ZEITSCHRIFT FÜR

Sozialmanagement

Journal of Social Management

Band 22 | **Nummer 1** | 2024

Vol. 22 | **Number 1** | 2024

Bertuch

Zeitschrift für Sozialmanagement

ISSN 1612-8389

© 2024 by Bertuch Verlag GmbH | www.bertuch-verlag.com

HERAUSGEBER DIESES HEFTES

Prof. Dr. Thomas Hanstein

Antje Ebersbach

GESCHÄFTSFÜHRENDE HERAUSGEBER

Dr. Dr. h.c. Johann F. Schneider

Prof. Dr. phil. Erich Schäfer

MITHERAUSGEBER

Rudolf Dadder

Prof. Dr. Ali Smida

Cengizhan Yüksel

Falk Stirner

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Erich Schäfer, *Ernst-Abbe-Hochschule Jena, FB Gesundheit und Pflege*

Prof. Dr. habil. Petia Genkova, *Hochschule Osnabrück, Wirtschaftspsychologie*

Prof. Dr. Michael Opielka, *ISÖ – Institut für Sozialökologie gGmbH, Siegburg und Ernst-Abbe-Hochschule Jena, FB Sozialwesen*

Prof. Dr. Martin Staats, *IU Internationale Hochschule, Duales Studium*

Dr. phil., Dipl.-Ing. Mathias Buß, Architekt – *VIVENDIUM*

REDAKTION

Antje Genth-Wagner

Die Zeitschrift für Sozialmanagement/Journal of Social Management erscheint zweimal jährlich mit Beiträgen in deutscher und englischer Sprache.
Der Einzelverkaufspreis beträgt 20,– Euro, der Preis für das Jahresabonnement 35,– Euro.

VERLAG UND VERTRIEB

Bertuch Verlag GmbH, Schwanseestraße 101, 99427 Weimar, www.bertuch-verlag.com

TITELBILD

stellalevi (istockphoto.com)

SATZ UND LAYOUT

Druckerei Schöpfel GmbH, www.druckerei-weimar.de

DRUCK UND WEITERVERARBEITUNG

Custom Printing, Polen

Inhalt

Editorial 7

Im Fokus

Ungewöhnliche Bildungsbiographien
GERNOT GRAEßNER 13

Über den Raum hinaus. Potenzielle Räume im Lernprozess erschließen und gestalten
TOM RITSCHEL 31

Long, wide, deep … and more than anything – Spiritualität als existenzielle Dimension lebenslangen Lernens
THOMAS HANSTEIN 43

Dialog

Wissenschaftsfreiheit in gesellschaftlicher Verantwortung:
Zur Zukunftsfähigkeit der Hochschule im Bildungssystem
ANTJE EBERSBACH & THOMAS HANSTEIN IM GESPRÄCH MIT ERICH SCHÄFER 61

Forschung und Praxis

„Der Dioratische Raum“: Zur räumlichen Verbindung von Innen- und Außenwelt
MATHIAS BUß 75

Auf die Bühne, fertig, los. Psychodrama und Gruppenanalyse
MICHAEL OPIELKA 87

Konzipieren, Messen und Lernen
Entwicklungsprogramm für die Zukunft der Führung in der Photonik
REINHOLD PABST 99

Schulkultur in der Krise?! Perspektiven organisationalen Handelns in Thüringer Grundschulhorten
KATHRIN KÖLLNER & KATHARINA RÄDEL-ABLASS 123

Möglichkeiten und Grenzen des Coachings durch die Führungskraft – ein Forschungsbericht
WOLFGANG KÜHL & ANNABELL WIEDEMANN 137

Bin ich schon drin? – Digital unterstütztes Onboarding in der Sozialwirtschaft
ANTJE EBERSBACH & WOLFGANG VOLKMER 153

Essay
Der Maler Erich Kuithan im Spannungsfeld von Kunst, Industrie und Reformidee – Kulturelle und industrielle Experimente in Jena im Zeitraum 1900 bis 1915
BERND SCHAARSCHMIDT 169

Buchbesprechung 189

Autor*innen 195

Editorial

Long, wide, deep …

was wäre für eine Ausgabe der Zeitschrift für Sozialmanagement geeigneter, in deren zeitlichem Korridor ihr langjähriger geschäftsführender Herausgeber Erich Schäfer sein 70. Lebensjahr begehen – und feiern – darf, als Gedanken zum lebenslangen Lernen zu sammeln und zu einem roten Faden zu weben? Zu nicht weniger als diesem, seinem wissenschaftlichen Lebensthema ranken sich die Beiträge dieser Ausgabe, und dabei jeweils aus ganz eigenen Perspektiven:

In den **Fokus** genommen werden ungewöhnliche Bildungsbiographien. Dieses speziellen Themas nimmt sich Gernot Graeßner an. Er beleuchtet, welche persönlichen, individuellen Transformationen das Aufbrechen von sozialen Vorgaben bewirken kann. Auch, wie Menschen – als Subjekte des Lernens – so nicht nur zu neuartigen Lebensentwürfen finden, sondern an Authentizität gewinnen. Anhand dreier Fallbeispiele werden Menschen neu als Gestalter*innen ihrer Möglichkeiten erfahren. Auch Tom Ritschel schaut über den Raum hinaus, wie der Titel seines Beitrags im Fokus lautet. Sein Blick liegt dabei ganz auf dem Raum, als drittem Pädagogen, und damit auf dem methodisch-didaktischen Potenzial von Räumlichkeit. Der Autor will mit seiner fachlichen Reflexion für das Wechselspiel zwischen äußeren und inneren (Lern-, weil Wahrnehmungs-)Räumen sensibilisieren, um aus der Begrenztheit des Raumes in die Unbegrenztheit von (inneren) Lernprozessen zu gelangen. In genau dieser Ent-Grenzung besteht auch der Ansatz des dritten Beitrags „im Fokus“: Thomas Hanstein ergründet, worin das besondere, über den Raum – und die Zeit – transzendierende Potenzial spiritueller Kompetenz für lebenslange Lern- und Entwicklungsprozesse besteht. Der Autor charakterisiert Spiritualität als urmenschliches Grundbedürfnis in eine vierte Dimension hinein, das bei einem ganzheitlich anthropologischen Verständnis für äußere und – noch relevanter – innere Transformationen nicht ignoriert werden sollte.

Zur Dialektik von Wissenschaftsfreiheit und gesellschaftlicher Verantwortung haben die Herausgeberin und der Herausgeber dieser Ausgabe ein Interview mit Erich Schäfer geführt. In diesem **Dialog** werden nicht nur wichtige Phasen und prägende Persönlichkeiten vorgestellt, sondern immer wieder auch gesellschaftlich relevante Bögen in die aktuellen – und wohl bleibenden – Herausforderungen dieser Zeit geschlagen.

Die Rubrik **Forschung und Praxis** wird mit einem spannenden Beitrag zum diadorischen Raum von Mathias Buß eröffnet. Der Autor reflektiert darin das tiefe Zusammenspiel zwischen der biografischen Prägung durch äußere Räume und dem inneren Empfinden. Architektur trifft in diesem Fachbeitrag – in doppelter Weise – auf pädagogische, methodische und didaktische Fragen. Mit Formen und Formaten in Psychodrama und Gruppenanalyse setzt der Autor des folgenden Beitrags an diesem Strang an: Michael Opielka hat in seinem Aufsatz beides vor Augen, die äußere Bühne (im architektonischen Raum) wie die innere Bühne, und macht das Zusammenspiel deutlich. Über die Bedeutung des In-Beziehung-Gehens schlägt er eine Brücke zu den Fragen der Bühne.

Reinhold Pabst geht in einem dritten Beitrag in der Rubrik der Frage nach, wie die Zukunft der Führung in der VUCA-Welt aussehen kann. Er beschreibt einen innovativen Ansatz, der auf der Grundlage der Theorie U und dem Design Thinking mit einem iterativen Lernansatz ein Entwicklungsprogramm für Führungskräfte erprobt. Eine zentrale Rolle spielen dabei der Beziehungsaufbau, ein gemeinsames Problemverständnis und co-kreative Lösungsansätze.

Mit dem Fokus auf Schule und deren Kultur wird im Beitrag von Kathrin Köllner & Katharina Rädel-Ablass ein ganz eigener Lernraum dieses Bandes eröffnet. Der Artikel beleuchtet Potenziale der Schulkultur an thüringischen Grundschulen, wozu eigene, empirisch erhobene Befunde zu schulkulturellen Phänomenen ausgewertet und hier präsentiert werden. Ausgangspunkt dazu war die Frage, ob und welche Kompetenzen in Krisen gewonnen werden können. Der seit vielen Jahren in der Coachingszene diskutierten Frage, inwiefern die Führungskraft auch Coach sein kann, stellen sich im anschließenden Beitrag Wolfgang Kühl &

Annabell Wiedemann. Für alle, die die Diskussionen in den letzten Jahren verfolgt haben, wird ihr Text besonders interessant sein. Vor allem macht er aber eines wieder deutlich: Egal, wie man sich als Coach und Führungskraft dazu positioniert, diese Frage muss jede und jeder seriöse Leader für sich klar haben. Mit einem Beitrag zum digital unterlegten Onboarding beschließen Antje Ebersbach & Wolfgang Vollmer die innovativen Beiträge aus Forschung und Praxis. Sie zeigen auf, wie digitale Formate und Tools die Effizienz des Onboardings erhöhen können, ohne Abstriche in der Güte und Qualität der Einarbeitung machen zu müssen.

Der **Essay** von Bernd Schaarschmidt und die **Buchbesprechung** von Thomas Hanstein & Bärbel Kühne runden die aktuelle Ausgabe der Zeitschrift für Sozialmanagement ab: Schaarschmidt nimmt die Leserinnen und Leser auf eine Zeitreise ins Jena der 1900er Jahre mit. Eine Zeit nicht nur der industriellen und wissenschaftlichen Blüte, sondern auch der Kunst. Am Beispiel des Malers Erich Kuithan und des weitreichenden, vielfach fördernden Einflusses von Ernst Abbé wird diese Reise zu einem kurzweiligen und erhellenden Genuss. Zum Schluss des Heftes wird ein Einblick in die jüngste Publikation des Jubilars gegeben, die er gemeinsam mit Bernd Rosewitz & Hartmut Wolf als Herausgeber und Autoren zum Weiterbildungszentrum Ravensberger Spinnerei in Bielefeld vorlegt. Hierin wird anschaulich dokumentiert, wie ein historisches Fabrikschloss zu einem lebenden Lernort mit Strahlkraft für die Region geworden ist.

Antje Ebersbach & Thomas Hanstein

Im Fokus

Ungewöhnliche Bildungsbiografien

Gernot Graeßner

Abstract

Der Beitrag geht ungewöhnlichen Bildungsbiografien nach. Gesellschaftliche Zwänge werden durchbrochen, begleitet durch Resonanz bei signifikanten Personen. Die Wirkungen bestehen in lebensverändernden Bildungsentscheidungen. Menschen mit ungewöhnlichen Biografien scheinen nicht verfügbar für ihnen zugedachte, einschränkende Rollen. Sie verfügen authentisch über sich selbst. Sie machen sich ihre persönliche Situation präsent und gestalten nicht für möglich gehaltene Lebenswege. Der Beitrag reflektiert zwei historische und eine zeitgenössische Biografie.

Abstract

The essay reflects on unusual educational biographies. Social constraints are broken through, accompanied by resonance among significant individuals. The effects consist of life-changing educational decisions. People with unusual biographies do not appear to be available for the restrictive roles assigned to them; they have their authentic selves at their disposal. They become aware of their personal situation and create life paths that were not thought possible. The article reflects on two historical and one contemporary biography.

1. Unplanbare Wirksamkeit und das Persönliche

Der Fokus der nachfolgenden Überlegungen liegt auf der unplanbaren Wirksamkeit des Persönlichen in der Bildung. Es wird von ungewöhnlichen Menschen die Rede sein, deren besondere Bildungs- und Lebenswege keineswegs den (gesellschaftlichen) Erwartungen entsprechen oder ihnen entgegenstehen. Es wird der Einfluss von signifikanten Personen herausgearbeitet, die verändernde Lebensentscheidungen in bestimmten Situationen auslösen und mitunter begleiten.

Es werden die Biografien von Anna Louisa Karsch sowie Anne Marie Baral aus dem 17. Jahrhundert gewählt, um zu zeigen, dass sich in Beziehung zu einer zeitgenössischen Biografie (Peter Spiegel) Ähnlichkeiten der Wirksamkeit ergeben, aus denen in pädagogischen Kontexten gelernt werden kann. Die Biografien werden gespiegelt an der Theorie U und der Resonanztheorie. Die Untersuchungsfragen:

- Wodurch zeichnen sich in ungewöhnlichen Biografien spezifische Ereignisse mit verändernder Wirkung für die Bildungsbiografie aus?
- Welchen Einfluss haben signifikante Personen in diesen Veränderungsprozessen?
- Was folgt daraus für die Gestaltung von Bildung und Lernen?

2. Presencing und In-die-Welt-kommen

Wenn es ein Beispiel dafür gibt, dass sich Menschen gegen jeglichen Widerstand und jegliche Vorerwartungen ihrer Umgebung selbst bilden und persönliche wie gesellschaftliche Schranken überwinden, so ist es Anna Louisa Karsch (1722–1791). Ihr Schicksal wurde ihr nicht in die Wiege gelegt. Ihre Neugier und Wissensgier waren jedoch offenkundig stärker als die schwierigsten Lebensumstände. Mit gegen unüberwindbar scheinende Widerstände erworbenem Wissen und eigener Imagination gestaltete sie ihr Leben so, dass sie aus größter Armut und Bildungsferne zur ersten „deutschen Berufsdichterin aus dem untersten Stand kommend (Karsch 1991, S. 6) aufstieg. In den letzten Jahrzehnten ihres Lebens lebte sie von ihren Einkünften aus ihrer Literatur, sie hatte Zugang zur bürgerlichen Gesellschaft, zu Adelskreisen und zur Szene der Dichter und Künstler. Wer war diese Frau? Was ist so beeindruckend?

Zur Einordnung ihrer Biografie liegt das Konstrukt der Theorie U von Otto Scharmer und insbesondere der Part des Presencing nahe, denn Anna Karsch gelingt es, sich mit der „höchsten Zukunftsmöglichkeit" zu verbinden und diese ins „Jetzt" zu bringen, so die Bedeutung von Scharmers Wortschöpfung (zum Begriff der „Bedeutung" siehe Arbeitsgruppe Bielfelder Soziologen 1973, S. 82ff.). Im Presencing „setzen wir uns mit unserem werdenden oder authentischen Selbst auseinander und fragen uns, was wir wahrhaftig sein wollen und sind" (Scharmer 2015, S. 168; Vgl. auch Schäfer 2024, S. 45ff.). Es sind zahlreiche Situationen und Wendepunkte im Leben von Anna Karsch überliefert, welche die Bildung ihrer Grenzen sprengenden Authentizität zeigen, und zwar, indem signifikante Personen (Online Lexikon für Pädagogik & Psychologie o. J. sowie Arbeitsgruppe Bielfelder Soziologen 1973, S. 23 und 26) ihr Aufmerksamkeit widmen. Einige dieser Wendepunkte werden genannt, die durch gegenseitiges Bezugnehmen und die Erschließung neuer Perspektiven charakterisiert sind. Doch zuvor:

> *Mögen Sie ein kleines Selbstexperiment durchführen? Fragen Sie einmal in Verwandtschaft und Freundeskreis, wer wann und mit welchen Äußerungen einen entscheidenden Einfluss auf den eigenen Bildungsweg genommen hat!*
> *Sie werden erstaunt sein, wie konkret ein Lehrer, eine Lehrerin, Väter, Mütter, Onkel, Tanten, Betreuungspersonen aus Freizeit- und Sportaktivitäten, Freund*innen usw. genannt werden, die mit oftmals nur kurzen Sätzen einen maßgeblichen Einfluss auf die Motivation zum Lernen, die Berufsfindung, die Schulentscheidungen oder das Umdenken in Krisensituationen genommen haben. Wie war das bei Ihnen selbst? Sind Ihnen Ereignisse und Situationen mit für Sie entscheidenden Weichenstellungen noch mit Ort, ungefährem Datum des Kommunikationsprozesses und der Beteiligung von Personen in der Erinnerung haften geblieben? Welches ist das Ergebnis Ihres Experiments?*

Vergegenwärtigen wir uns die Zeit, in die Anna Karsch hineingeboren wurde: 1722 herrschte in Preußen ein (aufgeklärter) Absolutismus, die Gesellschaft war feudalistisch durchorganisiert. Standesschranken konnten kaum überwunden werden, der preußische Militarismus befand sich in seiner Entwicklung, patriarchale Strukturen bestimmten das Leben (Clark 2007, Kapitel 6). In dieser Gesellschaft wuchs

Anna Louisa Karsch in einem niederschlesischen Dorf in einem Gastwirtsmilieu auf. Schulbesuch war für sie nicht vorgesehen.

Wendepunkt 1: Mit sechs Jahren wurde Anna zu ihrem Großonkel gegeben, u. a. um ihm im Haushalt zu helfen. Der Onkel erkannte augenscheinlich ihr Talent und brachte Anna zum Missfallen und gegen den Willen ihrer Eltern das Lesen und Schreiben (mit Hilfe der Bibel) bei. Außerdem riss er sie, wie sie selbst berichtet, „oft vom Buche und wandelte mit [ihr] durch ein kleines Gehölz oder durch eine blumige Wiese“ (Karschin o. J.) und weitete ihren Blick auf ihre natürliche Umgebung; somit erwarb sie eine für sie nicht vorgesehene Literalität und damit ein erschließendes Vermögen, das ihr für ihr späteres Leben eine entscheidende Kraft geben sollte.

Wendepunkt 2: Mit etwa zehn Jahren, ihr Vater war kurz zuvor gestorben, änderte sich ihr Schicksal wiederum drastisch. Ihre Mutter hatte erneut geheiratet; Anna kehrte zu ihr zurück, um dort den Haushalt führen und ihren jüngeren Bruder versorgen zu können. Ihr oblag es auch, das Vieh auf die Weide zu treiben, und dies führte überraschend zu Bildungserlebnissen. Die Natur, die Wiesen und Wälder, die Blumen und Bäche, die Sandbänke dienten ihr als eine fantastische Grundlage, sich eine eigene Vorstellungswelt zu bauen. Vor allem: sie stieß auf einen Hirtenjungen, der ihr Geschichten (z. B. Märchen) vorlas und Anna mit Lektüre versorgte. Dies blieb nicht unbemerkt von ihrer Mutter und ihrem Stiefvater, ihr wurde zu lesen verboten. Doch offenbar war der entscheidende Impuls der Selbstbildung bereits gegeben: Die wenigen Bücher, die sie ergatterte, versteckte sie und las darin, wenn sie sich unbeobachtet glaubte. Lesen und Schreiben ließen sie nicht mehr los – trotz aller Verbote (Karsch 1991, S. 6ff.; Karschin o. J.). Wer könnte sich heute ein Mädchen vorstellen, das es ohne jegliche Schulbildung, gegen den Widerstand ihrer Mutter und ihres Stiefvaters, bei tagesumfassender Kinderarbeit schafft, zur Dichterin zu werden?

Wendepunkt 3: Es kam schlimmer. Mit 16 Jahren wurde sie an einen Mann verheiratet, der ihr das Lesen verbot und ihre Bücher verbrannte. Sie ließ sich auch davon keinesfalls vom Lesen und sogar vom Schreiben abhalten. 1749 wurde die Ehe auf Grund des jüngst erlassenen Scheidungsrechts getrennt; ihr Mann betrieb die

Scheidung, weil er sich mehr von seiner Mitgift versprochen hatte. Anna Karsch ging damit als erste geschiedene Frau in die preußische Geschichte ein. Was dies für ihre soziale Stellung bedeutete, kann man sich heute kaum vorstellen: Die Scheidung galt als Schande; alles, was sie besaß, fiel an ihren Mann. Im gleichen Jahr noch heiratete sie auf Anraten ihrer Mutter (und sicher aus materieller Not) erneut, diesmal einen Alkoholiker. Doch gerade jetzt begann ihre dichterische Laufbahn: Sie musste Geld verdienen und dank der Unterstützung und Aufmerksamkeit einiger Menschen aus ihrer Umgebung (Lehrern, Pastoren, Postmeistern), erhielt sie Gelegenheit, Gedichte auf bäuerlichen Hochzeiten und anderen Festen vorzutragen (Karsch 1991, S. 24ff.; Karschin o. J.).

Wendepunkt 4: Auf die Dauer gelang es ihr so, ein gewisses Ansehen zu erlangen. Der siebenjährige Krieg (1756–1763) wurde zu einem Glücksfall für sie: Ihr Mann wurde zur Armee eingezogen und seine Versuche, dort entlassen zu werden, hintertrieb sie (Karsch 1991, S. 7). So verhinderte sie, durch eine zweite Scheidung erneut diskriminiert zu werden (Kitsch 2002, S. 14). Und: Sie verfasste nunmehr auch Gedichte, die gedruckt wurden. Hier kam ihr ihre Freundschaft zu Dichterkreisen zugute, mit der Folge, dass sie Kontakte u. a. zum Hofe herstellen konnte. Karsch zog nach Berlin und wurde Friedrich II. 1763 in einer Audienz vorgestellt. Das Gespräch, das sie außerordentlich selbstbewusst gegenüber dem König zeigte, hatte sie selbst protokolliert. Der König stellte ihr wegen ihrer mangelnden Schulbildung eine skeptische Frage zu ihrer Kompetenz als Dichterin. In ihrer Antwort entgegnete Anna Karsch, dass sie (im Unterschied zum üblicherweise französisch sprechenden Monarchen) der deutschen Sprache mächtig sei und selten Fehler mache. Friedrich II. versprach ihr, sie mit einer Rente zu versorgen; dies wurde durch Hofbeamte allerdings verhindert, die sie mit einer geringen Zuwendung abspeisen wollten (Gleimhaus o. J.). Karsch brachte sich jedoch immer wieder mit ihren Forderungen in Erinnerung und schließlich schenkte ihr Friedrich Wilhelm II. zwei Jahre vor ihrem Tod ein kleines Haus am Hackeschen Markt in Berlin (Augustana o. J.; Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz o. J.).

In den letzten dreißig Jahren ihres Lebens konnte Anna Karsch von dem leben, was sie aus eigener Kraft schuf, ihrer Dichtung. Und nicht nur das: Ihr Ansehen war

daran ermessen, dass sie zum Ehrenmitglied der Universität Hildesheim ernannt wurde (Hay 1977; Kitsch 2002, S. 172).

Anna Karsch hat auf ihrem Weg das Alte losgelassen, um sich auf das Neue einzulassen. Sie verließ z. B. ihre Rolle als Kind mit Erwachsenen-Aufgaben, um sich in die neue, ihr verbotene Welt des Lesens und Schreibens zu begeben. Es ist leicht vorstellbar, dass sie durch ein Nadelöhr ging, als sie die Welt der Abhängigkeit von dem ihr keinesfalls zugetanen Ehemann durch Scheidung verließ und damit den sozialen Rahmen ihres Standes aufgab. Auf diesem Weg gelangte sie zu einer Authentizität, die Mädchen und Frauen in ihrer sozialen Lage unter damaligen gesellschaftlichen Verhältnissen verwehrt wurde. Damit eröffnete sich eine Welt, in der sich schöpferische Möglichkeitsräume boten (Scharmer 2015, S. 187ff.) und sie ihre Dichtung verbreiten konnte.

Dies wäre vielleicht nicht gelungen, wenn nicht aufmerksame Personen ihrer Umgebung sie bei bedeutsamen Ereignissen begleitet hätten, wie sie in den Wendepunkten 1–3 angerissen wurden. Als solche signifikanten Personen können gelten:

- Ihr Onkel, der ihr Lehrer wurde und ihr mit seiner Aufmerksamkeit und seinen Möglichkeiten zu einer Grundbildung verhalf.
- Der Hirtenjunge, der den Mut hatte, sie gegen alle Konventionen und Verbote mit Lesestoff zu versorgen.
- Ein Schulrektor und ebenso ein Pfarrer, die ihr zutrauten, sich bei Festen mit ihren Gedichten zu präsentieren und ihr damit persönliche und erste materielle Wertschätzung verschafften.
- Der Dichter Johann Wilhelm Ludwig Gleim, der dazu beitrug, dass ihre Gedichte publiziert wurden. Damit verbunden waren auch Kontakte zum preußischen Hof. Ohne diese Förderung hätte sie vermutlich keine derartige Bekanntheit und auch keine finanzielle Unabhängigkeit erreichen können (Karschin o. J.; Barndt 1991, S. 17).

Mit dem Presencing ihrer Situation und ihrer Fähigkeit zu beruflicher Tätigkeit erreichte sie das Kraftfeld, das sie mit ihrem neuen sozialen Umfeld dauerhaft verband und sie in die Lage versetzte, schöpferisch tätig zu sein (Scharmer 2015, S. 190).

Doch allein dies und ihre einzigartige Persönlichkeit reichen zur Einordnung ihrer Entfaltung nicht aus. Dazu mehr im nächsten Beispiel einer ungewöhnlichen Biografie.

3. Resonanz und Unverfügbarkeit

Anne Marie Baral (1728–1805) war eine Frau mit besonderen Fähigkeiten: Sie war Hasplerin, Seidenkultivateurin und einzige Ausbilderin im Seidenbau in ihrer Zeit in Preußen. Sie wurde 1728 in Berlin als Tochter eines Bäckermeisters und seiner Ehefrau geboren und gehörte zur drit-ten Generation von französischen Glaubensflüchtlingen, denen aufgrund des „Edikts von Potsdam" als Hugenotten eine freie Religionsausübung erlaubt war (Kamp 2009, S. 17f.). Diese bildeten in Potsdam die sogenannte französische Kolonie mit eigenem kulturellem, religiösem und ökonomischem Zusammenhalt (Kamp o. J.).

Von dieser Außenseiterposition kommend entwickelte Anne Marie Baral eine kaum zu erwartende Biografie. Mit 19 Jahren heiratete sie 1746 einen 33-jährigen Wollweber. Dieser wurde durch die Vergünstigungen angelockt, die den Mitgliedern der französischen Kolonie offenstanden. Er nutzte die Nachfrage an Kleidung für die in Potsdam stationierten Soldaten, seine handwerklichen Fähigkeiten wurden für die Anfertigung von Uniformen benötigt; seine Frau war zunächst in erster Linie Hausfrau. Das Ehepaar bekam sieben Kinder, von denen vier bis zum Alter von 18 Monaten starben, zwei Mädchen erreichten das Erwachsenenalter.

Wendepunkt 1: Nach dem Tod ihres Mannes 1773 war Anne Marie Baral darauf angewiesen, den Lebensunterhalt für sich und ihre Tochter eigenständig zu bestreiten. Dies tat sie, indem sie sich bildete. Bereits einige Jahre vor dem Tod ihres Mannes hatte sie sich in einem für Preußen wichtigen ökonomischen Feld betätigt; Friedrich II. forcierte die Herstellung von Seide, um sich von Importen unabhängig zu machen und wohl auch, um der ärmeren Bevölkerung eine Einnahmequelle zu bieten. Somit wurden qualifizierte Fachkräfte gesucht, denn die Kultur von Seide war ein äußerst komplexer Prozess, für den besondere Fähigkeiten erforderlich waren. Es ging darum, in engen Zeiträumen (Mai/Juni) genügend frisches Laub der

Maulbeerbäume zur Verfügung zu haben, um die unbeschädigten Kokons zu Seide verarbeiten zu können (Kamp 2009, S. 21f.). Anne Marie Baral entwickelte in diesem Handwerk offenbar eine solche Kunstfertigkeit, dass ihr „selbst bei schlechter Ernte kaum Verluste" (Kamp 2009, S. 22) entstanden, es wurde ihr Hauptverdienst. Ihre besondere Kompetenz fiel augenscheinlich der Verwaltung des preußischen Hofes auf, welche die hochwertigen Prozesse der Seidenerzeugung mit größter Aufmerksamkeit verfolgte. Insbesondere vermutete man bei Frauen aus der französischen Kolonie „verfeinerte Sitten", die zugleich den Lehrlingen, oftmals Waisenkindern, auf diesem Wege vermittelt werden könnten (auch hier, wie bei Karsch, zeigt sich, was es hieß, dass Friedrich II. der französischen Kultur besonders zugetan war): „Dass eine Frau wie Anne Marie Baral den Seidenbau auch außer Haus betreibt, ihm hauptberuflich nachgeht und später sogar Lehrlinge ausbildet, ist ungewöhnlich und für Potsdam im 18. Jahrhundert einmalig" (Kamp 2009, S. 22). Sie bildete sogar mehr Lehrlinge aus als ihre männliche Konkurrenz. Darüber hinaus führte sie bürgerliche Potsdamer Frauen an neu aus Piemont eingeführte Haspelmaschinen heran.

Wendepunkt 2: 1789 trat Baral eine Stelle als Seidenkultivateurin auf Lebenszeit an. Damit verbunden war die Möglichkeit einer unternehmerischen Tätigkeit, neben ihrem jährlichen Gehalt erhielt sie den Verkaufserlös aus Rohseide (Kamp 2009, S. 23). Diese Hervorhebung ihrer Stellung hing mit einem weiteren wohl entscheidenden Umstand zusammen, der Sprache: „Anne Marie Baral muss daher nicht nur lesen, schreiben und rechnen können, sondern auch in der Lage sein, sich auf Deutsch zu verständigen" (Kamp 2009, S. 25). Dies war nicht selbstverständlich, denn, wie Kamp schildert, befand sich ihre Generation der französischen Glaubensflüchtlinge noch in einem Wechsel der Muttersprache vom Französischen ins Deutsche. Auch hier musste Baral sich aktiv in dieser Aneignung der deutschen Sprache verhalten haben. Ihre erfolgreiche Tätigkeit, in der sie sich offenkundig ausgesprochen fachkundig und durchsetzungsfähig gegenüber den durchaus strengen Aufsichtsbehörden verhielt, führte sie bis 1793 fort, danach gab sie den Seidenbau aus Altersgründen auf (Kamp 2009, S. 26ff.).

Wie bei Karsch war es weder vorauszusehen noch wahrscheinlich, dass Anne Marie Baral diesen ungewöhnlichen Lebensweg einer ihren Lebensunterhalt unabhängig

bestreitenden Frau als Ausbilderin und Führungskraft und als Unternehmerin nahm. Auch ihr Lebensweg zeigt, wie sie das Alte losließ, um sich auf das Neue einzulassen, nämlich die Bildung ihrer Talente auf dem Gebiet der Seidenkultivierung. Sie ging durch das Nadelöhr der männlich geprägten Berufsstruktur und gelangte in den Möglichkeitsraum der Gestaltung eines relevanten ökonomischen Sektors im damaligen Preußen. Mit ihrer Authentizität als Fachfrau in einem spezifischen Fachgebiet setzte sich sie durch, nicht zuletzt vor ihrem französisch-kulturellen Hintergrund, der in ihrem beruflichen Bereich besonders wertvoll und anerkannt war. Dass sie ihre Beherrschung der deutschen Sprache vervollkommnete und damit ihre Integration als Frau mit Migrationshintergrund zu erkennen gab, mag eine treibende Wirkung in ihrem Umfeld erzeugt haben. Es eröffnete sich auch ihr eine neue soziale Welt, die sie zu einer erfolgreichen Unternehmerin werden ließ – eine Seltenheit im 18. Jahrhundert.

Bei der Frage, wie ihr dies über ihre persönliche Kompetenz hinaus gelang, scheint mir augenfällig zu sein, dass sie eine Resonanz mit ihrer sozialen Umwelt auszeichnet. Um diese Einordnung zu präzisieren, kann an Hartmut Rosa angeknüpft werden. Dieser nennt vier Dimensionen der Verfügbarkeit, nämlich „das Sichtbar-, Erreichbar-, Beherrschbar- und Nutzbarmachen von Welt“ (Rosa 2023, S. 23), die in der Gesellschaft, wie er an gleicher Stelle sagt, auf überaus solide Weise institutionalisiert sind.

Anne Marie Baral zeigt auch, dass sie nicht verfügbar für die ihr zugewiesenen einschränkenden Rollen als Frau und Mutter war. Sie traf authentische Entscheidungen (Qualifikation, Sprache, Führungsrolle), die signalisierten, dass sie über sich selbst verfügen wollte. Hartmut Rosa schreibt: „Bildung ereignet sich nicht dort, wo eine bestimmte Kompetenz erworben wird, sondern dann, wenn ein gesellschaftlich relevanter Bildausschnitt ‚zu sprechen beginnt‘“ (2023, S. 79). Damit sind maßgebliche Ereignisse gemeint. Wann und woran sich solche Ereignisse entzünden, so Rosa, „ist nahezu unverfügbar, meist geschieht dies in unvermuteten, oft nebensächlichen Episoden oder auf ungeplante Weise, und ganz genauso unverfügbar bleibt, was der […] Mensch dann aus und mit diesem Weltausschnitt […] macht“ (2023, S. 79). Bei Baral zeigt sich deutlich, dass sie aus der Unverfügbarkeit heraus auf eine besondere

Weise mit der sie umgebenden Welt in Beziehung trat. Dies bedarf der Resonanz der Umgebung: „Plötzlich ruft uns etwas an, bewegt uns von außen und gewinnt dabei Bedeutung für uns um seiner selbst willen" (Rosa 2023, S. 39). Dies nennt Rosa das Moment der Berührung (Affizierung). Von Resonanz lässt sich „aber nur dann sprechen, wenn auf diese Berührung eine eigene, aktive Antwort erfolgt" (Rosa 2023, S. 39, Hervorhebung im Original); eine ähnliche theoretische Figur findet sich im Symbolischen Interaktionismus mit dem Begriff der „Reziprozität", vgl. Arbeitsgruppe Bielfelder Soziologen 1973, S. 176ff.). Genau dies war bei Anne Marie Baral der Fall. Sie wurde, so steht zu vermuten, in bestimmten Situationen berührt durch Ereignisse (und in ihrem Fall nicht genauer zu benennende Personen) mit dem Ergebnis, dass sie von da an einen Weg fand, mehr und mehr über sich zu verfügen, nicht zuletzt durch einen Prozess kontinuierlicher (Selbst-)Bildung.

Für Karsch und Baral kann gelten, dass gleichermaßen Presencing und Resonanz dazu führten, dass sie mit der Welt in eine neue, schöpferische Beziehung getreten sind, nicht zuletzt durch das Moment der Unverfügbarkeit: Resonanz, so Rosa, „lässt sich nicht instrumentell herstellen, nicht verfügbar machen" (2023, S. 43). Resonanz lässt sich nicht vorhersagen oder planen, sie ist weder wahrscheinlich noch unwahrscheinlich: „Wenn sie eintritt, verwandeln wir uns, aber es ist unmöglich vorherzusagen, in welche Richtung wir uns verändern oder was das Ergebnis der Verwandlung sein wird" (Rosa 2023, S. 44). In diesem Sinne haben die Wendepunkte ihres Lebens eine Anverwandlung für Baral bedeutet.

Es kann angenommen werden, dass Menschen mit ungewöhnlichen Biografien Lernmuster entwickeln, die sie in spezifischen Situationen aktivieren und zu ihren Entscheidungen in besonderer Weise befähigen; Schäfer formuliert dies folgendermaßen: „Unabhängig davon, mit welchen Anlässen, Verläufen, Arten und Ebenen von Lernen wir es zu tun haben, bedeutet lernen, Erfahrungen zu machen, diese in Beziehung zu setzen mit kognitiven und emotionalen Mustern, um hieraus Schlussfolgerungen für künftiges Handeln zu ziehen" (2017, S. 56ff.) Mir scheint es, dass Personen mit ungewöhnlichen Biografien in besonderer Weise die Befähigung besitzen, intuitiv diese von Schäfer genannten Schlussfolgerungen zu gestalten. Die Frage ist, wie dies geschehen kann, und zwar außerhalb und möglicherweise gegen

institutionelle Rahmenbedingungen, doch ausgelöst vielfach durch persönliche Begegnungen. Konkreter als bei den beiden historischen Biografien lässt sich dies im folgenden Beispiel aufzeigen.

4. Schmetterlingseffekte und Entfaltung

Für das Phänomen, entgegen jeglicher Voraussage und entgegen den persönlichen und sozialen Umständen überraschende und erfolgreiche Bildungsbiografien zu realisieren, prägt Peter Spiegel in Anlehnung an die Chaostheorie den Begriff der Schmetterlingseffekte. Diese dienen als Metapher dafür, dass Unscheinbares das Prachtvolle in sich birgt (Spiegel 2013, S. 11). Als Schmetterlingseffekte bezeichnet er „alle Effekte, die aus Gedanken hervorgehen, die unser Menschen- und Weltbild in Richtung einer bis dahin für unmöglich gehaltenen Potenzialentfaltung befreien" (2013, S. 13). Er plädiert dafür, aus ungewöhnlichen Bildungsbiografien zu lernen, um sich lebensunternehmerisch dem Phänomen zuzuwenden, wie aus verrückten Bildungsbiografien visionäre Träume werden können, die zu einer zukunftsorientierten Bildung führen (Spiegel 2013, S. 161ff.). In seiner Autobiografie führt er zahlreiche Beispiele an, welche die These von den kontingenten Ereignissen dieser Art und darauffolgenden Entscheidungen belegen. Er benennt u. a. die folgenden Situationen, jeweils ausgelöst durch signifikante Personen:

- Spiegel berichtet, dass er bis zur 11. Klasse im Fach Deutsch niemals eine bessere Note geschrieben habe als eine Vier. Sein Deutschlehrer riet eines Tages: „Sie müssen bei gleicher Textlänge die Anzahl der Sätze verdoppeln, dann wird sich Ihre Note halbieren" (Spiegel 2013, S. 45). Der Lehrer hatte erkannt, dass er zu viele Gedanken in einen einzigen Satz packte. Mit der Beherzigung dieses Ratschlags verbesserten sich seine Noten erheblich und wurden zum Schlüssel für seinen späteren erfolgreichen Umgang mit der Sprache und dem Schreiben (Spiegel 2013, S. 46).
- Als Kind hatte er zuvor ein einschneidendes Bildungserlebnis. Sein erster Mathematiklehrer sei sein Vater gewesen (ein in ärmlichen ländlichen Verhältnissen aufgewachsener Bäckermeister ohne höhere Schulbildung). Er habe seinem Sohn

sehr früh die Grundbeziehung zur Mathematik leicht gemacht:

> Wenn ein neues Thema, eine neue Rechenart, eine neue Ableitung anstehe, sei es klug, sich damit so zu beschäftigen, dass man die zugrunde liegende Logik zu 100 Prozent verstehe. Egal wie lange man dazu brauche, es sei immer der ökonomischste Weg, so lange selbst nachzudenken oder so lange nachzufragen, bis man sie selbst zweifelsfrei beherrscht. Von da an sei die Anwendung nichts mehr als Zahlenspielerei und Spielvergnügen. (Spiegel 2013, S. 26ff.)

So habe er in den ersten sechs Grundschuljahren in allen Arbeiten nicht einen einzigen Fehler gemacht.

- Bemerkenswert ist ein drittes Ereignis. Als 17-Jähriger bekam Peter Spiegel Kontakt zu dem bekannten Psychologen Eric Blumenthal und über diesen wurde ihm Alfred Adlers Theorie bekannt, in der die Überkompensation von Minderwertigkeitsgefühlen betrachtet wird. Dies löste bei ihm ein überkompensierendes Selbstexperiment aus. Aus dem Bewusstsein seiner Schwäche im Deutschen gelang eine hervorragende Abschlussarbeit im Rahmen seiner Buchhändlerlehre. Diese wiederum fiel auf und führte ihn zu einer Anstellung als Lektor eines bekannten Verlages, später zur Führung eines eigenen Verlages und zu zahlreichen, zukunftsorientierten, verändernden und oft gegen den Mainstream konstruierten Initiativen (Spiegel 2013, S. 49ff. sowie Spiegel o. J.).

Bei Spiegel zeigt sich (wie auch auf ihre Weise bei Karsch und Baral), dass bei Personen mit ungewöhnlichen Biografien sich die eigene Entfaltung beispielgebend auf andere überträgt. Insofern wirken solche Menschen mitunter als Multiplikatoren und Vorbilder.

Andere Bildungsbiografien ließen sich ähnlich einordnen. Etwa die des Potsdamers Ludwig Jacobs (1794–1879), der durch Selbstbildung zu einem der reichsten Unternehmer Preußens wurde und ökonomische, technische und kulturelle Innovationen bewegte (Ludes 2021 sowie Kley & Sigler 2018). Oder die der Tara Westover, geboren 1984, die sich aus religiös-patriarchalischen Strukturen befreite und der es gelang, aufgewachsen als Kind ohne Schulbildung zu studieren, zu promovieren und zu einer anerkannten Wissenschaftlerin zu werden (Westover 2018).

5. Vertrauen und Zutrauen

Ungewöhnliche Biografien greifen innerhalb oder außerhalb der üblichen institutionellen Rahmen Ereignisse auf, die verbunden sind mit für sie signifikanten Personen. Dies können Eltern, Verwandte, Lehrer*innen, Freund*innen, aber auch Personen sein, denen sie zufällig begegnen. Diese äußern gezielt oder ungezielt Ansichten, Meinungen oder Ratschläge, werden wahrgenommen und aufgenommen und stoßen ungeahnte, oft auch unbeabsichtigte Wirkungen an: Es entscheidet sich jemand gegen eigene Erwartungen und Fremderwartungen neue, zuvor nicht gesehene oder für unmöglich gehaltene Wege zu gehen und sich davon auch nicht abbringen zu lassen.

Allen diesen Ereignissen und Entscheidungen ist eines gemeinsam: Sie sind pädagogisch-didaktisch nicht planbar, doch werden sie oft situativ in Interaktionen mit signifikanten Personen ausgelöst. Sie münzen sich um eine produktive Verarbeitung neuer Realitäten. Eine geplante Didaktik dieser von Spiegel sogenannten Schmetterlingseffekte wäre zum Scheitern verurteilt.

Allerdings: Das persönliche Moment scheint eine maßgebende Bedeutung zu haben. Insofern sind Personen häufig auslösend für derartige Prozesse, die in Lernumgebungen anzutreffen sind. Ehrlichkeit, Glaubwürdigkeit und Authentizität, so scheint es, sind neben fachlicher Kompetenz menschliche Faktoren, die zu weitreichendem Umdenken und zu neuer Bildung ermutigen. „Sich zu bilden erfolgt durch die Entwicklung von Potenzialen auf etwas hin, auf das, was der Mensch momentan noch nicht ist, was er aber in der Zukunft hoffentlich sein wird“ (Schäfer 2024, S. 48). Zwar ist es unmöglich, derartige Bildungswege zu curricularisieren, doch scheint es hilfreich, für derartige Umbrüche signifikante Personen an der Seite zu spüren.

An dieser Stelle: Haben Sie das oben empfohlene Selbstexperiment durchgeführt? Was war Ihr Ergebnis?

Es wurden einige exponierte Beispiele besprochen. Es entstehen die Fragen: Sind ungewöhnliche Bildungsbiografien nicht so ungewöhnlich wie es scheint? Sondern unbeachtet, weil sie als selbstverständlich erachtet werden? Zu denken ist dabei an

Personen mit Migrationshintergründen, die erfolgreiche Biografien auszeichnet, auch gegen die bekannten gesellschaftlichen Schranken. Ohne hier mit Zahlen aufzuwarten ist z. B. an etwa Kinder zu denken, die in das deutsche Schulsystem integriert wurden, ohne zunächst die deutsche Sprache zu beherrschen, und die im Gegensatz zu anderen nicht im Bildungssystem scheitern,

- weil deren Eltern, selbst kaum deutschsprechend, alles tun, um ihrer Tochter oder ihrem Sohn nachhaltig den Spracherwerb zu ermöglichen
- weil Lehrer*innen Bildungsentscheidungen nicht behindern, sondern öffnen (indem sie z. B. verhindern, dass ein der deutschen Sprache noch nicht vollends mächtiges Mädchen auf die Förderschule verwiesen, sondern an ein Gymnasium gelangen wird) oder
- weil an Hochschulen Lehrende erkennen, dass nicht die Vermessung von Leistungen allein wichtig ist, sondern die Stärkung von Selbstbewusstsein und die Förderung der Gewissheit von Kompetenz.

Diesen Bildungsverläufen gemeinsam ist, dass sich Menschen ihrer Situation gewahr werden und sie zu ihrem authentischen Selbst auf den Weg machen mit der Wirkung, persönlich wie gesellschaftlich wichtige (Führungs-)Positionen zu erreichen. Gewiss: Die sozialen Schranken in Bildung und Gesellschaft sind häufig und zu Recht beschrieben worden. Allerdings: Es scheint mir zu wenig in wissenschaftlichen Diskursen dem nachgegangen zu werden, warum so viele Kinder und Jugendliche trotzdem erfolgreiche schulische Abschlüsse machen, entgegen allen Erwartungen und Voraussagen.

Doch zeigen die aufgeführten Beispiele von Karsch, Baral und Spiegel: Benötigt wird ein Raum für Entfaltung. Für Hochschulen formulieren dies Buche & Müller-Teusler folgendermaßen:

> Zudem sollte es Raum geben, sich nach persönlichen Interessen zu bilden, Neues zu entdecken und unbekannte Bereiche zu erkunden. […] Bieten sich solche Räume, werden sich Situationen und Momente ergeben, die die Studierenden individuell berühren, über die sie noch länger (un-)bewusst nachdenken und die emotional eine weitreichende Wirkung haben und so entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. (2024, S. 24)

Hervorzuheben sind das Zutrauen und Vertrauen, das in solchen Ereignissen auslösend wirkt und Personen stärkt. Zutrauen und Vertrauen setzen eine persönliche Beziehung voraus: Es bedarf eines Resonanzraumes, in dem für die Beteiligten ein Widerhall entsteht. Widerhall kann entstehen, wenn signifikante Personen durch ehrlich gemeintes, konkretes und präzises Feedback das „Lernen sichtbar" machen (Hattie 2016, S. 94ff.) oder Autonomie, Verbundenheit und Sicherheit stärken (Schäfer 2024, S. 55). In jedem Fall sind die Grundhaltungen von Lehrenden gegenüber den Lernenden von großer Bedeutung wie auch umgekehrt die individuelle Persönlichkeit von Lernenden gegenüber ihren lehrenden Bezugspersonen (Roth 2011, S. 308f.). Diese Bezugnahme aufeinander mag die Chance von schöpferischem Presencing und von Resonanz erhöhen. Ganz neu sind diese Erkenntnisse indes nicht: Johann Amos Comenius appellierte bereits im 17. Jahrhundert an persönliche Haltungen von Lehrpersonen. Dieser erinnert an das in sie gesetzte Vertrauen und ruft sie auf, ein Feuer der Bildung zu entfachen mit der Aussicht „eine reiche Frucht" ihrer Arbeit tragen zu sehen (Comenius 2000, S. 223). Bildung und Lernen entstehen demnach nicht nur aus organisierten Lernprozessen, sondern wesentlich durch persönliche Begegnungen mit Lehrer*innen und Mitschüler*innen, so Schäfer in seine Comenius-Studie (1996, S. 193f.).

6. Antwort und Frage

Die Antworten auf die eingangs gestellten Fragen lauten: Entscheidend für ungewöhnliche Bildungsbiografien scheint zu sein, dass sich darin Resonanz findet (Rosa 2023), umgeben von bedingungsloser (Vor-)Urteilsfreiheit (Scharmer 2015, S. 190) und aufmerksamer Wahrnehmung von allen Beteiligten. Ungewöhnliche Bildungsbiografien verbinden die aktuelle, einschränkende Gegenwart schöpferisch mit der Zukunft. Diejenigen, die solche verändernden Entfaltungen auslösen, sind oft signifikante Personen. Diese kommen anderen Menschen (oder auch nur diesen besonderen Menschen) mit Zuwendung, Glaubwürdigkeit, Vertrauen und Zutrauen (Roth, 2021, S. 313 ff.) entgegen, die nicht auf eine messbare Gegenleistung ausgelegt sind. So werden tiefgehende Entscheidungen überraschend und ungeplant ausgelöst. Diese Entscheidungen münden in lebensverändernden (Bildungs-)Wegen.

Die Frage bleibt offen: Wie kann pädagogisch in solche Prozesse interveniert werden oder reicht es aus, förderliche Lernräume zu schaffen?

Literatur

Arbeitsgruppe Bielfelder Soziologen (Hrsg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Augustana (o. J.): Anna Louisa Karschin 1722–1791. *https://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/18Jh/Karsch/kar_intr.html* abgerufen am 11.03. 2024.

Barndt, K. (1991): Mit natürlichem Genie wider die Regel. In: *Anna Louisa Karsch – Dichterin für Liebe, Brot und Vaterland*. Staatsbibliothek Preussischer Kulturbesitz, hrsg. von G. Staupe. Wiesbaden: Reichert. S. 14–22.

Buche, A. & Müller-Teusler, S. (2024): Lebenslanges Lernen in sozialwissenschaftlichen Kontexten: nonformales und informelles Lernen. In: *Lehren und Prüfen*, hrsg. von A. Buche, K. Becker & G. Graeßner. Bremen: APOLLON University Press. S. 15–35.

Clark, C. (2007): Preußen. 16. Aufl. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Comenius, J. A. (2000): Große Didaktik. 9. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz (Hrsg.) (o. J.): Zum 300. Geburtstag der Dichterin Anna Louisa Karsch. *https://gsta.preussischer-kulturbesitz.de/ueber-uns/newsroom/nachrichten/news-detailseite/artikel/2022/12/21/zum-300-geburtstag-der-dichterin-anna-louisa-karsch.html* abgerufen am 11.03.2024.

Gleimhaus-Museum der Deutschen Aufklärung (o. J.): Audienz der Anna Louisa Karsch bei Friedrich II. 1763. *https://st.museum-digital.de/object/13953* abgerufen am 11.03.2024.

Hattie, J. (2016): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. 2. Aufl. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hay, G. (1977): Karsch, Anna Lousia, geborene Dürbach. In: *Neue Deutsche Biographie*, S. 299–300. *https://www.deutsche-biographie.de/pnd118560328.html#ndbcontent* abgerufen am 11.03.2024.

Kamp, S. (o. J.): „So bin ich eines Refugirten Sohn aus Franckreich". *https://www.reformiert-potsdam.de/FrP-Geschichte%20Potsdam-Eines%20Refugirten%20Sohn.htm* abgerufen am 11.03.2024.

Kamp, S. (2009): Anne Marie Baral (1728 bis 1805). In: *Zwischen Tradition und Eigensinn*, hrsg. von J. Toussaint. Potsdam: Autonomes Frauenzentrum Potsdam e.V. S. 17–28.

Karsch, A. L. (1991): Dichterin für Liebe, Brot und Vaterland. Ausstellung zum 200. Todestag. In: *Staatsbibliothek Preussischer Kulturbesitz*, hrsg. von G. Staupe. Wiesbaden: Reichert.

Karschin, A. (o. J.): Briefe an Johann Georg Sulzer. Bibliotheka Augusta: *https://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/18Jh/Karsch/kar_bsul.html* abgerufen am 11.03.2024.

Kitsch, A. (2002): „… offt ergreiff ich um Beßer mein zu sein die feder …". Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kley, K.-L. & Sigler, S. (2018): Ludwig von Jacobs. München: CH. GOETZ.

Ludes, M. (2021): Ludwig Jacobs oder das verschwundene Leben. München: Hanser.

Online Lexikon für Pädagogik & Psychologie (o. J.): Signifikante Andere. *https://lexikon.stangl.eu/14745/signifikante-andere* abgerufen am 11.03.2024

Rosa, H. (2023): Unverfügbarkeit. 9. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.

Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schäfer, E. (1996): Quellen der Erwachsenenbildung in der Pampadeia des Johann Amos Comenius. In: *Comenius und unsere Zeit*, hrsg. von R. Golz, W. Korthaase, E. Schäfer, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 187–200.

Schäfer, E. (2017): Lebenslanges Lernen. Wiesbaden: Springer.

Schäfer, E. (2024): Phänomene der Präsenz und Absenz im digitalen Hochschulraum im Kontext von Lehren und Lernen. In: *Lehren und Prüfen*, hrsg. von A. Buche, K. Becker & G. Graeßner. Bremen: APOLLON University Press. S. 37–58.

Scharmer, O. (2015): Theorie U: Von der Zukunft her führen. 4 Ausg. Heidelberg: Carl Auer.

Spiegel, P. (o. J.): *https://peterspiegel.de/* abgerufen am 11.03.2024.

Spiegel, P. (2013): Schmetterlingseffekte. Hamburg: Murmann.

Westover, T. (2018): Befreit: wie Bildung mir die Welt erschloss. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Über den Raum hinaus.

Potenzielle Räume im Lernprozess erschließen und gestalten[1]

Tom Ritschel

Abstract

In Lernprozessen werden Räume im Idealfall als originärer Bestandteil eines stimmigen didaktischen Zusammenhangs aus Zielen und Inhalten, den Dispositionen und Motiven der beteiligten Personen am Lernprozess, Methoden, Prozessen und der Zeit eingeordnet. Lange Zeit wurde dabei die Bedeutung der physischen Lernräume weitaus marginaler betrachtet als die der metaphorischen. Dazu gehören etwa symbolische, kognitive oder emotionale Räume oder auch der Begriff der „Lernumgebung". In diesem Zusammenhang wird oft Loris Malaguzzi zitiert, der den Raum als „Dritten Lehrer" bezeichnet. (Sesink, 2014 u.a.) Für ihn ist entscheidend, ob und wie Räume Inspiration und Kreativität fördern, zur Exploration herausfordern und durch ästhetische Reize sinnliche Wahrnehmung und emotionale Resonanz erzeugen. Der Raum wird zum eigentlichen Lernraum erst durch die didaktischen und methodischen Zugänge zu seinen verschiedenen Dimensionen. Diese erschöpfen sich aber nicht nur darin, dass der physische Raum den Lernprozess unterstützt, etwa durch eine kommunikations- oder die lernprozessfördernde Ausstattung oder Anordnung, sondern auch indem energetische, soziale und psychologische Seiten von Räumen erschlossen werden und zu potenziellen Räumen werden. So entsteht in einem Wechselspiel zwischen physischen und inneren Räumen und zwischen individueller und kollektiver Raumerfahrung eine integrale Sphäre des Lernens.

Abstract

The text explores the diversity of learning spaces by integrating physical, energetic, social, and poetic dimensions. The space is not merely considered a backdrop but an active part of the learning process. Loris Malaguzzi's concept of space as the "Third Teacher" is embraced, emphasizing the promotion of inspiration, creativity, and sensory perception. The analysis extends across physical spaces, energetically dynamic perspectives, and poetic

1 Ritschel, T. (2024). Über den Raum hinaus. Potenzielle Räume im Lernprozess erschließen und gestalten. In: B. Rosewitz, E. Schäfer & H. Wolf (Hrsg.): Das Weiterbildungszentrum Ravensberger Spinnerei in Bielefeld. Historische Fabrikarchitektur wird zum lebendigen Lernort. Weimar: Bertuch Verlag, S. 132–141.

dimensions. The interaction between external and internal spaces creates an integral sphere of learning. It is emphasized that even seemingly limited spaces can significantly support learning processes when viewed differently. The requirements for modern learning spaces are outlined, ranging from multifunctionality to aesthetic aspects. The author argues that the potentials of spaces are only unlocked when their material, social, energetic, and poetic dimensions are consciously utilized. An expansion of learning spaces into "Potential Spaces" is proposed, opening up a variety of learning opportunities through creative and self-directed use. Overall, a perspective on learning spaces as dynamic, malleable, and discoverable environments is presented, not only supporting the learning process but also fostering individual and collective development.

1. Einleitung

Am stärksten wirken physische Lernräume in der Praxis noch immer dann, wenn sie in ihrer Begrenztheit wahrgenommen werden, wenn sie zu klein, unflexibel, reizlos oder mangelhaft ausgestattet sind. In meiner Coachingpraxis wird immer wieder auf den Raum als eine scheinbar unveränderliche Ursache für eine methodisch und didaktisch stark limitierte Lehrpraxis verwiesen. Erstmals wurde ich mit diesem Zusammenhang im Rahmen des Projektes *Neues Lehren und Lernen an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena* (2012–2014) unter der Leitung von Prof. Dr. Erich Schäfer konfrontiert. Da diese Sicht inzwischen hinlänglich bekannt ist, werden zunehmend Lernräume gefordert, die aktivierend und flexibel auf vielfältige methodische Nutzung und wechselnde Bedürfnisse hin ausgerichtet sind, die Licht und Luft und Entfaltungsmöglichkeiten atmen, die hybride Nutzungen ermöglichen und die den Gedanken der Nachhaltigkeit fördern (dazu z. B. Zehn Leitlinien für zukunftsorientierte Lernräume, Stifterverband der Deutschen Wissenschaften e.V. 2022). Nicht nur an Lehrpersonen, sondern auch an Lernräume werden stetig wachsende Anforderungen gestellt: Sie sollen zugleich multi- und extrafunktional sein, Handlungs- und Erfahrungsorientierung ermöglichen, mediengerecht, unperfekt (als Herausforderung), animierend, transparent und Hierarchie nivellierend sein, zudem begegnungs-, konzentrations- und dialogfördernd, anregend, entspannend,

dechiffrierbar und rezipierbar, perspektivreich, menschenmaßstäblich, ästhetisch und natürlich auch mußestiftend, entwicklungsoffen, flexibel, multisensorisch, klingend, farbgerecht und Orientierung gebend. All diese Anforderungen beschreiben aber nur scheinbar Eigenschaften von Räumen. Sie verweisen vielmehr auf Erfahrungen im Umgang mit den Möglichkeiten von Räumen im Lernprozess. Auch der ideale Lernraum fördert nur sehr begrenzt aus sich heraus die Lernprozesse. Die Potenziale von Räumen erschließen sich erst, wenn ihre materiellen, sozialen, energetischen und poetischen Dimensionen aktiv in Verbindung mit den inneren Räumen der Lernenden gebracht und ihre didaktischen und methodischen Möglichkeiten bewusst erschlossen werden. Auch unvollkommene und nicht optimierte Lernräume können demnach Lernprozesse in hohem Maße fördern, wenn sie anders betrachtet, verstanden und genutzt werden. Für eine Annäherung an diese These ist es wichtig, sich kurz mit einigen dieser Dimensionen von Räumen und ihrem Verhältnis zueinander zu befassen.

2. Der physische Raum

„Zuerst prägt der Mensch den Raum, dann prägt der Raum den Menschen" (Winston Churchill). Raum und Mensch sind in einem interdependenten Verhältnis verbunden.

Die abstrakte Dimension „Raum" umgibt uns in Form eines physischen Raumes, der ganz wesentlich von Architektur geprägt ist. Dieser von Menschen konstruierte Raum ist der wohl wichtigste Ort unserer menschlichen Existenz. Ihn können, müssen wir erspüren, ihn nehmen wir wahr, um uns wahrzunehmen, durch seine Struktur und Umfänglichkeit erfahren wir etwas über uns. Kaum etwas prägt Menschen stärker als Räume. Räume sind Abbilder unserer Sicht auf den Menschen, auf menschliche Beziehungen, auf Gesellschaften, auf das Verhältnis zwischen Kultur und Natur. Architektur ist nicht nur Gebäude, die als schön oder unschön, gelungen oder fragwürdig beurteilt werden. Sie ist unser Resonanzkörper. Sie spiegelt uns wider, lässt uns uns selbst wahrnehmen, wirkt auf unser Befinden. Erkenntnisse aus der Architekturpsychologie und der salutogenen Architektur stellen etwa den Zusammenhang zwischen Architektur und Heilerfolgen heraus. Gleiches gilt auch für die Architektur von Lernräumen. Auch hier spielen das Wohlbefinden und das

Sicherheitsgefühl im Raum zentrale Rollen für den Lernerfolg, beeinflusst etwa durch Größe, Zugänglichkeit, Helligkeit, Farben, Temperatur und Materialität. Es sind zuerst Grundbedürfnisse von Menschen, die sich im Bauwerk spiegeln. Dort, wo Lernen sowohl ein individueller als auch ein kollektiver Prozess ist, also in Bildungseinrichtungen, wirkt die Architektur auch durch ihre sozialen und kulturellen, ja sogar durch ihre politischen Dimensionen, etwa indem sie durch die damit verbundenen Ordnungsysteme definierte Grenzen setzt oder durchlässig macht. In der *Human-centered Architecture*, ein Begriff, den der irische Ingenieur Mike Cooley (1987) geprägt hat, stehen der Mensch, seine Bedürfnisse und sein Verhalten im Mittelpunkt . Dies beruht auf der Erkenntnis, dass Räume sich in ganz vielen Fällen nicht an der *Conditio Humana* orientier(t)en. Räume müssen aus dieser Perspektive vielmehr als zentraler Teil eines Organismus verstanden werden, in dem der Mensch im Mittelpunkt steht. So wie ein Bienennest mehr ist als ein Schutzraum und eine perfekt organsierte Reproduktionsstätte. Eine bloße funktionale Betrachtung von Räumen reicht bei weitem nicht aus. Der vom Menschen gebaute Raum ist ein komplexes System, das psychologische, soziale, kulturelle und politische Chiffren umfasst. Ein Schlüssel zu den potenziellen Räumen ist daher, konstruierte Räume zu dechiffrieren und sie verstehen zu lernen. Wir müssen physische Räume viel bewusster als Spiegel unserer eigenen Perspektiven und Bedürfnisse verwenden, um ihre Potenziale zu verstehen und zu nutzen.

3. Der energetisch dynamische Raum

Reyner Banham unterscheidet in seinem Buch *The Architecture of the Well-tempered Environment* (1969) zwei Arten der Raumbildung: Neben die bereits oben angesprochene konstruktive stellt er die energiegestützte Lösung. Unser Architekturverständnis ist bisher von der konstruktiven Lösung geprägt: Für uns werden Räume durch Wände, Decken und Böden gebildet. Der Raum entsteht durch seine physische Abgrenzung von der Umgebung. Er ist in sich homogen.

Daneben gibt es seit Menschengedenken ein zweites Konzept der Raumbildung: Statt durch Abgrenzung werden Räume mit Hilfe von Energie gebildet, wie z. B. bei einem Lagerfeuer, das Wärme und Licht spendet. Der Raum entsteht nicht durch

Abgrenzung, sondern durch die Modulation von Energiefeldern. Die Raumgrenzen sind vage, der Raum in Zonen unterschiedlicher Helligkeit und Wärme differenziert.

Ein solcher energetisch gebildeter Raum zeichnet sich durch vier Charakteristiken aus:

1. Er ist nicht homogen, sondern ein Feld unterschiedlicher Dichte und Intensität.
2. Der Raum ist kein abgegrenztes, isoliertes Gebilde. Er ist Teil seiner Umwelt. Er geht in den Umraum über.
3. Er wird durch die Umweltbedingungen und durch die Nutzung verändert. Er existiert nicht autonom, sondern er entsteht erst in Relation zu Umwelt und Nutzung.
4. Der energetisch erzeugte Raum ist wandelbar. Er wird durch einen Energiefluss gebildet. Der Energiefluss ist i. d. R. steuerbar.

Diese Sicht auf energetische Räume ist nicht mit esoterischen Energieräumen zu verwechseln, die meist auf spekulativen Energien und deren Wirkung auf den Menschen beruhen.

Ein energetisch dynamischer Raum lässt sich nicht mehr mit den traditionellen Mitteln architektonischer Darstellung – Grundriss, Schnitt etc. – entwerfen. Der Architekt muss andere Methoden ersinnen, um den Raum beschreiben zu können; Methoden, die die Verwandlung des Raums über die Zeit und das Zusammenwirken seiner verschiedenen Parameter veranschaulichen.

Der Raum wird nicht mehr primär durch seine Umfassungswände definiert, sondern durch die immateriellen Qualitäten von Licht, Klang und Klima, die durch Filter (z. B. Gebäudehülle) und aktive Elemente (z. B. Licht- und Klangquellen) moduliert werden. Diese einzelnen Dimensionen des Raumes sind nicht mehr synchron. Sie werden unabhängig voneinander gesteuert. Es überlagern sich verschiedene, einander widersprechende Räume aus Licht, Klang, Farbe, Projektion usw., aus denen *Polytope* entstehen. Der Raum ist vieldimensional, dynamisch und in unterschiedliche Bereiche differenziert.

Es ist ein Raum der Überlagerungen, der Übergänge, der Modifikationen, der Transformationen, der Dichten und Intensitäten. Der Raum ist ein sich ständig änderndes Möglichkeitsfeld. Der Raum ist ein ständiges „Werden".

In einem solchen Raum drückt sich ein anderes Denken aus. Der Philosoph Vilem Flusser (1991) unterscheidet zwischen der Sesshaftigkeit, die auf einem Denken in festen Kategorien und Begriffen basiert, und dem Nomadismus, dem ein Denken in Beziehungen und Relationen zu Grunde liegt (Günzel, Dünne 2012). Während die konstruktive Raumbildung einem Denken in festen Kategorien entspricht, kommt in der energiebasierten Raumbildung ein Denken in Relationen zum Ausdruck. In ähnlicher Weise unterscheiden die französischen Philosophen Deleuze und Guattari in ihrem Buch *Tausend Plateaus* (1980/1992) zwischen dem glatten und dem gekerbten Raum: Den gekerbten Raum vergleichen sie mit einer in Ackerfelder aufgeteilten Landschaft, in der alles messbar, abgezirkelt und definiert ist. Der glatte Raum hingegen ist fließend, nicht fassbar, wie das Meer oder die Wüste. Er ist der Erlebnisraum.

Der digitale Raum, als eine besondere Version des energetischen Raums, ist ein Möglichkeitsfeld. Er existiert nicht per se, sondern nur virtuell. Er ist nie vollständig vorhanden. Nie sind alle Verbindungen gleichzeitig aktiv – was auch nicht möglich wäre. Er wird immer nur ausschnittsweise und zeitweise realisiert.

In seiner Potenzialität ist der digitale Raum dem energetischen Raum ähnlich. Es ist der Raum der Nomaden, es ist der glatte Raum, der Raum der Beziehungen und Verhältnisse, nicht der Definitionen und Objekte.

Energetisch dynamische Räume werden in Lernprozessen oft nicht in ihrem Potenzial erschlossen und genutzt. In einigen Konzepten, wie z. B. *Art of Hosting*, werden energetische Räume durch bestimmte Regeln und Methoden sowie meist durch Einbezug des konstruierten Raumes geschaffen, um Menschen in tiefere Kommunikation mit sich, mit den anderen Anwesenden und mit den als relevant erkannten Themen und Fragen gebracht. Energetische Räume zielen in besonderem Maß auf emotionale und assoziative Bereiche unserer Wahrnehmung. Viel mehr als bei konstruierten physischen Räumen, steht die Wechselwirkung zwischen inneren und äußeren Räumen hier im Mittelpunkt.

4. Der poetische Raum

In *Poetik des Raumes* (1957/1987) zeigt Gaston Bachelard, dass Räume nicht nur physische oder energetische Orte sind, sondern auch eine tiefe Verbindung zu unseren Emotionen, Erinnerungen und kreativen Impulsen haben. Dabei lassen sich vier Dimensionen unterscheiden:

1. Intime Immensität: Bachelard argumentiert, dass bestimmte Räume, wie beispielsweise das Kinderzimmer oder der Dachboden, eine „intime Immensität" besitzen. Diese Räume können klein und begrenzt erscheinen, aber sie haben die Fähigkeit, in unserer Vorstellungskraft unbegrenzt und weitreichend zu sein. Die Vorstellung von immensen Räumen in begrenzten physischen Umgebungen ist ein Ausdruck der poetischen Kraft der Imagination.

2. Poetische Intuition: Bachelard betont die Bedeutung der poetischen Intuition bei der Erforschung von Räumen. Er schlägt vor, dass wir uns von vorgefassten Ideen und utilitaristischen Ansichten über Räume befreien sollten, um ihre tieferen poetischen und psychologischen Qualitäten zu erfassen. Die poetische Intuition erlaubt es uns, über die bloße Funktionalität von Räumen hinauszugehen und ihre emotionalen, kreativen und ästhetischen Dimensionen zu erkunden.

3. Raum und Erinnerung: Bachelard untersucht, wie Räume mit Erinnerungen verknüpft sind und wie sie die Struktur unserer Gedanken und Gefühle beeinflussen. Bestimmte Orte können starke emotionale Resonanzen haben und Erinnerungen hervorrufen, die in ihnen verwurzelt sind. Die Wechselwirkung zwischen Raum und Erinnerung spielt eine entscheidende Rolle in der poetischen Schaffenskraft.

4. Topophilie: Bachelard prägt den Begriff der „Topophilie", um die Liebe zu bestimmten Orten oder Räumen zu beschreiben. Er betont, dass diese Liebe nicht nur eine rationale oder funktionale Verbindung ist, sondern eine tiefe poetische Bindung, die unsere Vorstellungskraft beflügelt und uns zu kreativen Ausdrucksformen inspiriert.

Die „Poetik des Raumes“ ist eine Einladung, Räume nicht nur als neutrale physische Entitäten zu betrachten, sondern als lebendige, dynamische Kräfte, die unsere Wahrnehmung, Vorstellung und kreative Entfaltung formen. Bachelards Ansatz eröffnet eine neue Perspektive auf die Beziehung zwischen Mensch und Raum, indem er die poetischen Potenziale entdeckt, die in unseren alltäglichen Umgebungen verborgen sind.

5. Die Wechselwirkung von „Room“ und „Space“

Die von Werner Sesink (2007) beschriebene Doppelperspektive auf Räume, in der er „Room“ und „Space“ unterscheidet, setzt ebenfalls bei der Wechselwirkung zwischen objektiven und subjektiven Räumen an. Die physische, auf der Architektur beruhende Dimension von Räumen („Room“) umfasst etwa die Kubatur, Materialität und Abmaße, aber auch die Innenarchitektur, mit den im Raum enthaltenen Einrichtungsgegenständen und andere Objekte und deren Anordnung, Ausstattung, Funktionalität und Ästhetik (Design), also die *objektive* Seite. Mit „Space“ kommt die *subjektive* Perspektive des Raums dazu: die Ziele, Interessen, Dispositionen der Menschen im Raum und ihre Methoden, Prozesse und andere Interaktionen. Wobei dadurch auch die Zeit als raumgestaltende Größe hinzutritt.

„Space“ umfasst also auch den sozialen Raum, denn Räume sind stets Strukturierungsmoment für alle Arten sozialer Interaktion. Sie werden in sozialen Abläufen produziert und die Wahrnehmung von Räumen in sozialen Prozessen erlernt. „Indem wir Räume produzieren, produzieren wir gleichzeitig ihre soziale Bedeutung und jedes Kind, das lernt, mit Raum umzugehen, erlernt gleichzeitig die Regeln, mit deren Hilfe es die den Räumen anhaftende Symbolik entschlüsseln kann“ (Hamm in Wittrich, Diettrich, Walber, 2015).

Räume gibt es demnach nur in der kulturellen Überformung. Raum und Mensch stehen stets in einem interdependenten Wirkungsverhältnis zueinander. Mit anderen Worten: Erst die Nutzung macht den Raum. Räume sind letztlich Ergebnis menschlicher Syntheseleistungen (Löw 2022).

Bourdieus sozialer Raum ist eine dreidimensionale Darstellung sozialer Strukturen, auf dessen Handlungsebene sich das soziale Feld befindet. Für Bourdieu gibt es eine unmittelbare Verbindung zum physischen Raum, da sich der soziale Raum auch dort widerspiegelt. Die unterschiedlichen sozialen Kapitalsorten bilden auch die Präferenzen und Möglichkeiten, die die Wahl von Räumen, Lebensorten und Quartieren hervorbringen: Es ist der Habitus, der das Habitat macht. Wobei aber auch das Habitat wiederum auf den Habitus zurückwirkt.

Je eindeutiger ein Raum ist, umso stärker werden auch die Möglichkeiten der sozialen und kulturellen Interaktion reguliert und begrenzt. Ein Gerichtssaal weist den Anwesenden klar definierte Rollen und Plätze im Raum zu, bestimmt damit auch zugleich die Hierarchien und die damit verbundenen Verhaltens- und Kommunikationsregeln, bis hin zu Kleidungsvorschriften. Damit einher geht, dass auch Zeiträume und Rhythmen in solchen Räumen stark strukturiert sind. „Room" und „Space" werden hier als wechselseitig stark begrenzt wahrgenommen.

Räume konstituieren sich demnach durch ihre physische, d. h. gestaltete, oder durch energetisch-dynamische Dimensionen, sie verfügen i. d. R. über ein institutionalisiertes sowie normatives Regulationssystem und Regeln sozialer Interaktions- und Handlungsmuster und weisen ein räumliches Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssystem auf. Zudem haben sie für die Menschen im Raum oft auch eine poetische Dimension. Für Lernprozesse ist dabei bedeutsam, wie offen und gestaltbar dieses System ist. Dieser Spielraum drückt sich in der Potenzialität des Raumes aus.

6. Potenzielle Räume als Lernräume

Wenn Menschen den gestalteten Raum in selbstgesteuerter und kreativer Weise nutzen, entstehen oder erweitern sich „Zwischenräume" zwischen Room und Space, die Werner Sesink in Anschluss an Winnicott als „Potenzielle Räume" beschreibt (2014). Bereits Lew S. Wygotski verwendet 1934 den Begriff „Potenzielle Räume", indem er mögliche individuelle Entwicklungsräume von Lernenden beschreibt („Zone der nächsten Entwicklung"). Als Lernende erschließen wir uns wechselseitig die Welt und unser Selbst im Spiel mit den darin enthaltenen Möglichkeiten.

In der künstlerischen Umdeutung, im Spiel und in der kreativen Erweiterung von Zwecken und Möglichkeiten lassen sich Räume erweitern, neu und anders erfahren und ihre vorhandenen sozialen Prägungen und Interpretationen in Frage stellen. Dabei geht es um den Zwischenraum, den der physische Raum, mit seinen baulichen Gegebenheiten und seiner materiellen Ausstattung und der immateriellen Dimension des Raumes, also seinen Nutzungszwecken, seiner Atmosphäre und seinen Deutungsangeboten anbietet. „Potenzielle" Räume meint also andere wissensbasierte, assoziative oder experimentelle Möglichkeiten von Räumen und Dingen. Dabei können etwa bauliche oder gestalterische Analogien ein Ausgangspunkt sein, z. B. der strukturell ähnliche Aufbau von Kirchen und Theatern.

Auch das flexible Spiel mit Gegenständen und Einrichtungselementen und ihren Funktionen führt in diese potenziellen Räume. Kinder sind meistens Expert*innen für solche Verwandlung von Räumen, etwa wenn Kartons oder anderes Verpackungsmaterial in Häuser, Raumschiffe oder Fahrzeuge transformiert oder Teppiche zu Flößen und Kissen zu Eisschollen verwandelt werden. Wenn ein Kind aus einem großen Karton ein Schiff oder ein Auto „baut", indem es die dafür als notwendig erachteten Bauteile ergänzt, herausschneidet oder aufmalt, erschafft es im Spiel eine neue Realität, indem es sowohl den physischen Raum verändert als auch entsprechend seiner eigenen Rollen anpasst. Dabei wird die Vielfalt der Möglichkeiten des vorgefundenen gestalteten Raums erkundet, indem etwa Form, Materialität, Funktionalität und die damit verbundenen Grenzen entdeckt und mit den inneren Erfahrungs-, Vorstellungs- und Definitionsräumen verbunden werden. Sesink stellt dabei klar:

> [D]er Potenzielle Raum ist kein metaphorischer Raum. Er ist ein in Realität eingelassener Raum jenseits von Realität; ein Raum, in dem realitätsverändernde Kräfte entdeckt werden, sich entwickeln und erprobt werden können, an realen Dingen, die aber nicht in ihrem Gegebensein hinzunehmen, sondern hinsichtlich ihrer noch unerschlossenen Möglichkeiten wahrzunehmen sind. (2007)

Potenzielle Räumen rücken die vorhandenen sozialen Zuschreibungen von Räumen stärker ins Bewusstsein, da sie in der Regel einen Perspektivwechsel provozieren oder ermöglichen und ein neues Erfahrungs-, Verhaltens- und Interpretationsangebot der

Räume machen. Das geschieht etwa durch die Unterbrechung von Verhaltensroutinen im Raum, etwa wenn eine künstlerische Intervention Menschen in Durchgängen, z. B. Fußgängertunnel oder Passagen, zum Anhalten bringt oder wenn ein Gerichtsaal zur Theaterbühne wird. Mitunter werden bestimmte sozial überkommene Verhaltensmuster dadurch überhaupt erst wieder reflektiert: z. B. Flüstern und leise Bewegungen in Bibliotheken und Museen. Wenn nach Gernot Böhme (2022) die Atmosphäre von Räumen auf der Wechselwirkung zwischen den Anwesenden und ihren Zwecken, Gefühlen, Erwartungen, Stimmungen und Stile aber auch geltenden Regeln, zugeordnete Prozesse und den Maßen, Anordnungen, der Materialität und Ausstattung, der Funktionalität und Ästhetik entsteht, dann zielen potenzielle Räume oft auf eine atmosphärisch neue Erschließung oder Erweiterung des Raumes.

Für die Öffnung und Erkundung potenzieller Räume im Rahmen von Lernszenarien bedarf es assoziativer, wissensbasierter oder experimenteller Rechercheprozesse, in denen etwa die praktischen, funktionalen, sozialen, geschichtlichen und atmosphärischen Dimensionen des Lernraumes oder Lernortes erschlossen werden können. Die systematische methodengestützte Erschließung von Räumen ist dabei *eine* Seite des Prozesses, auf der anderen Seite aber steht das freie Spiel mit den Räumen: Potenzielle Räume sind immer zuallererst einmal Spielräume. Die Entdeckung der Möglichkeiten eines Raumes zielt eigentlich auf die Entdeckung der eigenen Möglichkeiten.

Deshalb nennt Sesink die Erschließung potenzieller Räume auch eine „Entdeckungsreise zur Potenzialität der Welt wie des eigenen Selbst in ihrem wechselseitigen Erschließungsverhältnis“ (2007). Der Lernort ist demnach immer auch Resonanzraum. Die Frage ist, wie der konkrete Lernraum erfahrbar gemacht werden kann, sodass er zum Lernprozesse initiierenden oder unter-stützenden Resonanzraum wird.

Wenn Lernräume didaktisch als Möglichkeitsräume verstanden werden, dann schaffen sie damit auch die Möglichkeit für individuelle Distanz, für autonome Lernformen, für Zwischenräume im Sinne von Zeiträumen der Selbstgestaltung.

Die Strukturierung von Lernräumen und die Freiheit der Annäherung an sie ermöglicht eine Zuordnung der Lernenden nach Interessen, Vorwissen und -erfahrung und ihren Bedürfnissen nach Interaktion und Kommunikation.

Die Erlebnisqualität eines Raumes verändert sich fundamental, wenn seine Potenziale erschlossen werden: wenn Fenster und Schlüssellöcher zu Ausgangsorten für Entdeckungen der Welt außerhalb des Raumes werden, wenn Raumecken und Fußböden ihre arithmetischen oder geometrischen Geheimnisse lüften, wenn Türen etwas über Politik vermitteln können. Es entsteht ein Spielraum, in dem sich konstruierter, assoziativer, energetischer und poetischer Raum überschneiden können. Die starren physischen Grenzen des Raums lösen sich darin auf, der Raum bekommt „Spiel". Nicht nur, indem die flexiblen Aspekte im Raum identifiziert und nutzbar werden, sondern indem bewusst der konstruierte Raum nach „Innen" erweitert wird. Sesink spricht von „Pädagogik als einer einräumenden Praxis" (2014). In dem Sinne ist die Einladung in einen Lernprozess immer auch eine Einladung in einen Raum, der erst durch die Lernenden selbst gestaltet wird.

Literatur

Bachelard, G. (1957): La poétique de l'espace. Paris, Collection: Bibliothèque de philosophie contemporaine. (Deutsche Ausgabe: Poetik des Raumes. 1987. Frankfurt/M., S. Fischer.)

Banham, R. (1969): The Architecture of the Well-tempered Environment. Chicago: Kingsport Press

Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung und Raum – Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: Bertelsmann.

Böhme, G. (2022): Atmosphäre, Berlin: Suhrkamp

Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen", Frankfurt/M.: Suhrkamp

Deleuze, G. & Guattari, F. (1980/1992): Tausend Plateaus – Kapitalismus und Schizophrenie. Übersetzt aus dem Französischen von G. Ricke und R. Voullié. Berlin. Suhrkamp.

Cooley, M. (1987): Architect or Bee? the human price of technology. The Hogarth Press, London

Günzel, S, Dünne, J. (Hrsg.) (2021): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Suhrkamp, Berlin

Koeritz, J., Kolbert, L, Winde, M. (2022): Zehn Leitlinien für zukunftsorientierte Lernräume, Stifterverband der Deutschen Wissenschaften e.V., Essen

Löw, M. (2022): Raumsoziologie. 11. Aufl., Berlin. Suhrkamp.

Sesink, W. (2007): Die Zukunft des Bildungsraums. In: *FIfF-Kommunikation* 3, hrsg. von Forum Informatikerinnen und Informatiker für Frieden und gesellschaftliche Verantwortung. S. 49–54

Sesink, W. (2014): Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis (Keynote). In: *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, hrsg. von K. Rummler. Münster u. a.: Waxmann. S. 29–43.

Vygotskij, L. S. (1934): Denken und Sprechen, Psychologische Untersuchungen. (Deutsche Ausgabe: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen, 2002. Wiesbaden, Beltz.)

Wittwer, W., Diettrich, A. & Walber, M. (Hrsg.) (2015): Lernräume: Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden, Springer. S. 11–30

Long, wide, deep … and more than anything

Spiritualität als existenzielle Dimension lebenslangen Lernens

Thomas Hanstein

Abstract

Eine Urlaubsreise nach Ephesos in der heutigen Türkei hat mich an Ort und Stelle dazu veranlasst, den Brief des Völkerapostels Paulus, welchen er an jene von ihm selbst gegründete Gemeinde verfasst hatte, genauer zu studieren: Der Verfasser – ein unter dem Namen und mit der Autorität des Paulus schreibender fiktiver Autor – will die Empfänger, Bewohner Kleinasiens mit ganz unterschiedlichen Ethnien, in ihrem Zusammenhalt und Glauben stärken. Neben diesem kollektiven Blick geht es dem Schreiber jedoch um den, wie er es formuliert, „inneren Menschen". Der Epheserbrief, der sich im Kanon der Bibel beider Großkirchen findet, ist ein frühes Zeugnis der Betonung dessen, was später „Spiritualität" genannt wird – und was in der weiteren Entwicklung der Kirchen nicht immer im Fokus von Pastoral und Seelsorge stand. Am Beispiel dieses Textes wird die existenzielle Bedeutung von Spiritualität als menschlichem Urbedürfnis deutlich. Dieses in eine Zeit zu transformieren, in der die klassischen Seelsorge-Institutionen einen Bedeutungs-, weil Vertrauensverlust erleben, gleichzeitig der Bedarf an spirituellen Angeboten polykrisenbedingt zugenommen hat und zugleich die Grenzen zwischen Spiritualität und Esoterik fließend sind, ist eine wesentliche Kategorie lebenslangen Lernens.

Abstract

A holiday trip to Ephesus in what is now Turkey prompted me to study in more detail the letter of the Apostle Paul to the Gentiles, which he had written to the church he himself had founded: The author – a fictional author writing under the name and on the authority of Paul – wants to strengthen the recipients, residents of Asia Minor of very different ethnicities, in their cohesion and faith. In addition to this collective view, the writer is concerned with, as he puts it, the "inner person". The letter to the Ephesians, which can be found in the canon of the Bible of both major churches, is an early witness to the emphasis on what was later called "spirituality" – and what was not always the focus of pastorals and pastoral care in the further development of the churches. The example of this text shows the existential meaning of spirituality as a basic human need. Transforming

this into a time in which the classic pastoral care institutions are experiencing a loss of importance due to a loss of trust, at the same time the need for spiritual offerings has increased due to the polycrisis, and at the same time the boundaries between spirituality and esotericism are fluid, is an essential category of lifelong learning.

1. Einleitung: Dimensionen spiritueller Erfahrung

Im 3. Kapitel des Epheserbriefes formuliert „Pseudo"-Paulus:

> Durch den Glauben wohne Christus in euren Herzen, in der Liebe verwurzelt und auf sie gegründet. So sollt ihr mit allen Heiligen dazu fähig sein, die Länge und Breite, die Höhe und Tiefe zu ermessen und die Liebe Christi zu erkennen, die alle Erkenntnis übersteigt. So werdet ihr erfüllt werden, in die ganze Fülle Gottes hinein. (Verse 17–19)

In der Antike war es nicht unüblich, sich der Autorität seines Vorgängers zu bedienen, um mit dessen Intention zu schreiben. Diejenige Person, die hier unter dem Namen „Paulus" zur Feder greift, spricht die Briefempfänger in Ephesos als „Heilige" an: wörtlich „zu Gott Gehörige". Das „Herz", mit dem die Mitglieder der kleinasiatischen Gemeinde den Glauben an Jesus Christus erfasst haben, gilt ganz nach jüdischem Vorbild als personale Wesensmitte. Jede und jeder Einzelne ist insofern angesprochen und nicht das Kollektiv, die Gemeinde (wörtlich: „Ekklesia", Versammlung) als organisationale Institution. Übertragen bedeutet das: Der Glaubensvollzug ist ein individuelles, persönliches Geschehen. Es baut nicht (vorrangig) auf Glaubenswissen auf, sondern auf einem *innerlichen Beziehungsprozess*. Dieser übersteigt bisherige Modelle von Erkennbarkeit und Berechenbarkeit, indem die Dreidimensionalität des Erkenntnisweges transzendiert wird. Jener „Paulus" fügt – *neuartig* – *eine vierte Dimension* hinzu: die *Tiefe*.

2. Herzensbildung: erfahrbare und erfahrene Fülle statt Wissen und Erkenntnis

Trotz dieser ergänzten vierten Dimension stellt der Verfasser des Epheserbriefes unmissverständlich klar, dass die Erfahrung der (göttlichen) Liebe alle Erkenntnis übersteige. Modern ausgedrückt: Sie ist mit dem Großhirn – rational – nicht erschließbar. Darin besteht das Wesen jener Liebe, die an einer anderen Stelle der Bibel (1 Joh 4,16) mit Gott selbst gleichgesetzt wird: dass sie dreidimensional nicht erfassbar ist und in der vierten, der Tiefen-Dimension, erfahren sein will. So findet die Argumentation im Epheserbrief ihre Conclusio auch in einer *weiteren Dimension: der Fülle*. Einem Vollsein, das, wie aufgezeigt, nicht in den herkömmlichen Kategorien von Höhe, Breite, Länge, Volumen und Füllinhalt zu bemessen, sondern nur mit dem „Herzen sichtbar" ist – ganz im Sinne der Weisheit des „Kleinen Prinzen" (Vgl. de Saint-Exupéry 1946). Jede und jeder Liebende kennt ebenso zunächst die Berechnung nicht. Sie tritt erst dann hinzu, wenn Konflikte und Vertrauensbrüche so massiv geworden sind, dass dieses tiefe Gefühl der Fülle-Erfahrung abhandengekommen ist. Berechnung und Liebe sind insofern – und bis dahin – Gegensätze. Wer indes Fülle erfährt, dessen Worte sprudeln nur so aus ihm heraus, wie die Bibel an anderer Stelle beschreibt: „Wovon das Herz voll ist, davon geht der Mund über" (Mt 12,34). Gleichzeitig bleibt das im Tiefsten Erfahrene im Letzten unbeschreibbar, weil es im Sinne des Wortes „meta-physisch" (wörtlich: über den materiellen Dingen befindlich) ist. Auch vorsprachliche, bildliche Annäherungen kommen beim Versuch der Wiedergabe an ihre Grenzen. Dies korreliert mit dem jüdisch-christlichen „Bilderverbot" (2 Mose 20,4): das nicht Erfass-, nicht Definierbare (wörtlich: „Eingrenzbare") nicht in den *dreidimensionalen Erkenntnisgrenzen* von Raum und Zeit bestimmen zu wollen. Wen die Liebe „ins Herz trifft", für den verlieren diese Existenziale ihre Bedeutung. Vor allem übersteigt die Liebeserfahrung das Existenzial der Zeit. Genau in dieser *Transzendenzerfahrung* liegt der *Keim spiritueller Erfahrung*. Sie findet sich ebenso in der Kunst, der Musik etc. und jedweder Form des *Ergriffenseins*. Umgangssprachlich werden solche tiefen, im Innersten erfüllenden Momente als „Glückseligkeit" bezeichnet: Der, der dieses Gefühl empfindet, ist „selig". Das Weihnachtsgefühl aus Kindheitstagen, an welches die Rituale und Bräuche, Gerüche und Geschmäcker, Umarmungen und Bekundungen von Liebe – mehrdimensional

– alljährlich erinnern, ist eine Metapher jener „seligen Fülle". Mit dem Text eines Kinderliedes: „Da hat der Himmel die Erde geküsst" (Krenzer 1991). Alles stimmt. Man ist „wunschlos glücklich", der Augenblick „zum Verweilen schön" (Goethe 1808). Er ist – zumindest für den Moment – in die *Ewigkeit* eingetaucht.

3. Spirituelle Erfahrung: Raum- und Zeitkorridore transzendieren lernen

Die christliche Ewigkeitsvorstellung meint kein – zeitliches und räumliches – Danach im Anschluss an ein „irdisches Jammertal", wie es die Metaphern vom „Himmel" und „Paradies" glauben machen könnten, sondern sie *übersteigt diese Existenziale*. Nichts im Leben eines Menschen – bis auf die Transzendenzerfahrung der Erfahrung der Liebe – vollzieht sich außerhalb von Raum und Zeit. Jeder Austausch, jede Kommunikation, Beziehung und auch deren Abbruch ist innerhalb dieses *raum-zeitlichen Referenzrahmens* konditioniert. Würde nur eine dieser beiden Komponenten fehlen, verlören sich Berechenbarkeit, Struktur, Ordnung und Verlässlichkeit. Ganz anders bzw. diametral ist es bei der Vorstellung der Ewigkeit, denn diese ist gebunden an den Glauben an einen Gott, der ebenfalls jenseitig – und unabhängig – von Raum und Zeit geglaubt wird. Und nur so wird auch der Denkansatz nachvollziehbar, dass die Welt nach christlicher Vorstellung aus dem „Nichts" erschaffen ist („creatio ex nihilo"). Weil ein göttliches Prinzip keines Raumes – somit keiner Materie – bedarf. Damit sind alle Erfahrungen, die sich auf der *Grenze des Raum-Zeit-Prinzips* bewegen, spirituelle Erfahrungen. Denn sie *antizipieren* das, was die jüdisch-christliche Tradition „Gotteserfahrung" nennt. Wissend, dass ein unbegreifbares Prinzip nie ganz erfasst werden kann – und dieser Versuch auch nicht unternommen werden sollte. Hierfür findet sich biblisch eine Vielzahl an Metaphern. Petrus will am Fuße des Berges Tabor drei Hütten errichten (Mt 17,4). Er ist mit Jesus, Johannes und seinem Bruder Jakobus auf dem Gipfel angekommen, alles fühlt sich gut an, so kann – und so soll – es bleiben. Er will diesen Moment festhalten, in der Dreidimensionalität einer Berghütte manifestieren. Später wird Jesus ihn immer wieder tadeln, weil er noch nicht viel verstanden hatte von seiner Weg-Spiritualität. Sie bedeutet, für den Moment, der aus der Ewigkeit hineinscheint, ganz und gar offen zu werden – das

entsprechende Bild in dieser Bibelstelle ist hierfür der geöffnete Himmel, durch den Jesus mit zwei irdisch nicht mehr lebenden Propheten in Kontakt tritt –, sich *ganzheitlich mit Seele, Geist und Leib zu fokussieren*. Auf diese Weise gewinnen solche Augenblicke eine spirituelle Tiefe und Fülle, die keines Verweilens mehr bedürfen. Denn der *Geist der Weite* ist ein anderer als der, der den Moment festhalten will. Weil er Teil einer Sinnebene ist, die dem Begreifen („capere") und rationalen Verstehen („intellegere") entzogen ist.

Diese Weite trifft im Übrigen auch auf das grammatikalische Geschlecht zu: Während der göttliche Geist im Hebräischen – der Sprache des Alten Testaments – weiblichen Ursprungs war („ruach" oder „ruah") und im Griechischen – der Sprache des Neuen Testaments – geschlechtsneutral wurde („pneúma"), wurde „er" mit der Latinisierung der Bibel männlich („spiritus"). Dieser Hinweis scheint heutzutage nicht unwichtig zu sein. Andererseits gehört es zum Wesen eines göttlichen Prinzips geschlechtslos bzw. alle Geschlechter integrierend zu sein. Wenn ‚Gott' – also der/die/das heilige, erste und letzte Prinzip (Off 22,13), der Ursprung allen Ursprungs und die Zukunft jeder Zukunft – Geist ist (Joh 4,24), müssten sich Debatten um das „Geschlecht" im Grunde erübrigen. Mehr noch: Bereits die Frage nach dem „Geschlecht" eines ersten und letzten Prinzips erweist sich als Widerspruch in sich.

4. Unterscheidung der Geister: eine archaische und kulturübergreifende Weisheit

Der Aspekt der Unterscheidung trifft vielmehr auf eine andere – frühchristliche sowie theologische – Perspektive zu: die Unterscheidung der Geister. Dieser spirituelle Ansatz geht auf den Begründer des Jesuitenordens, den einstigen Offizier Ignatius von Loyola (1491–1556) zurück. Ignatius beschrieb im Übergang vom ausgehenden Mittelalter zur Neuzeit „geistliche Übungen", mit deren Hilfe ein innerer Weg beschritten werden kann. Entscheidend für Ignatius war seine Entdeckung „innerer Regungen", die entweder fokussieren oder zerstreuen können. Auf der Basis dieser „ignatianischen Spiritualität" entstanden Exerzitienformate, die bis heute bestehen und vor allem in Entscheidungssituationen von Menschen genutzt werden. Neben dem Aspekt der Unterscheidung geht es dabei um die *Distanz zum Gewohnten* und

um *veränderte Strukturen und Rhythmen*. Für die Spiegelung der eigenen Erlebnisse in diesen Exerzitien-Tagen bzw. -Wochen – die ursprünglichen „großen Exerzitien" umfassen 30 Tage – stehen geistliche Begleiter*innen zur Verfügung. Eine spirituelle Basis sind die *Meditationen zum Lebenszyklus*.

Der Ansatz der „Unterscheidung der Geister" ist keine (vorpsychologische) Theorie, sondern zutiefst praktischer Natur. In einem Exerzitienbuch der Brüder Hugo und Karl Rahner (beide waren Jesuiten) lautete ein geistlicher Impuls: „Wenn wir Dich suchen, dann ist der Geist der Ruhe, des Friedens und der Zuversicht, der Freiheit und der schlichten Klarheit dein Geist und aller Geist der Unruhe und der Angst, der Enge und der bleiernen Schwermut, ist höchstens unser Geist oder der Geist der dunklen Tiefe" (Rahner & Rahner 1958, S. 42f.) Lebenspraktisch bedeutet die – erlernbare – Sensibilität und Haltung eine *innere Achtsamkeit*, die „inneren Regungen" oder – kontextfreier formuliert – Energien bewusst wahrzunehmen und auf sich wirken zu lassen, um deren Wirkung vergleichend zu bewerten: *Was versetzt in Unruhe, was gibt Gelassenheit? Und was verursacht Reaktionen, die so nicht gewollt waren?* Leitfragen wie diese helfen in Coaching- und Beratungsformaten dabei, auch zwischen einer (unbewussten, ggf. fremdgesteuerten) Reaktion und einer (bewussten) Handlung zu unterscheiden.

„Bei sich" bleiben zu können, bedeutet seine *inneren Attraktoren* zu kennen. Sich nicht triggern und anfixen zu lassen, sondern diese einwirkende Energie wie einen milden Windhauch vorbeiziehen zu lassen. An nichts, das verbal geäußert wurde – insbesondere, was übergriffig und verletzend war – festzuhalten oder sich gar zu eigen zu machen: „Windhauch, Windhauch, das ist alles Windhauch" (Prediger 1,1). Die Metapher des Windes kann genutzt werden, in solchen Momenten bewusster und tiefer den Atem wahrzunehmen. Sich auf den Ein- und Ausatmungsprozess zu fokussieren bewirkt, sich durch ein entspanntes Ausatmen von negativen Energien zu befreien. Das bewusste Atmen ist ein Tool, meditativ das innere Befinden zu steuern. Indem der *Parasympathikus* aktiviert und somit das Stresslevel mit allen Auswirkungen auf Geist, Leib und Seele reduziert wird. So wird diese Energie – und die mit ihr einhergehenden Assoziationen, Emotionen, Gedanken und z. B. Erinnerungen an alte Kränkungen – an einen *Raum außerhalb der eigenen Seele und des eigenen Körpers* verwiesen. In jeder Religion gibt es dafür viele Beispiele aus der Weisheitsliteratur, an denen man sich orientieren kann, um innere Muster mental

umzubauen und den „Geistern“ Raum und Luft zum Atmen – und inneren Wirken – zu geben, die in Ruhe, inneren Frieden, Zuversicht, Klarheit und Freiheit führen.

Ein Klient, der keinen Zugang zu dieser Art von spirituellen Herangehensweisen hatte, konnte beispielhaft mit dem Mantra „Nicht mein Zirkus, nicht meine Affen“ gut arbeiten. Er nutzte intuitiv bereits nach kürzester Zeit zusätzlich seine Hände zur Abwehr der „Geister“, die ihm seelisch nicht guttaten. Seine Hand berührte dabei intuitiv sein Herz, wie wenn er seine Mitte vor dieser Energie bewahren wollte. Dieses Gespür für die eigene gesunde Abwehr negativer Energien wurde im Coaching zum Ritual in entsprechenden Situationen ausgebaut und wurde so nachhaltig für Geist, Leib und Seele wirksam. Zahlreiche Studien belegen, dass allein die bewusst wahrgenommene Atmung einen positiven Effekt auf die Entstehung von Stresshormonen hat. Zudem lässt das bewusste Atemtraining eine Regulation der situativen Affekte zu. Solche *seelisch-somatischen Grundzustände* (wieder) zu finden, sie für die Weisheit von Seele und Leib – und deren Zusammenspiel – zu öffnen, ist eine weiterentwickelte Form *ganzheitlicher Spiritualität*. Eine solche *salutogenetische Selbstführung* ist ein wesentlicher Aspekt spiritueller Kompetenz, die durch achtsame Beobachtung, mehr noch: durch das Wahrnehmen und Zulassen dessen, was alltäglich auf die Sinne einströmt, erlernbar ist. Das Allumfassende – religiös gesprochen: das Heilige – in allem (Vgl. Hanstein 2016), was uns umgibt, erkennen zu lernen, setzt eine spirituelle Haltung frei, die nicht in Bereiche und Sphären unterteilt, sondern die sich ganz dem frühchristlichen Credo verbunden weiß: „In ihm leben wir, bewegen wir uns und sind wir“ (Apg 17,28). Teil eines großen Ganzen zu sein berührt – wiederum ganzheitlich und nicht nur kognitiv – die letzte Sinnebene. Die Unterscheidung in „vorletzte und letzte Dinge“ geht auf den deutschen Theologen *Dietrich Bonhoeffer* (1906–1946) zurück und führt letztlich zu einer klaren Fokussierung auf das, was relevant und wesentlich ist, um das in den Hintergrund der Wahrnehmung fließen zu lassen, was flüchtiger „Windhauch“ ist.

Die Herausforderung der Unterscheidung und möglichst zeitnahen Unterscheidbarkeit der „Geister“ in einer beschleunigten, digitalisierten Zeit und Welt lässt sich in verworrenen Situationen mit Leitfragen wie diesen auflösen:

Was ist das eigentliche Thema? Worum geht es hier wirklich? Wo konterkarieren sich Lebensthemen und Glaubenssätze? Zumindest zur Analyse und Reflexion trägt dieser Ansatz bei. Der Prozess selbst ist freilich noch zu begleiten. Aber ein Anfang zum Aufklaren des „Nebels“ ist gemacht.

5. Spiritualität: immer mehr und immer wichtiger als Religionen

Im Jahr 2023 waren erstmalig weniger als die Hälfte aller Bundesbürger*innen Angehörige einer der christlichen Kirchen. Während der Abgesang der katholischen „Volkskirche" – weiter vorangetrieben durch die jahrelang verschleppte Aufarbeitung ihrer nicht enden wollenden Missbrauchsskandale – wie ein Requiem erklingt, erschüttert das erste Missbrauchsgutachten der evangelischen Schwestern und Brüder gleich zu Beginn des Jahres 2024 das relativ stabil geglaubte protestantische Pfarrhaus-Fundament. Die Hoch-Zeit der Kirchen in diesem Land – und weit darüber hinaus – ist Geschichte, ihr Abwärtstrend unaufhaltsam. Neben den bisher beschriebenen Ursachen und Bedingungsfaktoren für Missbrauch jedweder Art ist es die spiritualitätsfreie, institutionelle Grundhaltung, etwas Heiliges, im Letzten Unverfügbares und Transzendentales den Bedingungen von Raum und Zeit zu unterwerfen, zu objektivieren und sakral zu konservieren, die eine spirituelle Machtfülle verleiht, welche heillose Ausmaße annehmen kann. Die Theologie unterscheidet zwischen „fides quae" und „fides qua": die Inhalte (Plural) des Glaubens und den Glauben, durch den (Ablativ) geglaubt wird. Studiert man die Traditionen der Kirche in ihrer langen Geschichte, wird man feststellen: Es waren immer wieder die Inhalte, die sich als vorrangige Priorität behauptet haben. Diese Bekenntnisse – im Übrigen kollektiv formuliert und definiert (wörtlich: in Grenzen gebracht, um das eigene Kollektiv von Kulturen, die andere Bekenntnisse hatten, unterscheiden zu können) – sind jedoch nichts als Lehrsätze, Dogmen, deren kognitives Erlernen zwar überprüft und bewertet werden, deren Aneignung aber nichts über den persönlichen Glaubensvollzug aussagen kann, wenngleich die Glaubensqualität des jungen Christenmenschen bis vor wenigen Jahrzehnten noch an diesen Kriterien gemessen wurde. Insofern leben bis heute Zeug*innen – und Betroffene – jener katechetischen Vermittlungsdidaktik, die diese Prägung an ihre Kinder, vielleicht sogar Kindeskinder – bewusst oder unbewusst – weitergegeben haben. Bis heute steckt dieses Muster des „Pastorierens" in vielen kirchlichen Zuschreibungen und tradierten Begriffen, es sitzt im kulturellen Gedächtnis und ist für Verhalten und Unterlassen mit verantwortlich. Auch hier trifft eine biblische Weisheit zu, dass sich festsitzende Muster „bis ins dritte und vierte Glied" (4 Mo 14,18) fortsetzen können.

Eine Intervention, diesen transgenerationalen Zusammenhang – im besten Fall *vor* der Zeit – zu lösen, kann ebenfalls die *Differenzierung zwischen Glaubensinhalt und Glaubensakt* – also Lehre und Spiritualität – sein. Denn während Lehren immer eine Formgebung zum Ziel haben, ist Spiritualität das grenzenlose sich *Öffnen auf ein Mehr – besser: auf mehr als alles* (alles, was beschreibbar und, auf welche Art und Weise auch immer, raum-zeitlich fassbar ist). Wie am Beispiel der christlichen Exerzitientradition aufgezeigt, korreliert dieses Offensein mit einer spirituellen Eigenschaft, welche die Scholastiker im Hochmittelalter „empfänglich" („capax Dei") nannten. Und im „Credo" (wörtlich: „Ich glaube") der christlichen Tradition verbirgt sich wieder das „Herz" („cor") – die Wesensmitte des Menschen – insofern ging es bereits beim frühchristlichen Bekenntnis weniger um den Inhalt und die Vermittlung, sondern um die Handlung und die Kompetenz, pädagogisch gesprochen: um *spirituelle Handlungskompetenz*. Wo immer in den religiösen Kulturen der Welt und Weltgeschichte der Fokus so auf die „fides qua" gelegt wurde, stellt sich Spiritualität sowohl als religionsverbindende als auch religionsübergreifende Tiefendimension heraus. Dieser Umstand ist zugleich eine Irritation für institutionalisierte Formen des Glaubens als auch ein Anreiz, sich der eigentlichen Aufgabe aller Religionen – wieder – bewusst zu werden: „Es gibt einen Organismus, Mensch geheißen, und auf den kommt es an. Und ob der glücklich ist, das ist die Frage. Dass der frei ist, das ist das Ziel" (Tucholsky 1931).

6. Spirituelle Kompetenz: anthropologischer Resilienzbaustein in fragilen Zeiten

Auch wenn es ein Widerspruch in sich ist, das nicht Verständliche und Voraussehbare sprachlich zu definieren, hat das Akronym „BANI" seinen kurzlebigen Vorgänger „VUCA" abgelöst. Er will mit den Begriffen brüchig („brittle"), ängstlich („anxious"), nicht linear („non-linear") und unverständlich („incomprehensible") die gegenwärtigen gesellschaftlichen Phänomene ein wenig fassbarer machen, Struktur und Ordnung in die vielfach bizarren, widersprüchlichen und chaotischen Zustände dieser Zeit(enwende) bringen. Zahlreiche Tipps überschwemmen seither den Markt, sich auch unter diesen Umständen weiterhin zu behaupten: Krisen als Chancen verstehen

lernen, seine fachliche Expertise möglichst breit anzulegen, um die Employability auf dem Markt aufrecht zu erhalten, Strategien der Anpassung zu erlernen und so fort. So wichtig diese handwerklichen Tools und ihr Training sind: Sie liegen, dem „Zwiebelmodell" (Vgl. Hofstede & Hofstede 2011) zufolge, oft auf einer nach außen gerichteten Ebene der Praktiken. Spirituelle Kompetenz indes zielt auf eine *Haltungsebene im Inneren* und tendiert damit zum „Zwiebelkern". Ähnlich wie in Organisationen finden sich bei Menschen verinnerlichte Muster und Glaubenssätze, die das Denken, Handeln und Verhalten bestimmen. Die gegenwärtige Polykrise hat eine neuartige Vulnerabilität geschaffen, die so gut wie alles bisher Gewohnte und Bewährte in Frage und damit bis dato wirksame Muster auf den Kopf gestellt hat (Vgl. Hanstein 2021a). Bezeichnend ist, dass in sieben satten (biblischen, 1 Mose 41) Jahrzehnten unsere Gesellschaft die *Sensibilität für das Vorläufige, Kontingente, Brüchige und Fragile* ein „gutes" Stück verloren und den Umgang mit Unvollkommenheit und Endlichkeit verlernt hat. Sterben und Tod waren in den letzten Jahrzehnten aus dem Alltag verdrängt und an Expert*innen delegiert worden. Und mit der Polykrise und den Kriegen kommt diese urmenschliche Erfahrung mit voller Wucht zurück, evoziert neuartige Überforderungen und psychosoziale Phänomene. Menschen und Organisationen in dieser Zeit und in ihren Phasen der existenziellen Infragestellung des passenden Lebens (Vgl. Largo 2017) ressourcen- und lösungsorientiert zu begleiten, ist nicht nur eine aktuell wichtige Herausforderung, sondern eine der edelsten Aufgaben von Coaching-, Beratungs- und Lernbegleitungen.

Für die christliche Spiritualität ist es nicht von ungefähr, dass sich die sogenannte „anthropologische Wende" wiederum auf einen Jesuiten zurückführt: Karl Rahner prägte in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts den Begriff des „übernatürlichen Existentials". Rahner erweiterte damit die Rede vom „Existenzial", die Martin Heidegger zuvor in die Philosophie und Anthropologie eingeführt hatte, um die Ebene der Transzendenz; genauer: um das Verhältnis des Menschen zur Transzendenz. Mit dieser Begrifflichkeit versucht Rahner eine *apriorische Verwiesenheit des Menschen auf die Transzendenz* – in abrahamitischer Tradition: auf Gott – zu beschreiben. Das Entscheidende besteht darin, dass diese spirituelle Disposition nicht vom personalen Willen oder der kollektiven Entscheidung abhängig ist, sondern dieser *konstitutiv* vorausgeht. Es bedarf dazu *keiner* aposterischen Willensentscheidung: „Übernatürlich ist dieses Existential sowohl, weil es den Menschen

ausrichtet auf das übernatürliche Ziel, als auch, weil es ungeschuldet ist" (Rahner 1956, S. 9). Die Offenheit auf Transzendenz durch die anthropologische Verfasstheit des übernatürlichen Existentials wird so zur konstitutiven Qualität des Geist-Leib-Seele-Wesens Mensch, indem sie als „dauernde, bleibende Verfasstheit einer endlichen Geistperson" betrachtet wird, die zugleich „die Ermöglichung und ontologische Vorbestimmung eines personalen Handelns" (Rahner 1956, S. 9) ist. Als „anthropologische Wende" kann diese Betrachtung deshalb bezeichnet werden, weil die *Offenheit für Transzendenz* bei dieser konstitutiven menschlichen Verfasstheit ansetzt, und nicht bei der oben beschriebenen – bis heute üblichen – Vermittlung von Glaubensinhalten. Rahner führte dieser Ansatz zu der konsequenten Formulierung des „anonymen Christen": Wenn der Mensch die Möglichkeit zur „natürlichen Gotteserkenntnis", zur Erkenntnis der Offenbarung, besitzt, ist es nur folgerichtig, diese nicht von einem Initiationsritual – christlich: der Taufe – oder der Korporation in eine Gemeinschaft abhängig zu machen. Vielmehr verfügt *jeder* Mensch über eine *Transzendentalität qua Menschsein*: „Ist diese übernatürliche Finalisierung nur unthematisch als faktisch immer gegebene Bestimmung der Möglichkeit der faktischen Geistigkeit des Menschen frei angenommen, dann ist das gegeben, was wir den ‚anonymen Glauben' nennen" (Rahner 1976, S. 83).

Überreligiös interpretiert bedeutet dieser Ansatz ein grundsätzliches Hineingenommensein, mehr: Hineingewobensein in die überzeitlichen und überräumlichen Sinndimensionen der Transzendenz. Eine der größten Fragen des Menschen ist die nach dem, was nach ihm bleibt. Wer sich eingewoben weiß in ein großes Ganzes, sich mit diesem *Ursprung allen Ursprungs verbunden* weiß, der kann in einer *spirituellen Lernerfahrung* auch die tiefe innere Haltung ausbauen, in diesem allumfassenden Sein nicht verloren – und nicht vergessen – zu sein. Im Grunde ist das, was Rahner (hoch-)theologisch hergeleitet hat, eine frühchristliche Grundannahme. Vielfach unterschätzt ist die neutestamentliche Passage, in der Paulus den Zusammenhang zwischen der Auferstehung Jesu und der sogenannten Auferweckung der Verstorbenen herstellt: „Wenn Tote nicht auferweckt werden, ist Christus nicht auferweckt worden" (1 Kor 15,16). Trägt man diese Stelle vor einem Publikum vor und wartet dann eine Weile, sind immer wieder fragende Gesichter zu sehen. Denn: Anders als zum Teil bis heute dargestellt, war für Paulus offenbar nicht der Glauben an die Auferweckung Jesu der entscheidende Grund für den Glauben an ein Leben nach

dem Tod. Sondern, genau andersherum: Der Glauben an die Auferstehung Jesu entspringt dem Glauben an eine grundsätzliche, konstitutive Möglichkeit – bzw. Bestimmung –, das irdische Leben (nicht) nur nach dem Tod zu transzendieren. Die Herausforderung zu dieser These besteht bereits im Wort „glauben", aber es wäre ein Widerspruch in sich, eine transzendente Dimension zu glauben – im Sinne von: fürwahr zu halten –, die alles Dasein ins Leben ruft, ihm Geist und Verstand verleiht, dem Menschen zusätzlich noch das Bewusstsein der eigenen Endlichkeit – darüber hinaus noch, die Endlichkeit derer, die er liebt –, um diesen dann ins „Nichts" fallen zu lassen. Ein Gott, der wesenhaft (!) als Liebe geglaubt wird, müsste zugleich als Sadist geglaubt werden, wäre er dazu nicht nur fähig, sondern entspräche dies seinem ewigen Plan.

Unabhängig, wie man dieses göttliche, ewige, letzte Prinzip auch nennen mag (zu benennen ist es nicht, sonst wäre es de-finierbar), berühren alle tastenden Bezeichnungen eine letzte Sinnebene, in die hinein sich auch das eigene Leben – mit feinen Fäden – einweben kann. Wer mit Achtsamkeit im Wald spazieren geht und dem Impuls, stehen zu bleiben, zu lauschen, zu riechen und … zu staunen, folgt, ist auf einem guten Weg, diesen letzten Sinn zu atmen. Die vielen kleinen Hindernisse, dies im eigentlichen Tagesplan auch zu vollziehen, sind metaphorisch jene „Geister", die wegführen können. Und die *Wahrnehmung des Ergriffenseins*, wenn man diese Energien ignorieren und sich dem Neuen, Unerwarteten öffnen konnte, ist eine – geistige, spirituelle und somatische – Bestätigung dafür, dass man dem Letzten und sich selbst auf der Spur war, wieder ein Stück nähergekommen ist. Unzählige Beispiele dazu liefern bereits die *Natur und das Naturcoaching*, durch welche spirituelle Kompetenz beispielsweise im Naturcoaching eingeübt werden kann (Vgl. Hanstein & Schäfer 2023). Sich selbst als ursprünglichen Teil dieser Natur und des in ihr befindlichen Geistes (wieder) wahrnehmen lernen, kann ein Training in zweierlei Hinsicht sein: Zum einen, in der rasant zugenommenen Beschleunigung dieser Zeit zunächst bei sich auf die kleine, aber feine *Pause zwischen Reiz und Reaktion* zu achten. In den sozialen Medien kann täglich studiert werden, wie sich der Großteil der Menschheit von fremden Meinungen bestimmen lässt. Sich eine eigene Meinung zu bilden, setzt neben dem mit sich selbst in Beziehung Gehen (Hanstein 2024) ein Zweites voraus, was die Natur lehren kann: Phänomene („phainomei": erscheinen, leuchten) von *ganz verschiedenen Standpunkten* aus

zu meditieren. Denn nichts ist statisch in der Natur. Und insbesondere das, was im Verborgenen und in Stille geschieht, hat oft eine starke Kraft und Nachhaltigkeit. Die Tradition der „Unterscheidung der Geister" hat eine Wahrnehmung – und Toleranz – für Vielfalt, Widersprüchlichkeit und divergentes Denken geschult. Eine Kompetenz, die heute vielleicht noch entscheidender ist – bzw. wäre – als im 16. Jahrhundert.

Neben der – noch zu schreibenden – Geschichte des Versagens der institutionell verfassten Kirchen verweist deren Zeitenwende auch auf eine neue Chance zur *Wiederentdeckung der Spiritualität* als menschlichem Grundbedürfnis. Die konstitutive menschliche Offenheit für Transzendenz und die *anthropologische Transzendentalität* sind dazu entscheidende Parameter, um den „letzten Dingen" wieder mehr Relevanz zu geben. Was zunächst in Unsicherheit führen kann, wird dann zu einer neuartigen Erfahrung von Freiheit; einer *Freiheit unter den Vorzeichen der Kontingenz* zwar, aber dies war und ist – zumindest für den großen Teil der Weltbevölkerung – seit jeher der erfahrene faktische Referenzrahmen. Eine Kompetenz ist diese Dimension deshalb, weil sie nur prozesshaft und dynamisch erlernbar ist, und nicht als „Katechismus-Wissen" taugt. Denn spätestens, wenn eine Krise die eigene Spiritualität auf die Probe stellt, versagt das erlernte Wissen. Es trägt nicht, es kann nicht tragen in Veränderungen, weil es als Inhalt, der in einem bestimmten Kontext formuliert worden ist, naturgemäß statisch bleibt. Und weil die Herausforderungen des Lebens an ganz anderen Arealen als am Großhirn ansetzen.

7. Statt eines Schlusswortes: weil Spiritualität kein Ende kennt

Neben Erfahrungen der Stille und des Rückzugs, die eine besondere Fokussierung auf das innere Sein und Erleben zulassen, bestanden meine persönlich tiefsten spirituellen Erfahrungen in dem Glück, als Vater bei den Geburten unserer Kinder dabei zu sein. Dies war mehr als das wiederkehrende Staunen über die Faszination der Biologie, als chemische Cocktails aus Glückshormonen und Botenstoffen – es waren *Grenz- und insofern Transzendenzerfahrungen* mit einem Blick in eine „andere Welt". Ähnlich erlebte ich es an den Sterbebetten von Menschen, die ich in der letzten Phase ihres Lebens begleiten durfte: Vieles, was in ihrem Leben von Wichtigkeit

war, verlor in den letzten Tagen und Stunden an Relevanz. Es trat eine *Fokussierung* auf die wesentlichen Aspekte und Linien ihres Lebens zutage, die sich immer wieder aufs Neue in einer speziellen *Klarheit* – in Worten, so noch möglich, aber auch im Gesichtsausdruck, der Physiognomie und insbesondere in den Augen der Sterbenden – zeigte: Eine Klarheit, wie sie nur Kindern in ihren ersten Jahren zu eigen ist, und wie sie sie – noch unverstellt – als Boten mitzubringen scheinen von jenem transzendenten Ursprung, von dem sie in diese Welt gekommen sind. Bereichernd ist es, in diesen spirituellen Momenten mitzuerleben, wie sich der (Lebens-)Kreis schließt. An beiden existenziellen Knotenpunkten sind das Leben und der Sinn des Lebens – deutlicher als sonst erkennbar – mit einer *größeren Sinnebene* verwoben, werden sie mit dieser eins. Die Schatten, die diesen *Ausgriff auf Transzendenz* ansonsten erschweren, sind gefallen; der Vorhang ins Licht – „claritas" meint sowohl Klarheit als auch Helligkeit (!) – ist gelüftet: „Jetzt schauen wir in einen Spiegel und sehen nur rätselhafte Umrisse (…) Jetzt ist mein Erkennen Stückwerk, dann aber werde ich durch und durch erkennen, so wie ich auch durch und durch erkannt worden bin" (1 Kor 13,12), schreibt Paulus an anderer Stelle.

Zwischen diesen Polen – der Geburt und dem Tod – erstreckt sich die ganze Lebensspanne des Geist-Leib-Seele-Wesens Mensch. Und es gibt so viele Wege, diese mit *spirituellen Erfahrungen der Länge und Breite, Höhe und Tiefe* zu erfahren, wie es Menschen gibt. Bezeichnend ist (soziologisch), wie die (post-)modernen Gesellschaften offensichtlich *Inkongruenzen der ureigenen Homöostoase* nicht nur zulassen, sondern befördern. Und damit Menschen von ihrem inneren Gleichgewichtszustand, den sie mitbringen und der insbesondere in den ersten Lebensjahren sozial gestärkt wird, entfremden. Umso wichtiger ist es, bei einem im Äußeren unsicherer werdenden Referenzrahmen den Fokus auf die innere Welt und Bühne zu richten und die dort vorfindbaren Ressourcen zu erkennen, zu nutzen und zu pflegen (Vgl. Hanstein 2021b). Das spirituelle Selbstmanagement bleibt bis zum letzten Atemzug ein individuelles (wörtlich: „unteilbares") inneres „Prozessmanagement"; mit Dynamiken, die spirituell begleitet sein wollen oder einer lebenslang erlernten *spirituellen Selbstführung* anvertraut werden können. Zu deren Erlernen und Einüben bedarf es einer *inneren Achtsamkeit* sich selbst gegenüber und regelmäßiges Innehalten und Wahrnehmen der eigenen *inneren Landschaft*. Auch diese kennt keine Dreidimensionalität, erstreckt sich nicht linear auf ein zeit-räumliches Ziel

hin. Sie transformiert sich jeweils neu, mit den Herausforderungen, welche das Leben bietet. Diese annehmen zu lernen und sich ganz und immer wieder neu in diesen Fluss hineinzubegeben, nicht an gesteckten Zielen und ersonnenen Maßnahmen zu klammern, sondern sich innerlich zu öffnen auf ein allumfassendes – das je eigene Sein einbezogenes – transzendentes Prinzip hin, darin besteht letztlich die – Dimension der – Fülle spiritueller Kompetenz:

Wir werden eingetaucht
und mit dem Wasser der Sintflut gewaschen,
wir werden durchnässt bis auf die Herzhaut.
Der Wunsch nach der Landschaft
diesseits der Tränengrenze taugt nicht,
der Wunsch, den Blütenfrühling zu halten,
der Wunsch, verschont zu bleiben,
taugt nicht.

Es taugt die Bitte,
dass bei Sonnenaufgang die Taube
den Zweig vom Ölbaum bringe.
Dass die Frucht so bunt wie die Blüte sei,
dass noch die Blätter der Rose am Boden
eine leuchtende Krone bilden.

Und dass wir aus der Flut,
dass wir aus der Löwengrube und dem feurigen Ofen
immer versehrter und immer heiler
stets von neuem
zu uns selbst
entlassen werden.

(Domin 1987)

Die gegenwärtige Zeit mit einer hohen Fragilität und unzähligen Transformationen verlangt nach *Formaten seelischer Gesundheit und seelischer Gesunderhaltung*, die auf einem humanistischen Menschenbild aufruhen und von ethischen Standards getragen werden, welche die Qualität einer inneren Selbstführung und wirksamer Unterscheidung der Geister für den Einzelnen gewährleisten. So können Spiritualität und spirituelle Kompetenz nicht nur als anthropologisches Urbedürfnis und existenzielle Dimension lebenslangen Lernens wiedererkannt und gepflegt werden. Auch der tiefe, ganzheitliche *Zusammenhang zwischen Spiritualität und Autonomie* – des Geistes, der Seele sowie der Handlungen – kann so zum Vorschein treten. Und dazu beitragen, dass die vielen derzeitigen – und künftigen – gesellschaftlichen Anlässe, dem Weltschmerz zu erliegen, keine Chance erhalten.

Literatur

De Saint-Exupéry, A. (1946): Le Petit Prince. Paris: Editions Gallimard.

Domin, H. (1987): Bitte. In: *Gesammelte Gedichte*. Frankfurt/Main: S. Fischer.

Goethe, J. W. (1808): *Faust. Eine Tragödie.* Tübingen: Edition.

Hanstein, Th. (2016): Das Heilige in allem hören. 40 Impulse zur Achtsamkeit. Leipzig: Benno.

Hanstein, Th. (2021a): Vulnerabilität als neuartige Herausforderung der aktuellen Zwanziger Jahre. Coaching-Bedarfe im Kontext Soziale Arbeit mit und „nach" Corona. In: *Zeitschrift für Sozialmanagement*, 2/2021. S. 35–51.

Hanstein, Th. (2021b): Selbstmanagement – mit Coachingtools. Ressourcen erkennen, nutzen und pflegen. 2. Aufl., erweitert um Tools zum Hybrid- und Naturcoaching. Baden-Baden: Tectum.

Hanstein, Th. (2024): Authentisches Leadership durch achtsame Selbstführung. Warum die Reflexion des Führungshandelns beim Selbst beginnen muss. In: *Evangelische Jugendhilfe*, 1/2024, S. 15–26.

Hanstein, T. & Schäfer, E. (2023): Kreativitätstechniken und Bionik im Team-Coaching. Teamprozesse mit Naturmetaphern begleiten. In: *Coaching Magazin*, 4/2023. S. 26–30.

Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2011): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. 5. Aufl. München: DTV.

Krenzer, R. (1991): Da hat der Himmel die Erde geküsst. In: Ebd.., *Der König im Stall.* Weihnachtsspiel. Basel: Brunnen.

Largo, R. H. (2017): Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können. Frankfurt/Main: S. Fischer.

Rahner, K. (1956): Über das Verhältnis des Naturgesetzes zur übernatürlichen Gnadenordnung. In: *Orientierung* 20. S. 8–11.

Rahner, K. (1976): Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums. Freiburg: Herder.

Rahner, K. & Rahner, H. (1958): Gebete der Einkehr. 2. Aufl. Salzburg: Otto Müller.

Tucholsky, K. (1931): Lerne lachen ohne zu weinen. Berlin: Volk und Welt.

Die Zitation der biblischen Bücher entspricht den üblichen Abkürzungen und wird hier nicht eigens erwähnt.

Dialog

Wissenschaftsfreiheit in gesellschaftlicher Verantwortung: Zur Zukunftsfähigkeit der Hochschule im Bildungssystem

Antje Ebersbach und Thomas Hanstein im Gespräch mit Erich Schäfer

E/H: Welche wissenschaftliche(n) Schule(n) haben dich geprägt, an welchen Punkten kamst du im Laufe deiner Karriere mit diesen in Widerspruch, und wo konntest du Ansätze weiterdenken?

S: Es war ein großes Glück, dass ich Mitte der 70er Jahre mein Studium an der damals größten Fakultät für Soziologie in Europa, an der neu gegründeten Reformuniversität Bielefeld, beginnen durfte. Von der Reichhaltigkeit der Perspektiven und den interessanten Persönlichkeiten, denen ich begegnen durfte, habe ich sehr profitiert. Starken Einfluss auf mein Wissenschaftsverständnis hatten – um nur einige von den Soziologen zu nennen – sicherlich Niklas Luhmann, Joachim Matthes, Claus Offe, Johannes Berger, Franz-Xaver Kaufmann, Gernot Graeßner, Dieter Timmermann und Norbert Elias, der damals zu einem Forschungsaufenthalt am Zentrum für Interdisziplinäre Forschung weilte. Inhaltlich geprägt haben mich besonders die Systemtheorie, die kritische Theorie und der symbolische Interaktionismus. Parallel zum Studium der Soziologie studierte ich noch Pädagogik. Hier begegnete ich meinem späteren Doktorvater Dieter Baacke sowie Klaus Hurrelmann, Theodor Schulze und Bodo Brücher. Durch Dieter Baacke bin ich mit der Medienpädagogik in Kontakt gekommen, dessen Lehrstuhl zugleich für die Erwachsenenbildung zuständig war. Neben den Personen und Inhalten war es auch das hidden curriculum eines Reformstudienganges in der Nach-68er-Phase, das mich prägte. Damals gab es im Diplomstudiengang Soziologie grundsätzlich keine Noten. Für die Diplomarbeit konnte man extra eine Note beantragen. Nicht in ein enges Bologna-Konzept eingebunden zu sein, kann ich nachträglich nur als Glückfall bezeichnen. Dadurch war Raum, auch ganz anderen fachlichen Interessen seitlich des Weges nachzugehen.

Da ich mich nie einer theoretischen Richtung mit Haut und Haaren verschrieben habe, die ich dogmatisch vertreten hätte, sondern vielmehr versucht habe, mir eklektisch jene theoretischen Versatzstücke herauszugreifen, die in einem bestimmten Kontext mir die größtmöglichen Erklärungs- und Verstehensoptionen offerierten, bin ich nicht in den Widerspruch zu bestimmten Ansätzen und deren Vertreter*innen gekommen.

Eine Erweiterung der Systemtheorie fand ich in dem Werk „Theorie U" von C. Otto Scharmer. Hier eröffnet sich ein vertieftes Verständnis von Führung und es wird ein Prozessmodell von Veränderungen auf individueller, Team-, Organisations- und sogar Gesellschaftsebene entwickelt. Diese Theorie hat mir zwischenzeitlich in verschiedenen Forschungsprojekten ganz praktische Ansätze zur Organisation von Projekten gegeben. Darüber hinaus basiert das von mir entwickelte iwis-Qualitätstestierungsverfahren für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Bürgermedien wesentlich auf den Gedanken von Scharmer.

E/H: Wie bist du eigentlich in die „neuen Länder" gekommen? Bitte beschreibe deinen ersten Eindruck von der „terra incognita" in den 90er Jahren.

S: Da ich keine persönlichen verwandtschaftlichen Kontakte hatte, waren die ersten Verbindungen beruflicher Art. Zum einen war ich seit 1992 Mitglied im Vorstand des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung e. V. (AUE), der 2003 in Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) umbenannt wurde. Auf dieser Ebene gab es seit 1989 bereits einen Austausch zu den Kolleg*innen der Direktorate für Weiterbildung an den Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik. Dort hatte sich noch zu DDR-Zeiten der Arbeitskreis Universitäre Weiterbildung e. V. (AUW) gegründet, der später im AUE aufging. Zum anderen hatte ich über den interdisziplinären weiterbildenden Modellstudiengang Umweltberatung an der Universität Bielefeld Kontakte zu Wissenschaftler*innen aus Hochschulen der ehemaligen DDR. Außerdem gab es über die gewerkschaftliche Vertretung im Hauptpersonalrat Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen Kontakte u. a. nach Magdeburg, wo ich im April 1991 die Leitung des neu gegründeten Weiterbildungszentrums zunächst an der damaligen Pädagogischen Hochschule und später der Otto-von-Guericke-

Universität Magdeburg übernahm. Dort wurde ich Mitglied der Integrationskommission, die den Zusammenschluss der drei Magdeburger Hochschulen – der Technischen Universität, der Medizinischen Hochschule und der Pädagogischen Hochschule – gestaltete.

Am Weiterbildungszentrum war ich für das externe Weiterbildungsprogramm, die Lehrer*innenfort- und -weiterbildung sowie die Weiterbildung des Hochschulpersonals zuständig. Außerdem habe ich mit meinen Mitarbeiter*innen zwei Weiterbildungsstudiengänge – damals sprach man von Ergänzungsstudiengängen – ins Leben gerufen (u. a. den Studiengang Erwachsenenbildung, den heutigen berufsbegleitenden Master Erwachsenenbildung), etablierte das Seniorenstudium, holte den ersten BLK-Modellversuch nach Sachsen-Anhalt und organisierte im September 1992 die erste Jahrestagung des AUE in den neuen Bundesländern. Hier lernte ich auch die Gründungsdekanin Erika Fellner des Fachbereichs Sozialwesen an der neu gegründeten Fachhochschule Jena kennen.

Im April 1994 trat ich als Professor für Methoden der Erwachsenenbildung meine Stelle in Jena an und habe das Institut für Weiterbildung, Beratung und Planung im sozialen Bereich e. V. (iwis) gegründet. Im Herbst 1995 wurde ich als Prorektor für Studium und Lehre in die Hochschulleitung gewählt. Als Projektleiter eines BLK-Modellstudiengangs war ich an der Etablierung des Fernstudienganges Pflege beteiligt. Hieraus ist später der Fachbereich Gesundheit und Pflege entstanden. Auch der berufsbegleitende Masterstudiengang Coaching und Führung, der zunächst am Fachbereich Sozialwesen etabliert wurde und heute am Fachbereich Gesundheit und Pflege angesiedelt ist, entstand aus dem gemeinsamen Engagement mit Kolleg*innen in einem zertifizierten Weiterbildungsangebot.

Die ersten Jahre waren von gewaltigen Transformationen gekennzeichnet, die je nach der eigenen gesellschaftlichen Situation sehr unterschiedlich wahrgenommen wurden. In meinen Positionen erlebte ich eine ungeheure Aufbruchsstimmung, die von viel Engagement und Improvisation getragen war. In den ersten Jahren war ich sowohl in Magdeburg als auch Jena primär damit beschäftigt, neue Strukturen aufzubauen.

E/H: Was hat sich in den letzten Jahren gesellschaftlich verändert?

S: Die komplette gesellschaftspolitische Situation nachzuzeichnen würde den Rahmen hier sprengen. Vieles von dem, was Dirk Oschmann in seinem Bestseller „Der Osten: eine westdeutsche Erfindung. Wie die Konstruktion des Ostens unsere Gesellschaft spaltet" beschreibt und analysiert, ist sehr zutreffend. Leider bleiben der Kenntnisstand und das Interesse der Menschen aus den „alten Bundesländern" über die Menschen in den „neuen Bundesländern" nach meiner Einschätzung weit hinter dem zurück, wie es umgekehrt ist.

Über die Jahre hinweg habe ich mich kontinuierlich mit Projekten der politischen Bildung zunächst von Kindern und Jugendlichen und später auch in der Erwachsenenbildung beschäftigt. Inzwischen habe ich Zweifel daran, ob die in diesen Bereichen praktizierten Ansätze wirklich zielführend sind. Ich erlebe zunehmend eine Einengung des Diskurs- und Dialograumes, verbunden mit einer Diskursvulnerabilität in einer verstärkt sich auf Empfindsamkeiten und verletzte Gefühle berufenden Auseinandersetzung, was mich mit Sorge erfüllt. Bisher vermeintlich Selbstverständliches gilt es kritisch zu hinterfragen: Kann ein Demokratiefördergesetz wirklich die Demokratie fördern? Wovor soll uns der Digital Services Act (DSA) der EU mit seinen Regeln für Online-Plattformen und Suchmaschinen schützen? Wir erleben momentan eine enorme Vertrauenskrise. Das Edelmann Trust Barometer, das das Vertrauen der Bevölkerung in Regierungen, Unternehmen, NGOs und Medien misst, erreicht bisher nicht gekannte Tiefstände.

E/H: Welche Bedrohungen unserer Demokratie sieht du gegenwärtig?

S: Gegenwärtig erleben wir eine zunehmende ökonomische, digitale und soziale Spaltung der Gesellschaft, die einhergeht mit einer kaum mehr umkehrbaren ökologischen Katastrophe. Parallel lässt sich ein Rückfall in tribale Herrschaftsstrukturen beobachten, die wir weitgehend überwunden glaubten. Die vergangenen Jahre brachten nie dagewesene Grundrechtseinschränkungen. Von staatlichen und/oder privaten Organisationen wird zum Teil ein bedingungsloser Konformismus eingefordert. Es ist bedenklich, wenn regierungsnahe Organisationen Gelder bekommen sollen, um gegen Regierungskritiker*innen vorzugehen, die lediglich

von ihren Grundrechten Gebrauch machen. Die Verlockung, mühsame diskursive Aushandlungsprozesse durch autoritäre und totalitäre Mechanismen zu ersetzen, ist eine Gefahr, die das Vertrauen in das politische und gesellschaftliche System nachhaltig unterminiert. Es bleibt zu hoffen, dass das Krisenerlebnis nur begrenzt und eingeschränkt den Prozess der zunehmenden Partizipationserwartung in der Gesellschaft und in den Organisationen unterbricht. Dies ist deshalb so wichtig, weil Bildung und Wissenschaft auf ein kulturelles Umfeld angewiesen sind, um ihr Potenzial und ihre Wirkung voll zu entfalten. Eine Kultur der Transformation, Selbststeuerung, des Empowerments und der kontinuierlichen Selbsterneuerung erfordert einen sanktionsfreien Erfahrungsraum.

E/H: Wie beurteilst du die Bedeutung und Rolle der Hochschulen und ihre Entwicklung vor dem Hintergrund der Freiheit von Forschung und Lehre?

S: Die Hochschulen sind schon seit längerem chronisch unterfinanziert und versuchen ihre Situation durch die verstärkte Einwerbung von Drittmitteln zu verbessern. Dies gefährdet allerdings die Freiheit von Forschung und Lehre. Auf diese Gefahren weist u. a. der Soziologe Uwe Schimank als Mitglied der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften hin. Er warnt völlig zu Recht vor einer Aushöhlung der Wissenschaftsfreiheit durch den Zwang zum Wettbewerb. Um im Wettbewerb bestehen zu können und die abgesenkten Professorenbesoldungen über Zulagen für die Einwerbung von Drittmitteln auszugleichen, werden die Kolleg*innen verführt bzw. erliegen der Verlockung, sich zunehmend am Mainstream und an forschungspolitischen Modethemen zu orientieren. So wird ein kollektiver Opportunismus befördert, um erfolgreich Gelder einzuwerben. Wissenschaftler*innen sind deshalb aufgefordert, sich selbst stärker als bisher in ihrem forschungspolitischen Tun zu reflektieren. Sie können heute aber auch zum Objekt von Denunziation von Menschen werden, die aus einer Überzeugung der eigenen moralischen Überlegenheit handeln. Beispiele hierfür sind die Fälle von Ulrike Guérot und Günter Roth, die exemplarisch für ein Phänomen stehen. Das Ziel ist die Entfernung der entsprechenden Personen aus dem Wissenschaftssystem. Dass abgesehen von der persönlichen Betroffenheit hier ein strukturelles Problem vorliegt, macht der Kommunikationswissenschaftler Michael Meyen in seinem Buch „Wie ich meine Uni verlor“ deutlich, indem er selbstkritisch

den Entfremdungsprozess vom System Wissenschaft schildert.

Wissenschaftler*innen sind aber nicht nur potenzielle oder tatsächliche Opfer von Eingriffen in die Wissenschaftsfreiheit, sondern indem viele von ihnen auf die eine oder andere Weise an solchen Eingriffen mitwirken, werden – ohne dass dies intentional gewollt sein muss – Diskurskontrollen etabliert, die bei Bewertungs- und anschließenden Finanzierungsentscheidungen die Wissenschaftsfreiheit einschränken. Auf die Gefahren, die hiermit verbunden sind, weist der Wissenschaftsphilosoph an der Universität Lausanne Michael Esfeld hin. Die Gefahren bestehen in einem politischen Szientismus, der im Endeffekt zur Bedrohung für die Wissenschaft und den Rechtsstaat wird. Das Programm, um diese Gefahren zu meistern, liegt in der Urteilskraft, der Skepsis gegenüber Machtkonzentrationen und einem gerüttelten Maß an Zivilcourage. Eine andere Gefährdung der Wissenschafts- und Pressefreiheit kommt von den Einschüchterungsklagen. Diese von Anwaltskanzleien verfassten Strategic Lawsuits Against Public Participation (SLAPP) zielen darauf ab, wie eine Studie an der Universität Leipzig zeigt, bestimmte Forschungen und deren Ergebnisse zu behindern.

Die vornehmste Aufgabe der Wissenschaft besteht darin, ohne Rücksicht auf Interessen stets alles zu hinterfragen. Von Karl Popper habe ich gelernt, dass der wissenschaftliche Fortschritt nur durch die Falsifikation des bis dato für gültig Gehaltenen möglich ist. Deshalb sollte alles wissenschaftliche Streben stets darauf gerichtet sein, eigene wie fremde Erkenntnisse permanent einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Die Wissenschaft lebt vom Disput unterschiedlicher Ansätze und Theorien. Es gibt zwar in jeder Disziplin eine vorherrschende Meinung, aber die eine „richtige" Auffassung kann es nicht geben. Wenn im öffentlichen Diskurs Sätze wie „Glauben Sie der Wissenschaft" fallen, sollten die Alarmglocken läuten. Es kann niemals eine letzte Wahrheit der Wissenschaft geben. Die Suche nach der Wahrheit ist und bleibt ein prozessuales Streben im Diskurs. Es ist die Aufgabe der Wissenschaftler*innen, in öffentlichen Debatten diese Selbstbeschränkung stets zu betonen und andere daran zu erinnern.

E/H: Der Ursprung der Hochschule liegt im Diskurs und in der Diskursfähigkeit. Wie sieht deine Vision für das Bildungssystem von morgen aus, wenn sie sich dieser Basis weiterhin verpflichtet fühlt?

S: Im Interesse einer größeren Durchlässigkeit unseres Bildungssystems sowie der demographischen und arbeitsmarkpolitischen Herausforderungen ist es – im wahrsten Sinne des Wortes – dringend notwendig, das Prinzip des lebenslangen Lernens endlich zu verwirklichen. Die heute noch gültige Trennung zwischen Einrichtungen des tertiären und quartären Bildungssektors halte ich für antiquiert. Was ich mir wünsche, ist ein System der kontinuierlichen Bildung in allen Phasen des Lebens in enger Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Das alte, nach Fachbereichen bzw. Fakultäten disziplinär ausgerichtete Modell der Studiengänge ist angesichts trans- und multidisziplinärer Anforderungen obsolet geworden. An die Stelle der traditionellen Studiengänge sollten flexibel und individuell kombinierbare Module unterschiedlicher Niveaustufen treten, die mit Microcredentials abgeschlossen werden und später beliebig erweitert und zu verschiedenen Zertifikaten und Abschlüssen kombiniert werden können. Formale Zulassungskriterien sollten dabei an Bedeutung verlieren. Sowohl Lernorte als auch Lernzeiten gilt es flexibel nach den jeweiligen beruflichen, familiären und individuellen Erfordernissen frei kombinierbar zu gestalten. Jede*r Lerner*in sollte von einem persönlichen Lerncoach fachlich, methodisch-didaktisch und ggf. auch psychosozial begleitet werden. Soweit meine Zukunftsvision, die natürlich durch strukturelle Rahmenbedingungen insbesondere hinsichtlich der finanziellen und organisatorischen Aspekte abzusichern wäre.

E/H: Das Thema „Lebenslanges Lernen" war dir von Anfang an in deiner wissenschaftlichen Karriere wichtig. In den aktuellen gesellschaftlichen Umbrüchen ist es bedeutender denn je geworden. Worin siehst du mit Blick auf die aktuelle Lage im Land die großen Hindernisse und die größten Chancen für Transformation?

S: Der Begriff der Zeitenwende wird aktuell sehr stark strapaziert. Die damit verbundenen Begriffskonnotationen sind höchst unterschiedlich. Vielleicht ist es auch zutreffender, vom „Zeitenende" zu sprechen, wie dies Harald Welzer in seinem gleichnamigen Buch tut, in dem er sich mit der Fahrlässigkeit und Arroganz einer politischen und medialen Klasse beschäftigt. Die Zumutungen einer aus den Fugen geratenen Welt der Permakrisen, der Kriegsrhetorik und -treiberei sowie der

Umkehrungen bisheriger Werte, die uns täglich aus den Medien entgegenschlagen, sind schon gewaltig und nur schwer zu ertragen. Ein Blick in die Betriebe, Schulen und Institutionen unseres Gemeinwesens zeigen deutlich die systemrelevanten Schwachstellen unseres gesellschaftlichen Gefüges auf. Die Corona-Krise hat diese deutlicher hervortreten lassen. Transformationen sind heute in allen Subsystemen unserer Gesellschaft angesichts einer ausufernden Regelungs- und Kontrollsucht dringend notwendig, und wir wissen gar nicht, wo zuerst anzufangen ist.

Die Zeit der Transformationen, in der wir heute leben, ist dadurch gekennzeichnet, dass das Alte nicht mehr trägt und das Neue erst in Umrissen zu erkennen ist, was sich auch als das Leiden an den gesellschaftlichen Verhältnissen bezeichnen lässt. Das Bedürfnis nach Orientierung ist gewaltig. Man könnte verzweifeln an der Größe der Herausforderungen. Die Strategie der Transformation wird eine der vielen kleinen Schritte sein, getragen vom Gestaltungswillen der Menschen, die Verantwortung übernehmen an den Orten, wo sie leben und arbeiten. Es gilt, die Wirklichkeit zu verändern, bevor der Wandel auf den Begriff gebracht werden kann. Bei der Entwicklung einer Strategie für die anstehenden Transformationen sollten wir die Fehler der Interventionisten aus den Thinktanks vermeiden. Diese fasst Nassim Nicholas Taleb sinngemäß so zusammen:

1. Sie denken statisch, nicht dynamisch.
2. Sie denken in kleinen, nicht in großen Dimensionen.
3. Sie denken in Aktion, nie in Interaktion.

Insbesondere der letzte Punkt passt gut zu einem auch von mir vertretenen Ansatz der Beziehungsdidaktik.

E/H: Du hast dich schon früh mit dem Thema Lernorte beschäftigt. Welche Lernorte kommen dir spontan in den Sinn? Was verbindest du damit?

S: Das Thema der Lernorte begleitet mich in der Tat kontinuierlich. Das Schöne ist, dass jeder Ort ein Lernort werden kann und sich die Tatsache, ob ein Ort Lernort wird – ganz im Sinne von Harmut Rosa – unverfügbar ist. Es gibt innere Lernorte, diese interessieren mich insbesondere als Coach. Dann gibt es die äußeren Lernorte, die uns in Form des gebauten bzw. gestalteten Raumes begegnen. Der Raum als

dritter Pädagoge wird systematisch unterschätzt. Eine gute pädagogisch-methodische Lernumgebung ist die Voraussetzung für die darin stattfinden Interaktionen und Begegnungen. Besonders freut es mich, dass ich gemeinsam mit den Kollegen Rosewitz und Wolf erst kürzlich ein Projekt, das uns bereits vor Jahrzehnten beschäftigt hatte, wieder aufgegriffen habe; ich meine den Umbau der Ravensberger Spinnerei zu einem Ort der Weiterbildung und die damit in den letzten Jahrzehnten gesammelten Erfahrungen. Hierzu ist gerade das Buch „Das Weiterbildungszentrum Ravensberger Spinnerei in Bielefeld" (siehe im Kapitel Buchbesprechung) erschienen. Schließlich gibt es noch den virtuellen Raum, mit dem wir uns erst in den letzten Jahren intensiver beschäftigen. Als analoge Körper bewegen wir uns als Menschen immer im physischen Raum auch während virtueller Treffen. Mit der zunehmenden Reduzierung der physischen Bewegungsmöglichkeiten wächst gleichzeitig das Bedürfnis nach sozialem Austausch im physischen Raum. Die Herausforderung besteht darin, Physisches und Digitales zu moderieren, ohne dabei das Leibliche zu vergessen.

E/H: Wenn morgen ein Investor käme, der eine bestimmte Summe einbringen würde, sodass du freie Hand für ein großes wissenschaftliches Projekt hättest: Wie würde dies heißen und welches Ziel hätte es?

S: Zusammen mit den Kolleginnen Katharina Rädel-Ablass und Monika Hübner sowie den Kollegen Wolfgang Kühl, Olaf Scupin, Reinhold Pabst und Thomas Hanstein habe ich mich in den letzten Jahren im Rahmen unseres Masterstudienganges Coaching und Führung an der Ernst-Abbe-Hochschule intensiv mit den Fragen der coachenden Führungskraft beschäftigt. Der Anlass war unsere Beobachtung, dass sich das Beratungsformat Coaching durch die Führungskraft – weitgehend wissenschaftlich unbeachtet – in den letzten Jahrzehnten in Analogie zu dem US-amerikanischen Managerial Coachings aus der Praxis heraus naturwüchsig entwickelt: Coaching durch die Führungskraft findet erstens in Deutschland zunehmend in der Wirtschaft und anderen Bereichen des Arbeitslebens Verbreitung; dient zweitens dazu, Mitarbeitende in ihrer Kompetenzentwicklung zu fördern, in ihrer Aufgabenbewältigung individuell, zeitnah und kontextsensibel zu begleiten und zu beraten sowie in ihrer Potenzialentfaltung zu unterstützen und passt drittens besonders gut

zu einem explorativen Lernen am Arbeitsplatz und agilen Organisationssystemen der New Work. Da Coaching durch die Führungskraft sehr voraussetzungsvoll ist, sollte es verantwortungsvoll zur Anwendung kommen. Es bedarf einer reflexiven Organisationskultur in Verbindung mit einer vorhandenen Coachingkultur, einem Verständnis von Führung, das die Selbstführung der ihr anvertrauten Mitarbeitenden zum Ziel hat, und einer daraus resultierenden partizipativen Führungspraxis. Sind diese Voraussetzungen und Bedingungen gegeben, können die Führungskräfte den Fachkräften und Mitarbeitenden auf Augenhöhe begegnen und eine Passung zwischen den Interessen der Organisation und den Mitarbeitenden anstreben. Dementsprechend sollten die Führungskräfte in der Lage sein, Rollenkonflikte zwischen ihrer Beratungs- und Vorgesetztenrolle zu regulieren. Selbstreflexions- und Beratungskompetenzen der Führungskräfte sind ebenso erforderlich wie ethische Rückbindungen der Beratung, um Sanktionsfreiheit für das Coaching zu respektieren und das Risiko des Scheiterns zu minimieren. Empirische Befunde und wissenschaftlich fundierte Konzepte sowie Modelle zur Anwendung des Coachings durch die Führungskraft stehen, von ersten Pilotprojekten abgesehen, weitgehend noch aus. Für die weitere Entwicklung des Coachings durch die Führungskraft ist eine Intensivierung der Forschung zur Verbreitung und Anwendung des Coachings durch die Führungskraft erforderlich. Dies sollte einhergehen mit der Entwicklung von Konzepten, Modellen und Methoden des Coachings durch die Führungskraft sowie der Gewinnung von Erkenntnissen zu den Gelingensbedingungen und den Wirkungen des Coachings durch die Führungskraft im Hinblick auf den individuellen und organisationalen Nutzen. An der Bearbeitung dieser Fragen würde ich mich gern noch beteiligen, um die Ansätze des Coachings durch die Führungskraft bedarfsgerecht konzeptionell-normativ schärfer zu konturieren.

E/H: Jetzt bist du noch gar nicht auf die transformative Kraft der wissenschaftlichen Weiterbildung eingegangen. Wie siehst du die Zukunft des Engagements der Hochschulen als Institution der Weiterbildung?

S: Ich habe mich während meiner beruflichen Tätigkeit als Hochschullehrer ja kontinuierlich mit den Fragen der Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule beschäftigt und bin darüber hinaus selbst auch in diesem Feld in

diversen Weiterbildungen und berufsbegleitenden Studiengängen tätig, die ich zum Teil selbst mit initiiert habe. Bis heute gehört die wissenschaftliche Weiterbildung – trotz partieller Fortschritte – leider immer noch nicht zu dem selbstverständlichen Kernbereich der Lehrtätigkeit. Während die Lehrtätigkeit in konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen zum hoheitlichen Bereich gehört, trifft dies leider nicht auf weiterbildende Studiengänge zu. Diese werden zwar gern von Kanzler*innen an den Hochschulen aufgrund der damit verbundenen Einnahmen willkommen geheißen, aber stiefmütterlich behandelt, wenn es bspw. um die Vergabe von geeigneten Räumlichkeiten bzw. die Einbindung in die Hochschulstrukturen geht. Zahlreiche Initiativen, Modellprojekte und Absichtserklärungen haben hier noch nicht den durchschlagenden Erfolg gebracht. Ich habe deshalb berechtigte Zweifel, dass ein Projekt hier wirklich weiterhelfen würde. Ich wünsche mir deshalb weniger ein Projekt, sondern eine nachhaltige strukturelle Verankerung, die dazu beiträgt, dass das Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu einem Reputationsgewinn innerhalb des Wissenschaftssystems führt. Auf einem Weg zu einem transformativen lebenslangen Lernen, der Arbeit am eigenen Selbst, wäre dies ein wahrer Meilenstein. Bereits in meiner Dissertation habe ich mich mit der wissenschaftlichen Weiterbildung als Transformationsprozess beschäftigt. Wahrscheinlich ist ein Leben als Wissenschaftler nicht ausreichend, um die hiermit verbundenen Aufgaben zu vollenden. Es bleibt die Hoffnung, dass nachfolgende Generationen diese Herausforderungen weiterverfolgen.

Forschung und Praxis

„Der Dioratische Raum“:
Zur räumlichen Verbindung von Innen- und Außenwelt

Mathias Buß

Abstract

Die uns umgebenden äußeren Räume offenbaren auf sehr eindringliche Art und Weise unser emotionales Erleben. Sie veranschaulichen unsere inneren Räume. Eine Verbindung, die uns zeitlebens prägt. Im Allgemeinen schaffen wir uns Räume, die funktional bestimmt sind. Gleichzeitig gestalten wir nach unseren Vorstellungen und Wünschen Lebensräume und können sie gegebenenfalls als ein Zuhause betrachten. Auf diese Weise ist der physische Raum gleichzeitig auch ein Gefühls- und Vorstellungraum. Der Beitrag zeigt, wie der äußere Raum durch den inneren Raum geprägt ist, wie sich eine Innenwelt im Außen verräumlicht. In diesem Sinne soll aus architektonischer Perspektive dieser Verbindung von Innen- und Außenwelt in Bezug auf den uns umgebenden Lebensraum nachgegangen werden.

Abstract

The external spaces that surround us reveal our emotional experiences in a very powerful way. They illustrate our inner spaces. A connection that shapes us throughout our lives. In general, we create spaces that are functionally determined. At the same time, we design living spaces according to our ideas and wishes and can, if necessary, consider them a home. In this way, physical space is also a space of feelings and imagination. The article shows how the outer space is shaped by the inner space, how an inner world is spatialized on the outside. In this sense, this connection between the inside and outside world should be examined from an architectural perspective in relation to the living space that surrounds us.

1. Prolog: Eine Einführung zum Raumverständnis

Unbestritten ist, dass die äußere Raumqualität Einfluss auf das innere menschliche Wohlbefinden nimmt und sich positiv auf die Gesundheit auswirken kann. Seit Mitte der 1980er-Jahre ist der Einfluss von Architektur auf den Heilungsverlauf im Krankenhaus durch empirische Wirkungsstudien nachweisbar. Roger S. Ulrichs (Ulrich 1984, S. 420) sogenannte *Fensterblickstudie* wird dabei als Durchbruch angesehen. Darin wird deutlich, dass postoperative Patienten im Krankenzimmer mit Fensterblick ins Grün – im Gegensatz zu Patienten mit Blick auf benachbarte Gebäude – weniger an postoperativen Komplikationen (Kopfschmerzen, Übelkeit, Schmerzmittelverbrauch) leiden und schnellere Genesungsprozesse vorweisen. Dahingehend wendet das *Biophilic Design*[1] das Wissen von natürlichen Systemen und lebendigen Prozessen an, welches wiederum ausschlaggebend für die menschliche Gesundheit, Leistung und das Wohlbefinden ist (Kellert et al. 2009). So können beschriebene Naturstimulanzen durch Architektur gestärkt werden.[2] Entgegen dem heilsamen Naturkontakt vermitteln leerstehende Gebäude den Eindruck von Verfall und sozialen Problemen. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass das Erleben von Verwahrlosung und Funktionsverlust erheblich zu einer verallgemeinernden negativen Sichtweise auf die Gesellschaft beiträgt (Eckardt 2020, S. 65–76).

Die exemplarischen Forschungsergebnisse zeigen die gerichtete Wirksamkeit von außen nach innen auf. Im Folgenden soll es darum gehen, wie die Wirksamkeit beidseits – also nicht nur von außen nach innen sondern auch von innen nach außen – verstanden werden kann. Hierbei steht der Mensch mit seiner räumlichen Umwelt – bewusst oder unbewusst – in einer unmittelbaren Wechselwirkung und verleiht seiner sozial-kulturellen Lebenspraxis physischen Ausdruck.

1 Wesentliche Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Konzept der *Biophilie* (altgriechisch: „bios" – belebte Welt und „philia" – Liebe) als biologisch begründete Hinwendung zur Natur zu (Wilson 1984).

2 *Evidence Based Design (EBD)* darauf ab, wissenschaftliche Forschungsergebnisse (Neurowissenschaften, Evolutionsbiologie, Immunologie und Umweltpsychologie) in eine architektonische Praxis zu transferieren.

2. Experiment

In der interdisziplinären Arbeitsgruppe Formen.Finder (Tom Ritschel, Erich Schäfer, Jens Rißmann, Mathias Buß) schulten wir unsere *Raumwahrnehmung* mit folgender Übung im Alltag. Täglich, zu einem beliebigen Zeitpunkt, erhielten die Mitglieder der Gruppe eine SMS mit dem einfachen Wort „Jetzt!" In diesem Moment reflektierte jeder individuell seine gegenwärtige Situation, indem er in einem Raumtagebuch folgendes festhielt:

- In welchem Raum befinde ich mich gerade?
- Was zeichnet diesen Raum aus? Was löst der Raum in mir aus?
- Wie beobachte ich mich in diesem Raum?
- Mit welchem Gefühl reagiere ich innerlich auf diesen äußeren Raum?
- Bewegt mich der Raum?
- Gibt es eine Interaktion?

Nach zwei Wochen tauschten wir uns im persönlichen Arbeitstreffen über unsere zeitgleichen Erlebnisse aus. Mit der Übung schulten wir unsere *Verbindung mit dem Raum*.

Die Verschmelzung mit dem Raum verdeutlicht auch die folgende Übung, die der Psychologe Jens Rissmann entwickelt hat, und die ich in meinen Lehrveranstaltungen wiederholt angewandt habe:

Die Studierenden stehen einzeln und auf sich allein gestellt in einem öffentlichen Gebäude an einem markanten Ort, zum Beispiel am Eingang eines Shoppingcenters für mindestens 30 Minuten. Zu Anfang erleben sich die Studierenden als Fremdkörper im Raum. Sie fühlen sich beobachtet und sind unsicher. Doch nach circa 15–20 Minuten wechselt das Empfinden. Die Situation wechselt in eine *räumliche Souveränität*. Unbewusst gehen die Studierenden eine innere Verbindung mit dem Ort ein, stehen selbstsicherer im Hier und Jetzt. Die daraus resultierende gefestigte Ausstrahlung führt dazu, dass Passanten sie offenbar anders wahrnehmen und in einigen Fällen sogar grüßen. Diese Übung verdeutlicht, wie Mensch und Raum in eine Beziehung treten können und der Mensch an dem Ort innerlich wachsen kann.

3. Lehrerfahrung

In der Lehre gehe ich mit den Studierenden immer wieder der Frage nach, was äußere Räume mit ihrer Gestaltung und Einrichtung über uns Menschen aussagen können. Die Frage lautet dann: „Überlegen Sie, ob Ihnen schon einmal etwas im Wohn- oder Arbeitsraum eines Freundes oder Verwandten aufgefallen ist, was Aufschluss über diese Person gibt? Was macht dieser Raum über die Persönlichkeit des Menschen, der ihn nutzt, sichtbar?“ Dabei wird immer wieder offensichtlich, wie wir mit unserer Grunddisposition unser Umfeld selbst gestalten, und wie dieses auf uns zurückwirkt. Hier zeigt sich, dass der architektonische Raum ein mehrdimensionales Kontinuum mit objektiven und subjektiven Faktoren ist. Einerseits ist der physische Raum objektiv gegeben. Andererseits stellt der Raum mit seiner Assoziation eine subjektive Projektionsfläche dar.

In einer sogenannten *räumlichen Selbstbetrachtung* reflektieren die Studierenden dann ihre eigene Verortung:

- Welcher konkrete Raum ist für mich wichtig? Was zeichnet ihn aus? Wie erlebe ich mich selbst im Raum?
- Welcher Raum ist für mich Heimat? Wie prägt er mich?

Räumliche Rhythmen und Rituale werden ebenso hinterfragt:

- Wie ist mein Tagesablauf von welchem Raum geprägt? Wie gestalte ich diesen Raum dementsprechend?
- Mit welchem Ritual kann ich den Raum immer wieder zu MEINEM Raum machen?

Schließlich wird ein spezieller Raum fokussiert:

- Wie schlafe ich tagtäglich ein? Mit welcher Achtsamkeit ist dabei mein Schlafzimmer gestaltet?

4. Der Raum und das Selbst

Als ein wesentliches Thema beschreibt auch der Benediktiner-Mönch Anselm Grün die Mensch-Raum-Beziehung, wobei er die frühen Mönchväter aus dem 4. und 5. Jahrhundert zitiert: „Die Mönchzelle wird Dich alles lehren!" (Grün 2020, S. 57). Hier ist der Mönch – außerhalb seiner klösterlichen Gemeinschaft – auf sich allein gestellt und geht dort durch seine Einsamkeit hindurch. Der reduzierte äußerliche Raumbezug richtet den Mönch innerlich aus. Er zentriert ihn. Das Aushalten des Raumes eröffnet innere Räume, wobei klar wird, dass Nähe und Distanz, Sich-eins-Fühlen und Einsamkeit zusammengehören und im Inneren eine Einheit bilden, woraus Lebendigkeit entsteht. Mit diesem Verständnis weitet sich der Raum. „Dabei geht es für uns nicht nur um den Abstand von einer Wand zur anderen, sondern um die Öffnung […] Wer nur auf die Wände starrt, wird eine Zelle als klein und beengend empfinden. Wer dagegen diesen Raum zur Sammlung und Ausrichtung auf Gott begreift, wird ihn als Nische erleben, in der man ganz für sich ist." – beschreibt es Anselm Grün aus seiner „benediktinischen Sicht" (Grün 2020, S. 59). Gemeint ist ein privater Freiraum im Sinne eines „mentalen Schutzraumes" für sich selbst. Dabei stellt sich raumbezogen die Frage: „Kann ich zu Hause bei mir daheim sein? Kann ich überhaupt bei mir daheim sein?" (Grün 2020, S. 60). In dem Zusammenhang zitiert er den französischen Mathematiker, Physiker und Theologen Blaise Pascal „Das ganze Unglück der Menschen rührt allein daher, dass sie nicht ruhig in einem Zimmer zu bleiben vermögen." (Pascal 2016, S. 177). Anselm Grün zielt auf die innere Unruhe vieler Menschen ab, die sich selbst im Raum nicht mehr aushalten können.

Doch braucht es – fernab des beruflichen Alltags – private Räume der Besinnung auf das Grundlegende und Grundsätzliche. Mit diesen Räumen inszenieren wir uns Schönheit und Ganzheit, auf die wir angewiesen sind. Sie geben unseren inneren Empfindungen und Emotionen Gestalt. Etwas Immaterielles formt sich heraus und wird sinnlich erfahrbar. In dem Zusammenhang zeigen und veranschaulichen die Räume, wie wir gestimmt, und wovon wir geprägt sind. Sie zeigen, wer wir sind. An diesen Orten tauchen wir in einen größeren Zusammenhang unseres Lebens ein, was unser menschliches „Immunsystem" in Gang hält, indem identitätsrelevante

Zwecke bedient werden. So setzen wir uns mit dem uns umgebenen Raum selber Maßstäbe. Die Fähigkeit, sich seinen eigenen Raum schaffen zu können, kann eine heilsame Wirkung haben. „Stimmige Räume" sind dabei die Orte, an denen wir mit unserem Selbst in Berührung kommen. Dabei geht es um eine Lebenskultur, die uns teils glückt, teils misslingt, aber vor allen Dingen vielsagend und leerreich ist für uns selbst. Jedoch sind wir im digitalen Kommunikationszeitalter in eine Krise des eigenen persönlichen Privatraumes geraten. Durch Home-Office und ständige Erreichbarkeit kommt es immer mehr zu einer beruflichen Flutung des besagten „mentalen Schutzraumes" für uns selbst.

5. Der Raum als „Dritte Haut"

Mit dem Schützenden – dem grundlegenden Archetyp des Raumes – treten im Menschen Sedimentschichten zu Tage, die als „Bodensatz kultureller Bilder" (Jung 2020, S. 76) vorhanden sind. Hierbei besitzt der menschliche Schutzraum mehrere Hüllen:
Während die „Erste Haut" des Menschen seine natürliche Haut ist, wird die Kleidung als die „Zweite Haut" bezeichnet. Der architektonische Raum als „Dritte Haut" beschreibt hingegen unseren Lebens- und den Erfahrungsraum.[3] So werden im Verlauf des Lebens unterschiedliche Räume individuell erfahren. Sie werden empfunden, erlebt, gedeutet, zu eigen gemacht und gestaltet. Der psychische Erfahrungsraum dieser „Dritten Haut" ist einerseits *Schutzraum*, wo sich Vertrauen, Sicherheit und Geborgenheit ausbilden können und andererseits *Machtraum*, von wo aus Distanz, Achtung und Angst ausgehen (Schurian 2006).

Doch kann diese „Dritte Haut" auch Störungen aufweisen. So, wie der Dermatologe bei der „Ersten Haut" für die Behandlung von Hautkrankheiten zuständig ist und die erkrankte Haut einzuschätzen weiß, so sollte der äußere Raum als „Dritte

3 Friedensreich Hundertwasser bezeichnet die natürliche Haut als „erste Haut". Die „zweite Haut" ist für ihn die Kleidung. Die „dritte Haut" stellt das Haus des Menschen dar. Das soziale Umfeld und die Identität versteht er als „vierte Haut". Als „fünfte Haut" bezeichnet schließlich das globale Umfeld mit Ökologie und Menschheit. Siehe dazu: Schmied, Wieland (2000): (Friedensreich) Hundertwasser 1928–2000, Catalogue Raisonné, Bd. I, S. 395 (b).

Haut“ auch zu deuten sein. Indem der Raum eine codierte Botschaft darstellt, ist die Frage, wie die Botschaft gelesen werden kann. So ist der äußere Raum als Indizienraum – als Symptom für den inneren Raum – zu interpretieren. Die Frage ist dann, welche Aussagekraft dem äußeren Raum für die innere Konstitution zugeordnet werden kann. Entsprechend gilt es, die Lesbarkeit des äußeren physischen Raums zu analysieren. In diesem Sinne ist eine „räumliche Empathie“ von Nöten (Buß 2019, S. 234).

6. Der „Dioratische Raum“

Vor allen Dingen wird deutlich, dass sich der Lebensraum nicht nur auf den physiologischen Tatbestand einer baulich-räumlichen Umwelt beschränken lässt, so wie der Mensch in seiner Ganzheit nicht nur über das Körperliche fassbar ist. Äußere Räume sind insbesondere auch ein Abbild einer inneren Wirklichkeit. Mit der Deutung der uns umgebenden Räume können wir in unsere innere Tiefe schauen. Das bedeutet, dass mit der unmittelbaren Erscheinung des Raumes etwas Wesentliches und Essenzielles vom Menschen zum Ausdruck kommt. Davon ausgehend soll an dieser Stelle vom *„Dioratischen Raum“* gesprochen werden (*altgriechisch διοράειν dioráein*: hindurchsehen, durchschimmern, durchschauen). Das heißt, dass an den Lebensräumen etwas hindurchschimmert, hindurchschaut und sichtbar wird. So haftet den Lebensräumen eine Transparenz an, die uns hinter das Unmittelbare schauen lässt und sich somit das dahinter Befindliche offenbart. Gemeint ist weniger ein philosophisches „Durchschauen“ als vielmehr eine existenzielle Erfahrung. Die Räume geben einen tieferen Einblick in die Lebenswirklichkeit.

Dabei ist der Raum als elementarer Erfahrungsraum mit Bedeutung aufgeladen. Das hängt allgemein damit zusammen, dass er Speicher von Informationen ist, wo menschliche Stimmungen, Erinnerungen und Erwartungen lokalisiert und in einen räumlichen Zusammenhang gebracht werden. Der Architekturtheoretiker Olaf Weber führt dazu aus: „Auf diese Weise überlagern die Menschen die physische Struktur ihrer baulichen Umwelt mit unterschiedlichsten Bedeutungsstrukturen.“ (Weber 1993, S. 202). Damit verräumlichen Menschen ihr Bewusstsein. Die Heidelberger Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann stellt in ihrem Buch

„Erinnerungsräume“ dazu fest, dass aus menschlicher Perspektive „Orte selbst zu Subjekten, Trägern der Erinnerung werden können und womöglich über ein Gedächtnis verfügen, das weit über das der Menschen hinausgeht“ (Assmann 2009, S. 298 ff.).

Dementsprechend sind physische Räume immer auch *prägnante Räume* (*lateinisch praegnāns*: schwanger, trächtig, voll), also „bedeutungsschwanger“. Heißt, dass hinter der unmittelbaren Erscheinung eine noch tiefere Ebene verborgen liegt. Die Verbindung zwischen Innen- und Außenwelt findet hier ihre räumliche Entsprechung.

7. Raum- und Gesundheitskompetenz

Psychologische Studien der Universität des Saarlandes (Hudlet 1991, S. iii ff.) zeigen, dass in afghanischen Flüchtlingslagern diejenigen Flüchtlinge widerstandsfähiger und gesünder waren, die sich im temporären Umfeld wohnlich einrichten konnten. Im Sinne der *Autopoiesis* (altgriechisch: αὐτός autos – selbst; ποιεῖν poiein – schaffen, bauen) konnten sie das Fremde für sich vereinnahmen. Als Prozess der Selbsterhaltung und Selbsterschaffung entspricht Autopoiesis einer „'Assimilation', […] einer 'Einverleibung von Umgebung' in eine subjektive 'Wohnhülle', Umwelt oder individuelle Wirklichkeit, die den Körper zu einem lebenden System ergänzt.“ (Uexküll 1994, S. 29).

Im Sinne einer Lebenspraxis zeigt sich hier die Relevanz der sogenannten *Cura sui*, der *„Sorge um sich selbst“* (Michel Foucault 1993) auf. Foucault thematisiert die „Sorge um sich selbst“ (*Cura sui*) als Selbstverhältnis und als Praktik, durch die sich das Subjekt konstituiert. Die „Sorge um sich selbst ist […] andauernde gesundheitliche Fürsorge.“ (Foucault 1993, S. 31). Sie impliziert von daher ein „Aktivitätsprinzip“ als Dienst und Verpflichtung gegenüber dem Selbst. „Es ist reales Handeln und nicht nur ein Habitus.“ (Foucault 1993, S. 24) – ein sich wiederholender zyklischer Prozess.

Die Frage ist nun, wie konstituieren wir uns im Raum? Welche „Raumkompetenz“ besitzen wir? Die Fähigkeit, seinen Bedürfnissen eine räumliche Gestalt zu geben,

ist wesentlicher Bestandteil besagter „Raumkompetenz". Bedeutung besitzt dabei nicht nur der Privatraum, sondern ebenso der öffentliche Raum sowie der urbane Stadtraum.

Ein anschauliches Beispiel geben hierbei die Altstädte in der ostdeutschen Provinz. Mit ihrer ruinösen Bausubstanz bilden sie – trotz des noch erhaltenen baukulturellen Erbes – im übertragenen Sinne einen „Krankheitszustand" ab. Genau in diesem Fall braucht es ein grundsätzliches Umdenken, wobei eine gesundheitsförderliche Raumpraxis reflektiert wird und gewonnene Erkenntnisse in die unmittelbaren Arbeitsfelder einfließen. Für den „Heilungsverlauf" und die „Re-Vitalisierung" des Stadtorganismus bedarf es einen veränderten gesellschaftlichen Umgang unter Berücksichtigung der Aspekte einer *Urbanen Gesundheit* (*Urban Health*)[4]. Vor diesem geistigen Hintergrund entsteht im Sinne der *Salutogenese* (Antonovsky 1993) ein *heilendes Milieu*, das mit der Raumsubstanz eine *äußere Ressource* zur Förderung des *Kohärenzsinns* (*SOC*) ausdrückt. Ziel besagter Herangehensweise ist es, Formen der Gesundheitsförderung in die räumliche Lebenspraxis zu transferieren. Aus der Perspektive der Stadtentwicklung besitzt die Thematik der *Gesundheitskompetenz* hier eine besondere Relevanz.[5]

4 *Urbane Gesundheit* befasst sich mit den Auswirkungen der städtischen Lebenswelt auf die menschliche Gesundheit. Dabei werden Faktoren der gebauten, sozialen und natürlichen Umwelt in den Blick genommen. Um die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Einflussfaktoren zu verstehen, ist ein interdisziplinärer Verbund von Stadtplanung/Architektur, Medizin, Gesundheitswissenschaft, Sozialwesen, Ökologie und Ökonomie notwendig.

5 *Gesundheitskompetenz* beschreibt die Fähigkeit, gesundheitsrelevante Informationen zu finden, kritisch zu beurteilen und auf die eigene Lebenswirklichkeit zu beziehen, um sie für den Erhalt und die Förderung der eigenen Gesundheit anzuwenden. Sie spiegelt die Fähigkeit des Einzelnen in der Komplexität des Systems wider. Bedeutet: Das Zusammenspiel von den Fähigkeiten des Einzelnen und die bedingende Komplexität des gesellschaftlichen Systems ergeben eine *Gesundheitskompetenz* in ihrer Ganzheit. Mit dem *Nationalen Aktionsplan Gesundheitskompetenz* erhält der Inhalt als gesellschaftliches Querschnittsthema immer größeren Stellenwert. Siehe dazu: *Nationalen Aktionsplan Gesundheitskompetenz*.

8. Epilog und Ausblick

Ausgehend von der eröffneten Thematik *„Dioratischer Räume"* zeigt sich, dass die *Lesbarkeit der Räume* eine wesentliche Themenrelevanz für die Zukunft besitzt. Das impliziert die Fragestellungen: Was sagen die äußeren Räume konkret über unsere innere Verfassung aus, wenn wir die Räume als Indikator und Seismograph interpretieren? Wie können dabei die Erkenntnisse unmittelbar in den Verantwortungsbereichen von Psychotherapie, Sozialwesen und Sozialer Arbeit ihre interdisziplinäre Anwendung finden? Hier liegen Desiderate als offene Forschungsthemen verborgen. Um ein interdisziplinäres Bewusstsein dafür zu entwickeln, sollte in den sozialen und medizinischen Studienplänen ein Ausbildungsmodul für „Raum und Empathie" wichtiger Bestandteil sein.

Insofern zeigt sich das Innovationspotenzial, wie der Raum als Vermittlungsinstanz von Gesundheit verstanden werden kann. In dieser Transfersituation geht es nicht nur darum, Berührungspunkte zwischen Sozialwesen, Medizin und Architektur ausfindig zu machen, sondern vielmehr eine substantielle Durchdringung zu bewirken. Mit der thematischen Schubkraft lässt sich der *Wirkraum Architektur* als *Erfahrungs- und Gefühlsraum* vermitteln. Ziel sollte es sein, dafür zu sensibilisieren, wie der Raum als Schutzraum unterstützend wirken kann. Im Vordergrund steht dabei folglich die *Mensch-Raum-Beziehung* im sozialen und medizinischen Kontext, wobei alle beteiligten Professionen ihre Innovation einbringen. Hierbei ist es unerlässlich, die Bedeutung des Raumes zu erkennen und seine Bedeutung für das eigene Tun zu reflektieren. Ein solches Lehrkonzept versteht sich als interdisziplinärer und multiprofessioneller Denk- und Handlungsraum. Er bietet die Möglichkeit, Perspektiven aus unterschiedlichen fachlichen Hintergründen in Hinsicht auf deren Adaption zu ergründen.

Literatur

Assmann, Aleida (2009): Erinnerungsräume – Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses; C. H. Beck, München.

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit (herausgegeben von Alexa Franke) dgvt-verlag, Tübingen.

Buß, Mathias (2019): Raum und Empathie: Gesundheitsförderung aus architektonischer Perspektive, In: *Staats, Martin* (Hrsg.): Perspektive(n) der Gesundheitsförderung, S. 189–207, Beltz Juventa, Weinheim & München.

Eckardt, Frank (2020): Leerstand als psychische Belastung für Anwohner. Feldstudie Weimarer Land, S. 65–76; In: *Zeitschrift für Sozialmanagement – Journal of Social Management*, Band 18, Nr. 1, Bertuch-Verlag Weimar.

Foucault, Michel, Rux, Martin, Martin, Luther H. (1993): Technologien des selbst; S. Fischer, Frankfurt am Main.

Grün, Anselm (2020): Quarantäne! Eine Gebrauchsanweisung; Herder Verlag, Freiburg.

Hudlet, Karl-Heinrich (1991): Psychologische Aspekte der Situation afghanischer Flüchtlinge in Pakistan unter besonderer Berücksichtigung ihrer Wohnsituation; Universität des Saarlandes, Saarbrücken.

Jung, C. G. (2020): Bilder des Unterbewussten; Patmos Verlag, Ostfildern.

Kellert, Stephen R., Heerwagen, Judith, Mador, Martin (2009): Biophilic Design: The Theory, Science and Practice of Bringing Buildings to Life; John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

Nationaler Aktionsplan Gesundheitskompetenz (2018): *https://www.bundesgesundheitsministerium.de/gesundheitskompetenz/nationaler-aktionsplan-gesundheitskompetenz*

Pascal, Blaise (2016): Pensées – Gedanken. Editiert und kommentiert von Philippe Sellier; WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt.

Schmied, Wieland (2000): (Friedensreich) Hundertwasser 1928–2000, Catalogue Raisonné, Bd. I, S. 395 (b), TASCHEN Verlag, Köln.

Schurian, Walter (2006): Die Dritte Haut; Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Lausanne.

Uexküll, Thure Von (1994): Integrierte Psychosomatische Medizin in Praxis und Klinik; Schattauer – Verlag für Medizin und Naturwissenschaften, Stuttgart.

Ulrich, Roger S. (1984): View trough a window may influence recovery from surgery, In: *Science* Nr. 224, S. 420–421.

Weber, Olaf (1993): Die Funktion der Form – Architektur und Design im Wandel; Verlag Dr. Kovač, Hamburg.

Wilson, Edward O. (1984): Biophilia: The human bond with other species; Harvard University Press, Cambridge.

Auf die Bühne, fertig, los – Psychodrama und Gruppenanalyse

Michael Opielka

Abstract

Ausgehend von eigenen Erfahrungen als Supervisor und Hochschullehrer diskutiert der Autor das Verhältnis von Psychodrama und Gruppenanalyse unter dem Gesichtspunkt der Performativität. Während das Psychodrama die Re-inszenierung auf der äußeren Bühne versucht, bemüht sich die Gruppenanalyse um die innere Bühne. Beide Perspektiven können fruchtbar aufeinander bezogen werden. Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf die Beziehungsbasierung des lebenslangen Lernens.

Abstract

Based on his own experiences as a supervisor and university lecturer, the author discusses the relationship between psychodrama and group analysis from the point of view of performativity. While psychodrama attempts to re-enact on the outer stage, group analysis strives for the inner stage. Both perspectives can be fruitfully related to each other. The article ends with an outlook on the relationship-based nature of lifelong learning.

1. Persönlich sein

Für die meisten Psychotherapeut*innen und Gruppenleiter*innen ist es eine willkommene Erfahrung, nicht alleine anzuleiten, sondern Zeug*innen an der Arbeit teilhaben zu lassen, mit denen man sich aus der unmittelbaren Erfahrung heraus austauschen kann. In die Richtung dieser Erfahrung geht die Beobachtung, die Hospitation. Sie ist außerhalb von Ausbildungssettings selten. Dennoch gelingt es manchmal, Kolleginnen oder Kollegen dazu zu bewegen. Es ist einige Jahre her, da folgte Erich Schäfer, damals Professor für Erwachsenenbildung an meinem Fachbereich der Ernst-Abbe-Hochschule Jena, der Einladung, in meinem Methodenseminar „Psychodrama und Gruppenanalyse" zu hospitieren.

Am Ende der vierstündigen Sitzung bat ich ihn in die Runde der Studierenden, damit er von seinen Beobachtungen berichtet – als Außenstehender, als Methodenfremder. Das sei doch wie eine „systemische Aufstellung", teilte er uns mit. Ich wollte in der Schlussbetrachtung keine Methodendiskussion, aber ganz schweigen konnte ich auch nicht. Was genau ich sagte, weiß ich nicht mehr, vermutlich etwas in die Richtung, dass Aufstellungen keinen Rollentausch kennen. Unter vier Augen gingen wir mehr ins Detail, aber wir hielten nichts fest, wie wir im Leben das Meiste nicht festhalten, sondern hoffen, dass es sich in die Erinnerung einsenkt.

Nun, ein paar Jahre später, soll die Antwort mit diesem Beitrag auch verschriftet werden. Ich werde mich dabei nicht, wie damals, auf die Abgrenzung zum systemischen Denken und seiner Form der Aufstellung konzentrieren, sondern ganz aus meiner Erfahrung als Psychodramatiker und Gruppenanalytiker sprechen. Diese Erfahrung führt zwei methodische Traditionen zusammen: das Psychodrama von Jacob Moreno und die Gruppenanalyse, wie sie in Anlehnung an Sigmund Freud durch Siegmund Heinrich Foulkes und Wilfred Bion entwickelt wurde. Es handelt sich nicht um die Vorstellung einer neuen, beide Traditionen integrierenden Methode, also eine Art Gruppendrama. Meine Erfahrung ist schlichter. In meinen Supervisionsgruppen wie in den Methodenseminaren setze ich Psychodrama und Gruppenanalyse in unterschiedlichen Sitzungen ein und integriere sie systematisch nur an einer Stelle, und zwar in der Auswertung des Psychodramas. Allerdings machen beide Methoden etwas mit dem Gruppenleiter: Sie beeinflussen seinen Habitus, seine Persönlichkeit – man nutzt sie nicht ohne

Veränderung des eigenen Weltverhältnisses. Sie machen damit auch etwas mit den Teilnehmer*innen der Gruppen, meistens weit unterhalb jeder theoretischen Reflexion, ganz unmittelbar, im Grunde pragmatisch.

Bedeutsam scheint, dass sich beide Traditionen bislang eher voneinander abgrenzen. In der Psychodrama-Literatur wird betont, die Methode sei geradezu in Abgrenzung zur wortfixierten Psychoanalyse entstanden (Ameln/Kramer 2014, S. 2). Sie sei, wie ihre Gattungsgenossen der „humanistischen Psychotherapie" eben humanistisch und nicht – so muss man die Semantik wohl lesen – inhuman streng wie die Psychoanalyse. Die eher ärztlich-klinisch und psychologisch verankerte Gruppenanalyse wiederum hält das Psychodrama für luftig und wenig professionell. Wir werden sehen, dass Methodenentwicklung durch Gemeinschaftsstiftung zwar üblich und dadurch auch notwendig erscheint. Dass sie aber auch vom Gemeinsamen verschiedener Methoden ablenkt.

Was hat es mit dem Titel des Beitrags auf sich? Im Zentrum des Psychodramas steht die Bühne. Aber auch in der wortbasierten Gruppenanalyse gibt es eine Bühne. Wir inszenieren uns permanent. Das Besondere beider Methoden ist, dass sie menschliche Performativität, die Lust an der Darstellung und die Angst davor, mit unterschiedlichen Mitteln ins Zentrum rücken.

2. Psychodrama und Gruppenanalyse

Zwischen Psychodrama und Psychoanalyse im allgemeinen und Psychodrama und Gruppenanalyse im Besonderen gibt es bisher fast keinen Austausch. Auf der Website der Internationalen Psychoanalytischen Universität (IPU) Berlin heißt es dazu: „Psychodrama und Psychoanalyse beruhen auf sehr unterschiedlichen theoretischen Konzepten. In den letzten Jahrzehnten haben sich beide Methoden in verschiedener Hinsicht jedoch immer stärker angenähert. Dies gilt vor allem für die Rolle der szenischen Inszenierung, die im Psychodrama schon immer ganz im Zentrum stand."[1] Mit diesen Worten wird eine 2022 gestartete Fortbildungsreihe beworben, die beide Methoden in ihrer Wechselbeziehung beleuchtet. Da passt es

1 https://www.ipu-berlin.de/fort-und-weiterbildung/psychoanalytisch-orientiertes-psychodrama-1/

ganz gut, dass im Herbst 2021 an dieser IPU die Fachtagung des Fachverbandes für Psychodrama (DFP) zum Thema „GemEINSAMkeit – Perspektiven aus Psychodrama und Psychoanalyse“ stattfand.[2] Das war eine Premiere. Zum ersten Mal wagten sich die Psychodramatiker*innen in ein Arkanum der Psychoanalyse.

Ich wurde gefragt, ob ich auf dieser Fachtagung einen Workshop „Psychodramatische und gruppenanalytische Supervision“ anbieten könne und das machte ich sehr gern. Der Workshop wurde folgendermaßen angekündigt:

> Während die psychodramatische Supervision Konflikterleben in Szene setzt und dazu eine Bühne generiert, inszeniert die gruppenanalytische Supervision die Bühne im Kopf. Diese offensichtliche Differenz verschwimmt allerdings, wenn die Bühne minimiert wird, beispielsweise auf einen leeren Stuhl oder andere Imaginationen, oder wenn erfahrbar wird, dass freie Einfälle und Übertragungsbeziehungen in einem sozialen Kopf stattfinden, die Gruppe also trotz der Begrenzung auf das Kommunikationsmedium Sprache komplexe Bilder generiert. Was können beide Ansätze voneinander lernen? Wie werden sie in der Praxis bereits miteinander verknüpft?

Hat das Experiment funktioniert? Werfen wir einen Blick darauf, wie ich es mir vorgestellt habe. Der Ablaufplan dokumentiert die Abfolge und die Inhalte, die in der Praxis umgesetzt wurden.

Zwei Fragen standen im Zentrum des Workshops:

1. Was können beide Ansätze voneinander lernen?
2. Wie werden sie in der Praxis bereits miteinander verknüpft?

Zu 1.
Was ist den Ansätzen gemeinsam?

- Zentralität des Übertragungsgeschehens
- Fokus auf Inszenierung/Re-inszenierung, szenisches Verstehen (Alfred Lorenzer)

2 https://www.psychodrama-deutschland.de/vorankuendigung-dfp-fachtagung-2020/

- Körperlichkeit (für Psycho-/Gruppenanalyse oft unterschätzt)
- Symbolisierung (von Gefühlen und Gedanken)

Was ist ihnen verschieden? (Supervision als eine Anwendung beider Ansätze)

- Geschwindigkeit (Gefahr des Agierens, ohne unbewusstes Geschehen wahrzunehmen)
- Kommunikationsmedium (Sprache und Gestik/Mimik vs. Theatralität)
- Nutzung von Introspektion/Empathie (Einfühlung vs. Rollentausch)

Zu 2.
Im Psychodrama (Psychodramatische Supervision): in Nachbearbeitung Phase 2 und 3 (nach Role-Sharing freie Assoziationsrunde und anschließend psycho-/gruppenanalytische Deutung)

In Gruppenanalyse (Gruppenanalytische Supervision): Rollentausch als Imagination/Phantasie

Der Ablauf des Workshops wurde so geplant:

Intro Gruppenleiter

Übung 1: Zwei Kulturen

- Aufstellung eine Raumseite: Psychodrama – andere Seite: Psychoanalyse/Gruppenanalyse – dazwischen mixed people im Kontinuum (nach Selbsteinschätzung)
- Jede/r berichtet, warum sie/er dort steht, wo er/sie steht
- Jede/r sucht sich eine/n Partner/in mit maximalem Kontrast zu den beiden methodischen Ansätzen

Übung 2: Recherche

- Die Zweier-Gruppen suchen einen Fall aus ihrer Praxis, den sie in der Gesamtgruppe vorstellen könnten und der sich für diese Gruppe zur Supervision eignet, sie einigen sich auf einen Fall (ca. 15 Minuten)
- Die Zweiergruppen, die einen geeigneten Fall gefunden haben, setzen sich in den Stuhlkreis, die anderen Zweiergruppen stehen außerhalb des

Stuhlkreises, der Abstand richtet sich nach der von der Zweiergruppe eingeschätzten Geeignetheit
- Die Gesamtgruppe betrachtet das entstandene Bild

Übung 3: Fallauswahl
- Die Gesamtgruppe sitzt im Stuhlkreis. Die Gruppe entscheidet ohne weitere Beteiligung des Leiters, welchen Fall sie supervidieren will.

Pause (10 Minuten)

Fallsupervision mit der Methode der gruppenanalytischen Supervision:
- Fallvorstellung durch ProtagonistIn
- Freie Assoziationen der Gruppe, ProtagonistIn schweigt
- ProtagonistIn berichtet von ihren Eindrücken
- Gemeinsame Fallreflexion
- Blitzlicht

Methodischer Austausch

Am Workshop nahmen Psychodramatiker*innen, tiefenpsychologische Psychotherapeut*innen, Supervisor*innen, Coachees und Gesprächstherapeut*innen teil, wobei einige mehrere dieser Rollen einnahmen und einige in Lehrfunktionen an Ausbildungsstätten wirkten. Die Entdeckungslust richtete sich auf die psychoanalytische Haltung und die gruppenanalytische Methode. Die Übungen 1 bis 3 waren den Psychodramatiker*innen vertraut. Das szenische Spiel auf der äußeren Bühne ist ihre Domäne.

Das gruppenanalytische Setting in der schließlich ausgewählten Fallsupervision hingegen war für die meisten der Gruppenmitglieder Neuland. Die Fallsupervision war auch persönlich äußerst berührend. Die Ergebnisse öffentlich zu machen, darauf muss hier verzichtet werden, die Gruppe war zu klein, um Anonymität zu sichern, die Teilnehmer*innen darüber hinaus in der „Psychodrama-Szene" zu bekannt. Auch in diesem Fall zeigten sich aktuelle berufliche Spannungen als Re-inszenierung von Dynamiken der Herkunftsfamilie. Das gruppenanalytische Setting bietet aufgrund seiner Aufmerksamkeit für das Übertragungsgeschehen, für freie Assoziation und

methodische Ruhe einen geeigneten und geschützten Raum. Es war kein intimer therapeutischer Rahmen, sondern eine öffentliche Veranstaltung. Weder ich noch die anderen hatten damit gerechnet, dass es so persönlich wird. Doch möglicherweise ist genau das Persönliche das Besondere dieser Methodenkombination.

Die Begegnung beider Methoden erweist sich als außerordentlich gewinnbringend. Das Psychodrama lebt vom Erleben, von der sinnlichen Präsenz im Außen, von den performativen Interaktionen der Gruppe. Die Gruppenanalyse wiederum lebt vom inneren Erleben, womöglich lässt auch gerade das Schweigen in der Gruppe, das viele in der Gruppenanalyse anfangs als quälend erleben, Raum zum Nachklingen, fordert auf zum Aushalten. Beide Methoden arbeiten im Augenblick, in der Präsenz, mit dem Material der Biographie, den Erinnerungen, die sinnlich und innerlich re-inszeniert werden.

Beide Methoden sind auch in der Einzelfallarbeit einsetzbar. Das Psychodrama im Einzelsetting ist sowohl supervisorisch wie therapeutisch nutzbar. Hilfs-Iche und Rollentausch geschehen noch deutlicher in der Mischung aus Innen und Außen. Ich selbst bleibe auch im Einzelsetting immer in der Leitungs- oder Therapeutenrolle und halte nichts davon, diese Rolle durch die Übernahme von Hilfs-Ich-Funktionen – also von der Klientin oder dem Klienten angebotenen Rollen – aufzuweichen. Andere Psychodramatiker*innen sehen das anders. Hier kommt der psychoanalytische Blick ins Spiel, das Wissen um die Wichtigkeit der Abstinenz, um den Klienten oder die Klientin frei zu lassen. Die Gruppenanalyse wurde aus der Einzelanalyse entwickelt, von Foulkes (1992) und Bion (2018) auch als Effizienzmethode, um der Vielzahl traumatisierter britischer Soldaten im Zweiten Weltkrieg gerecht zu werden. Die Spannung von Einzelarbeit und Gruppenarbeit ist damit für beide Methoden wesentlich, der wechselseitige Erfahrungsgewinn ebenso.

Allerdings ist der Aufwand erheblich. Schon die Psychodrama-Ausbildung ist mehrstufig und fünfjährig.[3] Die gruppenanalytische Ausbildung ist, je nach Ausbildungsziel, aufgrund der geforderten Selbsterfahrung im Einzelsetting (Lehranalyse) und Gruppensetting (Gruppenselbsterfahrung), aber auch infolge der Ausbildungsgruppenleitung unter Supervision, noch aufwändiger.[4] Es wundert daher nicht, dass

3 https://www.psychodrama-deutschland.de/verband/service-material/qualifizierung/

4 Beispielweise bei der Internationalen Arbeitsgemeinschaft für Gruppenanalyse Altaussee (IAG): https://www.gruppenanalyse.info/

nur wenige Personen beide Ausbildungswege vollständig auf sich nehmen. In Teilen ist das aber möglich und geschieht zunehmend. Allerdings muss ich eine Einschränkung machen: das Sich-Einleben in der psychoanalytischen Haltung ist auch zeitlich und finanziell sehr anspruchsvoll. Ich selbst habe mit der psychodramatischen Ausbildung begonnen. Einige Jahre später teilte mir eine meine Ausbildung begleitende Psychodramatikerin mit, sie könne mir nun nichts mehr bieten, ich solle mir einmal die Gruppenanalyse anschauen. Das habe ich gemacht. Das möchte ich nicht verallgemeinern. Auch Ausbildungen haben eine persönliche Dimension. Ausbildung und Person müssen zueinander passen.

Psychodrama und Gruppenanalyse sind Methoden, die mit der Bühne arbeiten, der äußeren und der inneren Bühne, auf der wir unser Leben inszenieren. Wir spielen stets. Untersuchen wir diese Bühne genauer.

3. Die Bühne

Etwas von sich zeigen und dadurch sich zeigen. Gehen wir noch einmal vom Praktischen aus und weiten den Blick auf die gesellschaftliche Perspektive. Wir sind immer auch Gesellschaft (Opielka 2023). Auf den aus dem Erasmus-Programm der EU geförderten Internationalen Hochschulwochen für Soziale Arbeit (IUW Social Work) in Linz in 2017 und in Jena 2018 bot ich jeweils einen ganztägigen Workshop in Englisch zum Thema „Pychodrama and Migration" an. Schauen wir uns auch hier die Ankündigung an:

> „The Workshop will use the psychotherapeutic and socialtherapeutic method of Psychodrama, founded by Jacob Moreno, as a tool for improving our perception of the stranger, the migrant and vice versa of the perception of the strangers towards 'us' as social workers. Psychodrama is a complex role playing game which helps the participants to improve empathy and phantasy. The participants of the Workshop should carry with them personal experiences of Migration, from within their roles as social workers, fellow citizens, or migrants themselves."

Psychodrama in einer Nicht-Muttersprache, hier also englisch, war für die Studierenden und Praktiker*innen eine Herausforderung. Aber so ist das Leben für Migrant*innen praktisch immer. Man versteht schlecht und die anderen verstehen einen ebenso schlecht. Die Performativität, die Darstellung des Selbst krankt. Das zu spüren, an sich selbst zu spüren, ist der Gewinn des Psychodramas.

Das Besondere daran ist der Rollentausch. Sich selbst auf der Bühne zu sehen, gespielt vom Hilfs-Ich eines Gruppenmitglieds, und dann – Rollentausch – wieder man selbst zu sein – wieder Rollentausch zurück – sich zu beobachten. Das verändert die Menschen. Abstand ohne Abstand.

Auf die Bühne, fertig, los! Das ist eine Aufforderung. Wir müssen uns der Bühne stellen. Wir müssen uns zeigen und wir müssen den Anderen sehen, die Andere, nicht als Fremdes, als Nicht-Ich, sondern als das Du, das wir selbst sein können und oft genug sind.

4. Widerstand

Sich auf die Bühne stellen ist nicht einfach. Für viele Leser*innen dieses Beitrages erscheint das merkwürdig. Sie stehen ständig auf der Bühne, sie leiten, sie führen, sie reden, sie wissen. Doch die meisten Menschen tun sich sehr schwer damit. Sie wollen nicht auffallen. Und wenn sie laut sein wollen, wenn sie protestieren, dann nicht wirklich erkennbar, eingereiht in eine anonymisierende Reihe. Bescheidenheit ist eine gute Eigenschaft, verbunden mit Demut ist sie wunderbar. Aber nicht selten ist es nicht wirklich Bescheidenheit, sondern Angst. Deshalb meidet man die Bühne.

Oder man betritt sie um etwas zu verdecken. Performativität als Abwehr. Wer kennt nicht die Leitungsgestalten, deren emotionale Not einen anschreit, aber die selbst schreien, die andere demütigen, damit sie nicht gedemütigt werden.

Das ist das Wunder der Psychoanalyse. Die Abwehr schätzen und die Freiheit lieben. Das Ich soll Herr im eigenen Haus werden, wünschte Sigmund Freud, doch das ist nicht leicht. Unsere Triebe kommen uns in den Weg, die Begierden, keineswegs nur die sexuellen. Gier, Geiz, Neid, Habsucht, Rachsucht die sieben

Todsünden[5] sind triebgesteuert. Auch die Gesellschaft in uns, das Gewissen, das Über-Ich, die Programme und Skripte unserer Erziehung und Sozialisation, können uns das Leben schwermachen. Leistungsorientierung für die einen, Scham für die anderen.

Das alles anschauen. Nicht ganz allein, auch das muss sein. Leichter ist es in einer Gruppe, unter Anleitung erfahrener Selbsterfahrener. Denn das gehört dazu. In den eigenen Abgrund geblickt zu haben.

Jetzt könnten wir Psychodrama und Gruppenanalyse noch vertiefter wissenschaftlich behandeln. Zu beiden Gebieten gehört heute eine eigene Fachöffentlichkeit, gehören Fachzeitschriften, deutsch, englisch und in einigen anderen Sprachen, Forschungsprojekte. Weiterbildungen. Anerkennung als psychotherapeutische und als sozialpädagogische Methode und vieles mehr. Doch das soll jetzt nicht thematisiert werden. Denn dieser Beitrag ist auch eine kleine Hommage an einen alten Freund und Kollegen, an Erich Schäfer zu seinem Siebzigsten. Wie er zu Beginn des Textes bei meiner Arbeit hospitierte, möchte ich nun, da ich am Ende angelangt bin, auf seine Arbeit blicken und sie würdigen. Ich konzentriere mich dabei auf zwei seiner Schwerpunkte, die einen deutlichen Bezug zum Thema des Beitrags haben: Das lebenslange Lernen als Bildung in Beziehung und die Frage, ob Führungspersonen selbst als Coach wirken können.

5. Bildung in Beziehung

Jahre nach der eingangs genannten Szene habe ich also nachgefragt, habe ihm den Entwurf dieses Beitrags gezeigt und wollte erfahren, wie auf ihn diese Überlegungen zum Verhältnis der Methoden wirken. Seine Antwort erstaunte mich. Die Idee der inneren und äußeren Bühne sei für ihn völlig zutreffend. Nie aber habe er sich einer Schule an den Hals geworfen, sei vielmehr pragmatisch problemlösungsorientiert. Er sei nie in Widerspruch geraten zu einer Methode. Ich ließ diese geschmeidige Versöhnlichkeit auf mich wirken und erinnerte mich daran, dass ich sein vielleicht wichtigstes Buch *Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im*

5 https://de.wikipedia.org/wiki/Tods%C3%BCnde

Erwachsenenalter (Schäfer 2017) Korrektur las.

Lebenslanges Lernen und Bildung überhaupt, wir würdigen dabei gerne die großen Gestalten der Pädagogik, wir selbst aber, und auch unsere Klient*innen und Schüler*innen, sind ebenso Träger und Gestaltende von Biographien. Die persönliche Seite des Lernens wurde viel zu lange zu gering bewertet. Die Metastudien von John Hattie (2018) über die prägende Rolle der Lehrperson und über die Bedingungen gelingenden Lernens schlagen eine Brücke hin zu den hier diskutierten Fragen der Bühne. Erich Schäfer sieht das ganz ähnlich. Er spricht von Bildung als einem dreifachen In-Beziehung-Gehen – zu sich, zum Inhalt und zum sozialen Kontext (Schäfer 2017). Lebenslanges Lernen ist Bildung in Beziehung. Das erinnert an den Wesenskern des Psychodramas. Der Rollentausch mit Perspektivenübernahme und Empathie ist ein wesentliches Gestaltungselement von Beziehungen, im Alltag und im Psychodrama als Methode (Schwinger 2017). Vielleicht könnten sich Pädagog*innen davon inspirieren lassen, sich selbst in die Schulbank setzen und nachspüren, wie es ist, Schüler*in oder Teilnehmer*in einer Weiterbildungsveranstaltung zu sein.

Bildung geschieht in Beziehung. Dies führt zum zweiten Arbeitsfeld von Erich Schäfer, das noch näher an der Reflexion der Bühne in Psychodrama und Gruppenanalyse liegt. Mit einigen Kollegen, die aus der systemischen Arbeit kommen, hat er sich mit der Frage beschäftigt, welche Rolle das Coaching für und insbesondere durch Führungskräfte im Geschehen der Führung spielt und spielen kann (Kühl et al. 2018). Er hat das dann unter den Signaturen „Transformationscoaching" und „Transflexing" (Schäfer 2021, 2022) vertieft. Die zentrale Frage lautet: Kann eine Führungskraft coachen? Und die zentrale Antwort: unter bestimmten Bedingungen und Settings ist das in Abhängigkeit von den je herrschenden Unternehmenskulturen möglich. Der Forschungsbedarf ist dabei erheblich, wie er mit einer Praxisforschungsgruppe aus dem von ihm geleiteten Studiengang explorierte (Bettenhäuser et al. 2023).

Das haben diese neueren Ansätze des Coachings und die als Therapieformen anerkannten und etablierten Formate von Psychodrama und Gruppenanalyse gemeinsam: Die empirische Forschungslage ist dünn. Bernhard Strauss, der führende Vertreter der deutschen Gruppenpsychotherapieforschung, hat das immer wieder betont und zur Abhilfe beigetragen (Burlingame/Strauss 2021). In einer Zeit

der Sehnsucht und bisweilen Sucht nach Evidenzbasierung sollten wir aber die Erfahrungsbasierung von Wissen nicht geringschätzen. Dieser Beitrag ist auch ein Plädoyer für das Persönliche in Profession und Disziplin, in pädagogisch-therapeutischer Praxis und ihrer Erforschung.

Literatur

Ameln, Falko Von, Kramer, Josef (Hrsg.) (2014). *Psychodrama: Praxis.* Berlin/Heidelberg: Springer.

Bettenhäuser, M., Hallbauer, J., Kellner, B., Köllner, K., Ziener, C., Schäfer, E. (2023). *Coaching in Prozessen der Organisationsentwicklung – Coachen von der Zukunft her.* In: *Zeitschrift für Sozialmanagement*, Vol. 21, 1, S. 33-47.

Bion, Wilfred R. (2018). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften.* 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Burlingame, Gary M., Strauss, Bernhard (2021). *Efficacy of small group treatments: Foundation for evidence-based practice*. In: Barkham, Michael/Lutz, Wolfgang/Castonguay, Louis G. (eds.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change.* 7th ed. New York: Wiley, S. 583–624

Foulkes, S. H. (1992). *Gruppenanalytische Psychotherapie*. München: Pfeiffer.

Hattie, John (2018). *Lernen sichtbar machen.* 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kühl, Wolfgang, Lampert, Andreas, Schäfer, Erich (2018). *Coaching als Führungskompetenz. Konzeptionelle Überlegungen und Modelle.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Opielka, Michael (2023). *Soziales Klima. Der Konflikt um die Nachhaltigkeit des Sozialen.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Schäfer, Erich (2017). *Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter*. Berlin: Springer.

Schäfer, Erich (2021). *Mathematische Impulse zu einem Hexenwerk. Coaching durch die Führungskraft – Transflexing, eine innovative Perspektive*. In: *Zeitschrift für Sozialmanagement*, Vol. 19, 2, S. 137–156.

Schäfer, Erich (2022). *Transformationscoaching mittels Transflexing*. In: Böning, Uwe/ Strikker, Frank (Hrsg.), *Zur Zukunft des Business Coachings.* Stuttgart: ibidem Verlag, S. 189–201

Schwinger, Thomas (2017). *Beziehungen und das Potential des Psychodramas. Ein sozialpsychologischer Ansatz.* In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, Vol. 16, S. 27–40.

Konzipieren, Messen und Lernen

Entwicklungsprogramm für die Zukunft der Führung in der Photonik

Reinhold Pabst

Abstract

Dieser Beitrag präsentiert einen innovativen Ansatz, der die Prinzipien der Theorie U mit dem Design Thinking Innovationsprozess verbindet, um ein Führungskräfteentwicklungsprogramm zu etablieren. Durch Workshops mit Führungskräften der Photonikindustrie wird dieser integrative Ansatz unter Verwendung des iterativen Lernansatzes „Lean Startup" erprobt, indem die Phasen „Konzipieren, Messen, Lernen" für die Konzeptentwicklungsphasen 2021 und 2022 skizziert werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung von Führungskompetenzen, die spezifisch für die Anforderungen in einem VUCA-Umfeld für den Kontext und die Branche relevant sind. Inspirierendes Lernen wird bei den Teilnehmenden durch den gegenseitigen Beziehungsaufbau, die Entwicklung eines gemeinsamen Problemverständnisses sowie die Realisierung von co-kreativen Lösungsansätzen gefördert und unter kontinuierlichem Einbezug von Feedback- und Reflexionsphasen fazilitiert.

Abstract

This article presents an innovative approach that integrates the principles of Theory U with the Design Thinking innovation process to establish an executive leadership development program. Through workshops with executives from the photonics industry, this integrative approach is tested using the iterative learning approach of "Lean Startup," outlining the phases "Build, Measure, Learn" – for the concept development phases of 2021 and 2022. The focus is on imparting leadership skills that are specific to the demands of a VUCA environment, relevant to the context and industry. Inspiring learning is fostered among participants through mutual relationship-building, the development of a shared understanding of problems, and the realization of co-creative solutions, facilitated under continuous incorporation of feedback and reflection phases.

1. Organisationale Herausforderungen

1.1 VUCA-Faktoren

Organisationen stehen in der heutigen Zeit vor einer Vielzahl von enormen Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Branchen befinden sich im ständigen Wandel. Die sich stetig verändernde Arbeits- und soziale Umgebung führt zu organisationalen und persönlichen Krisen, die gegenwärtig in Arbeitskontexten präsent sind (Vgl. Pabst 2022, S. 14f.). Digitales Arbeiten hat Einzug gehalten, und mobiles Arbeiten wird sowohl erwartet als auch genutzt. Dies birgt einerseits Möglichkeiten zur Arbeitserleichterung und potenziellen Effizienzgewinnen auf individueller und Teamebene. Andererseits besteht die Gefahr, dass das menschliche Miteinander in der virtuellen Arbeitswelt verloren geht. Es bedarf einer Re-Fokussierung und Re-Aktivierung, um sicherzustellen, dass die Zusammenarbeit weiterhin auf Vertrauen basiert.

Im Kontext des zunehmenden Innovationsdrucks und der Digitalisierung manifestieren sich die sogenannten VUCA-Faktoren und resultierende menschliche Aspekte mit direkten Auswirkungen auf das individuelle und kollektive Verhalten in Organisationen wie folgt:

- *Volatilität:* Die rasche Entwicklung neuer Technologien und Geschäftsmodelle führt zu einem volatilen Umfeld, in dem Unternehmen ständig auf Veränderungen reagieren müssen, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Dies kann zu Stress und Angst bei den Mitarbeitenden führen, da sie ständig mit Veränderungen und Unsicherheiten konfrontiert sind.
- *Unsicherheit:* Die Zukunft ist zunehmend ungewiss, da Organisationen nicht sicher sein können, welche Technologien, Märkte oder Trends sich entwickeln werden und wie sich dies auf ihre Geschäftsstrategien auswirken wird. Die zunehmende Ungewissheit über die Zukunft kann zu einem Gefühl der Hilflosigkeit und Orientierungslosigkeit bei den Mitarbeitenden führen.
- *Komplexität:* Die Digitalisierung führt zu einem komplexen Geflecht aus verschiedenen Technologien, Datenströmen und globalen Interdependenzen, was es schwierig macht, klare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu erkennen und angemessen zu reagieren. Die steigende Komplexität der digitalen Arbeitsumgebung kann zu Überforderung und Frustration bei den Mitarbeiter*innen führen,

insbesondere wenn klare Strukturen und Prozesse fehlen.

- *Ambiguität:* In einem Umfeld, das von ständigen Veränderungen und Unsicherheiten geprägt ist, ist es oft schwierig, klare Informationen zu erhalten und Entscheidungen auf der Grundlage klarer Fakten zu treffen. Dies kann zu mehrdeutigen Situationen führen, in denen verschiedene Interpretationen möglich sind und die richtige Vorgehensweise unklar ist. Die zunehmende Ambiguität in Bezug auf Informationen und Entscheidungen kann zu Verwirrung und Konflikten führen, da verschiedene Interpretationen möglich sind.

1.2 Neue Anforderungen für Führungskräfte

Die Bewältigung dieser VUCA-Faktoren erfordert von Organisationen eine hohe organisationale Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Innovationsbereitschaft, um erfolgreich mit den Herausforderungen des digitalen Zeitalters umzugehen und langfristigen Erfolg sicherzustellen. Um diese Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen und positive Veränderungen in der Organisation zu fördern, braucht es einen starken Fokus auf die menschliche Seite der Innovation, welche die Mitarbeitenden darin unterstützt, ein hohes Maß an Resilienz, Empathie und kollaborativer Zusammenarbeit aufzubauen (Vgl. Pabst 2022, S. 15). Führungskräfte müssen zunehmend mit diesen Unsicherheiten und Zukunftsängsten ihrer Mitarbeitenden umgehen. Es ist wichtig, eine offene Kommunikationskultur zu fördern, in der Mitarbeiter*innen ihre Perspektiven teilen können, um Missverständnisse zu vermeiden und gemeinsam Lösungen für die inhalts- und beziehungsorientierte Zusammenarbeit zu entwickeln.

In diesem Kontext stellt sich dem Autor der Forschungsfrage, wie die Ergebnisorientierung von Organisationen bei hohem Wettbewerbs- und Innovationsdruck mit der menschlichen Komponente vereinbart werden kann, um das höchste Potenzial zu erschließen und eine motivierte und zufriedene Arbeitsumgebung zu schaffen.

Um dieser Problemstellung zu begegnen, wurde von 2021 bis 2022 ein Führungskräfteentwicklungsprogramm „Future of Leadership in Photonics" für Führungskräfte der deutschen Photonikbranche entwickelt: Dieses wurde in zwei durchgeführten 2-Tages-Veranstaltungen erprobt. Das Führungskräfteentwicklungsprogramm

basiert konzeptionell auf einem methodischen Fundament, das eine Integration von Theorie U- und Design Thinking-Komponenten umfasst. Ziel ist es dabei, Führungskräfte optimal auf ihre beruflichen Herausforderungen zum Umgang mit den VUCA-Faktoren vorzubereiten sowie Change- und Innovationsprozesse zu fazilitieren.

2. Methodisches Fundament: Design Thinking und Theorie U

Für die Konzeption von Führungskräfteentwicklungsprogrammen, die es Führungskräften ermöglichen sollen, ihre Organisation und Mitarbeitenden erfolgreich durch Innovations- und Veränderungsprozesse im Kontext der VUCA-Faktoren zu führen, braucht es ein methodisches Fundament, wie dies bestmöglich gelingen kann.

Design Thinking und Theorie U sind zwei etablierte Ansätze, die darauf abzielen, Innovationen zu fördern und Probleme zu lösen, aber sie unterscheiden sich in ihren Herangehensweisen und Methoden und wurden bislang wenig integrativ betrachtet. Während Design Thinking einen strukturierten Prozess für die Ideenfindung und -umsetzung bietet (Vgl. Brown 2009, Pabst & Podlinski & Koch 2019), betont die Theorie U stärker die persönliche Transformation und die Verbindung mit einer tieferen Quelle des Selbst und der kollektiven Intelligenz (Vgl. Scharmer 2009). Durch die Integration dieser Perspektiven der Theorie U und Design Thinking können Organisationen ihre Innovationsprozesse vertiefen und erweitern, indem sie nicht nur auf die aktuellen Bedürfnisse und Herausforderungen reagieren, sondern eine tiefere Verbindung zu den Nutzer*innen herstellen, eine Kultur des Lernens durch Reflexion kultivieren (Vgl. Kühl & Lampert & Schäfer 2018), co-kreative Zusammenarbeit fördern, eine zukunftsorientierte Perspektive einnehmen sowie entwickelte Lösungsansätze testen und etablieren.

Für den tiefergehenden methodischen Vergleich und die Ableitung integrativer Perspektiven für die Konzeption eines Führungskräfteentwicklungsprogramms werden die drei konstituierenden methodischen Merkmale von Design Thinking als Vergleichskriterien herangezogen: Team, Prozess und Innovationsraum sowie Facilitation und Intention als Fähigkeit und Haltung für Führungskräfte zur Prozessbegleitung von Change- und Innovationsprozessen (Vgl. Pabst et al. 2020a, S. 100ff.).

Kriterien	Design Thinking	Theorie U
Team	Interdisziplinäres Innovationsteam	Selbst oder Gemeinschaft mit einem gemeinsamen Anliegen
Prozess	Iterativer Prozess: Problemraum; Lösungsraum	Iterativer Raum, fließende Übergänge („Navigating Shifts“)
Innovationsraum	Variable Innovationsräume für unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit, Möbel, Materialien, (digitale) Whiteboards für kreative Zusammenarbeit	Vertrauensvolle Umgebungen, Ruheräume, Bewegung in der Natur, Achtsamkeitspraktiken u. v. m.
Facilitation	Ein Facilitator führt durch den Prozess. Fokus liegt hierbei insbesondere in der Toolauswahl in der Prozessfacilitation.	Ein Facilitator führt durch den Prozess. Fokus liegt hier insbesondere in der Hinführung zum Presencing und der Verbindung zur Source.
Intention & Innovationsfokus	Absichtsvolle Innovation basierend auf einer Innovationschallenge. Ansatz radikaler Nutzer*innenzentrierung zur Lösung eines komplexen Problems, Sweetspot einer Innovation liegt in der Schnittmenge von Wünschbarkeit, Machbarkeit und Umsetzbarkeit.	Absichtslose Innovation basierend auf „Presencing“ – dem Erspüren einer emergenten Zukunft. Ansatz des Selbst- und Communityfokussierung, um höchste Absichten in einer gestaltbaren, emergenten Zukunft zu erschließen, Transformationsansatz, der die innovierenden Personen in den Blick nimmt.

Tabelle 1: Abgrenzung Design Thinking und Theorie U

2.1 Team:

Beim Design Thinking arbeiten interdisziplinäre Teams zusammen, bestehend aus Personen mit unterschiedlichen Hintergründen und Fähigkeiten. Diese Vielfalt fördert kreative Lösungen und ermöglicht es, Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Design Thinking betont weiterhin die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Team, um auf sich verändernde Anforderungen und Feedback zu reagieren. Organisationen sollten diese Flexibilität weiter stärken, indem sie eine Kultur der kontinuierlichen Verbesserung fördern und den Mitarbeiter*innen die Möglichkeit geben, ihre Ansätze und Ideen basierend auf neuen Erkenntnissen anzupassen und weiterzuentwickeln.

Theorie U betont die Bedeutung von „Presencing", einem Prozess des Zuhörens und des Verstehens von tiefen Bedürfnissen und Anliegen (Vgl. Scharmer 2009). Teams, die nach der Theorie U arbeiten, müssen offen für Veränderungen und in der Lage sein, eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit zu schaffen, um neue Ideen und Perspektiven zu entwickeln. Dies bedeutet, dass Führungskräfte und Innovatoren nicht nur äußere Veränderungen vorantreiben sollten, sondern auch bereit sein müssen, ihre eigenen Denkweisen, Annahmen und Verhaltensmuster zu überprüfen und anzupassen. Indem sie eine offene und reflektierte Haltung einnehmen, können sie neue Möglichkeiten entdecken und innovative Lösungen entwickeln.

2.2 Prozess:

Der Design Thinking-Prozess besteht aus zumeist sechs iterativen Schritten. Diese werden unterschieden in den Problemraum mit den Phasen Herausforderung, Empathie, Definition des Standpunkts sowie den Lösungsraum mit den Phasen der Ideenfindung, Prototyping und Testen. Dieser Prozess ist nutzerzentriert und versucht in hohem Maße die Bedürfnisse und Perspektiven der Nutzer*innen zu verstehen und in den Innovationsprozess zu integrieren. Die methodischen Werkzeuge und Arbeitsprinzipien bei Design Thinking fördern kreative Arbeitsprozesse und Ideengenerierung hin zu einem konkreten, greifbaren Lösungsansatz. Organisationen können Problemverständnis und Lösungsorientierung gezielt fördern, indem sie spezielle Workshops oder Veranstaltungen organisieren, die darauf abzielen, die Kreativität der Mitarbeiter*innen zu fördern und neue Perspektiven und Ideen zu entdecken, ohne sich von vorher festgelegten Zielen oder Lösungen einschränken zu lassen.

Die Theorie U ist ein Prozess der persönlichen und kollektiven Transformation, der darauf abzielt, tiefgehende Innovationen hervorzubringen. Sie umfasst verschiedene Phasen, darunter Sensing, Presencing und Realizing. Der Schwerpunkt liegt darauf, sich auf die Ebene der tieferen Quelle des Selbst und der kollektiven Intelligenz zu begeben, um neue Möglichkeiten zu entdecken und zu manifestieren. Die Theorie U betont die Bedeutung des „Presencing", eines Prozesses des Zuhörens und Verstehens auf tiefen Ebenen. Durch diesen Prozess können Führungskräfte und Innovatoren eine tiefere Verbindung zu sich selbst sowie zu den Bedürfnissen und

Herausforderungen der Nutzer*innen, Kund*innen oder Stakeholdern entwickeln. Dies ermöglicht Lösungen, die nicht nur oberflächliche Probleme angehen, sondern auch tiefere Ursachen und systemische Zusammenhänge berücksichtigen. Die Theorie U betont die Bedeutung der persönlichen Transformation und des inneren Wandels als Voraussetzung für wirkliche Veränderung und Innovation. Die Theorie U berücksichtigt auch die Dimension der Zukunft im Transformationsprozess und fordert die Teilnehmenden auf, sich auf eine zukünftige Realität vorzubereiten und diese bewusst zu gestalten. Dies bedeutet, dass Innovatoren nicht nur auf die aktuellen Bedürfnisse und Herausforderungen reagieren, sondern auch vorausschauend denken und Möglichkeiten für zukünftige Entwicklungen und Trends erkunden sollten. Dies kann dazu beitragen, langfristige und nachhaltige Lösungen zu entwickeln, die auch in Zukunft relevant bleiben.

Die folgende Abbildung hilft uns beim Entdecken und Verstehen der verschiedenen Zustände eines Systems sowie beim Austarieren verschiedener Anliegen und widersprechender Ziele (Vgl. Pabst et al. 2020a, S. 105). Sowohl im Theorie U-Prozess als auch in dem doppelten Diamanten zur Abbildung eines Design Thinking-Prozesses lassen sich interindividuell neue Einsichten durch die bewusste Einnahme und Veränderung von Mikro- und Makroperspektiven generieren.

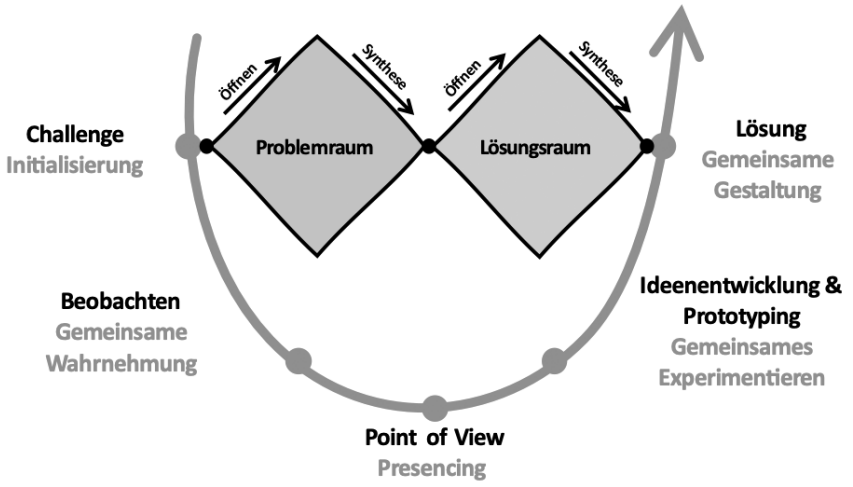

Abbildung 1: Prozessvergleich Design Thinking (doppelter Diamant) und Theorie U

2.3 Innovationsraum:

Der Innovationsraum im Kontext des Design Thinking fungiert als kreativer Hub, der zunächst darauf ausgerichtet ist, die Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer in Bezug auf eine bestimmte Herausforderung einzunehmen. Hierbei werden Ideen generiert, die mittels Prototypenbau konkretisiert, getestet und basierend auf Feedback weiter verfeinert oder angepasst werden. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Organisationen den Innovationsraum so gestalten, dass er die Teamarbeit aktiv fördert. Dies wird durch die Bereitstellung einer Vielzahl von physischen und digitalen Werkzeugen unterstützt, die den gesamten Kreativitätsprozess in einer inspirierenden Umgebung unterstützen. Auf diese Weise tragen Organisationen dazu bei, eine Kultur zu schaffen, die Offenheit und Experimentierfreude fördert. Eine solche Kultur kann Mitarbeitende dazu ermutigen, neue Ideen offen zu diskutieren und innovative Ansätze zu erproben, ohne sich von vordefinierten Zielen oder Lösungen einschränken zu lassen. Design Thinking betont die Bedeutung von raschem Experimentieren und Prototyping, um schnell Feedback zu erhalten und den Innovationsprozess zu beschleunigen. Darüber hinaus können Organisationen diesen Ansatz erweitern, indem sie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ermutigen, auch absichtslose Experimente durchzuführen, um neue Ideen und Möglichkeiten zu erkunden, ohne sich auf spezifische Ergebnisse zu versteifen.

Der Innovationsraum in der Theorie U ist ein Raum des „Presencing", in dem sich die Teammitglieder in einer Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit verbinden. Dieser Raum ermöglicht es den Teilnehmenden, tiefere Ebenen des Bewusstseins zu erforschen und neue Möglichkeiten zu entdecken. Theorie U betrachtet Innovation als einen sozialen Prozess, der durch die Zusammenarbeit und Interaktion verschiedener Akteure entsteht. Dies bedeutet, dass Innovationsprojekte nicht isoliert betrachtet werden sollten, sondern in einen größeren sozialen Kontext eingebettet sind. Organisationen sollten daher Möglichkeiten schaffen, um die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen Mitarbeitenden sowie den verschiedenen Stakeholdern zu fördern und soziale Innovationen zu ermöglichen.

2.4 Facilitation:

Facilitation spielt eine entscheidende Rolle bei der Durchführung und Begleitung von Transformations- und Innovationsprozessen mittels Design Thinking oder der Theorie U. Die Hauptaufgabe eines Facilitators besteht darin, den Prozess so zu gestalten, dass er effektiv, kreativ und zielorientiert verläuft. Hier sind einige spezifische Rollen und Aufgaben, die ein Facilitator in diesen Prozessen übernimmt (Vgl. Pabst et al. 2020b, S. 48 ff.; Pabst 2022, S. 62):

- *Prozessgestaltung:* Der Facilitator entwirft den Ablauf des Transformations- oder Innovationsprozesses unter Berücksichtigung der spezifischen Ziele, Herausforderungen und der Teilnehmendengruppe. Er wählt geeignete Methoden und Werkzeuge aus Design Thinking oder Theorie U aus, um den Prozess optimal zu unterstützen.
- *Gruppendynamik lenken:* Ein Facilitator ist verantwortlich für die Schaffung einer positiven und kollaborativen Arbeitsatmosphäre. Er fördert den gegenseitigen Respekt, die Offenheit für neue Ideen und die konstruktive Kommunikation innerhalb der Teilnehmendengruppe.
- *Moderation von Workshops und Sitzungen:* Der Facilitator leitet Workshops, Brainstorming-Sitzungen und andere Aktivitäten im Rahmen des Transformations- oder Innovationsprozesses. Er sorgt dafür, dass alle Teilnehmenden aktiv einbezogen werden, ihre Perspektiven einbringen können und die Diskussionen auf das Ziel fokussiert bleiben.
- *Unterstützung bei der Ideenfindung und -bewertung:* Der Facilitator hilft den Teilnehmenden dabei, kreative Ideen zu generieren und Lösungsansätze zu entwickeln. Er führt verschiedene Kreativitätstechniken durch, um den Ideenfluss anzuregen, und unterstützt bei der Bewertung und Priorisierung der Ideen.
- *Reflexion und Lernen fördern:* Ein wichtiger Aspekt von Design Thinking und Theorie U ist kontinuierliches Lernen und Anpassen. Der Facilitator fördert die Reflexion über den Prozess und die Ergebnisse, um Erkenntnisse zu gewinnen und den weiteren Verlauf des Transformations- oder Innovationsprozesses zu verbessern.
- *Change-Management unterstützen:* Bei Transformationsprozessen ist oft ein Change-Management erforderlich, um die Akzeptanz und Umsetzung von

Veränderungen in der Organisation zu unterstützen. Der Facilitator hilft dabei, Widerstände zu identifizieren, Kommunikationsstrategien zu entwickeln und die Mitarbeiter*innen auf die Veränderungen vorzubereiten.

Insgesamt fungiert der Facilitator als Moderator, Unterstützer und Katalysator für den Transformations- oder Innovationsprozess, der sicherstellt, dass dieser erfolgreich verläuft und die gewünschten Ergebnisse erzielt werden.

2.5 Intention & Innovationsfokus

Die Innovationsliteratur betont zunehmend die Bedeutung eines integrativen Ansatzes, der sowohl analytische (absichtsvolle) als auch intuitive (absichtslose) Elemente umfasst. Absichtsvolle Innovationen, die intuitive Elemente wie Achtsamkeit und Presencing einbeziehen, können daher als eine Erweiterung herkömmlicher Innovationspraktiken betrachtet werden.

2.5.1 Absichtslose Innovation

Clayton Christensen untersucht in seinem Buch „Innovator's Dilemma“ die Herausforderungen, vor denen etablierte Unternehmen stehen, wenn es um Innovation geht (Vgl. 2016). Er diskutiert auch den Unterschied zwischen disruptiven Innovationen, die oft absichtslos beginnen, und den inkrementellen Innovationen, die von etablierten Unternehmen häufig absichtsvoll betrieben werden.

Absichtslose Innovation beginnt oft ohne klare Absicht oder gezielte Planung. Sie kann aus unerwarteten Entdeckungen, spontanen Ideen oder dem Experimentieren mit neuen Technologien oder Prozessen entstehen. Absichtslose Innovation ist oft weniger vorhersehbar und kann zu unerwarteten Ergebnissen führen, sowohl positiv als auch negativ.

Am Anfang der Zusammenarbeit in Innovationsteams sollten erstmal Zuhören und das Verstehen von tiefen Bedürfnissen und Anliegen stehen. Die Rolle von Achtsamkeit und Bewusstsein in diesem Zusammenhang könnte darin bestehen, dass Achtsamkeit es den Akteuren ermöglicht, bewusster und offener für neue Ideen

und Perspektiven zu sein, unabhängig davon, ob die Innovation absichtsvoll oder absichtslos ist. Durch Achtsamkeitspraktiken können Entscheidungsträger und Teams besser in der Lage sein, die Bedürfnisse der Nutzer*innen zu verstehen, potenzielle Chancen zu erkennen und sich schnell an Veränderungen anzupassen.

Presencing kombiniert Achtsamkeitspraktiken mit Innovationsmethoden und zielt darauf ab, ein tieferes Verständnis für die Herausforderungen und Möglichkeiten in einem System zu entwickeln (Vgl. Scharmer 2009). Es beinhaltet das bewusste Wahrnehmen des gegenwärtigen Moments sowie das Eintauchen in eine Zukunftsmöglichkeit, die aus dem gegenwärtigen Moment entstehen kann. In Innovationsprojekten kann diese Art der Praxis dazu beitragen, dass Teams sich von vorherigen Annahmen lösen, neue Perspektiven einnehmen und innovative Lösungen entwickeln. Indem sie sich bewusst auf den gegenwärtigen Moment einlassen und eine offene, nicht wertende Haltung einnehmen, können Innovatoren neue Einsichten gewinnen und innovative Ideen hervorbringen.

Das Streben nach einem besseren Gewahrsein für die Systemperspektive, wie es im Presencing-Konzept bei der Theorie U beschrieben wird, betont die Bedeutung, Innovationen im Kontext des gesamten Systems zu betrachten, in dem sie stattfinden. Dies kann dazu beitragen, unerwünschte Nebenwirkungen oder unvorhergesehene Konsequenzen einer Innovation zu identifizieren und zu berücksichtigen.

Eric Ries diskutiert in seinem Buch „Lean Startup“ die Prinzipien des Lean-Managements und wie sie auf Startups und Innovationsprozesse angewendet werden können (Vgl. 2011). Er betont die Bedeutung des schnellen Lernens und der Anpassung an die Marktanforderungen, was eher einer absichtslosen Herangehensweise ähnelt, bei der die Innovationen durch kontinuierliches Feedback und Experimentieren entstehen.

2.5.2 Absichtsvolle Innovation

Bei absichtsvoller Innovation liegt der Fokus auf gesetzten Zielen und Absichten. Unternehmen oder Organisationen setzen bewusst Ressourcen ein, um spezifische Probleme zu lösen oder neue Chancen zu erschließen. Diese Art der Innovation beinhaltet oft eine klare Strategie, Planung und gezielte Investitionen in Forschung und Entwicklung.

Tim Brown beschreibt Design Thinking als einen Ansatz, der sich auf die Bedürfnisse und Probleme der Nutzer*innen konzentriert, um innovative Lösungen zu entwickeln (Vgl. 2009). Der Innovationsprozess mittels Design Thinking ist absichtsvoll. Bereits zu Beginn des Prozesses wird durch die sogenannte Innovations-Challenge angestrebt, konkrete Ergebnisse zu erzielen, die auf den Bedürfnissen und Wünschen der Nutzerinnen und Nutzer basieren. Es ist entscheidend, dass Innovationsprojekte von Anfang an auf ihre Wünschbarkeit, Machbarkeit und Umsetzbarkeit geprüft werden. Der sogenannte Sweet-Spot dieses Venn-Diagramms liegt in der Schnittmenge aller drei Perspektiven. Das bedeutet, dass nicht nur die Nutzerperspektive oder Marktnachfrage betrachtet wird, sondern auch, ob die Innovation technisch realisierbar ist und ob die nötigen organisatorischen Ressourcen und Fähigkeiten vorhanden sind, um sie wirtschaftlich erfolgreich umzusetzen. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen diesen Aspekten ist von großer Bedeutung.

Bei absichtsvollen Innovationen liegt die Konzentration demnach darauf, Innovationen bewusst zu gestalten, indem man sich auf die Ziele und Absichten hinter der Innovation konzentriert. Achtsamkeitspraktiken können dabei helfen, ein tieferes Verständnis für die Herausforderungen und Chancen in einem Innovationskontext zu entwickeln. Dies kann dazu beitragen, dass Innovationsprojekte besser auf die Bedürfnisse der Nutzer*innen und die Anforderungen des Marktes ausgerichtet sind.

3. Entwicklung und Etablierung des Führungskräfteentwicklungsprogramms

Dieser Abschnitt zeigt, wie ein Führungskräfteentwicklungsprogramm aufgebaut werden kann, das intuitive Elemente zur Steigerung der Innovationsfähigkeit integriert und Führungskräfte in die Rolle von Innovationsfacilitatoren hebt. Ziel ist es dabei, dass Führungskräfte die Fähigkeiten erlangen, Teams co-kreativ durch Innovations- und Transformationsprozesse zu führen.

Dieser Ansatz des Führungskräfteentwicklungsprogramms „Future of Leadership“ zielt darauf ab, ein Format zu etablieren, das Menschen dabei unterstützt, sich in einen emotionalen Zustand zu versetzen, in dem sie ihre besten Absichten er-

kennen und engagiert und gestalterisch in Veränderungs- und Innovationsprozesse eintreten können. Dieses Programm bietet einen Reflexions- und Transformationsraum, der als vertrauensbildendes Gefäß oder als Aufwärmphase für jegliche Form der Zusammenarbeit, einschließlich Teamentwicklung und Innovationsprozessen, wie z. B. in einem Design Thinking-Innovationsprozess, genutzt werden kann.

Die Forschungsfrage zielt darauf ab zu untersuchen, wie diese Ziele in der Etablierung des Führungskräfteentwicklungsprogramms erreicht werden können.

Gemäß des iterativen Lernansatzes "Lean Startup" von Eric Ries nutzt diese aktionsbasierte Begleitforschung des "Future of Leadership in Photonics"-Programms die Lernphasen Bauen, Messen und Lernen (Ries 2011):

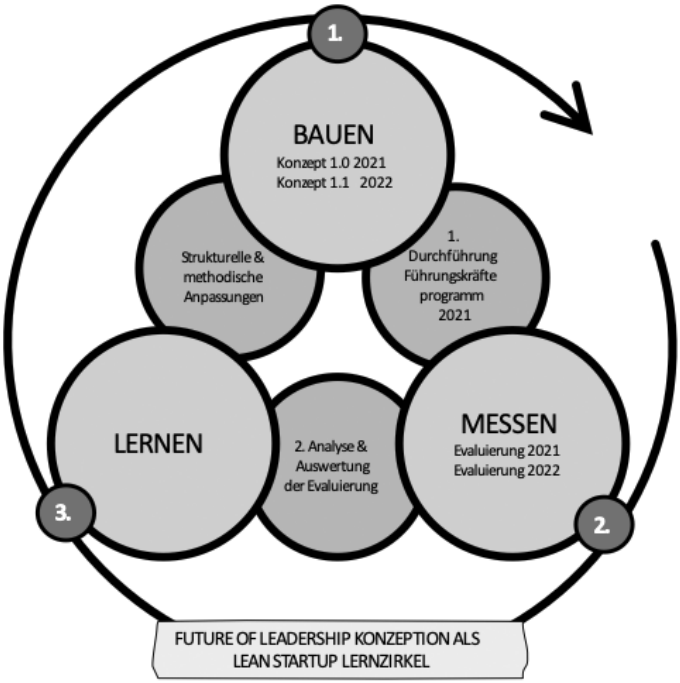

Abbildung 2: Lean Startup Lernzirkel zur Illustrierung des Lernprozesses beim "Future of Leadership in Photonics" Programm

3.1 Bauen (Konzept 2021)

Im Folgenden wird der Kontext und die Konzeption des erstmals im Jahr 2021 durchgeführten Führungskräfteentwicklungsprogramms "Future of Leadership in Photonics" vorgestellt, welches auf der Integration der Ideen von Design Thinking und der Theorie U basiert und die Teilnehmenden aktiv in ihren eigenen Lernprozess einbezieht.

Durch eine branchenspezifische Fokussierung der Teilnehmenden soll ein kontextspezifischer Austausch von Führungs- und Innovationsthemen in der Photonik ermöglicht werden. Das 2-tägige Führungskräftetraining ist eingebettet in ein vorangeschaltetes dreitägiges Fachprogramm der Photonik mit verschiedenen Vertrauensbildungs- und Vernetzungsaktivitäten zwischen Teilnehmenden und Referent*innen. In Laborbesichtigungen am Fraunhofer IOF können sich die Teilnehmenden weitergehend über Technologien und Trends in der Photonik informieren und mit den Forschenden in Kontakt kommen. Durch seine herausragende Stellung in der angewandten Photonikforschung, wo alle Bereiche der photonischen Wertschöpfungskette abgebildet werden, kann das Fraunhofer IOF sehr gut diesen kontextspezifischen Reflexionsraum bereitstellen. Dieser fungiert als Anlauf- und Schnittstelle im Photonik Cluster in Jena.

Das Führungskräfteentwicklungsprogramm zielt darauf ab, Entscheidungsträger in der Photonik zu befähigen. Es vermittelt absichtsvolle Innovation und achtsamkeitsbasierte Praktiken. Dabei werden sowohl die Fähigkeiten zur Innovation gestärkt als auch die Führungskompetenzen entwickelt. Zudem wird eine offene Haltung für Innovationen kultiviert. Dabei ist es wichtig, dass Führungskräfte menschliche Aspekte im Team erkennen und fördern. Insbesondere spielen hierbei der Vertrauensaufbau sowie die Etablierung von psychologischer Sicherheit eine große Rolle.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Aufbau des Führungskräfteentwicklungsprogramms sowohl theoretische Konzepte als auch die Vermittlung von praktischen Fähigkeiten für Führungskräfte beinhaltet, um sie in die Lage zu versetzen, Innovationsprozesse effektiv zu fazilitieren.

Vermittlung theoretischer Grundlagen: Führungskräfte lernen die theoretischen Grundlagen von Design Thinking und Theorie U kennen und wenden ihre Prinzi-

pien kontextspezifisch an. Dies umfasst auch eine Einführung in absichtsvolle Innovation sowie achtsamkeitsbasierte Praktiken als Erweiterung hin zu einer ganzheitlicheren Perspektive, die stärker auf intuitive Aspekte und Reflexion setzt.

Praxisbeispiele und praktische Übungen: Durch Praxisbeispiele aus dem Arbeitskontext der teilnehmenden Personen zeigt sich, wie Design Thinking und Theorie U in realen Situationen angewendet werden. Dazu werden im Führungskräfteentwicklungsprogramm praktische Übungen aus den spezifischen methodischen Repertoires der jeweiligen Methoden durchgeführt. Im Bereich der Integration von intuitiven Elementen werden Achtsamkeitsübungen und angeleitete Spaziergänge durchgeführt, um das Bewusstsein für den gegenwärtigen Moment zu schärfen. Weiterhin werden Übungen zur Reflexion und zum Perspektivenwechsel integriert, um das Verständnis für die Systemperspektive zu vertiefen.

Interdisziplinäre Teams bei praktischen Anwendungen: Das "Future of Leadership"-Programm integriert Gruppenübungen, bei denen die Teilnehmenden in interdisziplinären Teams zusammenarbeiten und sowohl Design Thinking- als auch Theorie U-Werkzeuge anwenden können. Dies fördert den Austausch von verschiedenen Perspektiven und die Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden. Das kann situations- und aufgabenspezifisch unterstützt werden, indem die Expertise von Befragungsteilnehmer*innen, Gästen oder Studierenden in Phasen der Co-Kreation dazu geholt werden. Das bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, das Gelernte bei realen Herausforderungen anzuwenden.

Reflexion und Feedback: Jede Lerneinheit integriert Reflexionsphasen, in denen die Teilnehmenden ihre Erfahrungen und Erkenntnisse reflektieren können. Hier empfiehlt es sich, jeder Person ein Lernjournal auszuhändigen, in dem individuelle Erkenntnisse und Lernmomente festgehalten werden können. Das wird weitergehend dadurch gefördert, dass zur Vorbereitung, zwischen den Lerneinheiten sowie zum Abschluss eines Tagesmoduls generative Fragen für das Journaling gestellt werden. Weiterhin erhalten die Teilnehmenden regelmäßig Feedback vom Workshopfacilitator sowie aus den Peer-Gruppen, um individuelle Lernfortschritte zu unterstützen. Das bedeutet auch, dass achtsamkeitsbasierte Praktiken in die Anfangs- und Abschlussrituale aufgenommen werden und dass Intentionen hinsichtlich absichtsvoller Innovation in Gruppenübungen und Diskussionen abgefragt werden, um innovative Ideen zu generieren und zu bewerten.

Kulturwandel unterstützen: Im Rahmen des Führungskräfteentwicklungsprogramms für photonische Innovation wird ein offenes Innovationsklima gefördert. Dies bezieht sich auf die Geschäftsstrategie der Co-opetition, welche die Kombination von Kooperation und Wettbewerb zwischen zwei oder mehr Unternehmen beschreibt. Das heißt in dem gemeinsamen Bearbeiten von Herausforderungen in einem spezifischen Innovationsfeld kann das gleichzeitige Verfolgen von Kooperations- und Wettbewerbszielen thematisiert werden. So werden auch Phasen im photonischen Innovationsprozess ersichtlich, wo Zusammenarbeit und co-kreativer Austausch mit Führungskräften aus unterschiedlichen Unternehmen und Forschungsorganisationen gut gelingen kann.

Die Teilnehmenden werden dafür sensibilisiert, wie sie als Führungskräfte und Innovationsmanager in ihrer Organisation dazu beitragen können, eine solche Kultur zu fördern. Dies kann die Schaffung von Raum für Experimente, die Akzeptanz von Fehlern als Lernchancen und die Förderung einer offenen Kommunikation umfassen.

Die Integration der Perspektiven von Design Thinking und der Theorie U in ein Führungskräfte- und Innovationsmanager-Entwicklungsprogramm kann dazu beitragen, eine offene Haltung für Innovation zu fördern und die Fähigkeiten zur Innovation und zur Moderation von Innovationsprozessen zu stärken.

3.2 Messen (Evaluierung 2021)

Direkt im Anschluss der Trainings erfolgte eine intensive Evaluierung durch Sammeln von Feedback von Teilnehmenden und Stakeholdern. Die Analyse der Rückmeldungen und Daten gibt einen Einblick, um Stärken und Schwächen des Trainings zu identifizieren und Verbesserungspotenziale zu erkennen.

Eine häufig genannte Anregung war die Notwendigkeit einer noch ausführlicheren Vorstellungsrunde der Teilnehmenden, um die Verbindung und das Verständnis untereinander zu fördern. Darüber hinaus empfanden die Teilnehmenden den methodischen Impuls teilweise als zu spezifisch und abstrakt und schlugen vor, das Thema zu erweitern, um verschiedene weitere Führungs- und Managementansätze einzubeziehen. Ein weiterer Vorschlag war die Einbeziehung eines Abschnitts zur

Implementierung neuer Technologien auf den Märkten. Auch wurde eine Intensivierung der Diskussionskultur innerhalb des Programms angeregt, um verschiedene Perspektiven zu beleuchten und den Austausch zu fördern. Die Teilnehmenden äußerten weiterhin den Wunsch nach einer stärkeren Einbindung von mehr Praxisbeispielen, um die Praxisnähe zu erhöhen. Schließlich schlugen einige Teilnehmende vor, eine Simultanübersetzung für bestimmte Teile der Veranstaltung bereitzustellen, um die Barrierefreiheit für internationale Teilnehmende zu verbessern. Diese Rückmeldungen werden sorgfältig berücksichtigt, um zukünftige Veranstaltungen noch effektiver und ansprechender zu gestalten.

3.3 Lernen (Lernperspektiven 2021)

Aus der Intention und Konzeption des Führungskräfteentwicklungsprogramms (Bauen) und dem Feedback der Teilnehmenden aus dem Jahr 2021 lassen sich wertvolle Erkenntnisse im Sinne einer Lerniteration gewinnen, um den Kurs für 2022 zu verbessern. Basierend auf dem Feedback ist es die Wahrnehmung des Referenten, dass die Intention des Kurses möglicherweise nicht vollständig umgesetzt oder verstanden wurde. Daraus leiteten sich potenzielle Maßnahmen ab, die basierend auf diesem Feedback ergriffen werden könnten:

Verbindung und Zusammenarbeit fördern: Das Programm sollte noch mehr Möglichkeiten bieten, um die Teilnehmenden zu ermutigen, Verbindungen zu knüpfen und zusammenzuarbeiten, um positive Veränderungen sowohl in ihren Teams als auch in der Organisation als Ganzes zu bewirken. Ein Schwerpunkt sollte darauf liegen, dass die Teilnehmenden sich ihrer Absichten bewusstwerden und diese aktiv gestalten, um eine sinnvolle und zielgerichtete Führung zu praktizieren. Durch gemeinsame Aktivitäten und Gruppendiskussionen sollten die Teilnehmenden die Bedeutung von Verbundenheit, Gemeinschaft und Zusammenarbeit für eine effektive Führung erfahren und erleben können. Die Kursleitung und koordinierenden Personen sollten sicherstellen, dass die Intention des Kurses klar und deutlich kommuniziert wird. Dies kann durch die Überarbeitung von Kursmaterialien, die Hervorhebung der Hauptziele des Kurses und die Erklärung der Bedeutung des Konzepts „Bauen“ geschehen.

Interaktive und praktische Elemente einbeziehen: Um sicherzustellen, dass die Teilnehmenden die Intention des Kurses besser verstehen, können noch verstärkt interaktive und praktische Übungen in den Kurs integriert werden, um die vermittelten Fähigkeiten im konkreten Kontext noch passfähiger anzuwenden und zu erleben.

Zusätzliche praktische Werkzeuge bereitstellen: Neben theoretischen Konzepten sollten auch praktische Werkzeuge und Fähigkeiten vermittelt werden, um die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, ihre Führungsrolle effektiv auszufüllen und positive Veränderungen in ihren Teams und Organisationen anzustoßen. Zusätzliche Ressourcen wie Literatur, Fallstudien oder Videos können den Teilnehmenden helfen, das Konzept besser zu verstehen und anzuwenden. Diese Materialien könnten vor oder während des Kurses bereitgestellt werden.

Durch die Implementierung dieser Maßnahmen kann der Kurs für 2022 verbessert werden, um sicherzustellen, dass die Intention des Kurses klar verstanden und effektiv umgesetzt wird.

3.4. Bauen (Konzept 2022)

Im Zuge der Integrationsmaßnahmen basierend auf der Evaluierung von 2021 werden verschiedene Anpassungen und Verbesserungen in das Konzept für das Jahr 2022 implementiert (Vgl. Fraunhofer IOF 2022):

Besonderes Augenmerk wurde zu Beginn des Wochenprogramms „Photonics Manager", welches das zweitägige Führungskräfteentwicklungsprogramm einschließt, auf das gegenseitige Kennenlernen gelegt. Die Teilnehmenden erhielten im Jahr 2022 die Gelegenheit, ihren jeweiligen Arbeitskontext einander vorzustellen. Diese Maßnahme diente nicht nur dazu, relevante Interessen zu erkennen, sondern auch dazu eine Grundlage für Vernetzung, den Austausch über neue Technologien sowie die Anknüpfung an die Kursinhalte zu schaffen.

Basierend auf der Evaluierung 2021 zielt das Programm 2022 insbesondere auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Führungskräfte. Durch Individualisierte Unterstützung gelingt es, noch mehr Raum für persönliches Wachstum, Selbstreflexion und die Entwicklung eines tieferen Verständnisses für Themen wie Vertrauen, Mut

und die Bedeutung von Herz-Kommunikation zu bieten. Methodisch wird Anteil an persönlichen Gesprächen mit Coaching-Techniken gestärkt. Die Teilnehmenden werden ermutigt, durch Erprobung von verschiedenen Fragetechniken in einem Coachingprozess, sich mit den Herausforderungen ihrer Führungsrolle auseinanderzusetzen und neue Wege für positive Veränderungen zu finden. Das Programm 2022 ermutigt die Teilnehmenden weiterhin, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und Führungsentscheidungen zu treffen, die langfristige Nachhaltigkeit und positive Auswirkungen auf die Organisation und die Gesellschaft im Blick haben.

Teilnehmende erhalten eine Kopie des Buches „Future of Leadership in Photonics", das speziell für die Zielsetzung des Kurses geschrieben und darauf zugeschnitten wurde (Vgl. Pabst 2021). Die Arbeit am Kursbuch war ein maßgeblicher Schritt, um die Kursinhalte weiter auf die Intention zuzuschneiden. Dabei fokussierte man sich vorrangig auf das Thema Vertrauensbildung und die praktische Anwendung der Lerninhalte im Arbeitskontext. (Pabst 2021, S. 23f.).

Die Nutzung von LinkedIn zur Verbreitung von Veranstaltungsinformationen wurde verstärkt. Dies führte zu zahlreichen kommentierten Beiträgen von Teilnehmenden aus dem Jahr 2021. Diese Entwicklung verdeutlicht das erkannte Potenzial, eine engagierte Community aufzubauen.

Die Planung der Veranstaltung wurde so angepasst, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit hatten, am „Lichtfest" teilzunehmen – einem Tag der offenen Tür mit speziellen Veranstaltungen und Vorführungen. Dies bot eine ausgezeichnete Gelegenheit, Einblicke in die Forschungs- und Entwicklungsarbeit am Fraunhofer IOF zu gewinnen.

Dieser iterative Prozess setzt sich fort, indem das verbesserte Programm erneut evaluiert wird, um weitere Anpassungen vorzunehmen und sicherzustellen, dass das Führungskräftetrainingsprogramm kontinuierlich optimiert wird, um die Bedürfnisse der Teilnehmenden bestmöglich zu erfüllen.

3.5 Messen (Evaluierung 2022)

Die Teilnehmenden des „Future of Leadership"-Programms 2022 schätzten eine Vielzahl von Aspekten im Rahmen des integrierten Entwicklungsprogramms:

- *Einblicke in Fachthemen und Trends:* Die Möglichkeit, a priori Einblicke in Fachthemen und Trends der Photonik zu erhalten, wurde positiv bewertet. Die Teilnehmenden schätzten es, auf dem neuesten Stand zu bleiben und relevante Informationen für ihre berufliche Entwicklung zu erhalten.
- *Peergruppenaustausch und Leadership-Training:* Der Austausch mit Gleichgesinnten und das Leadership-Training, das darauf abzielte, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, wurden als wertvolle Erfahrungen betrachtet. Die Teilnehmenden schätzten die Gelegenheit, von anderen zu lernen und ihre Führungsqualitäten zu verbessern. Die Teilnehmenden lobten die Organisation der Veranstaltung und die persönliche Atmosphäre. Eine sorgfältige Planung und die Aufmerksamkeit für individuelle Bedürfnisse trugen dazu bei, dass sich die Teilnehmenden wohl und unterstützt fühlten.
- *Vielfältige Aktivitäten:* Die Vielfalt der Aktivitäten, darunter Laborbesichtigungen, Networking-Lunches und eine Wanderung, wurde positiv aufgenommen. Diese Aktivitäten trugen zur Abwechslung und zum informellen Austausch bei, was von den Teilnehmenden geschätzt wurde.
- *Interessante Kursinhalte:* Die Teilnehmenden hoben die Übungen zur positiven Psychologie und zur Theorie U im „Future of Leadership"-Programm hervor. Diese Übungen trugen dazu bei, das Bewusstsein für Führungskompetenzen zu schärfen und persönliches Wachstum zu fördern.
- *Internationaler und hochmotivierter Teilnehmendenkreis:* Die interkulturelle Diversifikation unter den Teilnehmenden wurde als sehr bereichernd und förderlich für das Gruppenlernen angesehen.
- *Wertschätzung des Mitarbeitenden-Engagements:* Es wurde erkannt, dass das Engagement der Mitarbeitenden des Instituts entscheidend für den Erfolg der Veranstaltung war. Die Teilnehmenden schätzten das Bemühen der Mitarbeiter*innen, eine positive Lernumgebung zu schaffen und die Bedürfnisse der Teilnehmenden zu erfüllen.
- *Verbesserungsvorschläge:* Die Teilnehmenden äußerten auch konstruktive Verbesserungsvorschläge, darunter die Bereitstellung von mehr Informationen zu Trends und Märkten in den Fachvorträgen, die Effizienzsteigerung der Prozesse und eine transparente interne Feedbackkultur.

Basierend auf dem Feedback aus dem Jahr 2022 haben wir wieder wertvolle Einblicke gewonnen, die es uns ermöglichen, die Lernperspektiven für nächste Konzeptiterationen zu integrieren.

Abbildung 3: Veranstaltungsimpressionen

4. Fazit

In einem VUCA-Umfeld verändern sich nicht nur die Technologien und Trends in einer Branche, sondern auch die Bedarfe an neuen Leadership Themen und Coping-Strategien seitens der Führungskräfte. Effektives Training bedeutet, sich durch die konsequente Einnahme einer Lernhaltung darauf einzustellen und kontinuierliche Verbesserungsschritte am Trainingsprogramm vorzunehmen. Der vorgestellte Ansatz "Future of Leadership" ermöglicht es, aktuelle Herausforderungen in der

Führungskräfteentwicklung anzugehen, indem er sowohl technologische Trends als auch die Notwendigkeit eines starken Fokus auf zwischenmenschliche Beziehungen berücksichtigt.

Die Integration von Design Thinking und der Theorie U in die Führungskräfteentwicklung zeigt, dass erfolgreiche Führungskräfte nicht nur über Managementwissen verfügen müssen, sondern auch über die Fähigkeit, empathisch zu sein, komplexe Probleme zu lösen und Innovationen voranzutreiben. Dieser ganzheitliche Ansatz fördert nicht nur die individuelle Entwicklung, sondern stärkt auch das Team und die Organisation als Ganzes. Diese Kombination aus absichtsvoller und absichtsfreier Innovation eröffnet neue Möglichkeiten, um höhere Absichten zu entdecken und zu verwirklichen. Durch die kontinuierliche Anpassung von Trainingsinhalten auf der Inhalts- und Beziehungsebene können bedarfsgerechte, kontextspezifische und beziehungsorientierte Trainings entwickelt werden, die den Führungskräften helfen, sich in einem sich ständig verändernden Umfeld zu behaupten.

Die Konzeptionierung, Evaluierung und das fortwährende Lernen daraus, im Sinne von Weiterentwicklung, sind unablässige Prozesse, die auch für das vorgestellte Führungskräfteentwicklungsprogramm neue Perspektiven für das Jahr 2024 aufzeigen. Mit einem starken Fokus auf der Integration photonischer Trendthemen und der Verbindung wissenschaftlicher Exzellenz mit einem praxisorientierten Ansatz streben die Programmkoordinator*innen danach, in einem zunehmend wettbewerbsintensiven Weiterbildungsmarkt innovative Lösungen für die sich stetig verändernden Führungsanforderungen zu bieten. Eine konsequente Ausrichtung auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden in ihren spezifischen beruflichen Kontexten sowie die kontinuierliche Anpassung an dynamische Rahmenbedingungen bilden die Grundlage für eine effektive und nachhaltige Führungskräfteentwicklung. Dabei spielen die Einbeziehung von Vielfalt und Inklusion, die Förderung einer transparenten Feedbackkultur sowie die Vermittlung eines ganzheitlichen Führungskonzepts eine entscheidende Rolle, um die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, zu authentischen und inspirierenden Führungspersönlichkeiten heranzureifen.

Literatur

Brown, T. (2009): Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation. New York, HarperCollins.

Christensen, C. M. (2016): The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail. Boston: Harvard Business Review Press.

Fraunhofer Iof (Hrsg.) (2022): Future of Leadership in Photonics – Details zum zweiten Modulpaket, Führungsentwicklung in der Photonik neu entdecken, URL: *https://www.iof.fraunhofer.de/de/veranstaltungen/photonics-manager-compact.html#13863102341* (abgerufen am 19.03.2024).

Kühl, W., Lampert, A. & Schäfer, E. (2018): Coaching als Führungskompetenz. Konzeptionelle Überlegungen und Modelle. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Pabst, R., Schneider, D., Soszynski, M. & Kujau, M. (2020a): Wertschätzende Organisationsentwicklung. 1. Aufl. Weinheim: Wiley.

Pabst, R., Tyrasa, I., Händschke, S., Siepmann, R. & Gonera, A. (2020b): Context is king: Facilitation in innovation projects. A comparison between academic and industry projects. In: *Journal of Innovation Management* 8(3). S. 48–74.

Pabst, R., Podlinski, V. & Koch, L. (2019): Erfolgreiche Innovationsworkshops. 1. Aufl. Weinheim: Wiley.

PABST, R. (2021): Future of Leadership. Spaces for Reflection to Shape Transformation Processes. 1. Aufl. Stuttgart: Fraunhofer Verlag.

Pabst, R. (2022): Wertschätzende Organisationskultur. 1. Aufl. Stuttgart: Fraunhofer Verlag.

Ries, E. (2011): The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses. New York, Crown Business.

Scharmer, O. (2009): Theory U: Leading from the Future as It Emerges. Cambridge, Berrett-Koehler Publishers.

Schulkultur in der Krise?!

Perspektiven organisationalen Handelns in Thüringer Grundschulhorten

Kathrin Köllner & Katharina Rädel-Ablass

Abstract

*Die Corona-Pandemie als eine der größten globalen Krisen in den vergangenen Jahrzehnten stellte auch Schulen in Thüringen vor eine bis dahin unbekannte Situation. Der Artikel fokussiert auf das Potenzial von Schulkultur und wirksame Kräfte, die sich während der Krise als hilfreich erwiesen haben. Dabei dienen das Kulturebenen-Modell von Edgar H. Schein und der Schulkulturansatz von Werner Helsper der Schärfung des Kulturbegriffes und ermöglichen die Abstraktion der in teilstandardisierten Interviews mit Hortkoordinator*innen gewonnenen Daten. Im Ergebnis der an der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik ausgerichteten Auswertung zeigen sich vielfältige schulkulturelle Phänomene sowie Strategien und Fähigkeiten der Akteursgruppen zur Anpassung an die krisenhafte Situation. Die einzelschulische Kultur gilt als Basis und Ausgangspunkt für das Handeln.*

Abstract

The Coronavirus pandemic, the largest global crisis in recent decades, presented schools with previously unknown situation. The article focuses on the potential of school culture and effective forces that have proven helpful during the crisis. Edgar H. Schein's cultural level model and Werner Helsper's school culture approach serve to sharpen the concept of culture and enable the abstraction of the data obtained in semi-standardised interviews with after-school care coordinators. The results of the evaluation, which is based on socio-scientific hermeneutics, reveal a variety of school culture phenomena as well as strategies and skills of the groups of actors to adapt to the crisis situation. The individual school culture is considered the basis and starting point for action.

1. Einleitung

„Jede großangelegte menschliche Unternehmung […] ist fest in gemeinsamen Geschichten verwurzelt" (Harari 2013, S. 41). Geschichten führen zur Zusammenarbeit verschiedener Menschen und geben dieser Zusammenarbeit Sinn. Sie liegen jeder Art von Organisation zu Grunde und erzählen von deren Kultur. Auch im Praxisfeld Schule sind Geschichten allgegenwärtig. Sie berichten von regionalen Bezügen, Namensgeber*innen, großen Ereignissen, Erfolgen im Verlauf der Schulgeschichte und ebenso von außergewöhnlichen Herausforderungen. Eine solche kürzlich erlebte „gesellschaftliche Ausnahmesituation" (Krause 2020) ist die Corona-Pandemie als historischer Bezugspunkt dieses Beitrages. Gerade in krisenhaften Zeiten kommt die Frage auf, was Organisationen widerstandsfähiger bzw. lern- und entwicklungsfähig macht. Antworten sind im Spannungsfeld kultureller Phänomene zu finden, denn in komplexen, dynamischen und mehrdeutigen Situationen ist die Kultur Basis und Ausgangspunkt für das zukunftsfähige und -sichere Handeln (Vgl. Hoffmann 2016, S. 19). Im Fokus der diesem Beitrag zu Grunde liegenden Forschungsarbeit steht das Arbeitsfeld Schulhort, das in Thüringen als Organisationsform der Ganztagsbetreuung traditionell organisatorisch und pädagogisch zur Grundschule gehört und bisher wenig Berücksichtigung in der Forschung findet. Im Zuge der Pandemie wurden zwischen dem 17.03.2020 und dem 26.04.2020 alle Bildungseinrichtungen geschlossen, wobei eine Notbetreuung für Kinder von Eltern in kritischer Infrastruktur möglich war (Vgl. TMBJS 2020). Nach dieser Zeit folgten schrittweise Öffnungen mit kontinuierlich angepassten Test- und Quarantäneregelungen. Vor dem Hintergrund der starken Verschränkung von Grundschule und Schulhort und den Herausforderungen dieser Krisenzeit (bspw. Organisation von Wechselunterricht/Betreuung in festen Lerngruppen, Testungen im Schulsetting, Tragen von Mund-Nasen-Masken im Kontakt mit den Kindern, Umgang mit plötzlichen Erkrankungen) richtet sich das Erkenntnisinteresse auf die Bedeutung kultureller Phänomene im Schulhort sowie Gelingensfaktoren zur Bewältigung der Krisensituation.

Dazu wird zunächst die Spezifik des Arbeitsfeldes innerhalb der sozialen Organisation Schule skizziert. Anschließend werden die theoretischen Grundlegungen zur Erfassung kultureller Aspekte anhand des Kulturebenen-Modelles von Schein

und des Schulkulturansatzes von Helsper dargelegt und das methodische Vorgehen erläutert sowie die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Im Fazit werden wesentliche Ergebnisse der Forschungsarbeit zusammengefasst und in Form von Schlussfolgerungen für die Praxis nutzbar gemacht sowie Perspektiven für die Zukunft aufgezeigt.

2. Die Spezifik des Arbeitsfeldes Schulhort in Thüringen im Kontext der sozialen Organisation Schule

Schulhorte an den Thüringer Grund- und Gemeinschaftsschulen haben den Auftrag zur außerunterrichtlichen Bildung, Betreuung und Förderung. Sie werden als familienergänzende und unterrichtsunterstützende Einrichtungen verstanden. Anspruch der Bildungsarbeit im Rahmen der Ganztagsbetreuung ist es, bei Berücksichtigung schulkonzeptioneller Schwerpunkte sowohl dem gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag als auch den individuellen Bildungsansprüchen der Kinder (siehe Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre) gerecht zu werden. Erzieher*innen, Lehrer*innen und sonderpädagogische Fachkräfte an Staatlichen Grundschulen sind als Landesbedienstete dienst- und fachaufsichtlich dem Freistaat Thüringen unterstellt (Vgl. Thillm 2022). Ihr Tätigkeitsfeld bezieht sich neben den genannten Aufträgen im Rahmen der „betreuenden Grundschule" auch auf den Zeitraum zwischen dem regelmäßigen Unterrichtsbeginn und -ende, den Lehrer*innen und Erzieher*innen gemeinsam ausgestalten (z. B. Unterstützung des Unterrichts, Betreuung bspw. bei Unterrichtsausfall) (Vgl. TMBJS 2022). Die Leitung des Schulhortes obliegt dem*der Schulleiter*in. Im Rahmen dieser Gesamtverantwortung wird ein*e Hortkoordinator*in mit der Wahrung der Geschäfte betraut, er/sie gestaltet die pädagogische, inhaltliche und organisatorische Arbeit und ist den Erzieher*innen weisungsberechtigt (Vgl. TMBJS 2011). Die Perspektiven von Hortkoordinator*innen sind Grundlage der empirischen Befunde der dargelegten Forschung.

Kulturelle Phänomene im Schulhort sind allerdings nur verstehbar, wenn Schule als soziale Organisation mit ihren Eigenheiten wahrgenommen wird. Diese äußern sich u. a in den mit Widersprüchen einhergehenden Funktionen von Schule, der spezifischen und hierarchischen Arbeitsorganisation, dem besonderen Status von

Heranwachsenden, dem Handeln der verschiedenen Akteure und ihren subjektiven Theorien, im Ausdruck von Autonomiebedürfnissen der Pädagog*innen und dem Verständnis von Kollegialität (Vgl. Rolff 2021, S. 4ff.).

3. Kulturbegriffe als theoretische Grundlagen

Zur Erfassung kultureller Aspekte und der interpretativen Orientierung werden das organisationstheoretische Kulturebenen-Modell von Edgar H. Schein und der schulkulturtheoretische Ansatz von Werner Helsper herangezogen. Schein definiert Kultur aus gruppendynamischer Perspektive:

> „Die Kultur einer Gruppe kann als die Ansammlung gemeinsamen Lernens dieser Gruppe definiert werden, die Probleme der externen Anpassung und der internen Integration; das, was gut funktioniert hat, um gültig zu sein, wird neuen Gruppenmitgliedern gelehrt, was richtig ist, und was sie in Bezug auf solche Probleme wahrnehmen, denken und fühlen sollen." (Schein 2018, S. 5)

Beispiele dafür sind die Bewertung der Leistungsfähigkeit einzelner Mitarbeiter*innen oder Teams (extern) oder die Aushandlung von Gruppengrenzen, Identität und Status (intern). In seinen Überlegungen zur Schärfung des Kulturbegriffes unterscheidet er drei Ebenen der Sichtbarkeit kultureller Phänomene.

(1) Artefakte im Sinne von Symbolsystemen zeigen sich an der Oberfläche, stellen sichtbare Strukturen und Prozesse dar.
(2) Werte finden sich in Strategien, Organisationszielen, der Philosophie, Normen und Verhaltensregeln.
(3) Grundannahmen sind den Organisationsmitgliedern häufig nicht bewusst und werden als selbstverständliche Anschauungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle beschrieben.

Deutlich wird: Organisationskultur wirkt ganzheitlich, verfügt über Tiefe und Stabilität. Obwohl sie damit allgegenwärtig ist, ist sie nicht beliebig. Verhaltensweisen können sowohl in der Persönlichkeit begründet sein als auch kulturelle Annahmen widerspiegeln (Vgl. Schein 2018, S. 12ff.).

Helsper beschreibt die Schulkultur

> „… als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem. Die Schulkultur wird generiert durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung." (Helsper 2008, S. 66f.)

(1) Das Reale umfasst Strukturprinzipien des Bildungssystems, wie bspw. die Gliedrigkeit und ihre Auswirkungen, Inklusion, die Struktur schulischer Räume (Architektur, Anordnung der Tische/Materialien) und Antinomien pädagogischen Handelns. Es kann nicht außer Kraft gesetzt, aber unterschiedlich verwirklicht werden (Vgl. Helsper 2008, S. 68).
(2) Das Symbolische zeigt sich in den Interaktionsprozessen, Unterrichtsinhalten, Ritualen, Regeln, Routinen, Arbeitsmaterialien, Praktiken der Kontrolle/Bewertung/Bestrafung – also im konkret situierten Geschehen. Schulkultur muss dabei nicht auf pädagogischem Konsens beruhen; Diversität und Konflikte weisen auf unterschiedliche Partikularinteressen hin. Anerkennung spielt bei diesen Aushandlungen eine bedeutende Rolle: Wer kann mit welcher Legitimität, in welcher Rolle oder auch mit bestimmten soziokulturellen Merkmalen seine Ansichten einbringen und mit Resonanz bzw. gar Erfolg rechnen (Vgl. Kramer 2015, S. 29ff.)?
(3) Das Imaginäre meint ideale pädagogische Entwürfe und Selbstentwürfe der Einzelschule. Es findet Ausdruck in Reden, Schulkonzepten, der Homepage, Feiern, alltäglichen Selbstpräsentationen. Im Imaginären der Schulkultur ist demnach der einzelschulspezifische Lösungsversuch der Begegnung struktureller Bedingungen und aktiver Handlungsanforderungen zu finden (Vgl. Hummrich 2015, S. 81f.).

Idealtypisch sind geringe Spannungsmomente zwischen den drei Aspekten. Durch institutionalisiertes Handeln der Beteiligten wird Schulkultur nicht nur generiert, sondern auch reproduziert und transformiert. Für alle Akteure bietet die Schulkultur

damit in Abhängigkeit der Spezifik ihres Milieus, des Geschlechts, des Habitus und der Herkunft entsprechende Möglichkeitsräume der Anerkennung, Anpassung, Anschlussfähigkeit, aber auch Randständigkeit oder Zurückweisung (Vgl. Helsper 2008, S. 67ff.).

4. Methodisches Vorgehen

Um tiefere Bedeutungsgehalte zu erkunden und implizite Themen der empirischen Einzelfälle zu offenbaren, erfolgte die Orientierung der qualitativen Untersuchung an einem Verfahren der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Sie begreift Gesellschaft aus konstruktivistischer Perspektive als eine durch handelnde Subjekte hergestellte Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit ist erst erfasst, „wenn die Sinnsetzungsprozesse der Handelnden und der dafür relevante Bezugsrahmen nachgezeichnet sind" (Schröer 1997, S. 109).

Die Datenerhebung erfolgte mit Hilfe eines teilstandardisierten Interviewleitfadens, der vorwiegend offene Fragen enthielt und damit erzählgenerierende Impulse setzte. Als Expert*innen für das Feld wurden vier Hortkoordinator*innen befragt; drei der Personen wurden vor Ort in ihrer Schule interviewt, ein Gespräch wurde per Videokonferenz online durchgeführt. Die Auswahl der Schulen erfolgte durch die Suche im Internet mit den Stichworten „Hortkonzeption", „Schulkultur" und „Grundschule Thüringen". Die so generierten Schulen wurden elektronisch und telefonisch kontaktiert. Drei weibliche und eine männliche Person aus vier verschiedenen Schulen nahmen am Interview teil.

Das Analyseverfahren wurde mit Hilfe der Methode des zirkulären Dekonstruierens umgesetzt, die im Gegensatz zu einem starr strukturierten Ablauf steht. Die erste Auswertungsphase führte für jedes Einzelinterview über u. a. die Formulierung eines Mottos und die zusammenfassende Nacherzählung zur Erstellung einer Stichwortliste und eines Themenkataloges. In der zweiten Auswertungsphase ging es um den systematischen Vergleich aller Interviews und die Verdichtung der Daten zu zentralen Kategorien (Vgl. Jaeggi & Faas & Mruck 1998, S. 6ff.). Um die Forschungsfragen sowohl sinnverstehend im Kontext der Interaktionssituation beantworten zu können als auch in Bezug auf die der Arbeit zu Grunde liegenden

theoretischen Ansätze zu verorten, erfolgte an dieser Stelle die Verknüpfung. Als Ordnungskriterien fungierten sowohl Aspekte aus den theoretischen Konzepten von Organisationskultur (Schein) und Schulkultur (Helsper) als auch die aus allen Interviews gefilterten zentralen Kategorien der Gesprächspartner*innen.

5. Darstellung der Ergebnisse

Die Corona-Pandemie und die Umsetzung der Maßnahmen zur Eindämmung des Coronavirus SARS-CoV-2 hatten einen signifikanten Einfluss auf die gesamte Organisation Schule und das Arbeitsfeld Schulhort in Thüringen. Es wurden sowohl vielfältige schulkulturelle Phänomene sichtbar als auch Gelingensfaktoren zur Bewältigung der Krise benannt, ausgewählte Ergebnisse werden hier vorgestellt.

5.1 Die Bedeutung der Schulkultur im Arbeitsfeld Schulhort während der Corona-Pandemie

Besonders deutlich wird, dass das *„Spezifische" des Arbeitsfeldes Schulhort* selbst in den Hintergrund trat. So war bspw. die offene Arbeit als Organisationsform und das Angebot vielfältiger Arbeitsgemeinschaften als ein wichtiger Teil des Selbstverständnisses einzelner Einrichtungen aufgrund der Aufrechterhaltung fester Lerngruppen nicht realisierbar. Der bildungspolitische Auftrag der Unterrichtsabsicherung stand im Vordergrund, Erzieher*innen übernahmen im Rahmen der betreuenden Grundschule zunehmend unterrichtsunterstützende Aufgaben. Die damit einhergehende Verschiebung der personellen Ressourcen in den Schulvormittag wirkte sich teilweise auf verringerte Betreuungszeiten über den ganzen Tag aus. Grundlegenden *pädagogisch-inhaltlichen Zielsetzungen* (Mitbestimmung der Kinder in Bezug auf Räume, Spielpartner*innen, Bildungsangebote und zeitliche Tagesgestaltung) konnten die Pädagog*innen nicht gerecht werden. Übergreifende bildungspolitische Anforderungen, wie sie Helsper im Bereich des (1) Realen beschreibt, waren den Personen zunächst unzugänglich, sie waren diesen Bedingungen ausgesetzt. Beschriebene *Lösungsversuche und wahrgenommene Gestaltungsspielräume* orientieren sich dabei

stark am (3) Imaginären: den konzeptionellen Grundlagen und damit verbundenen grundsätzlichen pädagogischen Haltungen, bspw. dem reformpädagogischen Ansatz der Montessori-Pädagogik oder der Organisationsform der offenen Arbeit.

Anerkennung ist ein in allen Interviews thematisierter Gegenstand, der in seinen Ausprägungen von Akzeptanz bis Wertschätzung unterschiedlich erlebt wird. Ausdruck findet er u. a. in der Art und Weise der Zusammenarbeit vor und in der Krisensituation mit der Schulleitung, den Lehrkräften und Eltern. Exemplarisch wird die Auseinandersetzung um das Selbstverständnis der Erzieher*innen innerhalb der Organisation Schule und das Rollenverständnis als Hortkoordinator*in verbunden mit mangelhaft erlebter Wertschätzung durch verschiedene Akteursgruppen dargestellt. Dies verweist auf die Auseinandersetzung von Gruppen mit externen Anforderungen, wie in jenem Fall der Umgang mit Beschwerden und der Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Teams durch die Eltern sowie auf interne Anerkennungsbedürfnisse und -kämpfe, wie sie Helsper (2008) auf mikropolitischer Ebene im Bereich des (2) Symbolischen beschreibt. Die Wahrnehmung des eigenen Status wird stark mit Wertschätzung durch das soziale Umfeld in Verbindung gebracht. Die *Gruppengrenzen und Identitäten*, auf die Schein (2018) im Rahmen interner Orientierung von Gruppen hinweist, werden vor allem zwischen den Professionen Lehrer*in und Erzieher*in ausgehandelt und wirken auf der Ebene der Makro-Kulturen als teilweise berufsbezogen sozialisiert. Es werden sowohl Diskrepanzen zwischen konzeptionellen Vorstellungen der Verzahnung von Unterricht und Schulhort und dem tatsächlichen Erleben der Zusammenarbeit hervorgebracht als auch die gute Zusammenarbeit betont, wenn Rollen und Aufgaben der verschiedenen Professionen klar definiert und akzeptiert sind.

Verschiedene Orientierungen und Vorstellungen vom Guten und Richtigen zeigen sich in den Strategien im Umgang mit der Krisensituation als grundlegende Werte; Schein bezeichnet sie als eine Kulturebene. Die *Werte Offenheit* (Nutzung unbekannter digitaler Tools, kreative Lösungen zur Gestaltung von Alltag und Höhepunkten, wie bspw. Schuleinführungen) *und Vertrauen* (Verlässlichkeit bei der Absicherung von Diensten, Übernahme neuer Aufgaben) waren als handlungsleitende Grundsätze für die Bewältigung der Krisensituation voraussetzend.

Unabhängig von den Krisenbedingungen wird die *Umwidmung eines typischen Artefaktes* in Schulen dargestellt; das Lehrerzimmer. In dieser sich im Aufbau befindlichen Schule wird das von allen Fachkräften genutzte Zimmer bewusst als

Pädagogenraum bezeichnet. Im Kulturebenen-Modell von Schein als Symbolsystem auf der oberen Ebene der Sichtbarkeit zu verorten, unterstreicht dieser Unterschied die Konstruktion der Gemeinschaft und Gemeinsamkeiten von Lehrer*innen und Erzieher*innen. Die Spezifik der Darstellungen in den jeweiligen Interviews weist auf die Einzigartigkeit von Schulkulturen hin und die Chance des bewussten Schaffens von neugewählten Konstruktionen.

5.2 Gelingensfaktoren zur Bewältigung der Corona-Pandemie im Arbeitsfeld Schulhort

Sichtbar werden hier zunächst implizite Phänomene im Zusammenhang mit Bewältigungsstrategien. Einzelne Erzählungen wurden von einer besonders optimistischen Grundhaltung begleitet, die Ausgangspunkt für das Handeln der jeweiligen Hortkoordinator*innen war, hier als *positive Mindsets* bezeichnet. Sie betonen diese Haltung durch die Redewendung „wir machen das Beste draus". Diese Gespräche sind von einem Wir-Gefühl geprägt und bilden anhand weiterer Anhaltspunkte eine starke *kollegiale Identität* als Basis der Teams ab.

Folgende auf den Prozess in der Gesamtheit bezogene Strategien und Entwicklungen zeigen sich im Weiteren: die Verringerung von Komplexität, Flexibilität als Voraussetzung und Notwendigkeit sowie Kommunikation und Interaktion.

Die *Verringerung von Komplexität* kann sowohl als Ergebnis der Kontaktbeschränkungen eingeordnet, aber auch als Strategie verstanden werden. Die Beobachtungen beziehen sich auf Strukturen (vorausschauende Erarbeitung von Dienstplänen bzw. Delegation von Aufgaben, zeitliche/räumliche Trennung von Gruppen) und die inhaltliche Arbeit (Aufhebung der offenen Arbeit/Rückkehr zur Gruppenarbeit, Rückzug der Erzieher*innen in kleine Kontaktgruppen bzw. Fokussierung auf Arbeitsaufgaben im eigenen Bereich).

Der pädagogische Alltag erforderte *Flexibilität*; aufgrund von Krankheit und Quarantänen von Kolleg*innen bzw. ganzen Schulklassen war das kurzfristige Einstellen auf veränderte Dienste und Arbeitsaufgaben notwendig.

Kommunikation und Interaktion werden als zentrale Strategien und signifikante Gelingensfaktoren verortet. Unterschiedliche Entwicklungsprozesse wurden be-

obachtet. Vor dem Hintergrund bereits gelebter hoher Eigenverantwortung und Selbständigkeit im Team gewährleisteten Absprachen und die autonome Übernahme der Dienstplanung in Lerngruppen-Teams die situationsgerechte Anpassung an Anforderungen. Andernfalls wurden die Abstimmungsprozesse in kleinen Verantwortungsbereichen als „anstrengender" Lernprozess eingeordnet. Gespräche werden als grundlegend für die Beziehungsgestaltung und Planung und zur Klärung pädagogischer Probleme im Sinne von Beratung betrachtet. Ebenso hatten sie eine wichtige Funktion hinsichtlich der psychischen Entlastung in schwierigen Situationen durch Trost und Ermutigung bzw. Einordnung aktueller Herausforderungen im Arbeitsfeld. Zusammenhalt im Team und Kommunikationsprozesse, die auf Unterstützung bzw. gegenseitiges Verstehen gründen, stehen in enger Korrelation. Kooperative Kommunikations- und Interaktionsprozesse wirken demnach sinn- und beziehungsstiftend.

Die Anpassung an die Krisensituation war durch das *Zusammenwirken von Fähigkeiten und Einstellungen auf drei Akteursebenen* (Mitarbeiter*in, Team, Hortkoordinator*in) möglich. So wurde insbesondere die Bereitschaft der Mitarbeiter*innen, über die Maße hinaus oder in veränderter Form Aufgaben zu übernehmen, betont. Sie steht in enger Beziehung mit der Fähigkeit zur Selbstregulation als zentrale individuelle und kollektive psychologische Ressource zur Bewältigung von Krisenerfahrungen (Vgl. Graefe 2019, S. 118). Ergänzt wurde diese um die als „Sehen und Machen" beschriebene Fähigkeit einzelner Teammitglieder, die wiederum auf Sensibilität, Verantwortungsübernahme und Handlungskompetenz deutet. Auf Teamebene werden weitere Gelingensfaktoren gespiegelt: gegenseitiges Verstehen und Achtsamkeit, gemeinsame Lösungserarbeitung, Entscheidungsakzeptanz, konstruktiver Umgang mit Fehlern, Zusammenhalt, Kreativität und Harmonie. Hinsichtlich ihrer Schlüsselrolle als pädagogische Führungspersonen benennen die Hortkoordinator*innen folgende Aspekte als bedeutsam: Kenntnis der Fähigkeiten der Mitarbeiter*innen und ihrer Potenziale, Koordinierung, Formulierung von Anforderungen, Anerkennung zeigen, sich als Ansprechpartner*innen und Unterstützer*innen verstehen sowie ein Bewusstsein für Vielfalt.

Verschiedene Strategien und Fähigkeiten der Akteursgruppen werden als Lernerfahrung der Organisation und Erfordernis für die Zukunft eingeschätzt.

6. Fazit

Schulkulturelle Phänomene sind auf verschiedenen Ebenen sicht- und erlebbar und beeinflussen die Wahrnehmung, die Kognition, Emotion und das Verhalten in Gruppen. Sie waren grundlegend für die Strategien im Umgang mit der Krisensituation. Wirksame Kräfte der Bewältigung lagen in der positiven Verfasstheit der Führungspersonen und der Identität der Teams. Insbesondere in Krisensituationen erfordert es zunächst ein Sinnfinden und die Akzeptanz der Umstände, um eine solche Rahmung „herstellen" und Sinn stiften zu können. Wenn kollegiale Identität eine Handlungsbasis zur Anpassung und Bewältigung an Krisensituationen sein kann, gilt es, diese zu erkennen, zu stärken und „gelingende Beziehungen zu signifikanten Anderen" (Graefe 2019, S. 167) zu fördern. Dabei lohnt es sich, Austauschprozesse und Handlungsabläufe in der Schule genauer zu betrachten und kooperative Kommunikationsstrategien und -formate zu stärken bzw. zu etablieren.

Die vorgefundene Orientierung an schulkonzeptionellen Schwerpunkten und pädagogischen Grundhaltungen verweist auf die Bedeutung des Selbstverständnisses von Schulen. Konzeptionsentwicklung ist zugleich Teamentwicklung und unbedingt mit Kulturentwicklung verbunden. Voraussetzung ist das Interesse an den kulturellen Phänomenen und ihren dominanten und marginalisierten Ausdrucksformen, deren Genese und Einzigartigkeit, das Bereitstellen der benötigten Ressourcen sowie die Prozesssteuerung. Initiierte Entwicklungsprozesse brauchen die intensive Beteiligung aller Akteure. Prozessbegleiter*innen können im Rahmen verschiedener Beratungsformate unbewusste Anteile kultureller Phänomene für die Gruppe sichtbar machen, neben der Einordnung braucht es vor allem die Würdigung der Leistungen.

Zu berücksichtigen sind dabei die Fähigkeiten und Potenziale der Mitarbeiter*innen, Partikularinteressen, Status von einzelnen Akteuren bzw. Gruppen, die berechtigten Verhältnisse von Kooperation und Abgrenzung, Anerkennungskämpfe und Bedürfnisse der Zugehörigkeit bspw. im Professionskontext. Mit der multiprofessionellen Zusammenarbeit aller Fachkräfte und externer Kooperationspartner*innen gehen vielfältige Chancen einher. Diese liegen u. a. in den unterschiedlichen Zugängen und der Verzahnung von formalen, informellen und non-formalen Lerngelegenheiten über den ganzen Tag (Vgl. Buschhorn 2020, S. 68; Dipf et al. 2019, S. 88).

Das Bewusstsein über eine gemeinsame Wertebasis und die Bedeutung von Anerkennung und Wertschätzung sind offensichtlich gerade in Krisensituationen prägnant. Die Frage für Praktiker*innen ist: Woran merken die Beteiligten, dass sie wertgeschätzt werden? Was braucht der Einzelne, was kann er geben bzw. zurückhalten? Die vertiefende Auseinandersetzung mit dem theoretischen Ebenenmodell von Zwack & Muraitis & Schweitzer, das Wertschätzung auf den Stufen der Anwesenheit (Regeln der Höflichkeit), Funktion (Lob/Kritik im Rahmen der professionellen Identität) und Person (Persönlichkeit der Mitarbeiter*in) verortet, kann Ausgangspunkt der Sensibilisierung für Wahrnehmungen sein und Anlass zum Dialog und der Erwartungsanpassung (Vgl. 2012, S. 117ff.).

Schulkultur ist, wenn auch von hoher Stabilität und Systemtiefe geprägt, kein statischer Zustand. In den Interviews genannte Beispiele verweisen auf das Generieren der Kultur durch Beteiligte und können ermutigen, schuleigene Möglichkeiten der Konstruktion, De-Konstruktion und Transformation vorzunehmen und damit so weitreichende Folgen wie einzelne Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen zu beeinflussen. Ebenso kritisch ist zu hinterfragen, welche Anpassungsprozesse vertretbar sind und welche Bedingungen Kritik an Strukturen und Verhältnissen nötig machen. Perspektivisch können Lernerfahrungen, die in Form von Adaptation und Bewältigung während der Krisen erworben wurden, Anlass und Chance für eine neue Prozessqualität selbstgesteuerter kontinuierlicher Entwicklungen oder für tiefgreifenden Wandel sein. Aufgrund einer von Unsicherheit und Komplexität geprägten Welt werden diese zunehmend erforderlich sein. Schulkultur ist dabei immer mitzudenken.

Die einleitenden Gedanken dieses Artikels beziehen sich auf die Kraft von Geschichten, wenn es um die Zusammenarbeit von Menschen geht. Geschichten als Narrative der Vergangenheit fungieren im Sinne eines organisationalen Gedächtnisses und wirken in die Gegenwart. Eine Erzählung der Krisenzeit endet mit der Erkenntnis einer Interviewpartnerin: „Wir haben es als Team geschafft, jeder hat dazugelernt, jeder hat sein Bestes gegeben, um den Kindern trotz erschwerter Bedingungen eine schöne Schul- und Hortzeit zu gestalten."

Literatur

Buschhorn, C. (2020): Der Beitrag pädagogischer Fachkräfte zum Gelingen des Ganztags. In: *Ein ganzer Tag Ganztag. Auf der Suche nach Chancengleichheit*, hrsg. von B. Jungkamp & M. Pfafferott. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 68-72.

Dipf, Dji, Ifs & Justus-Liebig-Universität (Hrsg.) (2019): Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, StEG. Online-Dokument. URL: *https://doi.org/10.25656/01:17105* (2. Juli 2022).

Graefe, S. (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit. Bielefeld: transcript.

Harari, Y. N. (2013): Eine kurze Geschichte der Menschheit. 36. Aufl. München: Pantheon.

Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, S. 63–80.

Hoffmann, G. P. (2016): Organisationale Resilienz. Grundlagen und Handlungsempfehlungen für Entscheidungsträger und Führungskräfte. Wiesbaden: Springer.

Hummrich, M. (2015): Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In: *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, hrsg. von J. Böhme, M. Hummrich & R. T. Kramer. Wiesbaden: Springer. S. 71–93.

Jaeggi, E., Faas, A. & Mruck, K. (Hrsg.) (1998): Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Online-Dokument. URL: *https://doi.org/10.23668/psycharchives.8801* (12. Oktober 2022).

Kramer, R. T. (2015): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche' Umbauten durch Werner Helsper. In: *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, hrsg. von J. Böhme, M. Hummrich & R. T. Kramer. Wiesbaden: Springer. S. 23–47.

Schein, E. H. (2018): Organisationskultur und Leadership. 5. Aufl. München: Franz Vahlen.

Krause, L.-K. (2020): Wie unterschiedlich die Deutschen die Krise erleben. Online-Dokument. URL: *https://www.zeit.de/gesellschaft/2020-09/corona-demos-proteste-maskenpflicht-massnahmen-coronavirus-deutschland-gesellschaft?page=9* (3. Oktober 2022).

Schröer, N. (1997): Wissenssoziologische Hermeneutik. In: *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*, hrsg. von R. Hitzler & A. Honer. Wiesbaden: Springer. S. 109–129.

Thillm – Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2022): Thüringer Schulportal. Bildung bis 10 Jahre. Online-Dokument. URL: *https://www.schulportal-thueringen.de/bildungbis10jahre/grundschule* (12. Juli 2022).

Tmbjs – Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2011): Dienstordnung für Lehrer, Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an den staatlichen Schulen in Thüringen. Online-Dokument. URL: *https://landesrecht.thueringen.de/bsth/document/VVTH-VVTH000011051* (26. Januar 2024).

Tmbjs – Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2020): Weiteres Verfahren zu Schulschließungen. Online-Dokument. URL: *https://bildung.thueringen.de/fileadmin/2020/2020-04-16_Schulleitungsinfo.pdf* (29. August 2022).

Tmbjs – Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2022): Verwaltungsvorschrift des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zur Organisation des Schuljahres 2022/2023 (VVOrgS2223) vom 27. Juli 2022. Online-Dokument. URL: *https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/schulwesen/schulrecht/VVOrgS2223.pdf* (30. August 2022).

Rolff, H.-G. (2021): Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In: *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, hrsg. von U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr. Wiesbaden: Springer Nature. Online-Dokument. URL: *https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_77-1* (31. August 2022).

Zwack, M., Muraitis, A. & Schweitzer, J. (2012): Der Kontext der (Nicht-) Wertschätzung. Zu einer praktischen Theorie der Wertschätzung in Organisationen. In: *Kontext* 43, S. 115–131.

Möglichkeiten und Grenzen des Coachings durch die Führungskraft – ein Forschungsbericht

Wolfgang Kühl & Annabell Wiedemann

Abstract

*Im Sinne eines Pilotprojektes liefert die Studie erste Anhaltspunkte hinsichtlich der Frage, wo die genuinen Möglichkeiten, aber auch die Grenzen eines Coachings durch die eigene Führungskraft für die gecoachten Mitarbeitenden liegen könnten. Es wurden sieben externe Coaches in leitfadengestützten Expert*inneninterviews befragt, die langjährig coachende Führungskräfte trainiert oder supervidiert haben und bei denen diese Expertise zudem in entsprechenden Buchveröffentlichungen zum Ausdruck gekommen ist. Insgesamt ergeben sich aus der Expertenbefragung erste Hinweise darauf, dass mögliche Indikationsschwerpunkte des Coachings durch die Führungskraft neben der Unterstützung bei Leistungsdefiziten der Coachees vor allem in der Mitarbeiterentwicklung liegen. Allerdings ließen sich bei mehr als einem Drittel der untersuchten Coachings hinter den erstgenannten Anlässen im weiteren Verlauf der Coachingsprozesse persönlichkeits- bzw. biografiebezogene Themenschwerpunkte eruieren, die großteils mit Unterstützung der befragten externen Coaches bearbeitet wurden. Die Befunde machen deutlich, dass neben der weiteren Erforschung der Möglichkeiten und Grenzen des Coachings durch die Führungskraft die supervisorische Begleitung von coachenden Führungskräften in den Blick genommen werden sollte.*

Abstract

This pilot study delivers first rough indications of genuine opportunities and limits of coaching through responsible managers for employees. Seven external coaches were asked through guided interviews, who had trained and supervising managers who coached their employees. These external coaches had also publicised their knowledge in book publications. From the expert survey we have got first references that deficiencies of performance were tackled beside the employee development of the coached participants. However, by more than one third of the analysed coachings personal biographic themes of the participants were reflected. The findings show that beside of the research of options and limits of coaching through managing staff the supervisory accompaniment should be in the focus of further investigations.

Bei dem Coaching von Mitarbeitenden durch ihre Führungskräfte handelt es sich um das aus dem amerikanischen Kontext stammende Ursprungsformat der Coachings (Böning 1994; Kühl & Lampert & Schäfer 2018). Diese in Deutschland noch kaum wissenschaftlich beachtete Coachingpraxis ist mittlerweile in zahlreichen Unternehmen und Organisationen anzutreffen. Die Daten einer Befragung von 1.557 Führungskräften legen nahe, dass Coaching durch die Führungskraft, auch Managerial Coaching genannt, „im deutschen Unternehmenskontext präsent ist. Die Mehrheit der befragten Führungskräfte setzt Coachingtechniken und -praktiken bereits gelegentlich (37 %), oft (32 %) oder immer (5 %) ein" (Pentz et al. 2022, S. 12). Das Managerial Coaching bezieht sich „in der Regel auf Themen, die unmittelbar mit der Arbeit zu tun haben" (Pentz et al. 2022, S. 12). „Die Anwendung sollte allerdings klar erkennbar sein und nicht die Grenzen des Privaten überschreiten" (Pentz et al. 2022, S. 17). Insgesamt verfügten bereits 36 % der Befragten über eine Coachingausbildung, was die Frage nach der Repräsentativität der Studie aufwirft, die im Kontext von Weiterbildungsangeboten der Quadriga Hochschule Berlin zustande gekommen ist. Hesselbarth et al. haben anhand ihrer Befragung von 14 coachenden Führungskräften Coachinganlässe eruiert, die sich einerseits auf „die Übernahme einer Führungsposition bzw. Veränderung der Führungsrolle der gecoachten Mitarbeitenden, die Stärkung der Mitarbeitenden in der Führungsrolle" beziehen und andererseits auf „die Stärkung der Persönlichkeit der Mitarbeitenden, die Unterstützung bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben und die Bewältigung familiärer Probleme für eine berufliche Stabilisierung" (2019, S. 35) beziehen.

Angesichts dieser wenigen Forschungsbefunde stellt sich die Frage, wann ein solches Coaching der Mitarbeitenden durch ihre Führungskräfte angezeigt, d. h. indiziert ist. Dazu wurden im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes im Studiengang Coaching und Führung an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena (Heinze & Lubensky & Wiedemann 2022) sieben Coaches angefragt, die langjährig coachende Führungskräfte trainiert oder supervidiert haben und bei denen diese Expertise zudem in entsprechenden Fachbuchveröffentlichungen zum Ausdruck gekommen ist. Sämtliche Interviewte (vier weibliche und drei männliche Coaches) verfügen über langjährige Feldkompetenz in der Wirtschaft und zum Teil in (sozial-) pädagogischen Arbeitsfeldern. Die Interviewten wurden gebeten, möglichst konkrete

Fälle von Coachings durch die Führungskraft zu berichten. Dabei wurden in den Interviews die Forschungsfragen auf die Anlässe und Grenzen des Coachings durch die Führungskraft fokussiert. Konkrete Coachinganlässe ließen sich in insgesamt acht Fallbeispielen erheben (wobei im Interview 1 zwei Fallbeispiele berichtet wurden). In einem weiteren Analyseschritt wurde überprüft, inwieweit diese Anlässe sich auch im weiteren Verlauf der Coachingprozesse als zentrale Themen dargestellt haben. Hinsichtlich der Grenzen des Coachings konnten sieben Fallbeispiele generiert werden. Die leitfadengestützten, anonymisierten Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2010).

1. Möglichkeiten (Anlässe) des Coachings

Die anlassbezogenen Fallbeispiele ließen sich inhaltsanalytisch den folgenden drei Kategorien zuordnen: Mitarbeiter*innenentwicklung, Leistungsorientierung und Reflexion persönlich-biografischer Anteile der Coachees.

1.1 Mitarbeiterentwicklung

Wie sich bereits in ersten empirischen Studien gezeigt hat, nimmt die Entwicklung der Mitarbeitenden im Coaching durch die Führungskraft thematisch großen Raum ein (Böning 2015, Hesselbarth et al. 2019). In der vorliegenden Studie ließen sich fünf Fallbeispiele dieser Kategorie zuordnen.

Im Fallbeispiel 1 bezieht sich die befragte Expertin auf einen Coachingprozess, den sie als coachende Führungskraft selbst in einer Kita durchgeführt hat. Von ihr auf die Möglichkeit der Übernahme der Rolle der stellvertretenden Leitung angesprochen, zeigte sich eine ältere Mitarbeiterin

> da ganz unsicher und hat dann aber trotzdem ja gesagt und meinte, sie brauche eine ganz fähige Unterstützung. [...] Ich habe sie dann gecoacht in der Frage, wie sie sich weiterentwickeln kann und was es noch für Möglichkeiten gibt. […] Eines Tages kam sie dann und sagte: „Meinen Sie, ich könnte noch studieren?“ […] Jetzt im Nachgang,

> das ist schon einige Jahre her, habe ich immer noch Kontakt zu ihr und weiß, dass sie mittlerweile eine Kita leitet und sie hat noch das Studium der Sozialen Arbeit gemacht. (Interview 1, Zeile 71ff.)

Wie ein Mitarbeiter in seine neue Führungsrolle findet, wurde im Fallbeispiel 2 thematisiert.

> Die erfahrene Führungskraft hat angeboten, den Mitarbeiter coachend zu begleiten und der Mitarbeiter hat das gern angenommen. Beide waren fußball-affin und da hat der Fußball als Metapher gut gepasst […] Der Mitarbeiter konnte dann schließlich sagen: „Ich bin jetzt hier nicht mehr derjenige, der die meisten Tore schießt. Meine Führungsvorstellung hier ist der Trainer. Ich war zwar ein guter Spieler, aber ich muss jetzt auch einen Schritt zurück gehen und bin eher in der Trainerrolle." Das war für den Mitarbeiter hilfreich, um das zu verankern. (Interview 2, Zeile 261ff.)

Im Fallbeispiel 3 handelte es sich um

> eine coachende Führungskraft, die extra in das Unternehmen geholt worden ist. Die hat ein Agil-Team in einem anderen Unternehmen geführt, also wenn man da von Führung sprechen kann, in einem ganz anderen Kontext, auch mit Scrum usw. Sie ist jetzt in ein total traditionelles Unternehmen geholt worden. […] Ihre Aufgabe ist jetzt sowohl als auch zu tun. Das heißt, andocken an die Hierarchien und gleichzeitig das andere einführen. Also sie hat eine Brückenbauerfunktion bekommen. Sie hat einen coachenden Ansatz. Jetzt muss sie aber ständig gucken, wo passt das und wo nicht […] wo muss ich an der Struktur arbeiten und wo muss ich gucken, dass ich jemanden persönlich helfen kann den zu entwickeln. (Interview 6, Zeile 295ff.)

Im Fallbeispiel 4 coachte eine Führungskraft ihren Mitarbeiter im Hinblick auf dessen Entscheidung zur Übernahme einer Führungsrolle. Im Verlaufe des Coachingprozesses zeigte sich jedoch seitens des Coachees der Reflexionsbedarf hinsichtlich grundlegender, biografisch geprägter Einstellungen zur Führungsrolle, der sodann in einem externen Coaching bearbeitet wurde (Interview 7, Zeile 276ff.).

Im Fallbeispiel 5 führte die Führungskraft einer Integrationseinrichtung ein Coaching mit einer Mitarbeiterin durch, deren Umgang mit einem frühkindlichen

Tourette diagnostizierten Kind als nicht pädagogisch angemessen eingeschätzt worden war. Auch in diesem Fall zeigte sich ein Reflexionsbedarf bezüglich grundlegender biografischer Erfahrungen der Mitarbeiterin (Interview 4, Zeile 190ff.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass bei den in der Kategorie der Mitarbeiter*innenentwicklung gebündelten Coachinganlässen in vier von fünf Fällen die (mögliche) Übernahme einer Führungsrolle den Ausgangspunkt für ein Coaching darstellte.

1.2 Leistungsorientierung

Eine weitere Kategorie der untersuchten Coachinganlässe wurde insofern unter dem Begriff der Leistungsorientierung subsummiert, als die gewünschten Arbeitsergebnisse der zu coachenden Mitarbeitenden in qualitativer und/oder quantitativer Hinsicht nicht erreicht worden sind. Während in einer empirischen Befragung von Führungskräften in 104 Großunternehmen im Hinblick auf von ihnen gecoachte Fachkräfte als Coachingziele 47 % der Befragten „Leistungsdefizite beheben" (Tonhäuser 2010, S. 200) nannten, lassen sich in der vorliegenden Studie drei von acht Fallbeispiele entsprechend zuordnen.

Das Fallbeispiel 6 handelt von einer Mitarbeiterin mit

> perfektionistischen, pedantischen Neigungen und einer entsprechenden Arbeitsweise. […] Der Anlass für das Coaching war ja, dass diese Mitarbeiterin ungefähr zwei Drittel schafft von dem, was alle anderen schaffen. Die Führungskraft hat damit ein echtes Problem. Die Kollegen müssen das mit auffangen, weil sie da immer noch Schnörkel daran macht, alles immer perfektionistisch macht. (Interview 3, Zeile 496ff.)

Diese Situation veranlasste die Führungskraft dazu, sie coachend bei der Entwicklung eines angepassten Arbeitsstils zu begleiten. Arbeitsprozesse sollen für die Mitarbeiterin vereinfacht und somit effizienter gestaltet werden. Bereits nach wenigen Sitzungen stellte die coachende Führungskraft jedoch fest, dass ihr Zeit und Geduld für diesen Prozess fehlen. „Sie hat dann mit mir gesprochen und sagte, […]

ich kann nicht mehr. Ich habe die Geduld nicht. Als Führungskraft möchte sie mal ein bisschen pushen dürfen und da kommt sie in einen Rollenkonflikt" (Interview 3, Zeile 508ff.). Daraufhin wird auf Initiative der Führungskraft ein externer Coach (die Interviewpartnerin) hinzugezogen, um die Mitarbeiterin weiter zu begleiten.

Im Fallbeispiel 7 wendete sich ein Mitarbeiter aus dem Vertriebsbereich eines Unternehmens für Unterhaltungselektronik an seine vorgesetzte Führungskraft. Er komme mit einem wichtigen Kunden zu keinem Verkaufsabschluss und finde alleine keinen Ausweg aus der Situation. Die Führungskraft begann mit ihm einen Coachingprozess, um „mit einem hoffnungsvolleren Blick auf den Kunden neue Handlungsoptionen mit dem Mitarbeiter zu entwickeln" (Interview 5, Zeile 111f.). Im Verlauf des Coachings zeigte sich als zentraler Faktor für den fehlenden Verkaufserfolg nicht etwa eine mangelnde Leistung des Mitarbeiters. Vielmehr wurde deutlich, dass die Hinhaltetaktik des wichtigen potenziellen Kunden den Mitarbeiter derartig belastete, dass er den Glauben an einen Verkaufserfolg mit diesem Kunden mittlerweile völlig verloren hatte. Der Druck, nach bereits extrem langer Anbahnungszeit endlich zu einem erfolgreichen Verkaufsabschluss zu kommen, sei derart angestiegen, dass er für den Mitarbeiter unüberwindlich schien.

> Es war relativ schnell klar, es geht hier nicht um fachliches Know-how, welches dem Mitarbeiter fehlt und man nachschulen könnte. Hier war die Frage, wie kann der Perspektivenwechsel beim Mitarbeiter herbeigeführt werden […]. Also insofern Perspektivenwechsel, als dann eben Hoffnung, oder, wie soll man sagen, mit einem hoffnungsvolleren Blick auf diesen Kunden. […] Die coachende Führungskraft, hatte ich den Eindruck, ist sehr strukturiert vorgegangen. Hat das Ziel abgeholt, was erwartet sich der Mitarbeiter aus diesem Gespräch und hat dann ganz konkrete Handlungsoptionen mit dem Mitarbeiter erarbeitet. Was kann er tun, zuerst einmal in der Vorbereitung, damit diese Situation ein bisschen aufgelöst wird und das nicht nur das Negative im Fokus steht und konkrete Handlungsmöglichkeiten erarbeitet, was kann der Mitarbeiter tun, um vielleicht doch noch zu einem Abschluss zu kommen. (Interview 5, Zeile 116f.)

Das in Fallbeispiel 8 berichtete Coachingszenario bezeichnete die interviewte Expertin selbst als ihr „eindrücklichstes Beispiel" (Interview 1, Zeile 235) eines erfolgreichen Coachingprozesses. Geschildert wird der Fall eines Versicherungs-

verkäufers, der trotz hoher fachlicher Qualifikation und Verkäuferkompetenz Schwierigkeiten hatte, seine Verkaufszahlen im Bereich der Risikolebensversicherungen zu steigern. Während er in allen anderen Versicherungssparten sehr erfolgreich und ein echter Leistungsträger sei, würden im Bereich der Lebensversicherung die Verkaufserfolge fehlen. Die Führungskraft entschied sich daraufhin für ein Coaching, um die Gründe hierfür zu erörtern und gemeinsam mit dem Verkäufer eine Lösung zu erarbeiten (Interview 1, Zeile 269ff.; siehe unten).

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass in den beiden letztgenannten Fällen die Mitarbeitenden nicht unmittelbar hinsichtlich einer Veränderung der individuellen Leistung gecoacht worden sind, sondern im Hinblick auf die Bewältigung der dahinter liegenden Problematiken.

1.3 Reflexion persönlich-biografischer Anteile der Coachees

In einem weiteren inhaltsanalytischen Auswertungsschritt wurde deshalb überprüft, ob die berichteten Coachinganlässe im weiteren Verlauf als die zentralen Themen bestätigt werden konnten. Es zeigte sich, dass in fünf von acht Fallbeispielen der eingangs dargelegte Coachinganlass auch tatsächlich das zentrale, im weiteren Beratungsprozess zu bearbeitende Thema beinhaltete. Dem gegenüber stellte sich heraus, dass in drei dieser acht Fallbeispiele hinter den offensichtlichen Anlässen zentrale Themen von Bedeutung waren, die erst im Laufe des Coachingprozesses deutlich geworden sind. Dabei handelte es sich um grundlegende, biografisch geprägte Einstellungen und Glaubenssätze, die das Handeln der Coachees maßgeblich beeinflusst hatten. Der vordergründige Coachinganlass konnte erst durch die Reflexion eben jener persönlichen Anteile angegangen werden.

Wie zuvor bereits beschrieben, beeinflusste im Fallbeispiel 8 (Interview 1) die eigene Einstellung zum Tod den Coachee in seiner Arbeit als Versicherungsmakler in erheblichem Maße. Dies wurde jedoch erst im Laufe des Coachings durch die Führungskraft deutlich. So konnte eruiert werden, dass der Versicherungsverkäufer persönlich große Berührungsängste beim Thema Tod habe. „In diesem Fall hat sich im Coaching durch Fragetechniken herausgestellt, dass der Mitarbeiter ein

großes Problem mit dem Thema Tod hat. Er möchte seinen Kunden etwas Gutes tun und hat sie deswegen nicht auf das Thema Tod ansprechen wollen" (Interview 1, Zeile 271ff.). Da der Verkaufsweg von Risikolebensversicherungen üblicherweise über die Konfrontation mit dem Thema Tod und möglichen wirtschaftlichen Folgen für die Angehörigen führe, sei der Versicherungsverkäufer hier stark gehemmt gewesen. Er sah sich nicht in der Lage, seine treuen Kund*innen mit einem derart unangenehmen Thema zu konfrontieren. Gemeinsam mit dem nunmehr hinzugezogenen externen Coach konnte der Coachee dann „mithilfe von Reframing das Thema Tod umdeuten" (Interview 1, Zeile 273). Der Verkäufer war nunmehr in der Lage die Thematik vorsorgend mit den Kunden zu besprechen, indem er sie dabei unterstützte, sich möglichst vor den negativen wirtschaftlichen Folgen eines derart großen emotionalen Verlustes zu schützen. Es wurde also erreicht, dass der Verkäufer zumindest beruflich einen Weg fand, mit dem Thema Tod gut umzugehen. Die Bearbeitung seiner persönlichen Einstellung hinsichtlich des Todes wurde an dieser Stelle ausgeklammert. Hierbei handele es sich um eine zutiefst persönliche Angelegenheit, denn „das wäre etwas Therapeutisches und das wird im Coaching nicht angeschaut" (Interview 1, Zeile 275). Vielmehr wurde der Coachingprozess durch die Führungskraft weitergeführt, um die konkrete Umsetzung in Kundengespräche zu begleiten.

Im Fallbeispiel 4 coachte eine Führungskraft ihren Mitarbeiter im Hinblick auf dessen Entscheidung zur Übernahme einer Führungsrolle.

> Er ist vorgesehen für eine Führungsfunktion, aber hat sich noch nicht dazu positioniert. Ist das was für mich oder nicht? Will ich das? Insgesamt kristallisierten sich schon im Auftragsgespräch die Themen „Standing" und „Durchsetzungsvermögen" heraus. Die Führungskraft hat dann zwar Fragen gestellt, ist also coachend da rangegangen. Die Führungskraft sagte auch, er fände es gut, wenn der Mitarbeiter das nochmal ein bisschen tiefer reflektiert. […] Das ging so in die Richtung „Wer bin ich denn überhaupt? Was will ich eigentlich?" (Interview 7, Zeile 588–589)

Der interviewte Experte führte nun den Coachingprozess fort:

> Ich als externer Coach habe auch erstmal zwei Sitzungen gebraucht, um überhaupt mitzukriegen, warum er sich das so schwierig macht. […] Ich habe ihn dann gefragt:

„Führung erlebt man ja wirklich in der Kindheit als erstes mit den Eltern. Wie waren denn deine Eltern?“ Das kann man als coachende Führungskraft nicht fragen.“ (Interview 7, Zeile 600–605)

Im dritten Fallbespiel in dieser Kategorie (Fallbeispiel 5) waren die Führungskraft und die Mitarbeiterin in einer Integrationseinrichtung tätig, die Kinder mit entsprechendem Förderbedarf betreut.

Die Führungskraft war zu diesem Zeitpunkt bereits ausgebildeter Coach und ist nunmehr selbständig als Coach und Therapeut tätig. In diesem Fallbeispiel reagierte eine Mitarbeiterin im Umgang mit einem frühkindlichen Tourette diagnostizierten Kind pädagogisch nicht angemessen. Die Führungskraft bot ihr an, die Situation im Rahmen eines Coachings aufzuarbeiten. Dabei stellte sich heraus, dass die Mitarbeiterin selbst „schlechte Kindheitserfahrungen […] im Heimkontext […] zu DDR-Zeiten“ gemacht hatte. […] Diese Erfahrungen wollte sie anderen Kindern ersparen. Sie hatte ein hohes Ideal und da ist es natürlich schwierig zu sagen: Ich scheitere an einem Kind. (Interview 4, Zeile 187–190)

In der Konsequenz suchte sich die Mitarbeiterin eine andere Tätigkeit außerhalb der Betreuung von Kindern mit Behinderung.

Den drei Fallbeispielen in dieser Kategorie ist gemeinsam, thematisch persönlichkeits- bzw. biografiebezogene Schwerpunkte zu fokussieren, für deren Bearbeitung externe Expert*innen hinzugezogen wurden. Dies könnte darauf hindeuten, dass es offenbar im Hinblick auf personennahe Coachingthemen angeraten ist, die Mitarbeitenden seitens ihrer Vorgesetzten eben nicht selbst zu coachen, sondern sie an externe Coaches bzw. Psychotherapeut*innen zu verweisen, in deren Kompetenzrahmen eine entsprechend tiefende Bearbeitung möglich ist.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die meisten (fünf von acht) Anlässe für ein Coaching durch die Führungskraft im Bereich der Mitarbeiter*innenentwicklung liegen, sei es der Wunsch der Mitarbeitenden nach beruflicher Veränderung, vor allem aber die Reflexion der Übernahme einer Führungsrolle (in vier dieser fünf Fälle).

In weiteren drei der insgesamt acht Fälle war der Ausgangspunkt des Coachings durch quantitative bzw. qualitative Leistungsdefizite der Mitarbeiter*innen gekennzeichnet, wobei allerdings in zwei Fällen diese nicht im Hinblick auf eine Veränderung ihrer Arbeitsweise oder des Arbeitstempos gecoacht worden sind, sondern vielmehr hinsichtlich der jeweils dahinterliegenden Problematiken, etwa persönlichen Einstellungen und der Kommunikation mit Kund*innen.

Nach weiterer inhaltsanalytischer Auswertung stellte sich in fünf der insgesamt acht untersuchten Fälle heraus, dass es sich bei den zu Beginn der Coachingprozesse angegebenen Anlässen auch um im weiteren Verlauf zentrale Themen und Zielstellungen der Coachings handelte. Hingegen ließen sich in drei Fällen hinter den erstgenannten Anlässen im weiteren Verlauf der Coachingsprozesse persönlichkeits- bzw. biografiebezogene Themenschwerpunkte konstatieren, die teilweise mit Unterstützung externer Coaches bearbeitet wurden.

2 Grenzen für das Coaching durch die Führungskraft

Die interviewten Expert*innen wurden gebeten, Fallbeispiele zu berichten, die Grenzen eines Coachings durch die Führungskraft verdeutlichen, um auf diese Weise erste Anhaltspunkte für deren Kontraindikation zu erhalten. Von den berichteten sieben Fallbeispielen dieser Kategorie bezogen sich vier auf die Coaches, insbesondere auf deren Haltung, Methoden- und Beziehungskompetenzen sowie organisationsbezogene Aspekte, die als personale und organisationale Voraussetzungen des Coachings durch die Führungskraft verstanden werden können, jedoch keine direkten Anhaltspunkte für eine entsprechende Kontraindikation eines Coachings durch die Führungskraft erkennen lassen und deshalb hier nicht umfänglich dargestellt werden. Allerdings bezogen sich drei Fallbeispiele auf Grenzen des Coachings, die im Hinblick auf die Person der Coachees bzw. deren Erwartungen durchaus im Sinne einer Kontraindikation verstanden werden können.

Im ersten Fallbeispiel war die Führungskraft auf die Expertin zugekommen, um abzuwägen, ob in diesem Fall ein Coaching angebracht ist.

> Wo die Führungskraft sagt, sobald sich irgendwas in der Arbeit des Mitarbeiters ändern soll, wird er sofort krank, mit Magenschmerzen, mit Schlaflosigkeit, […] ist völlig aufgeregt darüber, kriegt das überhaupt nicht auf die Reihe […] Da sollte der Mitarbeiter jetzt wegen Corona seinen Laptop mit nach Hause nehmen und dann hat er die Krise gekriegt. Er hatte einen halben Burnout, weil er sagt, ich kann mich da nicht abgrenzen. (Interview 7, Zeile 413ff.)

Die interviewte Expertin kam zu dem Schluss, dass in diesem Fall eine therapeutische Unterstützung angebracht sei, insofern kam kein Coaching zustande.

Auch im zweiten Beispiel dieser Kategorie stand die Frage im Raum, ob nicht eher eine Psychotherapie als ein Coaching angebracht ist. Der externe Coach wurde in diesem Fall von der coachenden Führungskraft gebeten, an einer Coachingsitzung mit dem Mitarbeiter (mit dessen Zustimmung) teilzunehmen. „Für den Mitarbeiter ging es um die persönliche Weiterentwicklung und es ging um Themen, an denen er arbeitet. Das Ganze eskalierte, es flogen erst Stifte, dann flog noch ein Stuhl. Da war klar, das geht in gar keiner Art und Weise" (Interview 4, Zeile 435 ff.). Im Nachhinein stellte sich heraus, dass der Mitarbeiter sich durch eine Bemerkung der Führungskraft getriggert sah, worauf er „völlig ausgerastet sei" (Interview 4, Zeile 440). Es ist aus dem Interview nicht ersichtlich, ob und wenn ja welches Beratungsformat anschließend zum Einsatz gekommen ist.

Im dritten Fallbeispiel beschreibt die interviewte Expertin als Kontext des Coachings, dass die Führungskraft neu in ein bestehendes Team gekommen war, demgegenüber der Vorgänger ein sehr enges Verhältnis zu den Mitarbeitenden gepflegt hatte. Diese erwarteten entsprechendes nun auch von der neuen Führungskraft, die allerdings – schon aus Gründen der Arbeitsbelastung – nicht bereit war, dem zu entsprechen. Die Erwartungen gingen so weit, dass die Mitarbeitenden mit der Führungskraft die „Probleme mit den Schwiegereltern" besprechen wollten, und zwar diese „nicht nur erwähnen […], sondern stundenlang ausführen, in der Hoffnung, dass die Vorgesetzte wie eine gute Freundin zuhört und unterstützt" (Interview 3, Zeile 124ff.). „Während die Führungskraft intendierte, Distanz herzustellen und auch erklärte, warum sie nicht bereit sei, solche Gespräche zu führen, waren die Mitarbeiter

schließlich enttäuscht, wie man so herzlos sein kann" (Interview 3, Zeile 128f.). „Eine derartig intensive, freundschaftliche Unterstützung lässt sich konzeptionell kaum mit einem Coaching durch die Führungskraft vereinbaren" (Interview 3, Zeile 151).

Anhand letzterer Fallbeispiele wird deutlich, dass ein Coaching durch die Führungskraft kontraindiziert erscheint, wenn etwa freundschaftliche Unterstützung und Begleitung gewünscht werden oder aber vor allem persönlich-private Aspekte den Kern des Beratungsbedarfes ausmachen.

Insofern deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass es konzeptionelle bzw. rollenimmanente Grenzen des Coachings gibt, die eine besondere Sensibilität der coachenden Führungskraft im Hinblick auf persönlich-biografische Anteile der Coachees erfordern, um diese nicht zu klientifizieren. Das heißt, noch eher als im externen Coaching sollten demnach im Coaching durch die Führungskraft auf personennahe, therapieähnlich tiefende Interventionen verzichtet werden. Die Coachees sollten nicht in eine mögliche Empathiefalle geraten, die sich aufgrund eines komplexen und unübersichtlichen Übertragungsgeschehens auftun könnte. Vielmehr stellen sich konzeptionelle und ethischen Fragen nach den von der coachenden Führungskraft zu respektierenden persönlichen Grenzen des Coachees (Kühl & Lampert & Schäfer 2018).

Darauf deutet ebenso ein weiteres Fallbeispiel hin, in dem es um gleich zwei Führungskräfte geht, die in den Coachings im Hinblick auf ihre Mitarbeitenden stark in die Tiefe vordringen wollten:

> Dabei versuchte die eine Führungskraft, Methoden der Psychoanalyse anzuwenden und Fragen einzubinden, welche in zutiefst private Bereiche der Mitarbeitenden vordringen. Der eine, der hat dann den Mitarbeiter gefragt: „Was würde denn ihre Mutter dazu sagen?" Das ist ein No-Go. Das ist zu intim, das ist zu kindheitsorientiert und vergangenheitsorientiert. Die zweite Führungskraft bewegte sich im Feld der NLP-Methoden. Beide Führungskräfte scheiterten mit ihren Ansätzen, in erster Linie, weil die Mitarbeitenden den angewandten Methoden misstrauten und es an Klarheit über die Hintergründe und Ziele des Coachings mangelte. Wichtig ist, dass die Führungskraft die Dinge transparent und offen macht. (Interview 7, Zeile 192ff.)

Diese Fallbefunde weisen zum einen auf die im Coaching durch die Führungskraft besonders notwendige Methodentransparenz, zum anderen auf die bereits zuvor diskutierte Zurückhaltung hinsichtlich persönlicher Anteile der Mitarbeitenden hin.

Bei der Interpretation der vorliegenden Forschungsbefunde dieser Pilotstudie ist zu berücksichtigen, dass sie aus der Perspektive der die coachenden Führungskräfte supervidierenden Interviewpartner*innen gewonnen worden sind. So wurden bei zwei der acht auf die Coachinganlässe bezogenen Fallbeispiele die jeweils von den Führungskräften begonnenen Beratungsprozesse von den interviewten Expert*innen als externe Coaches weitergeführt und in einem Fall wurde der Coachingprozess zeitweise unter Einbeziehung des externen Coaches gestaltet. Im Hinblick auf die sieben untersuchten Fallbeispiele, in denen ein Coaching durch die Führungskraft als nicht zielführend erachtet worden ist, kam diese Entscheidung in vier Fällen im Rahmen der supervisorischen Reflexion durch die interviewten Expert*innen zustande; in einem Fall wurde das Coaching durch einen externen Coach übernommen.

Exkurs: Supervision der coachenden Führungskräfte

Nachdem Loebbert (2021) bereits den Nutzen von Supervision im Sinne des Qualitätsmanagements und der professionellen Reflexion für das externe Coaching aufgezeigt hat, gilt dies für das Coaching durch die Führungskraft offenbar ebenso. Im Rahmen der Auswertung der Interviewstudie, wonach die befragten Expert*innen in einigen Fällen selbst als Supervisor*innen/Coaches beteiligt waren, entwickelte sich die Fragestellung nach der Funktion von Supervision im Hinblick auf durch Führungskräfte durchgeführten Coachings, zumal entsprechende Forschungsbefunde in Deutschland noch gänzlich fehlen. Deshalb erfolgte per E-Mail eine zusätzliche Befragung der bereits interviewten Expert*innen mit der Bitte um Beantwortung der folgenden Frage: „Welche Aspekte sind aus Ihrer Sicht hinsichtlich der Supervision von coachenden Führungskräften besonders wichtig?"

Von den sieben Expert*innen beantworteten vier die E-Mail bezüglich dieser Forschungsfrage; das Spektrum der hinsichtlich der Supervision von coachenden Führungskräften aufgezeigten Aspekten bezog sich auf

- „die *eigene (emotionale) Abgrenzung* (Probleme der Mitarbeitenden nicht zu den eigenen machen)“ (Exp. 1)
- „*Wissen um die eigenen Grenzen* (Wir haben einen Arbeitsvertrag, keinen Therapievertrag)“ (Exp. 1)
- „eigene *Rollenklarheit* (wann bin ich Coach, wann muss ich Orientierung geben/Anweisungen geben – und wie gestalte ich die Schnittstelle?)“ (Exp. 1; ähnlich Exp. 2 und 3)
- „*Gleichwertigkeit* dieser verschiedenen Rollen anerkennen (Coach ist nicht die bessere Rolle)“ (Exp. 1)
- „*Realistische Erwartungshaltung* (ich meine es doch so gut – und der Mitarbeiter schätzt das gar nicht)“ (Exp. 1)
- „Eine Gefahr des Coachings ist es, dass die Führungskraft sich mit dieser Zusatzaufgabe *überlastet* – insofern ist es wichtig, persönliche Muster und Neigungen zu kennen“ (Exp. 2)
- „Die Reflexion der durchgeführten Coachings – im Sinne der *Haltung als Coach und der Haltung als Führungskraft*. Für mich eine Balance und gleichzeitig mögliche Dilemma-Betrachtung, die wichtig ist, zu betrachten“ (Exp. 4)
- „Hinzu kommt der *Blick auf den Prozess* – also was könnten die nächsten guten Schritte in den einzelnen Coachings sein und in welchem Prozess steckt die Führungskraft selbst (Blick auf Unternehmen/Organisation – Personalprozess – Team – Face to face)“ (Exp. 4.; sämtliche Hervorhebungen durch die Verfasser).

Insgesamt spiegeln sich in diesen Experteneinschätzungen vor allem rollen-, beziehungs- und prozessorientierte Reflexionsbedarfe. Insofern ergibt sich eine zukünftige Forschungsperspektive im Hinblick auf die Supervision coachender Führungskräfte.

Fazit und Ausblick

Im Sinne eines Pilotprojektes ergeben sich aus der Befragung von sieben externen Coaches, die coachende Führungskräfte trainiert und supervidiert haben, erste Hinweise darauf, dass mögliche Indikationsschwerpunkte des Coachings durch die

Führungskraft neben der Bearbeitung von Leistungsdefiziten der Coachees vor allem in deren Mitarbeiter*innenentwicklung liegen. Allerdings ließen sich bei mehr als einem Drittel der untersuchten Coachings hinter den erstgenannten Anlässen im weiteren Verlauf der Coachingsprozesse personen- bzw. biografiebezogene Themenschwerpunkte eruieren, die teilweise mit Unterstützung der befragten externen Coaches bearbeitet wurden. Im Coaching durch die Führungskraft sollte demnach auf personenbezogen tiefende, therapieähnliche Interventionen verzichtet werden. Vielmehr sollten bei der konzeptionell-methodischen Ausrichtung des Coachings durch die Führungskraft eher das Empowerment hinsichtlich der Arbeitsaufgaben der Coachees und deren entsprechende Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt gestellt werden. Die aus einer spezifischen kasuistischen Perspektive gewonnenen Befunde machen deutlich, dass neben der weiteren, möglichst multiperspektivischen Erforschung der Möglichkeiten und Grenzen des Coachings durch die Führungskraft, insbesondere aus der Sicht der gecoachten Mitarbeitenden, die Qualifizierung und supervisorische Begleitung von coachenden Führungskräften in den Blick genommen werden sollte.

Literatur

Böning, U. (1994): Ist Coaching eine Modeerscheinung? In: *Innnovative Weiterbildungskonzepte*, hrsg. von L. Hoffmann & E. Regnet. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie. S. 171–185.

Böning, U. (2015): Forschungsstudien. In: *Ergebnisse der Coaching-Forschung. Aktuelle Studien ausgewertet für die Coaching-Praxis*, hrsg. von U. Böning & C. Kegel. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag. S. 29–100.

Heinze, L., Lubensky, M. & Wiedemann, A. (2022): Forschungsbericht – Indikation und Kontraindikation von Coaching durch die Führungskraft. Ernst-Abbe-Hochschule Jena. Masterstudiengang Coaching und Führung.

Hesselbarth, M., Hübner, M., Kühl, W., Reinhard, H., Schäfer, E. & Westphal, H. (2019): Empirische Befunde zum Coaching durch die Führungskraft. In: *Zeitschrift für Sozialmanagement 15* (1). S. 31–58.

Kühl, W., Lampert, A. & Schäfer, E. (2018): Coaching als Führungskompetenz. Konzeptionelle Überlegungen und Modelle. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Loebbert, M. (2021): Supervision im Coaching. Warum? Wie? Wieviel? In: *Coaching Magazin* (2). S. 32–36.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.

Pentz, W., Nitschke, D., Von Wittgenstein, L. & Schilling, L. (2022): Coaching für Führungskräfte – Wirksamkeit und Verbreitung in Unternehmen. 2. Quadriga Coaching Studie 2022, Berlin. *https://www.quadriga-hochschule.com/app/uploads/2022/11/QHS_Zweite-Coaching-Studie-2022.pdf* (Zugriff 02.12.2023).

Tonhäuser, C. (2010): Implementierung von Coaching als Instrument der Personalentwicklung in deutschen Großunternehmen. Frankfurt: Peter Lang.

Bin ich schon drin? – Digital unterstütztes Onboarding in der Sozialwirtschaft

Antje Ebersbach & Wolfgang Volkmer

Abstract

In Zeiten von Fachkräftemangel wird die Suche nach qualifiziertem Personal ein zunehmend aufwändiger Prozess. Ein effektives Onboarding ist in einem umkämpften Markt ein Wettbewerbsvorteil für sozialwirtschaftliche Unternehmen. In dem Artikel werden digitale Instrumente vorgestellt, die für den Onboardingprozess genutzt werden können, um diesen effektiver und nachhaltiger zu gestalten. Diese umfassen verschiedene Maßnahmen, flankieren die persönliche Einarbeitung und sichern die Kontinuität von Prozessen sowie das Wissensmanagement. Am Beispiel der Kindersprachbrücke Jena werden einzelne Elemente eines digital unterstützten Onboardings vorgestellt und diskutiert.

Abstract

In times of skills shortages, the search for qualified personnel is becoming an increasingly complex process. Effective onboarding is a competitive advantage for social enterprises in a competitive market. This article presents digital tools that can be used for the onboarding process to make it more effective and sustainable. These include various measures, support personal induction and ensure the continuity of processes and knowledge management. Individual elements of digitally supported onboarding are presented and discussed using the example of Kindersprachbrücke Jena.

1. Einleitung

Der Anfang in einem Unternehmen ist ein einschneidendes und mit vielen Hoffnungen verbundenes Ereignis für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In Anbetracht der Tatsache, dass Menschen einen erheblichen Teil ihrer Lebenszeit am Arbeitsplatz verbringen, ist der Blick auf die gelingende Einführung – auch Onboarding genannt – von zentraler Bedeutung. Beim Onboarding zeigt sich in kurzer Zeit, welche Unternehmenspolitik und -kultur vorherrschen. Die ersten Wochen und Monate prägen auch zentral die Bindung des neuen Mitarbeitenden ans Unternehmen. Dass der berühmte „erste Eindruck" zählt, trifft auch auf den Eintritt in ein neues Arbeitsumfeld zu.

Die Sozialwirtschaft als Teilbereich der Dienstleistungen ist mit ihren rund 3,2 Millionen Beschäftigten ein besonders personalintensives Arbeitsfeld mit multiplen Belastungsfaktoren (Schneiders 2021). In der Kinder- und Jugendhilfe, dem Arbeitsfeld in dem auch der Verein Kindersprachbrücke Jena tätig ist, tragen die pädagogischen Mitarbeitenden und auch Freiwilligen im Umgang mit der Zielgruppe eine hohe Verantwortung. Die begrenzten zeitlichen als auch finanziellen Ressourcen in der überwiegend gemeinnützig organisierten Sozialwirtschaft und die gestiegene Erwartungshaltung von neuen Mitarbeitenden an eine flexible, persönlich agierende Organisation verlangen eine stärkere Professionalisierung des Managements und Effektivität in der täglichen Arbeit und auch bei der Einarbeitung. Ein effektives Onboarding kann in einem umkämpften Fachkräftemarkt auch ein Wettbewerbsvorteil für ein sozialwirtschaftliches Unternehmen sein. Die Suche nach qualifiziertem Personal ist in Zeiten des Fachkräftemangels zu einem aufwändigen Prozess geworden. Umso wichtiger ist es, Mitarbeitende zügig und effektiv einzuarbeiten und an das Unternehmen zu binden. Diese Besonderheiten des Arbeitsfeldes machen das Onboarding zu einem sensiblen aber auch lohnenswerten Prozess im Personalmanagement (Heinrich 2020, S. 140; Brenner 2020, S. 3). Da Onboarding wichtig, aber gleichzeitig auch ein zeitintensiver Prozess für Leitungskräfte ist, lohnt sich der Blick auf die Potenziale dieses Prozesses und die Verbindung mit den Vorteilen neuer digitaler Möglichkeiten.

2. Onboarding als Lernprozess in der digitalen Welt

Unsere Gesellschaft befindet sich in einer Umbruchphase hin zu einer Epoche der Digitalität, „verstanden als von digitalen Technologien geprägte Bedingung[en], wie wir etwas über die Welt erfahren und wie wir mit [ihr] verbunden sind" (Stalder 2016, S. 51). Die zentrale Herausforderung dieser Kultur der Digitalität ist die Komplexitätszunahme, die Zunahme an Geschwindigkeit und die vollständige Durchdringung der Gesellschaft und ihrer Systeme mit digitalen Technologien.

Die digitale Transformation der gesamten Gesellschaft ändert auch die beruflichen Anforderungen an Beschäftigte massiv. Die wachsende Verbreitung digitaler Technologien und die damit einhergehenden neuen Lebens- und Arbeitsweisen haben zunehmend Einfluss auf die Arbeitsbereiche der Sozialwirtschaft. Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich nach Einschätzung der Autor*innen, ähnlich wie die Schulen, bisher nur sehr bedingt digitalisiert, obwohl ihr Klientel sehr internet- und digitalaffin ist. Digitalisierung wird von den Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe gerne mit „Medienkompetenz" verknüpft. Weniger betrachtet wird die Digitalisierung der eigenen Organisation, die mit agilen Arbeitsweisen, Vernetzung und digital unterstützten Arbeitsprozessen und mobilem Lernen in Verbindung gebracht werden kann. Der geringe Grad der Digitalisierung der Sozialwirtschaft zeigt sich z. B. an sehr unterschiedlichen Einstellungen zur Bedeutung von Digitalisierung in pädagogischen Prozessen, aber auch bei der Gestaltung der eigenen Arbeitsprozesse. Medienbrüche (Anmeldungen per Mail oder Zettel, Hilfepläne mit Unterschriften ohne Schnittstellen zum Leistungsträger etc.) und der geringe Einsatz von umfangreichen Cloudlösungen und Intranets oder Selbstlernportalen deuten nicht nur auf mangelnde Ressourcen und fehlendes Know how der Organisationen, sondern möglicherweise auch auf ein skeptisches Verhältnis zu und ein eingeschränktes Verständnis von Digitalisierung hin. Die Klientinnen und Klienten, Teilnehmenden und die Mitarbeitenden der Kinder- und Jugendhilfe erleben in ihrem Alltag aber zunehmend intuitive digitale Lösungen von global agierenden Unternehmen für ihre Alltagsbedarfe, insbesondere auf mobilen Endgeräten. Wenn Unternehmen der Kinder- und Jugendhilfe diese anwendungsfreundliche Ebene nicht bieten und zusammen mit ihren Mitarbeitenden, den mit der Digitalisierung einhergehenden Transformationsprozess nicht gestalten (Kühl & Schäfer 2019, S. 4), kann die

Leistungsfähigkeit der Sozialwirtschaft insgesamt beeinträchtigt werden. Dieser Umstand birgt das Potenzial, die Akzeptanz und Wirksamkeit von sozialen Angeboten langfristig erheblich zu gefährden – womit der Nutzen effektiver und effizienter digital unterstützter Onboardingprozesse beschrieben wäre.

Ausgehend von den beschriebenen Veränderungen und verbunden mit der zunehmenden Digitalisierung und immer neuen technischen Lösungen entstehen nicht nur neue Arbeitsformen, sondern auch neue Lernformen im Unternehmen. Dies beeinflusst auch die Möglichkeiten für das betriebliche Wissensmanagement und Onboarding. Onboarding kann seitens des Onboardees (neue*r Mitarbeiter*in) als ein permanenter und intensiver Lernprozess beschrieben werden. Es ist deshalb naheliegend, moderne Lerntheorien als Grundlage für die Gestaltung von digital unterstützten Onboardingeinheiten zu nutzen.

Eine dieser neuen Lernansätze ist das sog. „New Learning", das als Zusammenfassung eines selbstgesteuerten, kooperativen, kompetenzorientierten und datenintelligenten Lernens verstanden werden kann (Kauffeld 2022, S. 17; Schäfer & Ebersbach 2021, S. 38). Diese Lernformen brauchen eine entsprechende Umwelt, die sich in der Unternehmenskultur und -struktur der lernenden Organisation aber auch im Mindset der Mitarbeitenden abbildet. Die lernende Organisation ist in allererster Linie eine Organisation, in der Fehler als Lernchance begriffen werden.

Lehr- und Lernprozesse können selbstgesteuert vs. geleitet und formal vs. informell ausgeprägt sein. Aus Sicht der Lernenden im Unternehmen ist weniger das Lehr-Lern-Setting von Relevanz, sondern vielmehr die Passung der Lernsettings mit dem beruflichen Alltag und seinen Herausforderungen. Auch vor dem Hintergrund, dass Lernen im Durchschnitt zu 70 % durch Tätigkeit selbst, zu 20 % im Austausch mit anderen und nur zu 10 % durch formales und nicht-formales Lernen stattfindet (Schäfer & Ebersbach 2021, S. 41), erfreut sich der Ansatz „Learning on demand" immer größerer Beliebtheit. Darunter wird ein kontinuierlicher, in die Arbeit integrierter Lernprozess verstanden, der Selbstlernen, Jobrotation und die Unterweisung durch Kolleg*innen, aber auch die Nutzung neuer digitaler Lernkonzepte umfasst und von dem Paradigma ausgeht, dass der lernende Mitarbeitende selbstgesteuert Wissen aufnimmt und unter regelmäßiger Begleitung adaptiert (Kauffeld 2022, S. 15).

Digitales Lernen ist sowohl in Unternehmen als auch im privaten Umfeld bewährt und akzeptiert. Die Corona-Pandemiejahre haben diese Entwicklung nicht ermöglicht, sondern nur beschleunigt (Sjöström 2022, S. 42). Digital unterstütztes Onboarding ist u. a. durch zeit- und ortsunabhängiges mobiles Lernen bzw. Gespräche gekennzeichnet. Dies birgt u.a. Vorteile bei der Verbindung von formellem und informellem Lernen (Seufert & Meier 2018, S. 882).

Sjöström (2022, S. 42f.) schlägt vor, moderne Entwicklungsprogramme an die Bedürfnisse der Mitarbeitenden anzupassen und stellt folgenden 5-Punkte-Ansatz auf:

1. Learning-Nuggets: Nur kleine Mengen an Wissen in drei wiederholten Sitzungen vermitteln,
2. Unterstützung der Manager*innen durch Micro-Learning: Maßgeschneiderte Lerneinheiten, die nur wenig Zeit in Anspruch nehmen,
3. Repetitives Lernen in den Arbeitsalltag integrieren: Mitarbeitende werden z. B. durch Erinnerungen motiviert, regelmäßig auf ihre Lerneinheiten zurückzugreifen und diese in den Alltag zu integrieren,
4. Lernpausen zwischen den Sitzungen,
5. Regelmäßige Erinnerungen, um Lernroutinen aufzubauen: Nutzung des Intranets für Erinnerungen, damit Lerneinheiten selbständig eingeplant werden können.

Diese didaktischen Anforderungen korrespondieren mit einer technologischen Entwicklung, die zentral für die räumliche und zeitliche Entgrenzung von Lernumgebungen zu sein scheint: die allgegenwärtige Verfügbarkeit von mobilen Endgeräten wie Smartphones und Tablets. Erst dadurch ist der Zugriff auf kleine Lerneinheiten zur Nutzung in Zwischen- und Pausenzeiten sowie unterwegs machbar. Dies geht so weit, dass auch die Nutzung privater Endgeräte im beruflichen Umfeld intensiv unter dem Stichwort Bring Your Own Device (Byod) diskutiert wird. Die neuen Möglichkeiten beeinflussen dabei sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden. Mit dem Begriff „Mobiles Lernen" oder „Mobile Learning" werden diese Ansätze seit rund 20 Jahren im wissenschaftlichen Kontext greifbar umschrieben und haben an Relevanz gewonnen (Seipold 2018, S. 13).

Digtale Instrumente, die vor diesem Hintergrund für Onboardingprozesse genutzt werden können sind u. a. folgende:

Wikis

Der Siegeszug von Wikipedia symbolisiert die Kraft und Möglichkeiten von kollaborativen digitalen Wissenssammlungen. Das Ziel von Wikis ist es, Erfahrungen und Wissen gemeinschaftlich zu sammeln und zielgruppengerecht aufzubereiten. Wikis bedienen sich weiterhin der klassischen Lexikontechnik (Stichworte, Verweise), entwickeln diese aber mit den digitalen Möglichkeiten weiter. Wikis sind dynamisch und werden im Unternehmenskontext z. B. bei Projekten oder auch für die betriebliche Kommunikation eingesetzt. Unternehmens-Wikis sind aus Gründen des Datenschutzes und zur Wahrung der Geschäftsgeheimnisse nur im Intranet einer Organisation abrufbar, verfügen über eine Benutzerzugriffskontrolle und unterliegen einer Versionierung. Der Vorteil von Wikis ist die leicht herstellbare Aktualität, die Bündelung von schriftlichen und audio-visuellen Medieninhalten, die verteilte Zuweisung von redaktioneller Verantwortung, eine leistungsstarke Suchfunktion und die prinzipielle Möglichkeit für Nutzer, Kommentare oder Änderungen vorzunehmen (je nach System). Für das Onboarding bieten sie vielfältige Möglichkeiten, da sie alle Informationen für die Onboardees bereithalten und – verbunden mit der Übersendung eines Benutzeraccounts – auch schon vor Stellenantritt Informationen verfügbar machen. Leistungsstarke Systeme sind auch als freie Software verfügbar und somit kostengünstig einsetzbar.

Schulungsvideos

Die Aneignung von Wissen hat über sog. Lehrvideos bzw. Tutorials neue Dimensionen erreicht. Wo vor wenigen Jahren noch komplizierte Anleitungen zu lesen waren, werden diese heute zunehmend durch Videos ersetzt – im großen Maßstab auf Videoplattformen wie YouTube nachvollziehbar. Die Vorteile liegen auf der Hand: Die Informationen können mit Bild und Ton verständlicher und emotionaler präsentiert werden und sie sind selbstgesteuert abrufbar (Poxleitner 2018, S. 435). Themen werden z. B. auch über comicartige, so genannte Explainitys, geschult, bei denen komplexe Themen grafisch reduziert und modellhaft bewegt dargestellt werden. Die Videos können durch meist kostenpflichte Software mit relativ geringem Aufwand technisch umgesetzt werden und behandeln in der Regel ein Thema pro Video. Aufwendiger ist die Konzeption und Aufbereitung von Unternehmensinhalten. Dieser kreative Prozess verlangt eine Reihe von inhaltlichen, methodischen

und technischen Kompetenzen, die erst im Unternehmen gefunden werden müssen. Die Videos sollten auch nicht zu lang sein, um es mobil Lernenden zu ermöglichen, kurze verfügbare Zeiteinheiten zu nutzen, ohne das Video ständig unterbrechen zu müssen (Poxleitner 2018, S. 441). Der Vorteil von Eigenproduktionen ist, dass Sprecher*innen aus dem Unternehmen authentisch zum Einsatz kommen können. Der Nachteil von Videos ist, dass ihre Aktualität nur mit größerem Aufwand oder durch komplette Neuproduktion sichergestellt werden kann. Sie sollten also nur bei Themen mit hoher inhaltlicher Konstanz bzw. zum Format passenden Inhalten eingesetzt werden. Poxleitner (2018, S. 451) empfiehlt wegen des eher passiven Konsums von Videos, „die Inhalte über ein interaktives Lernquiz [abzufragen]" bzw. die Auswertung in den Reflexionsgesprächen vorzunehmen.

Mikrolernen

Mikrolernen gibt es erst seit der Verbreitung mobiler Endgeräte, also erst seit rund 20 Jahren. „Gemeinhin steht Mikrolernen für verschiedene Lernaktivitäten von kurzer Dauer oder für das Lernen mit relativ kleinen Bildschirmen, kleinen Lerneinheiten, mobilen Geräten oder Mikroinhalten." (Hug 2018, S. 322). Wie im Kapitel Schulungsvideos bereits ausgeführt, steht Mikrolernen für einen im Alltag erprobten Ansatz, der auf große Akzeptanz bei Nutzer*innen stößt und neben Videos auch mobile Lern-Apps oder Podcasts beinhaltet. Die Vorteile von Mikrolernen reichen über die zeitliche und räumliche Flexibilität und die Nutzung von Wartepausen für Lernen hinaus: Mikrolernen kann durch die passgenaue Einbettung und Verfügbarkeit der Lerninhalte in realen Praxissituationen den Transfer von Wissen erleichtern. Man spricht dann von „integriertem Mikrolernen". Dafür müssen die Inhalte leicht auffindbar (z. B. über Apps) sein und möglichst interaktiv funktionieren. Hier sind zwei Ebenen zu integrieren: erstens die formalen und informellen Lern- bzw. Entwicklungsprozesse auf den Ebenen von Individuen und Teams und zweitens die Gestaltung von lern- und entwicklungsförderlichen Rahmenbedingungen auf der Ebene der Gesamtorganisation.

Die Autonomie und die Selbststeuerung der einzelnen Mitarbeitenden und Teams werden wichtiger und drängen starre Vorgaben zur Kompetenzentwicklung in den Hintergrund (Seufert & Meier, S. 882). Obwohl nur rund 40 % der KMU mit mobilen Lernkonzepten arbeiten (ebd., S. 884) gewinnt das Thema an

Relevanz und bietet zahlreiche Möglichkeiten für das Onboarding. So könnten z. B. Wissensthemen so strukturiert werden, dass sie auf die örtliche Lage des Nutzers reagieren oder mittels QR-Code an Gegenständen passende Onboardinginhalte verfügbar sind. Mikrolerninhalte können auch bei komplexen Arbeitsschritten Wissen und Feedbackmöglichkeiten in zeitlicher Abfolge zur Verfügung stellen.

Onboarding-Software

Mit dem Siegeszug von Softwarelösungen für alle Unternehmensprozesse entwickelten die Anbieter auch im HR-Bereich Programme, die die Administration bei ihrer Arbeit unterstützen und Wissensressourcen im Unternehmen für die Mitarbeitenden gebündelt bereitstellen. Erst seit wenigen Jahren kann von einem Boom der HR-Software gesprochen werden, die vornehmlich als vernetzte Onlinelösungen konzipiert, ein ganzheitliches und dialogisches Mitarbeitenden-System anbieten. Diese Softwarelösungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl für die Mitarbeitenden selbst die Stammdatenpflege und das Management von Genehmigungsprozessen abbilden als auch für das Personalwesen und die Unternehmensleistung vielfältige Steuerungs- und Auswertungsprozesse bereithalten. Zu allen größeren HR-Softwarelösungen gehören inzwischen auch Onboardingroutinen, die einerseits die Erfassung der Stammdaten im Preboarding ermöglichen als auch Checklisten und Workflows in der Integrationsphase. Durch diese Unterstützung wird der komplexe Onboardingprozess transparenter und besser kontrollierbar. Josten (2022, S. 15) empfiehlt den Einsatz umfänglicher Lösungen, die zumindest die unentbehrlichen Pflichtprozesse von der Stammdatenpflege, vorbereitender Entgeltabrechnung, Zeitwirtschaft, Personalakte und Recruiting abdecken und im besten Fall noch moderne Möglichkeiten, wie Self-Services, E-Learning, Zusammenarbeit und Vernetzung und Talentmanagement ermöglichen.

3. Praxisimpulse aus der Kindersprachbrücke

Die Kindersprachbrücke Jena e.V. hat sich als thüringenweit arbeitenden Kinder- und Jugendhilfeträger zeitig mit den Möglichkeiten digitaler Technik auseinandergesetzt. Aufgrund der dezentralen Arbeitsweise und des hohen Anteils junger

Fachkräfte entstanden spezifische Anforderungen an die Verfügbarkeit von Unternehmensressourcen.

Der Verein legt folgende Kriterien für ein erfolgreiches Onboarding fest:

- Fokussierung auf die Mitarbeiter*innen-Experience des/der Onboardee,
- Berücksichtigung der Bedürfnisse von Führungskräften, Personalwesen, Unternehmensleitung und Team,
- Sicherstellung einer effektiven und effizienten Einarbeitung,
- Einhaltung der gesetzlichen Anforderungen an Einarbeitung und Unterweisung (Compliance),
- Unternehmensweite Anwendbarkeit,
- An den verschiedenen Standorten und Einrichtungen spezifizierbar und umsetzbar sowie
- Vermeidung von Medienbrüchen und umständlichen Verwaltungsvorgängen.

Um diesen Anforderungen zu genügen wurden in der Organisation digitale Möglichkeiten z.T. konzeptionell in den Onboardingprozess verankert sowie experimentell an verschiedenen Punkten des Prozesses entwickelt und eingesetzt. Das Konzept des Onboardings ist weiterhin in der Entwicklung begriffen. Zielstellung ist es, noch stärker auf technische Möglichkeiten zurückzugreifen und diese verpflichtend anzuwenden.

Beispielhaft sollen an dieser Stelle einige Praxisimpulse aus den Erfahrungen geteilt werden:

Mit ihren rund 150 Mitarbeitenden kann die Kindersprachbrücke innerhalb der Kinder- und Jugendhilfelandschaft in Thüringen zu den mittelgroßen Trägern gezählt werden, an den auch höhere Erwartungen hinsichtlich der Arbeitsplatzsicherheit und geregelter Prozesse gestellt werden als an einen kleinen Träger. Der Verein stellt nach außen Werte wie Selbstständigkeit, Innovation und Eigenverantwortung heraus und lehnt sich dabei an das Wertebild von Startups an. Ein Schulungsvideo wird verwendet, in dem offen mit dem Charakter und Selbstbild des Vereins umgegangen wird.

Zur Umsetzung des angestrebten Onboarding-Konzeptes bedarf es seitens des Unternehmens des Einsatzes einer komplexeren HR-Software, die Onboarding-

Maßnahmen für die verschiedenen Arbeitsfelder personalisiert und prozesshaft strukturieren kann. Die Software muss für alle Beteiligten, insbesondere das Personalwesen, Vorgesetzte, Paten und natürlich Onboardees nutzbar sein. In der Kindersprachbrücke wird dies durch den Einsatz der cloudbasierten Software Personio ermöglicht, die diese Anforderungen erfüllt. Personio ist eine HR-Plattform für Recruiting, Personalverwaltung, Performancemanagement und Lohnabrechnung für KMU. Für die Kindersprachbrücke ist die Software geeignet, weil sie Schnittstellen zu Microsoft TEAMS, Microsoft Azure und DATEV integriert hat, die wiederum vom Verein genutzt werden und die darüber hinaus ein Lizenzmodell für gemeinnützige Vereine anbietet. Die Lizenzkosten liegen für 200 Nutzern bei rund 20.000 Euro pro Jahr. Die Software bietet umfassende Möglichkeiten für die Onboardingprozesse. Dazu gehören die Stammdatenverwaltung, Workflows mit Erinnerungen und Checklisten, automatische Login-Erstellungen, Verwaltung der Arbeitsmittel, Schulungsmanagement und Feedbackmöglichkeiten.

In der Software ist keine Lernplattform integriert und damit auch keine Lernstandskontrolle möglich. Diese Möglichkeiten bietet wiederum rudimentär Microsoft 365 mit seiner Videoplattform „Stream“ und dem Fragbogen- und Quiztool „Forms“. Diese Tools werden bereits in der Kindersprachbrücke eingesetzt und würden sich für das Onboardingkonzept ohne Zusatzkosten nutzen lassen. Die Microsoft-App „Sharepoint“ bietet die Möglichkeit zur Gestaltung eines Unternehmens-Wikis mit Webseiten und Navigation, welches auch schon existiert und für das Onboarding noch besser ausgebaut werden kann. Persönliche Erinnerungen und Termine können über Microsoft Outlook und Exchange verwaltet und geteilt werden. Für die Erstellung von Explainitys wird die cloudbasierte Software „Powtoon“ verwendet. Diese ermöglicht mit einem Videoeditor eine einfache Möglichkeit zur Erstellung von comicartigen Erklärvideos. Mit den dargestellten Softwarelösungen lässt sich ein vernetztes und ganzheitliches Onboardingerlebnis herstellen. Auf der Seite der Mitarbeitenden sind digitale Endgeräte notwendig, um die Funktionen nutzen zu können. Über 60 Prozent der Mitarbeitenden besitzen eigene Dienst-Smartphones und Dienstlaptops. Alle Mitarbeitenden haben Zugang zu stationären PC. Sowohl Microsoft 365 als auch Personio lassen sich über jeden Browser bzw. private Endgeräte nutzen. In der Kindersprachbrücke existiert ein sog. Mobile Device-Management-System, mit dem sichergestellt werden kann, dass Privat- und

Unternehmensgeräte datenschutzkonform betrieben werden können. Dadurch wird der allgemeine Nutzertrend zu BYOD auch seitens des Unternehmens möglich.

Die Perspektive der Führungskräfte ist der zweite entscheidende Ansatzpunkt für das erfolgreiche Onboarding. Führungskräfte stehen in der Kindersprachbrücke beim Onboarding vor dem Spagat, einerseits den Fokus und viel Zeit auf den neuen Mitarbeitenden legen zu müssen und gleichzeitig das Team und andere Aufgaben in dieser Phase nicht zu vernachlässigen. Für die Führungskraft besteht außerdem die Herausforderung, in kurzer Zeit ein möglichst treffsicheres Gesamtbild von der Situation des Onboardee zu erhalten, um die passenden Instrumente und Inhalte des Onboardings einzusetzen. Das gute Maß an Klarheit zur Orientierung und der Schaffung von Freiraum muss gefunden werden. Die direkte Führungskraft ist schließlich auch verantwortlich für die „Übersetzung" der Unternehmenswerte in das eigene Team und die Herstellung eines integrativen Verständnisses von Arbeitsplatz und Unternehmenszielen. Da Führungskräfte der zentrale Dreh- und Angelpunkt im Onboarding sind, sollten digitale Tools auch aus Sicht der Führungskräfte gestaltet sein und sie als Nutzer*innen adressieren. Im komplexen und dichten Arbeitsalltag einer Führungskraft sind digitale Checklisten und Erinnerungsfunktionen für Termine und Aufgaben im Onboarding wichtig, aber auch die Nachvollziehbarkeit, welche Onboardinginhalte durch den neuen Mitarbeitenden bereits (selbst) bearbeitet wurden und ob diese verinnerlicht worden sind. Gerade hierbei können digitale Tools z. B. zur Lernstandskontrolle eine wertvolle Hilfe sein, wenn sie Lernpfade und Prozesse auch pro Person abbilden und steuern. Die Kindersprachbrücke ist an dieser Stelle noch an der Prüfung, welches Tool als Lernmanagementsystem eingesetzt werden kann.

Der neue Mitarbeitende steht im Zentrum des Onboardingprozesses. Zunächst ist dem Unternehmen unbekannt, welche Erwartungen und Voraussetzungen der Onboardee mitbringt. Neue Mitarbeitende wollen schnell ihre Aufgabe verstehen und selbständig umsetzen können. Angesichts der Komplexität der Aufgaben erfolgt deren Vermittlung durch Vorgesetzte und Kolleg*innen. Dieses persönliche Engagement führt zu einem nachhaltigen Lerneffekt, der digital lediglich durch Wikibeiträge unterstützt wird. Gerade Berufsstartende und sog. „Young Professionals" unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bedarfe bezogen auf Onboardingmaßnahmen und sollten im Einarbeitungsplan Berücksichtigung finden. Auch auf

Praktikant*innen trifft das Anforderungsprofil von Berufsstarter*innen weitgehend zu, wenn sie sich längere Zeit im Unternehmen aufhalten. Bei Ehrenamtlichen kann von punktuellen Einsatzzeiten ausgegangen werden. Das digital unterstützte Onboarding sollte möglichst passgenau auf die unterschiedlichen Anforderungen mit Differenzierung reagieren. Durch die Führungskraft oder durch ein interaktives Selbsteinschätzungsinstrument könnte erfasst werden, in welcher Situation sich der Mitarbeitende befindet, um die relevanten Themen und Instrumente vorzuselektieren. Diese Differenzierung wird aktuell noch nicht in der Kindersprachbrücke angewendet, ist aber geplant.

In der einschlägigen Literatur wird ab einer Unternehmensgröße von rund 100 Mitarbeitenden dem Personalwesen und nicht primär den direkten Führungskräften die Prozessverantwortung für das Onboarding zugewiesen. Insbesondere im Preboarding sind dort vor allem viele operative Aufgaben verankert (Datenerfassung, Vertragsgestaltung, Ausstattung etc.). Aus Sicht des Personalwesens sind Neueinstellungen „business as usual". Eine hohe Professionalität und Erfahrung im Umgang mit neuen Mitarbeitenden sollten deshalb vorhanden sein. Gleichzeitig sind Neueinstellungen mit einer Vielzahl von Arbeitsschritten verbunden, die sich durch digitale HR-Systeme gut unterstützen lassen. Aus Sicht des Personalwesens liegt der Fokus eher auf der Einhaltung gesetzlicher und unternehmensinterner Regelungen und der Gestaltung guter Übergänge zum jeweiligen Team und Vorgesetzten. Aber auch die Konzeption der unternehmensweiten Onboardingtools, wie Patensystemen, Wikis, Tutorials etc. liegt beim Personalwesen bzw. der Personalentwicklung. Digitale (Selbstlern-)tools entlasten das Personalwesen, wenn der initiale Aufwand der Produkterstellung einmal geleistet wurde.

Für digital gestütztes Onboarding sind in der operativen Umsetzung keine besonderen IT-Kenntnisse notwendig. Vielmehr sollte neben einer grundsätzlichen digitalen Affinität ein ganzheitliches Personal(entwicklungs-)verständnis, wie in dieser Arbeit beschrieben, ausgeprägt sein, um Störungen im Onboardingprozess gemeinsam mit den anderen Akteuren analysieren und beheben zu können. Durch die kontinuierliche Arbeit mit Onboardees entsteht an dieser Stelle im Unternehmen ein besonderer Wissensschatz, der auch für kontinuierliche Verbesserungsprozesse genutzt werden kann. In der Kindersprachbrücke ist für die Entwicklung und Ausgestaltung der jeweiligen Inhalte und Tools eine Arbeitsgruppe zuständig,

die aus Personalwesen, Verwaltungsleitung, Personalentwicklung, Arbeitgebermarketing und Geschäftsführung zusammengesetzt sind.

4. Fazit

Digital gestützte Onboardingkonzepte gehen Hand in Hand mit neuen (betrieblichen) Lerntheorien. Sie bieten interaktive und selbstgesteuerte Lern- und Feedbackmöglichkeiten und schließen an private Lern- und Medienerfahrungen an. Klassische Onboardingmaßnahmen – insbesondere persönliche Gespräche – verlieren durch Digitalisierung allerdings nicht an Bedeutung. Digitale Instrumente verbinden verschiedene Maßnahmen, flankieren die persönliche Einarbeitung und sichern die Kontinuität von Prozessen und die ständige Verfügbarkeit von Wissen. Digitales Onboarding verursacht Entwicklungs- und Unterhaltungskosten für Content, Software und Prozessgestaltung. Genau dafür fehlen häufig die finanziellen Mittel oder fachlichen Ressourcen. Dabei würde es sich aufgrund des hohen Personalkostenanteils in der Sozialwirtschaft sicherlich lohnen, noch stärker als bisher die Onboardingphase und die Employee Experience digitaler zu gestalten. Die Bedeutung von HR-Software und Lern-Management-Systemen gewinnt im Zuge der Digitalisierung an Bedeutung. Erfahrungen lassen den Schluss zu, dass sich aktuelle Erkenntnisse zu gelingendem Onboarding mit den neuen Möglichkeiten digitaler Instrumente sehr gut kombinieren und in einem Konzept zusammenfassen lassen. Die Erfahrungen der Kindersprachbrücke in diesem vielschichtigen Prozess der Entwicklung und Umsetzung von digitalen Onboardingmaßnahmen können als Impuls und Ausgangspunkt für Kooperation und gemeinsame Entwicklung in der Sozialwirtschaft verstanden werden. Bin ich schon drin? Ja!

Literatur

Brenner, Doris (2020). Onboarding. Als Führungskraft neue Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten und integrieren. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler (Essentials).

Heinrich, Claudia (2020). Prozessorientiertes Onboarding. Die betriebliche Einarbeitung als Praxis der Ermöglichung gestalten und eine Hebelwirkung für die gesamte Organisation erzielen. In: *Stefan Werner* (Hg.): Fachkräftesicherung. Menschen machen Unternehmen-Unternehmen machen Menschen. Weimar: Bertuch Verlag GmbH (Zeitschrift für Sozialmanagement, 18.2020,2).

Hug, Theo (2018). Mikrolernen und mobiles Lernen. In: *Claudia de Witt und Christina Gloerfeld* (Hg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer VS, S. 321–340.

Josten, Dominik (2022). Weg mit dem IT-Flickenteppich. In: *Erwin Stickling* (Hg.): HR-Software – kein Anschluss. Woran Software-Einführungen scheitern – und wie sich das verhindern lässt. 51 Frankfurt am Main: F.A.Z. BUSINESS MEDIA GmbH – ein Unternehmen der F.A.Z.-Gruppe (Personalwirtschaft. Special).

Kauffeld, Simone (2022). Skill-Management. In: *Personalführung* (5), S. 15–21.

Kühl, Wolfgang; Schäfer, Erich (2019). Coaching und Co. Ein Kompass für berufsbezogene Beratung. Wiesbaden: Springer

Poxleitner, Eva (2018). Einsatz von Videos für mobiles Lernen. In: *Claudia de Witt und Christina Gloerfeld* (Hg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer VS, S. 433–454.

Schäfer, Erich; Ebersbach, Antje (2021). Die digitale Transformation der Erwachsenen- und Weiterbildung. Norderstedt: BoD – Books on Demand (ISÖ-Text, 2021-1).

Schneiders, Katrin (2021). Sozialwirtschaft [online]. socialnet Lexikon. Bonn. Online verfügbar unter *https://www.socialnet.de/lexikon/Sozialwirtschaft*, zuletzt geprüft am 22.01.2023.

Seipold, Judith (2018). Aus der Geschichte des Mobilen Lernens: Strömungen, Trends und White Spaces. In: *Claudia de Witt und Christina Gloerfeld* (Hg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–42.

Seufert, Sabine; Meier-Christoph (2018). Empowerment-orientierte Kompetenzentwicklung auf der Grundlage von Mobile Assisted Seamless Learning. In: *Claudia de Witt und Christina Gloerfeld* (Hg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer VS

Sjöström, Arne (2022). In fünf Schritten zum besseren digitalen Lernen. In: *Erwin Stickling* (Hg.): Die (Un) gleichen. HR und Finance: zwei Blickwinkel, ein Ziel. Frankfurt am Main: F.A.Z. BUSINESS MEDIA GmbH – ein Unternehmen der F.A.Z.-Gruppe (5/2022), S. 42–43.

Stalder, Felix (2016). Kultur der Digitalität. 1. Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Essay

Der Maler Erich Kuithan im Spannungsfeld von Kunst, Industrie und Reformidee – Kulturelle und industrielle Experimente in Jena im Zeitraum 1900 bis 1915

Bernd Schaarschmidt

Die Moderne in der Provinz, im Thüringischen Fürstentum Sachsen-Weimar-Eisenach? Ist das nicht ein Widerspruch in sich? Hatte nicht Georg Simmel (1903/2014) in seinem bekannten Essay *Die Großstädte und das Geistesleben* die Metropolen als den klassischen Mittelpunkt der Moderne bezeichnet? Oder war es nicht eher so, dass um 1900 kulturelle und wissenschaftliche Experimente wie auch Reformbestrebungen von modernen Unternehmen ebenfalls fernab der deutschen und europäischen Großstädte stattfanden? Also entgegen der üblichen und auch wissenschaftlich begründeten Auffassung, dass ein „sinnlich-geistiges Lebensbild […] mit dem langsameren, gewohnteren, gleichmäßiger fließenden Rhythmus" in den Provinzstädten vorherrscht (Simmel 1903/2014, S. 4). Das damals kleinstädtische Jena scheint prädestiniert zu sein für eine Bestätigung dieser These. Um die Jahrhundertwende nur wenig mehr als 20.000 Einwohner aufweisend, verfügte diese Provinzstadt über moderne Ideen und Konzepte, die nahezu in alle Lebensformen und -orientierungen der städtischen Bevölkerung hineinwirkten. Die Moderne, hier auf die Periode von etwa 1890 bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges bezogen, ließ in Jena einen dramatischen Wandel und vielversprechende kreative Experimente erkennen. Durch und mit dieser Entwicklung war auch eine vielfältige Auseinandersetzung mit dem wilhelminischen Kunst- und Kulturverständnis verbunden. Diese Frontstellung gegen das überholte Regime der Reichshauptstadt Berlin war kein singuläres Phänomen: Die zunächst vielversprechenden Bemühungen um ein Neues Weimar, die Künstlerkolonien Mathildenhöhe bei Darmstadt und Höllriegelkreuz an der Isar, die Gartenstädte Marga bei Senftenberg und Hellerau nahe Dresden sind einige Beispiele dieser produktiven Reformbewegungen. Was aber die Kleinstadt Jena in besonderer Weise in den Fokus dieser Betrachtung stellt, war die Breite der gesellschaftlichen Veränderungen, die auf das gesamte künstlerische, wissenschaftliche und unternehmerische Milieu dieser Stadt und darüber hinaus Einfluss

nahmen. Jena verfügte über moderne Industrieunternehmen, die in Verbindung mit den Geistes- und Naturwissenschaften der Universität und einer liberal denkenden Stadt in der Lage waren, neue Wege einer humanistisch geprägten Ökonomie zu gehen. Diese für ihre Zeit ungewöhnliche und ethisch motivierte Verbindung von Wissenschaftsförderung und modernem Unternehmertum schuf die Voraussetzung für den der Zukunft zugewandten Charakter der Stadt Jena.

Ernst Abbe – Wissenschaftler, Unternehmer und Sozialreformer

Einen einzigartigen Modernisierungsschub verdankte Jena dem Physikprofessor, Unternehmer und Sozialreformer Ernst Abbe (1840–1905). Ernst Abbe, in Eisenach 1840 als Sohn eines in einer Spinnerei tätigen Vorarbeiters geboren, wuchs in einfachen Verhältnissen auf. Das Leben in einem Arbeitermilieu, die engen Kontakte zum Arbeitsplatz seines Vaters schon von Kindesbeinen an, das dadurch persönliche Erleben des 14- bis 16- Stunden-Arbeitstages eines Webers prägten seine lebenslangen Einstellungen und waren sicherlich eine der wesentlichen Motivationen für seine späteren Industrie- und Sozialreformen. Hochbegabt wurde ihm der Besuch des Realgymnasiums ermöglicht. Das Abitur legte er 17-jährig ab, promoviert wurde der Physiker mit 21 Jahren an der Universität Göttingen, zwei Jahre später habilitierte er in Jena (Vgl. Auerbach 1919, S. 10ff.). In Zusammenarbeit mit dem Universitätsmechaniker Carl Zeiss (seit 1863) und mit dem promovierten Chemiker Otto Schott (seit 1897) waren es vor allem die von Abbe 1871 erkannten wissenschaftlichen Gesetze, die in den Carl-Zeiss-Unternehmen zu einer epochalen Entwicklung der Mikroskopie, Fotografie und Teleskopie führten (Vgl. Hermann 1992, S. 76f.). Diese Kopplung von Wissenschaft, Technik und Produktion dokumentierte sich auch in der schnell wachsenden Zahl der in den Unternehmen Beschäftigten. Waren 1877 in den Optischen Werkstätten Carl Zeiss 36 Mitarbeiter tätig, waren es zur Jahrhundertwende schon über 1.000.

Während ein Jahrhundert zuvor Jena durch die Klassiker Goethe, Schiller und Herder europaweit bekannt wurde und dieser Ruf durch die „Fabelhaften Rebellen" der Romantik (Vgl. Wulf 2022) eine weitere progressive Entwicklung nahm, war es nach 1900 die nahezu wundersam-schnelle Veränderung Jenas als klassische

Universitätsstadt zu einem Zentrum moderner Industrie. Die damit verbundene universitäre Modernisierung und die Veränderung auch des kulturell-intellektuellen Milieus strahlte über die Grenzen der Stadt Jena hinaus. Beigetragen haben auch Industrie- und Sozialreformen, die in den deutschen Landen und in ihrer komplexen Ausprägung auch europaweit einzigartig waren. So führte die Überführung des Privateigentums zu der noch heute existierenden Carl-Zeiss-Stiftung bereits 1889 zu einer „ausgiebige[n] Fürsorge" der in den beiden Stiftungsunternehmen Beschäftigten (Vgl. Werner 2003, S. 33). Die Einführung des Achtstundentages (1901), das Recht auf Weiterbildung und Urlaub, die Beteiligung am Unternehmensgewinn, die Pensionsansprüche und Hinterbliebenenversorgung wie auch der soziale Wohnungsbau waren Reformpunkte, die in der deutschen Unternehmenspraxis in der Breite erst Jahrzehnte später, und das auch nur zum Teil, Realität wurden.

Abbes moralischer Kompass setzte nicht auf die repressive Macht der Gefolgschaft; er vertraute dem Verantwortungsbewusstsein seiner Fach- und Mitarbeiter. Das Streben nach Profit auf Kosten der Belegschaft wurde ersetzt durch nachhaltige soziale Sicherheit, die wiederum eine starke Identifikation mit den hochwertigen Produkten auf Weltniveau wie auch mit dem Unternehmen selbst bedeuteten. Abbes einzigartige Handlungsweise wird auch durch die damals sehr schnell einsetzende Kritik von konservativ geführten Unternehmen sichtbar. Abbe wurde u. a. vorgeworfen, mit seiner praktizierten modernen Sozial- und Arbeitsrechtspolitik die Gefahr der Bildung bzw. Stärkung von „Brutstätten der Sozialdemokratie" in der Industrie zu unterstützen (Vgl. Werner 2003).

Dieser „Jenaer Sonderweg" zeigte auch Früchte im städtischen und universitären Leben: die Carl-Zeiss-Stiftung unterstützte finanziell den Bau des bereits 1903 fertiggestellten Volkshauses – eine vorbildliche Kultur- und Bildungseinrichtung, die für alle Jenaer Einwohner offenstand – und errichtete zwischen 1907 und 1909 den Bau des Volksbades als einem Zentrum der städtischen Bade- und Freizeitkultur. Die Universität wurde bis 1918 mit insgesamt 19 Millionen Mark unterstützt (Vgl. Werner 2003); dadurch konnte bereits 1889 eine Sternwarte im Garten des Schillerhauses entstehen, das neue Universitäts-Hauptgebäude (1908) sowie mehrere Instituts- und Klinikneubauten (1902–1912) finanziert werden. Durch diese

großzügig bemessenen Stiftungsmittel konnte sich die Jenaer Universität, deren Schließung um 1870/71 ernsthaft erwogen wurde, im Kreise der 19 reichsdeutschen Universitäten erfolgreich behaupten.

Vertragsgebundene Zusammenarbeit eines bildenden Künstlers mit einem Industrieunternehmen – erstmalig in Deutschland

Die Carl-Zeiss-Stiftung – eine der ersten Industriestiftungen Europas – hatte als Eigentümerin der Optischen Werkstätte Carl Zeiss und des Jenaer Glaswerkes Schott & Genossen auch zunehmend Bedarf an einer Persönlichkeit, die „bei künstlerischen Aufgaben, zum Beispiel bei der Formgebung und Bemalung für die Glockenschirme, Beleuchtungskörper usw. des Glaswerkes, sowie bei der Ausstattung der Kataloge, bei der Herstellung des Cliches für Annoncen usw. mitwirken könnte“ (Auszug aus dem Geschäftsprotokoll der Carl-Zeiss-Stiftung vom April 1903 in Brückner 2005, S. 20). In der deutschlandweiten Ausschreibung wurde diese großzügig bemessene, unternehmensbezogene Aufgabe mit der Leitung einer Kunstschule gekoppelt, die für talentierte Jenaer Bürger*innen die Möglichkeit einer künstlerischen Ausbildung anbot. Auch hier zeigt die Geschäftsleitung der Stiftung ein für die damalige Zeit einzigartiges Verantwortungsbewusstsein für ihre Stadt und ihre Bürger*innen. Bekannte Personen der Kunstszene und Direktoren der Berliner und Dresdner Kunstmuseen hatten der Geschäftsführung der Carl-Zeiss-Stiftung den 1875 in Bielefeld geborenen Künstler Erich Kuithan mit Nachdruck empfohlen.

Kuithan verfügte über eine musische Doppelbegabung (Musik und bildende Kunst), die ihm die Entscheidung der Studienrichtung nicht leicht machte. Gemeinsam mit seinem älteren Bruder Fritz studierte er als einer der jüngsten Studenten Malerei und Grafik an der Kunstakademie München. Beide Brüder betätigten sich nach dem Studium zunächst als Landschaftsmaler. Bereits als 22-Jähriger beteiligte sich Erich Kuithan mit Erfolg an der im Münchner Glaspalast stattfindenden internationalen Ausstellung. Ein Gemälde von ihm erwarb die Staatliche Kunstsammlung Dresden. Ein Jahr später folgte die Ausstellung seiner Bilder im Münchner Kunstverein, die ihm den ersten bedeutenden Auftrag bescherte: Er wurde künstlerischer Mitarbeiter

der seit 1870 existierenden Zeitschrift Jugend, dem Medium, das dem Jugendstil in Deutschland seinen Namen gab. Nach einer längeren Italienreise folgte er für mehrere Monate der Einladung des Direktors der Staatlichen Kunstsammlung Dresden, Waldemar von Seidlitz. Nach Dresden ging er 1901 nach Berlin, wo er neben Kandinsky und Monet in der damals Aufsehen erregenden Ausstellung „Phalanx" mit zwei Bildern vertreten war. In dieser Zeit leitete er eine Berliner Zeichenschule und war bereits ein viel gefragter Illustrator von Kinder- und Märchenbüchern. Ab Herbst 1902 sich schon in Jena aufhaltend, leitete er ab dem 01. Juli 1903 die durch die Carl-Zeiss-Stiftung finanzierte Kunstschule und war, vertraglich gebunden, als künstlerischer Mitarbeiter der beiden Jenaer Unternehmen tätig. Zu seinen Schüler*innen gehörten u. a. der spätere Bildhauer Bruno Pflügner, die auch heute noch bekannten Maler Otto Herbig, Georg Kötschau und Georg Fischer sowie der vor allem in Jena umfassend wirkende Architekt Hans Schlag. Gemeinsam gestaltete er mit seinem Partner Johannes Schreiter viele für die Stadt prägende Bauten wie auch moderne, heute unter Denkmalschutz stehende Industriegebäude der Zeiss- und Schottunternehmen. Neben seiner hoch anerkannten Tätigkeit als Kunstpädagoge verpflichtete sich Kuithan dazu, „die Funktionen eines künstlerischen Mitarbeiters der beiden Stiftungsbetriebe zu übernehmen" (Brückner 2005, S. 18). Sich der Organisation der Mal- und Zeichenkurse widmend, war er zudem für die künstlerische Ausgestaltung des 1903 fertiggestellten Volkshauses verantwortlich.

Mit der industriellen und wirtschaftlichen Expansion der beiden Jenaer Industrieunternehmen stieg zugleich in der Außenwirkung ihr Repräsentationsbedürfnis. Nahezu konkurrenzlos belieferte Zeiss Jena in- und ausländische Firmen mit optischen Präzisionsgeräten. Es vollzog sich schon im ersten Jahrzehnt nach der Jahrhundertwende die planmäßige Expansion zu einem modernen Konzern. Zeiss und Schott hatten 1905 bereits über 2.100 Beschäftigte, die Einwohnerzahl Jenas wuchs auf über 26.000 (Vgl. Werner 2003).

Kuithans Anstellung im Jahre 1903 ist eines der frühesten Beispiele für die Zusammenarbeit von Industrieunternehmen mit einem bildenden Künstler. War der Belgier Henry van de Velde im Auftrag des Großherzogs Wilhelm Ernst im gleichen Zeitraum als Künstlerischer Berater für Handwerksfirmen und Manufakturen des

Fürstentums Sachsen-Weimar-Eisenach tätig, handelte es sich bei dem Auftrag für Kuithan um die erste offiziell bekannte künstlerische Beraterstelle in einem deutschen Industrieunternehmen. So gilt Kuithan gemeinhin als Urheber des Zeiss-Warenzeichens – den zwei miteinander verbundenen Linsen mit dem Schriftzug „Carl Zeiss Jena". Verwendet wurden von dem Künstler Großbuchstaben, mit denen die Rahmensetzung der Linsen betont wird. Die Typographie der Buchstaben ist bewusst sachlich, industriell nüchtern und gut leserlich gehalten. Als eines der ersten Warenzeichen der Moderne führte es nach dem ersten Weltkrieg europaweit zu Nachahmungen.

Der bekannte Architekt und Gestalter Peter Behrens (1868–1940) gilt als „Urbild" des Industriedesigners und als Erfinder des Corporate Design; festzustellen ist, dass Kuithan diesen Weg in den Jenaer Industrieunternehmen als vertraglich gebundener Mitarbeiter bereits ab 1903 beschritten hat. Was heute im Design und in der Werbung die Normalität ist, war in der Gestaltung von Industrieprodukten und -warenzeichen zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein völlig neues Terrain.

Die 1909 erschienene Jubiläumsschrift zum 25. Bestehen der Schott GmbH wurde durch den Wissenschaftlichen Mitarbeiter Eberhard Zschimmer verfasst. In der Jenaer Volkszeitung als eine „Jubelschrift in echt wissenschaftlichem Geiste" (1909) bezeichnet, ist es auch heute noch eine genaue und in ihrer Art beeindruckende Sicht auf die Arbeitswelt des Glasbläsers und Glasmachers. Einen bedeutenden Beitrag für diesen nachhaltigen Eindruck leistete der Illustrator Erich Kuithan. Die 13 Federtusche-Zeichnungen von ihm – in einem expressiven Schwarz-Weiß-Charakter gezeichnet – sind durch ihren marginalen Ausdruck auch heute noch hoch modern. Durch die vereinfachende Form der Darstellung gelang es ihm, den Kern der jeweiligen Arbeitstätigkeit in prägnanter Weise auf den Punkt zu bringen (Vgl. Brückner 2005).

Abbildung 1: Erich Kuithan (1909), Der Röhrenzieher setzt die Post auf. Tusche auf Transparentpapier.

Diesen Zeichnungen gingen viele Vor-Ort-Termine voraus, die drei Jahre später auch für das Gemälde „Am Schmelzofen" als arbeitsrealistische Orientierung dienten (Vgl. Abb. 1). Dieses imposante Gemälde galt viele Jahrzehnte als verschollen. Nach Fertigstellung des „Deutschen Optischen Museums" am Carl-Zeiss-Platz (geplant 2025) wird das Original in den dann sanierten und erweiterten Räumlichkeiten zu sehen sein. Es handelt sich bei diesem Bild nicht um eine realistische Darstellung wie bei Adolph Menzel (Eisenwalzwerk, um 1874) oder auch bei Industriefotos gleichen Genres. Kuithan idealisiert das arbeitstechnische Geschehen, er stellt die Ästhetik des Gesamteindruckes – und in ihm den arbeitenden Menschen – in den Vordergrund. Dabei verliert er nie den Bezug zur Wirklichkeit, er vermittelt uns einen anderen Eindruck, eine andere Sicht. Im Unterschied zur nüchtern-realistischen Malweise unterstreicht er den nahezu heroischen Augenblick des Einbringens des sogenannten Hafens in den glutrot-flammenden Schmelzofen. Für Kuithan ist es wichtig, den Arbeitsprozess in seinem Höhepunkt als etwas Erhabenes darzustellen.

Die humanistische Sichtweise des Künstlers Erich Kuithan deckt sich weitgehend mit den sozialpolitischen Ansichten Ernst Abbes. Sein emanzipatorisches Sozialmodell, seine hohen Sozialleistungen, die auf den friedlichen Interessenausgleich zwischen Unternehmen und Arbeiterschaft zielte, stand im krassen Gegensatz zu dem konservativen, patriarchalen Führungsstil, wie ihn zum Beispiel der Fabrikbesitzer Alfred Krupp praktizierte. So waren die beiden Jenaer Stiftungsunternehmen in ihrer Wirkung „werkbindend und systemstabilisierend" (Werner 2003, S. 34). Fortschrittliche Ansätze in vergleichbarer, aber weniger umfassender Art waren eigentlich nur noch in Stuttgart bei dem Elektroindustriellen Robert Bosch zu erkennen. Tatsächlich hatte der bei Schott und vor allem bei Zeiss Beschäftigte über viele Generationen ein besonderes Verhältnis zu ihrem Betrieb und zu ihrem Arbeitsplatz. In Jena war man stolz, „Zeissianer" zu sein. Technik und Industrie wurden in Jena als Bereicherung und Motor einer progressiven Entwicklung gesehen.

Protagonisten der Moderne in Universität, Verlagswesen und Frauenverbänden

Die Zeit von Kuithans Jenaer Aufenthalt währte, unterbrochen durch Reisen, etwa zehn Jahre, die er für interessante Begegnungen und Aktivitäten verschiedener Art

nutzte. Eine enge Freundschaft pflegte er zum Beispiel mit dem auch in der Kunst sehr bewanderten Professor für Philosophie und Pädagogik Herman Nohl. Von ihm stammt das noch heute in Fachkreisen anerkannte Buch „Die Weltanschauung der Malerei“ (1908), zuletzt aufgelegt 2010. Zu seinen Freunden und Mäzenen gehörten auch die bereits in weiten Kreisen bekannte und geschätzte Schriftstellerin Helene Voigt-Diederichs und ihr Mann, der erfolgreiche Verleger Eugen Diederichs. Beide 1904 von Leipzig kommend, avancierten sie in Jena bald zu einer kulturellen Instanz. Der Diederichs Verlag, seit 1896 in Florenz/Leipzig ansässig, unterschied sich deutlich von dem wissenschaftlich orientierten, ebenfalls sehr anerkannten Jenaer Fischerverlag und verlegte u. a. Werke der Frühromantik und der Nietzsche-Philosophie, veröffentlichte Schriften der großen Kunstmuseen, des Worpsweder Künstlerkreises sowie der Volkskunst und Denkmalpflege. Diederichs beschränkte sich nicht auf einen naturwissenschaftlich grundierten Monismus, wie etwa sein Jenaer Zeitgenosse Ernst Haeckel oder der Nobelpreisträger Rudolf Eucken, der in seinen Schriften einen „positivistisch geläuterten […] Neoidealismus“ vertrat (Werner 2003, S. 50). Diederichs Kulturentwurf setzte vielmehr den vielschichtigen Pluralismus der modernen Lebenswelt voraus. Auf der Grundlage dieser Denkweise bündelte Diederichs alle damals bekannten Reformbewegungen und modernen intellektuellen Stilrichtungen und war dadurch mit seinem Kulturbegriff auch ein Gegenentwurf zur autoritären Idee des Wilhelminischen Machtstaates. Im Trend der Zeit liegend, wollte er mit den Mitteln der Kunst und Kultur dem „stahlharten Gehäuse“ (Vgl. Weber 1905/1993), bestehend aus wissenschaftlichem Rationalismus, wilhelminischer Konvention und Entfremdung von der natürlichen Umwelt, ein Korrektiv setzen. In künstlerischer Hinsicht vertrat und begründete er z. B. die Vorstellungen des Deutschen Werkbundes, der am 06. Oktober 1907 in München u. a. von Henry van de Velde gegründet wurde. In ihrer Programmatik zielte dieser Verein auf ein Zusammenwirken von gewerblicher Arbeit, von Handwerk und Industrie mit der Kunst und dem Kunstgewerbe. Diese Forderung nach einer technisch wie ästhetisch hochwertigen Qualitätsproduktion stand im Gegensatz zu einer nur am Profit orientierten Wirtschaft. In Ernst Abbe und seinem Geschäftsführer Siegfried Czapski sah Diederichs die unternehmerischen Protagonisten, in dem Maler Erich Kuithan den künstlerischen Akteur dieser Jenaer Reformbewegung.

Das intellektuelle und kulturelle Kräftefeld Jenas bestand nicht nur aus der Galerie großer Männer; es waren auch Frauen wie bspw. Helene Voigt-Diederichs, die in Jena für Furore, vor allem in ihrer Denk- und Lebenseinstellung, für emanzipative Veränderungen sorgten. In den Häusern Auerbach, Czapski, Diederichs, Eucken, Fischer, Reger, Rosenthal brillierten die Ehegattinnen dieser über die Stadtgrenzen Jenas bekannten Persönlichkeiten als Gastgeberinnen und gestalteten Abende der modernen Kunst, Musik und Literatur. Mehrere Frauen, u. a. Leni Czapski und Clara Harnack, besuchten die Kurse der Jenaer Kunstschule. Diese Frauengruppe war auch die im Hintergrund wirkende Kraft des 1904 gegründeten Jenaer Kunstvereins und der im gleichen Jahr entstandenen Gesellschaft der Kunstfreunde von Jena und Weimar. Der bereits 1896 gegründete erste nicht karitative Frauenverein „Frauenwohl Jena" setzte sich in zahlreichen Vorträgen für die volle Gleichberechtigung von Frauen ein. Die Vereinsmitglieder führten Fortbildungskurse für Arbeitermädchen durch und erreichten nach zähen Verhandlungen die Gründung eines Mütter- und Säuglingsheimes. Etwa ab 1900 bemühten sich diese couragierten Frauen mit Erfolg um eine höhere Schulbildung von Mädchen und um die Zulassung von Frauen zum Studium. Flankiert wurde dieses Bestreben nach Bildung für alle Bevölkerungsschichten durch die im Volkshaus entstandene, großzügig eingerichtete Lesehalle, die für jeden Jenaer Bürger offenstand. Auch hier zeigte die Geschäftsleitung der Carl-Zeiss-Stiftung einen Weitblick in eigenem Anspruch – die modernen Arbeits- und Produktionsfelder beider Stiftungsunternehmen verlangten gut ausgebildete Facharbeiter, die die Notwendigkeit der eigenen Weiterbildung erkannten. In diesem Feld der vor allem von Frauen gestalteten Jenaer Kulturlandschaft bewegte sich auch Erich Kuithan. Als gefragter Musiker war er zu vielen kulturellen und geselligen Anlässen eingeladen.

Ein besonders enges Verhältnis bestand zwischen Kuithan und der Ehefrau des Verlegers Diederichs. Helene Voigt-Diederichs war eine bildschöne, eigenwillige Frau, die sich nicht widerspruchslos in die Rollenerwartungen einfügte, die auch im liberalen Jena an eine junge Frau, Mutter und Verlegergattin gestellt wurden. Selbst schon seit einigen Jahren als Romanautorin deutschlandweit erfolgreich, erwartete sie von ihrem Mann Rücksicht und Anerkennung ihrer schriftstellerischen Arbeit. Vielfach für seine Zeit modern und perspektivisch denkend, hatte der Verleger

Eugen Diederichs aber ausgeprägt traditionelle Vorstellungen von einer Ehe. Um dem Verlagstrubel zu entgehen, hatte Helene Voigt ein externes Arbeitszimmer im Gärtnerhaus am Jenaer „Prinzessinnenschlösschen" angemietet, das sie für einige Stunden nahezu täglich für ihre Autorentätigkeit nutzte. In ihren Auffassungen und Lebensvorstellungen erinnert sie an die Frauen der Jenaer Frühromantiker, in Person an die „Femme fatal" jener Zeit, an Caroline Schlegel. Die gesellige Praxis der Salons dieser ein Jahrhundert zurückliegenden Periode mag das Ehepaar Diederichs zu den sogenannten „Offenen Abenden" inspiriert haben. Ihre großzügige Wohnung in dem neu erschlossenen Jenaer Westviertel wurde zu einem der „Brennpunkte des geistigen Lebens" der Stadt Jena (Vgl. Ignasiak 2011). Diese gemeinsam gestalteten Treffen konnten aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die beiden Lebensentwürfe, die auseinanderstrebenden Veranlagungen und Rollenerwartungen der beiden Ehepartner keine gemeinsame Zukunft zuließen. Als ein Verleger europäischen Ranges, der sich inmitten der Kulturkämpfe seiner Zeit behaupten musste, blieb wenig Zeit für eheliche Aufmerksamkeit. Diederichs Ehe ging in die Brüche. Vorausgegangen waren Affären Helene Voigt-Diederichs mit dem Privatdozenten Max Scheler und mit Erich Kuithan. Vermutlich im Mai 1906 wandte sich Helene Voigt-Diederichs dem damals noch ungebundenen Kuithan zu. Zeugnis dieser nur einige Monate andauernden Liaison sind unzählige Briefe, die der Künstler seiner Muse schrieb. Diese Affären wie auch die im Herbst 1911 ausgesprochene Scheidung wurden durch die Jenaer Öffentlichkeit dem Ehepaar, insbesondere Helene Voigt, nicht verziehen – es kam vielfach zum Abbruch der bis dahin bestehenden gesellschaftlichen Beziehungen. Eugen Diederichs klagte: „Es war, als wenn ich in einer fremden Stadt lebte" (Diederichs 1920/21, S. 167). An ein Bleiben von Helene Voigt in Jena war nach dem Schuldspruch des Jenaer Scheidungsgerichtes nicht zu denken. Zusammen mit ihrem neuen Freund, dem Zeiss-Ingenieur Steff Hatfield, ließ sie sich zunächst in Braunschweig und später in England nieder. Ihre beiden jüngeren Söhne blieben bei der Mutter. Die zwei älteren Geschwister wuchsen bei ihrem Vater auf, der im April 1916 die Schriftstellerin Lulu von Strauß heiratete. Eugen Diederichs gesellschaftliche Kontakte normalisierten sich in Jena nach der Trennung von Helene Voigt und durch die neue Bindung.

Als Verleger bekundete Diederichs schon frühzeitig sein Interesse auch an den Reformen, die das universitäre Leben betrafen. In besonderer Weise unterstützte er die Gründungen und Ziele freistudentischer Gemeinschaften, die, ausgehend von politisch-weltanschaulicher Neutralität und konfessioneller Toleranz, den Modernisierungsprozess in Gesellschaft und Universität forcierten. Dabei sah Diederichs in der Fest- und Geselligkeitskultur wesentliche Ansatzpunkte zur kulturellen Erneuerung nicht nur der studentischen Jugend. Mit den engen Kontakten zum Jenaer Serakreis verfügte er über den Zugang zu jungen Menschen, die seine modernen Vorstellungen bereitwillig aufnahmen und in Eigeninitiative anspruchsvolle Theateraufführungen, Tanz-, Sing- und Leseabende gestalteten. Durch seine weit gefächerten, auch internationalen Verbindungen unterstützte er diese Veranstaltungen und Reformversuche.

Erich Kuithan war als Musiker, Maler und Grafiker ebenfalls ein begehrter Partner dieser Studentischen Gemeinschaft, gestaltete im Zeitraum seiner Jenaer Jahre Plakate und Einladungen, z. B. für die jährlich stattfindende Sonnenwendfeier. Sein Hauptaugenmerk galt aber der Erfüllung seines mit den Stiftungsunternehmen abgeschlossenen Vertrages. Die von der Carl-Zeiss-Stiftung finanzierte freie Kunstschule förderte die künstlerisch Begabten aller Bevölkerungsschichten und wurde schon bald über die Grenzen Jenas bekannt. Erich Kuithans kunstpädagogische Verdienste rühmen seine Schüler noch nach Jahrzehnten, mit einigen verband ihn eine lebenslange Freundschaft. So erinnert sich der Maler und Lithograph des Brücke-Expressionismus, Otto Herbig:

Er öffnete uns die Augen für eine wahrhaft künstlerische Betrachtung der Dinge, sah immer auf das Wesentliche und war streng bei aller Freiheit, die er uns ließ. Seine eigene Vielseitigkeit (er hat sehr schöne Möbel entworfen) machte ihn besonders fähig, das Handwerk von allem Unkünstlerischen, ja Kitschigem [sic!] zu befreien. Worin das Besondere des Unterrichts im Einzelnen bestand, ist schwer zu definieren. Wesentlich war der künstlerische Geist Kuithans, der Großes wollte und darum auch bei seinen Schülern, wo immer nur Ansätze vorhanden waren, Ähnliches wachsen ließ (Schmidt 1993, S. 17f.).

Expansion der Zeisswerke zu einem modernen Konzern – das Erbe Abbes wird den veränderten Marktbedingungen untergeordnet

Obwohl der Ruf der Jenaer Kunstschule und seines Leiters exzellent war, kam es bereits nach fünf Jahren zur Schließung dieser künstlerischen Institution. Die Freunde und Mäzenen Kuithans, der Kunstverein, der Direktor des Stadtmuseums und die breite, auch deutschlandweite Öffentlichkeit, erwarteten die Fortführung dieser erfolgreichen Kunstschule. Doch die Carl-Zeiss-Stiftung drängte 1908 auf Kündigung und Schließung, nannte dringend notwendige Sparmaßnahmen als Grund für diese unpopuläre Entscheidung. Inwieweit die Stiftung zu dieser Maßnahme durch veränderte wirtschaftliche Bedingungen gezwungen war, lässt sich im Einzelnen nicht mehr rekonstruieren. Die bekannten Umsätze der Zeiss-Werke lassen ein gesundes Unternehmen vermuten – der Umsatz 1905 betrug bereits über fünf Millionen Mark, die einen Reingewinn von einer Million bedeuteten (Vgl. Werner 2003).

Ein Erklärungsversuch könnte der Tod von Ernst Abbe 1905 und völlig unerwartet auch der des Geschäftsführers Siegfried Czapski sein. Czapski überlebte seinen väterlichen Freund Ernst Abbe, dessen Weggefährte und Nachfolger er war, nur um zweieinhalb Jahre. Dieses einschneidende Ereignis führte, neben den Veränderungen in der Chefetage, auch zu Konsequenzen in mehreren Bereichen des Unternehmens.

Nach Abbes und Czapskis Tod profitierten auch die Zeiss-Werke vom Wettrüsten und den vermehrten militärischen Konflikten. Nahezu konkurrenzlos belieferte Zeiss in- und ausländische Firmen mit optischen Präzisionsgeräten, und das nicht nur im naturwissenschaftlich medizinischen, sondern zunehmend auch im militärischen Bereich.

1914, im Jahr vor Beginn des ersten Weltkrieges, machten die Rüstungsaufträge 57,9 % des Gesamtumsatzes der Zeiss-Unternehmen aus. Das Rüstungsgeschäft mag nicht den Intentionen des Stifters Abbe, eines Gegners des wilhelminischen Militarismus, entsprochen haben. Dennoch setzte die neue Geschäftsleitung die Anpassung an die sich enorm schnell ändernden Marktbedingungen durch (Vgl. Werner 2003).

Diese Entwicklung der Zeiss- und Schottwerke zu einem modernen Konzern bedeutete auch die weitere Ansiedlung von kleinen und mittleren Betrieben. Das Jenaer Stadtbild veränderte sich zunehmend: Die heute denkmalgeschützten Stahlbetonskelett-Industriebauten der Architektengruppe Schlag & Schreiter mitten in Jena in Nachbarschaft mittelalterlicher Gebäudekomplexe hatten daran einen dominanten Anteil (Vgl. Fügener 2017, S. 80f.).

Kuithans neues Menschenbild in der bildenden Kunst

Auch wenn mit der Schließung der Kunstschule der Stadt Jena eine bereits bewährte künstlerische Einrichtung verloren ging, die zudem die erste durch ein Industrieunternehmen geschaffene Institution dieser Art war, gab es für den Künstler Erich Kuithan in Jena weitere interessante und künstlerisch anspruchsvolle Aufträge; zudem beteiligte er sich mit Erfolg an Ausstellungen in Berlin, Hamburg, München, Dresden und Düsseldorf. Neben Exlibris, Einladungen und Mitgliedskarten vor allem für Zeiss und die Universität konzipierte er auch für seinen Jenaer Freundes- und Bekanntenkreis Pavillons, komplette Zimmereinrichtungen, Möbel, Lampen, Schmuck und Reformkleidung. Wie Henry van de Velde entwarf auch Kuithan Speise- und Kaffeeservices, die in der Jena-Burgauer Porzellanmanufaktur produziert, mehrfach ausgezeichnet und auf den europäischen Messen zu Verkaufsschlagern wurden (Vgl. Hellmann 2017, S. 91f.).

Für das Volkshaus zeichnete er 1907 die Orgelverkleidung, für die Lesehalle malte er ein Deckenfresko. Für das nach dem Entwurf des Architekten Theodor Fischer gebauten Universitäts-Hauptgebäudes erhielt er, gemeinsam mit seinem international bekannten Weimarer Kollegen Ludwig von Hofmann, den Auftrag der Wandgestaltung des Vestibüls. Leider sind alle Fresken ein Opfer des Bombenangriffs vom Februar 1945 geworden (Vgl. Wahl 1988). Über die Grenzen Thüringens bekannt wurden die verschiedenen Fassungen von Kuithans Gemälde „Friedrich Schiller auf dem Weg zu seiner Antrittsvorlesung“ im Griesbachschen Haus, die 1910 anlässlich des 350. Geburtstages der Jenaer Friedrich-Schiller-Universität entstanden sind. Neben dem sich an der Jenaer Universität befindlichen Gemälde befindet sich seit 1913 ein zweites im Besitz der Georg-August-Universität Göttingen (Vgl. Graef 1910). In vielen Bildern visualisierte Kuithan das neue Menschenbild und stellte

sich gegen die Entzauberung der Welt. Die Tendenzen und Schwingungen seiner Epoche, die modernen Lebensreformbewegungen führten bei vielen jungen Künstlern zu einer gesteigerten Wahrnehmungsfähigkeit auch der Natur als Alternative zu der vereinnahmenden und gleich machenden Industrialisierung.

Kuithan lebte diese Reform- und Naturbewegungen; bis zu seiner frühzeitigen Erkrankung wanderte er und war ein geübter Bergsteiger und Skiläufer. Die humanistisch geprägten Industrie- und Sozialreformen des Ernst Abbe, die künstlerischen und reformpädagogischen Einflüsse universitärer Persönlichkeiten und die Aufbruchsstimmung der Jenaer Bevölkerung waren für ihn Inspiration und Motivation für sein künstlerisches Schaffen.

Für die Jenaer Bürger*innen entstanden nach der Jahrhundertwende Bildungs-, Kultur- und Sporteinrichtungen; mehrere Natur- und Wandervereine wie auch Interessengruppen der Freikörperkultur und des modernen Ausdruckstanzes gründeten sich. Neben dem sozialen Wohnungsbau kam es auch zu einer deutlichen Belebung der Kleingartenlandschaft. Diese in der Breite neuen Möglichkeiten der Lebensgestaltung, die allen Jenaer*innen offenstanden, konnten durch den bei Schott und Zeiss eingeführten Achtstundentag und durch die für deutsche Industrieunternehmen völlig neuen Urlaubsregelungen bereits ab 1900 vermehrt genutzt werden.

Das Fresko *Empfindung*, das Kuithan für die Wandgestaltung des neuen Universitäts-Hauptgebäudes malte, könnte man als ein Denkmal seiner Jenaer Zeit bezeichnen, denn es spricht von der gefühlsbetonten Lebenshaltung mit ihrer jugendlichen Sinnesfreude wie auch von seiner Braut und deren freundlichen Aufnahme in den Jenaer Freundeskreis. Erich Kuithan war seit 1911 mit Traute Fries verheiratet; bis 1917 wurden zwei Töchter geboren. Wie auf dem Fresko war Traute auf vielen seiner Jenaer Gemälden zu sehen – sie war in ihrer gemeinsamen Zeit seine Muse.

Als Familienvater in neuer Verantwortung folgte Kuithan im Jahr seiner Hochzeit dem Ruf der Berliner Königlichen Kunsthochschule. 1913 wurde ihm der Professorentitel verliehen. Trotz bereits schwindender Kräfte beteiligte sich Kuithan weiterhin an deutschlandweiten Ausstellungen. Ab Februar 1914 musste er seine Lehrtätigkeit

an der Hochschule wegen Kehlkopf- und Lungentuberkulose immer wieder unterbrechen. Sich mehrfach in Jena wegen seiner Krankheit aufhaltend, siedelte im Herbst 1916 die Familie ganz nach Jena über. Den Ausbruch des ersten Weltkrieges, den anfänglichen Siegestaumel und die späteren Schreckensmeldungen erlebte er, wie er selbst schrieb, von seiner „Matratzengruft" aus (Schmidt 1993, S. 22).

Er starb am 30. Dezember 1917 in seinem geliebten Jena – er wurde nur 42 Jahre alt. Einer der bekanntesten und führenden Reformpädagogen der Weimarer Republik, Wilhelm Flitner, der 1922 an der Jenaer Universität habilitierte und mit der Tochter des Zeiss-Geschäftsführers Siegfried Czapski verheiratet war, spricht rückblickend von der Epoche Erich Kuithans (Schmidt 1993, S. 29), damit seine ganz eigene, unverkennbare Malweise würdigend.

Zusammenfassende Betrachtung

Für viele Kunstkenner*innen und Kunstkritiker*innen seiner Zeit war Kuithan *der* Maler eines neuen Menschenbildes, war seine Bildsprache ein Synonym für den geistigen Aufbruch, den gesellschaftlichen Wandel, der in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts allgemein, in Jena in besonderer und zeitlich früher Weise erkennbar war. Es ist deshalb kein Zufall, dass die Blüte seines Schaffens in Jena zu verorten ist, in der Stadt, wo durch die Gründung der Carl-Zeiss-Stiftung 1889 und der dann folgenden unternehmerischen Entwicklung viele soziale und kulturelle Reformideen verwirklicht werden konnten. Das Zusammenwirken von Wissenschaft, technischem Knowhow und modernem Unternehmertum führten auch zu einem neuen Kunstanspruch in breiten Teilen der Bevölkerung. Kuithan blieb seinem künstlerischen Credo bis zuletzt treu: Er suchte das „Göttliche im Menschen". Mit seinen symbolischen und expressionistischen Bildern stand er gegen die Unvollkommenheit der Welt, brachte er sein Ideal des Schönen und Erhabenen auch im alltäglichen Prozess der Arbeit ein. In seinen Landschaftsbildern verstand er es, wie nur wenige seiner Kollegen, die Natur und die Idee eines neuen Lebensgefühls zu verbinden. Dabei spricht für ihn, dass er bei seiner idealisierten Weltsicht nie den Wirklichkeitsbezug verloren hat.

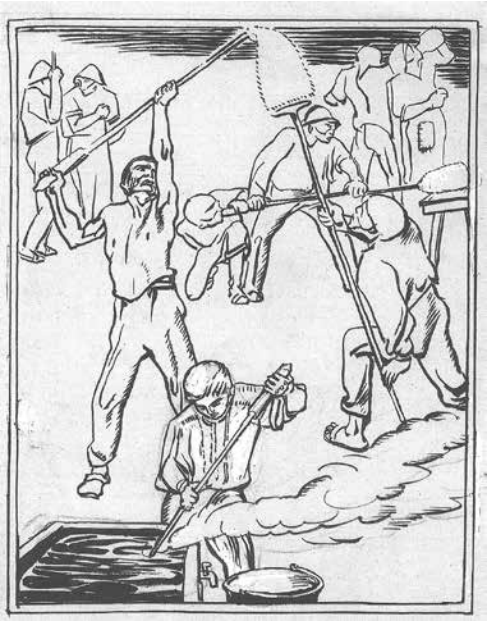

Abbildung 2: Erich Kuithan an seiner Staffelei sitzend, Foto, 1913, Kuithan-Archiv in Städtische Museen Jena.

Kuithan hat uns mit den plastischen Darstellungen der in den Zeiss- und Schottunternehmen typischen Arbeitsvorgänge die Tür der Realität geöffnet, die uns zum Lebenswerten, zur tiefen Empfindung des Menschlichen auch im Arbeitsprozess der Industrie führt. Er klagte in seinen Bildern nicht den sich entwickelnden Industriekapitalismus an, sondern würdigte die besonderen und schöpferischen Leistungen der Arbeiter. Unterstützt und motiviert wurde er in dieser Denkweise durch die in deutschen Landen nahezu einmaligen Reformbestrebungen und -ergebnisse in einer Kleinstadt, in der eine belebende Aufbruchsstimmung, eine wissenschaftlich orientierte Industrie, die Beispiele moderner Lebensweise und die Auffassung Gleichgesinnter auch seine Kunst und sein Kunstverständnis nachhaltig beeinflussten. Hilfreich war sicherlich auch, dass der einzelne Betriebsangehörige, der Jenaer Bürger schlechthin, auf den modernen Gestaltungsprozess seines Unternehmens bzw. seiner Stadt selbst in verschiedener Weise Einfluss nehmen konnte; in der Anonymität einer Großstadt mag das auch heute noch kaum realisierbar sein. Die Idealvorstellungen des Künstlers Erich Kuithan, die neben der Würde menschlicher Arbeit auch die verbindende

Konstellation von Mensch und Natur beinhalteten und die auch schon in einem „Mikrokosmos“ praktizierten Visionen des Ernst Abbe, die den bloßen Gelderwerb, den reinen Profit, nicht als die allein maßgebende Richtschnur unternehmerischen Handelns sahen, sind noch heute, im Zeitalter des Anthropozän, in ihrer Aussage und Zielstellung so jung und bedeutsam wie vor hundert Jahren.

Literatur

Auerbach, F. (1919): Ernst Abbe. Sein Leben und Wirken. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft.

Brückner, R. (2005): Erich Kuithan. Kunst und Industrie in Jena im frühen 20. Jahrhundert, Band 15 der Reihe Dokumentation der Städtischen Museen Jena.

Diederichs, E. (1920/21/2003): Lebensaufbau. Skizze zu einer Selbstbiographie. In: Moderne in der Provinz, hrsg. von Meike G. Werner. Göttingen: Verlag Wallstein.

Fügener, K. (2017): Schreiter & Schlag Architekten B.D.A. Jena. Jena: Verlag Vopelius.

Graef, B.: Kunst Ausstellung. In: *Jenaische Zeitung*, 27.02.1910, Nr. 49.

Hellmann, B. (2017): Erich Kuithans Entwurf für die Porzellanmanufaktur Burgau a. d. Saale Ferdinand Selle. In: *Kuithan, E., Retrospektive zum 100. Todestag*. Städtische Museen Jena. S. 91–95.

Hermann, A. (1992): Carl Zeiss. Die abenteuerliche Geschichte einer deutschen Firma. München: Piper.

Ignasiak, D. (2011): Das literarische Jena. Berlin: Walter de Gruyter.

Nohl, H. (1908/2010): Die Weltanschauung der Malerei. Kessinger's Legacy Reprints.

Schmidt, M. (1993): Biografie Erich Kuithan. In: *Erich Kuithan 1875–1917*, hrsg. von Städtische Museen Jena und E. A. Seemann Kunstverlagsgesellschaft, S. 26–32.

Simmel, G. (1903/2014): Die Großstädte und das Geistesleben, hrsg. von Michael Holzinger. Berliner Ausgabe, 3. Auflage.

Wahl, V. (1988): Jena als Kunststadt 1900–1933. Leipzig: E. A. Seemann.

Weber, M. (1905/1993): Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. Bodenheim: Verlagsgesellschaft mbH.

Werner, M. (2003): Moderne in der Provinz. Göttingen: Verlag Wallstein.

Wulf, A. (2022): Fabelhafte Rebellen. München: Bertelmanns-Verlag.

Zschimmer, E. (1909): Die Glasindustrie in Jena. Ein Werk von Schott und Abbe mit Zeichnungen von Erich Kuithan. Jena: Diederichs Verlag.

Nachweis der Abbildungen

Abbildung 1: Erich Kuithan an seiner Staffelei sitzend, Foto, 1913, Kuithan-Archiv in Städtische Museen Jena.

Abbildung 2: Erich Kuithan (1909), Der Röhrenzieher setzt die Post auf. Tusche auf Transparentpapier. In: *Die Glasindustrie in Jena mit Tafeln und Zeichnungen von Erich Kuithan*, hrsg. von Eberhard Zschimmer. S. 129, Jena: Eugen-Diederichs-Verlag

Buchbesprechung

Buchbesprechung

Thomas Hanstein & Bärbel Kühne

Bernd Rosewitz / Erich Schäfer / Hartmut Wolf (Hrsg.): Das Weiterbildungszentrum Ravensberger Spinnerei in Bielefeld. Historische Fabrikarchitektur wird zum lebendigen Lernort.

Mit Beiträgen von Gernot Graeßner, Tom Ritschel, Carsten Morgenroth, Bernd Rosewitz, Erich Schäfer, Hartmut Wolf sowie einem Interview mit Dirk Ukena.
Weimar: Bertuch Verlag, 168 Seiten, Broschur
ISBN: 978-3-86397-192-2

Ein persönliches Wort zu Beginn: Ein Buch über die Ravensberger Spinnerei freut mich, Bärbel Kühne, als gebürtige Bielefelderin sehr, die ihre Kindheit und Jugend dort verbracht hat. Noch zu jung für politische Stellungnahmen, habe ich die Diskussionen und Aufregungen um diesen Ort mitbekommen und in meiner Familie einige, die in den 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts die erste gesellschaftlich übergreifende Protestbewegung in Bielefeld unterstützt und an Demonstrationen für den Erhalt der Spinnerei teilgenommen haben. Insofern ist es auch ein biografischer Ausgangspunkt für mich, als Teil des Teams dieser Rezension, das vorliegende Buch in den historischen wie fachlichen Perspektiven einzuordnen.

Aber zunächst zur Gegenwart: Dass die soziale Interaktion für das Lernen essenziell ist, wurde zuletzt mit der Corona-Pandemie neu entdeckt. Kollaboration ist das Zauberwort, es geistert seither durch diverse Seminare und Weiterbildungen in der Bildungslandschaft. Zuweilen stiefmütterlich behandelt ist jedoch, neben dem sozialen, der räumliche Aspekt des Lehrens und Lernens. Auch hier haben das Homeschooling und zahlreiche digitale Lehr- und Vermittlungsformate, die spätestens mit der Pandemie bekannt und üblich wurden, eine zusätzliche Sensibilität für den räumlichen Aspekt von Lehr- und Lernkultur geschaffen, respektive zurückerobert: Dem „Verschwinden" im virtuellen Raum werden bewusst reale räumliche Kontexte gegenübergestellt.

Lernprozesse ereignen sich dabei immer kollaborativ – durch soziales Lernen mit und von anderen ebenso wie durch autodidaktisches Aneignen aufgrund von Mustern, die bereits angelegt sind – sowie innerhalb einer räumlichen Lern-Architektur. Vom Wiederholen des Lernstoffs für eine Klassenarbeit oder auch der Vorbereitung auf eine Klausur im Studium ist die lernpsychologische Bedeutsamkeit eines festen Ortes, in Präsenz oder online, bekannt. Neben diesen – lernpraktischen – Lokalitäten des Lernens gibt es Orte, die zum Lernen einladen. Und damit zum Eintauchen in die Vergangenheit und ihren Weg in Gegenwart und Zukunft. Zumeist sind es „Erinnerungsorte", welche die deutsche – belastete – Vergangenheit betonen und eine, auf dieser Basis pädagogisch und sozial verantwortete Zukunft sicherstellen wollen. Auch diese gibt es in Thüringen zuhauf: Weimar, als Wiege der Demokratie auf deutschem Boden, Schwarzburg, als Urlaubsort des ersten Reichspräsidenten Ebert und Ort der Unterzeichnung der Weimarer Verfassung, um nur zwei wesentliche Lokalitäten zu nennen. Doch Erich Schäfer zieht es mit der „Ravensberger Spinnerei" zurück in seine Jugend in Bielefeld. Als junger Student der Pädagogik hat er dort die Veränderung einer industriellen Anlage verfolgt. Als Emeritus für Erwachsenenbildung kehrt er nun – gedanklich und retrospektiv forschend – zusammen mit den Mitherausgebern Bernd Rosewitz und Hartmut Wolf zurück in die Vergangenheit. Doch keineswegs rückwärtsgewandt, sondern um die pädagogische Konzeption und architektonische Umsetzung alter Räume für die Weiterbildung anhand dieses Ortes zu beleuchten.

Die Herausgeber sehen in der „Ravensberger Spinnerei" zum einen ein „architektonisches Symbol für den industriellen Aufschwung der Stadt im vergangenen Jahrhundert". Zum anderen realisiere sich in ihrem Umbau eine Transformation im Städteverständnis: Indem die historische Bedeutung dieses zunächst industriellen und damit für die Stadt ökonomisch bedeutsamen Ortes in die Veränderung der sozialen Bedürfnisse eingewoben wird, entstehe eine Sensibilität für Raum und Zeit, die eine neue – unmittelbare – Identifikation der Bewohnerinnen und Bewohner mit ihrer Stadt bewirkt. Diese Transformation zeigen die Herausgeber in ihrer Untersuchung der pädagogischen Konzeption des Weiterbildungszentrums „Ravensberger Spinnerei" anschaulich auf. Ausgehend von einschlägigen Vordenkern der innovativen Themen wie „Stadt als Lebensraum" (Weber), den Analysen zum „verdichteten Wohnen" (Wirth) oder insbesondere den Beobachtungen zur Veränderung des

Lebens miteinander in Städten (Simmel) wird der Gedanke des Äquivalents betont, den eine Stadt – in den Verantwortlichkeiten der architektonischen und kulturellen Planung – für diese sozialen Phänomene anzubieten hat. Mit dem Ziel, ihren Bewohnerinnen und Bewohnern Anlässe für die Schaffung eines spezifisch städtischen Miteinanders zu bieten. In diesem Zuge entwickelt sich ab den 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts mehrere Ansätze, zum Beispiel das Konzept der „Gartenstadt" (Howard) oder der „Quartiere" (Bahrdt). Letzteres haben die Herausgeber – und Autoren – als entscheidend für die Veränderung, die mit der „Ravensberger Spinnerei" in Bielefeld verbunden ist, analysiert: und zwar mit der Deutung der Stadt als „City". Rosewitz, Schäfer und Wolf belegen durch ihre Untersuchung eine Veränderung, die sich am Ausbau als Weiterbildungszentrum anschaulich zu erkennen gibt, die aber für die Stadt Bielefeld symbolisch und als pars pro toto steht: ein Wandel in der Entwicklungsorientierung, die auch im demokratischen Verständnis über Bielefeld hinaus Bedeutung hat.

Ein Blick zurück: Kultur- und stadtgeschichtlich war die Ravensberger Spinnerei schon immer ein besonderer Ort. Und ist es noch. Angelegt als Fabrikschloss – was für ein wunderbarer, in seiner Dichotomie fast poetischer Begriff – für die zeitweise größte Flachsspinnerei Deutschlands, sogar Europas, lief sie nach ihrer Schließung in den 1960er Jahren des letzten Jahrhunderts jedoch Gefahr, ein Opfer des Mobilitätswahns in Deutschland zu werden und – im Sinne der vielmals postulierten „autogerechten" Stadt – einer geplanten vierspurigen Straße weichen zu müssen. Doch die Bürgerinnen und Bürger in Bielefeld hatten etwas dagegen, sie gründeten die „Bürgerinitiative Ravensberger Spinnerei" und gingen für diesen Ort auf die Straße. Ein Zeichen demokratischen Verständnisses, das in dieser breiten Äußerungsform noch ungewohnt war und genauso wie der erreichte Erhalt des Ensembles auch heute noch gewürdigt gehört. Während also zunächst die bewusste Abkehr von historischen Artefakten und dem Erbe der Vorgängergenerationen sowie die unbedingte ökonomische Weiterentwicklung im Fokus stand, fand ab den 1970er Jahren eine bewusste, von den Bürgerinnen und Bürgern intendierte (und geforderte) Neuausrichtung in Richtung der sozialen und kulturellen Parameter des Stadtlebens statt.

Dass die Nachnutzung dieses industriell bedeutsamen Gebäudes dem Lernen und Lehren, der Bildung im engeren und weiteren Sinne sowie dem Bewahren gehören

sollte, ist demnach folgerichtig und wird im vorliegenden Buch mit großer Kenntnis und einer besonderen Innensicht detailliert wie nachvollziehbar beschrieben. Die Autoren stellen die Ravensberger Spinnerei als Lern- und Lehrort in den Dimensionen und Wechselwirkungen von Architektur, Raum und Zeit vor. Der ursprüngliche Forschungsbericht von 1980 „Zur pädagogischen Konzeption des Weiterbildungszentrums 'Ravensberger Spinnerei' in Bielefeld“ bildet das Herzstück des Buches. Die Herausgeber, zu dem Zeitpunkt selbst noch Studierende, blicken mit langjähriger Erfahrung in der Erwachsenenbildung auf dieses Projekt zurück und ordnen es aus dieser Expertise heraus in den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs ein.

An diesen angelehnt entwickeln sie zentrale Elemente einer pädagogischen Konzeption für Weiterbildungszentren, welche auf gleichberechtigter, wechselseitiger und intentionaler Kommunikation aller Akteure beruht, von Antizipation, Handlung und Analyse – als Qualitätskriterien – gekennzeichnet ist, und sich durch Offenheit bei gleichzeitiger Orientierung und Integration auszeichnet. An architektonischen und räumlichen Beispielen machen sie diese Elemente anschaulich – und vergegenwärtigen damit, wie Lernprozesse und Lernumgebung zusammengehören. Flankiert wird diese Auseinandersetzung von zusätzlichen Expertisen aus der Zeit und in aktueller Einordnung. Neben den architektonisch, stadt- und industriegeschichtlich interessanten Einblicken zeigt sich im vorliegenden Buch also vorrangig eine wissenschaftliche Qualität, mit der es gelingt, ein Projekt auch über die Zeit hinweg zu beurteilen, aus neuen Blickwinkeln zu betrachten und die Entwicklung von Lernräumen sowie die Zusammenhänge von lernfördernden und lernhinderlichen Kontexten zu beleuchten. Interessant ist in diesem Zusammenhang z. B. die Gegenüberstellung des architektonischen Konzepts der Universität Bielefeld mit dem externen Lernort Ravensberger Spinnerei.

Besucht man heute die Ravensberger Spinnerei, gelangt man auf ein wunderschönes Gelände, den Ravensberger Park. Eine grüne Insel inmitten der lebendigen Stadt, landschaftlich gestaltet, die Fontäne vor dem Haupteingang, unausweichlich zu jedem Schloss gehörend, historische Mauern mit Öffnungen zu allen Seiten. Der Park umrahmt das Ensemble von mehreren historischen Gebäuden, von der ehemaligen Direktorenvilla (heute das Museum Huelsmann) bis zur Tischlerei (heute das Lichtwerk, ein Programmkino mit Café), dominiert vom Schornstein des ehemaligen Kesselhauses, der dem Ensemble sein städtebauliches Erkennungszeichen gibt.

Die Volkshochschule als Ort der Bildung und Weiterbildung für eine breite Bevölkerungsgruppe nimmt früher wie heute den größten Teil des Ensembles ein, verortet in den Seitenarmen des Hauptgebäudes. In der typografischen Gestaltung der Fensterfronten zeigt sich durch Verweise auf demokratische Leitlinien nochmal mehr auch das demokratische Grundverständnis in der Gestaltung. Das Ordnungsamt komplettiert das Ensemble und macht deutlich, dass die kulturelle Nachnutzung auch „ordentlich" gerahmt wird. Es wird jedoch diskutiert, hier zukünftig das Naturkundemuseum unterzubringen, so dass aus dem gesamten Ensemble eine wahre „Kultur-Insel" wird.

Industrielle Nutzung versus Weiterbildungszentrum – Produktion und Gewinn versus Transformation: Das Beispiel der Ravensberger Spinnerei gibt sich den Leserinnen und Lesern wie eine Metapher für das Leben und wissenschaftliche Wirken von Erich Schäfer zu erkennen. Im Zentrum des Buches steht auf den ersten Blick die Frage der Nutzung, gefolgt von der Frage nach der Architektur. Doch verbunden – ja buchstäblich „eingewoben" – ist immer auch die Prämisse der Debatte, und damit der Fähigkeit zum Diskurs. Ein pädagogisches Element, das für das Berufsverständnis von Erich Schäfer zeitlebens essenziell war. Insofern beschreiben die Herausgeber und Autoren nichts weniger als die Demokratie im – damals – noch jungen bundesrepublikanischen Deutschland.

Lernorte, das macht dieses Buch deutlich, sind mehr als pure Erinnerung. Weil Lernen mehr als ein Sich erinnern ist. Und so charakterisieren Bernd Rosewitz, Erich Schäfer und Hartmut Wolf die Ravensberger Spinnerei selbstbewusst als einen Ort der Bildung: einen Ort, an dem sich die Fäden der Vergangenheit mit denen der Gegenwart und Zukunft zu einem ‚Bildungszopf' verflechten und eine Botschaft senden, wie es nur erlebte und gelebte Orte vermögen. Ohne diesen besonderen Ort gesehen und seine geschichtlichen ‚Webmuster' per Anschauung erlebt haben zu müssen, vermittelt das Buch von Rosewitz, Schäfer und Wolf auf äußerst anschauliche und – für den Ort, seine Genese und Transformation – feinfühlige Art und Weise die Bedeutung einer kollektiven Diskurskultur. Und was wäre, über die Ravensberger Spinnerei hinaus, in der aktuellen Situation in diesem Land, Europa und der Welt aktuell wichtiger?

Ein persönliches Wort zum Schluss: Kulturgeschichtlich und kulturübergreifend lässt sich die pädagogische Relevanz des örtlichen Faktors – des Ortes als

„dritter Pädagoge“ – studieren: Noch bevor die Verkündigung an einer heiligen Stätte beginnt, haben der sakrale Ort, seine Atmosphäre und räumlichen Proportionen bereits Botschaften übertragen – was ich, Thomas Hanstein, als Teil des Besprechungs-Teams, an etlichen Beispielen in der praktischen Seelsorge erfahren habe. Noch bevor sich Besucher einer Kunstausstellung den Kunstwerken selbst zuwenden können, werden sie ohne Worte und ohne direkte Anschauung über die Topografie der Darstellungen geführt. Dennoch, diese Besonderheit ist weder eine religiöse noch eine künstlerische Eigenheit, nichts, das einem elitären Adel zusteht. Die Publikation „Das Weiterbildungszentrum Ravensberger Spinnerei in Bielefeld. Historische Fabrikarchitektur wird zum lebendigen Lernort“ macht insofern zweierlei deutlich: Erstens, dass es keine nachhaltige Bildung ohne Breitenbildung gibt. Und zweitens, dass es keine Bildung ohne den Pädagogen namens Raum gibt. Diesem Buch jedenfalls ist ein weiter Raum zu wünschen.

Die Autor*innen

MATHIAS BUß, DR. PHIL.
Architekt des IBA-Projektes „VIVENDIUM: Gesundheitskirche“. Schwerpunkte seiner Arbeit sind Projekte, die von einer generalistischen Herangehensweise und einem interdisziplinären Profil gekennzeichnet sind. Von der Architekturpraxis kommend erstrecken sie sich über die geisteswissenschaftliche Forschungsarbeit (Architekturtheorie) bis hin zur bildenden Kunst.
E-Mail: *mathias-buss@web.de*

ANTJE EBERSBACH
Dipl. Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin (FH) und Trainerin für „Culture Communication Skills (Xpert CCS)“, arbeitet hauptberuflich als Bildungsreferentin und Projektmitarbeiterin bei der Kindersprachbrücke Jena e.V. Als freie Mitarbeiterin des Instituts für Weiterbildung, Beratung und Planung im sozialen Bereich (iwis) ist sie zudem in der Qualitätstestierung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie als Prozessbegleiterin tätig.
E-Mail: *antje.ebersbach@kindersprachbruecke.de*

GERNOT GRAEßNER, PROF. DR.
Leiter des Master-Einstiegsprogramms und Professor für Lebenslanges Lernen an der Euro-FH. Betreuung von Modulen aus den Bereichen Kultur- und Bildungsmanagement sowie Moderation, Beiratsmitglied des degefest (Verband der Kongress- und Seminarwirtschaft) und des Europäischen Zentrums für Universitäre Studien.
E-Mail: *gernot.graessner@t-online.de*

THOMAS HANSTEIN, PROF. DR.
Berufsschul- und Hochschullehrer, stellvertretender Schulleiter im berufsbildenden Schulwesen, wissenschaftlicher Leiter am Institut für Lehrerbildung und Berufsbildungsforschung, Professor für Berufspädagogik und Studiendekan des weiterbildenden Masterstudiengangs Berufspädagogik der Diploma Hochschule Nordhessen, Business- und Team Coach mit den Schwerpunkten Change und Transformation.
E-Mail: *info@coaching-hanstein.de*

KATHRIN KÖLLNER
Referentin für Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt ganztägiges Lernen im Primarbereich in Thüringen. Systemisch-lösungsorientierte Beraterin von Führungskräften und Teams in Bildungseinrichtungen, Master Coaching und Führung (M.A.), staatlich anerkannte Kindheitspädagogin (B.A.) und Erzieherin.
E-Mail: *k.koellner@gmx.net*

WOLFGANG KÜHL, PROF. DR.
Supervisor DGSv Lehrsupervisor und -Coach, Praxis für Coaching und Supervision in Osnabrück, langjähriger Hochschullehrer an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena, derzeit Lehrbeauftragter im dortigen Masterstudiengang Coaching und Führung.
E-Mail: *wolfgang.kuehl@eah-jena.de*

BÄRBEL KÜHNE, PROF. DR.-ING.
Hochschullehrerin, Designwissenschaftlerin und „Kreativitätstechnikerin", fachliche Herkunft: Design, Architektur und Kulturmanagement. Lehrgebiete sind Unternehmenskulturprozesse und Leadership, Designtheorie sowie Kreativität und Innovationsmethodik. Studiendekanin der Studiengänge Design & Leadership (M.A.) und Craft Design (B.A.) an der DIPLOMA Hochschule Nordhessen. Nebenberuflich tätig in der Erwachsenenbildung.
E-Mail: *baerbel.kuehne@mailbox.org*

MICHAEL OPIELKA, PROF. DR. HABIL.
Professor für Sozialpolitik an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena, Fachbereich Sozialwesen, und Wissenschaftlicher Leiter und Geschäftsführer des ISÖ – Institut für Sozialökologie gGmbH in Siegburg. Er ist Gruppenanalytiker, Psychodramatiker, Supervisor und Coach (DGfC).
E-Mail: *michael.opielka@eah-jena.de* und *michael.opielka@isoe.org*

REINHOLD PABST, PROF. DR.
Professor für Personalmanagement im Fachbereich Gesundheit und Pflege an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena und Teamleiter Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Innovationsforschung am Fraunhofer IOF Jena. Forschungsschwerpunkte sind Wertschätzende Team- und Organisationsentwicklung & Innovation Facilitation.
E-Mail: *reinhold.pabst@iof.fraunhofer.de*

KATHARINA RÄDEL-ABLASS, PROF. DR.
Professorin für Pflege an der IU Internationale Hochschule, Dozierende im Masterstudiengang „Coaching und Führung" an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena sowie Gründungsmitglied des Innovationszentrums Pflege und Gerontologie (IPG), Coachin (DGfC) und Beraterin im Gesundheitswesen mit dem Schwerpunkt Team- und Organisationsentwicklung.
E-Mail: *katharina.raedel@eah-jena.de*

TOM RITSCHEL
Erwachsenenbildner, Prozessbegleiter, Methoden- und Spieleentwickler. Er lehrt u.a. am Masterstudiengang „Erwachsenenbildung" der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg die Fächer Methodik und Didaktik. Zu seinen besonderen Interessengebieten gehören das Verstehen und Gestalten von Lernräumen, sowie eine lernraumbezogene Methodik und Didaktik.
E-Mail: *tom-ritschel@formenfinder.com*

BERND SCHAARSCHMIDT

Staatsexamen Lehramt; Absolvent des Studienganges Diplom-kulturwissenschaften und des Magisterstudienganges Germanistik/ Soziologie an der FSU Jena. Beteiligung an der Forschungsstudie zur „Systemtransformation am Beispiel von politischen Parteien, Interessenverbänden und sozialen Bewegungen nach 1989“ (FSU Jena). Langjährige Berufserfahrung im Hochschulmanagement der Ernst-Abbe-Hochschule Jena.
E-Mail: *scheidler-17@t-online.de*

WOLFGANG VOLKMER

Dipl. Sozialpädagoge/Sozialarbeiter (FH), Betriebswirt (MBA), Geschäftsführender Vorstandsvorsitzender der Kindersprachbrücke Jena e.V. Er begleitet Organisationen bei Digitalisierungs- und Entwicklungsprozessen und ist aktiv als Erwachsenenbildner und Trainer in den Themenbereichen Zivilcourage, Deeskalation und interkulturelle Kompetenz.
Email: *wolfgang.volkmer@kindersprachbruecke.de*

ANNABELL WIEDEMANN

Bachelorabschluss Betriebswirtschaft an der IBA zu Erfurt, langjährige Berufserfahrung im Personalwesen und als Führungskraft in mittelständischen Unternehmen in Thüringen, derzeit Studierende am Masterstudiengang der Ernst-Abbe-Hochschule Jena.
E-Mail: *anna.wiedemann@posteo.de*

Studieren

DER PARITÄTISCHE
PARITÄTISCHE AKADEMIE BERLIN

Praxisnah.
Berufsbegleitend.
Selbstbestimmt.

Mehr Infos
www.akademie.org

Master Studiengänge

Partnerhochschule

ASH Berlin — Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences

Sozialmanagement, M.A.

Die Hälfte der Module des Masterstudiengangs können online absolviert werden. Sie werden praxisorientiert auf eine Leitungsposition in der Sozialwirtschaft vorbereitet.

Bachelor Studiengänge

Partnerhochschule

HSAP

Soziale Arbeit, B.A.

Heilpädagogik, B.A.

Das Online-Studium mit Präsenzphasen in Berlin in Soziale Arbeit oder Heilpädagogik qualifiziert Sie für verschiedenste Berufe im Sozialen Bereich.

NC frei!

Start: Oktober 2025