

## **Birgit Hoppe**

### **In welcher Wirklichkeit leben Sie eigentlich?**

Dynamiken im Strukturwandel: Sieben Szenen und ihre Nachhaltigkeit

Sicher haben Sie diesen Satz schon einmal gehört – vielleicht war er direkt an Sie gerichtet. Als Kind: „Träum nicht – mach deine Hausaufgaben. Ich weiß nicht, wo du immer deine Gedanken hast. Du hast nur Flausen im Kopf.“ Als Erwachsener: „Das geht so nicht – diese Utopien hatten wir auch mal, ist schon lange her. Wir müssen uns an die Fakten halten – und das, was von uns leistbar ist. Mit Idealen kommen wir hier nicht weiter... Das bringt niemanden etwas.“

In welcher Realität leben Sie eigentlich...? Ich hörte diesen Satz, der die Fragerin (F) der Realitätsverkenning bezichtigte, zuletzt anlässlich einer Tagung zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Konkret ging es um die Frage an einen Referenten (R), ob bei der Errichtung von Ganztagschulen auch die Wünsche der Kinder- und Jugendlichen abgefragt werden (sollten). Selbstverständlich müsse man dazu Lehrer und Eltern befragen, so R. Die Interessen der Schüler/innen könne man beim besten Willen nicht auch noch erheben. Der weitere Dialog:

F.: „Eine Verlängerung der verbrachten Zeit an der Schule muss sich doch durch ein pädagogisches Konzept legitimieren, das sich nicht nur aus den berechtigten Interessen der Eltern zur Beaufsichtigung der Kinder speist, sondern die kostbare verlorene freie, unbeaufsichtigte Zeit für das Kind /den Jugendlichen qualitativ wirklich rechtfertigt.“

R.: „Ich kann Ihnen eines sagen: Bei so absonderlichen Vorstellungen hätte Sie mein Kollegium, und ich auch!, sowas von gegen die Wand fahren lassen. Und glauben Sie mir, ich war immer einer der Lehrer, die was bewegen wollten, die aufgeschlossen sind!“

Das Beispiel bietet nun in der Tat Anlass, sich zu fragen, in welcher – sozial-kommunikativen – Wirklichkeit wir leben. Was sind die nachhaltigen Wirkungen dieser oben skizzierten (überaus) vertrauten Redefigur? Wie alltäglich wird sie ge- und erlebt? Wie invasiv behindert sie die Lust am Lernen, die Experimentierfreude, die Neugier, die Veränderungsbereitschaft und in der Folge: gute, gewinnbringende Lösungen für schwierige Fragen und Lagen? Schließlich muss, was Arbeit und Lernen betrifft, konstatiert werden, dass es um die Beweglichkeit und das Engagement der Menschen nicht bestens bestellt ist. Die Ergebnisse der Gallup-Studie 2002 zum Arbeitsplatzengagement in Deutschland weisen aus, dass 16 % aller Arbeitnehmer/innen aktiv unengagiert, 69 % unengagiert und gerade mal 15 % engagiert sind. Interessanterweise hat es um dieses Ergebnis kaum Aufruhr gegeben, ganz im Gegensatz zur Pisa-Studie. Vielleicht liegt das schlicht daran, dass die Übereignung eines (Bildungs)auftrages für die Zukunft - trotz aller damit verbundenen Schwierigkeiten – allemal attraktiver ist als die konkrete Reaktion auf eine sich als weit verbreitet festgestellte Wirklichkeit, die auch die eigene Arbeitssituation betrifft.

Die gesellschaftlich sich abzeichnenden Veränderungen in den sozialen Versorgungsstrukturen und Sicherungssystemen sind fundamental. Die Planungssicherheit für das, was kommt, ist derzeit gering. Fundamentale und kleinteilige Weichenstellungen sind ständig in der Diskussion. Inwieweit getroffene Entscheidungen Bestand haben ist ungewiss. In der konkreten Umsetzung ist diese permanente Strukturunsicherheit eine



starke Herausforderung für den Erhalt der Motivation, sich jeweils auf neue „Fundamente“ einzulassen. Nicht nur in der Gesundheitsversorgung folgt eine „Reform“ der anderen. Man kann sich lediglich sicher sein, dass jede angenommene Planungsperspektive unsicher bleibt. Dies allein ist für die Einzelnen psychodynamisch Anlass genug, sich zurückzuziehen, sich mit schwarzem Humor zu retten, abzuwarten, sich jeweils auf die eigenen Vorteile zu zentrieren: Erosionsfaktor Nummer eins. In jedem Fall wird die Basis für Gestaltungs- und Veränderungsbereitschaft dünner. Die tatsächlichen strategischen und individuellen Dynamiken in beruflichen Aushandlungsprozessen gewinnen damit für die Chance konstruktiv gestalteter Entwicklungen an Relevanz. Es spricht vieles für die Annahme, dass vor allem „im Kleinen“, also in den alltäglichen beruflichen Konstellationen sich entscheiden wird, ob konstruktive Kräfte sich bündeln oder ob sie im Gesamten chancenlos bleiben. Mit anderen Worten: Die üblichen strategischen Kalküle sowie Gruppen- und Psychodynamiken der Professionellen im Sozial- und Gesundheitswesen doppeln sich potentiell in ihrer Wirkung auf das Gesamtgefüge auf, sind aber weitgehend in den großen strategischen Entwürfen unbeachtet.

Die folgende sieben Szenen mögen auf den ersten Blick banal erscheinen. Sie sind es nicht, wenn man sie als Beispiele für eine exemplarische Vielzahl vielfältiger Situationen betrachtet, die einen nachhaltigen Einfluss auf Menschen und ihr Handeln – in der Zukunft – entfalten.

### **Die Erzeugung und Beschwörung unüberbrückbarer Kluft oder: Lieber reden, als tun.**

#### Beispiel 1

„Weißt du, ihr Deutschen redet lieber darüber, als dass ihr was tut. Ihr schreibt gerne Konzepte, geht zu Tagungen und seid immer ganz klug. Aber umsetzen – da läuft bei euch wenig.“ (Kommentar eines österreichischen Angehörigen des Gesundheitswesens)

Ob dies generalisierend stimmt, mag dahingestellt sein. Doch kann nicht übersehen werden, dass die Diskrepanz zwischen Worten und Taten insbesondere im Bereich des Sozial- und Gesundheitswesens so oft an der Tagesordnung ist, dass der Hinweis darauf schon fast banal erscheint.

Nimmt man das eingangs angeführte Tagungsbeispiel, so zeigt es andererseits wie in einem Brennglas, wie dies „gelingt“. Es muss wohl kaum erwähnt werden, dass die skizzierten Einlassungen nicht gerade hilfreich für das eh schwierige Verhältnis von Schule und Jugendhilfe war – zumal weitere Abwertungen mit im Boot waren, wie: Schule wäre es lieber, sie könne ohne Sozialpädagogen auskommen; andererseits seien diese billiger als Lehrer und allein deshalb könne man auf sie wohl nicht verzichten... So bestätigen sich Kluften, während man zeitgleich beschwört, dass es eine engere Verzahnung geben muss. Nicht Interesse an einer anderen Perspektive bestimmt das Handeln, sondern die Bestimmtheit der eigenen Position. Gelernt wird hier, was man scheinbar eh schon wusste: dass es nicht geht... Bis zur nächsten Fachtagung, Rede, Publikation: Wir müssen etwas tun! Vernetzen, koordinieren, zusammenarbeiten...



## Die Erzeugung von Scham oder: Sprache ist trügerisch.

### Beispiel 2

„Ich habe vor, den Prospekt meines Hauses für meine Abschlussarbeit – im gleichen Duktus und spiegelbildlich den Prospektpalten gegenübergestellt – mit meinen eigenen alltäglichen Wahrnehmungen zu kontrastieren und zu bebildern. So kann ich zeigen, wofür sich keiner interessiert und worüber ich sonst nicht reden darf.“ (Mitarbeiter in der berufsbegleitenden Ausbildung)

„Der Markt“ hat wunderbare Prospekte über viele Einrichtungen und Dienste des Sozial- und Gesundheitswesens hervorgebracht. Viele haben sich bereits daran gewöhnt, dass diese oft nicht mehr sind als eine hübsche Verpackung – die sich mehr oder minder stark vom Inhalt unterscheidet. Produktwerbung – mehr nicht?! Nicht der Mühe wert, sich damit zu beschäftigen? Ja, wenn man nur auf die externe Öffentlichkeitswirkung schaut. Nein, wenn man wahrnimmt, dass Prospekte auch von Mitarbeiter/innen gelesen werden.

Denn: Das Vorhaben des Mannes im Beispiel 2 hat es in sich. Es ist nicht nur die Konfrontation der Institution mit einer weiteren institutionellen Wirklichkeit, sondern die Konfrontation mit sich selbst als Teil der Institution. Die damit verbundenen Gefühle, die sonst durch Abwehr- und Schutzmechanismen gebunden sind, sind erheblich. Doch dem Verschleiß an Potentialen, die durch eine ungläubig wahrgenommene bzw. nur schwer ertragene Diskrepanz zwischen dem erklärten „Selbstbild der Organisation“ und dem „Selbstbild des Einzelnen in der Organisation“ erfolgt, wird kaum Beachtung geschenkt. Diese „Nachhaltigkeit“ wird wenig beachtet. Sie wird aber möglicherweise unverrückbarer als alles, was an Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität gesichert wird bzw. unterläuft diese.

Interessanterweise ist eines der am wenigsten beachteten Gefühle, die hierbei wirken, die Scham.

Scham ist assoziiert mit Schuld, Versagen, Schwäche, Nacktheit und Entblößung, ohne als Gefühl eine zwingende Verknüpfung mit Schuld etc. aufzuweisen (Böhme, 1997). Man muss sich nicht schuldig fühlen, sich nicht als schwach erleben oder sich entblößt fühlen, wenn man sich schämt. Scham kann auch ein Sich-schämen für einen anderen sein, auch für den, der selbst beschämen will.

Scham setzt Selbstwahrnehmung voraus. Sie ist kulturell in bestimmten Wertkontexten erworben und taucht in entsprechenden die Norm verletzenden Situationen auf. Wer sich schämt, will „Weg von hier!“, im Erdboden versinken, sich unsichtbar wähen, erlebt sich als Person beschädigt bzw. unvernünftig. Ein Gefühl, das man lieber nicht durchlebt – verdrängt. Besser erscheint, man leugnet die Diskrepanz!

Das oben skizzierte Beispiel enthält Anlässe für Scham und wird – in der Umsetzung – weitere Effekte zeitigen! Das tagtägliche Versagen an den eigenen fachlichen Vorstellungen und Ansprüchen, in diesem Fall real(!) eingesperrt in einem Zeitkorsett, das eine Fließbandarbeit an Menschen zur Folge hat, kann trotz des Versuches, sich per Distanzierung von der Institution zu „retten“, nicht wahrgenommen werden. Es ist ganz praktisch am Ende doch das eigene konkrete Tun, das die Unterversorgung, die Nichtwahrnehmung der Nöte herstellt. Dabei hilft oft die Legitimations-Figur „Ich kann nichts machen – da die Leitung, der Träger...“ nur ein kurzes Stück. Man selbst



ist es, der den Menschen nicht mobilisiert, nicht fördert, der versagend ist – und das, obwohl man sich selbst als jemanden erlebt, der selbst anders handeln will, aber die Basis dafür nicht vorfindet.

Deswegen bewirken auch Qualifizierungen und die mit ihr einhergehenden Lernimpulse oft einen schmerzhaften Einbruch in das bisherige instabile Gleichgewicht, diesen Spagat zu ertragen.

Lernen kann in diesem Sinn also durchaus bedrohlich sein bzw. erlebt werden: individuell wie institutionell. Darauf verweisen die unzähligen Schilderungen von Menschen in Aus- und Weiterbildung, die von den Kollegen erzählen, die „mit dem ganzen Quatsch des neu Gelernten nichts zu tun haben wollen.“ Mensch, komm doch mal wieder auf den Teppich *der* (hier akzeptierten) Realität, hört man als Subtext. Was selbst als Entwicklung erlebt und wofür von Außen Zustimmung antizipiert und gebraucht wird, gerät so in normative Konflikte. Es ist dann wenig überraschend, wenn als Reaktion darauf sukzessive auch das eigene Sich-infrage-gestellt-haben resignativ umgewendet wird in: „Ich weiß nicht, du solltest dir das mal angucken, da kann man nichts machen – das müsste sich soviel ändern.“ Anders ist kaum erklärbar, dass in den beruflichen Qualifizierungen selbstreflexive, motivierte Menschen in der Mehrheit sind, in der Praxis sich das Verhältnis nach Augenschein deutlich umkehrt. So pendelt sich der Arbeitsalltag wieder auf eine stillgestellte Unruhe ein. Scheinbar unverrückbar bleiben die Realitäten von anderen bestimmt. Eine Position ohne Verantwortung.

Wenn Sprache – symptomatisch in Prospekten, Leitbildern und Konzepten – als nicht mehr verlässlich, unglaubwürdig erfahren wird, wird das Vertrauen in Kommunikation untergraben. Dieses ist jedoch unverzichtbare Basis für eine Verortung des eigenen Tuns in der Organisation. Ansonsten begibt man sich nun mehr in die Schlange derer, die allen Aussagen – zu Recht – misstrauen, auch den eigenen.

### **Die Erzeugung von Stillstand oder: Neugier achten.**

#### Beispiel 3

Lernkulturtagung: Wieder ist eine Tagung von und für Lernexperten mit so vielen Inputs gespickt, dass der Verdacht aufkommt, dass die Fachleute ihren Modellen der Bedeutung von Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit und Selbstverantwortung selbst nicht trauen.

Insgesamt sind Tagungen Legende, an denen ein Referent nach dem anderen – wahlweise frei oder das Aufgeschriebene – spricht. Im Anschluss werden Nachfragen und Kommentare erlaubt: „Wie haben Sie es gemeint? Das sehe ich so!“ Zu mehr wird regelhaft keine Zeit gegeben.

„Ein aktives Kind bildet sich immer, es kann gar nicht anders. Kinder können nicht gebildet werden – sie machen sich selbst ihr Bild von ihrer Welt und sie tun dies aus eigenem Antrieb. Kinder wollen lernen und sie wollen in dieser Welt etwas Bedeutsames leisten. ... Pädagogen werden umso mehr Einfluss gewinnen, je mehr sie die sinnstiftenden Fragen des Kindes aufnehmen und sich auf seine eigensinnigen und eigenwilligen Deutungen einlassen. ... Die Antworten des Kindes sind zugleich intersubjektiv. Sie entwickeln sich im Austausch mit anderen, im Austausch und Vergleich mit den Deutungen der anderen. ... Jedes Kind benötigt ein spürbares Interesse (von



Bezugspersonen an seiner Tätigkeit, seinen Empfindungen und seinen Erkenntnissen. Deshalb ist Beziehung so wichtig für Bildung.“ (Berliner Bildungsprogramm, 2003, 13, 11).

Diese einfache Erkenntnis ist nicht regelhaft übersetztes Tun. An lernenden Erwachsenen finden sich die Konturen einer Sozialisation im Lernen, die davon dominiert wird, was man wissen soll – was weder gleichzusetzen ist mit: will! noch mit: könnte! Die Verantwortung für das eigene Lernen verschwindet so „zugunsten“ einer mehr oder minder lästigen Verpflichtung bzw. angstvollen Suche nach dem „richtigen Wissen“. Untersuchungen zum lebenslangen Lernen entsprechen dieser Einschätzung. Nur 42 % verfügen über „Lernkompetenz“, noch 26 % über die Kompetenz, Anforderungen zu antizipieren und sich darauf einzustellen, 32 % über Selbststeuerungsdispositionen und gerade mal 24 % über Kompetenzentwicklungsaktivität (Baethge, 2003).

Kein Wunder also, wenn das Lernen der Menschen in den Organisationen in hohem Maß ungewiss ist – in jedem Fall, was die Übernahme von Verantwortung betrifft. Nimmt man das, was für die Bildung von Kindern beschrieben wurde, auch für Erwachsene als unverändert gültig an, so werden es die Beziehungen zwischen den Menschen in den Institutionen sein, von denen die Lernfähigkeit aller Beteiligten und damit des Ganzen abhängen.

Wer interessiert sich für wessen sinnstiftende Fragen und versucht gemeinsam, Deutungsversuche nachzuvollziehen? Wer erkennt die Antworten als intersubjektiv? Wer verspürt wahrhaftes Interesse an den eigenen und eigenwilligen Gedanken auch von denen, deren Arbeitsgebiet auf dem Nachbargrundstück oder ein Stückchen weiter entfernt liegt? Wer offeriert teilnehmendes Interesse?

Lernen enthält ein komplexes Anforderungssystem für Beziehung als Quelle von Erkenntnis. Leitungen können zwar zu einem lernoffenen Klima beitragen, es hängt jedoch nicht einzig von ihnen ab; auch wenn die Zahl von Lernanlässen und -impulsen sicherlich darüber anwächst, dass sich Leitungen selbst als Lernende verstehen.

Nimmt man die Gewissheit, dass vieles sich im Sozial- und Gesundheitswesen ändern wird, so kommt man nicht darum herum, sich für diese Dynamik, die Frage des Vertrauens, der Interaktionen, des Fundamentes und der alltäglichen Ausgrenzung von Wirklichkeiten, die Lernen von Menschen im Beruf prägt, zu interessieren. Auf den Versuch, exemplarisch die einzelne (fremde) Perspektive und das (fremde) Ganze zu sehen, kommt es an. Aufweitung des Blicks und des Verstehens statt Ausrichten an festen Orientierungen. Wie oft ist dies der Fall?

In komplexen Situationen, so Dörner (2003), planen Menschen die Vergangenheit. Das legt die Annahme nahe, dass der Strukturwandel in den Organisationen in hohem Maß durch ein Lernen in formalisierten Räumen bestimmt wird.

### **Die Erzeugung von Schweigen oder: Verantwortung sehen.**

#### Beispiel 4

„Schulen müssen sich in der Zukunft als Dienstleistungsunternehmen mit Servicefunktionen begreifen. Modularisiertes Lernen ist die Voraussetzung für lebenslanges Lernen als Erfordernis einer alternden Arbeitnehmerschaft. Gelingt es nicht die Menschen mit den Schlüsselqualifikationen von morgen auszustatten, werden wir dem



Strukturwandel nicht gewachsen sein und im Wettbewerb zurückfallen. Dazu müssen Schulen ein umfassendes Qualitätsmanagement vorhalten, damit dem Kunden ‚Schüler‘ ein Kompetenzspektrum übereignet wird, das den Erfordernissen der Nachhaltigkeit von Prozessen Rechnung trägt.“ (Einsichten eines Wissenschaftlers)

Der Satz ist keine Erfindung, wenn auch nicht Originalzitat. Mühelos werden Trends zu komplexen Aussagen verknüpft.

Was sollen die allgemein- und berufsbildenden Schulen mit dieser Botschaft anfangen? Typische Reaktionen der Bildungsverantwortlichen sind Zynismus, schwarzer Humor und Bitterkeit bei denjenigen, die vielzählige Barrieren für Entwicklung – nicht zuletzt mangelnde Budget- und Entscheidungsmonopole von Schulen – vor Augen haben. Die Nicht-Betroffenen finden die ausgebreitete Perspektive „spannend“.

Die Experten sind zahlreich, die uns sagen, was wir zu lernen haben – klassische Instruktionslogik. X weiß, dass in Sachen „A“ das Ergebnis „B“ die Lösung ist und dass dies den Kern der Aufgabenerbringung darstellt.

Was die Einzelnen können, ist hierbei unerheblich, da klar ist, dass aus A B folgt. Die Wahrnehmung des Könnens des Lerner bezieht sich lediglich auf die Geschwindigkeit und Linearität der Adaption.

In komplexen Lagen gibt es jedoch kein: Auf A folgt B! Die Nichtwahrnehmung, was die Einzelnen tun und was sie können, verkleinert die Wirklichkeit auf einen beliebigen Umfang. Aus dieser Haltung folgt die Belehrung!

Sätze wie in Beispiel 4 werden häufig bei Tagungen vorgetragen. Die Fachleute sitzen im Plenum. Ein Referent beschreibt das „Muss“ und „Soll“ an Aufgaben. Dazu gehört natürlich das Aufzeigen einer Summe von Unterlassungen im jeweilig angesprochenen Arbeitsfeld; in der Regel erfolgt dies umfangreich, die Wertung ist fundamental. Die Analyse des so identifizierten Zustands wird gern zusätzlich untermauert durch den Verweis auf andere Länder, in denen man schon viel weiter sei. Dagegen sind Hinweise auf den erreichten Stand der Kunst und vielversprechende Ideen und Überlegungen, also die Aufforderung zum offenen Diskurs am konkreten Gegenstand gering. Wie in der „guten, alten Schule“ heißt es im Subtext an das Plenum: „Sitzen bleiben: sechs!“

Die praktizierten Vortragsstrategien wirken und sind für eine konstruktive Gesprächsführung als Laster identifiziert: Generalisieren, Dirigieren, Diagnostizieren und Moralisieren führen anstehende gemeinsame Überlegungen weg auf das Feld von Rechtfertigung, Verweigerung, Belehrung sowie Unterwerfung bzw. Provokation. Dies ist nicht allein den Überbringern solcher Botschaften anzulasten – vielleicht eher noch dem Auditorium, das sich längst an diese Form gewöhnt hat. Das Interessante geschieht dadurch nicht in den öffentlichen Lern- und Diskussionsräumen, sondern informell, in den Pausen, in denen die wirklich konkreten Gespräche und Begegnungen passieren.

Was bringt uns immer wieder dazu, uns etwas im Wortlaut anzuhören, das man auch nachlesen kann? Dass man sich immer wieder die (entweder seit Jahren bekannten und je nach Trend definierten) Versäumnisse aufzählen lässt?! Kulturell erklärungsbedürftige Rituale – da außer dem Reiz des sprechenden Autors bzw. des personifizierbaren Ärgernisses kaum ein Gewinn in dieser Aneignungsform liegen kann. Oder ist es vor





allem das Motiv sich zu versichern, dass alles beim Alten ist und damit bleiben kann?! Schaut man auf Dörners Auflistung charakteristischer Strategien, Komplexität zu begegnen – so fällt das Stichwort „Delegation“ ins Auge. Eine mögliche Deutung hieße: Man erledigt das Problem, indem man andere unspezifisch und global damit beauftragt und ihnen auch das Scheitern überlässt, da so keine Lösung zustande kommen kann – eine sinnstiftende Erklärung für die Beharrlichkeit dieser Verständigungsform.

Das Darüber-reden, ohne das Konkrete zum Ausgangspunkt zu machen und handlungsrelevant zu planen, wird so zum Symptom für ein Verschieben von Verantwortung vom einen zum nächsten. Einzig auf die erzwungenen Veränderungen wird dann mit Sicherheit reagiert, was das Welt- und Menschenbild derer „bestätigt“, die davon ausgehen, dass Lernen, Denken, Handeln... saure Pflicht und daher ohne Zwang nicht sind.

### **Die Erzeugung von Misstrauen oder: Gestalten heißt strategisches Kalkül.**

#### Beispiel 5

Zwei Bundesländer: In dem einen werden Ausbildungsplätze in der Krankenpflege reduziert, in dem anderen bleiben von über 30 Altenpflegeschulen nur noch knapp 10 infolge geänderter Zuständigkeiten und Finanzierung übrig. Die einschlägigen Berufsverbände in der Tradition der Krankenpflege, die die Vertretung sämtlicher Pflegeberufe für sich reklamieren, bedauern die Reduzierung der Krankenpflegeausbildung, nehmen die Schließungen der Altenpflegeschulen ohne weitere Aktion zur Kenntnis.

Was ist die Lehre? Argumente und Überzeugungen passen sich dem jeweiligen Vorteil flexibel an. Was eben noch für die Pflegeberufe an sich ein gesellschaftlicher Skandal war, ist im Fall eines Sterbens von zwanzig Schulen kaum der Beachtung wert.

Die Störung der Beziehungen, das permanente Erleben lediglich strategischer Positionierungen, die wiederkehrende Erfahrung, dass individuelle Vorteilsnahmen entscheidender sind als Inhalte, führt immer öfter dazu, dass nicht nur die Fachkompetenz derjenigen, die Veränderungen betreffen, als lässlich betrachtet wird, sondern auch dass sich die Verständigung unter den Professionellen vornehmlich strategisch bündelt. Von Inhalten kann „leicht“ abgesehen werden.

Die Erfahrung eines Gestaltens aus strategischem Kalkül wird zur „permanenten“ Unterstellung und dadurch in einem nicht unerheblichen Maß erst Realität. Das Prinzip der Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung ist so banal wie weitgehend unbeachtet. Man fragt sich weniger, was hat der andere gesagt, welche Kompetenzen und Erfahrungen lassen ihn/sie zur jeweiligen Schlussfolgerung kommen, sondern mehr: „Aus welcher Ecke kommt das?“ und ist auf der Hut. Die „Schubladenwahrnehmung“ verweist auf die eigene Aktivität, die nicht immer nur Projektion ist.

### **Die Erzeugung von Beliebigkeit oder: Ausgrenzen, was nicht passt.**

#### Beispiel 6

A: „Das könnte man doch im Interesse aller Beteiligten so und so lösen.“

B.: „Ich bitte Sie, sich mit Vorschlägen zurückzuhalten, wo es sie nicht selbst betrifft.“  
(Gremium zur Umsetzung einer neuen Ausbildungsordnung)



Viele Professionellen selbst verhalten sich immer öfter wie B in dem oben skizzierten Beispiel und beklagen, dass Fachleute bei entscheidenden Veränderungen erst gar nicht mehr gefragt werden. Das Beispiel signalisiert: Es ist im Grunde egal, ob der Vorschlag gut oder schlecht ist. Die Botschaft lautet öffentlich: Bitte spreche nur, wenn *dein* „Gemüsegarten“ dran ist. Man lernt: nicht betroffen zu sein! Gestaltungshoheit hat der, der ggf. zufällig damit befasst ist. Beratung wird tendenziell zu lästiger Einmischung.

Manchmal erscheint es dann, als wenn nur zwei Sorten von Realitätsbestimmern Chancen haben, signifikante Wirkungen zu entfalten. Die Nicht-Involvierten und die, die die strukturellen Grundlagen (Gesetze usw.) verantworten. Die faktisch für die konkrete Umsetzung Verantwortlichen erleben ihren Einfluss als beliebig und meist zufällig, auf jeden Fall nicht systematisch erwünscht. Ihr Hinweis auf Folgen und Optionen wird stets interessengeleitet gehört – das heißt, nur dann wirklich gehört, wenn der Sprechende als zur eigenen Gruppe gehörend identifiziert wird. So entsteht der Nichteinmischungskodex „Jeder macht seins“ oder „Ein Reden mit harten Bandagen“. Auf die Dauer scheint es dann allen natürlich, dass die Schule in freier Trägerschaft sich nicht einzumischen hat, wenn es um die öffentliche Schule geht, die Behindertenhilfe nicht, wenn es sich um Altersfragen handelt usw. Es scheint ebenso klar, dass jeder bereits dann nicht mehr mitzudenken hat, nichts bieten und gewinnen kann, wenn die Aufgabe oder Struktur auch nur einen Steinwurf weit entfernt sind. So geht Fachlichkeit verloren – und ein erweiterter Horizont dazu.

### **Die Erzeugung von Wirklichkeit oder: Überraschungen unerwünscht.**

#### Beispiel 7

„Nein, das geht mit meinen Teilnehmern noch nicht. Ich weiß ja selbst gar nicht, wie das geht. Das ist mir noch ein Buch mit sieben Siegeln. Das will ich selbst erst mal können!“ (Reaktion eines Dozenten auf ein EDV-Angebot für Studierende seines Seminars)

Wie gerne hätten viele alles fest in der Hand. Die Tatsache, dass Lernen und Zielfindungsprozesse so individuell wie ein Fingerabdruck sind und von unterschiedlichen Wegen, Irrtümern und Funden leben, dies zu negieren ist nicht nur im Rahmen von Bildung ein weit verbreitetes Phänomen. Soll etwas passieren dürfen, das den Initiator überflügelt und sei es auch nur, weil es nicht geplant war? Eine Frage, die immer dort dynamisch mitschwingt, wo es um praxisrelevante Änderungen geht. Ein symptomatisches und eindrucksvolles Beispiel bietet hierfür die derzeitige Umsetzung des Lernfeldansatzes in der beruflichen Ausbildung. Obwohl das Ziel des Lernfeldansatzes das handlungsorientierte Lernen und der Bezug zum beruflichen Handeln sind, gerät vielerorts seine Einführung zum Kampf gegen das Ungeplante. Tagelang werden Lernsituationen mit allen Eventualitäten in mühsamen Gesprächen und in personalintensiven Dozententeams an vielen Schulen in Feinzielen geplant – und dann wollen die Schüler/Studierenden anfangs oder mittendrin einen ganz anderen Lernweg nehmen.

Das wiederkehrende Phänomen scheint zu sein: Je offener die Situation, desto mehr Energien werden aktiviert, um zu normativeren Strukturen zurückzukehren. Sind die Strukturen selbst restriktiv, so beklagt man ihre mangelnde Gestaltbarkeit.





Vergegenwärtigt man sich, dass gerade Menschen, die im Segment Soziales, Gesundheit, Bildung tätig sind, strukturell mit permanenten Veränderungsprozessen konfrontiert sind und in vielfach diffusen, weil mehrdimensionalen Anforderungssituationen arbeiten, scheint die oben skizzierte Grundhaltung schon auf den ersten Blick kontraproduktiv. Es bräuchte vielmehr Qualifizierung, die auf Überraschung setzt, darauf dass jederzeit die Dinge auch anders sein können und dass es mehr als eine Perspektive gibt, die *verschiedene* Schlüssel zu Lösungen offerieren. Kulturell fehlt es uns nämlich zweifelsohne nicht an Sicherheitsbedürfnis, sondern Unsicherheitsvergnügen und -vermögen.

**Fazit:** Wir können nicht nicht lernen. In keiner Situation. Was wir lernen ist oft ungewiss, und manches davon, wollten wir gar nicht so genau wissen. Die sieben Beispiele, fragmentarisch und alltäglich, aber eben in ihrer Nachhaltigkeit nicht banal, verweisen in Richtung: Hier werden Lernhindernisse erworben/gelernt. Lust auf Bewegung machen die Szenen nicht. Positiv gewendet verweisen die Beispiele darauf, dass es auf (das Wiedergewinnen von) Vertrauen ankommt:

- dass formulierte Ziele auch angestrebt werden;
- dass Aufgeschriebenes auch gemeint ist, Sprache und Kommunikation verlässlich sind;
- dass andere etwas lernen wollen und können;
- dass verschiedene Wahrnehmungen von Wirklichkeiten produktiv sind;
- dass Menschen Verantwortung übernehmen (wollen);
- dass für Fachfragen Fachverstand konsultiert und gewünscht wird;
- dass Inhalte zählen;
- dass auf das Selbstverständnis einer gemeinsamen Verantwortung trotz divergierender Tätigkeitsfelder Verlass ist;
- dass Situationen mit offenem Ausgang Chancen bieten.

Gerät dies als Selbstverständnis in der Arbeit (weiter) in den Hintergrund, werden die strukturellen Erschütterungen eher Erosionen als Versuche zur Gestaltung neuer Fundamente erzeugen. Sichtbar wird dies in der Summe vieler Austausch- und Aushandlungsprozesse. Auf sie kommt es an.

An gesellschaftlichen Realitäten mit Herz und Verstand mitwirken zu wollen und zu können, braucht die Einsicht, aber auch die Akzeptanz, dass Lösungen gefunden werden können, Probleme also ganz einfach „nur“ Lernanlässe sind.

Auf die Frage: „In welcher Wirklichkeit leben Sie eigentlich?“ müsste somit stets sehr vergnügt die Antwort lauten: „In natürlich vielen!“

