

**Entwicklung eines erwachsenenpädagogischen
Konzepts zur Förderung der
Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz**

Dissertation

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau zur Erlangung des
Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)

Vorgelegt von Claudia J. Schulze
aus 78052 VS-Villingen

Fachbereich Pädagogische Psychologie

Erstprüfer: Prof. Dr. Wolfgang Roth (Pädagogische Psychologie)

Zweitprüfer: Prof. Dr. Xaver Fiederle (Erwachsenenbildung)

Tag der mündlichen Prüfung: 07.07.2003

Danksagung

Ich danke dem Gremium der Pädagogischen Hochschule Freiburg für die Auswahl als Graduiertenstipendiatin des Landes Baden-Württemberg, so dass ich mich uneingeschränkt dem vorliegenden Forschungsprojekt widmen konnte.

Ich danke den Betreuern meiner Dissertation, Prof. Dr. Wolfgang Roth, Fachbereich Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und Prof. Dr. Xaver Fiederle, Fachbereich EW2 - Erwachsenenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau für ihr Engagement.

Mein ganz besonderer Dank gilt der Universität Konstanz. Da ich während meiner Dissertation überwiegend in Konstanz lebte, war ich besonders auf die Kooperation der Universität Konstanz angewiesen. Besonders Herr Prof. Dr. Heinz Walter, Frau Dr. Monika Kubn vom Fachbereich Pädagogische Psychologie der Universität Konstanz und Herr Dr. habil. Volkmar M. Roth, Fachbereich Philosophie an der Universität Konstanz unterstützten mich. Jedoch möchte ich mich auch bei all den Lehrkräften und Angestellten bedanken, die es mir insgesamt ermöglichten, Räume zu nutzen, Sendungsmitschnitte der Mediothek anzusehen, Forschungskolloquien beizuwohnen, an Gesprächen und Diskussionen teilzunehmen und das Testzentrum zu nutzen.

Ferner danke ich Herrn Prof. Dr. Michael Charlton von der Psychologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau,

Herrn Prof. Dr. Gerhard Strube, Zentrum für Kognitionswissenschaften der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau

Herrn Prof. Dr. Lutz v. Werder, Fachmann für „Kreatives Schreiben“ an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin,

Herrn Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Psychologische Fakultät der Freien Universität Berlin

Frau Prof. Dr. Verena Kast, Fachbereich Psychologie von der Universität Zürich, und

Herrn Prof. Dr. Herbert Gudjons von der Universität Hamburg

für ihre kompetente fachliche Beratung, Inspiration und freundliche Unterstützung.

Gewidmet

Den Menschen, die mich immer wieder unterstützt, begleitet und inspiriert haben. Meinem Mann *Patrick*, meinen Eltern, *Stephan*, *Silke*, *Jannik*, *Lara-Alina*, *Hennie*, *Oliver*, *Alexandra*, *Werner*, und meinem gesamten Freundeskreis.

Außerdem *Friederike* und *Jürgen* die sich bei den tückischen Fragen der Statistik in stoischer Geduld übten,

Herrn *Dr. Jochen Grenzdörffer*, der zum Glück auch als Mathematiklehrer immer unberechenbar blieb,

Frau *Christine Ulmer*, die mir durch ihre außerordentliche Persönlichkeit die Freude am Schreiben auch in schweren Zeiten erhielt,

Herrn *Gerhard Kliemt* dessen Hilfsbereitschaft mich mehrfach vor diversen Computer-Katastrophen rettete,

und Frau *Olga Kuleschowa* von der Pädagogischen Universität Tula, der ich für die interessanten fachlichen und privaten Gespräche danken möchte.

Außerdem ist diese Arbeit dem Andenken an *Prof. Dr. Ferdinand Graf* (Pädagogische Hochschule Freiburg) gewidmet, dessen Enthusiasmus und Liebe für sein Fach mich nachhaltig beeindruckt hat.

“Where there is comfort there is no need for God.”

“But I don’t want comfort. I want God, I want poetry, I want real danger, I want freedom, I want goodness. I want sin.”

“In fact,” said Mustapha Mond, “you’re claiming the right to be unhappy.”

“All right, then,” said the Savage boldly, “I’m claiming the right to be unhappy.”

“Not to mention the right to grow old and ugly and feeble; the right to suffer disease; the right to have too little to eat; the right to live in constant fear of what may happen tomorrow; the right to fall a victim to pains of every kind.”

There was a long silence.

“I claim them all,” said the Savage at last.

Mustapha Mond shrugged his shoulders. “You’re welcome,” he said.

(HUXLEY, A.: Brave new world, Longman Group Limited, UK, 1973, S. 109f.)

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Überblick: Förderung der Krisenkompetenz als Schlüsselqualifikation? Grafiken	9
I Kulturanthropologischer Hintergrund	20
1.1 Zum kulturanthropologischen Hintergrund	20
1.2 Generierung geeigneter Ziele und Methoden für eine postmoderne Erwachsenenbildung	32
II Theorie	36
2.1 „Krise“- Begriffsklärungen	36
2.2 „Krise“- Erklärungsmodelle	38
2.2.1 Die kognitive Theorie – Krise und „erlernte Hilflosigkeit“	39
2.2.2 Die Psychodynamische Theorie	42
2.2.3 Die Experimentalpsychologie	44
2.2.4 Die Lerntheorie	45
2.2.5 Soziologischer Ansatz	45
2.2.6 Pädagogischer Ansatz	49
2.2.7 Philosophischer Ansatz	50
2.2.8 Theoretische Ableitung – Zum Begriff der „Viabilität“	53
2.2.9 Fehlende „Viabilität“ als Krisenursache?	55
2.3 Zum Begriff der „Krisenkompetenz“	67
2.4 Zwischen Krisenkompetenz, Positivem Selbstbild und Selbstwirksamkeit	71
2.5 Zum Begriff der „Schlüsselqualifikation“ als Spezialkompetenz	74

	Seite	
III	Pädagogisches Ziel	76
3.1	Die „ <i>Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz</i> “ in der postmodernen Erwachsenenbildung	76
3.2	Pädagogisches Ziel – Lernziel und Voraussetzungen	80
IV	Methodik	82
4.1	Konsequenzen für die Methodenauswahl und Analyse	82
4.2	Erste Begründung der Analyseergebnisse	85
4.3	Spezielle Relevanzbegründung Kreatives Schreiben	94
4.3.1	Beispiel: Kreatives Schreiben	107
4.4	Spezielle Relevanzbegründung Bildnerisches Gestalten	109
4.4.1	Beispiel: Bildnerisches Gestalten	115
4.5	Ableitungen für die Methodenstrukturierung	118
4.6	Zweite Begründung der Analyseergebnisse	120
4.7	Konsequenzen für die angewandte Pädagogik	127
V	Entwicklung eines Konzepts in Seminarform	130
5.1	Erklärte Ziele des Seminars	130
5.2	Grafik (Überblick)	131
5.3	Einzelne Methoden im Dienste selbstwertdienlicher Informationsgewinnung und Krisenkompetenz (Affirmationen)	132
VI	Experimenteller Teil	133
6.1	Werkstattbericht zum Forschungsseminar	133
6.1.1	Vorbereitung / Materialien	133

	Seite	
6.2	TeilnehmerInnen-Auswahl	135
6.3	Verlaufsprotokoll	136
6.4	Evaluation des Gruppenverlaufs	141
VII	Interpretation der eingesetzten Methoden	142
7.1	Dokumentanalyse - Interpretation	142
7.2	Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (Selbstevaluation)	149
7.2.1	Evaluationsanreiz: Textlinguistische Kategorien	150
7.2.2	Evaluationsanreiz: Farbanalyse	151
7.2.3	Farbkombinationen in den Bildern der KursteilnehmerInnen	155
7.3	Ergebnisse der Selbstevaluation	155
7.4	Proaktives Coping	158
7.4.1	Proaktives Coping - Fragebogen	160
7.4.2	Testergebnisse zum Proaktiven Coping	162
7.5	Perzipiert Generalisierte Selbstwirksamkeit	163
7.5.1	Testergebnis zur Perzipiert Generalisierten Selbstwirksamkeit	166
7.6	Test zum schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z)	168
7.6.1	Testergebnis zum TSD-Z	171
7.7	Tabellen	172
7.7.1	Selbstwirksamkeit	172
7.7.2	Schöpferisches Denken	173
7.7.3	Proaktives Coping	174

	Seite	
VIII	Resümee	175
8.1	Tabelle und Grafiken	175
8.2	Interpretation der Selbstevaluation	177
8.2.1	Interpretation des Prätest - Posttest - Verfahrens vor dem Hintergrund des <i>„radikalen Konstruktivismus“</i>	178
8.3	Diskussion – Grenzen und Abgrenzungen	185
8.3.1	Abgrenzung am Beispiel des Kreativen Schreibens	189
8.4	Ausblick	191
8.5	Zusammenfassung	198
8.6	Nachwort	211
IX	Literatur	215
X	Anhang (Bilddokumente und verwendete Materialien)	253
	Seminar-Verlaufsprotokoll	
	Bilder (V1-V6)	
	Bilder (V1-V6)	
	SW (Selbstwirksamkeit)	
	PC (Proaktives Coping)	
	A1 (TSD-Z)	
	B1 (TSD-Z)	
	A2 (TSD-Z)	
	B2 (TSD-Z)	
	Rilke-Gedichte	

Ziel der Verbindung von Autobiographie, Kunst, Literatur und Bildung ist, dem Menschen eine Lernmöglichkeit zu eröffnen, einen Weg zu sich zu bilden, der auf ihn selbst zurückführt.¹

„Kunst ist gleichzeitig Modell und Realität und hat damit gegenüber allen anderen Modellen einen gewaltigen Vorsprung. Kunst ist einerseits simulativ und damit eigentlich von sich aus schon pädagogisch genug: „Trockenschwimmen für den Alltag.“ Sie ist jedoch gleichzeitig real. Ihre Prozesse sind in einem hohen Maße identisch. Somit könnte sie Vorbildwirkung für die Entwicklung pädagogischer Prozesse haben.“²

Überblick: Förderung der Krisenkompetenz als Schlüsselqualifikation?

Diese Arbeit befindet sich in der Schnittstelle zwischen Psychologie, Pädagogik und Philosophie. Sie bedient sich sowohl psychologischer als auch neurophysiologischer, pädagogischer, soziologischer und philosophischer Erkenntnisse und Vorgehensweisen. Dabei geht sie von folgender Annahme aus:

Angesichts gesellschaftlicher Umbrüche wird ein angemessener präventiv-andragogischer Umgang mit und Zugang zu Krisen-Phänomenen zunehmend notwendig³.

¹ Abgeändertes Zitat nach SCHRATZ, M.: Fallarbeit mit der „Guided Autobiography“, Studien Verlag, Innsbruck, Wien, darin: Lebensgeschichten als Bildungshilfe? 1996, S. 123

² LIPPMANN, A.: Brücken zwischen Kunst und Alltag, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 60

³ Vgl. hierzu auch u.a. die Abgrenzungsversuche von PETEK, E.: Bildung und Psychotherapie, Alano Rader Publ., Aachen, 1991 und HAUG, C.: Trenderarbeit: Bilden oder Heilen? Erwachsenenbildung zwischen Psychotherapie und Persönlichkeitsentfaltung, Haag, Herchen, Frankfurt /M., 1985

Bereits von der soziologischen Makro-Ebene aus ist zu bedenken, dass postmoderne Gesellschaften zu immer komplexeren Krisen ihrer Mitglieder beitragen, was sich dann bis auf die Mikro-Ebene und somit auf das Individuum auswirkt.

Der Soziologe Ulrich BECK skizziert in seinem Buch über die „*Risikogesellschaft*“⁴ den Weg unserer Gesellschaft in eine riskante Moderne. Sie wirft für die Pädagogik neue Fragen auf.

Im Fokus der Überlegungen steht bei BECK das Verhältnis von *Institution*, *Individualität* und *Biographie*.

Es geht BECK sowohl um die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft, als auch um die Verarbeitung dieses Verhältnisses in Form einer individualisierten Biographie.

Seine Interpretation dieses Verhältnisses drückt aus, dass er das Ineinandergreifen von Individuum und Gesellschaft als eine äußerst paradoxe und komplizierte Beziehung auffasst: BECK spricht von zugleich *individualisierten* und *standardisierten* Lebenslagen und Biographiemustern⁵.

Er unterteilt die Moderne in zwei Phasen: a) in die Phase der *Produktion von Reichtum* (welche den Übergang von der Agrar- und Ständegesellschaft zur Industriegesellschaft bezeichnet),

b) die Phase der *Produktion von Risiken* (welche den Übergang der Industriegesellschaft zur „*Risikogesellschaft*“ bezeichnet).

Wie hängen diese beiden Phasen nach BECK miteinander zusammen?

Die Moderne habe, so BECK, zunächst zwei Dinge versprochen: erstens den „*Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“, wie es bereits von Immanuel KANT formuliert wurde, zweitens *die Auflösung der Ständegesellschaft zugunsten einer chancengleichen, leistungsorientierten Gesellschaft*.

Die damit verbundenen zahlreichen Möglichkeiten für jedes Individuum, seine Stellung in der Gesellschaft durch Leistung zu beeinflussen, war zunächst kennzeichnend für den Aufbruch in die Moderne.⁶

⁴ BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1986

⁵ BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/ M. 1986, S. 205

⁶ BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/ M. 1986, S. 25 ff.

Jedoch stellte sich zunehmend heraus, dass die Vermehrung der individuellen Freiheit, welche durch den Verlust der traditionellen Einbindungen und Verpflichtungen des einzelnen entstanden war, auch eine Vermehrung der Probleme bedeutete.

Das Individuum ist seitdem von Handlungen, Normen, Entscheidungen und frei wählbaren Biographiemöglichkeiten geradezu überschwemmt, wobei dies als die individuellen Kosten einer pluralistischen Gesellschaft anzusehen sind.

Was zuvor durch selbstverständliche Traditionen verbürgt war, ist nun, so BECK, eine individuelle Aufgabe bzw. Pflicht geworden, und stellt somit ein Handlungsproblem dar.⁷

Die neuere gesellschaftliche Entwicklung skizziert BECK folgendermaßen:

Der technische Fortschritt habe in seinen Anfängen zur Mehrung des Reichtums bei überblickbarem Risiko für den Einzelnen geführt.

Am Ausgang der Moderne sei jedoch ökonomisch und ökologisch der Punkt gekommen, an dem die „Risiken und Selbstbedrohungspotentiale“⁸ global unübersehbare Ausmaße angenommen hätten.

So habe sich das Problem von einem „*Ich habe Hunger!*“ in der Klassengesellschaft zu einem „*Ich habe Angst!*“ in der Risikogesellschaft verlagert.

Die Begriffe und Formen wurden ausgehöhlt, aber nicht neu gefüllt. BECK formuliert die Konsequenzen dieses Verbrauchs von Lebensformen wie folgt: „*Traditionale und institutionelle*

⁷ BECK spricht in diesem Zusammenhang von einem so genannten „*Individualisierungsschub*“, welcher sich durch folgende Aspekte kennzeichnen lässt:⁷ (.):

„Der oder die einzelne selbst wird zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen.“

Sozialität wird somit zur individuellen Aufgabe und ist nicht mehr vorgegeben. Bisher übergeordnete Traditionen, Werte und Sozialstrukturen stehen nun zur individuellen Disposition.

Die „Medien, die eine Individualisierung bewirken, bewirken auch eine Standardisierung.“

Die zunehmende Vereinzelung der Menschen vor dem Fernseher geht also mit der massenhaften Rezeption von standardisierten Individualitätsangeboten einher.

„Die entstehenden Individuallagen sind durch und durch (arbeits-) marktabhängig.“

Die jeweilige Situation des einzelnen wird also bestimmt durch den unvermeidlichen Bezug zum Arbeitsmarkt, und dies wird vom einzelnen nicht als gesellschaftliches, sondern als individuelles Problem erfahren.

⁸ BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/ M. 1986, S. 25

*Formen der Angst- und Unsicherheitsbewältigung in Familie, Ehe, Geschlechterrollen, Klassenbewusstsein und darauf bezogene politische Parteien und Institutionen verlieren an Bedeutung. Im gleichen Maße wird deren Bewältigung den Subjekten abverlangt*⁹

Es ist unübersehbar, dass durch Individualisierung große personale Risikopotentiale entstehen - man kann dabei sehr belastende und krisenauslösende Formen von Individualisierung entwickeln: Isolation, psychische Einsamkeit und Orientierungslosigkeit - dies sind einige der Folgen, welche in der Risikogesellschaft nicht mehr durch die Eingebundenheit in soziale und traditionale Zusammenhänge „aufgefangen“ werden können. Bildungsinstitutionen und pädagogische Angebote sehen sich heute mit unrealistisch hohen, quasi-therapeutisch gefärbten Ansprüchen ihrer KlientInnen konfrontiert, welche dem entgegenwirken sollen.

Anhand von BECKs Argumenten lässt sich nun aber eine mögliche Zukunftsaufgabe der Pädagogik entwerfen.

BECK interpretiert den Umgang mit Risiken und Ambivalenzen selbst als Bildungsproblem, indem er von bestimmten *Schlüsselqualifikationen* spricht, die vermittelt werden sollen:

*„In der Risikogesellschaft werden (...) der Umgang mit Angst und Unsicherheit biographisch und politisch zu einer zivilisatorischen Schlüsselqualifikation und die Ausbildung der damit angesprochenen Fähigkeiten zu einem wesentlichen Auftrag der pädagogischen Institutionen“*¹⁰

An die Stelle von Normalbiographien treten in einer Risikogesellschaft „Wahlbiographien“, „Bastelbiographien“, „Bruchbiographien“ bzw. „Zusammenbruchsbiographien“ oder, was wir ja jetzt auch im Westen stärker erleben, „Drahtseilbiographien“, in denen auf der einen Seite durchaus die Fassade von Reichtum und Sicherheit bewahrt wird, aber die Absturzgefahr außerordentlich groß ist, und viele kurz vor dem Absturz stehen.

Die implizite Problematik und das Konfliktpotential seiner pädagogischen Aufgabenzuweisung ist BECK präsent: *„Gefährdungsbetroffenheit muss nicht in Bewusstwerdung der Gefährdung einmünden, kann auch das Gegenteil: Leugnung aus Angst provozieren“*¹¹.

⁹ BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/ M. 1986, S. 191f.

¹⁰ BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/ M. 1986, S. 101 f.

¹¹ ebd. S. 100

Insgesamt zeigt sich an vielen Stellen das kollektive Problem einer Individualisierung von Risiken der Bildung. Offensichtlich fallen Bildung und Biographie auseinander und müssen durch persönliche (Bildungs-) Anstrengungen versuchsweise wieder zusammengeführt werden. Dafür, wie dies zu geschehen hat, gibt es keine sicheren Wege mehr; es bleibt dem Individuum selbst aufgegeben.

Bildung im traditionellen Sinne setzt sich m.E. nicht ausreichend mit dem „Phänomen Krise“ auseinander. Die vorliegende Arbeit soll diesem entgegenwirken.

Eine große Anzahl von *psychologischen* Untersuchungen stützt obige Annahme, dass mit der situativ-wachsenden Krisenbelastung das Risiko *psychischer, somatischer* und *psychosomatischer* Erkrankungen ansteigt (DOHRENWEND & DOHRENWEND 1974b; GUNDERSON & RAHE 1974, zitiert in BRANDSTÄDTER, 1982).

Zwar ist dem Menschen eine gewisse individuell verschiedene Krisenkompetenz eigen, diese ist m.E. jedoch in den meisten Fällen weiter ausbaubar und förderungswürdig.

Die Forderung nach einem *andragogischen* Umgang mit Krisenphänomenen ist dabei nicht grundsätzlich neu. Es sind z.B. Projekte zu nennen, welche beispielsweise das (ursprünglich psychologische) Konzept der „*critical life events*“¹² erwachsenenpädagogisch umsetzten.

So hat MADER die Technik der „*guided autobiography*“ in die Diskussion gebracht¹³, auch BUSCHMEYER¹⁴ und BEHRENDSCOBET¹⁵ haben den Versuch gewagt, hierzu ein eigenes andragogisches Konzept zu entwickeln, ohne sich auf ein „*therapeutisches setting*“

¹² FILIPP, S.H. (Hg.): Kritische Lebensereignisse, München, 1981

¹³ MADER, W.: „*Autobiographie und Bildung. (Zur Theorie und Praxis der Guided Autobiography)*.“ In: HOERNING, E. u.a. (Hg.). Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1989, S. 145 - 154

¹⁴ BUSCHMEYER, H.: Biographisches Lernen als politische Bildung. In: Materialien zur Politischen Bildung, 1988 / 4, S. 5 - 12

¹⁵ BEHRENDSCOBET, H.: Biographische Kommunikation. Lebensgeschichte im Repertoire der Erwachsenenbildung, Luchterhand Verlag, Neuwied, 1997

zurückzuziehen. FUCHS-BRÜNINGHOFF¹⁶ u.a. greifen diese Aufgabenstellung ebenfalls auf¹⁷.

Nun aber zu meinem eigenen Ansatz. Vorausgreifend muss ich stark vereinfachen, um dem skizzenhaften Überblick nicht unnötig auszudehnen.

Es geht in dieser Arbeit um die Entwicklung eines Pädagogischen Konzepts zur Förderung der so genannten „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“. Wie sieht eine solche mögliche Qualifikation aber denn überhaupt aus? Welches Krisenbild liegt ihr zugrunde? ERNST schreibt in einem recht aktuellen „PSYCHOLOGIE HEUTE“-Artikel, mit dem er sich an eine breitere Bevölkerungsschicht wendet, über *Coping*:

*„Bei gewöhnlichem Alltagsstress reicht es oft aus, tief durchzuatmen, sich zu entspannen oder abzulenken. Wir haben gelernt, uns mit Sport, Meditation und Yoga, mit Wellness und Urlaub gegen die üblichen Belastungen zu wappnen und den Veränderungsdruck abzufedern. Viele dieser Antistresstechniken sind sinnvolle Soforthilfen. Aber wir brauchen mehr, wenn wir die großen Herausforderungen des Lebens nicht nur irgendwie überstehen, sondern sie als Lernchancen nutzen und seelisch an ihnen wachsen wollen.“*¹⁸

Krisen also als die „*großen Herausforderungen des Lebens*“? Was ergibt ein *genauerer* wissenschaftlich orientierter Blick auf das Phänomen Krise?

Zunächst einmal sind Krisen u.a. durch ein *Gefühl von Hilflosigkeit*, durch *Einengung des Blickes der Möglichkeiten* und / oder durch *Selbstzweifel* gekennzeichnet. Erklärungsmodelle in Krisensituationen sind dabei typischerweise „*Ursache-Wirkung*“- und „*Entweder-Oder*“-Denkmodelle, was ein Gefühl von Hilflosigkeit zusätzlich verstärkt und nicht gerade zu einer Ausweitung des Blickes der Möglichkeiten führt.¹⁹

¹⁶ FUCHS-BRÜNINGHOFF, E. et al.: „*Politisch-Sein beginnt mit dem Mut zur Stellungnahme.*“ In: DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1994, S. 22 - 24

¹⁷ Vgl. hierzu auch FAULSTICH, P. u. ZEUNER, C.: *Erwachsenenbildung, Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*, Juventa Verlag, Weinheim, 1999, S. 169

¹⁸ vgl. dazu auch PSYCHOLOGIE HEUTE, Januar 2002, Heft 1, ERNST, H.: *Coping: Das Gute an schlechten Zeiten*, S. 20-26

¹⁹ Vgl. hierzu ULICH, D. et al.: *Psychologie der Krisenbewältigung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1985

Die Förderung einer *Krisenkompetenz* als einer kombinierten Selbst- und Handlungskompetenz in einem erwachsenenpädagogischen Rahmen - jedoch in Anlehnung an die Erkenntnisse der *Sozialpsychologie* - könnte nun gerade an dieser Stelle möglicherweise einen *präventiven* Charakter haben. Das gezielte Training von Einzelkompetenzen, aber auch der Entwicklung einer neuen „*Haltung*“ könnte oben genannten Punkten (*Gefühl von Hilflosigkeit, Einengung des Blickes der Möglichkeiten* und / oder *Selbstzweifel*) m.E. hilfreich entgegenwirken.

Vorwegnehmend seien die folgenden pädagogischen Ziele genannt:

- **Integration**
- **Immunisierung**
- **Imagination**
- **Informationssteuerung**

Wie ich auf diese Ziele kam, wird im Folgenden noch klar werden. Bei der Aufstellung der nun folgenden „*Einzelkompetenzen*“ und Teilschritten war mir nicht nur die theoretische Lektüre von Fachliteratur Ratgeber, sondern auch einige Praktiker (Sozialpädagogen, Lehrer und Psychologen und Trainer), bei denen ich mich hier nochmals bedanken möchte. Sie halfen mir, die hier aufgeführten Einzelkompetenzen zu entwickeln, wobei die „*Hauptkompetenz*“ die Entwicklung von Selbstwert im Sinne eines emotionalen Fundaments darstellt. (Verknüpfung von Emotion und Kognition; ermöglicht *vernetztes, zirkuläres, rekursives, assoziatives und temporäres Lernen*).

Die multidimensionale Kodierung von Informationen ermöglicht dabei ein Netz von bedeutungshaltigen Assoziationen. (MÖLLER)

Hierzu nötige Einzelkompetenzen (siehe die Entwicklung im Text auf der Basis des „*radikalen Konstruktivismus*“) sind wie folgt aufgeführt:

- Erschließung neuer Zusammenhänge (Training des divergenten Denkens)
- Ressourcenorientierte Selbstreflexion (Selbstwertdienliche Information²⁰)
- Spannungsausgleich (Partielle Kontrolle im „*Strudel des Unkontrollierbaren*“)
- Emotionales Unterscheidungsvermögen²¹

Schrittweises Training der Einzelkompetenzen:

- SCHRITT 1: Selbstreflexion fördern
- SCHRITT 2: Kulturreflexion fördern²²
- SCHRITT 3: Ressourcen ausschöpfen / entwickeln²³
- SCHRITT 4: Selbstsicherheit²⁴, Selbstvertrauen erhöhen²⁵
- SCHRITT 5: (Denk-)Blockierungen auflösen²⁶
- SCHRITT 6: Divergentes Denken trainieren
- SCHRITT 7: Durchhaltevermögen trainieren

²⁰ Nicht zu verwechseln mit einem unreflektierten „*Positivem Denken*“! Nur sollte das *problemzentrierte Coping* m.E. im Sinne einer *inneren Harmonisierung* durch das *emotionszentrierte Coping* erweitert werden! (vgl. dazu: Selbstbild-Selbstkonzept!)

²¹ Der Begriff wird auf S. 66f. noch klarer umrissen.

²² Leistungsdenken hinterfragen (Phasenverlauf betonen, Metaphern wie „*Flut*“, „*Ebbe*“ etc. verwenden)

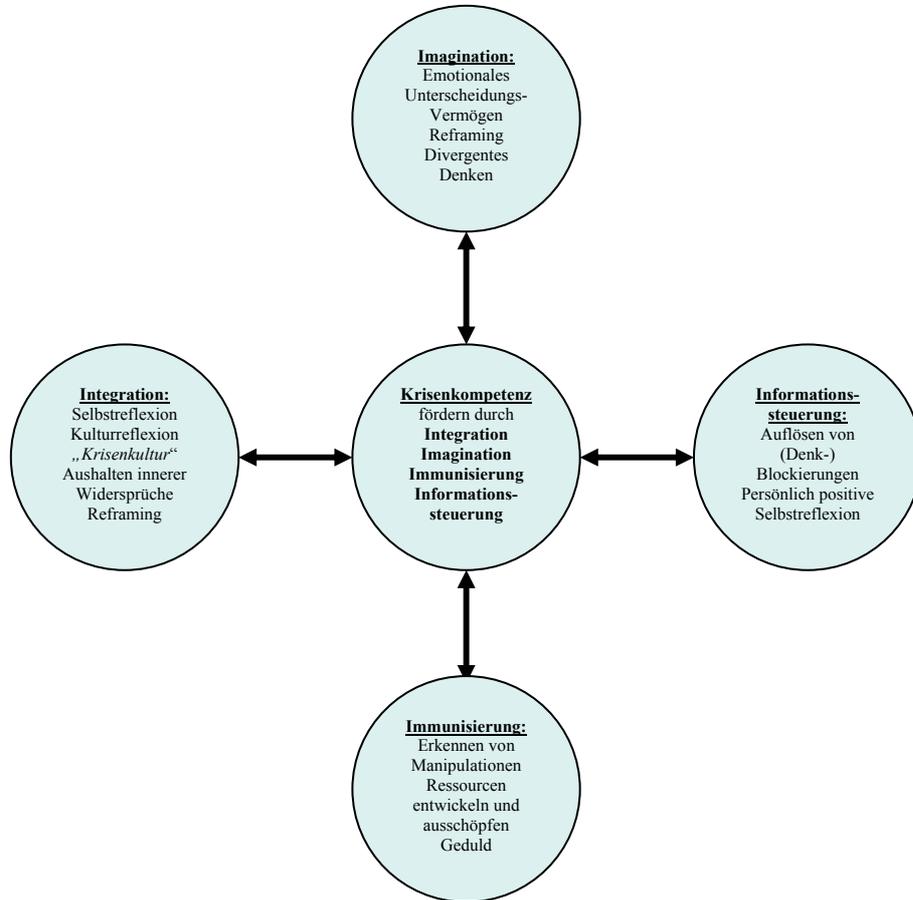
²³ Entspannungsverfahren nach Jacobsen, Phantasiereisen etc.

²⁴ Exakter kann man auch von der Stärkung eines „*Positiven Selbstbildes*“ sprechen. Als Orientierung dient dabei die *Self-Esteem Scale von Rosenberg*.

²⁵ Divergentes Denken erfordert Selbstsicherheit, Spannungen und mögliche Konfusion müssen zunächst ausgehalten werden

²⁶ Dinge „*zulassen*“ können, Aktivität-Passivität, trainierbar z.B. mit Maltherapie

Jeder einzelne dieser Schritte (vergleiche dazu die genaue Methodenentwicklung im Text) ist für die Ausbildung von Krisenkompetenz förderlich, keiner aber ist für sich ausreichend dafür.²⁷



Obige Grafik soll dabei verdeutlichen, dass es sich eher um ein zirkuläres denn um ein schrittweises Vorgehen handelt.

Zentral im Vordergrund steht die Stärkung des positiven Selbstbildes als eines emotionalen Fundamentes durch Integration, Imagination, Immunisierung und Informationssteuerung.²⁸

²⁷ Eine veränderte „*Haltung*“ kann nicht antrainiert werden. Diese bleibt letztlich die *Leistung des Subjekts*.

²⁸ Vgl. dazu auch FREY, D. / BENNING, E.: Das Selbstwertgefühl. In: MANDL H. / HUBER, G.L. (Hrsg.): Emotion und Kognition. München 1983, S. 148-182.- STAHLBERG, D. / OSNABRÜGGE, G. / FREY, D.: Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: FREY, D. / IRLE, M.: Theorien der Sozialpsychologie. Band III: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern/Stuttgart/Toronto 1985, S. 79-124

Dies geschieht u.a. durch individuell passende selbstwertdienliche *Affirmationen*, welche durch eigene Arbeit mit ausgewählten Methoden „entdeckt“, erlebt und angewendet werden können. Dabei ist die grundsätzliche Individualität von Affirmationen und Deutungsmustern zu berücksichtigen. (s.u.). Aber dieses Konzept geht über ein reines „Training“ hinaus.

Zur Begründung lässt sich Folgendes anmerken: Wenn wir davon ausgehen, dass Krisenkompetenz als eine kombinierte Selbst- und Handlungskompetenz aufzufassen ist, und Krisen u.a. durch ein Gefühl von Hilflosigkeit und/oder durch Selbstzweifel gekennzeichnet sind, liegt es nahe, die Stärkung eines positiven Selbstbildes als Kernziel zur Erreichung der „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“ zu begreifen, auf welches sich die jeweils zugrunde gelegten Pädagogischen Teilziele beziehen.

Der enge Zusammenhang von erlebter Hilflosigkeit und Selbstzweifel wird weiter hinten noch klarer werden. Zur Begründung ziehe ich MÖLLER und VESTER heran.

MÖLLER weist darauf hin, dass handlungsintensives Lernen die „*multidimensionale Kodierung*“ von Informationen begünstigt, da es ein weitläufiges Netz von bedeutungshaltigen Assoziationen im Gehirn ermöglicht.²⁹

VESTER schreibt: „*Die Speicherung und Verarbeitung von Information wird stark durch deren emotionalen Gehalt beeinflusst. Wenn wir Lerninhalte mit Freude, Erfolgserlebnis, Verliebtsein, Neugier, Spaß oder Spiel verbinden, setzen wir also Lernhilfen ein, denen ganz konkrete biologische Mechanismen zugrunde liegen.*“³⁰

Dies soll hier durch die gezielte Provokation selbstwertdienlicher Informationen anhand pädagogischer Mittel und eingebettet in eine soziale Gruppe geschehen. (siehe dazu die obige Grafik und zur inhaltlichen Vertiefung die genaue Methodenentwicklung im Text).

Hierbei erweisen sich oben genannte Ziele (**Integration / Immunisierung/ Imagination** und **Informationssteuerung**) als notwendig. Diese „*Erziehung zum Selbstwert*“ geschieht

²⁹ MÖLLER, B.: Perspektiven der didaktischen Forschung, Reinhardt Verlag, München 1987, S. 185

³⁰ VESTER, F.: Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Welt. Heyne Verlag, München, 1988, S. 51

dabei u.a. in Anlehnung an WAIBEL (1994), welche die Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen begreift.³¹

Das Ergebnis meiner theoretischen Ableitungen aus den vorhergegangenen Reflexionen soll in der Praxis getestet und zu bisherigen Ansätzen in Beziehung gesetzt werden. Hierbei werde ich, neben einer kursinternen *qualitativen Inhaltsanalyse* (welche gleichsam als Methode im Sinne eines Weges, der zugleich das Ziel darstellt, eingesetzt wird) der erarbeiteten Dokumente (Kurzgeschichten, Gedichte, Bilder) mit den folgenden Testverfahren arbeiten:

- 1) *Perzipierte Generalisierte Selbstwirksamkeit* (SCHWARZER, R., 1993, 1994)³²
- 2) *TSD-Z: Test zum schöpferischen Denken- Zeichnerisch* (URBAN, K.K./JELLEN, H.G.)
- 3) *Proaktives Coping* (SCHWARZER, R. / GREENGLASS, E./ TAUBER, S., 1999)
- 4) *Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (Selbstevaluation mit Feed-back-Fragebogen am Ende des Seminars zur Hypothesenüberprüfung)*

Diese Verfahren sollen im Verlauf dieser Arbeit noch ausführlicher dargestellt und diskutiert werden. An dieser Stelle möchte ich nun zunächst den *anthropologischen* Hintergrund dieser Arbeit skizzieren, um ein umfassenderes Verständnis der Ausgangslage meines Projektes zu ermöglichen.

Wenn es nun bereits im Titel meiner Arbeit um Krisen und Krisenbewältigung geht, so ist es sicherlich angebracht, zunächst den Blick auf jene zu lenken, die diese Krisen, auf die ich mich beziehe, ausstehen und bewältigen müssen: auf die Menschen in unserer Gesellschaft. Ich betone dabei die Tatsache, dass es sich um unsere (also um eine westliche) Gesellschaft

³¹ WAIBEL, E.M.: Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen, Auer Verlag, Donauwörth, 1994. Ich beschränke mich auf den Begriff des „*positiven Selbstbildes*“, welches in engem Zusammenhang mit dem Begriff der „*Selbstwirksamkeit*“ (SCHWARZER, s.u.) steht. Dies korrespondiert dabei mit einer „*Haltung*“, wie sie beispielsweise in der Humanistischen Psychologie und Pädagogik zu finden ist. („*Echtheit*“, „*Wertschätzung*“, „*Kongruenz*“ etc.)

³² vgl. dazu SCHWARZER, R. (1993): Measurement of perceived self-efficacy (Psychometric scales for cross-cultural research.) Berlin: Freie Universität Berlin

SCHWARZER, R.: (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. Diagnostica, 40 (2), S. 105-123

handelt, da das Phänomen „Postmoderne“ bei weitem nicht alle menschlichen Gesellschaften erreicht hat.

Viele unserer heutigen Probleme gehen jedoch eben auf diese „Epochenschwelle“ der Postmoderne zurück, so dass sich zum Einstieg hier ein Exkurs hin zur Kulturanthropologie anbietet.

Ein solcher Exkurs soll hierbei auch zeigen, welche Wege schon lange vor unserer Zeit beschritten wurden, und wir diese heute wieder für uns nutzen können.

I Kulturanthropologischer Hintergrund

1.1 Zum kulturanthropologischen Hintergrund

Im Fleiß kann dich die Biene meistern,
In der Geschicklichkeit ein Wurm dein Lehrer sein,
Dein Wissen teilst du mit vorgezogenen Geistern -
Die Kunst, o Mensch, hast du allein.
(Friedrich Schiller)

Einleiten möchte ich meine Dissertation also mit einem Ausflug in die Kulturanthropologie, genauer: mit einem Ausflug in die *Pädagogische Anthropologie* als einer Grundlage dieser Arbeit. Erst ein Blick in die verschiedenen Menschenbilder mag Aufschluss geben über das Verhältnis von Menschsein und Krise als *einer letztlich allen gemeinsamen* Bedingung des Menschseins und als seine ihm eigene Herausforderung.³³

³³ Der Begriff „Kulturanthropologie“ meint dabei weder Anthropologie als Lehre von dem Menschen im Sinne der deutschen Tradition der philosophischen Anthropologie, noch zielt er auf einen normativen evolutionistischen Kulturbegriff, der sich nur an der europäisch-abendländisch geprägten Bildungssphäre orientiert. Vielmehr ist „Kulturanthropologie“ die etwas missverständliche Übersetzung der im angloamerikanischen Raum gepflegten „*cultural anthropology*“³³, die eine Verbindung von „*cultural studies*“ und Ethnologie darstellt. Die „*cultural anthropology*“ geht, so STAGL, über die Ethnologie hinaus. (Vgl. dazu auch die Arbeiten des Sonderforschungsbereichs: „*Literatur und Anthropologie*“ der Universität Konstanz).

STAGL zufolge tritt die Kulturanthropologie mit dem Anspruch auf, so etwas wie eine „Grund- und Integrativwissenschaft“ zu sein für alle Wissenschaften vom Menschen.³⁴ Diesen erweiterten Anthropologiebegriff kann sich die Pädagogische Anthropologie zunutze machen, wenn sie sich der nachfolgenden Frage stellt:

Welche Wege aus der Krise beging der Mensch in diesem Kontext, welche Interpretationen gibt es hierzu und was können wir für uns heute daraus ableiten?

Zunächst zu den „klassischen Positionen“: Der Kulturosoziologe A. GEHLEN spricht vom Menschen als einem „Mängelwesen“, da ihm die verhaltensleitende Instinktausstattung weitgehend fehlt.

Dennoch überlebt der Mensch, in stärkerem Ausmaß als jedes Tier, unter Extrembedingungen, so etwa einerseits in der Hitze und Dürre einer Wüste und andererseits in der extremen Kälte der Arktis, was mit der großen menschlichen Lernfähigkeit begründet wird.³⁵ Auch der Zoologe A. PORTMANN thematisiert diese *Sonderstellung* des Menschen, ferner J. v. UEXKÜLL, der den Menschen als „weltoffenes Wesen“ charakterisiert, das zugleich das *lernfähigste* als auch das *lernbedürftigste* aller Lebewesen ist, welches sich seine Umwelt gestalten kann und muss.³⁶ (Und sich auch eine „zweite Welt“ schaffen muss!).

Die Kulturleistungen des Menschen werden also als Entlastung seiner natürlichen Mängellage und als Vermeidungsstrategien des drohenden Todes angesehen.

Nun zu einer *modernerer* anthropologischen Variante. Nach MARQUARDT (1973) sind im 20. Jahrhundert weder das religiöse noch das humanistische und naturalistische Menschenbild verbindlich. Dies treibe die Frage nach dem Menschen eine Schicht „tiefer“ (vgl. dazu auch SCHELER).

³⁴ GEERTZ, C.: Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1999.

³⁵ GEHLEN, A.: Anthropologische Forschung, Reinbek, Hamburg 1961, zitiert in GUDJONS, Pädagogisches Grundwissen, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn / Obb. 1993, S. 163 ff. und GEHLEN, A.: Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt, Vittorio Klostermann, Teilband 1, Frankfurt 1993.

³⁶ GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn / Obb. 1993, S. 163

Die *moderne* Anthropologie verfährt daher nicht im Sinne der mustergültigen klassischen Menschenbilder, sondern sucht nach dem Möglichkeitsgrund all jener inhaltlichen Ausprägungen: die Struktur des Menschen bildet das elementare Apriori:

Von menschlichen Eigenschaften aus wie z.B. aufrechter Gang, Sprache (HERDER), Angst (KIERKEGAARD), wird erst in einem zweiten Schritt die transzendente Rückfrage gestellt: „*Wie muss ein Wesen beschaffen sein, bei dem diese Eigenheit eine sinnvolle und notwendige Funktion versieht?*“

Eine solche Frage ist aber heute kein Ausdruck einer metaphysischen Anthropologie mehr, denn auch die Humanbiologie gehe von einer „*Entwicklungsfähigkeit*“ aus.

Aufgrund der „anthropinen Lücke“ aber darf und muss der Mensch sich in den Kulturen gleichsam selbst zu Ende schaffen.

Hier trifft sich die moderne Kulturanthropologie mit der Philosophischen Anthropologie deutscher Tradition, wenngleich sich einige zeitgenössische Autoren gern von dieser abgrenzen. Auch ROMBACHS „*Strukturanthropologie*“ (ROMBACH 1987), auf die sich viele neuere Arbeiten stützen, will von im Menschen angelegten Strukturen ausgehen anstatt des in der bisherigen philosophischen Anthropologie angelegten spezifischen (beschränkten) Selbstverständnisses des Mensch-Seins.

ROMBACH versteht den Menschen als ein Wesen, das sich gegenwärtig im Umbruch befindet: „*Der Mensch ist erst dabei, Mensch zu werden. Voreilig hat er sich einen Gattungsnamen zugelegt, noch bevor er den ganzen Wesensumfang, zu dem er fähig ist, in Besitz genommen hat.*“³⁷

Als gemeinsamen Nenner kann der unterschiedlichen Positionen kann man an dieser Stelle die nachfolgende Frage stellen: Welche Merkmale kommen dem Menschen nun allein zu, auch wenn sie nicht gerade sein Wesen ausmachen?³⁸

³⁷ Vgl. hierzu auch die Arbeiten des Sonderforschungsbereichs Literatur und Anthropologie der Universität Konstanz.

³⁸ Aus SCHIEFENHÖVEL, W. / OPOLKA, U.: Gemachte und gedachte Welten; der Mensch und seine Ideen, Trias Verlag, Stuttgart, 1994

Die Antwort könnte in einer entwicklungsorientierten Selbst- und Sinnsuche des Menschen, verkörpert u.a. in Kunst, Literatur, Religion und in den Menschenbildern der Philosophie, liegen.

Zunächst wieder zurück zur *klassischen Position*: Für HERDER, der als Vorläufer der modernen (Kultur-)anthropologie gilt, stellt Kultur das nur menschliche Mittel der Umweltbewältigung dar, durch welches der Mensch sich zu befreien vermag.

Dabei geht es auch um die Fähigkeit des Menschen, der Welt der Dinge gewissermaßen eine zweite Welt entgegenzusetzen.

Der Mensch bricht, wie aus diesen Artefakten hervorgeht, einmal geschaffene und feste Formen wieder auf, um *neue Einsichten in eine Situation oder Sache zu gewinnen*, um etwas Neues zu *bilden*.

Der Mensch bediente sich dabei, so die Quintessenz, zu allen Zeiten der Schaffung eigener Realitäten, so beispielsweise durch die Kunst.

Philosophen wie JASPERS, SCHOPENHAUER und NIETZSCHE verweisen in ihren Werken immer wieder auf diese zentrale Wichtigkeit der Kunst als einer zweiten, einer kulturellen Natur des Menschen.

Eine wiederum *aktuelle Position* wird von der Schweizer Künstlerin und Psychotherapeutin B. EGGER vertreten.

Diese geht gar davon aus, dass Kreativität nicht eine spezielle Begabung oder gar Betätigung darstellt, sondern dass sie das Wesen des Menschen ist, so dass der Mensch über die Kunst zu sich kommen kann.³⁹

³⁹ vgl. dazu einleitend EGGER; B. in: Bilder verstehen. Wahrnehmung und Entwicklung der bildnerischen Sprache, Zytglogge Werkbuch, Kempten, 4. Aufl. 1995

Und so wie viele bereits im Schulunterricht das Vertrauen in ihre eigenen kreativen Fähigkeiten verloren, verloren sie das Vertrauen in sich selbst.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Arbeit zu der *Anthropologie der Künste* von FREY,⁴⁰ durch welche EGGERS Aussagen weiter plausibilisiert werden.

Der Mensch gestaltet sich, indem er „*die Welt*“ gestaltet, und er leistet umgekehrt einen Beitrag zur Weltgestaltung, indem er seine eigene „*Mensch-Natur*“ erarbeitet, die sich eben auch durch das Phänomen „*Krise*“ auszeichnet.

Weist dieses nun schon die Richtung, den Weg hin zu einem Transfer in die heutige Zeit? Können sich hier auch Perspektiven für das krisenanfällige Leben in der Postmoderne ableiten lassen?

Ist so etwas wie „*Krisenkompetenz*“, welche als anthropologische Grundkonstante ja immer bereits vorhanden ist, z.B. durch die Kunst (als einer weiteren Grundkonstante) möglicherweise ausbaubar? Und falls ja: welche Rolle könnten künstlerisch-kreative Methoden dabei überhaupt spielen?

Gehen wir noch eine Stufe weiter:

Immerhin ermöglichen diese Methoden eine Arbeit, die sich wesentlich über den Schema-Begriff definiert (Sprachliche und bildliche Schemata), welcher sich im Schnittbereich zwischen Anthropologie und Kognitionsforschung befindet.

MOSER verweist in ihrer hier relevanten Dissertation auf ANDERSON, welcher konstatiert:

„*Schemata enthalten Generalisierungshierarchien (ANDERSON, 1996, 151).(...)*“

In einem Schulkunstunterricht, der das genaue Abzeichnen von Gegenständen höher bewertet als eigene Farbkompositionen und - Interpretationen hat in der Regel das Folgende übersehen:

Gerade die durch Konventionen und Gebrauch festgelegte Beziehung zwischen Gegenstand und Bedeutung konnte dabei schon immer über *künstlerische Verfremdung* gelockert werden, so dass der Blick auf andere mögliche Bedeutungsschichten freigelegt werden konnte.

³⁹MOSER, K.: Metaphern des Selbst, 2000 Pabst Science Publishers, Lengerich, S. 56ff.

⁴⁰FREY, D.: Anthropologie der Künste, Verlag Karl Alber, Freiburg, 1994

MOSER führt weiter aus: „Schemata führen zu selektiver Aufmerksamkeitslenkung und Informationsverarbeitung (MARKUS & ZAJONC, 1985: 153ff., GUTSCHER, 1989, 82ff.). Aus Untersuchungen der kognitiven Selbstkonzeptforschung weiß man, dass der Elaborationsgrad eines Selbstschemas die Informationsverarbeitung beeinflusst. In einem Schema repräsentierte Merkmale werden schneller verarbeitet als nicht repräsentierte Merkmale. Elaborierte Merkmale werden auch eher zur Kenntnis genommen, während nicht repräsentierte Merkmale oft überhaupt nicht wahrgenommen werden. Schemata haben eine Filterfunktion, sie sind gleichsam die Brille, durch die die Welt und die eigene Person wahrgenommen werden.“

Zusammenfassend schlussfolgert MOSER:

„Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, handelt es sich bei Metaphern und Selbstschemata in vieler Hinsicht um identische bzw. ähnliche Konzepte, die sich unter den kognitionspsychologischen Schema-Begriff subsumieren lassen. Beide Ansätze beziehen sich auf Modelle aus der Gestaltpsychologie und der Künstlichen Intelligenz, sodass von einer weitgehenden theoretischen Kompatibilität ausgegangen werden kann. Diese Übereinstimmungen erlauben es, theoretisch begründete Beziehungen zwischen selbstbezogenen Aussagen und metaphorischen Sprechweisen anzunehmen und zu interpretieren.“⁴¹

Der Verweis auf das „Selbst“ bzw. auf die Auseinandersetzung mit dem Selbst als einer anthropologischen Konstante, bringt mich an dieser Stelle von der Anthropologie im engeren Sinne und einem Ausflug zur Selbstkonzeptforschung hin zu einer „psychologisch erweiterten“ Anthropologie - nämlich zu MASLOW und seiner Bedürfnispyramide.

Im Zentrum der Arbeit MASLOWS steht die Selbstverwirklichung („self-actualisation“). Nach seiner Auffassung haben alle Menschen einen aktiven Willen zur Gesundheit (physiologisch und psychologisch) und streben die höchsten Stufen ihrer Möglichkeiten und Potenziale an.

Zumeist wird das Modell von MASLOW durch eine Pyramide repräsentiert. Jede Stufe der Pyramide ist abhängig von der vorherigen Stufe, d.h. die Befriedigung eines basaleren Bedürfnisses ist die Voraussetzung für das Auftauchen des nächst höheren. MASLOW unterscheidet fünf solcher Stufen (wobei von unten nach oben „gelesen“ wird):

⁴¹ MOSER, K.: Metaphern des Selbst, 2000 Pabst Science Publishers, Lengerich, S.57

1. Physiologische Bedürfnisse: biologisch bedingte Bedürfnisse nach Sauerstoff, Nahrung, Wasser und einer relativ konstanten Körpertemperatur.
2. Sicherheitsbedürfnisse: Bedürfnisse nach Sicherheit und Stabilität, Schutz, Strukturen, Grenzen, frei sein von Furcht, Angst und Chaos.
3. Bedürfnisse nach Liebe, Zuwendung und Zugehörigkeit: Bedürfnis, Liebe und Zuwendung zu geben und zu empfangen und sich zugehörig zu fühlen. Die Frustration dieser Bedürfnisse führt zu Einsamkeit, Isolation und Entfremdung.
4. Bedürfnisse nach Achtung: Menschen brauchen einen stabilen, fest gegründeten, hohen Level an Selbst-Respekt und Respekt von anderen, um sich zufrieden, selbstbewusst und wertvoll zu fühlen. Wenn diese Bedürfnisse nicht erfüllt werden, fühlt sich die Person unterlegen, schwach, hilflos und wertlos.⁴²
5. Selbstverwirklichungsbedürfnisse: MASLOW beschreibt Selbstverwirklichung als das Bedürfnis einer Person, das zu sein und zu tun, wozu sie geboren wurde. Es ist seine „Berufung“: „[...]“, d.h., man spürt in sich selbst einen Drang in Richtung auf die Einheit der Persönlichkeit zu, der spontanen Expressivität, der vollen Individualität und Identität. Wenn diese Bedürfnisse nicht eingelöst werden, fühlt sich die Person rastlos, angespannt, mit dem Gefühl, dass etwas fehlt. Niedere Bedürfnisse mögen ebenfalls ein rastloses Gefühl hervorrufen, aber hier ist es viel einfacher, den Grund zu finden.⁴³

Auch die Selbstkonzeptforschung ist sich dieser Phänomene bewusst.

Also ist es natürlich nicht verwunderlich wenn beispielsweise S. HEIDE-FILIPP schreibt:

„Im Gegensatz zu vielen anderen Wissensbeständen ist das Wissen über unsere eigene Person „heiß“, das bedeutet, es berührt immer zugleich auch unsere Emotionen.“⁴⁴

⁴² Hervorhebung durch SCHULZE, C.: Anthropologische Konstante!

⁴³ Vgl. dazu MASLOW, A.: Motivation und Persönlichkeit, Rowohlt Verlag, Reinbek, 1981 und Psychologie des Seins. Ein Entwurf. Frankfurt a.M., Fischer Verlag, 1985, S. 158

⁴⁴ HEIDE-FILIPP, S. in IMMELMANN, K.: Psychobiologie, Gustav Fischer Verlag, 1988, S. 417

So brauchen Menschen nicht nur Theorien über ihr Selbst, sondern gerade *positive Theorien!*⁴⁵

Diese sind m.E. „konstruierbar“ und „dekonstruierbar“, *womit sich diese Arbeit befassen wird.*

Unterstützt durch die hochaktuellen Aussagen z.B. von MOSER (s.o.) aber auch durch die „klassischen“ Befunde der allgemeinen Anthropologie (z.B. SCHELER), und die Ausflüge in die Psychologie, gebe ich davon aus, dass die Fähigkeit, der Welt eigene Vorstellungen entgegenzusetzen, ein positives Selbstkonzept oder, um es hier präziser mit SCHWARZER auszudrücken, das Gefühl der „Selbstwirksamkeit“⁴⁶ nachhaltig stärkt.

Diese Fähigkeit kann m.E. mit kreativen Methoden trainiert und verbessert werden, womit ein Teilziel hin zur „Krisenkompetenz“ erreicht werden kann. Das Ziel ist dabei vor allem, den Weg zu einem positiven Selbstkonzept in weiterem Sinne zu finden. Wie dies geschehen könnte, soll in dieser Arbeit ebenfalls untersucht werden. Wie notwendig eine solche Auseinandersetzung ist, sollen die nachfolgenden Ausführungen weiter vertiefen.

Der kulturalanthropologische Zeitsprung bis hin zur Postmoderne verknüpft mit der aktuellen Kognitionsforschung zeigt, wie sehr wir auf eine solche Form der „Krisenkompetenz“ angewiesen sind- und wohl zunehmend auch angewiesen sein werden, da auch das eigene positive „Selbstbild“ bzw. „Selbstkonzept“ durch die gesellschaftlichen Änderungen im Zuge der Postmoderne zunehmend von innen und außen bedroht wird.

Immer höhere Anforderungen eines durch die Medien vorgegaukelten „*ideal-self*“ schwächen und verunsichern den Menschen in der Postmoderne, geben ihm das Gefühl, nie „*gut genug*“ zu sein.

⁴⁵ Vgl. dazu auch FREY, D. / BENNING, E.: Das Selbstwertgefühl. In: MANDL, H. / HUBER, G.L (Hrsg.): Emotion und Kognition. München 1983, S. 148-182

⁴⁶ Träume und Phantasien entstehen im limbischen System des Gehirns, das auch für die Regulierung des *Immunsystems* zuständig ist. Durch erhöhte Aktivität in diesem Bereich kann daher auch die Gesundheit stabilisiert werden, was mittlerweile durch Immunologen mehrfach nachgewiesen wurde, und auch für diese Arbeit nicht unwesentlich ist.

Narzissmus und Konsum sind heute die goldenen Kälber um die bis zur Erschöpfung getanzt wird. Dabei verliert der Mensch sich selbst immer mehr aus dem Auge. Zugleich verliert er den Halt, den ihm z.B. die Religion bis vor kurzem noch bieten konnte.

Die *Postmoderne*, in der sich der westliche Mensch heute befindet, bezeichnet also einen Wandlungsprozess, der sich durch eine *Pluralität* von *Lebensformen* und *-möglichkeiten* auszeichnet und auf eine eindimensionale Welterklärung verzichtet.⁴⁷

So gibt es heute weder geschlossene Weltbilder noch einheitliche und verbindliche Maßstäbe, welche anzeigen können, wie die verschiedenen Ansichten zu beurteilen sind. „*Schlagworte wie enttraditionalisiert, entnormiert, pluralisiert, kontingent etc. deuten auf einen unübersichtlich gewordenen Pluralismus von Stilformen, Sitten, Lebensentwürfen usw., die in grenzenloser (scheinbarer) Permissivität und Toleranz die Chance einer eigenen Lebensplanung ermöglichen - und zugleich als Risiko erzwingen. Sich immer aufs Neue entscheiden zu müssen, wird vielfach auch als Überforderung und Verunsicherung erlebt.*“⁴⁸

Wie ist die heutige Situation also zu skizzieren? BECK wurde oben bereits erwähnt, jedoch auch GERGEN erweist sich in diesem Kontext ebenfalls als fruchtbar: GERGEN stellt beispielsweise fest, dass wir als Ergebnis des Fortschritts von Rundfunk, Telefon, Verkehr, Fernsehen, Satellitenübertragung, Computer etc. einer enormen Menge gesellschaftlicher Reize ausgesetzt sind, wobei kleine und bleibende Gemeinschaften mit einer begrenzten Gruppe wichtiger Personen durch ein gewaltiges und sich stetig vergrößerndes Ausmaß von Beziehungen ersetzt werden,⁴⁹ und dass wir durch die Überflutung an Reizen jeglicher Art zunehmend übersättigt seien. KÖSEL, der diese Strömungen ebenfalls erfasst hat, schreibt hierzu sehr prägnant zusammenfassend:

„Auch im Individuum ist nicht mehr nur eine Identität anzutreffen, sondern viele. Unterschiedliche Lebensformen, Wissenstypen, ja sogar kulturelle Unterschiede sind im Individuum vorhanden, möglicherweise als Ausdruck der Wahrnehmung unterschiedlicher Lebensformen draußen in der Welt

⁴⁷ z.B. FOUCAULT, M. vgl. auch HAMANN, B.: Pädagogische Anthropologie, 2. Aufl. Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. , 1993, S. 165 ff

⁴⁸ GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. 1993, S. 198

⁴⁹ GERGEN, K.: Das übersättigte Selbst, Identitätsprobleme im heutigen Leben, Carl Auer, 1. Aufl., Heidelberg, 1996, S. 16

*des Individuums. Neben dem hohen Freiheitsgewinn, den das einzelne Individuum dadurch gewonnen hat, kommt zugleich ein enormer Entscheidungsdruck auf den einzelnen zu.*⁵⁰

Allgemein und mit Hinblick auf BECK u.a. lässt sich festhalten, dass man in der „Postmoderne“ per definitionem zur eigenen Biographie und damit zur eigenen Aktivität „verdammte“ ist. (vgl. dazu z.B. auch schon SARTRE und CAMUS).

*„Die Normbiographie wird so zu einer vermeintlichen Wahlbiographie, Bastelbiographie, zu einer Bruch- oder Zusammenbruchsbio-graphie“.*⁵¹

Unsere Kultur und Zivilisation ist somit von hoher Komplexität gezeichnet. Dieser Komplexität gerecht zu werden ist eine Herausforderung für die Pädagogik/ Andragogik im Hinblick auf eine entsprechende Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden und neuer Inhalte, welche dieser Situation Rechnung tragen.

Ich gehe, wie oben bereits anklänge, daher davon aus, dass dieser gesellschaftliche Wandel eine *Bildung in drastisch veränderter Form erfordert*, da gesellschaftliche Rahmenbedingungen nicht nur auf der gesellschaftlichen Makroebene, sondern auch auf der Mikroebene für das Individuum beachtliche Veränderungen nach sich ziehen. Bildung oder Lernen im Allgemeinen steht dabei nach meiner Interpretation nicht primär im Zusammenhang von Lernenden und Unterricht, sondern auch im Einklang mit der integrativen oder konstruktiven Bewältigung von Lebenssituationen und Umwelt-Anforderungen, da diese Prozesse nicht abgekoppelt vom gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld oder vom Individuum betrachtet werden können⁵².

Dies gilt selbstverständlich insbesondere dann, wenn die Auseinandersetzung mit „Krisenphänomenen“ der Lerngegenstand ist! Lernpsychologische Grundlagen bestätigen dies, wie weiter hinten noch klar werden wird. Die Kunst scheint hierbei sehr geeignet.

⁵⁰ KÖSEL, E.: Die Modellierung von Lernwelten, Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Verlag Laub GmbH & Co., Elztal-Dallau, 1993, S.26

⁵¹ KAST, V.: Zäsuren und Krisen im Lebenslauf. Wiener Vorlesungen, Picus Verlag, Wien, 1998, S. 13

⁵² An dieser Stelle beziehe ich mich auf eine neuere Auffassung der, insbesondere konstruktivistisch geprägten, Erziehungswissenschaften, vgl. dazu auch weiter unten den wissenschaftstheoretischen Hintergrund

Immerhin ermöglicht die Kunst auch eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Person, der eigenen Kultur, der eigenen Lebenssituation.

Schließlich haben Krise und Kritik dieselbe Wurzel, worauf auch SIEBERT verweist, wenn er schreibt: „(...) deshalb gibt es ohne ein kritisches und selbstkritisches Denken keinen Ausweg aus der Krise“.⁵³

Wie könnte sich das konkret umsetzen lassen? Etwa, wie schon anklang, tatsächlich in Form einer erwachsenpädagogisch trainierbaren „Krisenkompetenz“ als prinzipiell erlernbarer „Schlüsselqualifikation“ mit Hilfe künstlerisch orientierter Methoden? Warum denn eigentlich nicht! Wenn uns die Beobachtungen einer neueren Kulturanthropologie diesen Schluss nahe legt, sollten wir uns dieser Anforderung nicht verweigern

Die Psychotherapeutin und Psychologieprofessorin Verena KAST, auf die ich mich an dieser Stelle ebenfalls beziehen möchte, erweitert die gängigen und bekannten „Schlüsselqualifikationen“ auf den Umgang mit Krisen und konstatiert, dass der mögliche Umgang mit Krisen in der jetzigen Gesellschaft eine *Schlüsselfunktion* hat.

KAST fordert, dass immer mehr *gelehrt* und *gelernt* werden muss, wie mit Krisen umgegangen werden kann⁵⁴.

Es finden sich einige Stimmen, die dies fordern: ALHEIT verweist auf die nötige Fähigkeit den eigenen Lebenslauf zu gestalten und nennt diese „*Biographizität*“⁵⁵. Auch BECK postuliert, dass der Umgang mit Angst und Unsicherheit biographisch und politisch eine Schlüsselfunktion hat, beziehungsweise das Umgehen damit zu einer „*zivilisatorischen Schlüsselqualifikation*“ führt (s.o.)⁵⁶.

Eine solche Form der Bildung wird, hier schließe ich mich GUDJONS erneut an, „zu einer Frage künftiger Lebensqualität“.⁵⁷

⁵³ SIEBERT, H.: Lernen im Lebenslauf, Zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung, Deutscher Volkshochschul-Verband, Leinfelden-Echterdingen, S. 13

⁵⁴ KAST, V.: Zäsuren und Krisen im Lebenslauf. Wiener Vorlesungen, Picus Verlag, Wien, 1998, S. 16

⁵⁵ ALHEIT, P.: „*Biographizität*“ als Lernpotential. In: H. KRÜGER u.a. (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen, 1995, S. 276 - 307

³⁷ KAST, V.: Zäsuren und Krisen im Lebenslauf. Wiener Vorlesungen, Picus Verlag, Wien, 1998, S. 15., Zitiert darin BECK, U.: Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben, Beck, München, 1997, S. 10ff

⁵⁷ GUDJONS, H., Pädagogisches Grundwissen, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. , 1993, S. 308

Wie könnte diese „*Form der Bildung*“ nun wiederum konkret aussehen? Was lässt sich aus den kulturanthropologischen Beobachtungen noch für eine zeitgemäße *Bildung* ableiten?

„*Gebildet*“ ist nach SIEBERT nicht der, der sich in allen Welten „*auskennt*“, sondern, „*wer aufgeschlossen für verschiedene Wirklichkeiten bleibt und sich der Grenzen seiner Konstruktionen bewusst ist.*“⁵⁸

Es ist aber ebenso wichtig, die Grenzen eigener und fremder Konstruktionen zu erkennen bzw. erkennen zu lernen, wo diese Konstruktionen einzig dem Zweck dienen zu verunsichern und/ oder zu manipulieren. (**Immunisierung**).

Zur *Bildung* gehört, ohne Zweifel, die Aneignung von Wissen und die Auseinandersetzung mit relevanten Themen.

Trotzdem ist Bildung ohne Reflexivität nicht denkbar und erfordert „*Besinnung, Selbst-Bewusstwerdung und reflexives Lernen.*“⁵⁹ Dies kann mit Hilfe der Kunst vonstatten gehen.

Lernen kann dabei, hier in Anlehnung an DEITERING verstanden werden als ein: „*durch das individuelle Verhalten bedingten Prozess, dessen Resultat eine relativ dauerhafte Veränderung von Gedächtnisinhalten ist.*“⁶⁰

ZIMMER verfügt über ein noch ausgedehnteres Verständnis *wenn sie schreibt: „Lernen kann allgemein verstanden werden als ein Prozess der Gewinnung von Handlungsfähigkeit der Individuen in der Sicherung und Gestaltung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen und ihrer Verbesserung und Weiterentwicklung.*“⁶¹

Dies gilt wiederum insbesondere dann als wichtig, wenn eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen „*Krise*“ und der eigenen Person der Gegenstand einer erwachsenenpädagogischen Bildungsveranstaltung ist.

Wie könnte eine Annäherung an diesen Gegenstand aussehen? Dazu ist es zunächst einmal hilfreich, sich dem Phänomen „*Krise*“ nach dem Ausflug in die Kulturanthropologie auch im erwachsenenpädagogischen Kontext zu nähern.

⁵⁸ SIEBERT, H.: Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet, VAS, Frankfurt a.M., 1996, S. 37

⁵⁹ SIEBERT, H.: Lernen im Lebenslauf, S. 29, Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband, Leinfelden-Echterdingen, 1986

⁶⁰ DEITERING, F.: Selbstorganisiertes Lernen. Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen, 1995, S. 75

⁶¹ ZIMMER, R.: Handbuch der Sinneswahrnehmung, Herder Verlag, Freiburg, 1995, S. 98

1.2 Generierung geeigneter Ziele und Methoden für eine postmoderne Erwachsenenbildung

Die jeweils unterschiedlich zugrunde gelegten *Pädagogischen Anthropologien, Erkenntnistheorien* und Ähnliches mehr bedingen nun zahlreiche Möglichkeiten, wie Erwachsenenbildung zu verstehen ist. Es entzweien sich so die Auffassungen beispielsweise an der Frage, ob der / die Lernende als eine *dynamische, assimilierende* und *integrierende* Organisation von *kognitiven, affektiven* und *normativen* Strukturen und Verhaltensdispositionen begriffen wird⁶² oder ob der / die Lernende lediglich als „*Blackbox-Modell*“, welches nach den schlichten „*Input-Output*“- Schema funktioniert, betrachtet wird.

Mit SIEBERT möchte ich an dieser Stelle, in Hinblick auf die Postmoderne, wiederum folgende, *konstruktivistische* Auffassung von Erwachsenenbildung zugrunde legen:

„*Erwachsenenbildung ist eine Gelegenheit (...) seine Wirklichkeitskonstruktionen zu überdenken, mit anderen zu vergleichen, durch neues Wissen anzureichern, neue Sichtweisen kennen zu lernen*“.⁶³

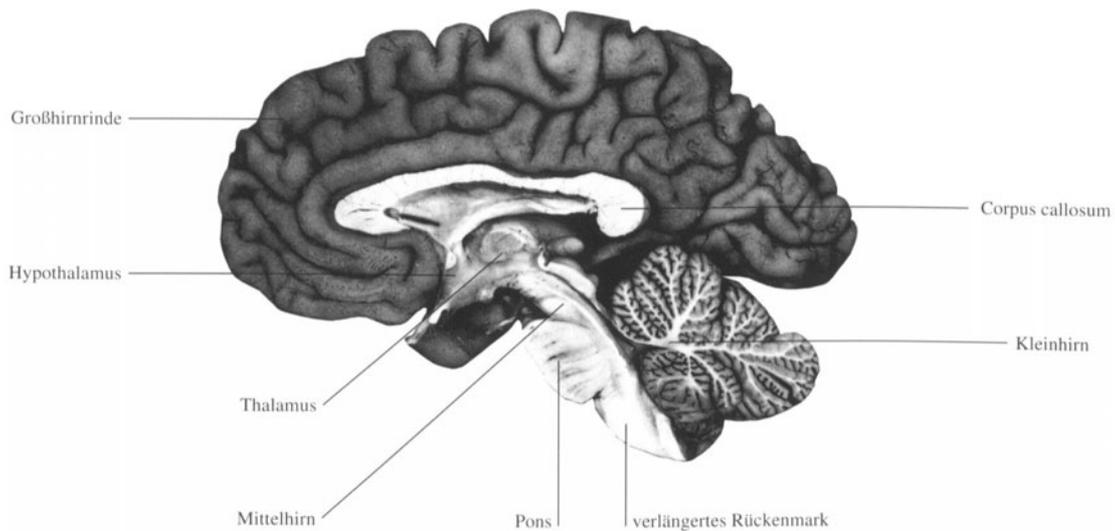
Diese „*Gelegenheit*“ mit geeigneten Methoden (z.B. mit künstlerischen) zu ermöglichen, stellt dabei, zumindest in meiner Arbeit, das Ziel dar. Fassen wir, mit einem kleinen Vorgriff auf die Methodenanalyse, fest:

Die Kunst bietet geistige Freiräume, welche mit originellen Ideen und Konzepten gefüllt werden können. Gleichzeitig werden während der künstlerischen Produktion beide Gehirnhälften sowie das *limbische System* angeregt, was zur Folge hat, dass sowohl der Bereich der Kognition als auch der Bereich der Emotion angesprochen wird.⁶⁴

⁶² vgl. dazu DOHMEN, G.: Besonderheiten des Lernens Erwachsener, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Hagen, 1983

⁶³ SIEBERT, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten, VAS, Frankfurt / Main 1994, S. 54 und SIEBERT, H.: Prometheus, Sisyphos und neue Werte, Zwei Beiträge zur Bildungsarbeit, Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens, Hannover 1992, S. 32

⁶⁴ Wie stark beide, *Ratio* und *Emotion*, letztlich einander bedürfen und aufeinander angewiesen sind, mag auch ein Bild verdeutlichen, welches der amerikanische Psychologe BLOOM gebraucht, um die Verknüpfung von kognitiven und affektiven Lernzielen deutlich zu machen. So spricht BLOOM von zwei Leitern mit sehr weit auseinander stehenden Sprossen, die kein Mensch auf diese Weise ersteigen kann. Stellt man die Leitern jedoch



Dieser Längsschnitt durch ein erwachsenes menschliches Gehirn zeigt die Hauptteile des Zentralnervensystems. Das Vorderhirn besteht aus Großhirnrinde, Thalamus, Hypothalamus und limbischem System (nicht im Bild), und das Rautenhirn aus ver-

längertem Rückenmark, Pons, Kleinhirn und Formatio reticularis (nicht im Bild).

Abbildung aus: COHEN, D.: Die geheime Sprache von Geist, Verstand und Bewusstsein, Kailash Verlag, München, 1997, S. 26

VESTER sieht die Verknüpfung der Gehirnareale (z.B. die Verbindung mit dem Limbischen System, das für die Entstehung der Gefühle und gefühlsbegleiteter Verhaltensweisen verantwortlich ist) dabei als Ursache dafür an, dass das Erlernen eines Sachverhalts oder eines Stoffs eng verbunden ist mit bestimmten Gefühlen.⁶⁵ Ankommende Sinneswahrnehmungen werden im Limbischen System mit Gefühlen wie Freude, Lust, Angst verbunden und daher „*emotional eingefärbt*“. Das limbische System befindet sich im Bereich des Vorderhirns (siehe in obiger Abbildung etwa beim Hypothalamus; die wichtigsten Bereiche des limbischen Systems sind dabei der Hippocampus und die Amygdala).

Was lässt sich nun aus dieser Verknüpfung von Emotion und Kognition ableiten?⁶⁶

so nebeneinander, dass sich die Sprossen der einen Leiter jeweils in der Mitte des Leerraums der anderen Leiter befinden, so kann man die Leiter leicht erklimmen.

„Komplexe Lernziele werden also erreicht, indem man in „Wechselschritten“ zwischen kognitivem und affektivem Bereich vorgeht.“⁶⁴

⁶⁵ VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen, München, 1992, vgl. ZIMMER, R.: Handbuch der Sinneswahrnehmung, Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung, Herder Verlag, Freiburg, 1995, S. 37

⁶⁶ vgl. dazu auch AHRENS, H.-J.: Biologische Funktionen individueller Differenzierung, Hogrefe, Göttingen, 1989

PETEK nennt die Kunst dabei ein „*Bildungsmittel ersten Ranges*“.⁶⁷ Wie ist ein solches Vorhaben nun konkret bildungstheoretisch einzuordnen?

Bildung wird nach SIEBERT als eine Art „*Suchbewegung*“ verstanden, was besonders mit meiner Forderung nach (Selbst-)Reflexion und dem Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität bzw. mit einem lädierten Selbstbild korrespondiert.

So versteht SIEBERT² Bildung immer auch als *Selbstbildung*, was er durch folgende Argumentation zu untermauern sucht:

„Bildung ist eine Kategorie des Subjekts. „Bilden“ ist ein reflexives Verb: ich bilde mich, d.h. Bildung ist per se Selbstbildung, im Unterschied zu Qualifizierung: ich werde für äußere Anforderungen qualifiziert.“

Er führt weiter aus: *„Bildung im eigentlichen Sinn des Wortes ist immer Persönlichkeitsbildung oder moderner formuliert: Identitätsbildung. Kern dieser Identitätsbildung ist das Bemühen um Selbstaufklärung. Dies heißt: sich seiner Interessen und Bedürfnisse, seiner Fähigkeiten und Grenzen bewusst zu werden, seine eigenen Ängste und Projektionen, Verdrängungen und Abwehrmechanismen reflektieren, seine „blinden Flecke“ verringern.“*

Ein Mensch der über sich selbst aufgeklärt ist, so eine Folgerung, wird sich auch schwerer manipulieren lassen (**Immunisierung**).

Hier muss man einsetzen, will man bewusst selbstwertdienliche Informationen provozieren. und diese teilweise durch individuelle Affirmationssätze unterstützen. Auch BRATER hat ein solches Verständnis von Bildung bzw. Weiterbildung, wenn er schreibt:

„Weiterbildung bedeutet (...) nicht mehr nur ein isoliertes, fragmentarisches Aspektlernen (ein Anhäufen von Zweckinformationen), sondern systemorientiertes, ganzheitliches Komplexlernen; bedeutet nicht mehr nur rein rationalen Wissenserwerb, sondern rationales und emotionales, objektives und subjektives, verarbeitendes und aktives Lernen. Weiterbildung muss in diesem Sinne immer auch als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung gesehen werden, ohne die die Bildung sozialer und

⁶⁷ PETEK, E.: Bildung und Psychotherapie, Alano Rader Publ., Aachen, 1991, S. 213

⁶⁷ BRATER; M.: Künstlerisch Handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989, S. 65; Unterstreichungen im Originaltext

*instrumentaler Fähigkeiten nicht möglich ist. So gesehen wird Weiterbildung ein ganzheitlicher Vorgang mit mehrdimensionaler Ziel- und Aufgabenstellung.*⁶⁸

Dem schließe ich mich auf der Suche nach geeigneten Zielen in der Erwachsenenbildung uneingeschränkt an. Zur Erwachsenenbildung gehören nun einmal die Aneignung von Wissen und die Auseinandersetzung mit relevanten Themen.

Trotzdem ist meines Erachtens Bildung ohne Reflexivität tatsächlich nicht denkbar und erfordert *Besinnung, Selbst-Bewusstwerdung* und *reflexives Lernen* (s.o.). Bildung als soziale Kategorie meint zudem die *kommunikative Auseinandersetzung* und Verständigung mit anderen,⁶⁹ so dass die Arbeit in einer Gruppe, dieser Forderung am ehesten entspricht.

Das Einsetzen selbstwertdienlicher Affirmationen (nach SCHWARZERS Konzept der Selbstwirksamkeit und dem Proaktiven Coping) stellt dabei keinen Widerspruch zu obiger Vorgehensweise dar.

Im Hinblick auf den umfassenderen Begriff der Bildung sei an dieser Stelle allerdings festgehalten, dass das Wissen um die eigene „*Operationsweise*“ und die der anderen aufschlussreich sein kann. Allerdings reicht dieses Wissen, bzw. das „*analytische*“ Verstehen von Sachverhalten, gerade in diesem Bereich nicht aus! Wesentlich ist vielmehr ein „*entwerfendes Verstehen*“⁷⁰ (BAACKE) und ein Erschließen, ein *Bilden* von Vorschlägen und Handlungsmöglichkeiten.

Von diesem einleitenden Hintergrund ausgehend, möchte ich nun eine ausführliche theoretische Auseinandersetzung und Methodenbegründung bei der Übermittlung der Ziele: **Integration / Immunisierung / Imagination** und **Informationssteuerung** anschließen, wobei ich mit der Erläuterung des Begriffes „*Krise*“ beginnen werde.

⁶⁹ SIEBERT, H.: Lernen im Lebenslauf, S. 29, Pädagogische Arbeitsstelle, Dtsch. Volkshochschulverband, Leinfelden-Echterdingen, 1986

⁷⁰ Vgl. hierzu die „*Viabilität*“

II Theorie

2.1 „Krise“ – Begriffsklärungen

Zunächst zu dem Begriff der Krise. Grundsätzlich bedeutet „*crisis*“: Scheidung, Streit, Entscheidung, Urteil. Bereits jedoch der erste Versuch, einen Überblick über die Ansätze, „*Krisen*“ irgendwelcher Art theoretisch zu erfassen und ihre Genese, ihren Verlauf oder ihren Ausgang zu erklären oder zu prognostizieren, lässt erst einmal resignieren. So zeigen diese nicht nur die Vielfalt der Ansatzpunkte, sondern verweisen direkt oder indirekt auf zahlreiche Verwirrungen und Unstimmigkeiten im Kontext des für recht verschiedene Phänomene verwendbaren und auch gerne gebrauchten Krisenbegriffs. PRISCHING hält hierzu fest:

*„Wenn alle Störungen, Ungleichgewichte und überraschenden Ereignisse im individuellen Leben, in sozialen Einzelbereichen oder im gesellschaftlichen System insgesamt als Krisen bezeichnet werden, so verschwindet in dem Moment, in dem nahezu alle sozialen Phänomene ihr Krisenattribut zugeteilt erhalten, die Krise als spezifischer, analytisch zu rekonstruierender und historisch zu beschreibender Sachverhalt; sie löst sich im Ensemble human- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen als allgegenwärtiges Phänomen auf.“*⁷¹

„*Krise*“ ist auch kein Grundbegriff der (Pädagogischen) Psychologie⁷². ULICH fasst zusammen, dass die alltagssprachliche Plausibilität dieses Konzepts in einem umgekehrten Verhältnis zu seiner analytischen Schärfe stehe.⁷³ So gibt es zwar Hilfskonstrukte, so von LAZARUS (z.B.1981), die etwa den Stress-Begriff verwenden, um damit eine allgemeine psychische Belastung zu umschreiben, die allerdings über den Hilfs-Status nicht hinausreichen. Ein weiteres Hilfskonstrukt ist das ist das der *emotionalen Belastungen*.

Gemeinsame Kennzeichen *emotionaler Belastungen*, sind wie folgt von ULICH zusammengefasst:

⁷¹ PRISCHING, M.: Krisen. Eine soziologische Untersuchung, Bd. 13, Boehlau, Wien, 1986, S. 22

⁷² Es ist nicht einmal ein Grundbegriff der Klinischen Psychologie, vgl. dazu auch ULICH, D. et al.: Psychologie der Krisenbewältigung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1985, S.13

⁷³ ULICH, D. et al.: Psychologie der Krisenbewältigung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1985, S.13

„Einbuße an positiver emotionaler Grundstimmung (Optimismus, Glück, Zufriedenheit) bzw. der „Fähigkeit“, häufig und intensiv positive Emotionen wie Freude, Glück, Hoffnung, Vertrauen, sexuelle Erregung und Befriedigung usw. erleben zu können;

-Einbuße an Intentionalität, Interesse, Initiative, Neugierde, Risikofreudigkeit; also auch Einschränkung der Zukunftsbezogenheit, Verkürzung der Zeitperspektive; Verlust an Motiven;

-Einbuße an Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und auch der Erwartung, selbst etwas zur Veränderung bzw. Verbesserung des eigenen Zustandes bzw. der Lebenslage beitragen zu können;

-Einbuße an der Motivation und Fähigkeit zur Planung;

-Einbuße an der Fähigkeit zur (kognitiven) Orientierung, Leistungs- und Differenzierungsfähigkeit; das Denken „entstrukturiert“ sich, es nimmt primitivere Formen an („Alles-oder-Nichts“, „Entweder-Oder“);

-Einbuße an sozialer Kompetenz und Fertigkeit; Unsicherheit, Meidungsverhalten, Ängstlichkeit und Isolierungstendenz im Umgang mit anderen;

-Einbuße an allgemeiner Handlungskompetenz: Routinetätigkeiten im Alltag (Beruf, Familie, Haushalt, Freizeit usw.) werden nicht (mehr) in der üblichen bzw. erforderlichen Weise beherrscht bzw. ausgeübt.“⁷⁴

Zum Zusammenhang von Stress und Krise legt ULICH folgende Annäherung vor::

„Stress wird immer dann erlebt, wenn eine Person ein Missverhältnis zwischen Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten erfährt sowie die Folgen dieses Missverhältnisses als bedrohlich erlebt.“ (vgl. ULICH/MAYRING/STREHMEL, 1983). „Die Anforderungen müssen etwas persönlich Bedeutsames betreffen, also der Person nicht gleichgültig sein; zentrale Motive und Interessen müssen tangiert sein. (...)“ Zusammenfassend schließt er:

„Zu einer „Krise“ kann sich Stresserleben ausweiten, wenn sehr lange keine Lösung der genannten Missverhältnisse erreicht wird (...).“⁷⁵

⁷⁴ ULICH, D.: Das Gefühl, Einführung in die Emotionspsychologie, Psychologie Verlags Union, München, 1989, S. 187f.

⁷⁵ ULICH, D.: Das Gefühl, Einführung in die Emotionspsychologie, Psychologie Verlags Union, München, 1989, S. 195f.

Die „*life-event*“-Forschung geht dabei vom so genannten „*life stress*“ aus, worunter sämtliche extern bewirkten Belastungen subsumiert werden.

ULICH jedoch geht davon aus, und ich schließe mich seiner Ansicht an, dass es gewisse Zustandsänderungen in der Persönlichkeit gibt, die in belastenden Situationen ablaufen können und die sich dabei obigen Erklärungsversuchen entziehen.⁷⁶ So geht er zunächst vom umgangssprachlichen Gebrauch des Krisenbegriffs aus, um sich in einer begrifflichen Präzisierung zu versuchen:

„Krise ist ein belastender, temporärer, in seinem Verlauf und seinen Folgen „offener“ Veränderungsprozess der Person, der gekennzeichnet ist durch eine Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens und Handelns, durch eine partielle Desintegration in der Handlungsorganisation und eine Destabilisierung im emotionalen Bereich mit dem zentralen Merkmal des Selbstzweifels.“⁷⁷

2.2 „Krise“ - Erklärungsmodelle

Faktisch gestaltet es sich tatsächlich schwierig, das Phänomen „*Krise*“ objektiv zu messen oder zu operationalisieren. Hier nun ein Ausschnitt, der einen kurzen Einblick in die unterschiedlichen Krisenmodelle geben soll.

Zum wissenschaftlichen Verständnis von Krisen gibt es verschiedene theoretische Ansätze, die wiederum zu unterschiedlichen Ansätzen der Krisenintervention führen.

⁷⁶ „*Stress*“ wird von ULICH als „*Missverhältnis zwischen Anforderung und Ansprüchen*“ bezeichnet, wobei sich seiner Ansicht nach eine Krise demgegenüber dadurch auszeichnet, dass die *gesamte Person* betroffen ist.

⁷⁷ ULICH, D. et al.: Psychologie der Krisenbewältigung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1985, S.24

2.2.1 Die Kognitive Theorie - Krise und „erlernte Hilflosigkeit“

Innerhalb der kognitiven Theorien beschränke ich mich hier auf den Ansatz von SELIGMAN.⁷⁸ Die Theorie der „erlernten Hilflosigkeit“ von SELIGMAN konzentriert sich auf die geringe Überzeugung, durch eigenes Tun Einfluss auf die Umwelt nehmen zu können. Er hatte durch Tierexperimente zuvor festgestellt, dass (auch) Tiere diese Form der Hilflosigkeit „lernen“ konnten.⁷⁹ Dabei spielte vor allem die Erfahrung, nichts tun zu können, die wesentliche Rolle. Präziser ausgedrückt ist es die Art der persönlichen Erfahrungsverarbeitung, so dass ein therapeutischer Ansatz an eben dieser kognitiven Haltung anknüpfen kann. (Kognitive Interpretation lässt ja immer auch eine Neu-Interpretation zu). ULICH fasst dies so zusammen:

„Die subjektiven Deutungen, mit deren Hilfe wir uns im Alltag das kausale Zustandekommen von Umweltereignissen zu erklären versuchen, also die Kausalattributionen, beeinflussen sowohl die Einschätzung der Belastung wie auch die Planung von Bewältigungsmöglichkeiten und die Bewertung von Bewältigungsversuchen.“⁸⁰

Solche subjektiven Deutungen hängen dabei jeweils mit dem entsprechenden Selbstbild zusammen, so dass es nahe liegend ist, selbstwertdienliche Informationen gezielt zu provozieren.

Es gibt einige Untersuchungen, die diese Theorie stützen. RODDEN-RAM bezieht sich beispielsweise auf eine Untersuchung, die während eines langjährigen Programms zur Umstrukturierung eines Unternehmens gemacht wurde⁸¹:

Die Mitarbeiter wurden während der ganzen Phase der Betriebsumstellung beobachtet. Dabei sollte untersucht werden, wie diese mit den ständigen Veränderungen in ihrem Arbeitsbereich fertig wurden. Interessanterweise zeigte sich dabei, dass ca. die Hälfte der

⁷⁸ ULICH, D. et al.: Psychologie der Krisenbewältigung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1985, S.28f.

⁷⁹ Bei ULICH ebd. wie folgt zusammengefasst. „Man hatte die Bewegungsfreiheit dieser Tiere (meist Hunde) so eingeschränkt, dass sie Elektroschocks weder abstellen noch vermeiden konnten. In nachfolgenden Lernexperimenten zeigten diese Tiere gravierende Mängel im Motivations-, Lern- und Handlungsbereich; sie zeigten außerdem Anzeichen emotionaler Störungen.“

⁸⁰ ULICH, D. et al.: Psychologie der Krisenbewältigung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1985, S. 30f.

⁸¹ RODDEN-RAM, R.: Was kann ich tun bei Lebenskrisen? BLV Verlagsgesellschaft mbH, München, 1993, S. 17ff.

untersuchten Mitarbeiter häufig bis schwer erkrankte. Die andere Hälfte blieb unter den gleichen Arbeitsbedingungen jedoch gesund. Nun wurden beide Gruppen im Hinblick auf ihren persönlichen Hintergrund wie Elternhaus, Einkommen etc. untersucht. Die gesund gebliebenen Personen zeichneten sich jedoch nicht durch eine sorgenfreie Jugend oder ein konfliktloses Leben ohne Krisen aus, wie man zunächst angenommen hatte. Es zeigte sich vielmehr, dass sie Probleme in mindestens der gleichen Häufigkeit in ihrem Leben erlebt hatten wie die durchschnittliche Bevölkerung.

An dieser Stelle ergaben sich in Bezug auf die beiden Vergleichsgruppen somit keine signifikanten Unterscheidungsmerkmale. Als man diese Personen jedoch nach ihrer Form der Stressbewältigungsstrategie befragte, konnte man bei den gesund gebliebenen Personen eine deutlich andere Einstellung gegenüber Problemen feststellen als dies in der Gruppe, die häufig erkrankte, der Fall war.

Bei Personen der gesund gebliebenen Vergleichsgruppe fiel auf, dass diese überdurchschnittlich oft ein *großes Selbstvertrauen* hatten. Diese Personen waren voller Lebensmut, sie waren zuversichtlich und *glaubten an sich und ihre Fähigkeiten*.

Des Weiteren haderten sie bei Problemen nicht mit dem Schicksal. Vielmehr betrachteten sie auftretende Probleme als sich bietende Chance.

Dabei hatten sie generell das Gefühl, Situationen zu ihren Gunsten beeinflussen zu können. Sie bezeichneten ihre Lebensqualität im Großen und Ganzen als gut.

Offensichtlich ist diese Art der Krisenbewältigung mit dem zuversichtlichen Gefühl verknüpft, auch in der größten Katastrophe noch Entscheidungen mit einem gewissen Selbstvertrauen treffen und Situationen meistern zu können. Das Leben wird dabei gewissermaßen als Herausforderung, die generell bewältigt werden kann betrachtet.

Die Personen der häufig erkrankten Vergleichsgruppe hatten jedoch ganz im Gegensatz sehr häufig das Gefühl, den auf sie einströmenden Einflüssen hilflos ausgeliefert zu sein. In turbulenten Situationen fühlten sie sich ohnmächtig, wobei sie die Welt als undurchschaubar und chaotisch begriffen. Dabei waren sie eher hilflos. Zudem hatten sie wenig Selbstvertrauen, was wiederum das Gefühl begünstigte, Situationen nicht zu ihren Gunsten beeinflussen zu können.

Reaktive Verhaltensweisen oder defensives Zurückziehen konnte bei diesen Personen häufig beobachtet werden.

Die Lebensqualität wurde von diesen Personen als eher schlecht bezeichnet. Sie betrachteten das Leben dabei als einen nicht zu gewinnenden Kampf und entwickelten in der Regel eine eher eine resignative Weltsicht, die krankheitsanfällig zu machen schien.

Im weiteren Verlauf der Untersuchung beschäftigte man sich damit, welche weiteren Einstellungen diejenigen Personen hatten, die diese schwierige Berufsphase bewältigten, ohne krank zu werden.

Als der weiteren wichtigsten Voraussetzungen für eine konstruktive Reaktionsweise in Krisensituationen kristallisierte sich die Fähigkeit des *flexiblen Denkens* heraus.

Die „erfolgreichen“ Personen konnten ohne dadurch in große Selbstzweifel gestürzt zu werden Einstellungen revidieren und Situationen verändern.

Bei Problemen reagierten sie weitaus flexibler mit einer Veränderung ihrer Verhaltensweise als die Vergleichsgruppe.

Im Gegensatz dazu begriffen Personen, die sehr unter der Stressbelastung litten und häufig krank wurden, ein Verharren in gleich bleibenden Denkweisen geradezu als Tugend. Sie passten ihr Verhalten nicht den Umständen an.⁸²

Es stellte sich heraus, dass diese Menschen genau die Fähigkeiten in großem Maße besitzen, die für die drei Phasen (*Schockphase, Bewältigungsphase, Erholungsphase*) einer Krisenbewältigung von Nutzen sind.

RODDEN-RAM nennt: *Flexibilität, Aufmerksamkeit für Zusammenhänge, Aufmerksamkeit für sich, Durchhaltevermögen, Geduld, Mut, Aufmerksamkeit für Genussmöglichkeiten.*⁸³

Ein Blick auf den Leistungssport zeigt, dass sich Spitzenathleten ebenfalls durch diese Kompetenzen auszeichnen. Auffällig bei Sportlern ist auch deren Fähigkeit zum öffentlichen „*Eigenlob*“ bei zufrieden stellenden Leistungen. Auch die Arbeit mit *positiven Affirmationen* ist hier zu beobachten. Wie lässt sich ein solches „*Mentaltraining*“ nun sowohl *erweitern* als auch *vertiefen* und pädagogisch nutzen?

Durch ein Training dieser Kompetenzen mit dem Augenmerk auf den selbstwertdienlichen Informationen kann die Hilflosigkeit m.E. sowohl auf der kognitiven als auch auf der

⁸² RODDEN-RAM, R.: Was kann ich tun bei Lebenskrisen? BLV Verlagsgesellschaft mbH, München, 1993, S. 37f.

⁸³ ebd.

emotionalen Ebene, zumindest partiell, *ver-lernt* werden. („*Verlernte Hilfslosigkeit*“), wobei es dennoch nicht um ein einfaches, schnelles „*Rezept*“ gehen sollte, welches der Komplexität des Themas und der Tiefe des Menschen nicht gerecht zu werden vermag.

Doch zunächst zu weiteren Erklärungsmodellen.

2.2.2 Die Psychodynamische Theorie

Die klassischen Vertreter der Psychoanalyse stellten die Behandlung der pathologischen Kennzeichen ihrer Patienten in Form der inhärenten Konflikte zwischen *Es*, *Ich* und *Über-Ich* und der äußeren Realität in den Mittelpunkt ihres Interesses.

Die mehr auf die Theorie der Persönlichkeit ausgerichteten Metapsychologen der zweiten Generation konzentrierten sich dagegen mehr auf die konfliktfreien, exekutiven Bereiche des Ich und das Konzept der *Ich-Autonomie* (z.B. HARTMANN, 1958).

Je nach Blickwinkel entwickelten verschiedene Autoren parallel zueinander unterschiedliche Sichtweisen. ALEXANDER stellt bei der Behandlung die zwei Komponenten des Lernprozesses *Motivation und Erwerb neuer Verhaltensmuster* in den Mittelpunkt (ALEXANDER in RADO, 1966).⁸⁴

Unter einem anderen Blickwinkel betrachtet er eine stützende Behandlungsmethode vor allem dann als sinnvoll, wenn das Ich als Folge der emotionalen Konflikte vorübergehend geschwächt sei.

Durch die Befriedigung der Abhängigkeitsbedürfnisse wird zum einen der Patient entlastet und kann sich emotional abreagieren. Auf der intellektuellen Ebene besteht die therapeutische Hilfe weiterhin darin, dem Patienten zu helfen, die problematische Situation zu überdenken und Entscheidungen zu treffen.

Der dritte Aspekt der therapeutischen Hilfe ist in der *Stärkung von Abwehrmaßnahmen* zu sehen, bis das Ich sich wieder aktiv an der Gestaltung seiner Lebenssituation beteiligen kann (ALEXANDER, 1965).

⁸⁴ zitiert in AGULIERA, D.C., MESSICK, J.M., Grundlagen der Krisenintervention, Lambertus Verlag, 2. Aufl., Freiburg, 1980, S. 33ff.

In seiner Theorie der acht Phasen des Lebenszyklus postuliert ERIKSON (1976), dass die Fähigkeit des Individuums zur Lösung späterer Konflikte davon abhängt, wie die sozialen Konflikte in den *jeweiligen Entwicklungsphasen* gelöst wurden.

In der Entwicklungspsychologie befassten sich PIAGET (1973) und ESCOLA (1968) mit der Anpassung an die Umweltanforderungen bei Kindern und Säuglingen. MURPHY und MORIARTRY (z.B. 1976) beobachteten eine Gruppe von Säuglingen in ihren ersten Lebensmonaten bis hin zu 20 Lebensjahren und fanden zwei Arten von Bewältigungsmustern bei Kindern und Heranwachsenden:

Zum einen die Fähigkeit, die in der Umwelt liegenden Chancen und Herausforderungen für sich zu nutzen und so Schmerzen, Enttäuschungen usw. zu verarbeiten.

Zum anderen die Fähigkeit, sich durch die eigene Kraft und Beweglichkeit soviel innere Integration zu erhalten, dass nach einer *Phase der Desintegration* infolge von Belastungen eine *Erholung* möglich ist.

Empirische Untersuchungen wiederum, beispielsweise zum Konstrukt der „*Kritischen Lebensereignisse*“ (KLE) sind von FILIPP im *psychologischen* Kontext umfassend dargestellt worden und bieten zumindest eine gewisse Übersichtlichkeit in der Annäherung.

Nach ihrer Definition ist KLE ein theoretischer Begriff, welcher auf besonders „*sensible Phasen der Entwicklung*“ verweist und drei wesentliche Merkmale aufweist, die von FILIPP sinngemäß wie folgt zusammengefasst wurden:

- Sie stellen die *raumzeitliche, punktuelle Verdichtung* eines Geschehensablaufs innerhalb und außerhalb der Person dar.
- Sie stellen Stadien des *relativen Ungleichgewichts* in dem bis dato aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt dar.
- Das Ungleichgewicht in der Person-Umwelt-Beziehung ist für die Person unmittelbar erlebbar und dieses Erleben ist von *affektiven Reaktionen* begleitet.⁸⁵

Das verloren gegangene Gleichgewicht muss dabei mit den therapeutischen Verfahren der Psychoanalyse wieder hergestellt werden.

⁸⁵ FILIPP 1981, S. 24; zitiert in SIEBERT, H.: Lernen im Lebenslauf, S. 43. Original: FILIPP, S.-H.: Kritische Lebensereignisse, Weinheim, Beltz, Psychologie-Verl.-Union, 3. Aufl., 1995

2.2.3 Die Experimentalpsychologie

Ausgehend von dem Interesse an Reaktionen auf Bedrohung und sensorische Deprivation untersuchten Vertreter der Experimentalpsychologie und der Physiopsychologie zunehmend die *Verhaltensmuster zur Bewältigung von Belastungen* (AGNILERA & MESSICK, 1980). Ein wesentlicher Vertreter dieser Richtung ist SELYE (1977), der das Verhalten von Menschen unter unterschiedlich belastenden Bedingungen untersuchte. Er arbeitete mit den Begriffen *Homöostase* und *Ausgleich* und unterschied dabei drei Stadien.

- Die Alarmreaktion (1), bei der Schock und Gegenschock aufeinander folgen,
- Die Widerstandsphase (2), bei der alle Kräfte zusammengenommen werden, um eine Anpassung zu erreichen, und
- Die Erschöpfungsphase (3) mit dem Zusammenbrechen der Anpassungsmechanismen.

Bei seiner Erforschung der Reaktionen auf Bedrohungen konzentrierte sich JANIS (1977) zunächst auf die Wirksamkeit von Vorwarnungen und die dadurch hervorgerufenen Reaktionen.

Später standen die unter belastenden Bedingungen getroffenen Entscheidungen im Mittelpunkt seines Interesses.

Denn diese beinhalteten eine *Würdigung der kritischen Situation, eine Beurteilung der Alternativen, das Ausprobieren des bestmöglichen Vorgehens und schließlich die Durchsetzung des gefundenen Lösungsweges auch gegen Widerstände* (JANIS, 1974). LAZARUS (1966, 1974) unterscheidet bei der Stressbewältigung zwischen *direkten Aktionen* und *innerpsychischen Denkprozessen*.

Bewältigung definiert er als „*problemlösende Bemühungen, die der Mensch unternimmt, wenn die Anforderungen, denen er sich gegenüber sieht, für sein Wohlbefinden von höchster Relevanz sind (...) und wenn diese Anforderungen seine Anpassungsmöglichkeiten herausfordern*“.⁸⁶

⁸⁶ LAZARUS, 1974, zit. nach AGNILERA & MESSICK, 1980, S. 37

2.2.4 Die Lerntheorie

Lerntheoretiker betrachten vor allem die *kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung* bei der Bewältigung von Problemen (AGNILERA & MESSICK, 1980).

Nach TAPLIN (1971) werden z.B. kognitive Prozesse wie Denken, Erinnern oder Entscheidungen treffen durch eine *physische oder psychische Überlastung*, wie sie in einer Krise auftritt, unterbrochen.

Die neue Situation macht nun ein *Umdenken* erforderlich, um *neue Strategien* für derartige Situationen zu entwerfen und zu nutzen. Diese können dann auch noch in zukünftigen Situationen eingesetzt werden.

Dementsprechend setzen Theoretiker Methoden der Verhaltensmodifikation bei der Behandlung in Krisenzeiten für das Verlernen falscher oder schädlicher Verhaltensmuster und das *Erlernen neuer, konstruktiverer Muster* ein.

Dabei soll der Mensch auf der kognitiven Ebene den Zusammenhang von Ursache und Wirkung hinsichtlich des Verhaltens verstehen lernen: wenn man das eigen Verhalten und die alten „*kognitiven Karten*“ verändert, wird auch die Umwelt ihr Verhalten ändern.⁸⁷

2.2.5 Soziologischer Ansatz

Die Soziologen gehen in ihrem krisentheoretischen Ansatz von zwei Bereichen aus: In Anlehnung an ERIKSON (1966) unterscheidet CAPLAN (1964) zwei Formen von Lebenskrisen, nämlich *Entwicklungskrisen* und *Akzidentielle Krisen*. *Entwicklungskrisen* treten in Übergangsphasen in der normalen Persönlichkeits-Entwicklung auf.

Akzidentielle oder *situative* Krisen werden dagegen durch *plötzliche unvorhersehbare Ereignisse* wie Verlust eines Angehörigen, Unfall o.ä. ausgelöst.

⁸⁷ AGNILERA, D.C./ MESSICK, J.M.: 1980, S. 37f.

Beiden Typen von Krisen ist gemein, dass das Individuum die Situation *nicht mit dem gewohnten Verhaltensrepertoire* bewältigen kann.

Es kommt zu einer zeitlich begrenzten Störung des *intrapsychischen* Gleichgewichts, die jedoch nicht zwangsläufig zu einer pathologischen Reaktion führen muss.⁸⁸ Ein neues Verhaltensrepertoire muss aufgebaut, *kognitive Diskrepanzen* müssen aufgelöst werden.

Für das Krisengeschehen selbst spielen sowohl *kognitive* als auch *emotionale* Prozesse eine wichtige Rolle (z.B. SCHROTTMANN, 1990).⁸⁹

Das Erleben von Hilflosigkeit und Unkontrollierbarkeit wirkt sich vor allem dann besonders negativ aus, z.B. in Form einer depressiven Erkrankung, wenn das Individuum die Situation nicht *kontrollieren oder beeinflussen* kann.

Hier überschneidet sich das soziologische Konzept mit dem Ansatz von SELIGMAN:

Das Erleben einer nicht kontingenten Beziehung zwischen eigenem Handeln und den beabsichtigten Konsequenzen führt dazu, dass das Individuum keine Wirkung seiner Handlungen auf den weiteren Verlauf der Ereignisse erwartet („*Generalisierte Erwartungshaltung*“).

Dabei ist die Erfahrung der Unkontrollierbarkeit bei *unvorhersagbaren Ereignissen* dramatischer als bei vorhersagbaren Ereignissen.

Denn bei diesen ist zumindest subjektiv noch ein *Gefühl* von Kontrollierbarkeit vorhanden (SELIGMAN, 1983, vgl. hierzu auch den *kognitiven Ansatz*, s.o.).

Hier könnte sich ein Ansatzpunkt der Prävention von Krisensituationen durch kritische Lebensereignisse ergeben, nämlich wenn es möglich ist, diese schon im Vorfeld vorzusehen, wie dies bei den typischen Entwicklungskrisen der Fall ist. (FILIPP & GRÄSER, 1982)⁹⁰.

Auf der *kognitiven Ebene* ist die Ursachenzuschreibung der momentan unkontrollierbaren Situation ein zentrales Krisenmerkmal. Ob der Betroffene die Ursachen in der eigenen

⁸⁸ AGNILERA, D.C. & MESSICK, J.M. (1980). Grundlagen der Krisen-Intervention, Einführung und Anleitung für helfende Berufe, Lambertus-Verlag, Freiburg / Brsg., 2. Aufl.

⁸⁹ SCHROTTMANN, R.-E.: Prävention oder Ist Vorbeugen besser als Heilen? Zur Präventions-Diskussion im psychosozialen Bereich, HVA/ Edition Schindele, Heidelberg, 1990, S. 28ff.

⁹⁰ Vgl. dazu SCHROTTMANN, R.-E., ebd.

Person (*internale Kausalattribution*) oder in äußeren Begebenheiten (*externale Kausalattribution*) sieht, ist u.a. abhängig von der Situation. Aber auch die individuelle Lebensgeschichte und das soziale Umfeld spielen eine wichtige Rolle für die Attribuierungsmuster (z.B. KEUPP, 1982). Beispielsweise tritt das so genannte Demoralisierungs-Phänomen besonders häufig auf bei Frauen und bei Angehörigen der unteren sozialen Schichten (DOHRENWEND / DOHRENWEND; GOULD, LINK & NEUGEBAUER, 1980). Als Möglichkeiten präventiven Handelns im Hinblick auf Krisen werden drei Aspekte genannt (vgl. z.B. CAPLAN, 1977):

- Die Reduktion oder Eliminierung von Krisenbedingungen. Auf diesen Punkt soll hier nicht weiter eingegangen werden.
- Die Vorbereitung auf Krisen durch Förderung der individuellen Bewältigungs-Möglichkeiten. Ein wichtiges Konzept im Zusammenhang mit der Krisen- und Stressbewältigung wird hier mit dem Sammelbegriff „ *coping* “ beschrieben. Hierbei handelt es sich um Prozesse der *emotionalen, kognitiven* und *handlungsorientierten* Verarbeitung und Bewältigung von Krisen- und Stresssituationen (BRANDSTÄTTER, 1982).
- Für eine gesunde Krisenbewältigung sind nach RAPPAPORT (1965) eine *angemessene kognitive Wahrnehmung der Situation, eine emotionale Verarbeitung durch die Wahrnehmung und entsprechende Verbalisierung der eigenen Gefühle* sowie die *Entwicklung von Problemlösungsmustern* notwendig.

Zusammenfassend kristallisieren sich aus den verschiedenen hier vorgestellten Paradigmen *einige Gemeinsamkeiten* heraus:

Zum einen wird die *Mobilisierung der eigenen Kräfte und Fähigkeiten bei der Bewältigung von Krisen* betont.

Beispielsweise bei den von MURPHY und MORIARTY (z.B. 1976) beschriebenen Bewältigungsmustern bei Heranwachsenden.

Zum anderen werden sowohl *emotionale* als auch *kognitive* Prozesse im Verlauf des Krisengeschehens beschrieben.⁹¹

Hier setzt die Fragestellung der vorliegenden Arbeit an: Es soll untersucht werden, ob und inwieweit es möglich ist, in einem erwachsenenpädagogischen Rahmen *Krisenkompetenz* als eine *kombinierte Selbst- und Handlungskompetenz* zu fördern.

Der Schwerpunkt liegt bei dieser Art der (präventiven) Krisenbewältigung somit auf der Förderung bzw. Aktivierung eigener Ressourcen⁹² auf der *kognitiven und der emotionalen* Ebene und dem Reframing. Zentral ist dabei das gezielte Ermöglichen selbstwertdienlicher Information.

Daher nun abschließend die *nicht-psychologischen* Ansätze vor einer theoretischen Ableitung: Der *Pädagogische* und der *Philosophische* Ansatz.

⁹¹ Aus diesen Aspekten der Krisenverarbeitung ergeben sich auch mögliche präventive Interventionen für professionelle Helfer. Diese sollten ihre Klienten bei der Analyse des Problems unterstützen, die - auch evtl. irrationalen - emotionalen Reaktionen akzeptieren und ihnen passende Hilfsangebote aufzeigen.

Der Ausbau von interpersonalen und institutionellen Hilfsangeboten. In diesem Zusammenhang ist der starke Einfluss sozialer Stützsysteme auf die „*Störanfälligkeit*“ des Individuums zu nennen (SCHROTTMANN, 1990). Krisen manifestieren sich nachhaltiger in einem labilen sozialen Umfeld. Hilfe bieten können hier auch Institutionen wie z.B. Krankenhäuser oder psychiatrische Einrichtungen. Hierbei besteht jedoch auch die Gefahr, die Autonomie des Hilfesuchenden einzuschränken, während sich die Hilfe privater Bezugspersonen (soziale Netzwerke von Freunden, Familie u.ä.) eher persönlichkeitsstabilisierend auswirkt. Professionelle Helfer sollten dementsprechend bei der emotionalen Verarbeitung der Krise unterstützend wirken und gleichzeitig eine *aktive kognitive (und handelnde)* Auseinandersetzung mit den Problemen fördern.

⁹² Insbesondere mit dem Ziel der Förderung eines positiven Selbstbildes

2.2.6 Pädagogischer Ansatz

Aus *pädagogischer* Sicht, und mit Einschränkung auf *Desorientierungskrisen*, scheint mir SIEBERTS Definition besonders hilfreich zu sein. Für SIEBERT ist eine Situation kritisch, „zu deren Bewältigung die vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Lösungsstrategien nicht ausreichen und die deshalb eine **Lernherausforderung** („challenge“) ist.“⁹³

BOLLNOW geht im Zusammenhang mit den so genannten „*unstetigen Formen der Erziehung*“ auf die Krise ein. Er bezeichnet Krisen dabei als „(...) *plötzliche und gewaltsame Ereignisse, die den stetigen Verlauf des Lebens in einer besorgniserregenden Weise unterbrechen.*“⁹⁴

BOLLNOW geht weiter davon aus, dass Krisen notwendig zum menschlichen Leben gehören und in ihm eine bestimmte Funktion zu erfüllen haben.⁹⁵ Erst durch den Durchgang durch die Krise wird der Mensch, so BOLLNOW, zum eigentlich sittlichen Wesen.

„Niemand gelangt zur inneren Selbständigkeit als im Durchhalten einer bedrängenden Krise. Nur in den Krisen und durch die Krise reifen wir“⁹⁶

BOLLNOW fragt nach den Konsequenzen, die sich aus dieser Betrachtungsweise für die Pädagogen ergeben: dürfen Krisen „*künstlich*“ herbeigeführt werden? Er verneint diese Frage entschieden. Nur wenn die Krise von sich aus eintritt, so BOLLNOW, ergibt sich daraus eine Aufgabe für die Pädagogen, die folgendes voraussetzt:

„Um das aber tun zu können, ist eine tiefere Einsicht in das Wesen und die Lebensbedeutung der Krise erforderlich. Der Erzieher darf nicht versuchen, durch tröstende Beschönigung die Schwere der Krise abzuschwächen. Er muss (...) vielmehr dazu verhelfen, den Sinn der Krise klar zu erkennen, sie im vollen Masse auf sich zu nehmen und sie, ohne ihr auszuweichen, bis zur befreienden Lösung durchzuhalten.“⁹⁷

⁹³ SIEBERT, H.: Lernen im Lebenslauf, Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband, Leinfelden-Echterdingen, 1986, S. 43, Hervorhebung durch C. SCHULZE

⁹⁴ BOLLNOW, O.F.: Anthropologische Pädagogik, Haupt Verlag, Stuttgart, 3. durchgesehene Aufl., 1983, S. 65

⁹⁵ BOLLNOW, O.F.: Anthropologische Pädagogik, Haupt Verlag, Stuttgart, 3. durchgesehene Aufl., 1983, S. 65

⁹⁶ BOLLNOW, O.F.: Anthropologische Pädagogik, Haupt Verlag, Stuttgart, 3. durchgesehene Aufl., 1983, S. 66

⁹⁷ BOLLNOW, O.F.: Anthropologische Pädagogik, Haupt Verlag, Stuttgart, 3. durchgesehene Aufl., 1983, S. 67

2.2.7 Philosophischer Ansatz

Wodurch zeichnet sich die Krise aus zumindest *einer* philosophischen Sicht noch charakteristisch aus?⁹⁸ Der Existenzphilosoph JASPERS bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt:

„Die Krisis hat ihre Zeit. Man kann sie nicht vorwegnehmen und sie nicht überspringen. Sie muss wie alles im Leben reif werden. Sie braucht nicht als Katastrophe zu erscheinen, sondern kann im stillen Gange äußerlich unauffällig, sich für immer entscheidend vollziehen.“⁹⁹

In JASPERS Definition wird die Notwendigkeit, aber auch der *Phasenverlauf* von Krisen deutlich. Die Krise stellt dabei den letzten Durchgang zu einer Wandlung dar, das letzte Hemmnis vor der Veränderung. Im Leben des Menschen kann etwas *„umschlagen“*.

Neues Selbsterleben ist ebenso möglich wie die Chance, ein neues Identitätserleben, eine neue Orientierung zu bekommen. Damit einher geht die Möglichkeit, so KAST in Bezug auf JASPERS: *„Probleme neu zu lösen, neue Problemlösungsstrategien zu erlernen, schöpferische Möglichkeiten.“¹⁰⁰* Der charakteristische Phasenverlauf der Krise ist bei der Entwicklung von Lehr- und Lehrmethoden zu diesem Themenkomplex („Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz“) also besonders zu berücksichtigen.

⁹⁸ So sprechen wir, beispielsweise nach KAST, dann von einer Krise, *„wenn ein für den „Kriselnden“ belastendes Ungleichgewicht zwischen der subjektiven Bedeutung des Problems und den Bewältigungsmöglichkeiten, die ihm zur Verfügung stehen, entstanden ist.“*

Dies gilt bei Entwicklungs-, Anforderungs- und Verlustkrisen, aber auch bei Desorientierungskrisen.

⁹⁹ JASPERS, K.: zitiert in KAST, V.: Der schöpferische Sprung, Vom therapeutischen Umgang mit Krisen. Walter Verlag, Olten, 1987, S. 20f.

Vergleiche dazu aber auch den entsprechenden Grundtenor von JASPERS in JASPERS, K.: Einführung in die Philosophie, Piper Verlag, München, 1971 und JASPERS, K.: Was ist Erziehung? Ein Lesebuch. Piper Verlag, 2. Aufl., München, 1999

¹⁰⁰ KAST, V.: Der schöpferische Sprung. Vom therapeutischen Umgang mit Krisen. Walter Verlag, Olten, 1987 und KAST, V.: Zäsuren und Krisen im Lebenslauf, Picus Verlag, Wien, 1997, S. 15

Die Fähigkeit, etwas durchzuhalten ist hier, neben der Fähigkeit, das Prinzip wechselnder Phasen zu begreifen, das pädagogische Ziel unter Berücksichtigung des philosophischen Hintergrunds. Ein kleiner Ausflug zum Phasenverlauf:

LIPPMANN hält zum *Phasenverlauf* im Allgemeinen kritisch fest:

„Die Medien senden uns mit der Werbung rund um die Uhr, tagein, tagaus mit gleichmäßiger Permanenz die Botschaft, dass man immer gut aussehend und „gut-drauf“ sein müsse und folgerichtig ein fortwährendes Defizit an verschiedenen Dingen habe. Der natürliche Rhythmus mit seinen Phasen von Aktivität und Ruhe scheint im gesellschaftlichen Leben verloren zu gehen.“ LIPPMANN nennt in Bezug auf unsere Gesellschaft beispielsweise das „Kirchenjahr“, welches noch eine relativ starke Beziehung zu den natürlichen Prozessen und den entsprechenden lokalen Bräuchen hatte. *„Werden und Vergehen, Fröhlichkeit und Trauer, Fülle und Enthaltung fanden hier in kultivierter Form ihren Platz.“*

Die moderne Botschaft hingegen lautet, so LIPPMANN: *„Werden, Fröhlichkeit und Fülle – und das ununterbrochen“*. Daraus resultierend beklagt LIPPMANN eine Reduzierung und eine permanente Überforderung des Individuums.

Unser Umgang mit Krisen, so ihr Fazit, entspricht unserem Umgang mit Zeit, wobei Krisen diesen Phasenprozess erst einmal „stören“.

Die Voraussetzung dafür, diese Zusammenhänge zunächst einmal zu verstehen, ist, sich vor Augen zu führen, woher eine solche Entwicklung ihren Lauf nehmen konnte.

LIPPMANN bezieht sich u.a. auf etwas, das sie „*Prozessverständnis*“ nennt, wobei sie davon ausgeht, dass das Prozessverständnis vom „*linearen Fortschrittsgedanken*“ und vom „*Glauben an die Vermeidbarkeit unangenehmer Dinge*“ geprägt ist. So entwickelt die Gesellschaft Methoden und Strategien zur Vermeidung oder Bewältigung schwieriger Situationen.

Die noch für unsere Zeit „*typische Unterdrückung der Auseinandersetzung mit dem Tod, mit Schmerz und Leid*“ entspricht dabei „*der Fortschrittsgläubigkeit des 19. Jahrhunderts und dem Ende der Massenwirksamkeit der Religionen. Das Jenseits bildet keinen Bezugspunkt mehr, also sind die Ziele diesseits gerichtet, was eine neue, pragmatische Form des Hedonismus zur Folge hat. Das Individuum muss in der Jetzt-Zeit auf seine Kosten kommen.*“¹⁰¹

¹⁰¹ LIPPMANN, A., *Brücken zwischen Kunst und Alltag*, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 18

Von dieser Warte aus betrachtet, wird es zugegebenermaßen schwierig sein, eine Krise als eine mögliche Chance zu begreifen.

Aber obige Interpretationen sind kulturelle und individuelle *Konstruktionen*, denen auch, ganz im Sinne des „radikalen Konstruktivismus“¹⁰², der sich an die moderne Gehirnforschung anlehnt, andere Konstruktionen entgegengesetzt werden können. Die Frage, die sich an dieser Stelle aufwirft, ist die nach einem Ansatzpunkt für neue, erweiterte und vertiefte „*Konstruktionen*“ und „*Reflexionen*“.

Selbstverständlich ist dieser Ausschnitt von JASPERS nur ein winziges Fragment aus den Ansätzen, die die Philosophie zu bieten hat. Im Grunde muss dies wohl nicht weiter betont werden. Ich habe hier JASPERS als einen Vertreter der Existenzphilosophie ausgewählt. Warum, wird im Verlauf noch klar werden. (Ein kleiner Vorgriff an dieser Stelle: „*Jeder Mensch ist geöffnet für die Welt, die ihn etwas angeht*“, s.u.)

Nun möchte ich mit dem nächsten Kapitel den Versuch *einer theoretischen Ableitung* aus den genannten Konzepten wagen. Ganz im Gegensatz zu der gängigen Forschung werde ich dabei nicht das *Trennende*, sondern vielmehr das *Verbindende* suchen und so der Forderung nach „*divergentem Denken*“ Rechnung tragen, ohne den wissenschaftlichen Raum dabei zu verlassen.

¹⁰² Es sei an dieser Stelle auch erwähnt, dass es durchaus auch kritische Stimmen zum „radikalen Konstruktivismus“ gibt, so beispielsweise bei NÜSE, R.: Über die Erfindungen des radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. 2 überarb. u. erw. Auflage. Weinheim, Dtsch. Studienverlag, 1995. Eine tiefere Auseinandersetzung hiermit würde jedoch den vorgesehenen Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen, so dass ich es den interessierten Lesern selbst überlassen möchte, sich ggf. eine Meinung zu oder gegen die Argumente von NÜSE zu bilden. Nach meiner Einschätzung tangieren sie das Verständnis des „radikalen Konstruktivismus“ so wie er hier dargestellt wird, nicht.

2.2.8 Theoretische Ableitung – Zum Begriff der „Viabilität“

Die Person im Zusammenhang mit dem Phänomen Krise als *Handelnde* aufzufassen, bedeutet, psychologiegeschichtlich gesehen, einen Fortschritt. Dies konnte u.a. durch die kognitiv-handlungstheoretische „Wende“ in der Psychologie geschehen, an der auch SELIGMAN wesentlich beteiligt war.¹⁰³

Rufen wir uns an dieser Stelle nochmals ULICHS Versuch einer Krisendefinition ins Gedächtnis:

„Krise ist ein belastender, temporärer, in seinem Verlauf und seinen Folgen „offener“ Veränderungsprozess der Person, der gekennzeichnet ist durch eine Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens und Handelns, durch eine partielle Desintegration in der Handlungsorganisation und eine Destabilisierung im emotionalen Bereich mit dem zentralen Merkmal des Selbstzweifels.“¹⁰⁴

Ob die Definition ULICHS nun von einer „*Desintegration in der Handlungsorganisation*“ oder von einer „*Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens und Handelns*“ ausgeht, bzw. ob die dargestellten Modelle nun ein „*Umdenken*“, eine „*Veränderung kognitiver Prozesse der Informationsverarbeitung*“, „*Integration kognitiver Diskrepanzen*“, Erstellung neuer „*kognitiver Karten*“, *Veränderung von Kausalattributionen*“, Vertiefung von „*Konstruktionen und Reflexionen*“, die „*Motivation und den Erwerb neuer Verhaltensmuster*“ oder das „*Erlernen neuer, konstruktiverer Muster*“ bzw. eine Neuformierung des „*Verhaltensrepertoires*“ vorschlagen: die Theorie des „*radikalen Konstruktivismus*“ mit ihrem Terminus der „*Viabilität*“ kann m.E. hierzu einen fruchtbaren Ansatz bieten¹⁰⁵.

Es soll dabei nicht darum gehen, die genannten Theorien völlig unreflektiert in „*einen Topf zu werfen*“.¹⁰⁶

¹⁰³ Vgl. dazu ULICH, D. et al.: Psychologie der Krisenbewältigung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1985, S. 33

¹⁰⁴ ULICH, D. et al.: Psychologie der Krisenbewältigung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1985, S.24

¹⁰⁵ Über die „*Viabilität*“ kann m.E. eine Art „*innerer Harmonisierung*“ erreicht werden.

¹⁰⁶ Immerhin ist dies ein Produkt „*divergenten*“ Denkens, und sollte somit m.E. nicht gleich den negativen Wertungen des analytischen Denkens unterworfen werden, wie dies in der Wissenschaftsgeschichte schon lange

Zentral beziehe ich mich, was das Psychologische Modell betrifft, obnehin auf den kognitiven Ansatz von SELIGMAN, da mir dieser für eine Transformation hin zu kognitiv-pädagogischen Zwecken, jedoch auch an affektiven Prozessen orientiert, am passendsten erscheint.

Dies wird im Verlauf der Arbeit noch deutlicher werden. Zudem wurde ich erst durch den Ansatz von SELIGMAN auf das Thema dieser Arbeit aufmerksam.

Dennoch gehe ich davon aus, dass sich ein *Grundtenor*, eine Art *gemeinsamer Nenner* herauskristallisieren lässt, welcher wiederum mit dem Begriff der „*Viabilität*“¹⁰⁷ als einem Meta-Terminus korrespondiert.

Die Viabilität wiederum steht in engem Zusammenhang mit selbstwertdienlichen Informationen.

Auch selbstwertdienliche Informationen müssen individuell anschlussfähig sein, so dass es sinnvoll erscheint, hinter den Vorhang der eigenen „*Viabilität*“, der eigenen Deutungsmuster zu blicken. Nur durch diese Arbeit können individuell passende Metaphern und Affirmationen entworfen werden, welche das Erlernen einer Krisenkompetenz unterstützen können. (Immunisierung)

Lernen wird unter motivationalen Gesichtspunkten dabei ermöglicht, wenn die „*kognitive Dissonanz*“ (FESTINGER) nicht zu gering und nicht zu hoch ist, d.h. *unter einem idealen Spannungszustand, wenn dabei die Bedrohung des Selbst möglichst gering gehalten wird.*

genug der Fall ist. Dennoch muss ich einräumen, dass mir die zeitliche Möglichkeit fehlt, mich ganz und gar auf diesen Argumentationsstrang einzulassen. Immerhin würde allein dieser Teilbereich nach einer größeren wissenschaftlichen Arbeit verlangen. So bleibe ich mit SELIGMAN im Rahmen dieser Arbeit auf sicherem Boden, ohne jedoch auf den Hinweis zu verzichten, wie sich dieser wissenschaftliche Raum im Sinne divergenten Denkens „*weiten*“ ließe.

¹⁰⁷ THOMAE spricht auch von „*Daseinstechniken*“. Dieser Begriff bezeichnet, so Ulich (ebd. S. 33):

„*habituell gewordene Verarbeitungs- und Handlungssysteme, mit deren Hilfe die Person sowohl der Umwelt wie ihrem Handeln Sinn verleiht und die zugleich die Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen ermöglichen.*“

Auch dieses Modell der „*Daseinstechniken*“ widerspricht dem der „*Viabilität*“ keineswegs. Das „*Coping*“ im Sinne von LAZARUS stellt dabei eine Unterkategorie der „*Daseinstechniken*“ dar; das „*Proaktive Coping*“ von SCHWARZER beruht wiederum u.a. auf einer Weiterentwicklung des Ansatzes von LAZARUS.

2.2.9 Fehlende „Viabilität“ als Krisenursache?

Ich möchte aus Gründen, die im Verlauf dieses Kapitels klar werden sollen, zur Beantwortung dieser Frage den „*radikalen Konstruktivismus*“ zu Grunde legen, obgleich oder gerade auch weil dieser teilweise recht umstritten ist.¹⁰⁸

Jedoch möchte ich mit HUSCHKE-RHEIN vorausschicken: „*Es gibt keine andere Theorie, die in einer derart zwingenden Weise die Autonomie und die Subjekthaftigkeit zum Thema hat. Etwas allgemeiner können wir sagen: Sie respektiert in unvergleichlicher Weise die Würde des Subjekts, seine Nicht-Objektivierbarkeit, seinen unendlichen Reichtum, seine Nicht-Definierbarkeit, seine Unendlichkeit.*“¹⁰⁹

Der „*radikale Konstruktivismus*“ stützt sich dabei im Wesentlichen auf Ergebnisse der neueren Gehirnforschung und provokanten erkenntnistheoretischen Annahmen, so dass ich ihn hier als Theorie zu Grunde legen möchte. Diese „*provokanten Annahmen*“ entsprechen dabei divergenten Denkmustern und sind dabei in der Lage, eine interessante Metaebene zu erzeugen, über die nachzudenken es sich m.E. lohnt.

Der „*radikale Konstruktivismus*“ setzt sich zunächst vor allem von der philosophischen Tradition ab, weil sie das klassische Verhältnis zwischen der Welt der fassbaren Erlebnisse und der ontologischen Wirklichkeit durch ein anderes begriffliches Verhältnis ersetzt.¹¹⁰

Es kann im Rahmen dieser Arbeit selbstverständlich nicht um die gesamte Diskussion des „*radikalen Konstruktivismus*“ gehen.

Vom „*radikalen Konstruktivismus*“ wird daher nur jeweils soviel vorgestellt, wie erforderlich ist, um einen ausreichenden Bezug zum Begriff der „*Viabilität*“ herzustellen.

Um zu verstehen, was gemeint ist, wenn von „*Erkenntnis*“ die Rede ist, ist es sinnvoll vorab zu fragen, was denn unter „*Wirklichkeit*“ verstanden wird, so dass, vereinfacht dargestellt,

¹⁰⁸ NÜSE, R.: Über die Erfindungen des radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. 2 überarb. u. erw. Auflage. Weinheim, Dtsch. Studienverlag, 1995

¹⁰⁹ HUSCHKE-RHEIN, R.: Systemtheorien für die Pädagogik. Systemische Pädagogik, Band 3, Rheinverlag, Köln, 1989

¹¹⁰ Nämlich in Bezug auf Ordnung und Organisation von Erfahrung in der Welt unseres Erlebens.

eine klassische Aufgabe der *Erkenntnistheorie* zunächst in der *Prüfung* der Wahrheit bzw. der objektiven Gültigkeit unserer Erkenntnis besteht.¹¹¹

Eine relativ moderne Form der Erkenntnis- (bzw. *Wissens*-)Theorie stellt der „*radikale Konstruktivismus*“ dar, dessen erkenntnistheoretische Frage nicht mehr lautet: „*Was ist Wissen?*“, sondern „*Wie erwerben wir Wissen?*“¹¹²

Der „*radikale Konstruktivismus*“ bezeichnet hierbei eine Denkrichtung, die von verschiedenen Fachgebieten (z.B. Mathematik, Biologie, Psychiatrie, Physik, Literaturwissenschaft u.a.) getragen wird.

VICO, KANT¹¹³, DILTHEY, WITTGENSTEIN und PIAGET werden zu den geistigen Vätern dieser Denkrichtung gezählt.

So begriff beispielsweise VICO menschliches Wissen und die Welt rationaler Erfahrung als Produkte kognitiver Konstruktion.

GÖHLICH resümiert: „*Damit löst sich das Problem. Keine platonische Ideenwelt, keine cartesische Teilung in res cogitans und res extensa, erst recht kein blanker Empirismus.*“¹¹⁴

Die Existenzphilosophie (JASPERS, SARTRE, CAMUS), und dabei insbesondere der französische Existentialismus, vertritt eine verwandte Auffassung, so beispielsweise bei SARTRE, der, in Anlehnung an HEIDEGGER, von einem Rückschluss des Seins auf das

¹¹¹ vgl. dazu auch MITTELSTRASS, J.: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaften, Bibliographisches Institut Mannheim, 1980, Band A - G, S. 75

¹¹² SCHMIDT, S.: Selbstorganisation - Wirklichkeit - Verantwortung. Der wissenschaftliche Konstruktivismus als Erkenntnistheorie und Lebensentwurf, Lumis Schriften, Siegen 1986, S. 178

¹¹³ So fasst KANT in seinem „*Streit der Fakultäten*“ zusammen: „*Dieser Verstand aber ist ein gänzlich actives Vermögen des Menschen; alle seine Vorstellungen und Begriffe sind bloß seine Geschöpfe, der Mensch denkt mit seinem Verstande ursprünglich, und er schafft sich also seine Welt. Die Außendinge sind nur Gelegenheitsursachen der Wirkung des Verstandes, sie reizen ihn zur Action, und das Produkt dieser Action sind Vorstellungen und Begriffe. Die Dinge also, worauf sich diese Vorstellungen und Begriffe beziehen, können nicht das sein, was unser Verstand vorstellt, denn der Verstand kann nur Vorstellungen und seine Gegenstände, nicht aber wirkliche Dinge schaffen, d.h., die Dinge können unmöglich durch diese Vorstellungen und Begriffe vom Verstande als solche, wie sie an sich sein mögen, erkannt werden; (...)*“ (KANT, I.; Werke, Bd. VII, S. 71, zitiert in SCHMIDT, S.: Ernst von Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus, Suhrkamp, Frankfurt, 1996)

¹¹⁴ GÖHLICH, M.: Konstruktivismus und Sinneswandel in der Pädagogik, S. 235 in *Aisthesis /Ästhetik: Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein*. (Hrsg. MOLLENHAUER, K. / WULF, C., Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1996)

Bewusstsein ausgeht. Mensch und Welt, Subjekt und Objekt stehen sich also nicht als *Erkennendes* und *Erkanntes* gegenüber.

Erkennendes und Erkanntes stehen vielmehr in einem unmittelbar gegebenen Kontakt, welcher in gegenseitiger Beeinflussung das Sein sowie das Sosein des Menschen und der Welt, in der jeder lebt, bestimmt.¹¹⁵ LEISEGANG spricht zu diesem Aspekt etwas an, das sich in der Diskussion des „*radikalen Konstruktivismus*“ wieder findet. So schreibt LEISEGANG:

„*Nicht das theoretische Erkennen, sondern das praktische Können, der Umgang mit den Dingen, das „Sich-Auskennen“, das „Sich-auf-etwas-Verstehen“ bestimmen das Sosein des Menschen. Jeder Mensch ist geöffnet für die Welt, die ihn etwas angeht.*“¹¹⁶

Der Bereich der Wahrnehmung erfährt nun im „*radikalen Konstruktivismus*“ besondere Beachtung, so dass eine nähere Beschäftigung mit diesem Themengebiet angebracht erscheint.

Unter Wahrnehmung wird zunächst der allgemeine Prozess der *Informationsaufnahme* aus verschiedenen Reizen (Umwelt - Körperreize) und deren *Weiterleitung, Verarbeitung und Koordinierung* im Gehirn verstanden. Dies ist in der Psychologie bereits hinlänglich bekannt.¹¹⁷

Der subjektive Teil, also die Verarbeitung dieser Sinneseindrücke und Empfindungen, besteht dabei aus *individuell bewerteten Wahrnehmungen*, so dass sich der Wahrnehmungsprozess in die Bereiche „*objektive Sinnesphysiologie*“ und „*subjektive Sinnesphysiologie*“ aufteilen lässt.

Ansätze dieser Auffassung finden sich zwar auch im „*radikalen Konstruktivismus*“ wieder, jedoch bezweifelt dieser faktisch *jede* Art von „*Objektivität*“ (vgl. *objektive Sinnesphysiologie*), was im Folgenden verdeutlicht werden soll.

Heute wird der „*radikale Konstruktivismus*“ u.a. mit den Namen von E.v. GLASERSFELD, H. v. FOERSTER und P. WATZLAWICK¹¹⁸ in Verbindung gebracht.¹¹⁹

¹¹⁵ vgl. dazu auch LEISEGANG, H.: Einführung in die Philosophie, Göschen Verlag, Berlin 1956, S.109

¹¹⁶ LEISEGANG, H.: Einführung in die Philosophie, Göschen Verlag, Berlin 1956, S.109

¹¹⁷ vgl. dazu auch ZIMMER, R.: Handbuch der Sinneswahrnehmung, Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung, Herder Verlag, Freiburg 1995, S. 31 f

¹¹⁸ vgl. dazu WATZLAWICK, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung und Verstehen, Piper, München 1992, und WATZLAWICK, P.: Die erfundene Wirklichkeit, wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München / Zürich, 1991

Die Idee des „*radikalen Konstruktivismus*“ ist dabei ebenso wenig neu. So weisen historisch weiter zurückliegende Gedanken in die gleiche Richtung. SOKRATES und dessen Wissen um sein „*Nicht-Wissen*“, PLATON, DESCARTES und KANT sind Vorreiter konstruktivistischer Ideen. PLATON erkennt, dass wir lediglich die „*Schatten*“ der Ideen wahrnehmen und uns die letzten Wahrheiten verborgen bleiben. DESCARTES wiederum schärft den Blick für die Einsicht, dass er aus seinen epistemologischen Bemühungen zwar die Erkenntnis, dass wir Denken und Zweifeln deduzieren können, wir daraus aber nicht auf ein *objektives* Verständnis für die Welt schließen können.

Abschließend ist vor allem KANT¹²⁰ zu nennen, der mit seiner „*Kopernikanischen Wende*“ feststellte, dass die Gesetze des menschlichen Erkenntnisvermögens ihre Welt erzeugen, so dass die Welt „*an sich*“ nicht erkennbar ist.¹²¹

Einer der aktuellen und daher hier besonders erwähnten Vertreter des „*radikalen Konstruktivismus*“ ist v. GLASERSFELD, dessen Ausführungen folgenden zentralen Satz beinhalten, welcher seine Hauptaussage mit kurzen Worten charakterisiert:

„Der „*radikale Konstruktivismus*“ lehrt, dass wir die „*Wirklichkeit*“ bestenfalls als das erkennen können, was sie nicht ist.“¹²²

Nach der Theorie des „*radikalen Konstruktivismus*“ wird die „*Wirklichkeit*“ also nicht *er*-funden. Die „*Wirklichkeit*“ befindet sich dabei im Kopf des Einzelnen, und da eine solche „*Wirklichkeit*“ nur durch das Erlebtwerden zugänglich wird, kann das erlebende Subjekt nie ermessen, inwieweit das Erlebte durch die Eigenart seiner Erlebnistätigkeit verändert, verfälscht oder erzeugt wird.“^{123,124}

¹¹⁹ vgl. dazu auch STOERIG, H.J.: Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Fischer Verlag, Frankfurt 1992, S. 697f und GÖBEL, D.: Das Abenteuer des Denkens, ECON Verlag, Düsseldorf 1982

¹²⁰ KANT, I. : Kritik der reinen Vernunft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1956

¹²¹ vgl. dazu auch SIEBERT, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten, VAS, Frankfurt / Main, 1994, Einleitung

¹²² BÖHME, G. GLASERSFELD, v. E.: Klassische Erkenntnistheorie und radikaler Konstruktivismus, 1, Carl Auer Systeme, Autobahnuniversität, Heidelberg, Kompaktkassette, 1992

¹²³ vgl. GLASERSFELD E. v., Einführung in den Konstruktivismus, R. Oldenburg Verlag, München 1985, S.

Von GLASERSFELD plausibilisiert diese Auffassung anhand eines Beispiels, welches ich ungeachtet seiner Länge an dieser Stelle zitieren möchte:

„Ein blinder Wanderer, der den Fluss jenseits eines nicht allzu dichten Waldes erreichen möchte, kann zwischen den Bäumen viele Wege finden, die ihn an sein Ziel bringen. Selbst wenn er tausendmal liefe und alle die gewählten Wege in seinem Gedächtnis aufzeichnete, hätte er nicht ein Bild des Waldes, sondern ein Netz von Wegen, die zum gewünschten Ziel führen, eben weil sie die Bäume des Waldes erfolgreich vermeiden. Aus der Perspektive des Wanderers betrachtet, dessen einzige Erfahrung im Gehen und zeitweiligen Anstoßen besteht, wäre dieses Netz nicht mehr und nicht weniger als eine Darstellung der bisher verwirklichten Möglichkeiten, an den Fluss zu gelangen. Angenommen der Wald verändert sich nicht zu schnell, so zeigt das Netz dem Waldläufer, wo er laufen kann; doch von den Hindernissen, zwischen denen alle diese erfolgreichen Wege liegen, sagt es ihm nichts, als dass sie eben sein Laufen hier und dort behindert haben. In diesem Sinn „passt“ das Netz in den „wirklichen“ Wald, doch die Umwelt, die der blinde Wanderer erlebt, enthält weder Wald noch Bäume, wie der Außenstehende Beobachter sie sehen könnte. Sie besteht lediglich aus Schritten, die der Wanderer erfolgreich gemacht hat, und Schritten, die von Hindernissen vereitelt wurden.“¹²⁵

Zum Verständnis der *biologischen* Wurzeln dieser Denkrichtung sind besonders die Arbeiten der chilenischen Wissenschaftler H. MATURANA und F. VARELA wegweisend,¹²⁶ auf die sich v. GLASERSFELD und von FOERSTER beziehen. GÖHLICH hält, um das Bild zu konkretisieren, von FOERSTERS *neurobiologische Betrachtung des synaptischen Spalts* für besonders eindringlich.

Dieser hält die Mikro-Umgebung eines sensiblen Endorgans (*knospenartiger Vorsprung eines Dendriten*) und den darauf aufbauenden Vergleich der Sensitivität (*Wahrnehmungsbereitschaft*) des zentralen Nervensystems verantwortlich für sämtliche Änderungen der inneren Umwelt

¹²⁴ SCHMIDT schreibt hierzu: *„Besonders schlagend ist in diesem Zusammenhang für mich von Glasersfelds konstruktivistische (Neu-) Fassung des berühmten Diktums von René Descartes: Aus Descartes „Cogito ergo sum“, mit dem er den Skeptizismus aus den Angeln heben wollte, wird Ernst von Glasersfelds „Ich nehme wahr, dass ich denke, daher bin ich.“ (SCHMIDT, S.: Ernst von Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus, Ideen, Ergebnisse, Probleme, übersetzt von KÖCK, W., Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1996, S 14)*

¹²⁵ vgl. GLASERSFELD E. v.: Einführung in den Konstruktivismus, R. Oldenburg Verlag, München 1985, S. 19

¹²⁶ MATURANA, H. / VARELA, F.: Der Baum der Erkenntnis, die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Goldmann, 4. Auflage, München, 1992

(Gesamtheit aller Mikro-Umgebungen), welche mit jener für Änderungen der äußeren Umwelt alle Sinneszellen darstellt.¹²⁷

Von FOERSTER folgt daraus: „Da wir nur über rund 100 Millionen Sinneszellen verfügen, unser Nervensystem aber an die 10.000 Milliarden Synapsen enthält, sind wir gegenüber Änderungen unserer inneren Umwelt 100.000 mal empfänglicher als gegenüber Änderungen in unserer äußeren Umwelt“¹²⁸

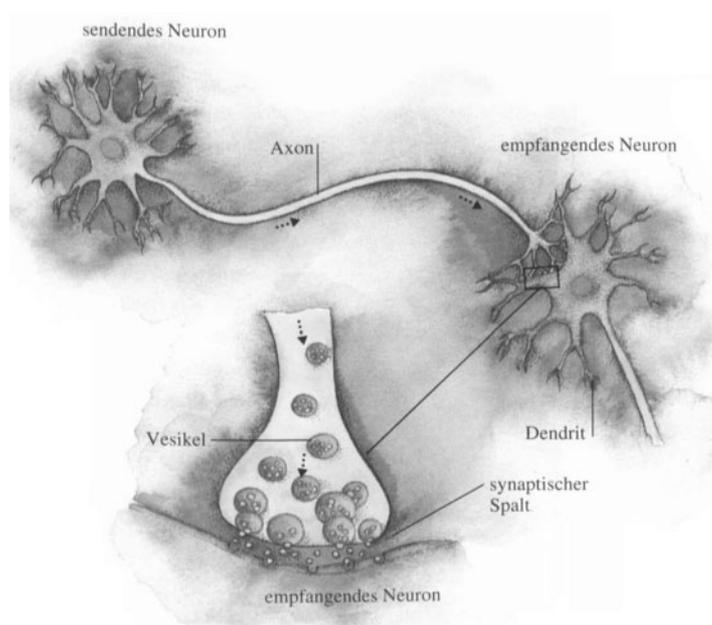


Abbildung aus: COHEN, D.: Die geheime Sprache von Geist, Verstand und Bewusstsein, Kailash Verlag, München, 1997, S. 26

MATURANA und VARELA argumentieren gegen den repräsentationistischen Erklärungsansatz der optischen Wahrnehmung als einer Operation mit dem Bild auf der Netzhaut, dessen Repräsentation im Inneren des Nervensystems transformiert wird. So halten sie fest:

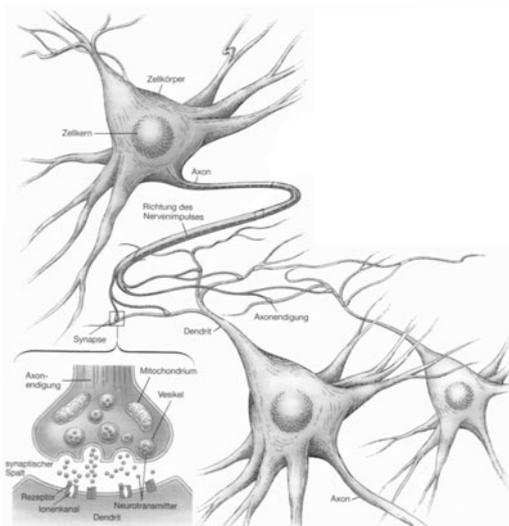
¹²⁷ GÖHLICH, M.: Konstruktivismus und Sinneswandel in der Pädagogik, S. 237 in Aisthesis /Ästhetik: Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. (Hrsg. MOLLENHAUER, K. / WULF, C., Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1996)

¹²⁸ FOERSTER, H. v.: Das Konstruieren einer Wirklichkeit, in: WATZLAWICK (Hrsg.), Die erfundene Wirklichkeit, 5. Aufl., Piper Verlag, München, 1988, S. 51

„Dieser Erklärungsansatz für das optische Phänomen zerfällt jedoch, sobald wir feststellen, dass für jedes Netzhautneuron, das über den seitlichen Kniehöcker des Thalamus auf unsere visuelle Hirnrinde projiziert wird, Hunderte von Neuronen, die aus anderen Teilen des Nervensystems (und zwar einschließlich der Hirnrinde) stammen, auf den seitlichen Kniehöcker projizieren.“¹²⁹

So gehen sie davon aus, dass diese Projektion also nicht im Sinne einer Telefonverbindung zu einem Rezeptor zu verstehen ist, sondern dass solch eine Projektion vielmehr wie eine *Perturbation* wirkt. Als Metapher verwenden MATURANA und VARELA hierbei den Begriff einer *Stimme* für diese Perturbation.

Kommen nun zu einer dieser Stimmen weitere Stimmen, wie dies z.B. bei einer Diskussion zwischen Familienmitgliedern der Fall ist, („Relationen von interner Aktivität zwischen allen konvergierenden Projektionen“) kommt es zu weiteren Permutationen.



Erreicht man nach langen Diskussionen schließlich einen Konsens, hat man ein Teilziel erreicht, wobei dieser gangbare Konsens selbstverständlich nicht Ausdruck dessen ist, was die Familienmitglieder *im Einzelnen* hervorgebracht haben.¹³⁰

(Gekürzte Abbildung. Aus: SOMMER, V.: Biologie des Menschen, Spektrum Verlag, Heidelberg, 1996, S. 64)

Das Erfinden der „*Wirklichkeit*“ bezieht sich somit auf eine *Deutung* von Erfahrung und Wahrnehmung, darüber hinaus auf menschliche Konventionen, Erfahrungsweisen, beeinflusst von historisch bedingten Meinungen, den eigenen Emotionen, dem gesellschaftlichen Charakter und der „*Viabilität*“.

¹²⁹ MATURANA, H. / VARELA, F.: Der Baum der Erkenntnis, die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Goldmann, 4. Auflage, München, 1992, S. 177 ff.

¹³⁰ MATURANA, H. / VARELA, F.: Der Baum der Erkenntnis, die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Goldmann, 4. Auflage, München, 1992, S. 177 ff.

Dieser Begriff, von E.v. GLASERSFELD geprägt, ist wiederum der Biologie entlehnt und bezeichnet, grob vereinfacht gesprochen, eine Art „*Brauchbarkeit*“ oder „*Gangbarkeit*“, wobei der Begriff der „*Viabilität*“ sich auf den Begriff des „*Passens*“ im Sinne des Funktionierens gründet.

Das heißt, etwas wird als „*viabel*“ bezeichnet, solange es nicht mit etwaigen Beschränkungen oder Hindernissen in Konflikt gerät.^{131, 132}

„*Viabel ist eine Erkenntnis, die gangbar ist, die passt, die sich bewährt, die erfolgreiches Handeln ermöglicht.*“^{133, 134}

Auf das Phänomen Krise bezogen lässt sich feststellen, dass die *Viabilität der Deutungen* beispielsweise darüber entscheidet, wie wir uns fühlen.

Die gleiche belastende Situation kann dabei in unterschiedlicher Weise und mit verschiedener Intensität erfahren werden, wobei dies jeweils auch von der subjektiven Deutung abhängt, die der Mensch dem Ereignis bzw. den Ereignissen gibt, und wie diese mit den eigenen selbstwertdienlichen Informationen korrespondieren.

Sind wir nicht mehr mit uns im Einklang, hat dies also auch mit der *fehlenden Viabilität unserer Deutungsmuster* zu tun.

Selbstverständlich geht es nicht nur um Deutungsmuster. Man könnte evtl. gar so weit gehen, in Anlehnung an FRANKL auch von *Sinnmustern* zu sprechen. Wie sehr beides zusammenhängt, demonstriert FRANKL in seinen zahlreichen und hinlänglich bekannten Beispielen eines gelungenen „*reframing*“. Doch dieser Einschub sei nur am Rande vermerkt. Zurück zur „*Viabilität*“.

¹³¹ vgl. GLASERSFELD, E. v.: Einführung in den Konstruktivismus, R. Oldenburg Verlag, München 1985, S. 19

¹³² Parallelen zum amerikanischen Pragmatismus sind dabei nicht von der Hand zu weisen.

¹³³ SIEBERT, H.: Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet, VAS, Frankfurt a.M., 1996, S. 16

¹³⁴ im Sinne des „*radikalen Konstruktivismus*“

Etymologisch geht Viabilität auf das lateinische „*via*“ - Weg zurück und meint „*Passung*“; „*Gangbarkeit*“, „*Funktionieren*“. SIEBERT nennt am Beispiel der Tierwelt, wie der Begriff der „*Viabilität*“ zu verstehen ist:

„*Die Farbenwelt eines Lebewesens ist viabel, wenn sie ein Überleben und erfolgreiche Handlungen ermöglicht - z.B. der Biene den Weg zum Blütenstaub zeigt*“.¹³⁵

Von GLASERSFELD zitiert, um seine Auffassung zu bekräftigen, auch G. SIMMEL, welcher bereits im Jahr 1895 in seinem Aufsatz: „*Über eine Beziehung der Selectionslehre zur Erkenntnistheorie*“ konstatierte:

„*Und wenn man, im Anschluss an seinen eigenen Ausdruck, Kants Lehre in den Satz zusammenfassen kann, die Möglichkeit des Erkennens erzeuge zugleich für uns die Gegenstände des Erkennens - so bedeutet die hier vorgeschlagene Theorie:*

Die Nützlichkeit des Erkennens erzeugt zugleich für uns die Gegenstände des Erkennens“.¹³⁶

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im „*radikalen Konstruktivismus*“ die „*Wirklichkeit*“ als ein Konstrukt aus begrifflichen Unterscheidungen und sensomotorischen Prozessen begriffen wird, in dem sich „*Erkenntnis*“ und so auch „*Lernen*“ als das Finden von passenden, „*viablen*“ Verfahren und Ideen definiert.

Wagen wir an dieser Stelle einen erneuten Blick zu den Nachbardisziplinen, nämlich zu der *Entwicklungspsychologie*, der *Sozialpsychologie* und der *Neurobiologie*, um den Ansatz des „*radikalen Konstruktivismus*“ und um somit auch das Phänomen der „*Viabilität*“ aus möglichst vielen Bereichen zu begreifen.

Von GLASERSFELD verweist auf PIAGET, welcher bereits um 1930 erklärt hat, dass die kognitiven Strukturen, die wir „*Wissen*“ nennen, nicht als „*Kopien der Wirklichkeit*“ verstanden werden dürfen, sondern vielmehr als „*Ergebnis der Anpassung*“.¹³⁷

So zeigt sich, dass nicht nur die *Philosophie*, sondern so auch *Entwicklungspsychologie*¹³⁸ und *Sozialpsychologie* sich mit dem Thema der „*Aneignung*“ von Umwelt bzw. „*Wirklichkeit*“

¹³⁵ SIEBERT, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten, VAS, Frankfurt / Main 1994, S. 47

¹³⁶ SIMMEL, G.: Über eine Beziehung der Selectionslehre zur Erkenntnistheorie, Archiv für systematische Philosophie, Berlin 1895, S.45

¹³⁷ vgl. GLASERSFELD, E., v.: Einführung in den Konstruktivismus, Oldenburg Verlag, München 1992, S.29

befassen, wobei die Sozialpsychologie sich insbesondere mit den prägenden Einflüssen der Gesellschaft und ihrer Gruppen auf *Denk-, Wahrnehmungs-, Gefühls- und Bewusstseinsstrukturen* des Individuums beschäftigt.¹³⁹

Inhaltlich bestätigen diese Theorien die Aussagen des „*radikalen Konstruktivismus*“, welcher sich ja aus den verschiedenen, *interdisziplinär* zusammenwirkenden Ansätzen, so aus der *Soziologie*¹⁴⁰, der *Psychologie* (PIAGET, J.) und der *Neurobiologie*¹⁴¹ zusammensetzt, so dass erst eine Einbeziehung dieser verschiedenen Blickwinkel ein umfassendes Gesamtbild ermöglicht.

Die erneute Beschäftigung mit dem biologischen Ansatz soll nun einen profunderen Einblick in diese Zusammenhänge ermöglichen.

Die philosophischen und psychologischen Ansätze lassen sich ja teilweise durch die genuin biologische und systemtheoretische Erklärungsvariante bezüglich des menschlichen Erkenntnisvermögens untermauern.¹⁴² VARELAS und MATURANAS Arbeiten sind in diesem Bereich von besonderer Bedeutung, da sie die biologische Komponente des Erkennens präzise herausarbeiten und darstellen.¹⁴³

¹³⁸ PIAGET, J.: *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*, Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt / Main, ungekürzte, durchgesehene Auflage 1991

¹³⁹ FORGAS, J.: *Sozialpsychologie, Eine Einführung in die Psychologie der sozialen Interaktion*, Psychologie Verlags Union, München, Weinheim 1987, vgl. die Kapitel zu Personenwahrnehmung, impliziten Persönlichkeitstheorien, Eindrucksbildung, Attributionstheorien, vgl. auch *Wahrnehmung, Gestaltgesetze* in Anlehnung an KOFFKA, METGER et al.

¹⁴⁰ LUHMANN, N.: *Soziale Systeme, Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1996, dazu auch BERGER, P. / LUCKMANN, L. *Die Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Fischer Verlag, Frankfurt 1970

¹⁴¹ MATURANA, H., VARELA, F.: *Der Baum der Erkenntnis, die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Goldmann, 4. Aufl. München 1992

¹⁴² vgl. dazu auch PROBST, G.: *Selbst-Organisation; Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*, Verlag Paul Parey, Berlin, Hamburg 1987

¹⁴³ vgl. dazu auch MATURANA, H.: *Was ist Erkennen?* Piper Verlag, München, 1994

So verweisen sie beispielsweise auf die Zellteilung als einer *autopoietischen* Reproduktion und Fortpflanzung, welche nicht durch *äußere Krafteinwirkung*, sondern durch *Eigendynamik* ausgelöst wird.¹⁴⁴

Der Begriff der *Autopoiese* bezeichnet dabei eine *Selbstproduktion*. Sowohl die Zellen als auch die Metazellen in Form der Organismen bilden entsprechende Einheiten, welche mit dem umgebenden Milieu in Verbindung stehen, die jedoch weder durch das Milieu gesteuert werden noch sich durch dieses in irgendeiner Form determiniert sehen. Es besteht eine „strukturelle Koppelung“ zwischen Umwelt und Lebewesen, so auch in dem System, in welchem das „Erkennen“ biologisch verankert ist, dem Nervensystem.

*Die Neurophysiologische Erkenntnistheorie besagt also, die Annahmen des „radikalen Konstruktivismus“ unterstützend, dass unser Gehirn uns die Welt so erschließt, wie wir sie selbst konstruieren, dass unsere Welt aus unseren Bildern besteht - aus Selbst-, Fremd- und Weltbildern.*¹⁴⁵

Solche „Erkenntnisse“ und der Umgang mit ihnen bestimmen weitgehend, ob und wie viel Neues gelernt werden kann, da solche Bilder sich als mögliche *Lernbarrieren- gerade auch in Bezug auf ein Persönlichkeitslernen-* erweisen können¹⁴⁶.

Entwicklung und somit Lernen bedeutet, beide Grundkräfte zu berücksichtigen, so die *Erneuerung* auf der einen und die *Erhaltung* auf der anderen Seite!

Das Gehirn ordnet also Informationen zu komplexen Netzen, wobei es für eine solche Verarbeitung von enormer Wichtigkeit ist, dass diese in ihren „Tiefenmerkmalen“ gespeichert wird. Hierbei spielt die *emotionale Beteiligung* eine herausragende Rolle.¹⁴⁷

¹⁴⁴ „Das Gehirn - so die Kritiker - funktioniert nicht selbstständig, sondern ist auf Energie und „Lebensmittel“ aus der Umwelt angewiesen. Auch erkenntnistheoretisch ist „Wissen“ kaum denkbar ohne Information „von außen.“ So ist die Autonomie eines Organismus gegenüber der Umwelt immer nur relativ. Deshalb schlägt G. ROTH vor, „den Begriff der Autopoiese in die beiden Teilaspekte der Selbstherstellung und der Selbsterhaltung aufzutrennen, wobei Selbstherstellung das allgemeinere Phänomen ist, da es auch bei nichtlebenden, komplexen biochemischen oder physikalischen Systemen zu finden ist, und Selbsterhaltung das spezifische, das nur bei Lebewesen zu finden ist.“ zitiert in SIEBERT, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten, VAS, Frankfurt / Main, 1994, S. 42

¹⁴⁵ vgl. SIEBERT, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten, VAS Frankfurt / Main 1994, S.13

¹⁴⁶ vgl. dazu das Bestreben nach innerem Gleichgewicht (Konsistenz), welches z.T. ja sogar stärker ist als das Bestreben nach Selbstwerterhöhung.

Grundsätzlich muss das Gehirn also als ein sich laufend wandelndes Organ begriffen werden, welches seine Fähigkeit zur Selbstorganisation auf dem fortlaufenden Erwerb von Erfahrungen aufbaut¹⁴⁸ und dabei auf die „Viabilität“ von Deutungsmustern angewiesen ist.

Fehlende „Viabilität“ innerhalb der eigenen (Selbst-)Deutungsmuster kann also als eine Krisenursache angesehen werden, so dass der Weg hin zu einer möglichen „Krisenkompetenz“ m.E. eben über diese „Viabilität“ zu wählen ist.

Dies ist nur mit einer entsprechenden Methodik¹⁴⁹ möglich, auf die ich nach der Klärung der Begriffe „Krisenkompetenz“ und „Schlüsselqualifikation“ näher eingehen werde.

¹⁴⁷ vgl. dazu auch GUDJONS, H.: PÄDAGOGIK (Zeitschrift), Januar 1997, S. 7

¹⁴⁸ vgl. dazu auch ZIMMER, R.: Handbuch der Sinneswahrnehmung, Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung, Herder Verlag, Freiburg, 1995, S. 41 sowie in ders. das Kapitel „Das Zentralnervensystem“, S. 32-41 zur näheren Veranschaulichung

¹⁴⁹ Was lässt sich aus diesen Überlegungen für die Erwachsenenbildung schlussfolgern?

Zum einen ergibt sich die Konsequenz, dass viele Auffassungen möglich sind, woraus sich *wiederum* ergibt, dass Lernende *selbstentdeckend lernen* und selbstverantwortlich ihre eigenen, integrativen Lernprozesse organisieren, da Lehrende ihnen nicht deren „*subjektives Wissen*“ wie einen Stempel aufdrücken können.

Eine weitere Konsequenz findet sich in der Forderung nach einer *Pluralität von Methoden* wieder, in der Forderung nach integrativem Lernen auf möglichst vielen Ebenen um den jeweiligen Lerntypen gerecht zu werden. So können sich manche TeilnehmerInnen eher schriftlich verständigen (z.B. *literarische Schreibwerkstatt*), andere über Bilder (*Kunstwerkstatt*), wieder andere durch Berühren und Anfassen (*Materialeigenschaften / Kunstwerkstatt*)¹⁴⁹, durch den Intellekt (*Schreibwerkstatt, Analyse*) oder durch Zuhören und Sprechen (*Reflexion der Methoden*).

Ein *integratives* Lernen begünstigt nun, ganz im Sinne des „*radikalen Konstruktivismus*“, die „*multidimensionale Kodierung*“ (MÖLLER) von Informationen, weil es unterschiedliche Sinnesorgane und somit Eingangskanäle (z.B. visueller, auditiver, taktiler) beteiligt, dadurch mehrere Gehirnregionen mitschwingen lässt und somit ein weitläufiges Netz von *bedeutungsbhaltigen* Assoziationen ermöglicht!

2.3 Zum Begriff der „Krisenkompetenz“

„Traditionale und institutionelle Formen der Angst- und Unsicherheitsbewältigung in Familie, Ehe, Geschlechterrollen, Klassenbewusstsein und darauf bezogene politische Parteien und Institutionen verlieren an Bedeutung. Im gleichen Maße wird deren Bewältigung den Subjekten abverlangt“ (BECK 1986, S. 101f.).

In der heutigen Zeit gibt es zahlreiche Wege, Krisen zu begegnen. Je nach Persönlichkeit oder kulturellem Klima fallen diese Versuche mehr oder weniger erfolgreich aus. Eine klassische Art der Krisenbewältigung ist, nach dem Wegfall der Massenwirksamkeit der westlichen Religionen und festen sozialen Normen u.a., *im günstigen Fall* Psychotherapie. Dies ist in den meisten Fällen jedoch m.E. ein viel zu später Schritt.

Vorher stehen beispielsweise äußerer oder innerer Rückzug, Ablenkung, ins Extreme gesteigerte „Wellness“, Konsumrausch, Alkohol- oder Drogenmissbrauch, Krankheit, Flucht in Sekten, Suizidversuche.

Welche Möglichkeiten kann die Erwachsenenbildung im Vorfeld in punkto „Förderung von Krisenkompetenz“ anbieten, ohne die resultierenden „Nebenwirkungen“ oben genannter Bewältigungsversuche und ohne dabei in psychotherapeutischem Terrain zu „wildern“?

Selbstverständlich sind die Übergänge oft fließend, doch wenn sich eine Krise als Desorientierungskrise zum Beispiel durch das Gefühl von *Hilflosigkeit* und durch die *Einengung des Blickes der Möglichkeiten* als Resultat einer „*fehlenden Viabilität*“ manifestiert, so kann die Pädagogik m.E. darauf antworten, indem sie gerade durch das Angebot integrativer Methoden dem Teilnehmer die Erfahrung der *eigenen Kompetenz und Kontrollmöglichkeit* sowie der *Erschließung neuer Zusammenhänge* in einem andragogischen Kontext zunächst auf diesen Gebieten ermöglicht¹⁵⁰, ohne ihren angestammten Platz zu verlassen.

Dieser Sachverhalt soll später mit Rückgriff auf SIEBERT noch ausführlicher behandelt werden. An dieser Stelle möchte ich mich zunächst nochmals auf SELIGMAN beziehen, um mein Vorgehen zu plausibilisieren.

¹⁵⁰ Im Sinne einer Provokation selbstwertdienlicher Information

SELIGMAN wies nach, dass z.B. Angst und Depression aus einem Gefühl der Hilflosigkeit heraus entstehen und dies in dem Maße zurückgeht, in dem jemand die (partielle) Kontrolle über seine Umgebung zurückgewinnt.

Anders, und sozialpsychologisch erweitert, könnte man es auch so ausdrücken, um mit der zugrunde gelegten Theorie des „*radikalen Konstruktivismus*“ zu sprechen:

Angst und Depression gehen in dem Maße zurück, in dem jemand die (partielle) Viabilität in seinen Deutungsmustern und die „Macht über die eigenen Deutungsmuster“, gerade auch im Sinne selbstwertdienlicher Informationen, wiedergewinnt.

Entsprechend ist es wichtig, Personen im Dienste eines positiven Selbstbildes zu ermöglichen, die Erfahrung machen zu können, dass sie, im Rahmen ausgesuchter Methoden, *bestimmte Ereignisse beeinflussen* können.¹⁵¹

Dabei kann es auch um *eine andere Haltung*, eine *neue Sichtweise* oder um das bewusste Schaffen von „*Gegenwelten*“ in einem künstlerischen Bereich handeln, wobei dies sich durchaus in einem rein erwachsenenpädagogischen Kontext mit dem Training bestimmter Qualifikationen (z.B. der Kreativität im Sinne eines verstärkt divergenten Denkens, verstärkter Fähigkeit zum „*Reframing*“¹⁵²) abspielen kann. Auch muss gelernt werden, innere Widersprüche auszuhalten. (**Integration**).

Die Entwicklung und Erprobung solcher Methoden habe ich mir im Kontext dieser Arbeit zur Aufgabe gemacht.

Krisenkompetenz möchte ich an dieser Stelle daher umschreiben als die Fähigkeit, selbstwertdienliche Informationen und verloren gegangene „*Viabilität der (Selbst-) Deutungsmuster*“ wieder herzustellen.

¹⁵¹ SELIGMAN, M.: Erlernte Hilflosigkeit, Psychologie Verlags Union, Weinheim, 1995, 5. Auflage
siehe aber auch SCHWARZER, R.: Stress, Angst und Handlungsregulation, Stuttgart, Kohlhammer, 1993
in Anlehnung an das von BANDURA entwickelte Konzept der Selbstwirksamkeit.

¹⁵² Vgl. dazu den Grundtenor der Arbeit von Viktor E. FRANKL in: FRANKL, V.E.: Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie, Huber Verlag, Bern, 2. Aufl., 1996

Die Annahme / Hypothese dabei ist:

- Wenn es gelingt, bei den TN den Aufbau eines positiven Selbstbildes anzuregen, welches in ausgewählten Teilschritten durch ein Erlebnis der Blickerweiterung und des Kompetenzgewinns führt, kann dies zu einer Generalisierung im Sinne eines möglichen Kompetenzaufbaus auch in anderen Bereichen des Lebens führen. (Hier: „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“).

Die Leitfragen lauten also:

- *Wie* kann unter Berücksichtigung oben genannter Punkte die *allgemeine Handlungsfähigkeit* methodisch vorgebildet werden, welche Menschen grundsätzlich dazu in die Lage versetzen kann, mit Krisen der Gegenwart fertig zu werden?
- Welche Kriterien müssen die andragogischen Methoden dabei erfüllen?
- Welche Teilkompetenzen sollen bzw. können überhaupt vermittelt werden?
- Inwieweit sind Einzelerfahrungen transferierbar?
- Wo liegen Chancen und Grenzen?

Im Rahmen meiner Arbeit gehe ich, wie bereits angedeutet, von *Desorientierungskrisen* aus, welche sich auszeichnen:

- durch eine mögliche Beschränkung der Handlungsfähigkeit (Hilflosigkeit)
- durch eine Einengung des Blickwinkels
- durch eine Störung des Gleichgewichts
- durch einen Verlust des positiven Selbstbildes
- durch die fehlende Viabilität der (Selbst-)Deutungsmuster

Sicherlich ist eine Reduktion psychischer Krisen auf *Desorientierungskrisen* nicht ganz unproblematisch. Dennoch halte ich es für sinnvoll, nach einigen Überlegungen den Schwerpunkt im Rahmen meiner Arbeit darauf zu legen, um in einem *erwachsenenpädagogischen* Kontext bleiben zu können.

Um Missverständnissen vorzubeugen möchte ich ausdrücklich betonen, dass es mir mit diesem Thema ausdrücklich *nicht* um die Vermeidung von Krisen im Sinne einer „Patentlösung“ geht.

Es geht vielmehr um den Aufbau eines positiven Selbstbildes durch das Ermöglichen selbstwertdienlicher Informationen, um das antizipierte Erlernen und Erweitern von Bewältigungsmöglichkeiten und Deutungsmustern und um den Aufbau des Gefühls der eigenen Kompetenz.

Von einer solchen Warte aus ist m.E. eine progressive und bildungsrelevante Auseinandersetzung mit dem Phänomen Krise erst möglich.

Die pädagogischen Ziele sind die Förderung eines positiven Selbstbildes und Selbstwirksamkeit durch:

- **Integration**
- **Immunisierung**
- **Imagination**
- **Informationssteuerung**

Der Zusammenhang von Krisenkompetenz, positivem Selbstbild und Selbstwirksamkeit soll nun im Anschluss noch etwas näher beleuchtet werden.

Vorausgreifend sei zu diesem Themenkomplex angemerkt, dass nicht nur CIOMPI (s.o.) in seiner durch neurophysiologische Forschung gestützte „*Affektlogik*“ davon ausgeht, dass die Kognitionen durch die Affekte geleitet werden, die wiederum als Kontrollparameter *aufmerksamkeitsfokussierend* und *komplexitätsreduzierend* wirken, **so dass Affekte als grundlegende Matrix angesehen werden können.** (Vgl. dazu selbstwertbezogene Kognitionen.)

2.4 Zwischen Krisenkompetenz, Positivem Selbstbild und Selbstwirksamkeit

Ich möchte an dieser Stelle kurz den Hintergrund meines „Kernziels“ skizzieren, um mein Vorgehen zu plausibilisieren. Informationen über das eigene Selbst sind „heiß“, sie sind affektiv besetzt und nehmen für den Menschen einen zentral wichtigen, wenn nicht *den wichtigsten* Stellenwert ein. Menschen sind darauf angewiesen, von sich selbst ein positives Selbstbild zu haben, wenn sie psychisch (und physisch) gesund bleiben wollen.

Auch Lernerfolge- und Misserfolge können sich daher nur im Kontext dieses Selbstbildes abzeichnen.

Ebenso kann jedoch auch der Weg aus der Krise über das Selbstbild führen.

Wie ist dem nun jedoch beizukommen? Die Selbstbild - Definitionen sind zahlreich und verwirrend. SCHARFETTER (1991) beschreibt das Selbstbild beispielsweise als die Art, „*wie einer sich selbst sieht, was er von sich hält, welches Persönlichkeitsbild er von sich hat.*“¹⁵³

Auf weitere Definitionen so beispielsweise von DEUSINGER (1987), GORDON (1969), SCHALLER (1995) kann hier nicht weiter eingegangen werden. Jedoch werden im Sinne einer Präzisierung des Begriffes das „Selbstbild“ mit dem „Selbstkonzept“ als Synonym gleichgesetzt.

Auch die Self-Esteem-Skala von ROSENBERG (1965) (Jeweils mit positiver und negativer Polung)¹⁵⁴, kann als Groborientierung herangezogen werden, um zu zeigen, wie das Selbstbild bzw. Selbstkonzept konkret operationalisierbar ist.

Die Skala umfasst die folgenden Items (Deutsche Übersetzung 1996 durch FERRING und FILIPP):

¹⁵³ SCHARFETTER, C., (1991, S. 81). Vergleiche dazu aber auch SCHARFETTER, C.: Allgemeine Psychopathologie: Eine Einführung, Thieme Verlag, 4. Neub. Aufl., Stuttgart, 1996. Typische Selbstwertgefühlstörungen sind in der *Manie* zu finden (Erhöhung und Erweiterung), in der *Depression* (Entwertung) und in der *Schizophrenie* (Dissoziierung).

¹⁵⁴ Die Skala bot zudem den Bezugsrahmen in der Abschlussdiskussion, s.u.

1. Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden. (+)
2. Hin und wieder denke ich, dass ich gar nichts taue. (-)
3. Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften. (+)
4. Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen Menschen auch. (+)
5. Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann. (-)
6. Ich fühle mich von Zeit zu Zeit richtig nutzlos. (-)
7. Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch. (+)
8. Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben. (-)
9. Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten. (-)
10. Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden. (+)

Relevanter für meine Fragestellung ist jedoch vor allem die Arbeit von EPSTEIN.

Der Selbstkonzeptforscher EPSTEIN (1979) ließ - zunächst über einen Zeitraum von sechs Wochen - seine Probanden aufschreiben, durch welche Alltagsereignisse ihr Selbstwertgefühl gesteigert oder verringert wurde. Dabei ließ er sie dann auf mehreren Skalen ihre jeweils emotionale Befindlichkeit einschätzen.¹⁵⁵

Es zeigte sich hierbei, dass sich Schwankungen im Selbstwertgefühl überwiegend aus folgenden vier Erfahrungsbereichen ergaben:

- Erfolg / Misserfolg
- Soziales Akzeptiertwerden / Zurückweisung
- Erfahrungen eigener Einflussmöglichkeiten / Ohnmacht
- Erfahrungen moralischer Integrität / Unzulänglichkeit

Es lassen sich dabei folgende Ansätze von Selbstkonzept herauskristallisieren:

- Ansätze mit dem Fokus auf die Diskrepanzen zwischen Real- und Idealselbst (vgl. dazu auch den generellen Ansatz von FESTINGER).

¹⁵⁵ EPSTEIN, S.: Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie: In: FILIPP, S.-H. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart 1979, S. 15-45

- Ansätze mit dem Fokus auf das „*social self*“, welches bereits von JAMES (1890) betont, und von COOLEY (1902), MEAD (1934), BAMBERT (1987) vertieft wird.
- Ansätze mit dem Fokus auf die Verknüpfung auf das kognitive „*Selbstkonzept*“ und das affektive „*Selbstwertgefühl*“ (z.B. FILIPP 1980).¹⁵⁶

Der „*Kriselnde*“ fühlt sich insbesondere durch den Verlust eines positiven Selbstbildes, so ein vorsichtig formulierter und notwendigerweise simplifizierter gemeinsamer Nenner, in seiner Identität, in seiner Kompetenz, das Leben einigermaßen selbständig gestalten zu können, bedroht.

Ich beziehe mich im Rahmen dieser Arbeit neben FILIPP auf BANDURA (1992), (s.o.) welcher sich mit der Selbstwirksamkeit als einer Komponente des Selbstkonzepts beschäftigte. (Vgl. dazu auch SELIGMAN).

SCHWARZER hat hierfür ebenfalls den Begriff der (bei einer Krise fehlenden) „*Selbstwirksamkeit*“ übernommen, auf den ich mich in meiner Arbeit beziehen möchte.

Allgemein gesprochen bedeutet *selbstwirksam* zu sein, auf Grund bisheriger Erfahrungen auf seine Fähigkeiten vertrauen und davon ausgehen zu können, ein anvisiertes Ziel erreichen zu können. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit entwickelt sich bereits beim Säugling im Sinne einer *Funktionslust*, an die sich nach ca. 4 Lebensmonaten ein erstes *Kausalverständnis* anschließt. Später folgt die *internale Kausalattribution*.

Unter *Perzipierter Generalisierter Selbstwirksamkeit* (SCHWARZER, 1993, 1994) wird, in Anlehnung an BANDURAS Konzept der Selbstgewissheit (*self-efficacy*), die Erwartung eigener Handlungskompetenz angesichts von Schwierigkeiten verstanden, welche in neuen, unerwarteten bzw. unvorhersehbaren Situationen auftreten können.

Diese Selbstwirksamkeit geht mit einem positiven Selbstbild einher.¹⁵⁷ (EPSTEIN, 1979)

Sobald man sich in einer Krise befindet, ist diese Erwartung eigener Handlungskompetenz jedoch in der Regel zutiefst beeinträchtigt.

¹⁵⁶ In dieser Arbeit lehne ich mich an diesen Ansatz an, welcher von FILIPP seither weiterentwickelt wurde. (z.B. FILIPP 1984). FILIPP sieht Selbstkonzepte dabei als Resultat der Verarbeitung jener Information, über die eine Person bislang über sich selbst verfügte. Die Informationsquellen reichen dabei von der Selbstbeobachtung des eigenen Verhaltens bis hin zur Bewertung der eigenen Person durch andere Personen.

¹⁵⁷ Oder „*Selbstkonzept*“

Das Vorgehen ist also, wenn man eine Art Reihenfolge postulieren möchte, von der *Selbstwirksamkeit* über ein *positives Selbstbild* hin zu *Handlungskompetenz* und *Krisenkompetenz*. Jedoch ziehe ich insgesamt ein eher zirkuläres Bild vor (vgl. Grafik).

Wo gibt es ihn nun denn, diesen „*Schlüssel*“, mit dem das Tor zur Handlungskompetenz wieder aufgeschlossen werden kann? Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der „*Schlüsselqualifikation*“ soll hier zu einer ersten Annäherung führen.

2.5 Zum Begriff der „*Schlüsselqualifikation*“ als Spezialkompetenz

Zunächst möchte ich den Begriff der „*Schlüsselqualifikation*“ kurz anklingen lassen: Der Begriff wurde bereits in den 70er-Jahren von MERTENS aufgebracht. KÖSEL beschreibt den Begriff recht passend wie folgt: *„Je nach Autor meinen „Schlüsselqualifikationen“ Fähigkeits-Sets, die in verschiedene Kategorien eingeteilt werden und die aufgrund eines gewissen Abstraktionsgrades nicht dem schnellen Veraltungsprozess der arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen und der materialen Bildungsinhalte unterliegen.“*¹⁵⁸

Der Begriff und seine Notwendigkeit sind umstritten, doch ist hier nicht der Ort dies zu diskutieren. Eine umfassende Einführung hierzu gibt der Reader von ARNOLD.¹⁵⁹

In meiner Arbeit schließe ich mich ausdrücklich NEGTE an, welcher Anfang der 80er-Jahre Schlüsselqualifikationen neu definiert hat. Statt wachsender Auflistungen von „*Qualifikationsanforderungen*“ ins Unendliche schlägt NEGTE in einem Interview mit SIEBERT vor:

*„Die pädagogische Wissenschaft müsste herausfinden, welche neuen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen erforderlich sind. Eine solche Qualifikation ist: Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität (...).“*¹⁶⁰

¹⁵⁸ KÖSEL, E./ SCHERER, H.: „*Schlüsselqualifikation*“ - Die Illusion einer Realität? In: ARNOLD, R.: Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1999, S. 137

¹⁵⁹ ARNOLD, R.: Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1999

¹⁶⁰ SIEBERT, H.: Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht, in ARNOLD, R.: Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1999, S. 29

Dies stimmt insbesondere mit der Wahl meines Themas überein, nämlich mit Krisen und dem Umgang mit Krisen in einem pädagogischen Kontext als einer Schlüsselqualifikation in eben diesem Sinne.

Da der Identitätsbegriff an dieser Stelle jedoch zu weit führt, beschränke ich mich auf die bereits angesprochenen pädagogischen Förderung selbstwertdienlichen Informationen zum Aufbau eines positiven Selbstbildes.

Diese „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“ bestimmt sich ebenfalls nicht von den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes, sondern begreift sich, in Anlehnung an NEGТ, wie SIEBERT dies m.E. treffend formuliert:

„angesichts gesellschaftlicher Umbrüche und Gefährdungen der Subjektivität. Er (NEGТ, Anm. d. Verf.) begreift die entsprechende Qualifikation nicht als formale, abstrakte, kognitive Fähigkeit, sondern stellt einem thematischen Zusammenhang her („Umgang mit...“).“^{d61}

Diese Erweiterung des Begriffes beurteilt beispielsweise ARNOLD wie folgt:

„Erst in der Unterstreichung ihres allgemeinen-curricularen und modernitätstheoretischen Aspekts lassen sich Schlüsselqualifikationen als umfassende, welterschließende und situationsbewältigende Fähigkeiten interpretieren.“^{d62}

Die pädagogische Wissenschaft müsste herausfinden, welche neuen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen erforderlich sind. Eine solche Qualifikation ist: Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität.¹⁶³

Es wird für Pädagogen/Andragogen also zunehmend nötig, eine Form der (Selbst-) Reflexion und eine Form der Gewinnung selbstwertdienlicher Information durch angemessene pädagogische Prozesse zu ermöglichen, welche oben genannter Problematik entgegenwirken könnte und welche den Menschen prinzipiell in die Lage versetzen könnte, mit den Erfordernissen, die ihm von der Gesellschaft und dem Leben im allgemeinen aufgegeben sind, zurechtzukommen.

¹⁶¹ SIEBERT, H.: Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht, in ARNOLD, R.: Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1999, S. 29

¹⁶² KAISER, A.: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung, Neuwied, 1992, S. 156

¹⁶³ SIEBERT, H., s.o.

III Pädagogisches Ziel

3.1 Die „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“ in der postmodernen Erwachsenenbildung

„Darum müssen wir uns hineinwagen, Menschen zu sein, und dann tun, was wir können, darin zu unserer erfüllten Unabhängigkeit vorzudringen. Dann werden wir leiden ohne zu jammern, verzweifeln ohne zu versinken, geschüttelt sein ohne ganz umgeworfen zu werden, wenn uns auffängt, was als innere Unabhängigkeit in uns erwächst.“

(KARL JASPERS)¹⁶⁴

Die Psychotherapeutin und Psychologieprofessorin Verena KAST, auf die ich mich an dieser Stelle erneut beziehen möchte, erweitert die gängigen und bekannten „*Schlüsselqualifikationen*“ auf den Umgang mit Krisen und konstatiert, dass der mögliche Umgang mit Krisen in der jetzigen Gesellschaft eine *Schlüsselfunktion* hat.

KAST fordert, dass immer mehr *gelehrt* und *gelernt* werden muss, wie mit Krisen umgegangen werden kann¹⁶⁵.

Es finden sich einige Stimmen, die dies fordern: ALHEIT verweist auf die nötige Fähigkeit den eigenen Lebenslauf zu gestalten und nennt diese „*Biographizität*“¹⁶⁶. Auch BECK postuliert, dass der Umgang mit Angst und Unsicherheit biographisch und politisch eine Schlüsselfunktion hat, beziehungsweise das Umgehen damit zu einer „*zivilisatorischen Schlüsselqualifikation*“ führt¹⁶⁷.

Laut DAHLKE führen ignorierte Krisen zum Fortschreiten der vielbeklagten *Infantilisierung* der Gesellschaft, zu „*modernen Kindergesellschaften*“, in denen Erwachsenenqualitäten fehlen und somit auch der Mut zur Krise.

¹⁶⁴ JASPERS, K.: Einführung in die Philosophie, Piper Verlag, München, 1971, S. 91

¹⁶⁵ KAST, V.: Zäsuren und Krisen im Lebenslauf. Wiener Vorlesungen, Picus Verlag, Wien, 1998, S. 16

¹⁶⁶ ALHEIT, P.: „*Biographizität*“ als Lernpotential. In: H. KRÜGER u.a. (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen, 1995, S. 276 - 307

¹⁶⁷ KAST, V.: Zäsuren und Krisen im Lebenslauf. Wiener Vorlesungen, Picus Verlag, Wien, 1998, S. 15., Zitiert darin BECK, U.: Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben, Beck, München, 1997, S. 10ff

Der superelastische Mehrzweckmensch, der sich ständig ängstlich jeder neuen Norm marktgerechter Gefälligkeit unterwirft, hat keine Zeit für Krisen, bevor sie sich nicht zu zwingenden Katastrophen auswachsen.

Ich sehe in der Leugnung und Abwertung wichtiger Aspekte des Lebens eine nicht zu unterschätzende Gefahr und bin der Ansicht, dass sich eine postmoderne Pädagogik und Andragogik, im Sinne einer so verstandenen *Allgemeinbildung*, dieser Entwicklung nicht nur stellen, sondern sich ihr vielmehr auch entgegenstellen sollten.

Allgemeinbildung wird hier als bewusstes, aktives und gestaltendes Verhältnis zu sich, zu seiner natürlichen und gesellschaftlichen Umgebung, zu seiner Vergangenheit und Zukunft betrachtet.

Der Ursprung dieses Bildungskonzeptes in der Renaissance und vor allem in der Aufklärung zeigt sich an seinem emanzipatorischen und humanistischen Kern.

Es geht um die (Selbst-)Befreiung und Stärkung des Menschen, um die Ermutigung, sich sein Leben in selbstbestimmter Freiheit zu gestalten. Es ist also eine bestimmte Lebensform, die die Autonomie des Menschen respektiert und realisiert. Die angesprochene „*bewusste Beziehung*“ zu sich und seiner Umwelt zeigt, dass es hierbei nicht um ein isoliertes Individuum, sondern um den Menschen in seinen sozialen und kulturellen Bezügen geht.

Der Mensch gestaltet sich, indem er „*die Welt*“ gestaltet, und er leistet umgekehrt einen Beitrag zur Weltgestaltung, indem er seine eigene „*Mensch-Natur*“ erarbeitet, die sich eben auch durch das Phänomen „*Krise*“ auszeichnet.

Das Kennen der eigenen Operationsweise, die **Selbstaufklärung** und **Selbstbildung** ist nun auch gleich eine besonders wichtige Voraussetzung dafür, selbstverantwortlich mit Krisen, aber auch selbstverantwortlich und voller Achtung mit sich selbst umzugehen. Diese Auffassung wird mehrfach in ähnlicher Weise vertreten. Es geht also nicht nur um die „*Anschlussfähigkeit*“ von Affirmationen, wenngleich diese jedoch ebenfalls von großer Bedeutung sind.

So schreibt GÖHRING zum Thema Selbstreflexion bzw. „*Selbsterfahrung*“:

„Sie ist wichtig, denn eine wirkliche Ich-Stärke ist verbunden mit dem Kennen und Erkennen der eigenen Person. Sich selbst gegenüber treten und annehmen zu können, ist Bedingung für einen bewussten Umgang mit Konflikten, die an den Knotenpunkten in der Struktur der Persönlichkeit entbrennen“.¹⁶⁸

Weil die Gefühle, die mit einer Krise einhergehen, oft sehr schmerzlich sind, wollen wir sie möglichst schnell wieder „in den Griff“ bekommen. Sie werden dabei entweder ignoriert oder aber überspielt. Selbst die Copingforschung hat Emotionen, so ERNST, „lange als disfunktionale, der rationalen Problembewältigung nur hinderliche Störfaktoren betrachtet.“¹⁶⁹

Weiter konstatiert ERNST: „Wenn ein Mensch von seinen Gefühlen überwältigt wird, so lautet der wissenschaftliche Mythos, ist er nicht zu vernünftigen und angemessenen Lösungen fähig.“

Diese Auffassung ist jedoch, nicht nur m.E., falsch. ERNST betont: „Emotionen sind keine lästige Begleiterscheinung von Problemen, sondern liefern uns wertvolle Informationen und Lösungshinweise.“¹⁷⁰

Die Voraussetzung jedoch ist, wieder zu lernen, dieser ureigenen Informationsquelle zu trauen und sie zu nutzen. Schließlich sind nicht die Gefühle das Problem, sondern unsere Entfremdung von ihnen. Dies meint u.a. der Copingforscher MAHONEY, den ERNST ebenfalls heranzieht um zu bekräftigen, dass Emotionen das Signal dafür sind, dass etwas nicht stimmt. Sein Teilfazit lautet, dass wer seine eigenen Gefühle deutlich erkennen und verarbeiten kann, wer sie angemessen auszudrücken und schließlich zu regulieren lernt, von ihrer Weisheit profitiert.¹⁷¹ So sollten die Methoden sowohl affektives als auch kognitives (Um-)Lernen ermöglichen. Nun ist die Frage, welche weiteren Kriterien andragogische Methoden nun denn erfüllen sollten, um zum einen dem „Wesen der Krise“ zu entsprechen und zum anderen sinnvolle „Brücken zum Alltag“¹⁷² zu schlagen, von elementar wichtiger Bedeutung im Hinblick auf eine Entwicklung entsprechender **Lernziele, Lehr- und Lernmethoden.**

¹⁶⁸ vgl. GÖHRING, C.: Sinn und Selbsterfahrung in der Kunsttherapie, Verlag Urachaus, Stuttgart 1993, wichtig ist hier gerade auch die Annahme der Gesamtpersönlichkeit im Dienste eines positiven Selbstbildes. S. 153, dies gilt auch für ein bewusstes Lernen! / Optische Hervorhebung durch Verfasserin.

¹⁶⁹ PSYCHOLOGIE HEUTE, Januar 2002, Heft 1, darin ERNST, H.: S. 24 f.

¹⁷⁰ PSYCHOLOGIE HEUTE, Januar 2002, Heft 1, ERNST, H., S. 24f.

¹⁷¹ ebd.

¹⁷² Ein rein kognitives Lernen bewirkt nicht sehr viel. Vergl. dazu beispielsweise v. WERDER, WAHL et al.

Künstlerische Übungen sind meiner Ansicht nach geeignet, grundlegende Fähigkeiten zur Krisenbewältigung mitzugeben, weil sie nicht ein bestimmtes Wissen oder Können vermitteln, sondern ganz allgemein: die erforderlichen Einstellungen und Verhaltensweisen schulen, um solches Wissen und Können jederzeit erwerben zu können.¹⁷³

Sie führen den Einzelnen auf den Weg zu seinen eigenen Deutungsmustern (so über eine dem künstlerischen Schaffen nachgeordnete Bild- und Metaphernanalyse) und können ihm so ein wertvolles Werkzeug mit auf den Weg geben. (Entwicklung individueller Affirmationen, Visualisierungen etc. zur Immunisierung). Ein durch und durch pazifistisch orientierter Mensch wird beispielsweise mit Kampf-Metaphern kaum zu motivieren sein. Dies mutet gar wie ein Gemeinplatz an. Es ist aber tatsächlich lohnenswert, diesen Gedanken weiter zu verfolgen um dann in seiner Konsequenz für den /die Einzelnen umzusetzen.

Künstlerische Fertigkeiten sind für BRATER dann auch tatsächlich der „Schlüssel“; mit dem Neues, Unbekanntes erschlossen werden kann, da sich in ihrer Unplanbarkeit eine deutliche Übereinstimmung zwischen künstlerisch-kreativen Übungen und sozialen Situationen erweist.¹⁷⁴ So schreibt er:

Das, was wir als „künstlerische Handlungsform“ herausgearbeitet haben, ist eine konkrete Antwort auf solche Forderungen. Sie löst ein, was dort gesucht wird - nicht als alternatives philosophisches Konzept, sondern als komplexe subjektbezogene, persönlich zu übende und zu erringende Handlungsfähigkeit. Was heute noch oft allgemeine Forderung bleibt, ist bei den künstlerischen Übungen bereits praktikables Lernprogramm, konkretes Bildungskonzept. Bei ihm wird die allgemeine Handlungsfähigkeit vorgebildet, die moderne Menschen grundsätzlich dazu in die Lage versetzen kann, mit wichtigen, drängenden Krisen der Gegenwart fertig zu werden.“¹⁷⁵

¹⁷³ Vgl. dazu auch BRATER, M.: Künstlerisch Handeln, Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989, S. 152

¹⁷⁴ BRATER, M.: Künstlerisch Handeln, Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989, S. 30

¹⁷⁵ BRATER, M.: Künstlerisch Handeln, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989, S. 104f.

Die einzelnen Lernziele habe ich im Anschluss aufgelistet. Die Methodik wird im darauf folgenden Kapitel behandelt, wobei der *Prozessverlauf* als charakteristisches Merkmal der Krise und der nötige Bezug zur Emotion oben bereits ja aufgeführt. Insgesamt ergibt sich bei dieser Vorgehensweise die Möglichkeit eines vernetzten Lernens.

3.2 Pädagogisches Ziel – Lernziel und Voraussetzungen

Erika LANDAU schreibt: *„Eine kreative Lebenseinstellung hilft uns, wechselnde Umstände zu meistern, anstatt zuzulassen, dass sie uns beherrschen. Erziehung zur Kreativität vermittelt die Eigenschaften und Fähigkeiten, die ein Mensch braucht, um sich ungewissen Situationen und Wandlungen aussetzen zu können und sie bewusst zu bewältigen. Ein kreativer Mensch ist zu diesem Risiko viel eher bereit als andere, weil er mit seiner Umwelt in ständigem Kontakt ist und lebhaften Anteil an ihr nimmt.“*

Als *Lernziele* halte ich in Anlehnung an meine theoretischen Ausführungen und in Anlehnung an die Arbeiten von ARNOLD¹⁷⁶, BRATER und SIEBERT fest:

- Erschließung neuer Zusammenhänge (Training des divergenten Denkens)
- Ressourcenorientierte Selbstreflexion (Selbstwertdienliche Information)
- Spannungsausgleich (Partielle Kontrollmöglichkeit)
- Emotionales Unterscheidungsvermögen¹⁷⁷

¹⁷⁶ ARNOLD (1987) nennt Schlüsselqualifikationen wie: u.a. die „*Ambiguitätstoleranz*“ angesichts von „*Dilemmata, Paradoxien und Unsicherheiten*“, SIEBERT (1996) vertraut auf die Ausbildung von „*Vertrauen, Autonomie und Initiative*“, und BRATER (1997) fordert: „*Problemsensitivität, Flüssigkeit und Flexibilität*“.

¹⁷⁷ Vgl. dazu aber auch ERNST in PSYCHOLOGIE HEUTE, Heft 1, Januar 2002 zum Thema „*Coping*“,

S. 25ff. Emotionales Unterscheidungsvermögen (clarity) ist dabei eine zentrale Fähigkeit:

„*Wer sich Klarheit über seine Gefühle verschaffen kann, wer sie richtig einordnet und etikettiert und ihre Wirkung auf das Denken kennt (mood labeling und mood monitoring), kommt schneller aus Stimmungstiefs heraus.*“

SALOVEY und MAYER, die Erfinder des Konzepts der „*emotionalen Intelligenz*“, sehen in den Emotionen eine Art kondensierter und gespeicherter Weisheit, der wir folgen sollten. In ihren Studien über die Fähigkeit, aus Schicksalsschlägen zu lernen und daraus stärker und klüger hervorzugehen, auch Resilienz genannt, erwies sich die emotionale Intelligenz als *Schlüsselfähigkeit*.

Eine veränderte „*Haltung*“ kann dabei nicht antrainiert oder gelehrt werden. Diese bleibt letztlich die *Leistung des Subjekts*. Dies deckt sich mit ARNOLDS Verständnis von Erwachsenenbildung wenn er zusammenfassend konstatiert:

Insgesamt verliert die traditionelle „*Belehrungsdidaktik*“ an Bedeutung zugunsten einer „*Ermöglichungsdidaktik*“. Mit anderen Worten „*erzeugt*“ der Lehrer nicht mehr das Wissen, das „in die Köpfe der Schüler soll, er „*ermöglicht*“ Prozesse der selbsttätigen und selbstständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung,¹⁷⁸

Oben wurden bereits mehrfach die pädagogischen Ziele: **Integration**, **Immunisierung**, **Imagination** und **Informationssteuerung** genannt. An dieser Stelle möchte ich eine Erläuterung hierzu anfügen:

- **Integration**: (z.B. bei sich widersprechenden Informationen ermöglicht die Kunst eine Integrationsleistung. Wenn beispielsweise fünf Menschen gleichzeitig sprechen, sich widersprechen ergibt dies im Normalfall ein verwirrendes Chaos. Bei einem Musikstück (z.B. Quintett) ist es aber durchaus möglich, eine Integration dieser fünf Stimmen zu bewirken. Ähnliches gilt für die Bildende Kunst und für die Literatur).
- **Immunisierung**: (z.B. gegen Zuschreibungen von Außen, vgl. dazu beispielsweise das durch die Medien transportierte „*ideal self*“ (s.o.). Eine Immunisierung gegen solche Zuschreibungen kann einen Abbau von Spannungen bewirken, Einsatz von *individuellen Affirmationen*).
- **Imagination**: (Problemlösen, „*übersetzen*“ von Emotionen, verbalisieren von Emotionen, Reframing).
- **Informationssteuerung**: (Verstärkung persönlich positiver Deutungsmuster, Reframing, Erleben der Fähigkeit, etwas durchhalten zu können, etwas schaffen zu können. Emotionale Verankerung).

¹⁷⁷ ARNOLD, R.: Natur als Vorbild, Fischer Verlag, Frankfurt, 1993, S. 53 und ARNOLD, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Burgbücherei Schneider, Hohengehren, Baltmannsweiler, 1991

Vom Lernziel möchte ich hier, über den theoretischen Überbau, zur Methodik überleiten:

IV Methodik

4.1 Konsequenzen für die Methodenauswahl und Analyse

Doch nicht nur die „*radikalen Konstruktivisten*“, sondern vielmehr auch meine eigenen bisherigen Erfahrungen im erwachsenenpädagogischen Bereich ließen mich zu dem Schluss kommen, nach *möglichst wenig einseitigen, eindimensionalen Methoden* zu suchen¹⁷⁹ bzw. die Methoden zu bevorzugen welche helfen, *emotionale* Inhalte mit *kognitiven* Inhalten zu verknüpfen.

Nach meinen Vorerfahrungen und Vorüberlegungen in Kombination mit der Theorie des „*radikalen Konstruktivismus*“ habe ich mich daher für das Angebot *integrativer* Methoden entschieden. Die Arbeit mit solchen Methoden ist mir bereits aus eigener Praxis bekannt und vertraut.

Mit Annette LIPPMANN möchte ich fragen, was denn nun das Besondere an einer *integrativen Haltung* in Bezug auf den pädagogischen und den künstlerischen Prozess ist. „*Integrativ*“ bedeutet nach LIPPMANN „*offen sein, die Fähigkeit, andere Dinge aufzunehmen, einzuschließen und nicht auszuschließen.*“

¹⁷⁹ Was lässt sich aus den konstruktivistischen Überlegungen für die Erwachsenenbildung schlussfolgern?

Zum einen ergibt sich die Konsequenz, dass viele Auffassungen möglich sind, woraus sich *wiederum* ergibt, dass Lernende *selbstentdeckend lernen* und selbstverantwortlich ihre eigenen, integrativen Lernprozesse organisieren, da Lehrende ihnen nicht deren „*subjektives Wissen*“ wie einen Stempel aufdrücken können.

Eine weitere Konsequenz findet sich in der Forderung nach einer *Pluralität von Methoden* wieder, in der Forderung nach integrativem Lernen auf möglichst vielen Ebenen um den jeweiligen Lerntypen gerecht zu werden. So können sich manche TeilnehmerInnen eher schriftlich verständigen (z.B. *literarische Schreibwerkstatt*), andere über Bilder (*Kunstwerkstatt*), wieder andere durch Berühren und Anfassen

Ein *integratives* Lernen begünstigt nun, ganz im Sinne des „*radikalen Konstruktivismus*“, die „*multidimensionale Kodierung*“ (MÖLLER) von Informationen, weil es unterschiedliche Sinnesorgane und somit Eingangskanäle (z.B. visueller, auditiver, taktiler) beteiligt, dadurch mehrere Gehirnregionen mitschwingen lässt und somit ein weitläufiges Netz von *bedeutungsbaltigen* Assoziationen ermöglicht!

Was können integrative Methoden heute, in unserer Zeit leisten? LIPPMANN drückt es wie folgt aus:

„Integrative Methoden eröffnen dem Bewusstsein, dass es immer verschiedene Möglichkeiten, Betrachtungsweisen und Lösungs-Wege gibt.“¹⁸⁰

Dies scheint mir aus mehreren Gründen unbedingt notwendig zu sein, wie sich im Verlauf dieser Arbeit noch zeigen wird.

Die Leitfrage, die dabei aufgeworfen wird, soll, ebenso wie die sich daraus abgeleiteten Hauptkriterien, an dieser Stelle einführend vorgestellt werden.

Wichtig war mir das *selbstentdeckende* Lernen, welches einen Teilaspekt integrativer Methoden darstellt, im besonderen Hinblick auf das Thema, auf die Würde und seelische Unversehrtheit der einzelnen Person.

Eine integrative Methode dieses selbstentdeckenden Lernens stellt dabei das „*Kreative Schreiben*“ dar, was durch „*Selbstevaluation*“ ergänzt werden kann.

Diese Form der *Selbstevaluation* im Rahmen des „*kreativen Schreibens*“ nach Lutz von WERDER und Herbert GUDJONS wird vor dem Hintergrund des Lernens als „*Deutungsarbeit*“ gesehen, wobei Prägungen von *kulturellen* und *gesellschaftlichen* Mustern, von Erfahrungen, Anforderungen, Erwartungen u.a., die sich aus unserer Lebensgeschichte ergeben haben, dabei im Fokus der Aufmerksamkeit stehen.

Was zeichnet das „*Kreative Schreiben*“ nun im Vergleich zu anderen Methoden als besonders passend aus? Oder, allgemeiner gefragt:

Welche Kriterien müssen andragogische Methoden nun denn erfüllen, um zum einen dem „*Wesen der Krise*“ zu entsprechen und zum anderen sinnvolle „*Brücken zum Alltag*“ zu schlagen?

¹⁸⁰ LIPPMANN, A.: Brücken zwischen Kunst und Alltag, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 10

Im Anschluss soll jeder dieser Punkte näher aufgeführt und erläutert werden, wobei u.a. eine erwachsenenpädagogisch-relevante Lerntheorie zugrunde gelegt und erörtert werden soll.

Meine Überlegungen und Vorerfahrungen sowie die ausführliche Sichtung von Literatur bezogen auf die Ziele: **Integration, Immunisierung, Imagination und Informationssteuerung** ergaben die hier aufgeführten acht Punkte:

Die ausgewählten Methoden ...

- 1) sollten *integrativ* und *prozessorientiert* sein. (Schließlich befindet man sich im Krisenzustand z.B. zwischen Polen wie dem „*Wartenkönnen*“ und dem „*Handelnmüssen*“. Hierbei ist es wichtig, die jeweiligen Erfordernisse abzuschätzen und in einen sinnvollen Gesamtkontext zu setzen.)
- 2) sollten mit „*Konstruktion von Realität*“ korrespondieren. (Immerhin ermöglicht es dieser Ansatz, unkonventionelle Fragen zuzulassen und bietet darüber hinaus eine kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Normen. Letztlich ermutigt er dazu, zum „*Konstrukteur eigener Realität*“ zu werden und trägt somit zur Emanzipation und zur Erhöhung der Handlungskompetenz bei.)
- 3) sollten *affektives* und *kognitives* Lernen ermöglichen (Hier sind besonders die „*self serving biases*“ zu erwähnen. Also die kognitiven Verzerrungen, welche das emotionale Gleichgewicht der betroffenen Personen schützen soll. Wichtig ist dabei vor allem das Erlernen emotionalen Unterscheidungsvermögens.)
- 4) sollten *kreativitätsfördernd* sein (Stichpunkt: divergentes Denken, wobei die Fähigkeit zum „*Reframing*“ für eine mögliche „*Krisenkompetenz*“ von elementarer Bedeutung ist.)
- 5) sollten das Gefühl von *Selbstwirksamkeit* erhöhen (vgl. dazu auch Punkt 1)
- 6) sollten die „*Self- & cultural-awareness*“ erhöhen (vgl. dazu auch Punkt 2)
- 7) sollten *Ressourcen freilegen* (vgl. dazu auch Punkt 4)
- 8) sollten „*Brücken zum Alltag*“ schlagen (vgl. dazu auch Punkt 3)

4.2 Erste Begründung der Analyseergebnisse:

Die Methoden sollten integrativ und prozessorientiert sein.

Es stellt sich an dieser Stelle nun die Frage, was genau *Lernen* nach sich zieht, bzw. was die Veranlassung ist zu lernen.

Zunächst sind *Gefühle, Bedürfnisse* und *Interessen* erforderlich, damit überhaupt so etwas wie eine *Lernmotivation* entstehen kann.

Ein Grund kann in dem Wunsch nach geistiger Entwicklung liegen, von DOHMEN¹⁸¹ im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung beschrieben als „*Wunsch nach geistiger Belebung und Entwicklung einer neuen Perspektive und emotionaler Weiterentwicklung*“; jedoch gibt es auch anders geartete Beweggründe.

ROSENFELD unterscheidet hierzu acht verschiedene Kategorien, die Lernprozesse initiieren, so z.B. *das Lernen als Selbstzweck, Lernen aufgrund lebenspraktischer Zielsetzung, Lernen aufgrund sozialer Identifikationen etc.*¹⁸²

Die Anlässe, die Menschen dazu bringen zu lernen, sind also recht verschiedenartig. So kann festgehalten werden, dass es u.a. darum gehen kann, „*den Anschluss*“ nicht zu verlieren, sich selbst bestätigen zu wollen, Defizite aufzuarbeiten. DEITERING bekräftigt hinsichtlich dieses Phänomens, dass die Motivation im Lernhandeln aus höchst unterschiedlichen sozialen und kognitiven Bedürfnissen resultieren kann, wobei in zahlreichen Ansätzen der Kognitionspsychologie, und so auch in dieser Arbeit, davon ausgegangen wird, „*dass sich im Streben nach realitätsangemessenen, vollständigen und widerspruchsfreien inneren Repräsentationen der Wirklichkeit ein wesentliches Grundbedürfnis des Menschen manifestiert*“.¹⁸³

¹⁸¹ DOHMEN, G.: Besonderheiten des Lernens Erwachsener, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Hagen 1983, S. 10

¹⁸² ROSENFELD, G.: Theorie und Praxis der Lernmotivation, Dtsch. Verlag der Wissenschaften, 4. Auflage, Berlin, 1973, S. 111

Diese sind bei einer Krise gestört. Intendiert sein kann daher gerade bei TeilnehmerInnen einer erwachsenenpädagogischen Veranstaltung, welche den Themenkomplex „*Krise und Krisenbewältigung*“ zum Gegenstand hat, durchaus eine Überwindung von Unsicherheit im Verhältnis zu einer als komplex und möglicherweise sogar als bedrohlich erfahrenen Umwelt und eine Anpassung der eigenen Strukturen an die Umwelt mit dem gleichzeitigen Bemühen um Anpassung der Umwelt an die eigenen Strukturen (*Adaption / Akkommodation*, s.u.)

Das Lernen hat somit also eine *kompensatorische* Funktion, da es der Anpassung an äußere und innere Bedingungen, dem Bestreben sich weiter behaupten zu können dient.

BRÜHWILER bezieht diesen Sachverhalt allgemein auf Lernsituationen und bemerkt:

„Je größer und vielfältiger die Verhaltensmöglichkeiten der Lernenden in einer Gruppe sind und je mehr Wechselbeziehungen zu ihrer Umwelt bestehen (Arbeit, Wohn- und Lebenssituation, Freizeit), um so lernfähiger sind sie, um so mehr lernen sie und um so größer und vielfältiger ist ihre Dynamik, das, was sich jeder Lernende und jede Lernende wünscht.“¹⁸⁴

Dies lässt sich m.E. durchaus gerade auch auf den Bereich des Krisenlernens und auf die Entwicklung integrativer Lehr- und Lernmethoden transferieren.

Was das Krisenlernen nun im Speziellen betrifft, ist bezüglich der verschiedenen *Intensitätsstufen* des Lernens eine wesentliche Unterscheidung zu treffen. So gibt es zwar ein *routinemäßiges* Lernen, bei dem neue Erfahrungen problemlos eingeordnet werden können.

Es gibt andererseits aber auch ein Lernen als *Veränderungsprozess* von *affektiven, kognitiven* und auch *normativen* Strukturen der Einstellungen, der Denk- und Reaktionsprogramme. Diese zweite Form ist besonders beim Krisenlernen der Fall.

¹⁸³ vgl. dazu DEITERING, F.: Selbstorganisiertes Lernen, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen 1995, S. 102f / Unterstreichung durch Verfasserin. Eine Einschränkung ergibt der „*radikale Konstruktivismus*“, so dass es konsequenterweise heißen müsste: „*im Streben nach viablen Repräsentationen der Wirklichkeit.*“

¹⁸⁴ BRÜHWILER, H.: Methoden der ganzheitlichen Jugend - und Erwachsenenbildung, Leske und Budrich, Opladen 1992, S. 160

Um noch einmal auf eine *konstruktivistisch* geprägte Bedeutung des *Lernens* im Rahmen dieser Arbeit zu verweisen, möchte ich hierzu das Lernverständnis von DOHMEN zitieren. Lernen wird hier in Anlehnung an DOHMEN begriffen als

„Das Lernen, welches den Menschen verändert, weil es ihn zu einer Änderung seiner Verarbeitungsmechanismen zwingt“ und dieses „ist eng mit dem Begriff „Coping“ verbunden, welcher einen Prozess der Bewältigung von Schwierigkeiten beinhaltet“.¹⁸⁵

Auf welche Art werden diese Lernprozesse nun aber überhaupt initiiert? Ausgelöst werden Lernprozesse auf *mehreren* Ebenen, was unmittelbar auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass Lernen keineswegs die isolierte Tätigkeit eines Organs wie Sehen oder Hören ist, sondern eher als ein *Prozess* zu begreifen ist, welcher sich sowohl auf der *kognitiven* und *bewussten* als auch auf der *affektiven, unbewussten* Ebene abspielt. Letztgenannte Ebene ist dabei enger mit den oben erwähnten Widerständen gekoppelt.

Bei der Form des Lernens, welche ein Umlernen erforderlich macht, benötigt man, wie schon anklang, besondere *pädagogische Ansätze*, um die Bereitschaft umzulernen durch einen Abbau möglicher Lernbarrieren überhaupt erst zu wecken (z.B. *integrative* Ansätze, die „*vernetzt, zirkulär, rekursiv, assoziativ, temporär, ekstatisch, mythisch und mystisch*“¹⁸⁶) arbeiten, also z.B., wie oben plausibilisiert wurde, die Arbeit mit künstlerischen Medien.

Entscheidend ist dabei, dass eine Lernsituation geschaffen wird, die DOHMEN mit dem Begriff des „*natürlichen Lernens*“ umreißt, das man, so DOHMEN¹⁸⁷, gerade deshalb als sinnvoll und notwendig empfindet,

„Weil es (...) bestimmte persönliche wichtige Bedürfnisse nach Orientierung, Kompetenz, Identität, Anerkennung, Selbstverwirklichung, Kommunikation und nach Verständnis und Sinnperspektiven

¹⁸⁵ vgl. DOHMEN, G.: Besonderheiten des Lernens Erwachsener, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Hagen 1983, S. 5

¹⁸⁶ s.o.

¹⁸⁷ DOHMEN, G.: Besonderheiten des Lernens Erwachsener, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Hagen 1983, S. 11

für eine verantwortungsbewusste Gestaltung der eigenen Lebenssituation zu befriedigen verspricht“ und weil es gleichzeitig durch das Ansprechen vieler Sinne im *integrativen* Lernen den Lernenden zu möglichst zahlreichen Assoziationen verhilft. Schließlich sehen sich Erwachsenenpädagogen mit folgendem Sachverhalt immer wieder konfrontiert:

„Für Erwachsene ist Lernen häufig ein Umlernen, bei dem erst vorhandene Kenntnisse und Interpretationen „gelöscht“ werden müssen. Der Erwachsene verfügt über ein Welt- und Selbstbild, über eine „kognitive Struktur“ aus Kenntnissen, Überzeugungen und Problemlösungsstrategien. Diese „kognitive Struktur“ wirkt bei vielen Themen und in vielen Situationen als Filter, der unangenehme oder verunsichernde Informationen zurückweist oder uminterpretiert und assimiliert.“¹⁸⁸

ARNOLDS Auffassung bestätigt SIEBERTS Annahme. Er schreibt bezüglich dieses Phänomens, dass bewährte Deutungen sich zu standardisierten Beurteilungsmustern verfestigen und diese routinemäßig zur Begründung, Orientierung und Rechtfertigung des eigenen Handelns eingesetzt werden.¹⁸⁹

Bei dieser zweiten Form des Lernens ist daher verständlicherweise mit größeren Widerständen zu rechnen, so dass eine besondere Motivierung erforderlich wird und sich erneut die Frage nach geeigneten Methoden stellt, welche kompensatorisch auf diese Lernbarrieren einwirken können.¹⁹⁰

Als konstituierende Ursache für die kognitive und soziale Entwicklung des Menschen wird innerhalb der *Entwicklungspsychologie* das Prinzip der *Äquilibration*, des Bestrebens nach Gleichgewicht genannt, welches besagt, dass der Organismus Ungleichgewicht zu beseitigen bestrebt ist und fortwährend das Gleichgewicht wiederherstellen möchte, unabhängig ob es sich nun um die rein biologische Aufrechterhaltung des Organismus oder um die komplexen Vorgänge des Denkens handelt.¹⁹¹

¹⁸⁸ SIEBERT, H.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung, Schoeningh, München, 1982, S. 86

¹⁸⁹ vgl. ARNOLD, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. , 1985

¹⁹⁰ vgl. dazu besonders die Ansätze der Kunst- und Literaturpädagogik später im Text.

¹⁹¹ vgl. dazu auch IMMELMANN, K. et al. : Psychobiologie, Fischer Verlag, Stuttgart 1988, S. 185

Ein Zusammenhang zu dem oben angesprochenen Phänomen der Wahrnehmungsverzerrung ist hierbei klar erkennbar und ebenfalls mit den Prinzipien der *Assimilation* und *Akkommodation* zu erklären (vgl. hierzu wiederum den Begriff der „*Viabilität*“).

Die Prozesse der *Assimilation* und der *Akkommodation* halten die Symbiose zwischen dem lebenden Organismus und seiner Umwelt aufrecht, wobei *Assimilation* in der Anpassung der Umwelt an das Individuum besteht und *Akkommodation* die Anpassung des Organismus an die Umwelt bezeichnet.

Dies gilt auch für die *kognitive Adaption*, welche in der Herstellung der Widerspruchslosigkeit zwischen dem Individuum und seiner Umwelt bzw. seinem Denken und der jeweiligen Wirklichkeit besteht, und für die entsprechende *Assimilation*, d.h. die Einordnung von kognitiven „*Schemata*“ in bereits vorhandene Strukturen.

Der Impuls für eine Weiterentwicklung der kognitiven Strukturen von einem relativ leicht störbaren System hin zu immer stabileren Systemen entsteht somit also durch das Bestreben, *Gleichgewicht* zu erlangen.

Es ist seit EPSTEIN¹⁹² auch davon auszugehen, dass Individuen sowohl ein Bedürfnis nach Aufrechterhaltung eines stabilen Selbstsystems wie auch ein Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung haben und dass die Wirksamkeit beider Motive bei der Verhaltensvorhersage einbezogen werden muss.

Hier bietet sich die Provokation selbstwertdienlicher Informationen an. Gerade die *kognitive* Entwicklung des Menschen steht nämlich dabei im Zusammenhang mit der emotionalen Entwicklung.

Dies jedoch erfordert eine Balance hinsichtlich des Umgangs mit dem Bedürfnis nach Konsistenz!¹⁹³ Wie geht man mit diesem Phänomen um?

¹⁹² 1979

¹⁹³ Konsistenzeffekte treten vor allem dann auf, wenn eine Person über stabile Selbsteinschätzungen verfügt. Wird dem durch eine positive Bewertung widersprochen, so wird diese soziale Rückmeldung in der Regel als nicht bedeutsam interpretiert, so dass nicht selbstwerterhöhende Informationen sondern vielmehr konsistente Informationen bevorzugt werden.

Was, wenn das Bedürfnis nach Konsistenz¹⁹⁴ dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung im Wege steht? Kann dieses Bedürfnis nach Konsistenz „aufgelockert“ werden? (Zum Beispiel in Anlehnung an LEWIN¹⁹⁵ mit seinen Schritten: **Auftauen** („unfreezing“), **Verändern** („moving“, „changing“), **Stabilisieren** („freezing“)¹⁹⁶?

IMMELMANN beschreibt in der *Biologischen Psychologie* (Psychobiologie) das Prinzip, welches den jeweiligen Entwicklungsstufen innewohnt, als ein Bestreben des Organismus nach *Homöostase* näher und fasst die jeweilige Entwicklungsstufenfolge erläuternd zusammen:

*„Durch handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt erfahren Schemata und Strukturen, ausgehend von den noch einfachen sensomotorischen Schemata wie beispielsweise dem Greifschema, eine dauernde Veränderung zu immer höheren Formen, bis sie endlich auf der Ebene der logischen Operationen (gedanklichen Handlungen) die höchste Form des Gleichgewichts zwischen Assimilation und Akkommodation erreicht haben.“*¹⁹⁷

Ergo erfolgen die gedanklichen Handlungen durch *handelnde* Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Hier nähert sich die Psychologie der Systemtheorie an, welche das Phänomen der Selbstorganisation ebenfalls aufgreift. Dieses beschreibt dabei wiederum Prozesse, welche aus sich selbst heraus entstehen, wobei der Begriff der „*Spontaneität*“ wesentlich mit eben jenem Phänomen in Verbindung steht.

„*Spontan*“ bedeutet dabei, dass aus inneren Konstellationen und Zuständen eine dem Individuum selbst gemäße und aus ihm selbst entspringende Ordnung, eine neue Ordnung entstehen kann. Daraus folgert beispielsweise KÖSEL:

¹⁹⁴ Z.B. ALLOY, L./ ABRAMSON, L.: Judgement of contingency in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser? *Journal of Experimental Psychology* 108 (1979), S. 441-485

¹⁹⁵ LEWIN, K.: *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Bern, Huber 1963

¹⁹⁶ Das „unfreezing“ kann m.E. auch als das Schaffen „*viabler Anreizstrukturen*“ verstanden werden.

¹⁹⁷ IMMELMANN, K.: *Psychobiologie*, Fischer Verlag, Stuttgart 1988, S. 187

„Individuen können sich selbständig im Sinne ihrer Struktur ändern, und zwar ohne besondere Umschaltung oder Intervention durch einen anderen „Geist“.“¹⁹⁸

Hier ist eine mögliche Brücke zwischen Pädagogik, Psychologie und Systemtheorie geschlagen, die für die weitere Entwicklung meiner Argumentation von Bedeutung ist.

Was lässt sich an dieser Stelle zunächst einmal folgern?

Kurz zusammengefasst und auf den Bereich der Didaktik und der Methodenentwicklung bezogen, ergibt sich daraus nicht nur ein *Prinzip der Balance*, da Menschen nicht nur dazu tendieren ihren jeweiligen Zustand des dynamischen Gleichgewichts zu wahren, sondern, im Sinne eines *integrativen Prozesses*, ebenfalls dazu neigen *sich selbst zu transzendieren* und somit *neue Organisationsformen und Strukturen zu schaffen*.¹⁹⁹

Welche Konsequenzen hat dies nun für die Auswahl der Lern- und Lehrmethoden? Reicht es aus zu konstatieren, dass der Einsatz *integrativer Methoden* nach den bisherigen Überlegungen am sinnvollsten erscheint? Und wenn ja, warum?

Es gibt, das ist bekannt, keine neutralen Methoden, denn eine Methode stellt immer eine von uns ausgewählte Form der Annäherung an einen Gegenstand dar. So bestimmt natürlich oftmals auch die eigene Persönlichkeit der Pädagogen/Andragogen mit, welche Methoden letztlich ausgewählt werden.

LIPPMANN drückt dies wie folgt aus: „*Methoden wirken wie Filter. Sie bestimmen also mit, welche Seiten der Gegenstände wir überhaupt wahrnehmen, untersuchen oder beeinflussen können.*“

Nach LIPPMANN formen Methoden Prozesse und Ergebnisse, so dass man dann *integrative Methoden* wählt, wenn man *ganzheitliche, integrative Prozesse* anstrebt.²⁰⁰

Die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit durch ganzheitlich ausgerichtete Prozesse wird also nicht zuletzt durch integrative Methoden gefördert.

¹⁹⁸ KÖSEL, E.: Die Modellierung von Lernwelten, Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Verlag Laub GmbH & Co., Elztal-Dallau, 1993, S. 199

¹⁹⁹ Während die Organisation also lebenslänglich erhalten bleibt, ist die Struktur dieser autopoietischen Systeme für Veränderungen offen.¹⁹⁹.

²⁰⁰ LIPPMANN, A.: Brücken zwischen Kunst und Alltag, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 54

Integrative Methoden zielen nach LIPPMANN „auf Persönlichkeits-, Tätigkeits- und Ergebnisqualitäten, d.h., die Prozessqualität wird als ein Ganzes, interstrukturell betrachtet“.

Optimierung des pädagogischen Prozesses heißt meines Erachtens, in Anlehnung an LIPPMANN, nicht unbedingt „schneller, geradliniger, problemloser“.

Damit würde der Prozess nämlich zu einem Rudiment seiner selbst. Optimierung im Sinne von LIPPMANN kann auch heißen: „kreativ und sensibel mit den Dingen umzugehen und Prozessen eine ihnen gemäße Form zu ermöglichen.“²⁰¹

Gerade für den Bereich: „Krise-Krisenkompetenz“ kann ich mir daher keine geeigneteren Lern- und Lehrmethoden vorstellen.

Integrative Methoden entsprechen dabei des Weiteren der Förderung von Kreativität, sie sind in der Lage, affektiv-kognitive „Brücken zum Alltag“ zu schlagen, sie legen Ressourcen frei und korrespondieren mit der „Konstruktion von Realität“.

Aber um nicht vorzugreifen, möchte ich an dieser Stelle zunächst auf die Förderung von Kreativität durch integrative Methoden und meiner diesbezüglichen Forderung zurückkommen.

Die Methoden sollen kreativitätsfördernd sein.

Ein Aspekt, der im Zusammenhang auch in Anbetracht der Postmoderne zu erwähnen ist, ergibt sich aus der Tatsache, dass wir, wie der Freiburger Pädagogik- Professor KÖSEL schreibt in deutlicher Anlehnung an BOURDIEU, unsere Situation in der Gegenwart nicht mehr als AkteurInnen, sondern vielmehr als BeobachterInnen begreifen, da die Fähigkeiten zu handeln im Rahmen der *Schulung einzelner kognitiver Fähigkeiten auf Kosten kreativer Fähigkeiten* in der Vergangenheit unterbewertet und nur marginal gefördert wurden.

²⁰¹ LIPPMANN, A.: Brücken zwischen Kunst und Alltag, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 55

Dies bedeutet eine Hemmung für die Entwicklung von „Krisenkompetenz“, in der ja gerade die Entwicklung von Kreativität eine zentrale Rolle spielt.

Der Begriff „Kreativität“ leitet sich aus dem lateinischen „*creare*“ her und wird mit „*schaffen, erschaffen*“ übersetzt. Der neuere Begriff „Kreativität“ ist eine Übertragung des englischen „*creativity*“, den J.P. GUILFORD (1950) in seinem inzwischen klassischen Referat auf der Konferenz der *American Psychological Association* im Jahre 1949 einführte. Der Begriff selbst ist schwammig und es gibt zudem zahllose Definitionsansätze.

Für ROGERS beispielsweise stellt die kreative Anpassung (adaption) den einzigen möglichen Weg dar, mit den Veränderungen in der Welt Schritt zu halten.

Da die humanistische Psychologie, deren Vertreter ROGERS ja ist, mit den Erkenntnissen des „*radikalen Konstruktivismus*“ insofern in Einklang gebracht werden kann, als dass es bei beiden nicht um eine mögliche „*Veränderung der Welt*“, sondern vielmehr um *Veränderung, Weiterentwicklung der Einschätzung der eigenen Welt* und der Einschätzung der eigenen Person geht,²⁰² möchte ich dessen Position unter vielen anderen an dieser Stelle auswählen.

URBAN bemüht sich, Kreativität als unterschiedliche *Fähigkeiten* zu kennzeichnen sowie aus den von den verschiedensten Kreativitätsforschern hervorgehobenen Merkmalen einer kreativen Persönlichkeit Erziehungsvorstellungen abzuleiten, welche die Notwendigkeit einer Kreativitätserziehung deutlich machen.

Solche Merkmale sind nach URBAN (vgl. dazu auch ULMANN, 1968, 42ff.u.MÜHLE, 1980) z.B.: „*die Offenheit in der Wahrnehmung und für neue Erfahrungen die Spielfreude bzw. das Neugierverhalten (ROGERS, 1959), die Vorliebe für Neues, Spontaneität und Risikobereitschaft, die Freude an (kognitiver) Komplexität (PREISER, 1976), die Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt (CAESAR, 1981), psychische Gesundheit, emotionale Stabilität und Ichstärke (PREISER, 1976), der Antrieb zu expressiver Selbstaktualisierung (MASLOW, 1968), ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz (STEIN, 1953) sowie die Toleranz für Frustration und*

²⁰² Vgl. dazu auch den unveröffentlichten Reader von Prof. Dr. ROTH, W. zur Humanistischen Psychologie und Pädagogik, PH Freiburg, S. 14f.

*Konflikte sowie deren Aufarbeitung (FROMM, 1959)), die schwächere Ausbildung von Stereotypen und dominierende Gewohnheiten (MEDNICK, 1962), Nonkonformismus (GETELS & JACKSON, 1962).*²⁰³

Was können das „*Kreative Schreiben*“ und verwandte Methoden, die insbesondere die *Kreativität* anregen und somit das *divergente Denken* fördern sollen, hierzu nun ganz konkret beitragen?

4.3 Spezielle Relevanzbegründung Kreatives Schreiben

Die Probleme werden nicht durch neue Information gelöst, sondern durch Neuordnung dessen, was wir bereits seit langem gewusst haben.
(Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, 1953)

Die verschiedenen Ansätze zur Erforschung beispielsweise des kreativen Schreibens beziehen sich nach dem Berliner Schreibforscher v. WERDER auf zwei wichtige Schwerpunkte:

- 1) auf die kognitive²⁰⁴ und
- 2) auf die emotionelle Seite des Schreibprozesses

Während Kognitionspsychologen wie AEBLI, WYGOTSKI, PIAGET, ANDERSON Ergebnisse zum Kognitionsaspekt lieferten, äußerten sich zur emotionalen Seite, so v. WERDER „*hauptsächlich Tiefenpsychologen wie FREUD und JUNG, Poeten und die moderne Gehirnforschung*“.

Im Sinne eines integrativen Ansatzes ist es, nach v. WERDER „*wichtig, beide Ansätze in sich zu vergegenwärtigen, zu integrieren und für die Praxis fruchtbar zu machen.*“²⁰⁵

²⁰³ URBAN, K / JELLEN, H.: Manual, Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) Swets Test Services, Frankfurt a.M., 1995, S. 7

²⁰⁴ Der Kognitionspsychologie gilt dabei beispielsweise, so v. WERDER, die Entwicklung schriftlicher Kommunikationsfähigkeit als Resultat der Auseinandersetzung des werdenden Individuums mit seiner kommunikativen Umwelt.

Da es bei Krisen ja immer sowohl um *innere* als auch um *äußere* Konflikte handelt, liegt es auf der Hand, auch im Sinne der Affektlogik, mit entsprechenden integrativen Methoden zu arbeiten.

1994 wurden, so v. WERDER erstmals von einer Forschungsgruppe um PHILIPP und ROBERTSON an der Universität Bristol qualitative Resultate zum Wert des Schreibens ermittelt.

Die Untersuchungsergebnisse lauteten wie folgt:

- 65% der Befragten erlebten beim Schreiben einen Abbau von Stress
- 12% leisten durch Schreiben erfolgreiche Trauerarbeit
- 6% verbesserten beim Schreiben ihre Stimmung
- 6% konnten durch Schreiben Depressionen mildern und ihre Antidepressiva absetzen.
- 5% lösten durch Schreiben komplizierte Lebensprobleme.²⁰⁶

Eine Möglichkeit erwachsenenpädagogischer Intervention könnte also in der *schriftlichen* Arbeit liegen, wenn man den Transfer hin auf die *Prävention* wagt. Beispielsweise ist dies im rein *pädagogischen* Kontext an und mit der Biographie des Einzelnen, so wie dies auch von GUDJONS gezeigt wurde, möglich²⁰⁷

GUDJONS' Biographische Selbstreflexion, wie er es selbst beschreibt, liegt dabei im Schnittpunkt „*neuer Geschichtsbewegung*“ (lokale Spurensuche, alltagsbezogene Lebensweltanalyse; vgl. KINTER / KOCK / THIELE 1985), Biographieforschung (FUCHS 1984) und Humanistische Psychologie (VÖLKER 1980).²⁰⁸

Einen vergleichbaren Ansatz bietet auch der bereits genannte Berliner Professor für Kreatives Schreiben Lutz von Werder an der Alice Salomon Fachhochschule.

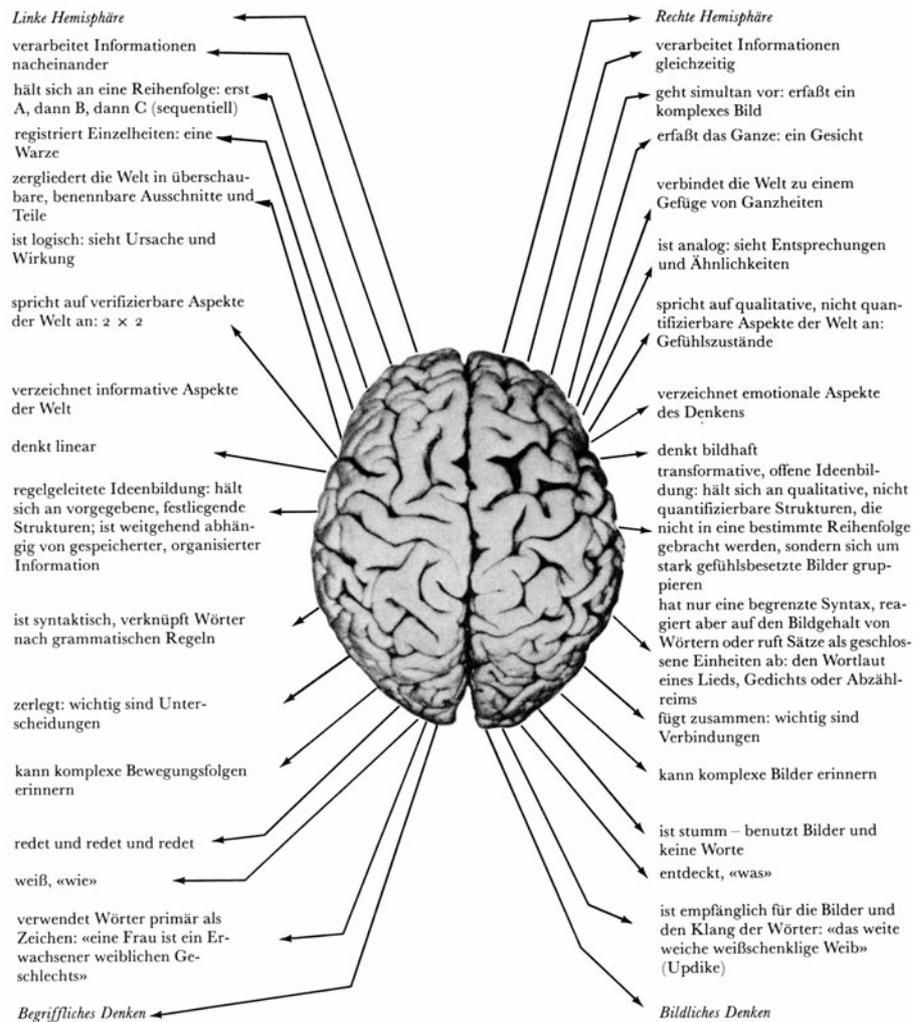
²⁰⁵ WERDER, L.v.: Lehrbuch des Kreativen Schreibens, Schibri Verlag, Milow, 1996, S. 38

²⁰⁶ PHILIPP, R., ROBERTSON, J.: Poetry helps healing. In: The Lancet, 347, 3, 1996, S. 332

²⁰⁷ vgl. dazu auch GUDJONS, H.: Auf meinen Spuren, Die Entdeckung der eigenen Lebensgeschichte, Rowohlt, Hamburg, 1986

²⁰⁸ vgl. GUDJONS, H.: Auf meinen Spuren, Die Entdeckung der eigenen Lebensgeschichte, Rowohlt, Hamburg, 1986, S. 49

Von WERDER regt in seinen Lehrbüchern zum Kreativen Schreiben²⁰⁹ unterschiedliche Formen der *Selbstevaluation* im Rahmen des „*kreativen Schreibens*“ („*creative writing*“) an. Er schreibt nach „*Clustern*“, einer geführten Form der Assoziationsbildung, bei der beide Gehirnhälften aktiviert werden, was weiter unten noch ausgeführt wird. Anbei zunächst eine Grafik von RICO:



Aus RICO, G.: *Garantiert Schreiben Lernen, Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln. Ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*, 11. Aufl., Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, 2001, S. 70

²⁰⁹ vgl. dazu WERDER, L.v.: *Handbuch des Kreativen Schreibens*, Schibri Verlag, Milow, 3 Aufl., 1996

Diese Grafik verdeutlicht die Dominanz der jeweiligen Gehirnhälften. Erst durch eine *Verbindung* beider Gehirnhälften gelangt man zu wirklich neuen Ideen, Problemlösungsansätzen oder gar zu neuen Konzepten über das eigene Selbst.

Das Schreiben nach Clustern soll nun eine solche Verbindung ermöglichen helfen.

Das Verfahren der Auswertung der Gedichte und Geschichten erfolgt dann in Anlehnung an Lutz v. WERDER beispielsweise mit der Auswertung der Geschichten nach „*Themen*“ und der stichwortartigen Zusammenfassung wiederkehrender Themen. GUDJONS wiederum nutzt biographische Stichpunkte für seine entsprechend biographisch orientierten Geschichten.

Hieraus lassen sich wiederum individuelle Affirmationen und Visualisierungen ableiten.

Wie lässt sich dies nun bildungstheoretisch weiter einordnen? Der Zusammenhang von Krisenkompetenz und Bildung soll im nachfolgenden Kapitel nochmals betrachtet und vertieft werden, wobei insbesondere der Frage nach geeigneten Kriterien nachgegangen werden soll.

Beim divergenten Denken ist es beispielsweise notwendig, die alte Lösung zu verwerfen und eine neue Richtung einzuschlagen.

Die Methode des Kreativen Schreibens entspricht dabei der Forderung, *integrativ und prozessorientiert* zu sein.²¹⁰ So gilt:

Kulturelle und künstlerische Lernprozesse verlaufen nun in der Regel ebenso wenig linear wie die Entwicklung einer Persönlichkeit mit ihren Einbrüchen und Krisen.

Das Kreative Schreiben korrespondiert außerdem mit der „*Konstruktion von Realität*“ und verknüpft *affektives* mit *kognitivem* Lernen. Es entspricht aber auch der Forderung, *kreativitätsfördernd* zu sein und das *divergente Denken* anzuregen. GUILFORD beschreibt das divergente Denken wie folgt:

²¹⁰ Vergleiche dazu v. WERDERS Einführung in WERDER, L.v.: Lehrbuch des Kreativen Schreibens, Schibri Verlag, Milow, 3 Aufl., 1996

„(...) *divergentes Denken ist das, was schöpferische Menschen brauchen, um eine wissenschaftliche Theorie zu entdecken oder um ein Gedicht zu schreiben oder (auf einem irdischeren Niveau) um sich all die falschen Antworten für Multiple-Choice-Examina auszudenken, in denen konvergentes Denken getestet werden soll.*“²¹¹

Meine Annahmen in Bezug auf diese Methoden sollen im Anschluss aufgelistet werden, wobei zu dem Begriff „*Annahme*“ noch anzumerken ist, dass dieser etwas irreführend ist. So handelt es sich nicht durchgängig um reine *Hypothesen*, sondern um bereits abgesicherte Teiltatsachen (Spannungsausgleich, Ressourcenorientierte Selbstreflexion, Selbstdistanz, neue Einsichten), die von mir in Bezug auf die Fragestellung dieser Dissertation formuliert wurden.²¹² Zur Erinnerung hier noch mal die Hauptthese:

Wenn es gelingt, bei den TN den Aufbau eines positiven Selbstbildes anzuregen, welches in ausgewählten Teilschritten durch ein Erlebnis der Blickerweiterung und des Kompetenzgewinns führt, kann dies zu einer Generalisierung im Sinne eines möglichen Kompetenzaufbaus auch in anderen Bereichen des Lebens führen. (Hier: „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“).

Wie soll nun die pädagogische Förderung mit dem Ziel verstärkter Selbstwirksamkeit (und somit: Krisenkompetenz) konkret aussehen und was zeichnet sie aus? Die aktive und passive Benutzung der Poesie ermöglicht nach v. WERDER z.B. therapeutische Wirkung im Sinne der emotionalen Katharsis, des Abbaues von Spannungen, des Aufbaues von Kontakten, der Steigerung der Erlebnisfähigkeit, der Selbsterkenntnis und somit eine *Gefühlsschulung*.²¹³

Der Stand der Forschung belegt weiter, so v. WERDER, dass Lesen und Schreiben folgende Wirkung entfalten kann:

²¹¹ CALVIN, W.: Wie das Gehirn denkt. Die Evolution der Intelligenz, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, 1998, S.19

²¹² vgl. dazu WERDER, L.v.: Lehrbuch des Kreativen Schreibens, Schibri Verlag, Milow, 3 Aufl., 1996

²¹³ WERDER, L.v.: Schreiben als Therapie, Pfeiffer-Verlag, München, 1988, S. 9

„Entbindung von Kreativität, Erfahrung verdrängter Gefühle, Entspannung unterdrückter Gefühle, Aufarbeitung kindlicher Abspaltungen, (...) Steigerung des Gemeinschaftsgefühls durch gelungene Kommunikation und durch Verbesserung der Kommunikationskompetenz. (...)“²¹⁴

Zudem beziehe ich die Erfahrungen mit ein, welche ich im Rahmen meiner Diplomarbeit zu handlungsorientierten Unterrichtsmethoden in der Erwachsenenbildung gesammelt habe. Dort hatte ich meine erste, prägende Begegnung mit künstlerischen und literarischen Methoden, so dass sich diese Dissertation z.T. als Fortsetzung und Weiterentwicklung meiner damaligen Arbeit begreift.

Annahme 1: Verlorene Handlungsfähigkeit kann in einem anderen Kontext, etwa durch künstlerische Methoden, wiederhergestellt bzw. erlernt werden.

Annahme 2: Durch das Material können Spannungen ausgeglichen werden (Gleichgewicht zwischen aktiver und passiver Krisenkompetenz)

Annahme 3: Selbstdistanz, Selbstreflexion und neue Einsichten können dabei durch das Material selbst ermöglicht werden, ohne die Identität des Einzelnen zu bedrohen.

Annahme 4: Die angestrebten Lerninhalte werden durch künstlerische Methoden, durch die damit verbundene Betonung des affektiven Aspekts stärker „verankert“ und verbessern so Handlungsfähigkeit und Krisenkompetenz

Annahme 5: Durch die Arbeit mit literarischen und künstlerischen Methoden kann das divergente Denken gefördert und verbessert werden, welches für „Reframing“ nötig ist.

Dies gilt sowohl für das Kreative Schreiben als auch für die Methode des Bildnerischen Gestaltens, wie im nachfolgenden Kapitel noch näher ausgeführt werden wird. Zunächst aber wieder zum Kreativen Schreiben:

²¹⁴ WERDER, L.v.: Schreiben als Therapie, Ein Übungsbuch für Gruppen und zur Selbsthilfe, Pfeiffer Verlag, München, 1988, S. 13

Die Welt, die wir erfahren, erkennen und beschreiben, existiert durch unsere *Sprache*.²¹⁵ Wir existieren in der Sprache, so dass die von uns erzeugten Bereiche sprachlicher Interaktion Teile des Bereiches unserer Existenz, aber auch unseres Milieus darstellen.

Wirklichkeitskonstruktionen werden also im *sprachlichen Diskurs* hergestellt; zumindest impliziert dies die zugrunde liegende Theorie des „radikalen“ bzw. auch des „sozialen Konstruktivismus“ (s.u.).²¹⁶

GERGENS sozial-konstruktivistische Perspektive beispielsweise verweist auch auf Erzählungen und Beschreibungen von privatem Erleben und Fühlen, da es nach seiner Auffassung aufschlussreich ist zu betrachten, *wie* jemand über das eigene Erlebte spricht. „*Individuelle Beschreibungen und Charakterisierungen der eigenen Person ergeben sich nicht aus den Erfahrungen, die jemand mit seinem Verstand, seinem Geist selbst macht, sondern aus den kulturell definierten Konventionen der Verständigung und des Verstehbaren*“. Er fährt fort: „*Die Sprache des Sich-Selbst-Verstehens hat sich nicht aus dem spezifischen Charakter des individuellen Selbst entwickelt, sondern aus Metaphern, bildlichen Ausdrücken und anderen Konventionen des kommunalen Diskurses*.“²¹⁷

Hier ergibt sich ein Anknüpfungspunkt bzw. die Möglichkeit einer kritischen Hinterfragung der eigenen Kultur.

²¹⁵ MOSER, K.S.: Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen, Pabst Verlag, Lengerich, 2000

²¹⁶ *Sprache schafft also Wirklichkeit, und es wundert nicht, dass sowohl Radikale KonstruktivistInnen (SCHMID, 1986 und 1987) als auch Soziale KonstruktivistInnen (GERGEN 1985 a) sprachphilosophische Überlegungen anstellen und sich dabei auf den späten Wittgenstein beziehen. Zum Sozialen Konstruktivismus gehört daher auch eine grundsätzlich sprachkritische Haltung. (...) „Mathner und wir können die in der Psychologie so oft reifizierten Wörter wie „Liebe“, „Aggression“, „Schizophrenie“ oder „Macht“ nicht als Widerspiegelung realer Entitäten akzeptieren. Aus sozial konstruktivistischer Perspektive muss bei der Verwendung solcher Wörter immer reflektiert werden, welche Wirklichkeiten mit ihnen geschaffen werden.“*

²¹⁷ GERGEN, K., 1985 b, zitiert nach der Bochumer Arbeitsgruppe 1990 b, S. 43 / BAECKER, J., BORGLAUF, M., DUDA, L., MATTHIES, E.: Sozialer Konstruktivismus- eine neue Perspektive in der Psychologie, in SCHMIDT, S. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. , S. 121 Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1992

In diesem speziellen Fall ermöglicht dies eine Auseinandersetzung mit unserer kultur-spezifischen Art, Krisen zu begegnen. Dazu möchte ich erneut LIPPMANN heranziehen. Sie konstatiert, dass die meisten Prozesse, zumindest aber jene, die Schöpfertum, Phantasie, Sensibilität etc. verlangen, im Gegensatz zu unserer kulturellen Auffassung einen Rhythmus benötigen, welcher, so LIPPMANN, „*Distanz und Nähe, Kontakte und Einsamkeit, Aktivität und Passivität, Ganzheit und Spezialisierung verbindet.*“²¹⁸ Ästhetische Produkte sind somit gleichsam auch Seismographen für den Zustand der Kultur.

„*Kreatives Schreiben*“ fördert u.a. nun aber auch die Fähigkeit, zu sich selbst in Distanz treten zu können, um aus dieser Differenz zwischen Selbstbild und Selbstbeobachtung, auch im kulturellen Kontext, Informationen über die eigene „*Operationsweise*“ gewinnen zu können. Durch „*Ausschnitte*“, d.h. durch verfasste, biographisch orientierte Texte und gemalte Bilder können zugrunde liegende „*Muster*“ erkannt, und gegebenenfalls auch verändert werden. (Affirmationen / Visualisierungen)

GUDJONS hält zu seinem „*Biographischen Schreiben*“ fest, dass, selbst wenn nur spezifische Themen oder besondere Lebensbereiche als Teil der Biographie betrachtet werden, doch sämtliche lebensgeschichtlichen Erfahrungen in die Reflexion eingehen, weil sie den Bezug bilden, vor dem die vergangenen Erlebnisse aus der heutigen Perspektive bewertet werden können.²¹⁹

Das Schreiben korrespondiert dabei auch mit der *narrativen Bewältigung* von Stress. In Anlehnung an die narrative Psychologie möchte ich mit Heiko ERNST festhalten:

„*Dabei geht es nicht um eine objektive Wahrheit, sondern darum, wie eine Erzählung im Leben des Erzählers oder der Erzählerin „funktioniert“. Ist eine Geschichte disfunktional und trägt nicht zur*

²¹⁸ LIPPMANN, A., *Brücken zwischen Kunst und Alltag*, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 23

²¹⁹ Vgl. dazu auch GUDJONS, H., *Auf meinen Spuren, Die Entdeckung der eigenen Lebensgeschichte*, Rowohlt, Hamburg, 1986, S. 30

Vgl. dazu aber vor allem auch MOSER, K.: *Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen*, Pabst Verlag, Lengerich, 2000

*Bewältigung, sondern eher zur Verfestigung von Lebensproblemen bei, kann sie überarbeitet und so „umgeschrieben“ werden, dass sie heilsam wirkt.*²²⁰

Und was für die *mündliche* Erzählung gilt, gilt auch für die *schriftliche*:

*„Erzählungen machen uns zu handelnden Personen: Mag sein, dass wir nicht optimal auf ein Problem reagiert haben, aber im Erzählprozess begreifen wir nach und nach, dass wir Optionen haben. Und wir können lernen, unsere Geschichte(n) so zu erzählen, dass sie unsere Erfolge und Stärken herausarbeiten, und erzählend unsere Identität und unser Selbstvertrauen stärken.“*²²¹

Sobald wir jemanden kennenlernen oder uns irgendwo, irgendwem vorstellen, dann erzählen wir von uns und unserem Leben. Wir sind gleichzeitig Helden und Erfinder unserer Geschichten und tun nichts anderes als ein Schriftsteller, der einen Plot zusammenstellt, um daraus einen spannenden Roman zu entwickeln.

Bereits der Schriftsteller M. FRITSCH stellte das in seinem Roman: *Mein Name sei Gantenbein* fest. Anhand von Fallbeispielen und Schreibübungen erklärt M. AFTEL²²², wie man dieses Verhalten dazu nutzen kann, seinen eigenen Lebensplot zu erkennen, und wie man dadurch seinem Leben immer wieder eine völlig neue Richtung geben kann.

Neben dem „*Biographischen Schreiben*“ und dem „*Kreativen Schreiben*“ gibt es noch die Arbeit mit *Metaphern*.

Metaphern ermöglichen selbstrelevante Aussagen und können selbstbezogene Kognitionen aktivieren.²²³

MOSER führt zum Schema-Charakter von Metaphern aus: „*Schemata führen zu selektiver Aufmerksamkeitslenkung und Informationsverarbeitung (MARKUS & ZAJONC, 1985: 153ff., GUTSCHER, 1989, 82ff.)*“.

²²⁰ PSYCHOLOGIE HEUTE, Januar 2002, Heft 1, ERNST, H.: Coping, S. 22

²²¹ PSYCHOLOGIE HEUTE, Januar 2002, Heft 1, ERNST, H.: Coping, S. 22

²²² AFTEL, M.: Der Roman unseres Lebens. Wendepunkte erkennen und nutzen. DTV, 1998

²²³ MOSER, K.: Metaphern des Selbst: wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen, Pabst Verlag, Zürich, 2000, S 57 ff.

*Aus Untersuchungen der kognitiven Selbstkonzeptforschung weiß man, dass der Elaborationsgrad eines Selbstschemas die Informationsverarbeitung beeinflusst. In einem Schema repräsentierte Merkmale werden schneller verarbeitet als nicht repräsentierte Merkmale. Elaborierte Merkmale werden auch eher zur Kenntnis genommen, während nicht repräsentierte Merkmale oft überhaupt nicht wahrgenommen werden. Schemata haben eine Filterfunktion, sie sind gleichsam die Brille, durch die die Welt und die eigene Person wahrgenommen werden.*²²⁴

Zusammenfassend schlussfolgert MOSER (s.o.):

„Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, handelt es sich bei Metaphern und Selbstschemata in vieler Hinsicht um identische bzw. ähnliche Konzepte, die sich unter den kognitionspsychologischen Schema-Begriff subsumieren lassen. Beide Ansätze beziehen sich auf Modelle aus der Gestaltpsychologie und der Künstlichen Intelligenz, sodass von einer weitgehenden theoretischen Kompatibilität ausgegangen werden kann. Diese Übereinstimmungen erlauben es, theoretisch begründete Beziehungen zwischen selbstbezogenen Aussagen und metaphorischen Sprechweisen anzunehmen und zu interpretieren.“

Geschichten mit Metaphern sind dabei lehrreich, ohne zu belehren. Eine Metapher stellt ein Problem in einem anderen Zusammenhang bildlich dar und zeigt die Möglichkeit einer Lösung auf, ohne den Zuhörer festzulegen. MOHL lobt den Einsatz von Metaphern und fasst zusammen:

*„Mit Metaphern können Sie ein Tor zur Phantasie, zum bildhaften Denken, zu ungebundenem und unbestraftem Agieren der Vorstellungskraft, zum Staunen und zum Wundern öffnen.“*²²⁵

Gerade im Bereich der Literatur können Erwachsene und ErwachsenenpädagogInnen von Kindern lernen (Stichwort: *divergentes Denken*) - insbesondere in Bezug auf integrative Lehr- und Lernmethoden, denn, so DOEHLEMANN: *„Kinder sind Sprachschöpfer und Wortspieler und können unser Sprachgefühl vertiefen“*,²²⁶ was wiederum Auswirkungen auf unsere *„Aneignung von Welt“* hat.

²²⁴ MOSER, K.: Metaphern des Selbst, 2000 Pabst Science Publishers, Lengerich, S.57

²²⁵ MOHL, A.: Das Metaphern-Lernbuch, Junfermann Verlag, 1998, S. 13ff.

²²⁶ DOEHLEMANN, M.: Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können, Fischer Verlag, Frankfurt, 1985, S. 130

Bei dieser Charakterisierung bezieht sich DOEHLEMANN auf NOVALIS und BAUDELAIRE, wobei letztgenannter den Dichter als „Mann - Kind“ kennzeichnet, d.h. als einen Erwachsenen, der *„jederzeit das Genie des Kindes besitzt, ein Genie, für das kein Aspekt des Lebens abgestumpft ist.“*²²⁷

Auch bei den englischsprachigen Dichtern BRIDGES und WHITMAN oder bei RILKE finden sich ähnliche Beurteilungen, welche den „kosmischen Sinn“ des Kindes als Basis menschlicher Schöpfungskraft hervorheben:

*„Erfahrung der Einheit von Ich und Universum, von Wissen, Sein und Werden, fassbar etwa in den erfüllten Momenten des verschmelzenden Zusammenspiels von dem „natürlichen Genie“ des Kindes und dem „Genius loci“ einer Landschaft.“*²²⁸

Die revolutionär literarisch - künstlerische Bewegung der Dadaisten benannte sich selbst nach dem kindlichen Stammelwort „dada“.²²⁹

BRETON stellt im ersten Manifest des Surrealismus von 1924 fest: *„Die Kindheit nähert den Menschen vielleicht am meisten dem wahren Leben, (...)“*²³⁰ DOEHLEMANN konstatiert:

„Gerade die kindlich - schöpferische Handhabung von Sprache, die zu reizvollen Verrücktheiten, überraschenden Neuarrangements und Verfremdungen führt, könnte Erwachsene sprachempfindlicher machen und misstrauischer gegen die allerorts auftretende Neigung, der Welt mit Wort- und Wahrnehmungsschablonen beizukommen, ...“

Ein weiterer Bereich, dies sei am Rande erwähnt, den wir von Kindern in diesem Zusammenhang lernen können, ist die Tatsache, dass Kinder unentwegte Rollenwechsler sind und uns zur Vergrößerung unseres Rollenhaushaltes, aber auch zu einer Neubewertung unserer Weltsicht zwingen. So bemerkte bereits FREUD anlässlich dieses Themas:

²²⁷ vgl. dazu DOEHLEMANN, M.: Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können, Fischer Verlag, Frankfurt, 1985, S. 130

²²⁸ vgl. ebenfalls DOEHLEMANN, M.: Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können, Fischer Verlag, Frankfurt, 1985, S. 130f.

²²⁹ Der Surrealismus baute unmittelbar auf dem Dadaismus auf.

²³⁰ DOEHLEMANN, M.: Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können, Fischer Verlag, Frankfurt, 1985, S. 131

„Sollten wir die ersten Spuren dichterischer Betätigung nicht schon beim Kinde suchen? Die liebste und intensivste Beschäftigung des Kindes ist das Spiel. Vielleicht dürfen wir sagen: Jedes spielende Kind benimmt sich wie ein Dichter, indem es sich eine eigene Welt erschafft oder, richtiger gesagt, die Dinge seiner Welt in eine ihm gefällige Ordnung versetzt.“²³¹

Selbstverständlich erschöpft sich diese Hingabe nicht beim Kind, so ist sie auch beim Erwachsenen wieder zu finden, wenngleich hier der Begriff des „Wiederfindens“ z.T. wörtlich genommen werden muss und es den PädagogInnen als Herausforderung bleibt, diese „Prozesse des Wiederfindens“ zu fördern.

Es gibt zahlreiche Ansätze, die den Zusammenhang von Literatur und Erwachsenenbildung beleuchten. KEIM beispielsweise behandelt die Verbindung von *Literatur* und *Erwachsenenbildung*, er unterstreicht dabei den *Bildungswert* dieses Mediums für die erwachsenen LernerInnen. Er setzt das Interesse dabei als solches gewissermaßen voraus, was ja legitim ist, wenn man sich auf das von FREUD beobachtete Phänomen beruft.

RENARD bestimmt den Prozess des Schreibens als ein Produzieren neuer Einsichten.²³²

Ziel des Schreibens ist also u.a. die

„Erkenntnis (...) im Sinne eines stetigen grenzerweiternden Erkenntnisfortschrittes.“²³³

Dies gilt nicht nur für Gegenwart und Zukunft – sondern durchaus auch für die Vergangenheit. ERNST fasst in seinem Artikel schlagwortartig zusammen: „Es ist nie zu spät, eine schöne Kindheit gehabt zu haben.“²³⁴

Die *narrative Therapie* greift dies auf, wenn sie beispielsweise mit *öffnenden Metaphern* arbeitet²³⁵. Das Tor zum bildhaften Denken wiederum kann auch durch die Bildende Kunst geöffnet werden, was Gegenstand des folgenden Kapitels sein wird. Zunächst aber zu einem konkreten Beispiel des „Kreativen Schreibens“ – dem „Clustering“.

²³¹ FREUD, S.: Der Dichter und das Phantasieren, 1908, GW VII, 213, zitiert in PETZOLD, H. / ORTH, I. : (Hrsg.), Poesie und Therapie, Junfermann - Verlag, Paderborn, 1995, Einleitung

²³² „capable de modifier celui qui écrit comme celui qui lit...“²³²

²³³ PETZOLD, H./ ORTH, I. : (Hrsg.), Poesie und Therapie, Junfermann - Verlag, Paderborn, 1995, S. 59

²³⁴ ERNST, H.: PSYCHOLOGIE HEUTE, Juni 2002, Heft 6, Heilsames Erzählen: Entdecken Sie ihr Leben neu., S. 26

²³⁵ GROSSMANN, K.-P.: Der Fluss des Erzählens: narrative Formen der Therapie. Carl-Auer-Systeme, Heidelberg, 2000, S. 75

Die von Gabriele L. RICO entwickelte Methode des „*Clustering*“²³⁶ webt in einem nicht-linearen Brainstorming zunächst ein Ideennetz. Dieses stellt die erste Stufe in der Entstehung des Textes dar. „*To cluster*“ bedeutet dabei so viel wie: „*anhäufen, zusammenballen, zu Büscheln anordnen.*“ Am Anfang des neuen Textes steht ein mit einem Kreis umschlossenes Wort in der Mitte eines ansonsten leeren Blattes.

Die Schreibenden lassen nun ihre Gedanken um dieses Wort kreisen und notieren jeden neuen Gedanken auf dem Blatt. (Beispiel: Fliegen: Adler, von der Schule fliegen, Stubenfliege, blauer Himmel, Sonne, Luft, Freiheit etc.) So bilden sich immer weitere Ketten. Dies kann zwei bis zehn Minuten dauern. Damit beginnt die zweite Stufe der Textentstehung.

²³⁶ vgl. dazu RICO, G.: Garantiert Schreiben Lernen, Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln. Ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung, 11. Aufl., Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, 2001

4.3.1 Beispiel: Kreatives Schreiben

Probleme kann man niemals mit der gleichen Denkweise lösen, mit der sie entstanden sind

(A. EINSTEIN)

Die Geschichte selbst wird mit Hilfe des „Clusters“ in kürzester Zeit geschrieben, der Text findet dabei wie von selbst auf das Papier. In weiteren Stufen wird der Text dann bis zur Endfassung hin überarbeitet. Die Grammatik wird überprüft, Doppelungen werden gestrichen, Sätze umgestellt, Ausdrücke verbessert etc.

Das Clustering gibt dem Unbewussten dabei die Möglichkeit an die Oberfläche zu gelangen, wobei das Schreiben selbst der Verarbeitung und der inneren Integration dient. Es gibt dabei das klassische Cluster, das unzentrierte Cluster, das stark strukturierte Cluster und das Doppelcluster.²³⁷

Weitere spielerische Methoden des Kreativen Schreibens sind: Vokal-/Konsonantenveränderung, Wortverdrehungen, Collage, Montage, Gegentext, Perspektivenwechsel, Parodieren, Gegeninszenierungen etc.

RICO selbst fasst die Vorzüge dieser Methode wie folgt zusammen:²³⁸

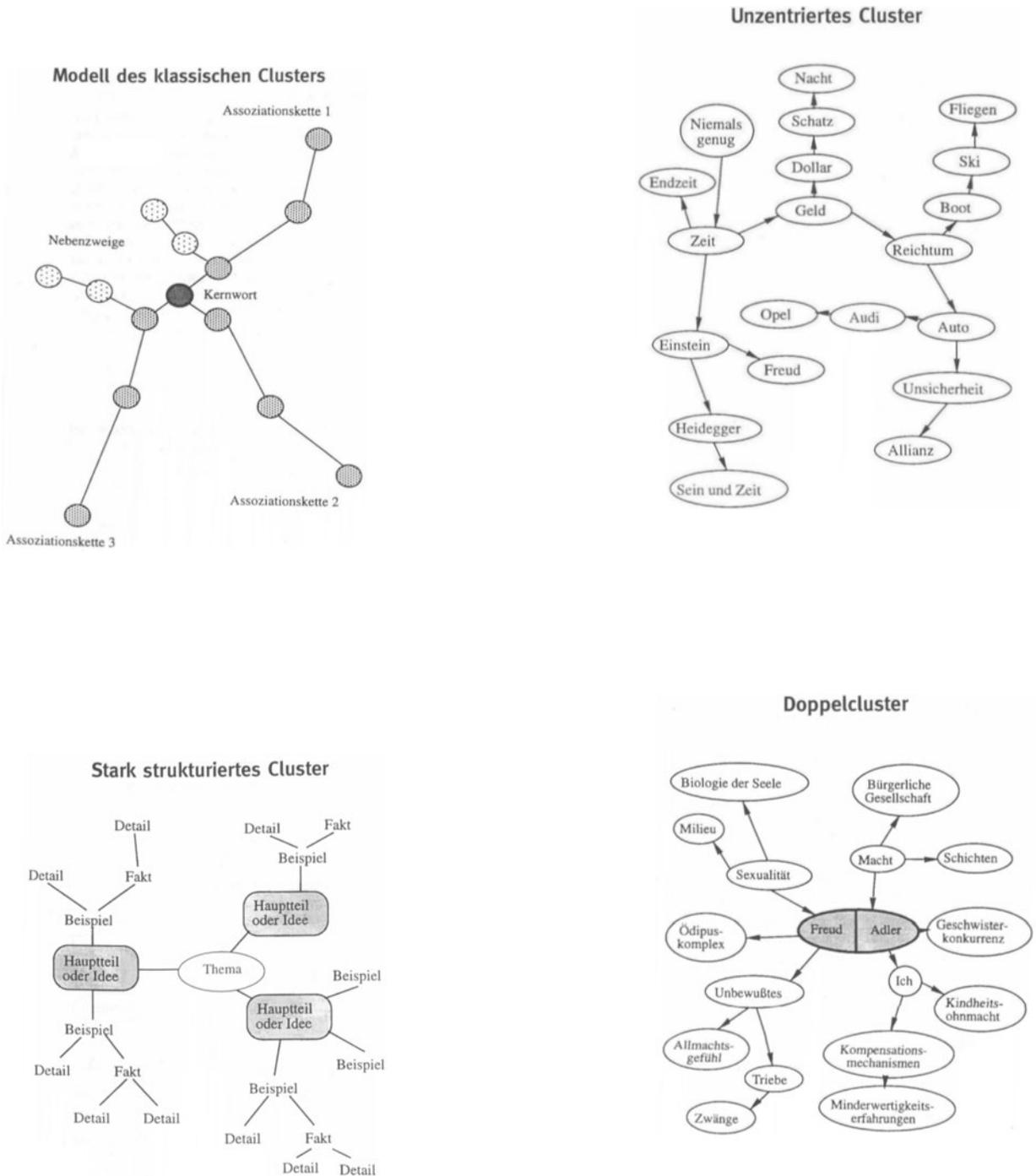
„Das Clustering bricht die Vorherrschaft, die wir gewöhnlich der systematischen Arbeitsweise der linken Gehirnhälfte zubilligen, zugunsten der scheinbar zufälligen, rechtshemisphärischen Assoziation, die in nichtlinearer Form zu Papier gebracht werden.

*Beim Clustering spielen linkshemisphärische Sprachmerkmale wie Syntax, Folgerichtigkeit und Kausalverknüpfungen kaum eine Rolle. Infolgedessen haben Wörter die Tendenz, ihre herkömmliche begriffliche Bezeichnungsfunktion aufzugeben und Bildcharakter anzunehmen, von wörtlicher Bedeutung zu **komplexen (...) Vorstellungsbildern** überzugehen.“*

²³⁷ Mit Bildbeispielen auch nachzulesen bei WERDER, L.v.: Kreatives Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten, Schibri Verlag, Milow, 1998, S. 28ff.

²³⁸ RICO, G.: Garantiert Schreiben lernen, Rowohlt Verlag, Hamburg, 1984, S. 84, Teil einer Aufzählung, Hervorhebung von Claudia Schulze

Lutz v. WERDER hat in seinem Werk: Kreatives Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten²³⁹ einige Cluster-Typen dargestellt:



²³⁹ WERDER, L.v.: Kreatives Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten, Schibri Verlag, Milow, 1998, S. 28f.

4.4 Spezielle Relevanzbegründung Bildnerisches Gestalten

Die Vertreter des künstlerisch-kunstpädagogischen Ansatzes der Kunsttherapie berufen sich auf die Gestaltungslehren der durch ITTEN, KANDINSKY und KLEE geprägten Bauhauszeit (1919-1933). Sie gehen, so THOMAS, *„davon aus, dass die Beziehungen zwischen Bewegung, Form, Geist, Seele und Körper insbesondere aus dem emotionalen, nicht aus dem intellektuellen Bereich heraus erfolgen(...)“*.²⁴⁰

Die Krise selbst betrifft ja niemals nur einen Teilbereich der Person. Zu häufig wird m.E. jedoch versucht, Krisen mit rein kognitivem Werkzeug *„beizukommen“*.

Das Phänomen *„Krise“* bedarf in einer Zeit krisenhafter Umbrüche jedoch gestaltender erwachsenenpädagogischer Zugänge zur Welt, welche sowohl dem Charakter der Krise als auch dem Einzelnen als Individuum in besonderer Form entsprechen.

Über die bisherigen instrumentellen hinaus muss im Rahmen einer Krisen-Kompetenz zu neuen – gestalterischen bzw. *„künstlerischen“* – Denk- und Handlungsformen gefunden werden.²⁴¹

SIEBERT beruft sich bezüglich des Bildungscharakters der Kunst ausdrücklich auf SÖLLE, welche zum Thema *„Ästhetische Erziehung“* festhielt, diese sei die Insel, die man in der Poesie, in Gedanken, im Traum, in der Kunst habe.

*„Sie ist nicht etwa Luxus, sondern lebensnotwendig. Um überhaupt den Widerstand lernen zu können, muss man ein Stück gelungenen Traum irgendwo leben und miteinander teilen können. Also, man muss ein kleines Landgut in Atlantis haben, nicht um dorthin zu flüchten, sondern um dort die Kraft für den Widerstand zu nähren.“*²⁴²

²⁴⁰ THOMAS , C.: *„Ich kann aber nicht malen...“* Geschichte, Verfahren, Möglichkeiten und Grenzen der Kunsttherapie, In: KRAUS, W. (Hrsg.): Die Heilkraft des Malens, Einführung in die Kunsttherapie, Becksche Reihe, München, 1996, S. 20

²⁴¹ BRATER, M.: *Künstlerisch Handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse.* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989, S. 107

²⁴² SIEBERT, H.: *Lernen im Lebenslauf, Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband, Leinfelden-Echterdingen, 1986, S. 33*

LIPPMANN begreift in ähnlicher Weise beispielsweise gerade die Kunst als einen der wenigen Bereiche, in denen heute noch die „Totalität der Persönlichkeit“ eingeplant sei.

„Hier sind Freude und Genuss noch wesentliche, zentrale Begriffs-Oasen in einer rational bestimmten Leistungsgesellschaft, die einst dazu auszog, dem Individuum zu seinem Glück zu verhelfen und damit endet, es mehr denn je funktionalisiert zu haben.“²⁴³

Aus der Sicht des Bereiches „Kunst“, welcher ein reinigendes, heilendes Potential zugeschrieben wurde, sind verschiedene Auffassungen abzuleiten. HEGEL stellt in Anlehnung an ARISTOTELES beispielsweise fest, dass die „Macht der Kunst“ für ihn darin besteht, dass sie ein „*besonderes Medium*“ ist und durch „*Bilder, Zeichen und Vorstellungen (!), welche den Inhalt der Wirklichkeit in sich haben und darstellen, in der Lage ist, auf das Gemüt des Menschen einzuwirken, zu „rühren und zu erschüttern und uns die Gefühle und Leidenschaften des Zorns, Hasses, Mitleidens, der Angst, Furcht, Liebe, Achtung und Bewunderung, der Ehre und des Ruhms durchlaufen zu machen.“²⁴⁴*

Bilder sind so beispielsweise außerordentlich gut verwendbar, um Gefühle anzusprechen. MERTENS verweist auf das Mittelalter, wo bereits Darstellungen von Martyrium und Kreuzigung dazu dienten ein Ausmaß an Mitleid zu wecken, das mit der „*Heiligen Schrift*“ kaum erreichbar gewesen wäre.²⁴⁵

Die Arbeit mit Medien, die den direkten Gefühlsbereich (vgl. dazu die Emotionspsychologie) ansprechen, verspricht primäres statt sekundäres Lernen, jedoch hat sich in der Erwachsenenbildung ein solches Vorgehen, weg von gedanklich-analytischen oder technisch-zweckrationalen Überlegungen, mit einem grundsätzlich veränderten Blickwinkel noch nicht in der wünschenswerten Form durchgesetzt. Das hat sich auch in meinen Gesprächen mit Dozenten in der Erwachsenenbildung, welche aktuell Kurse „zum Umgang mit Krisen“ anbieten, erhärtet.

²⁴³ LIPPMANN; A.: Brücken zwischen Kunst und Alltag, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 16

²⁴⁴ RICHTER, H.-G.: Pädagogische Kunsttherapie, Schwann Verlag, Düsseldorf, 1984

²⁴⁵ MERTENS, J. U.: Verhalten und Einstellungen ändern. Veränderung durch gezielte Ansprache des Gefühlsbereiches, Ein Lehrkonzept für Seminarleiter, Windmühlverlag, Essen, 2. Aufl. 1988

Künstlerische Übungen können dabei zudem, so BRATER, eine Vergrößerung der Informationsverarbeitungs- und Lebensbewältigungskompetenz ermöglichen, da es bei der Krisenbewältigung ganz allgemein gesprochen m.E. darum gehen muss zu lernen, *schöpferisch* zu denken, sich geistige Freiräume zu verschaffen!

Das geht zwar über das divergente Denken im engeren Sinne hinaus und ist schwer operationalisierbar, dennoch halte ich es für so wichtig, dass ich es hier besonders herausheben möchte.

BRATERS in seinem Buch beschriebene Beobachtungen, welche sich auch mit meinen Beobachtungen während des Workshops decken, sind die, dass man in sich selbst offenbar *innere Ruhe, Geduld und Abwarten* erzeugen muss, um künstlerisch überhaupt tätig sein zu können. Umgekehrt findet man jedoch auch im Lauf des künstlerischen Wirkens zunehmend zu Geduld und Ruhe.²⁴⁶ Ein Lernziel ist dabei festzustellen, dass man in der Lage ist, etwas durchzuhalten(**Informationssteuerung: positives Selbstbild**).

LIPPMANN hebt zudem hervor, dass die Kunst ein anderes Verhältnis zu *Schein und Sein* hat, als dies bei den meisten anderen Lebensbereichen der Fall ist. Künstlich und künstlerisch haben nach LIPPMANN etwas gemeinsam, denn:

„Kunst ist gleichzeitig Modell und Realität und hat damit gegenüber allen anderen Modellen einen gewaltigen Vorsprung. Kunst ist einerseits simulativ und damit eigentlich von sich aus schon pädagogisch genug: „Trockenschwimmen für den Alltag.“ Sie ist jedoch gleichzeitig real. Ihre Prozesse sind in einem hohen Maße identisch. Somit könnte sie Vorbildwirkung für die Entwicklung pädagogischer Prozesse haben.“²⁴⁷

Die künstlerische Tätigkeit bietet ja in der Tat auch eine Möglichkeit, die Welt zu ordnen und zu organisieren, wobei ein Teil der ästhetischen Wirkung von Kunst beispielsweise auch

²⁴⁶ Vgl. dazu auch BRATER, M. et al. : Künstlerisch Handeln, Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989, S. 96

²⁴⁷ LIPPMANN, A.: Brücken zwischen Kunst und Alltag, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 60 (Hervorhebung durch C. SCHULZE)

auf dem *Aushalten und Ausbalancieren von Spannungen* beruht (s.o.), was sich für das Training der Schlüsselqualifikation „*Krisenkompetenz*“ durchaus nutzen lässt²⁴⁸ (**Immunsierung**).

Schließlich fordert dieser Prozess aber auch, dies wird zum Beispiel von BRATER hervorgehoben, „*ein hohes Maß an innerer Motivation für die Aufgabe. Diese ist Voraussetzung dafür, dass die hier möglicherweise auftretenden Phasen der Unsicherheit und Mutlosigkeit ausgestanden werden, dass gegen die eigenen Grenzen gekämpft und entsprechende Blockaden überwunden werden.*“

In Lernprozessen, in denen es um die Gewinnung von Handlungsfähigkeit des Individuums, um die Sicherung und Gestaltung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen und um ihre Verbesserung und Weiterentwicklung geht²⁴⁹, erscheinen mir diese Methoden daher besonders fruchtbar.

Ein weiteres Argument ist, dass ein Handlungsrahmen offeriert werden kann, welcher das nachfolgend skizzierte Problem der nötigen *Selbstdistanz* entschärfen könnte:

Tritt das Subjekt in ein distanzierteres Verhältnis zu sich, kann daraus resultieren, dass es neben sich steht, sein Selbst beobachtet und in sich gespalten ist. KEUPP fasst zusammen:

*„Das Dilemma der Selbstbezüglichkeit des modernen Selbst besteht (...) darin, dass es dieser Selbstbezüglichkeit bedarf, um angesichts der offenen Optionshorizonte handlungsfähig zu bleiben. Wird die geforderte Selbstbezüglichkeit unterschritten, wird das Selbst Spielball sozialer Fernzwänge. Wird die Selbstbezüglichkeit angesichts der unabschließbaren Entscheidungsmöglichkeiten gesteigert, dann führt dies zu einer lebenspraktischen Entscheidungs- und Handlungsunfähigkeit, wodurch das Selbst ebenfalls letztlich von außen bestimmt wird. Das reflexive Selbst expandiert auf Kosten eines lebenspraktischen, sinnlichen Erlebens, mit dem Ergebnis der Gefühle von Leere und sinnlicher Öde.“*²⁵⁰

²⁴⁸ LIPPMANN, A.: *Brücken zwischen Kunst und Alltag*, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 61

²⁴⁹ vgl. dazu ZIMMER, R.: *Handbuch der Sinneswahrnehmung*, Herder Verlag, Freiburg, 1995, S. 98

²⁵⁰ KEUPP, H.: *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1997

Hier könnten die von mir vorgeschlagenen Methoden m.E. einen Ausgleich schaffen, wobei das von KEUPP dargestellte Dilemma nur die Spitze des Eisbergs widerspiegelt, denn nicht nur im Bereich der Selbstreflexion, sondern auch in anderen Gebieten ist dieses Gefühl von „*Leere und sinnlicher Öde*“ zu beklagen. Dem kann eine Erwachsenenbildung, die diesem Problem Rechnung trägt, m.E. entgegenwirken.

Künstlerische Übungen sind meiner Ansicht nach geeignet, grundlegende Fähigkeiten zur Krisenbewältigung mitzugeben, weil sie nicht ein bestimmtes Wissen oder Können vermitteln, sondern ganz allgemein: die erforderlichen Einstellungen und Verhaltensweisen schulen, um solches Wissen und Können jederzeit erwerben zu können.²⁵¹

Künstlerische Fertigkeiten sind für BRATER dann auch tatsächlich der „*Schlüssel*“, mit dem Neues, Unbekanntes erschlossen werden kann, da sich in ihrer Unplanbarkeit eine deutliche Übereinstimmung zwischen künstlerisch-kreativen Übungen und sozialen Situationen erweist(s.o.).²⁵²

So schließe ich mich BRATERS Auffassung an, wenn dieser bekräftigt:

„Die Konfrontation mit offenen Situationen und unbestimmten Zielen, wie sie in den künstlerischen Übungssituationen immer wieder auftreten, können hier zum Aufbau ganz neuer, dringend benötigter Handlungsweisen und inneren Haltungen führen.“

Nicht zuletzt begrüßt BRATER aber auch die aus künstlerischen Übungen resultierende „*ästhetische Haltung*“, welche eine Identifizierung von Sachverhalten ermöglicht, die so „*nicht stimmen*“.²⁵³

BRÜHWILER verweist in ähnlicher Form wie BRATER auf den Nutzen künstlerischer²⁵⁴ Arbeit und leitet seine methodischen Vorschläge mit den Worten ein:

²⁵¹ vgl dazu auch BRATER, M.: *Künstlerisch Handeln, Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse.* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989, S. 152

²⁵² BRATER, M.: *Künstlerisch Handeln, Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse.* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989, S. 30

²⁵³ BRATER, M.: *Künstlerisch Handeln, Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse.* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989, S. 30

²⁵⁴ Das ist meiner Ansicht nach durchaus auf diesen Bereich übertragbar.

„Malen und Zeichnen als freie Ausdrucksgestaltung führen vielfach zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Situation: mit dem vorherrschenden Lebensgefühl, den persönlichen Ängsten, Freuden, Wünschen und Befürchtungen.“

BRÜHWILER betont, dass Malen und Zeichnen konkrete, figürliche und abstrakte Darstellungen zulassen und sich somit viele Möglichkeiten anbieten, Spontanes, Unbewusstes, Neues direkt zu äußern und zugänglich zu machen.²⁵⁵

Die künstlerische Tätigkeit bietet des Weiteren eine Möglichkeit, die Welt zu ordnen, zu organisieren. Zwischen den oben genannten Polen des „*Warten-Könnens*“ und „*Handeln-Müssens*“ verläuft m.E. die Gratwanderung hin zu den Kompetenzen, welche nach meinen bisherigen Recherchen in Krisensituationen nötig sein könnten, denn auch die künstlerischen Methoden bewegen sich zwischen „*Selbstkonstruktion*“, „*Selbst-Bestimmung*“ und „*unkontrollierbaren*“ Bedingungen.

WEIDENMANN nennt unterschiedliche Formen bildlicher Ausdrucksmöglichkeiten, so „*vorgegebene Bilder als Anlass zu persönlichen Äußerungen*“, „*vorgegebene Bilder als Material für persönliche Äußerungen*“ und „*selbst hergestellte Bilder als persönliche Äußerungen*“.²⁵⁶

Letztgenannte Möglichkeit wird uns im anschließenden Kapitel beschäftigen, einzelne Methoden sind außerdem z.T. im Anhang aufgeführt, so beispielsweise auch einzelne Formen *literarischer* Ausdrucksmöglichkeiten. (*Schreiben nach Musik, Texte zu Märchen, Texte zu Phantasiereisen, Texte nach Meditation, Schreiben nach katathymen Bilderleben, Texte zu Bildern, Texte zu Gedichten* etc.)

Diese personenorientierte Kunstdidaktik erfüllt somit zahlreiche Funktionen. Anreize zu dieser Form der Kunstannäherung und in diese eingebundene Lernziele wie beispielsweise das „*soziale Lernen*“, die „*Schulung der Sinne*“ u.v.m. können darüber hinaus auch

²⁵⁵ BRÜHWILER, H.: Methoden der Erwachsenenbildung, Thalwil, Paeda Media, 3.Auflage, 1994, S. 33f und ferner BRÜHWILER, H.: Methoden der ganzheitlichen Jugend - und Erwachsenenbildung, Leske und Budrich, Opladen 1992

²⁵⁶ WEIDENMANN, B., ebd., S. 83f. Diese bildhaften Formen des Ausdrucks werden „*symbolisch*“ genannt, da in ihnen Wahrnehmungs- und Vorstellungsinhalte mit „*ausdruckstragenden*“ Materialien verknüpft werden.

Kinderzeichnungen bieten, da erwachsene KünstlerInnen bereits über gedankliche Abbilder von Wirklichkeit verfügen. Das Kind hingegen, so DOEHLEMANN,

*„verfügt noch nicht über solche stabilen Abbilder, sondern erarbeitet und erprobt sie auf spielerische Weise. Es will der Wirklichkeit erst habhaft werden.“*²⁵⁷

So verbindet sich auch die Entwicklung der modernen bildenden Kunst mit der Entdeckung von „*Kinderkunst*“.

PICASSO stellt diesbezüglich beispielsweise fest:

*„Als Kind ist jeder ein Künstler. Die Schwierigkeit liegt darin, als Erwachsener einer zu bleiben.“*²⁵⁸

4.4.1 Beispiel: Bildnerisches Gestalten

*„Kunst suggeriert immer ein „als ob“, und das schließt die Perfektion aus.“*²⁵⁹

*Loslassen, endlich Lösung, und dabei entdeckte ich nicht zuletzt eine fast diebische Freude daran, Dinge wie selbstverständlich herumzudrehen, die „Welt“ einfach auf den Kopf zu stellen. Das war etwas, was ich mir in meinem Leben niemals zugestanden hatte, denn ernst muss „man“ in allen Lebenssituationen große und kleine Probleme nehmen, die letztlich z.T. gerade deshalb zu Problemen geraten, weil man unter einer sehr eindimensionalen Sichtweise leidet. Situationen jedoch haben unterschiedliche Aspekte, die leider nicht mehr wahrgenommen werden können, wenn man sich nur gründlich genug auf ein bestimmtes Ziel hin versieht.“*²⁶⁰

²⁵⁷ DOEHLEMANN, M.: Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können. Fischer Verlag, Frankfurt, 1985, S. 114; vgl. dazu auch SCHULZE, C.: Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden zur Motivationssteigerung in der Erwachsenenbildung, Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau, Freiburg, 1997

²⁵⁸ zitiert in DOEHLEMANN, M.: Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können, Fischer Verlag, Frankfurt, 1985, S. 117

²⁵⁹ BUSCH, L.: Unbewusste Selbstbilder, Grundlagen und Methodik der Psychodiagnostischen Bildanalyse, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997, S. 10

²⁶⁰ GÖHRING, C.: Sinn- und Selbsterfahrung in der Kunsttherapie, S. 153

Über das Schreiben hinaus gibt es selbstverständlich noch weitere Ansätze, die beispielsweise in der Bildenden Kunst zu finden sind.

Ich möchte mich an dieser Stelle exemplarisch auf die Arbeiten der kalifornischen Kunstprofessorin Betty EDWARDS beziehen, welche Schulungen durchführt, in denen es u.a. um die Fähigkeit des Problemlösens geht.

So stellt EDWARDS fest, dass der Zeichenunterricht der ersten Hälfte des Seminars hauptsächlich dazu diene, das künstlerische Selbstvertrauen (Informationssteuerung) und das Vertrauen in die Effizienz analogen Zeichnens zu stärken, was z.B. durch analoges Zeichnen zu erreichen ist.

Im analogen Zeichnen wird kein Gegenstand dargestellt, da man nur die Ausdruckskraft einer bzw. mehrerer Linien verwendet. Somit können auch Menschen, die sich künstlerisch zuvor nie betätigt haben, ausdrucksvolle und beeindruckende Zeichnungen anfertigen.²⁶¹

So geht es zunächst vor allem darum, den TeilnehmerInnen und Teilnehmern die Freude am Malen wiederzubringen, die doch in den meisten Fällen durch einen entsprechend frustrierend gestalteten Kunstunterricht in der Schulzeit verschüttet wurde.

Ebenso korrespondiert dies mit der Tatsache, dass Menschen m. E. gerade in der heutigen Zeit lernen sollten, sich dem Zwang zur Perfektion zu widersetzen; auch das ist nach meiner Erfahrung eine Grundvoraussetzung dafür, auch mit Krisen und all ihren Widrigkeiten, die uns sicherlich teilweise recht unperfekt erscheinen lassen, umzugehen. So sabotiert dieser Zwang zur Perfektion das Selbstbild bzw. Selbstkonzept in der Regel nachhaltig. **(Immunsierung).**

Der Teil „*Problemlösungen*“ beginnt anschließend nach EDWARDS` Methode, mit Übungen, die das Zeichnen zum Denken benutzen **(Imagination).**

Die Teilnehmer bedienen sich dort der so genannten „*Sprache der Linie*“, um so „*das Problem erst einmal ans Licht zu bringen und sodann mögliche Lösungen sichtbar zu machen.*“²⁶²

Im Anschluss habe ich einen kleinen Auszug eingefügt, um ihre Vorgehensweise zu erhellen.

²⁶¹ EDWARDS, B.: Garantiert zeichnen lernen, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 17. Aufl., 1999, S. 16

²⁶² EDWARDS, B.: Garantiert zeichnen lernen,, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 17. Aufl 1999, S. 16

Auszug:

Diese expressiven Zeichnungen werden zum Vehikel der von mir geleiteten, aber nicht dominierten Diskussion und Analyse in der Gruppe. Die Teilnehmer benutzen dabei die Begriffe Ränder (Grenzen), Negativräume (im Business-Jargon oft „Weiße Flecke“ genannt), Größenverhältnisse (in ihren echten Proportionen und „in der Perspektive“ gesehene Teilprobleme), Licht und Schatten (durch Extrapolieren von Bekanntem auf bisher noch Unbekanntes schließen) und Gesamtbild des Problems (wie die Teile zusammenpassen oder auch nicht).

Der Problemlösungsteil endet mit einer ausgeführten kleinen Zeichnung eines Gegenstands - jeder Teilnehmer zeichnet etwas anderes-, der jeweils auf Grund eines gewissen Zusammenhanges mit dem behandelten Problem ausgewählt wurde. Diese Zeichnung verbindet Wahrnehmungsfähigkeit und Problemlösung und löst für eine gewisse Zeit ein Hinübergleiten in einen anderen Denkmodus aus, den ich „R-Modus“²⁶³ genannt habe und in dem der Teilnehmer seine ganze Aufmerksamkeit auf das gerade diskutierte Problem richtet, während er sich zugleich auf die Zeichnung konzentriert. Anschließend untersucht die Gruppe die aus diesem Prozess gewonnenen Erkenntnisse.

(B. EDWARDS: Garantiert zeichnen lernen, Auszug, S.16)

EDWARDS weist eindringlich darauf hin, dass die Ergebnisse der Seminare manchmal erschreckend, manchmal jedoch auch amüsant seien, da sie manchmal zu Lösungen führten, die doch eigentlich „auf der Hand“ lagen.

EDWARDS stellt die Strategie, sich Zugang zum subdominanten visuellen, perzeptorischen „R-Modus“ des Gehirns zu gelangen meines Erachtens recht einleuchtend dar:

So stellt sie fest, dass man dem Gehirn eine Aufgabe stellen muss, welche der verbale, analytische „L-Modus“ ablehnen wird.

Sie möchte nun Bedingungen schaffen, die es ermöglichen, durch das Zeichnen in den „R-Modus“ hinüberzugleiten. Dies fasst sie wie folgt zusammen:

*„Den meisten von uns erscheint das Denken im L-Modus leicht, normal und vertraut (viele Kinder und Legastheniker allerdings ausgenommen). Die „abwegige“ Strategie des R-Modus hingegen mag schwierig und ungewohnt, ja verrückt erscheinen. Sie muss gegen die „natürliche“ Neigung des Gehirns erlernt werden, den L-Modus zu bevorzugen, da bei uns im Allgemeinen die Sprache dominiert.“*²⁶⁴

²⁶³ EDWARDS bezeichnet die visuelle, wahrnehmende Funktionsweise des Gehirns als den „R-Modus“, den sie vom so genannten „L-Modus“, welcher als der verbale, analytische Modus gilt, abgrenzt. Durch die Verwendung dieser Begriffe möchte EDWARDS die Kontroverse um die Lokalisierung der Hirnhemisphären umgehen. Anhand dieser Termini möchte sie nun die beiden wichtigsten kognitiven Funktionsweisen des Gehirns ohne Berücksichtigung ihrer Lokalisierung im Gehirn unterscheiden.

²⁶⁴ EDWARDS, B.: Garantiert zeichnen lernen, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 17. Aufl., 1999, S. 22f.

So kann man lernen, diese Neigung bei bestimmten Neigungen zu überwinden und gewinnt dabei Zugang zu wichtigen Gehirnfunktionen, die häufig von der Konventionalität blockiert werden (**Integration**).

Auf den „*R-Modus*“ umschalten kann man beispielsweise, indem man ein Bild auf den Kopf stellt und es dann abzeichnet, wie dies bei EDWARDS beschrieben ist.²⁶⁵

Auf diese Weise lernen die TN, dass auch sie gut zeichnen können und dass sie auf ihre „*eigene Weise*“ zeichnen können, was sich wiederum positiv auf das eigene Selbstbild auswirkt. So ermöglicht die künstlerische Vorgehensweise den SeminarteilnehmerInnen, authentische Erfahrungen zu machen. Etwas, das ihnen im „*wahren Leben*“ mittlerweile wohl leider kaum noch möglich ist. Sie lernen aber auch, nicht passende Bilder zu ergänzen, umzumalen oder andersweitig zu bearbeiten. (In Analogie zum Umschreiben der eigenen Lebensgeschichte oder zur Metaphernumformulierung). **Die künstlerische Methodik ermöglicht dabei gleichzeitig die Wahrung des Gleichgewichts als auch das Eröffnen neuer Strukturen.**

4.5 Ableitungen für die Methodenstrukturierung

Authentische Erfahrungen verschwinden also offensichtlich zunehmend und dieser Mangel entfremdet den Lernenden vom Lerngegenstand und vom Gesamtkontext des zu Lernenden. Künstlerisch-Kreative Methoden fördern nun u.a. die *Selbst- und Fremderkenntnis*, die *Schulung von Fertigkeiten*, die *sinnliche Aneignung von Welt*, eine *verbesserte Lernfähigkeit*, die *Erfahrung einer partiellen Kontrollmöglichkeit*, also Fertigkeiten, welche eine gelungene Persönlichkeitsbildung und die Förderung von Krisenkompetenz unterstützen.

Der künstlerische Prozess an sich braucht dabei aber eine gewisse *Sorgfalt* und *Vorsicht*, er ist nicht ausschließlich mit einem ziellosen „*Sichauströben*“ oder mit einer „*Selbstanalyse*“ gleichzusetzen.

Der künstlerische Prozess erfordert ein hohes Maß an *Motivation* für die jeweilige Aufgabe. Diese innere Motivation ist eine Voraussetzung dafür, dass die gelegentlich auftretenden

²⁶⁵ EDWARDS, B.: Garantiert zeichnen lernen, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 17. Aufl., 1999 S. 92ff.

Phasen der Unsicherheit und Mutlosigkeit durchgestanden werden und dass entsprechende (Denk-)Blockaden überwunden werden.

Die Einsicht, dass künstlerische Prozesse, ebenso wie Krisen, ihre Eigenprinzipien haben, ist dabei von elementar wichtiger Bedeutung.

„Die grundlegende Erfahrung der Eigenprinzipien der Objekte im Künstlerischen wirkt so überaus heilsam auf den Übenden zurück. Man kann hier bei sich selbst, aber auch an anderen beobachten, wie mit diesem Bewusstsein ein Gefühl der notwendigen Harmonie, des Sich-in-Einklang-Bringens mit der Wahrheit auftritt, als deren Teil, nicht als deren Bezwingen man sich erlebt.“

Die daraus resultierenden Vorzüge skizziert er wie folgt:

Das, was wir als „künstlerische Handlungsform“ herausgearbeitet haben, ist eine konkrete Antwort auf solche Forderungen. Sie löst ein, was dort gesucht wird - nicht als alternatives philosophisches Konzept, sondern als komplexe subjektbezogene, persönlich zu übende und zu erringende Handlungsfähigkeit. Was heute noch oft allgemeine Forderung bleibt, ist bei den künstlerischen Übungen bereits praktikables Lernprogramm, konkretes Bildungskonzept. Bei ihm wird die allgemeine Handlungsfähigkeit vorgebildet, die moderne Menschen grundsätzlich dazu in die Lage versetzen kann, mit wichtigen, drängenden Krisen der Gegenwart fertig zu werden.“²⁶⁶

Im künstlerischen Tätigsein geht es dabei auch darum, das wurde bereits gezeigt, der Welt eigene Entwürfe entgegenzusetzen, etwas Eigenes zu „konstruieren“. Nun kommen wir zur Erläuterung des nächsten Teilpunktes, nämlich zur der Forderung, dass die Methoden mit „Konstruktion von Realität“ korrespondieren sollten, wobei aus diesem Grund zunächst ein Exkurs zu einem wissenschaftstheoretischen Standpunkt angebracht ist. Diese zweite Begründung befindet sich daher auf einem höheren Abstraktionsniveau.

²⁶⁶ BRATER, M.: Künstlerisch Handeln, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989, S. 104f.

4.6 Zweite Begründung der Analyseergebnisse

Die Methoden sollten mit „Konstruktion von Realität“ korrespondieren.

Die semantische und narrative (Neu-)Ordnung die man beispielsweise schafft, wenn man (s)eine Geschichte erzählt, kann helfen, Krisen zu bewältigen.²⁶⁷

Die Theorie des „radikalen Konstruktivismus“ ist ja bereits dargestellt worden. Ergänzen möchte ich den „radikalen“ an dieser Stelle durch den „relativen“ Konstruktivismus nach CIOMPI.

S. SCHMIDT verweist in diesem Sinne besonders auf das Konzept der „Affektlogik“, welches ihm von L. CIOMPI, einem Psychiater, der sich explizit auf MATURANA und VARELA beruft, bekannt ist.

CIOMPI stellt fest, dass Denken und Fühlen neuronal verknüpft sind und sich gegenseitig im Wechsel beeinflussen.²⁶⁸

CIOMPI nimmt weiter an, dass wir samt all unserer Theorien lediglich ein kleiner Teil eines riesigen Wirkgefüges - d.h. jedoch, im Gegensatz zur Auffassung des „radikalen Konstruktivismus“, der angenommenen „ontischen Realität“ - sind, für welches, so CIOMPI, „*unsere mentalen Produkte, genauso wie unser Körper und unsere Existenz überhaupt, in einer allerdings von uns selber nie klar erfassbaren Weise signifikant sind.*“²⁶⁹

Diese „relative“ Variante des „radikalen Konstruktivismus“ anerkennt zwar, so CIOMPI, „*dass unsere Welterklärungen durch unsere eigenen Bedürfnisse und Strukturen determinierte Konstrukte sind, die sich an keinerlei externer „Realität an sich“ validieren lassen.*“²⁷⁰ Gleichzeitig jedoch vertritt dieser „relative Konstruktivismus“ die These, dass es eine solche Realität faktisch gibt.²⁷¹

²⁶⁷ PSYCHOLOGIE HEUTE, Januar 2002, darin: ERNST, H.: Coping: Das Gute an schlechten Zeiten, S. 20-26

²⁶⁸ vgl. SCHMIDT, S.: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1987, S. 61

²⁶⁹ CIOMPI, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1997, S. 31

²⁷⁰ CIOMPI, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens; Entwurf einer fraktalen Affektlogik, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1997, S. 31

²⁷¹ CIOMPI, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens; Entwurf einer fraktalen Affektlogik, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1997, S. 31

So müssten, wie CIOMPI feststellt, „dem radikalen Konstruktivisten frühere Weltentwürfe bloß als wirre Folge von Hirngespinnsten erscheinen, während ein relativer Konstruktivismus es zwanglos erlaubt, „Wahrheitstheorien“ aller Art, von tastend erarbeiteten frühen animistischen Welterklärungen über komplexe religiöse Systeme bis zu den Theorien der modernen Wissenschaft als in bestimmtem Kontext eine Zeitlang viable „Lösungen“ innerhalb einer evolvierenden Gesamtsituation zu verstehen, die alle einen gewissen Realitätsgehalt besitzen.“²⁷²

Der eigene Standpunkt sowie die eigene Perspektive bzw. die bewusste Verwendung möglichst der gesamten von dort aus überblickbaren Information sind nach CIOMPI legitim, *sofern*, und hier schließe ich mich seiner Auffassung an,

„wir stets der Tatsache eingedenk bleiben, dass sie innerhalb eines vielfach beschränkten Horizonts gewonnen wurden. Indem wir unser Wissen und Erkennen, ohne es radikal zu entwerten, immer nur als Annäherung an eine zwar anzunehmende, aber nie wirklich fassbare ontische Realität betrachten, entgehen wir einer doppelten Gefahr: der Gefahr nämlich, entweder unsere unpräzisen Ahnungen (mit Einschluss der wissenschaftlichen) als echtes Wissen zu verkennen, oder aber umgekehrt eine immerhin phantastische Menge von Information über diese Realität, die von „Sensoren“ aller Art im Lauf der Onto- wie Phylogenese angesammelt worden ist, allzu kleinmütig einfach über Bord zu werfen“.

Dem ist an dieser Stelle m.E. nichts hinzuzufügen, so dass ich CIOMPIs Zitat auch als Überleitung zu meinem nächsten Punkt verwenden möchte.

*Die Methoden sollten affektives und kognitives Lernen ermöglichen.*²⁷³

Der Schweizer Systemtheoretiker L. CIOMPI hat das Modell der „Affektlogik“ entwickelt, in dem er begründet, warum er emotionale, intellektuelle und soziale Vorgänge als verschiedene Aspekte des gleichen Gesamtprozesses und Gesamtphänomens begreift.²⁷⁴

²⁷² CIOMPI, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens; Entwurf einer fraktalen Affektlogik, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1997, S. 33

²⁷³ Z.B. wg. der „self serving biases“. Durch affektives Lernen kann Selbstvertrauen, Identifikation und Engagement entwickelt werden. (vgl. dazu das Bedürfnis nach Selbsterhöhung, das Bedürfnis nach Konsistenz etc.)

Nicht nur allein der Bereich der Kognition, sondern auch der „*intrinsic Motivation*“ wird durch eine *Koppelung* von Emotionen und Kognitionen, und *nur* durch eine solche Koppelung, angesprochen.

Wie stark beide, *Ratio* und *Emotion*, letztlich einander bedürfen und aufeinander angewiesen sind, mag nochmals das Bild verdeutlichen, welches der amerikanische Psychologe BLOOM gebraucht (s.o.), um die *Verknüpfung von kognitiven und affektiven Lernzielen* deutlich zu machen.

So spricht BLOOM von zwei Leitern mit sehr weit auseinander stehenden Sprossen, die kein Mensch auf diese Weise ersteigen kann.

Stellt man die Leitern jedoch so nebeneinander, dass sich die Sprossen der einen Leiter jeweils in der Mitte des Leerraums der anderen Leiter befinden, so kann man die Leiter leicht erklimmen.

„Komplexe Lernziele werden also erreicht, indem man in „Wechselschritten“ zwischen kognitivem und affektivem Bereich vorgeht.“²⁷⁵

In der Affektlogik geht es um das *Zusammenspiel von Fühlen und Denken*, wobei sie von der Annahme ausgeht, dass sämtliche psychischen Prozesse und Strukturen sich auf eben diese beiden komplementären Funktionssysteme gründen.

Das Fühlensystem, welches relativ langsam und mit einer kleinen Zahl von affektiven Grundzuständen operiert, steht dem viel schnelleren Denksystem gegenüber, welches sich im Lauf der Evolution verfeinern konnte.

²⁷⁴ HUBER verweist außerdem auf neuere Untersuchungen, anhand derer sich zeigte, dass der Lebenserfolg nur zu etwa einem Fünftel von den traditionellen Faktoren der analytischen, rationalen Intelligenz abhängt, so spricht HUBER von einer „*emotionalen Wende*“ in der Psychologie. HUBER, A.: EQ - Emotionale Intelligenz, Heyne Verlag, München, 1996, S. 7 f

²⁷⁵ vgl. dazu auch MERTENS, J.: Verhalten und Einstellungen ändern. Veränderungen durch gezielte Ansprache des Gefühlsbereiches, Windmühleverlag, Essen, 2. Auflage, 1988, S. 30

Affekte im Sinn der Affektlogik sind tief in der Onto- und Phylogenese verankerte *Grundzustände psycho-physischer Art*, wobei diese wiederum an lebenswichtige biologische Funktionen gekoppelt sind.

Somit entstehen *nicht bloß kognitive*, sondern vielmehr *affektiv-kognitive Schemata*, da erst der Einzug der Affekte wirklich dazu führt, dass alle Informationen weitergeleitet, befestigt und gespeichert werden.

Sie entscheiden auch darüber, ob Informationen überhaupt integriert werden, da die Weiterleitung von Unstimmigkeiten, welche sie als „*nicht-lustvoll*“ einordnen, von ihnen vermieden wird.

Kognitive Inhalte können demnach also nur bei ausreichender emotionaler Mitbeteiligung gespeichert werden.

Es liegt also nahe zu vermuten, dass das neurophysiologische Korrelat der Affekte an der neuronalen Plastizität beteiligt sein muss. WAHL spricht dabei beispielsweise von einem „*affektiven Inprint*“ bei der Bildung als auch von der „*affektspezifischen Aktivierung relevanter synaptischer Brücken*.“²⁷⁶

Aber auch Vertreter, die sich nicht unbedingt auf die Affektlogik beziehen, teilen diese Auffassung: VESTER sieht die Verknüpfung der Gehirnareale (z.B. die Verbindung mit dem limbischen System, das für die Entstehung der Gefühle und gefühlbegleiteter Verhaltensweisen verantwortlich ist) dabei als Ursache dafür an, dass das Erlernen eines Sachverhalts oder eines Stoffs eng verbunden ist mit bestimmten Gefühlen.²⁷⁷ Ankommende Sinneswahrnehmungen werden im limbischen System mit Gefühlen wie Freude, Lust, Angst verbunden und daher „*emotional eingefärbt*“.²⁷⁸

²⁷⁶ WAHL, D.: Handeln unter Druck. Der lange Weg vom Wissen zum Handeln. Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1991.S. 122

²⁷⁷ VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen, München, 1992, vgl. ZIMMER, R.: Handbuch der Sinneswahrnehmung, Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung, Herder Verlag, Freiburg, 1995, S. 37

²⁷⁸ vgl. dazu ZIMMER, R.: Handbuch der Sinneswahrnehmung, Herder Verlag, Freiburg, 1995, S. 35

Davon ausgehend kann der Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion im konstruktivistischen Kontext besser verstanden werden, da ersichtlich wird, dass sinnliche Wahrnehmung sich nicht von Wünschen, Gefühlen und Erinnerungen trennen lässt. Wahrnehmen ist somit immer ein ganzheitlicher Vorgang, der, wie ZIMMER feststellt, „mit bisher gespeicherten Erfahrungen verknüpft wird, und bei dem auch emotionale Bewertungen und persönliche Einstellungen eine Rolle spielen.“²⁷⁹

Richtungweisend für die Frage nach *Entstehungsbedingungen* der Emotionen sind die Arbeiten von LAZARUS, wonach der Organismus einen Umweltreiz auf dessen Bedeutung für das eigene Wohlergehen bewerten muss.²⁸⁰

Im westlichen Denken ist nun die Unterscheidung von Gefühl und Verstand, von Emotion und Ratio stark verwurzelt, wobei gleichzeitig die *Ratio* bedauerlicherweise noch immer ein weitaus höheres Ansehen als die *Emotion* genießt, was sich in allen Bereichen des Lebens widerspiegelt. Der Bereich der Emotionen wurde jedoch nicht immer als so zweitrangig bewertet wie in der Neuzeit, vor allem nach DESCARTES.

Theoretische Erläuterungen zu und Beschreibungen von Emotionen sind bereits bei PLATON, ARISTOTELES und anderen griechischen Philosophen zu finden, wobei die Stoiker ganze Klassifikationssysteme für Emotionen entwickelt haben.²⁸¹

Dieser Themenbereich beschäftigte beispielsweise SPINOZA, aber auch neuere VertreterInnen bis hin zu der Zeit der Ablösung der Biologie und Psychologie von der Philosophie, wobei DARWIN hier wegweisend wurde.²⁸²

Der Neurologe A. DAMASA weist hierzu in seinen Arbeiten nach, dass nur aus einer engen Verbindung von Emotionen und Kognitionen letztlich sinnvolle Entscheidungen und Handlungen resultieren können.

²⁷⁹ ZIMMER, R.: Handbuch der Sinneswahrnehmung, Herder Verlag, Freiburg, 1995, S. 28

²⁸⁰ vgl. dazu IMMELMANN, K. et al. : Psychobiologie, Gustav Fischer Verlag, Stuttgart, 1988, S. 279

²⁸¹ vgl. dazu auch IMMELMANN, K. ebd., darin SCHNEIDER, K. / SCHERER, K.: Theorien der Emotionen, S. 271 f. und STÖRIG, H.J.: Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Fischer Verlag, Frankfurt 1992

²⁸² vgl. ebd. mit Hinweis auf DARWIN, C.: Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren, Original 1872

Die Frage, ob der Gedanke dem Gefühl vorausgeht oder umgekehrt, ist heute noch nicht eindeutig erforscht, allerdings dürfte klar geworden sein, dass beide eigenständige Systeme darstellen, die eng aufeinander bezogen sind. Der Zusammenhang zwischen *Kognition* und *Motivation* wurde bereits insofern angedeutet, als sich durch die Konstruktion von Sinnzusammenhängen ein nachhaltiger Lernerfolg konstituieren kann, „*Brücken zum Alltag*“ hinsichtlich einer zu erlangenden Krisenkompetenz geschlagen werden können.²⁸³

Auch EDWARDS stellt fest: „*Auf Grund dieser außerordentlichen Entdeckungen im Laufe der vergangenen Jahre wissen wir jetzt, dass wir trotz unseres normalen Gefühls, eine Person-ein ungeteiltes Wesen- zu sein, ein doppeltes Gehirn haben; jede der beiden Hemisphären verfügt über ihr eigenes Erkenntnisvermögen und nimmt auf ihre eigene Art die Wirklichkeit wahr. Mit anderen Worten, jeder von uns hat zwei Formen des Denkens, des Bewusstseins, verbunden durch den Strang aus Nervenfasern, der das vermittelnde und integrierende Bindeglied zwischen den beiden Hemisphären darstellt.*“²⁸⁴

Nur wenn affektives und kognitives Lernen sich aufeinander beziehen und emotionale Blockaden gelockert oder aufgelöst werden können, kann in punkto „*Krisenkompetenz*“ auch wirklich eine „*Brücke zum Alltag*“ geschlagen werden, welche über rein theoretische Inhalte hinaus *handlungsleitend* sein kann.

Wie können solche Blockaden nun aussehen? Die „*Selbstwertdienlichen Verzerrungen*“ wurden ja bereits thematisiert. Oben genannte Beispiele aus der Sozialpsychologie zeigen, wie stark

²⁸³ ECCLES und POPPER fassen resümierend zusammen: „*Wir wissen alle, dass wir keine Erinnerungen speichern, die für uns nicht von Interesse sind und denen wir keine Aufmerksamkeit schenken.*“²⁸³ Wie kommt es nun aber zu der Tatsache, dass einzelne Erfahrungen während eines ganzen Lebens erinnert werden?

ECCLES und POPPER gehen davon aus, dass hierbei offensichtlich eine lange Reihe von „*Wiederanspiegelungen*“ der mit dem ursprünglichen Erlebnis assoziierten kortikalen Aktivitätsmuster stattgefunden, und diese Aktivität beteiligt besonders das Limbische System, wie durch die starken emotionalen Obertöne zu erkennen ist“.

Sie schließen daraus, dass in die neuronale Maschinerie des Kortex die Neigung zu sich wiederholenden Erregungskreisen eingebaut sein muss, welche wiederum die synaptische Potenzierung für das Gedächtnis verursacht.

²⁸⁴ EDWARDS, B.: Garantiert zeichnen lernen, Rowohlt Verlag, Reinbek, 17. Aufl., 1999, S. 63

bei Menschen die Wahrnehmung insbesondere dann verzerrt wird, wenn es um die Aufrechterhaltung bzw. Erhöhung des eigenen Selbstwertgefühles geht.²⁸⁵

Dies ist ein zentraler Anknüpfungspunkt. Das Fehlen von selbstwertdienlichen Verzerrungen, beispielsweise durch das Streben nach Konsistenz, kann dabei einerseits Depressionen und Angst steigern, auf der anderen Seite behindert eine zu starke Verzerrung die gelungene Kommunikation mit anderen.

Die hier im Rahmen dieser Arbeit angestrebte Provokation selbstwertdienlicher Informationen versteht sich dabei nicht als das Herbeiführen einer einseitig positiven „Verzerrung“. Statt durch einen Zerrspiegel in die eine oder in die andere Richtung, soll es den Einzelnen ermöglicht werden, sich selbst akzeptierend gegenüberzutreten.

Diese Grundhaltung sich selbst gegenüber soll hierdurch gefördert werden (Integration; Informationssteuerung).

Die künstlerische Methodik ermöglicht dabei gleichzeitig das Eröffnen neuer Strukturen als auch das Erhalten einer Balance, was gerade in diesem Bereich von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit ist!

Affektbeladene Stimuli sollen diese Form von Lernprozessen unterstützen. Metaphern ermöglichen selbstrelevante Aussagen und können selbstbezogene Kognitionen aktivieren.

So geht es erneut um eine affektspezifische Aktivierung relevanter synaptischer Brücken, um eine multidimensionale Kodierung von Informationen und damit um die Möglichkeit eines vernetzen Lernens (s.o).

²⁸⁵ vgl. z.B. FORGAS, J.: Einführung in die Sozialpsychologie, IMMELMANN, K. et al. : Psychobiologie, darin FILIPP, S. H.: Das Selbst, Selbstkonzeptforschung, S. 415 - 454 vgl. dazu ebenfalls KÖSEL, E.: „*Wie denken und handeln wir?*“? Vgl. dazu die „*Integrierte Persönlichkeits-Theorie*“ nach EPSTEIN, weiterentwickelt von KÖSEL, und die Realitätstheorie, welche durch drei wesentliche Steuerungs- Determinanten beeinflusst wird, so u.a. durch die Maximierung von Lust / Unlust oder Freud / - Leid Zuständen und die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls

In: KÖSEL, E.: Die Modellierung von Lernwelten, Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Verlag Laub GmbH & Co., Elztal-Dallau, 1993, S. 79 f.

4.7 Konsequenzen für die angewandte Pädagogik

Ob nun „Alltagstheorien“, „Deutungsmuster“ (ARNOLD, R.), „Einstellungen“ oder „Biographische Synthetisierungen“, alle Begriffe bezeichnen Stellungnahmen, Wertungen und Orientierungsmuster, die tief in der Persönlichkeit des Menschen verankert und in hohem Maße mit anderen Teilbereichen der Persönlichkeit verbunden sind.

Ein Ansatz, welcher dieses Phänomen berücksichtigt, kann, neben anderen Vorschlägen, in der Anknüpfung an zwei von MASLOW in dessen Bedürfnispyramide entwickelten Bedürfnisse bestehen. Das von MASLOW genannte Bedürfnis nach *Wertschätzung* und *Anerkennung* spielt dabei einerseits eine große Rolle (vgl. *Lernbarrieren, self serving biases, Bedürfnis nach Konsistenz etc.*), andererseits wirkt sich das Bedürfnis nach *Wissen* und *Verstehen* durchaus positiv auf eine mögliche Lernmotivation aus.²⁸⁶

Krise bedeutet ja im Sinne dieser Arbeit ein Ungleichgewicht zwischen Deutungsmuster und Realität, so dass eine Adaptions- bzw. Umstrukturierungsleistung des Individuums gefordert wird. (z.B. im Reframing!)

Diese Umstrukturierungsleistung entspricht dabei einem Lernprozess. Ausgelöst werden Lernprozesse auf *mehreren* Ebenen, was unmittelbar auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass Lernen keineswegs die isolierte Tätigkeit eines Organs wie Sehen oder Hören ist, sondern eher als ein *Prozess* zu begreifen ist, welcher sich sowohl zwischen der *kognitiven* und *bewussten* als auch auf der *affektiven, unbewussten* Ebene abspielt. Letztgenannte Ebene ist dabei enger mit den oben erwähnten Widerständen gekoppelt.

Bei der Form des Lernens, welche ein Umlernen erforderlich macht, benötigt man, wie schon anklang, besondere *Pädagogische Ansätze*, um die Bereitschaft umzulernen durch einen Abbau möglicher Lernbarrieren überhaupt erst zu wecken (z.B. eben *integrative* Ansätze, die „*vernetzt, zirkulär, rekursiv, assoziativ, temporär, ekstatisch, mythisch und mystisch*“²⁸⁷) arbeiten.

²⁸⁶ MASLOW, A.: Motivation und Persönlichkeit, Reinbeck b. Hamburg, Rowohlt 1981

²⁸⁷ vgl. dazu KÖSEL, E., s.o.

Entscheidend ist also, dass eine Lernsituation geschaffen wird, die DOHMEN mit dem Begriff des „natürlichen Lernens“ umreißt, das man, so DOHMEN²⁸⁸, gerade deshalb als sinnvoll und notwendig empfindet,

„weil es (...) bestimmte persönliche wichtige Bedürfnisse nach Orientierung, Kompetenz, Identität, Anerkennung, Selbstverwirklichung, Kommunikation und nach Verständnis und Sinnperspektiven für eine verantwortungsbewusste Gestaltung der eigenen Lebenssituation zu befriedigen verspricht.“

Die Förderung von *Kreativität* kann dabei offensichtlich nachhaltige Wirkungen auf kognitive Strukturen und Prozesse ausüben und kreative Methoden scheinen dementsprechend gut geeignet.

Kreative Methoden²⁸⁹ bieten, so beispielsweise KRUSE „*ein nützliches Repertoire an Techniken an, mit denen innere Sprachprozesse nach außen gebracht werden können, und ein Teil der Wirksamkeit kreativer Methoden dürfte darin liegen, dass sie innere Texte (Monologe, Skripte, Geschichten) zugänglich machen.*“²⁹⁰

²⁸⁸ DOHMEN, G.: Besonderheiten des Lernens Erwachsener, Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Hagen 1983, S. 11 vgl. dazu aber auch KÖSELS Ansatz sowie die Hypothesen über neuronale Geschehnisse bei der Gedächtnisspeicherung von POPPER, K./ ECCLES, J. in: Das Ich und sein Gehirn, Piper Verlag, München, 1991, S. 472ff.

²⁸⁹ Der Begriff „*Kreativität*“ leitet sich aus dem lateinischen „*creare*“ her, und wird mit „*schaffen, erschaffen*“ übersetzt. Der neuere Begriff „*Kreativität*“ ist eine Übertragung des englischen „*creativity*“, den J.-P. GUILFORD (1950) in seinem inzwischen klassischen Referat auf der Konferenz der American Psychological Association im Jahre 1949 einführte.

²⁹⁰ KRUSE, O. (Hrsg.): *Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum*, dgvt-Verlag, Tübingen, 1997, S. 37

Grob vereinfacht lassen sich dabei drei Positionen über die Begründung und Wichtigkeit von *Kreativität* zuordnen. Die eine hebt vor allem die allgemeingesellschaftliche Relevanz von *Kreativität* und kreatives Handeln als individuelle Kompetenz und als Möglichkeit der Selbstwerdung des einzelnen Individuums hervor. Eine dritte Position verbindet beide, nur scheinbar separaten, widersprüchlichen Standpunkte und mündet vermittelnd in eine sozialisationsorientierte *Kreativität*serziehung, die die Dialektik der Beziehungen von Individuum und Gesellschaft oder, anders gesagt, die Einheit der Entwicklung von personaler und sozialer Identität berücksichtigt.

Aus der Vielzahl der Stimmen können hier nur einige stellvertretend wiedergegeben werden, die vor allem der dritten Position zugeschrieben werden können.

Für ROGERS beispielsweise stellt die kreative Anpassung („*adaption*“) den einzigen möglichen Weg dar, mit den Veränderungen in der Welt Schritt zu halten. Da die humanistische Psychologie, deren Vertreter ROGERS ja ist, mit den Erkenntnissen des „*radikalen Konstruktivismus*“ insofern in Einklang gebracht werden kann, als dass es bei beiden nicht um eine mögliche „*Veränderung der Welt*“, sondern vielmehr um Veränderung, Weiterentwicklung der Einschätzung der eigenen Welt geht,²⁹¹ nenne ich ihn an dieser Stelle erneut exemplarisch.

Erika LANDAU schreibt: „*Eine kreative Lebenseinstellung hilft uns, wechselnde Umstände zu meistern, anstatt zuzulassen, dass sie uns beherrschen. Erziehung zur Kreativität vermittelt die Eigenschaften und Fähigkeiten, die ein Mensch braucht, um sich ungewissen Situationen und Wandlungen aussetzen zu können und sie bewusst zu bewältigen. Ein kreativer Mensch ist zu diesem Risiko viel eher bereit als andere, weil er mit seiner Umwelt in ständigem Kontakt ist und lebhaften Anteil an ihr nimmt.*“

(Imagination).

Dies berücksichtigte ich bei der Planung meines Konzepts zur Förderung der „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“.

Zur Methodik lässt sich vorausgreifend noch sagen, dass durch z.T. provokante Stimuli und Evaluationsanreize die „*persönliche Betroffenheit*“ und damit überhaupt die affektive Bindung an die jeweiligen Inhalte ermöglicht werden sollen. Ebenso sollen Metaphern selbstrelevante Aussagen ermöglichen und selbstbezogene Kognitionen aktivieren. Eine solche Verbindung von Kognition und Emotion ermöglicht so das Eröffnen und das Speichern neuer Strukturen. Mittels einer affektiv-kognitiven Konstruktanalyse und einkreisendem Clustering soll eine solche Verbindung und ein vernetztes Lernen ermöglicht werden. Durch den „*Flow*“- Zustand beim Schnellschreiben und Malen wird eine Situation geschaffen, die sich physiologisch z.T. mit Hypnose oder Ericksonscher Trancearbeit vergleichen lässt. Die „*Lösungen*“ die durch Umschreiben bzw. Ummalen entstehen, sind demnach an affektive Zustände gekoppelt und werden somit besser verankert und in den Tiefenmerkmalen gespeichert (vgl. dazu die affektsspezifische Aktivierung relevanter synaptischer Brücken).

BANDLER und GRINDER beschreiben eine solche Verknüpfung von Kognition und Emotion als einen fruchtbaren Wechsel von „*sympathikusaktivierter zu parasympathikusaktivierter Physiologie*“ (s.o.) und nennen dies „*Versöhnungsphysiologie*“.

²⁹¹ Vgl. dazu auch den unveröffentlichten Reader von Prof. Dr. ROTH, W. zur Humanistischen Psychologie und Pädagogik, PH Freiburg, S. 14f.

V Entwicklung eines Konzepts in Seminarform

5.1 Erklärte Ziele des Seminars:

Oberziel: Förderung von „*Krisenkompetenz*“.

Untergliedert in sieben Schritte, die sich aus den bisherigen Darstellungen direkt und indirekt ableiten lassen.

- SCHRITT 1: Selbstreflexion fördern
- SCHRITT 2: Kulturreflexion fördern²⁹²
- SCHRITT 3: Ressourcen ausschöpfen / entwickeln²⁹³
- SCHRITT 4: Selbstsicherheit, Selbstvertrauen erhöhen²⁹⁴
- SCHRITT 5: (Denk-) Blockierungen auflösen²⁹⁵
- SCHRITT 6: Divergentes Denken trainieren
- SCHRITT 7: Durchhaltevermögen trainieren

Insgesamt soll dabei die Entwicklung einer gestärkten Ich-Identität und Weltansicht im Sinne eines komplexeren Verständnisses von Zusammenhängen und Vernetzungen der Welterscheinungen sowie die Ausbildung einer eigenständigen Urteilskraft und Selbstkompetenz als Voraussetzung einer verbesserten „*Selbstwirksamkeit*“ erzielt werden.

Lernen soll unter motivationalen Gesichtspunkten dabei ermöglicht werden, indem die „*kognitive Dissonanz*“ (FESTINGER) nicht zu gering und nicht zu hoch ist, d.h. *unter einem idealen Spannungszustand, wenn dabei die Bedrohung des Selbst möglichst gering gehalten wird.*

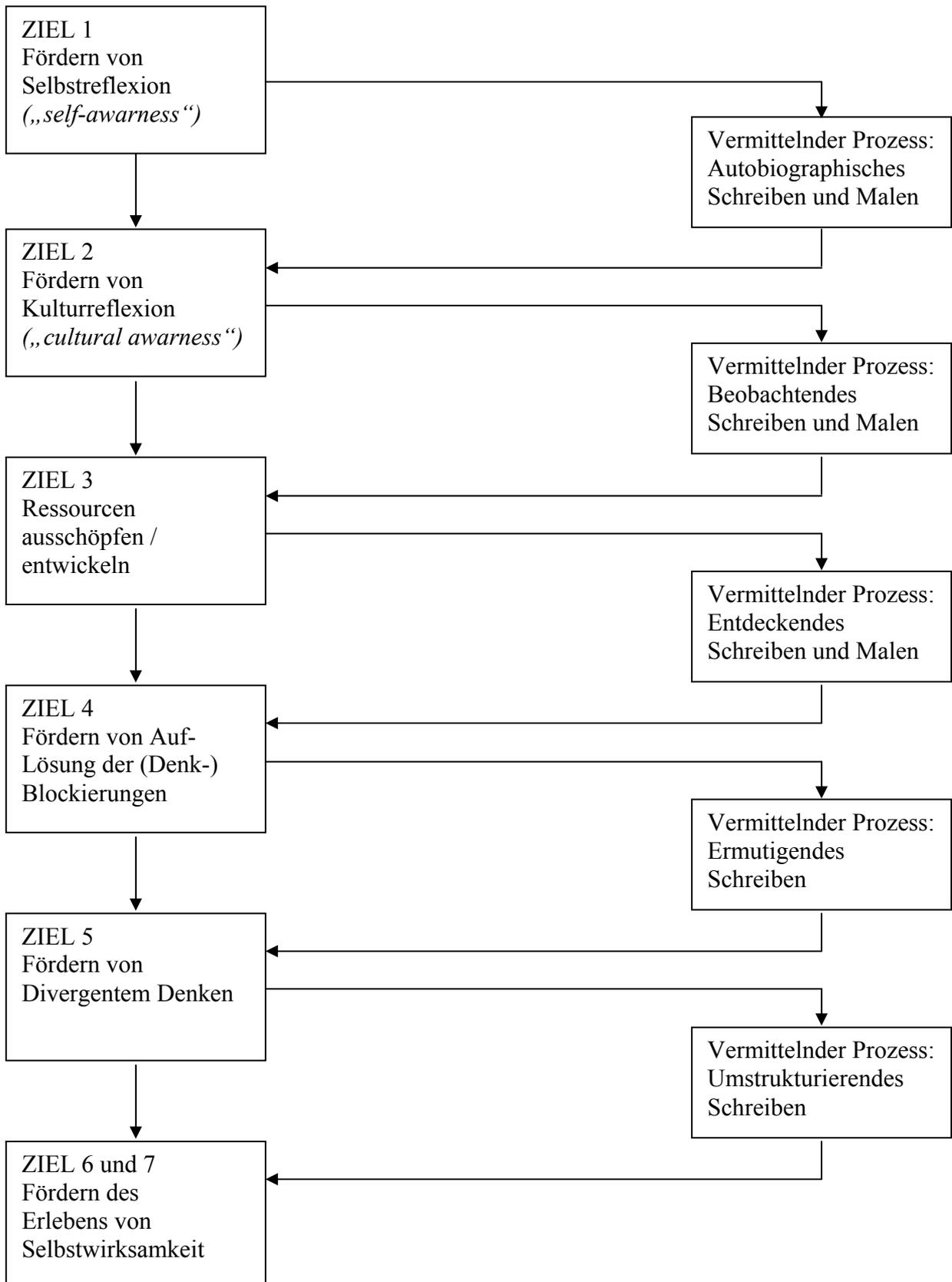
²⁹² Leistungsdenken hinterfragen (Phasenverlauf betonen, Flut, Ebbe etc.) , tradierte „*Klischees*“ hinterfragen

²⁹³ Entspannungsverfahren (z.B.: Loslassen lernen)

²⁹⁴ Divergentes Denken erfordert Selbstsicherheit, Spannungen müssen ausgehalten werden

²⁹⁵ Sachen „*zulassen*“ können, Aktivität-Passivität, trainierbar z.B. mit Maltherapie

5.2 Grafik (Überblick)



5.3 Einzelne Methoden im Dienste selbstwertdienlicher Informationsgewinnung und Krisenkompetenz (Affirmationen)

- Metaphorisches Schreiben (Blockierungen auflösen)
- Spielerisches Schreiben (Blockierungen auflösen)
- Beschreibendes Schreiben (Beobachtungsschulung)
- Beschreibendes Malen (Beobachtungsschulung)
- Schreiben nach Bildern (Beobachtungsschulung)
- Aufdeckendes Schreiben und Malen (Beobachtungsschulung)
- Analytisches Schreiben (Beobachtungsschulung)
- Ermutigendes Schreiben (Beobachtungsschulung)

- Ermutigendes Schreiben (Divergentes Denken üben)
- Philosophisches Schreiben (Divergentes Denken üben)
- Lösungsorientiertes Schreiben (Divergentes Denken üben)
- Lösungsorientiertes Malen (Divergentes Denken üben)
- Bild- und Wortcollagen (Divergentes Denken üben)
- Malübung: „*Verdrehtes Bild*“ (Divergentes Denken üben)
- Umstrukturierendes Schreiben (Divergentes Denken üben)
- Umstrukturierendes Malen (Divergentes Denken üben)
- Satirisches Schreiben (Distanz schaffen, Beobachtungsschulung)
- Humoristisches Schreiben (Distanz schaffen, Beobachtungsschulung)

- Malübung nach BRATER (Durchhalten trainieren)
- Autobiographisches Schreiben (Self- & cultural awarness)
- „*Reihum-Geschichte*“ ((Selbst-)Wirksamkeit)

- Ermutigendes Schreiben (Perspektivenwechsel, Rollentausch)
- Empathisches Schreiben (Perspektivenwechsel, Rollentausch)

VI Experimenteller Teil

6.1 Werkstattbericht zum Forschungsseminar

Leiterin: Claudia Schulze im Rahmen der Dissertation an der PH Freiburg

TeilnehmerInnen: Psychologie-StudentInnen der Universität Konstanz

Zeitraum: Oktober 2000 - März 2001, Ort: Konstanz

Idealerweise findet ein solches Trainingsseminar über einen längeren Zeitraum hinweg statt, da bei reinen Wochenendseminaren die Gefahr gegeben ist, dass das Gelernte nicht so gut in den Alltag transferiert werden kann.

Bei einem längeren Training kann die Erfahrung der eigenen Kompetenz und Kontrollmöglichkeit²⁹⁶ (auch dann, wenn möglicherweise nur noch das „*Reframing*“ zur Wahl steht) sich schon am Alltag messen lassen, ebenso wie die (teilweise sicherlich neue) Erfahrung eigener Balancemöglichkeiten zwischen „*Handeln-Können*“ und „*Warten-Müssen*“.

6.1.1 Vorbereitung / Materialien:

In der langen Planungsphase für dieses Vorhaben durchlief ich zunächst eine kunsttherapeutische Selbsterfahrung bei einer Kunsttherapeutin, mit der ich den Phasenverlauf einer Krise in 10 Sitzungen von jeweils zwei Stunden pro Woche bildnerisch bearbeitete. Dieser Rahmen war m.E. zu knapp gemessen gewesen, so dass ich für mein Seminar den Zeitraum eines halben Jahres und für die Dauer der Sitzungen jeweils drei Stunden einplante.

²⁹⁶ vgl. dazu auch die Literatur zur Selbstwirksamkeit und zum Proaktiven Coping nach SCHWARZER et al. und beachte dazu die entsprechenden Ausführungen im Verlauf dieser Arbeit.

Zudem waren Frau Dr. Monika KUHN, Psychologin an der Universität Konstanz, Herr Prof. Lutz von WERDER von der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin und Prof. Dr. Herbert GUDJONS von der Universität Hamburg so freundlich, mich ausführlich zum Thema: „*Erwachsenenbildung versus Therapie*“ zu beraten, da es mir ganz besonders wichtig war, hier nichts zu „*vermischen*“.

Meine Erfahrung als Gruppenleiterin (und -teilnehmerin) für „*Kreatives Schreiben*“ waren zwar hilfreich, als ich dort bereits mehrfach mit der Situation konfrontiert war, ein Pädagogisches Setting nicht in ein Therapeutisches Setting umschwenken zu lassen, dennoch hat mir die Erfahrung meiner „*RatgeberInnen*“ entscheidend weitergeholfen.

Speziell für den von mir im Rahmen meiner Dissertation geplanten Kurs habe ich für den Zeitraum Oktober bis April eine Räumlichkeit angemietet und diese entsprechend vorbereitet.

Neben dem großen Mal- und Schreibraum befand sich ein kleinerer Gruppenraum, mit einer Teeküche und der Möglichkeit, Bilder zu trocknen und zu lagern.

Des weiteren standen zwei Staffeleien, Papier, Pinsel, Dispersions- und Wasserfarben, Gouachefarben, Kreide, Wachsmalstifte, Kohlestifte, Bleistifte und Aquarellfarben, Bücher unterschiedlicher Literaturgattungen, diverse Schreibutensilien sowie eine reichhaltige CD-Sammlung mit Entspannungsmusik zur Verfügung.

Trotz der erheblichen finanziellen Zusatzbelastung erschien es mir unumgänglich, da ich es für zentral wichtig halte, dass die Studenten und StudentInnen an einem vertrauten und angenehmen, störungsfreien Ort arbeiten konnten, wo sie ihre Bilder lagern konnten, diskutieren und schreiben konnten.

Letztlich erschien es mir auch als Anreiz, der Gruppe ein angenehmes Ambiente zu schaffen, da die Teilnahme der StudentInnen ja finanziell nicht vergütet wurde und es sich häufig sehr schwierig gestaltet, überhaupt Versuchspersonen zu gewinnen. Immerhin ist dies ja mit einem nicht unerheblichen Zeitaufwand verbunden.

Dem konnte ich in meiner vorwegnehmenden Argumentation beim ersten Treffen an der Universität nur entgegenhalten, dass die TeilnehmerInnen durch die Teilnahme an den von mir angebotenen Veranstaltungen persönlich profitierten würden, und sei es im ungünstigsten Fall nur, indem sie miteinander einmal die Woche einen möglichst angenehmen und intensiven Gruppenabend erleben würden. Im günstigsten Fall, so meine These, würden sie zudem über eine vergrößerte Krisenkompetenz verfügen. Häufig

werden, insbesondere bei sozialpsychologischen Experimenten, aus Forschungszwecken Pseudo-Ziele angegeben, ich persönlich habe jedoch keine Veranlassung gesehen, die Probandinnen und Probanden an dieser Stelle nicht über den Ziel des Seminars aufzuklären. Immerhin verspricht dieses durchaus lohnende Ziel - mögliche verstärkte Krisenkompetenz - etwas, das den wöchentlichen Aufwand rechtfertigt.

6.2 TeilnehmerInnen-Auswahl

Die Versuchsgruppe wurde ab Mitte des Sommersemesters 2000 durch Aushänge am schwarzen Brett des Fachbereiches Psychologie der Universität Konstanz gesucht.

Erst nach vier Monaten hatten sich insgesamt genügend TeilnehmerInnen gemeldet, so dass der Kurs zu Beginn des Wintersemesters 2000 / 2001 starten konnte.

Es handelte sich aufgrund der gezielten Anwerbung bei den Anmeldungen so auch durchgängig um PsychologiestudentInnen der Universität Konstanz. (Die Namen der Probanden wurden anonymisiert).

Das Vortreffen ergab folgendes Bild: Insgesamt wünschten sich die Teilnehmer, welche selbst häufig aufgrund ihres Studienfaches, mit psychologischen Experimenten (Durchführung und Teilnahme) befasst sind, nicht wie „*Versuchskaninchen*“ behandelt zu werden, da der lange Zeitraum und die zu erwartende Intensivität des Austauschs mit der Rolle einer Versuchssituation im engeren Sinne kollidiere.

Wir besprachen, wie die Situation gestaltet werden könne, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Sinne einer *prozessorientierten Forschung* einen möglichst großen Freiraum zu lassen, ohne dabei das eigentliche Ziel aus den Augen zu verlieren.

Wir einigten uns darauf, dass die TeilnehmerInnen in dem von ihnen selbst gewählten Rahmen bestimmen können, welche ihrer Bilder oder Texte von mir verwertet werden sollten, dass jedoch das Ausfüllen der Fragebögen vor und nach dem Workshop sowie eine regelmäßige Teilnahme obligatorisch seien.

Nach längerer Diskussion einigten wir uns auf den Termin am Dienstagabend.

Die TeilnehmerInnen beschlossen verbindlich, in dieser Konstellation über den Zeitraum von einem halben Jahr zusammenzuarbeiten, wobei später eine Teilnehmerin im Laufe des Wintersemesters erkrankte und nicht mehr teilnehmen konnte und ein Teilnehmer aus Zeitgründen nicht mehr kommen wollte, so dass die Gruppe letztlich aus 6 Personen und der Kursleiterin bestand. Abschließend erschien es mir wichtig, aus diesem Anlass mit den TeilnehmerInnen zu klären, wo sie sich in Fällen akut auftretender Krisen, welche evtl. teilweise durch die intensive Beschäftigung mit der eigenen Person als unbeabsichtigter Nebeneffekt ausgelöst werden könnten, Hilfe beschaffen könnten. Die psychologische Beratungsstelle der Universität Konstanz wurde genannt, ebenso die kirchlichen Beratungsstellen sowie die Telefonseelsorge. Da es sich um psychologische „*Fachfrauen*“ und „*Fachmänner*“ handelte, waren sie jedoch ohnehin gut informiert.

6.3 Verlaufsprotokoll

Die erste Sitzung fand am 10. Oktober 2000 statt und blieb in dieser Konstellation, abgesehen von zwei Personen, die das Seminar aus privaten Gründen vorzeitig beendeten, bis Ende März 2001 mit vier Frauen und zwei Männern bestehen.

Die Gruppe traf sich wöchentlich dienstags vom bis März 2001, offiziell von 18.00- 21.00 Uhr, wobei die erste und die letzte Sitzung freitags von 15.00-21.00 Uhr stattfand. Insgesamt muss vorwegnehmend eingeräumt werden, dass die Zeit trotz intensiver Vorbereitung häufig nicht ausreichte und beinahe regelmäßig um mehrere Minuten, bis hin zu einer halben Stunde, „*überzogen*“ werden musste, was teilweise begrüßt und teilweise beklagt wurde.

Zu Beginn der Veranstaltung machte ich mit der Gruppe ein kurzes Kennenlernspiel, wobei sich jeweils zwei Teilnehmer gegenseitig interviewten und sich dann der Gruppe vorstellten. Dabei wurden auch die Motive angesprochen, dieser Gruppe beizuwohnen, welche sich überwiegend aus den Biographien der TN ergaben. Ich teilte Karteikarten in unterschiedlichen Farben aus, auf denen die TN sich kurz vorstellen konnten, diese Karten in der jeweiligen Lieblingsfarbe des / der Betreffenden befestigten die TN an der Wand. Im Anschluss daran stellte ich mich selbst und die Bilder vor, die während meiner kunsttherapeutischen Selbsterfahrung zum Thema „Krise“ entstanden, um den TN die Scheu vor dem Medium zu nehmen und um einen Rahmen zu schaffen, auf den sie sich beziehen konnten.

Freitag, der 10. November (Doppelsitzung):

Teilziel: Selbstreflexion

Anfangs teilte ich die Bögen zum TSD-Z aus und ließ diese bearbeiten.

- Anschließend Einführung zur „*Cluster-Methode*“: 10 Minuten / 10 Minuten:
Cluster²⁹⁷
- Schreibübung „*Bildbeschreibung*“:

Ich stellte meine in der kunsttherapeutischen Selbsterfahrung entstandenen, Bilder, die den Verlauf einer Krise kennzeichnen sollten, zur Verfügung, um aus diesen *Vorlagen* weitere, eigene Bilder der TN anzuregen. Ebenso verfuhr ich mit kleinen Textausschnitten, die mir passend erschienen. (s.u.). Die folgenden Krisenverlaufsbilder aus der kunsttherapeutischen Selbsterfahrung: (Titel des jeweiligen Bildes ist unterlegt) wurde wie folgt beschrieben:

²⁹⁷ Die „*Cluster-Methode*“ nach RICO, G.: Garantiert Schreiben Lernen, Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln. Ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung, 11. Aufl., Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, 2001, Einführung

1) Bild „Chaos I“:

Unordnung, Ausbruch, Dynamik, Waben, schwarze Tintenkleckse, Adern, Bedrohung, Ungeheuer

2) Bild „Zerstörung“:

Geschmolzenes, zerstörtes Kreuz, gespaltener Kopf, Blut, starrer Blick, kahler Kopf, Froschaugen, schmelzendes Wachs, Auflösung, Weg ins Nirgendwo, Zerfließen

3) Bild „Ekel“:

Würmer; teils bedrohlich, teils in lustiger Verkleidung, teils grotesk, Ekelgelb, Schockfarben, Schleimig, Glitschig

4) Bild „Leere“:

Aufgelöste Farben, Abgeblättert, Zerstörte Umwelt, Mensch von Baumwurzeln umklammert /eingekeilt, „Rache“ des Baumes, Kahler Baum, durch Menschen zerstört, beraubte Hoffnung, beraubtes Leben, Tod, Konturenloser Mensch, Endzeitstimmung, das Nichts

5) Bild „Sehnsucht“:

Wilder im Dschungel; von Lianen beengt, gitterförmige Anordnung auf Stirn und Mund, „wilde“ Augen, saftiges Grün der Pflanzen, Himmelblau, Rotes Leben breitet sich aus

6) Bild „Bewegung“:

Birne, Kreislauf, kreisförmige Bewegung, Leben, leuchtende Farben: grün, gelb, rot, blau, Dynamik, fruchtbare Kraft

7) Bild „Hoffnung“:

Quelle, helles Blau, erfrischendes Wasser, Erneuerung, Säuberung, Blütenweiß, Lichtstrahl im Dunkeln

8) Bild „Chaos II“:

Ausbruch, Dynamik, Waben, fast identisch mit „Chaos I“, aber geöffnete Formen, Rhythmus

9) Bild „Kraft“:

Feuer: bedrohlich und erwärmend, zerstörend und erleuchtend, Vereinbaren von Gegensätzen, Urkraft, Säuberung, Hintergrund: kühles Blau, Emotion vs. Ratio, saftiges Grün vs. trockene Hitze, Eruption

10) Bild „Durchbruch“:

Gitterstäbe, Feuer, Wasser, Sturm- Dynamik; Gitterstäbe schon etwas morsch, können aufgebrochen werden; Bruch in der Mitte des Bildes, Befreiung, Sieg

11) Bild „Wachstum“:

Froschmensch, halbfertiger Mensch; unscharfe Darstellung, grünliche Meeresfarben , reiche Unterwasserwelt

12) Bild „Neue Einheit“:

Hand, Strauch; grün, gleichzeitig Schnee, rote Blätter, alle Jahreszeiten zugleich, Auge: Gold; festlich, besonders, Geborgenheit, Aufatmen

13) Bild „Sinn“:

Bunte Anordnung, schwarzer Vogel in Lebensbild integriert, grelle Lebendigkeit, Alles hat seinen Platz, Fröhliches und Trauriges passen zusammen, schwarzer Vogel mit buntem Schnabel

14) Bild „Freude“:

„*Geronnene*“ Sonnenstrahlen; hinten links: Meer, Horizont vorne: Früchte & Blumen, Wasserfall, Paradies, Ruhe

Aus einer der Bildbeschreibungen konnten sich die TN jeweils für sich eine heraussuchen, daraus ein Cluster bilden und dazu eine eigene Geschichte schreiben.

Da ich wusste, dass ich selbst während der Kurszeiten nicht dazu kommen würde, mitzuschreiben oder mitzumalen, hatte ich mich außerdem zu dem Schritt, eigene Arbeiten und auch Texte mitzubringen, entschieden, nicht zuletzt, um meine eigene Person für die TN transparenter zu gestalten.

So präsentierte ich nach der Bildbeschreibung und der Clusterbildung nach einer Pause, der das Ausfüllen des Fragebogens: „*Proaktives Coping*“ und „*Perzipiert Generalisierte Selbstwirksamkeit*“ nach SCHWARZER gefolgt war, diesen Textauszug aus der von mir verfassten Erzählung: „*Die Drachentöterin*“. Die Protagonistin, welche sich in einer Desorientierungskrise befindet, schildert darin ihre Empfindungen:

Der Sommer kommt dieses Jahr schon im Mai. Die warme Walpurgisnacht hatte ihn angekündigt.

An einem wilden Ufer entdecke ich das Baden, während sich Martin entweder als Hafematrose im Stadtgarten oder beim Uni-Sport herumtreibt und segelt.

In Kiel kann wahrscheinlich jeder segeln. Für mich ist das nichts. Ich möchte und kann Martin einfach nicht nacheifern, obwohl ich mir gut vorstellen kann, wie er lachend auf dem Boot dahingleitet, während alles an ihm nach dem Leben greift. In mir ist es still. Manchmal glaube ich, dass mit meiner Inkarnation etwas schief gelaufen ist. Ich bin noch gar nicht richtig hier.

Tagein und tagaus gehe ich schwimmen. Schon frühmorgens auf dem Weg zur Uni mache ich einen erheblichen Umweg, stelle das Rad an der Seestraße ab und springe von der Brücke in den Rhein. Auf der Wasseroberfläche spiegelt sich manchmal mein Gesicht. Ich bin es und ich bin es nicht. Das Wasser ist noch ziemlich kalt, aber ich spüre, wie es sich mit jedem länger werdenden Tag langsam erwärmt.

Die chinesischen Philosophen lese ich abends unter einem Kirschbaum, oder auf den warmen Steinen am See.

Ich schwimme unter der Sonne und ich schwimme unter dem Mond, im lauen fruchtigen Wasser des Sees. Wenn dies mein letzter Tag wäre, dann wollte ich selbst im Licht der fremden Sonne gebadet haben.

Auch zu dieser Geschichte sammelte die Gruppe eigene Assoziationen. Die TeilnehmerInnen suchten sich dann jeweils ein „*Paket*“ aus, in dem sie sich ein Bild herausuchten, dieses Bild beschrieben, mit ihrem eigenen Cluster und mit eigenen ersten Malversuchen ergänzen sollten.

Um diese Bilder-Geschichten zu besprechen, fehlte die Zeit. Nach dieser 4-stündigen Doppelsitzung waren die TN auch recht erschöpft, so dass wir uns diesen Punkt für die nächste Sitzung vornahmen. Der gesamte Gruppenverlauf ist im Anhang dokumentiert, wobei der „*Pilot-Abend*“ hier exemplarisch vorgestellt wurde. Die letzte Sitzung endete mit den Posttests und einer Auswahl an Gedichten, (siehe Anhang). Die individuell aufgestellten Affirmationen verblieben im „*Besitz*“ ihrer Schöpfer, der KursteilnehmerInnen.

Ausgegangen wurde dabei zunächst von allgemeinen Affirmationen im Sinne SCHWARZERS Selbstwirksamkeit und Proaktivem Coping.

Interessant war es zu erkennen, dass die Wahl der Affirmationen äußerst individuell ausfiel, was einen Hinweis auf die individuelle Komplexität „*kognitiver Landkarten*“ darstellt.

6.4 Evaluation des Gruppenverlaufs

Zu Beginn verlief es in der Gruppe harmonisch, doch ca. nach der 8. Sitzung, kurz nach Weihnachten, kamen erste Spannungen auf, die geklärt werden mussten.

In der vorletzten Sitzung kam es nochmals zu Konflikten, wobei die Diskussion ergab, dass die bevorstehende Trennung und Auflösung der Gruppe z.T. für die Missstimmigkeiten verantwortlich war.

Zur Schreibdynamik:

Beschreibung des Mal- und Schreibprozesses: Der „*Flow-Prozess*“ konnte beobachtet werden. Konzentriertes Arbeiten war möglich, emotionale Reaktionen wie Herzklopfen, Bauchschmerzen, Kopfdruck tauchten auf oder aber das Gegenteil war der Fall: Die TeilnehmerInnen berichteten vom Verschwinden von Verspannungen- durch die Bilder und Gedichte. Mit zunehmender Gruppenerfahrung entstanden zunehmend mehr Bilder, Vorschläge, originelle Verknüpfungen tauchten auf und verdichteten sich.

Fazit:

Aus den Möglichkeiten, den Arten und Funktionen des Schreibens / der Schreib- und Malübungen ergaben sich nach meiner Auffassung wertvolle pädagogische Möglichkeiten in Hinblick auf eine Förderung der „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“, was ich im Anschluss noch konkretisieren werde. So tauchten sehr unterschiedliche Problemlösungsvorschläge auf, die auf einer ganz neuen Form von „*Logik*“ zu beruhen schienen. Ähnlich wie bei der Hypnose beispielsweise, in welcher der Trancezustand („*Alpha-Zustand*“, vgl. dazu „*Flow*“) ebenfalls therapeutisch genutzt wird.

BANDLER und GRINDER beschreiben eine solche Verknüpfung von Kognition und Emotion ja z.B. als einen fruchtbaren Wechsel von „*sympathikusaktivierter zu parasympathikusaktivierter Physiologie*.“ (s.o.) und nennen dies „*Versöhnungsphysiologie*.“

VII Interpretation der eingesetzten Methoden

7.1 Dokumentanalyse - Interpretation

Die Diskussion qualitative vs. quantitative Methoden möchte ich im Kontext dieser Arbeit gar nicht mehr führen, da ich keine „*Entweder-oder*“, sondern eine „*Sowohl-als-auch*“-Position vertrete. Diese Deutung hat sich mittlerweile erfreulicherweise im allgemeinen Diskurs ja auch so durchgesetzt.

Die qualitative Inhaltsanalyse im Sinne einer Dokumentanalyse umfasst generell „*sämtliche gegenständlichen Zeugnisse, die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können*.“²⁹⁸

Dokumente werden dabei als „*Objektivierungen der Psyche des Urhebers*“²⁹⁹ angesehen.

MAYRING fasst sie wie folgt zusammen:

„*Die Inhaltsanalyse eröffnet Zugänge, erschließt Material, das in klassischen Methoden wie Test oder Verhaltensbeobachtung unter den Tisch fällt*.“³⁰⁰

²⁹⁸ ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, de Gruyter, Berlin 1971, S. 53

²⁹⁹ BALLSTAEDT, S.P.: Zur Inhaltsanalyse in der biographischen Forschung. In: JÜTTEMANN, G. & THOMAE, H. (Hrsg.), Biographie und Psychologie (S. 203-216), Berlin, Springer, 1987

³⁰⁰ MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Psychologie Verlags Union, München 1990, S. 31

Das qualitative Verfahren war, neben der quantitativen Datenerhebung, wesentlicher Bestandteil des Vorgehens während des Workshops. Es wird hier nicht noch einmal gesondert dargestellt, sondern lediglich partiell³⁰¹ zusammengefasst werden, so wie dies mit den TN zu Beginn der Veranstaltung abgesprochen worden war. Diese Form der *Selbstevaluation* im Rahmen der künstlerischen Übungen wird hier vor dem Hintergrund des Lernens als „*Deutungsarbeit*“ gesehen.

ATTESLANDER benennt das *qualitative* als das originäre methodische Vorgehen der Inhaltsanalyse und begründet dies mit seinem ihm eigenen Merkmal:

„*Sein typisches Merkmal ist die intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Dokument, welches in seiner Einmaligkeit möglichst umfassend durchleuchtet und interpretiert wird.*“³⁰²

Es sei an dieser Stelle nochmals festgehalten, dass das Wissen um die eigene „*Operationsweise*“ und die der anderen aufschlussreich sein kann. Allerdings reicht dieses Wissen bzw. das „*analytische*“ Verstehen von Sachverhalten gerade in diesem Bereich des Persönlichkeitslernens m.E. nicht aus!

Wesentlich ist vielmehr ein „*entwerfendes Verstehen*“ (BAACKE, D.) und ein *Erschließen von Vorschlägen und Handlungsmöglichkeiten*.

GUDJONS drückt es wie folgt aus: „*Verstehen meint (also) mehr als eine nur rationale gedankliche Rekonstruktion, Verstehen schließt das Erinnern (= wieder in das Innere Hineinholen) abgespaltener Emotionen ein.*“³⁰³

Das *Selbstverstehen* steht dabei also eindeutig im Vordergrund. So geht es weniger darum, um jeden Preis Thesen zu erhärten, als vielmehr darum, mit den TN gemeinsam nach ihrem Weg der Krisenkompetenz zu suchen, so dass dieses qualitative Vorgehen einer „*phänomenologischer Erschließung*“, nahe kommt.³⁰⁴ Die „Beforschten“ nehmen ihren Forschungsprozess, ihren Selbstaufklärungsprozess selbst in die Hand und bleiben so, zumindest in diesem Bereich, Subjekte.

³⁰¹ im Sinne eines Protokolls nach MAYRING

³⁰² ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, de Gruyter, Berlin, 1971, S. 67

³⁰³ GUDJONS, H.: Auf meinen Spuren, Rowohlt, Hamburg, 1986, S. 34

³⁰⁴ vgl. dazu den wissenschaftlichen bzw. erkenntnistheoretischen Hintergrund der geplanten Arbeit!

Die Arbeit mit kreativen Medien stellt dabei zugleich Methode und Haltung dar. Das Bestreben ist ein stetig grenzerweiternder Erkenntnisfortschritt auf der Suche nach einer überlegten und individuellen Form von Alltags- und Krisenverarbeitung.³⁰⁵

Die Dokumente sollen daher auch bei den Probandinnen und Probanden verbleiben.

Diese boten mir jedoch an, exemplarisch zwei von ihnen ausgewählte Bilder und Gedichte zu veröffentlichen, was ich gerne annahm, um die Vorgehensweise der internen qualitativen Inhaltsanalyse innerhalb des Seminars kurz zu skizzieren.

Ich räumte dabei der „*kommunikativen Validierung*“, also der persönlichen Auffassung des/der Einzelnen in Bezug auf das eigene Werk das Interpretationsmonopol ein.

Teilweise wurde hier eine *quantitative Inhaltsanalyse* in Hinblick auf die Farbauswahl etc. vorgenommen, diese hat aber nur exemplarischen Charakter und diente wesentlich als Diskussionsvorlage.

Als Beispiel ist hier die Auseinandersetzung mit der Farbanalyse von Lothar BUSCH zu nennen. BUSCHS Arbeit selbst soll hier nicht hinterfragt oder gar beurteilt werden.

Dies ist nicht Ziel dieser Ausführungen. Vielmehr wurde hier bewusst ein Stück aus seiner Farbanalyse herausgenommen, um anhand solcher vorgeschriebener Schemata den Versuch zu wagen, eigene Ansichten zu äußern und sich gegen Zuschreibungen bzw. Erwartungen von außen zur Wehr zu setzen bzw. abzugrenzen (**Immunsisierung**).

So sei uns von BUSCH verziehen, dass wir seine Arbeit in dieser Hinsicht funktionalisiert haben, sicherlich wird dies seinen Bemühungen nicht gerecht. Es bot uns aber die Möglichkeit zu einer interessanten Auseinandersetzung mit uns selbst, auch im kulturellen Kontext.

BUSCH stellt nun in seinem Werk: „*Unbewusste Selbstbilder*“³⁰⁶ einen Katalog der Farbkombinationen dar, die ich im Verlauf unseres Seminars aufgegriffen habe, wobei TeilnehmerInnen im Sinne des „*radikalen Konstruktivismus*“ ihre Gegeninterpretationen beisteuern konnten. Ebenso setzten sie sich mit Zuschreibungen von außen, wie eben besagter Farbanalyse, auseinander.

³⁰⁵ vgl. dazu auch GUDJONS, H.: Auf meinen Spuren, Rowohlt, Hamburg, 1986, S. 59

³⁰⁶ BUSCH, L: Unbewusste Selbstbilder, Grundlagen und Methodik der Psychodiagnostischen Bildanalyse, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997, S. 122f.

Auf eine *schematische Darstellung* habe ich aus mehreren Gründen verzichtet. Ein Grund wurde bereits genannt, ein weiterer ist folgender:

„Die schnelle Kategorisierung mit von außen herangetragenen, theoretisch begründeten Kategorien verstellt möglicherweise eher den Blick auf den Inhalt des Textes, als dass sie den Text und seine (Un-)Tiefen auszuloten erleichtert.“³⁰⁷

Das Vorgehen in meinem Seminar begann inhaltsanalytisch mit:

- 1) Auswerten der Geschichten nach „Themen“
- 2) stichwortartiger Zusammenfassung „wiederkehrender Themen“ und einem
- 3) Erneuten, kreisförmigen Clustern oder Bildern.
- 4) Reduktion im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse

Aber anschließend mündete es vor allem in:

- 5) Kommunikative Validierung und Gruppengespräche, mit dem Ziel die „gemeinsame Struktur“ herauszuarbeiten.
- 6) Zu den betonten Stichworten oder in der Besprechung aufgeworfenen Fragesätzen (s.u.) werden jeweils neue Cluster gebildet, so dass das jeweilige Problem „eingekreist“ werden kann. Durch neue Clusterbildung Rollen hinterfragen: z.B.: Geschichte (Eigene Geschichte, Menschheitsgeschichte, Kulturgeschichte, Umgang mit Zeit, mit Krisen etc. pp.)
- 7) Reduktion nach o.g. Beispiel.

Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalysen, die Vorlage für unser Vorgehen, laufen nach folgendem Ablaufmodell, von MAYRING auch grafisch dargestellt³⁰⁸, ab:

³⁰⁷ FLICK, U.: Qualitative Forschung, Rowohlts Enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg, 1995, S. 215

- | | |
|--------------------|---|
| <u>1. Schritt:</u> | Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen. |
| <u>2. Schritt:</u> | Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus
Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau |
| <u>3. Schritt:</u> | Reduktion durch Selektion, streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen |
| <u>4. Schritt:</u> | Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau. |
| <u>5. Schritt:</u> | Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem |
| <u>6. Schritt:</u> | Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial
(evtl. neuer Durchlauf auf höherem Abstraktionsniveau) |

Der Grundgedanke ist dabei das schrittweise Reduzieren des Materials nach vorher festgelegtem Abstraktionsniveau, wobei wir uns in unserem Fall auf Stichworte einigten, die im Zusammenhang mit dem Thema: „Krise“ herausgearbeitet und im Dienste von Selbstreflexion und dem Training der „Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz“ eingesetzt werden sollten.

Hier konnten individuelle Affirmationen und Visualisierungen entwickelt werden.

Die Verbesserungen der TeilnehmerInnen in den von mir angestrebten Bereichen sehe ich nicht nur als durch das Malen und Schreiben hervorgerufen, obgleich es zu der Wirkung dieser Verfahren eine Anzahl von Literatur gibt. Dieser Effekt ist dabei nicht nur Begleiteffekt, aber hier möchte ich diese Methode vor allem indirekt nutzen, nämlich durch den Prozess der *gemeinsamen und individuellen Inhaltsanalyse*, die im Dienste einer verbesserten Selbst- und Fremdwahrnehmung stand.

Die Selbstevaluation der TeilnehmerInnen spricht m.E. direkt für meine Vorgehensweise.

Beispielsätze auf dem untersten Abstraktionsniveau waren hierbei in Anlehnung an die „Subjektive Didaktik“, zusammengetragen von KÖSEL:

³⁰⁸ MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Psychologie Verlags Union, München 1990, S. 54ff

- Wo in meinem Leben hindern und beschränken mich Rollenerwartungen; wo profitiere ich von ihnen etc.?
- Was passiert / könnte passieren, wenn ich im Beruf nicht erfolgreich bin?
- Was passiert, wenn ich „nachgebe“? (z.B. bei einem Streit?)
- Wie sehe ich meinen Körper? (Maschine? Feind? Freund?) Was mute ich ihm zu?
- Wie handle ich bei Stress?
- Wie gehe ich mit Konflikten um?
- Meine Autobiographie – Kritische Lebensereignisse
- Wer bin ich? Wozu bin ich da? Was will ich erreichen? Was sind meine Werte? Wie sehe ich mich? Wie sehe ich andere? Was brauche ich? Was braucht mein Körper?

Auf dem höheren Abstraktionsniveau wurden *Begriffpaare* gebildet. (siehe dazu auch die Bild- und Textbeispiele)

Die Wortpaare aneinandergereiht ergeben wiederum den Prozessverlauf einer Krise, wie er von den TeilnehmerInnen erlebt und beschrieben wurde, wobei ich „meinen“ Prozessverlauf einer Krise ja bereits zu Beginn des Kurses vorgestellt hatte.

Eine Metaphernanalyse erfolgte auf der Grundlage von Kategorie und Definition.

Hier einige ausgewählte und gekürzte Beispiele nach der Kategorisierung von MOSER³⁰⁹:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Bildende Kunst	Alle metaphorischen Aussagen zur visuellen/bildnerischen Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ein Abbild von etw. sein ▪ Vorbilder haben ▪ Der Lebensentwurf ▪ Eine Idee skizzieren
Kampf	Alle metaphorischen Aussagen die aus den Bereichen Kampf, Krieg oder Militär stammen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich einer Sache stellen ▪ Sich (nicht) aufgeben ▪ Eine Niederlage einstecken ▪ Etwas bestreiten

³⁰⁹ MOSER, K.: Metaphern des Selbst: wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen, Zürich, Pabst Verlag, 2000, S. 75ff.

Körper	Alle metaphorischen Aussagen, die sich auf den menschlichen Körper und seine Eigenschaften bezieht.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich durch etwas durchbeißen ▪ Etwas liegt einem auf dem Magen ▪ Etwas geht in die Hose ▪ Etwas im Griff haben
Krankheit	Alle metaphorischen Aussagen, die aus dem Bereich Krankheit und Pflege stammen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie gelähmt sein vor Freude ▪ Verrückt vor Liebe ▪ Fieberhaft arbeiten ▪ Sich wahnsinnig freuen
Natur	Alle metaphorischen Aussagen, die sich auf die Tier- und Pflanzenwelt oder natürliche Prozesse und Eigenschaften der unbelebten Umwelt beziehen.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In der Familie verwurzelt sein ▪ Eine gewachsene Überzeugung ▪ Ein frischer Wind ▪ Reif sein für etwas
Recht	Alle metaphorischen Aussagen aus dem Bereich der Gesetzgebung und Rechtssprechung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diszipliniert arbeiten ▪ Aus Prinzip etwas tun ▪ Vereinbarungen treffen ▪ Etwas hat sich eingebürgert
Spiel / Sport	Alle metaphorischen Aussagen, bei denen das Modell des Spiels oder von sportlichen Tätigkeiten benutzt wird.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich Spielraum schaffen ▪ Eine Szene machen ▪ Etwas im Alleingang tun ▪ Der Anstoß zu etwas

Auch wenn die Gespräche während dieser Inhaltsanalysen sich teilweise schwierig gestalteten, konnte ein Abgleiten in eine „*Therapiegruppe*“ von mir aufgefangen werden, indem ich regelmäßig auf die jeweiligen Stichworte zurückkam, um den erwachsenenpädagogischen Charakter des Trainingseminars zu untermauern.

Kommunale und persönliche Mythen konnten somit konzentriert hinterfragt und als solche erkannt werden, was nach meiner Einschätzung auch zu einer größeren Distanz in punkto Gruppendruck und somit zu mehr Gelassenheit führte. Auch das Thema „*Achtung vor dem eigenen Selbst / Umgang mit dem eigenen Selbst*“ konnte angesprochen und bearbeitet werden. Das wird auch in der Selbstevaluation zum Thema „*qualitative Inhaltsanalyse*“ deutlich.

Indirekt sind die Fortschritte der Gruppe hier außerdem auch durch die zusätzlich erhobenen Tests (TSD-Z, Perzipiert Generalisierte Selbstwirksamkeit, Proaktives Coping,

Feed-back-Bogen, hinsichtlich einer Verbesserung in den Bereichen *Selbstwirksamkeit, Selbstdistanz, Handlungsfähigkeit* und *divergentem Denken*) nachvollziehbar. Doch zunächst zur qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING.

7.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (Selbstevaluation):

Die Vorstellung der TeilnehmerInnen wurde mit einer projektiven Methode erhoben: Eine Phantasiereise führte sie.³¹⁰ Anschließend malten sie ein Bild aus dieser Reise und erläuterten es. Ihre Erläuterungen wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen.

Dabei interessierte vor allem:

- Wie stellen sich die TeilnehmerInnen zukünftige Krisensituationen vor?
- Haben sie optimistische oder pessimistische Vorstellungen?
- Welche Handlungsvorschläge lassen sich hierbei ableiten?

Das methodische Vorgehen umfasst drei Techniken:

Zunächst wird das Material in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse paraphrasiert, wobei „weniger relevante Passagen und bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen (erste Reduktion) und ähnliche Paraphrasen gebündelt und zusammengefasst werden (zweite Reduktion)“.

Dies stellt, so FLICK, „eine Kombination der Reduktion des Materials durch Streichungen mit einer Generalisierung im Sinne der Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau dar.“³¹¹

Bei Texten erwies sich hierbei eine Anlehnung an textlinguistische Kategorien als hilfreich, bei den Bildern wurden Bildanalysen nach vorgegebenen Kriterien vorgenommen.

³¹⁰ Als Teilnehmer ist man einer solchen Phantasiereise nicht ausgeliefert, vielmehr kann man eigene Bilder ent- und weiterentwickeln. Bei Imagination friedlicher Szenen verstärken sich, nach SINGER/POPE (1986), die Alpha-Wellen im Gehirn, der Blutdruck senkt sich und der Herzschlag verlangsamt sich.

³¹¹ FLICK, U.: Qualitative Forschung, FLICK, U.: Qualitative Forschung, Rowohlt's Enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg, 1995, S. 212

7.2.1 Evaluationsanreiz: Textlinguistische Kategorien

<p><u>1. Texttyp:</u> Wichtiges Unterscheidungskriterium ist hier die <i>Reflexivität</i> bzw. <i>Nicht-Reflexivität</i>.</p> <p><u>2. Konsistenz:</u> Als Kriterien dienen hier die Anzahl der „<i>Brüche</i>“ und „<i>Widersprüche</i>“ je Aufsatz.</p> <p><u>3. Klischees:</u> (Stereotypen, Redewendungen, Floskeln)</p> <p><u>4. Textlänge:</u> (Anzahl der Zeilen)</p> <p><u>5. Semiotische Expressivität:</u> (Nicht-sprachliche Ausdrucksmittel im Text)</p> <p><u>6. Adjektive:</u> (Positive, negative, neutrale)</p> <p><u>7. Partikeln:</u> (Lexikalische Einheiten, die Aussagen qualifizieren, einschränken, relativieren etc.)³¹²</p>

Weitere Kategorien sind z.B. soziologischer und psychologischer Natur, jedoch erwiesen sich die textlinguistischen Kriterien als ausreichender Rahmen.

Bei den Bildern wurden Symbol- und Farbanalysen vorgenommen, grafische Figuren untersucht etc. (siehe Tabelle weiter unten)

Symbole (z.B.):

- Baum
- Vogel
- Haus
- Wasser
- Herz
- Gewitter
- Feuer
- Kreuz

³¹² BOS, W., TARNAI, C. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie, Waxmann Wissenschaft, Münster, 1989, S. 107

7.2.2 Evaluationsanreiz: Farbanalyse

A Farbanalyse nach Lothar BUSCH³¹³:

Farbkombinationen:

(1) Rot und Gelb:

Starke Extroversion mit sprunghafter Aktivität, wobei das Selbstvertrauen durch die fehlende Stetigkeit und die Entfaltung durch die Tendenz zur Aggressivität behindert wird.

(2) Grün und Rot

Stabilitätsbedürfnis mit der Gefahr der fehlenden Beweglichkeit und der Stauung von Aggressionen. Bilder, die nur Rot und Grün enthalten, bezeugen Gemütsarmut und fehlende Phantasie. Es ist die Farbkombination der Ellenbogenmenschen, bei denen die Durchsetzungswünsche vorherrschen.

(3) Blau und Rot

Dieses „zerlegte“ Violett bedeutet eine starke innere Beteiligung und das heißt, dass Gemüt und aktives Handeln harmonieren. (...)

(4) Blau und Grün

Diese Kombination kommt mit annähernd gleichen Anteilen und Landschaftsbildern vor, wenn eine grüne Wiesenfläche von einem blauen Himmel abgeschirmt wird. Dahinter steckt ein ausgeprägter Wunsch nach einer Art von Selbstsicherheit, die durch Vertiefung und Konzentration geprägt ist.

(5) Grün und Gelb

In dieser Kombination treffen sich Vorbehalte und Zurückhaltung, die auf Spannungen beruhen, mit Ablenkbarkeit und Beeinflussbarkeit. Oft wird auch auf die Befriedigung von Selbstwertansprüchen gewartet.

(6) Blau und Gelb

Sie bedeuten zusammen eine weiche Nachgiebigkeit, die sich unbekümmert und beiter gibt und ein Bedürfnis nach zärtlicher Zuwendung ausdrückt. Eine Tendenz zu masochistischer Anpassung sollte man erwägen.

³¹³ BUSCH, L: Unbewusste Selbstbilder, Grundlagen und Methodik der Psychodiagnostischen Bildanalyse, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997, S. 122f.

(7) Blau und Braun

Hier zeigt sich ein starkes Bedürfnis nach Regression und Ruhe, das häufig bei oder nach schweren organischen Erkrankungen im Vordergrund steht. Auch bei alten Menschen ist diese Kombination häufiger vertreten. Ein depressiver Sog kann dabei angenommen werden.

(8) Blau und Schwarz

Blau und Schwarz bzw. Grau sind zusammen fast sichere Hinweise auf eine Dysthymie (neurotische Depression), während man bei endogenen Depressionen viel häufiger bunte Farben beobachtet.

(9) Violett und Schwarz

Als bildbeherrschende Kombination legen sie immer den Verdacht auf eine hysterische Persönlichkeit nahe, die damit ihre bedingungslosen Ansprüche zum Ausdruck bringt. (...)

(10) Rot und braun (kommt hier nicht vor)

(11) Rot und Schwarz

Die Farben der alten Piratenflagge sprechen für rücksichtslose Aggressivität, Hemmungslosigkeit und eine Tendenz zum Sadismus. Man trifft die Kombination z.B. bei Bildern von Vulkanausbrüchen

(12) Grün und Braun

Das Sich-selbst-genug-Sein des Baumes drückt sich in dieser Kombination aus. In gespannter Einsamkeit erfolgt ein Sich-Zurückziehen und der Selbstwert speist sich aus der Wahrnehmung des eigenen Leibes. (...)

(13) Grün und Schwarz

Während die Kombination von Rot und Schwarz eine herausfordernde Aggressivität besitzt, liegt bei dieser Kombination ein extremer Geltungsanspruch vor, der nicht selten als Protesthaltung sichtbar wird und den aggressiven Egozentriker kennzeichnet.

(14) Gelb und Braun

Die Erwartungen laufen sich im materiellen (auch leiblichen) Bereich fest, so dass Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung entstehen können. (...)

7.2.3 Farbkombinationen in den Bildern der KursteilnehmerInnen

(Vergleiche dazu die entsprechenden Abbildungen im Anhang)

- (1) *Rot und Gelb*
- (2) *Grün und Rot*
- (3) *Blau und Rot*
- (4) *Blau und Grün*
- (5) *Grün und Gelb*
- (6) *Blau und Gelb*
- (7) *Blau und Braun*
- (8) *Blau und Schwarz*
- (9) *Violett und Schwarz*
- (10) *Rot und Braun*
- (11) *Rot und Schwarz*
- (12) *Grün und Braun*
- (13) *Grün und Schwarz*
- (14) *Gelb und Braun*

Eine Diskussion über die individuellen Farbkombinationen schloss sich an. (Das Gleiche geschah außerdem, später, mit der Analyse von Symbolen, die besprochen und mit BUSCHS Deutung verglichen wurden und zu denen dann individuelle Cluster erstellt wurden, sowie der Analyse der Flächenausnutzung, Grafik, Linienführung.)

Die Linienführung war teilweise vorgegeben, die TeilnehmerInnen waren in unten gezeigtem Beispiel angehalten worden, in diesem Fall möglichst kreisförmig zu malen, wobei es bei anderen auch andere Vorgaben gab, die aber nicht eingehalten werden mussten. Es war auch vorgegeben, *möglichst abstrakt* zu malen, um den Leistungsdruck zu verringern.

Es folgten Diskussionen über Sinn und Unsinn einer solchen Auswertung, wobei sich im Gespräch einzelne Punkte vertieften.

Es sei auch zu erwähnen, dass nach BUSCH zu prüfen ist, ob eine Farbe objektnah verwendet wurde oder nicht.

Dabei räumt BUSCH ein, dass es selbstverständlich vorkomme, dass Farben ganz schematisch und gewissen Denkstereotypen folgend verwendet würden. Die braune Farbe eines einzelnen Baumstammes und das Rot eines Daches, so BUSCH, könnten somit auch ganz rationale Gründe haben.

„Das schließt aber die Frage nicht aus, warum gerade ein Baumstamm oder ein Dach gemalt wurden.“³¹⁴

Das Verfahren der Auswertung der Gedichte und Geschichten erfolgte in Anlehnung an Lutz v. WERDER mit der Auswertung der Geschichten nach „Themen“ und der stichwortartigen Zusammenfassung wiederkehrender Themen. Ansatzweise sei dies in einem kleinen Exkurs am nachfolgenden Beispiel verdeutlicht:

Beispiels-Geschichte:

„Ich habe mir nun endlich diesen neuen wirklich modischen Kaffeeautomaten geleistet. Abends gebe ich die Zeit, zu der ich aufwachen möchte, an der Maschine ein, füge Wasser und Kaffeepulver hinzu und lege mich schlafen. Morgens werde ich dann statt von den grausamen Mißtönen meines Weckers von dem Duft frischen Kaffees geweckt. Das gibt mir dann das Gefühl, dass jemand für mich da ist, dass jemand mir diese Mühe am Morgen abnimmt, dass jemand mal etwas für mich macht - und wenn's nur Kaffee ist...“³¹⁵

Interpretation (Explizierende Inhaltsanalyse nach MAYRING - Auszug)

Kaffee steht beispielsweise für:

Trinken, Nahrung, Wärme, umsorgt werden, geweckt werden, nicht allein sein, abhängig sein dürfen, etc.

Anschließend erfolgt zu einem dieser Begriffe ein neues Cluster. Durch dieses „zirkuläre“ bzw. „einkreisende Clustern“ kann das eigentliche Problem immer genauer erfasst werden. (Bildanalyse im Anhang.)

Am Ende des Kurses unterzogen sich die TeilnehmerInnen mit Hilfe eines halboffenen Fragebogens, einer Selbstevaluation.

³¹⁴ BUSCH, L: Unbewusste Selbstbilder, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997, S. 126

³¹⁵ Gewissermaßen auch: Strukturierende Inhaltsanalyse

7.3 Ergebnisse der Selbstevaluation der TeilnehmerInnen zum Thema: Kreatives Schreiben und Malen mit anschließender Inhaltsanalyse

Dieser Fragebogen bestand aus einer Hauptfrage, wobei die Kästchen (ja), (nein) und (weiß nicht) angekreuzt werden konnten. Im Falle einer positiven Beantwortung der Hauptfrage leitete diese in zwei untergliederte Fragen über.

- *Erste Frage:* Hat sich im Prozess des Malens / Schreibens mit den sich anschließenden Gesprächen für Euch etwas getan?
- *Zweite Frage:* Falls ja, was?
- *Dritte Frage:* Hattest Du in letzter Zeit in Deinem Leben insgesamt das Gefühl von verstärkter Kompetenz und Handlungsfähigkeit?
- *Vierte Frage:* Falls ja, führst Du dies im Wesentlichen auf Deine Teilnahme in diesem Seminar zurück?

Antwort erste Frage:

- Die TeilnehmerInnen beantworteten den ersten Teil der Frage durchgehend mit „Ja“, die differenzierten Antworten sind hier nach den von den TeilnehmerInnen selbst formulierten Kriterien geordnet und aufgeführt

Antwort zweite Frage:

1) Verbesserung der Selbsterfahrung / des emotionalen Unterscheidungsvermögens:

- *„Die Frage, wie ich mit meinen eigenen Gefühlen umgehe, wurde aufgeworfen und konnte mit dem Malen teilweise beantwortet werde, was vorher allein durch Gespräche nicht so geklappt hat.“*
- *„Ich bekam mehr Selbstsicherheit durch das gemeinsame Malen war eine praktische Erfahrung; auch zu sehen, dass nicht alle besser sind als man selbst.“*
- *Eigene Lebenserfahrung und daraus möglicherweise resultierende Verzerrungen, d.h. Alltagskommunikation konnten über Bilder reflektiert werden. Wichtig war mir auch, eigene Meinungen und Erfahrungen (an-) zuerkennen und gegen die Meinung anderer meist stärker zu behaupten als vor dieser Erfahrung.“*
- *„Ich lernte, Zwischentöne in meinem eigenen Empfinden besser zu erkennen und zu differenzieren.“*

2) Verbesserung der Fremderfahrung / des emotionalen Unterscheidungsvermögens:

- *„Bildliches Erleben eigener Emotionen im Zusammenhang mit dem Erleben fremder Emotionen fand ich hilfreich.“*
- *„Durch meinen Verzicht auf „Klischees“ in Geschichten resultierte eine zunehmende Bewusstwerden eigener Wertung durch die Auseinandersetzung mit anderen Geschichten in der Gruppe.“*
- *„Die Sensitivität für Probleme, aber auch für Humor empfinde ich als geschärft durch die Art und Weise des Umgangs mit Texten, Bildern und der Gruppe miteinander.“*
- *Ich gelangte, zumindest nach meiner Ansicht, besonders durch das „Kreative Schreiben“ zu einer differenzierteren Selbst- und Fremdwahrnehmung, als ich mir das vor dem Kurs vorgestellt hatte.“*

3) Verbesserung des (Selbst-)Vertrauens:

- *„Offene Atmosphäre während und nach dem Schreiben und Malen, die enorm dabei hilft, Interpretationen anzunehmen und selbst auszusprechen (weil es eben über die Bilder und die Geschichten geht und die eigene Person somit noch etwas geschützter ist).“*
- *„Man traut sich stärker, auch einmal kritische Fragen zu stellen, weil man durch die Arbeit ja auch viel von sich selbst zeigt, und dadurch alle irgendwie gleichrangig sind.“*
- *„In dieser Gruppe so offen sprechen zu können mit der Gewissheit, dass nichts unerwünscht nach außen dringt, hat mir sehr geholfen. Manchmal kamen ja schon tiefere Sachen hoch, was man oft gar nicht erwartet hätte, da war die Gruppe sehr wichtig.“*
- *„Vertrauen, über innere und äußere Bilder zu sprechen, sich zu öffnen über diese Bilder.“*

4) Verbesserung der Empathie / des emotionalen Unterscheidungsvermögens:

- *„Der Umgang mit Emotionen anderer war ganz wichtig, z.B. die Frage „was mache ich, wenn jemand weint? Wie ist es, wenn ich selbst mal weinen muss?“ trat bei der Bildbesprechung auf. Mein Gespür für mich selbst und für die Gruppe konnte sich in diesem Setting ganz gut entwickeln.“*
- *„Es war wichtig, dass die Gefühle nicht gleich wegdiskutiert wurden. Sie durften bleiben, wie auch die Bilder und Geschichten bleiben durften. Das war ganz wichtig für mich.“*

5) Verbesserung der „inneren Ruhe“:

- *„Schreiben und Malen war entspannend und für mich die Möglichkeit, innere Ruhe zu finden.“*

6) Verbesserung des kreativen Denkens:

- „Ich bekam dadurch auch Mut, untypische Wege zu gehen und für meine Bilder größere Formate auszuwählen.“
- „Irgendwie bekam ich durch die Auseinandersetzung mit meinen „Werken“ mittlerweile weniger Angst vor der Wertung anderer, weil ich durch eigene Ideen und unabhängiger, eigene Urteile weiter bin als vor dem Malen.“
- „Durch das Schreiben finde ich meine Fähigkeit, in verschiedene Richtungen zu schauen, verbessert. Das „Produzieren“ neuer Assoziationen und neuer Ideen fällt mir wesentlich leichter als vorher.“

Antwort dritte Frage: einstimmig (ja)

Antwort vierte Frage: wurde von fünf TeilnehmerInnen wiederum mit (ja) beantwortet. Ein Teilnehmer antwortete mit (weiß nicht).

Bezogen auf die angestrebten Ziele: **Integration / Immunisierung / Imagination** und **Informationssteuerung** erscheinen diese Ergebnisse viel versprechend zu sein.

Neben dieser qualitativ orientierten Methode möchte ich nun zu den ausgewählten quantitativen Verfahren kommen, beginnend mit dem „Proaktiven Coping“ über die „Perzipiert Generalisierte Selbstwirksamkeit“ und den „TSD-Z“.

Vergleicht man nun diese Aussagen mit dem Ziel dieser Arbeit, nämlich mit der Intention:

- Erschließung neuer Zusammenhänge (Training des divergenten Denkens)
- Ressourcenorientierte Selbstreflexion (Selbstwertdienliche Information)
- Spannungsausgleich (Kontrolle im „Strudel des Unkontrollierbaren“)
- Emotionales Unterscheidungsvermögen (Hier: Empathie, Selbst- und Fremderfahrung)

und dem angestrebten Qualifikationsprofil:

- SCHRITT 1: Selbstreflexion fördern
- SCHRITT 2: Kulturreflexion fördern
- SCHRITT 3: Ressourcen ausschöpfen / entwickeln

- SCHRITT 4: Selbstsicherheit, Selbstvertrauen erhöhen
- SCHRITT 5: (Denk-)Blockierungen auflösen
- SCHRITT 6: Divergentes Denken trainieren
- SCHRITT 7: Durchhaltevermögen trainieren

Und dem *Hauptziel* der Stärkung eines positiven Selbstbildes durch die Provokation selbstwertdienlicher Informationen, so kann von einer deutlichen Annäherung des „Ist“-„Soll“-Zustandes gesprochen werden, wie er zum Zwecke eines Trainings der Schlüsselqualifikation „Krisenkompetenz“ im Kontext dieser Arbeit festgelegt und mit Hilfe des Kreativen Schreibens / Malens mit anschließender qualitativer (und teilweise quantitativer) Inhaltsanalyse intendiert war. Dies erhärtet sich auch durch die nachfolgend erläuterten Tests, die ich in einem Prä-Posttestverfahren ebenfalls durchgeführt habe. Hierbei handelt es sich um das Proaktive Coping nach SCHWARZER, die Perzipierte Generalisierte Selbstwirksamkeit und den Test zum schöpferischen Denken (zeichnerisch) nach URBAN / JELLEN. Zunächst zum Proaktiven Coping nach SCHWARZER.

7.4 Proaktives Coping

(SCHWARZER, R. / GREENGLASS, E. / TAUBER, S., 1999)

SCHWARZER unterscheidet zwischen *Reaktivem*, *Antizipatorischem*, *Präventivem* und *Proaktivem* Coping.³¹⁶

Das *Proaktive Coping*, welches ich zum Zwecke meiner Arbeit ausgewählt habe, versucht zu erklären, was Menschen motiviert ihre Ziele zu verfolgen, wie sie sich selbst in Bezug auf ihre Zielerreichung verhalten.

Ein Proaktives Problemlösungsverhalten sucht unabhängig davon Lösungen zu entwerfen, ob die Probleme durch das eigene oder durch Fremdverschulden entstanden sind.

³¹⁶ SCHWARZER, R.: Some Comments on Proactive Coping, Freie Universität Berlin, Psychologie, <http://www.RalfSchwarzer.de>

Proaktivität ist eine Persönlichkeitsdimension und der Glaube an das hohe Potential von Veränderungen, welche dazu dienen sich selbst und die eigene Umgebung zu verbessern. Dies beinhaltet einen Zugang zu eigenen Ressourcen zu finden, es beinhaltet *Verantwortung, Werte und Weitsicht*.

Ein Lebenslauf ist nicht völlig von äußeren Einwirkungen bestimmt, sondern kann auch selbst gewählt werden. Weder gute noch schlechte Ereignisse können ausschließlich äußeren Faktoren angelastet werden. Ein proaktives Problemlösungsverhalten wird sich mit der Realität auseinandersetzen und sich der Eigenverantwortung stellen.

Bisher berichtet SCHWARZER von zahlreichen Korrelationen des Proaktiven Coping, beispielsweise mit der Selbstwirksamkeit.³¹⁷

³¹⁷ References: ASPINWALL, L. G., & TAYLOR, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, *121*, 417-436.

BRANDTSTÄDTER, J. (1992). Personal control over development: Implications of self-efficacy. In R. SCHWARZER (Ed.), *Self efficacy: Thought control of action* (pp. 127-145). Washington, DC: Hemisphere.

BURKE, R. J. (1993). Organizational-level interventions to reduce occupational stressors. *Work and Stress*, *7*(1), 77-87.

BURKE, R. J., GREENGLASS, E. R., & SCHWARZER, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, *9*, 261-275.

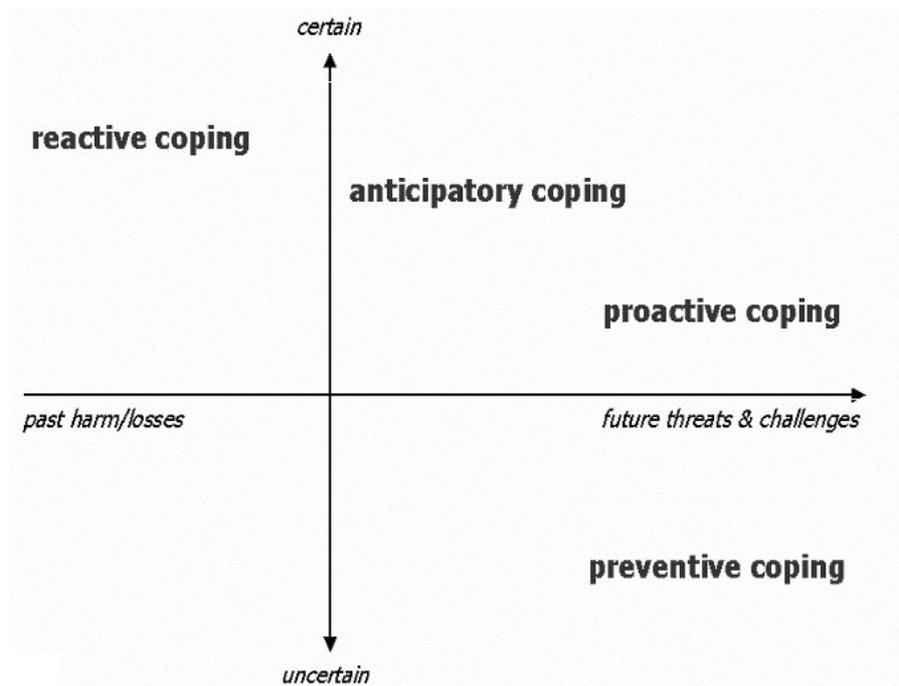
SCHWARZER, R. (Ed.). (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.

SCHWARZER, R. (1999). Self-regulatory processes in the adoption and maintenance of health behaviors. The role of optimism, goals, and threats. *Journal of Health Psychology*, *4*(2), 115-127.

SCHWARZER, R., & LEPPIN, A. (1989). Social support and health: A meta-analysis. *Psychology and Health: An International Journal*, *3*, 1-15.

SCHWARZER, R., SCHMITZ, G. S., & DAYTNER, G. T. (1999). *The Teacher Self-Efficacy scale*. [On-line publication]. Available at: <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/>

SCHWARZER, R., & SCHWARZER, C. (1996). A critical survey of coping instruments. In M. ZEIDNER & N. S. ENDLER (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research and applications* (pp. 107-132). New York: Wiley.



7.4.1 Proaktives Coping - Fragebogen

(SCHWARZER, GREENGLASS & TAUBERT, 1999)

1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.
2. Mir kommt es immer darauf an, etwas zu bewirken.
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenem Posten zu stehen. (-)
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.
5. Ich male mir meine Wunschträume genau aus, um sie zu verwirklichen.
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis sie sich von selbst regeln. (-)

9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.
13. Wenn es „hart auf hart kommt“, nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.

Anmerkung: mit (-) gekennzeichnete Items müssen umgepolt werden.

Das Antwortformat ist vierstufig:

(1) stimmt nicht, (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau.

In einer Stichprobe von N=285 Personen betrug die interne Konsistenz der Skala Cronbachs Alpha = .86. Es zeigten sich Zusammenhänge mit Selbstwirksamkeitserwartungen, proaktiver Einstellung, Selbstregulation sowie mit der Einschätzung stressreicher Ereignisse als Herausforderung.

In der Psychologie gibt es eine Reihe von theoretischen Konstrukten, die dies, beispielsweise in Anlehnung an die „*proaktive Einstellung*“, zum Ausdruck bringen sollen. Ein älteres ist das der „*internalen Kontrolle*“.

Damit ist gemeint, dass man sich selbst als Verursacher von Ereignissen sieht, nicht dagegen als Opfer der Verhältnisse oder als Objekt fremder Einflüsse wie etwa ein Bauer im Schachspiel (pawn vs. origin). Der optimistische Interpretationsstil nach SELIGMAN geht ebenfalls in diese Richtung. Der dispositionale Optimismus nach SCHEIER und CARVER

betont die positiven Lebensaussichten, die Selbstwirksamkeitserwartung nach BANDURA dagegen die eigene Handlungskompetenz.

Im Kern des Konstrukts liegt also eine optimistische Erwartung bezüglich der Umweltressourcen und der eigenen Ressourcen in Verbindung mit der Verantwortung, etwas tun zu müssen und dem Bedürfnis, etwas bewirken zu wollen.³¹⁸

7.4.2 Ergebnisse: Proaktives Coping

(SCHWARZER / GREENGLASS / TAUBERT)

Mittelwert der Eichstichprobe: 48,65

Prätest - Gruppenmittelwert:	37,00
Posttest - Gruppenmittelwert:	54,50
Mittelwert der Verbesserung:	17,50

Thomas / VP2	Prätest:	55 Punkte
Proaktives Coping	Posttest:	64 Punkte
Jaqueline / VP6	Prätest:	45 Punkte
Proaktives Coping	Posttest:	59 Punkte
Ingrid / VP3	Prätest:	41 Punkte
Proaktives Coping	Posttest:	58 Punkte
Sabine / VP5	Prätest:	32 Punkte
Proaktives Coping	Posttest:	51 Punkte
Gabriele / VP1	Prätest:	28 Punkte
Proaktives Coping	Posttest:	47 Punkte
Andreas / VP4	Prätest:	21 Punkte
Proaktives Coping	Posttest:	48 Punkte

³¹⁸ Vorsicht bei „Macher“-Mentalität. Eine solche soll m.E. nicht Ziel einer „Förderung der Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz“ sein!

- Berechnung mit SPSS.
- Der T-Test ergibt: V-N- Unterschied ist signifikant. Das kritische Signifikanzniveau wurde auf Alpha = .05 festgelegt.

Standardabweichung: Prätest: 12,3774; Posttest: 6,8337
Standardfehler des Mittelwertes: Prätest: 5,0531; Posttest: 2,7899

Die Standardabweichung in der Eichstichprobe zum Proaktiven Coping beträgt: 6,87

7.5 Perzipiert Generalisierte Selbstwirksamkeit

Mattias JERUSALEM und Ralf SCHWARZER konstruierten 1981 in Anlehnung an BANDURAS Konzept (Self-Efficacy) eine 20-Item-Skala, die später revidiert und zu einer 10-Item-Skala zur Erfassung der Perzipiert Generalisierten Selbstwirksamkeit umgearbeitet wurde.

Die Perzipiert Generalisierte Selbstwirksamkeit bezieht sich auf optimistische Erwartungen hinsichtlich der eigenen Möglichkeiten, mit einer Reihe von Stressoren fertig zu werden im Sinne einer stabilen Persönlichkeitsdimension. Im Gegensatz zu anderen Konstruktionen des Optimismus verweist die Perzipiert Generalisierte Selbstwirksamkeit auf die Kompetenz des einzelnen, mit solchen Herausforderungen umzugehen. Sie wird mit einer Zehn-Item-Skala gemessen, die für interkulturellen Gebrauch entworfen wurde. Diese hat sich in vielen Studien als homogen, zuverlässig und gültig erwiesen. Je nach Stichprobe schwankt die interne Konsistenz laut SCHWARZER zwischen .74 und .93.

Die Selbstwirksamkeitserwartung korreliert zudem positiv mit Merkmalen wie Optimismus, Selbstwertgefühl, internaler Kontrolle oder Leistungsmotivation, negativ mit Merkmalen wie Ängstlichkeit, Depressivität oder Neurotizismus.³¹⁹

³¹⁹ SCHWARZER, R.: Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource, Diagnostica, 1994, 40, Heft 2, S. 105

Die Untersuchungsfragen haben zum Ziel, die kulturübergreifende Äquivalenz dieses Verfahrens sicherzustellen. Eine experimentelle Validierung war zudem erfolgreich.

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit, welches von BANDURA eingeführt wurde, repräsentiert einen wichtigen Aspekt seiner sozial-kognitiven Theorie (BANDURA, 1977, 1997).

Dies erfordert, so SCHWARZER, zwei Arten von konstruktiven Überzeugungen, „nämlich davon, (a), dass es überhaupt Handlungen gibt, die vorbeugend wirken³²⁰, und davon, (b), dass man selbst dazu in der Lage ist, diese Handlungen auszuführen.“^{321, 322}

SCHWARZER fasst in Anlehnung an BANDURA zusammen: „Nur wenn jemand glaubt, eine adaptive Bewältigungshandlung zur Verfügung zu haben, wird er motiviert sein, ein Problem instrumentell anzugehen. Selbstwirksamkeitserwartung“.³²³

Die „Macher-Mentalität“, die SCHWARZER hier darstellt, wird von mir im Kontext meiner Arbeit nicht angestrebt. Es soll ja nicht um eine Vermeidung von Krisen, sondern vielmehr um eine progressive und bildungsrelevante Auseinandersetzung mit diesem Thema gehen. Dennoch ist das Training/die Verbesserung der Perzipiert Generalisierten Selbstwirksamkeit wichtig, um Teilbereiche der „Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz“ abzudecken. Das alleinige Training der Selbstwirksamkeit hielte ich für ebenso verkürzt wie beispielsweise das einseitige Training des divergenten Denkens.

³²⁰ Konsequenzerwartung (outcome expectancy)

³²¹ Selbstwirksamkeitserwartung (self-efficacy expectancy)

³²² SCHWARZER, R.: Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource, Diagnostica, 1994, 40, Heft 2, S. 105

³²³ Querverweise, so von SCHWARZER übernommen:

SCHWARZER, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology & Health*, 9, 161-180.

SCHWARZER, R., & JERUSALEM, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. WEINMAN,

S. WRIGHT, & M. JOHNSTON, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Es handelt sich um eine eindimensionale Skala von 10 Items, die möglichst nach Zufall in ein größeres Erhebungsinstrument eingemischt werden sollten. Die Items, die alle gleichsinnig gepolt sind, werden vierstufig beantwortet: (1) stimmt nicht, (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau (Beispielitem: „*Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern*“). Jedes Item bringt eine internal-stabile Attribution der Erfolgserwartung zum Ausdruck. Darin liegt der entscheidende Unterschied zum dispositionalen Optimismus (SCHWARZER, R. 1994, 1999). Der individuelle Testwert ergibt sich durch das Aufsummieren aller zehn Antworten, so dass ein Score zwischen 10 und 40 resultieren muss.

Im Laufe von zwei Jahrzehnten haben zahlreiche Studien gute psychometrische Kennwerte für die Skala hervorgebracht. Einige davon sind zuletzt dokumentiert in SCHWARZER und JERUSALEM (1999) sowie SCHWARZER, MUELLER und GREENGLASS (1999). Beim Vergleich von 23 Nationen streuten die internen Konsistenzen (Cronbachs alpha) zwischen .76 und .90, in allen deutschen Stichproben zwischen .80 und .90.

Die Skala ist eindimensional, auch in solchen seltenen Fällen, in denen mehr als ein Eigenwert in Hauptkomponentenanalysen größer als eins ist, wie konfirmative Faktorenanalysen zeigen. Mit anderen Worten: eine zweifaktorielle Lösung lässt sich den Daten nicht besser anpassen als eine einfaktorielle.

Kriterienbezogene Validität ist gegeben durch zahlreiche Korrelationsbefunde mit anderen relevanten Variablen. Es gibt enge positive Zusammenhänge zum dispositionalen Optimismus und zur Arbeitszufriedenheit und enge negative Zusammenhänge zu Ängstlichkeit, Depressivität, Burnout, Stresseinschätzungen (Bedrohung, Verlust) usw. Bei DDR-Übersiedlern wurden körperliche Beschwerden und Depressivität im Verlauf von zwei Jahren vorhergesagt und bei Herzpatienten konnten die Genesung und die postoperative Lebensqualität nach sechs Monaten gut prognostiziert werden.

Die Mittelwerte liegen für die meisten Stichproben bei ca. 29 Punkten, die Standardabweichung bei ungefähr 4 Punkten (vgl. SCHWARZER & JERUSALEM, 1999; SCHWARZER, MUELLER & GREENGLASS, 1999).

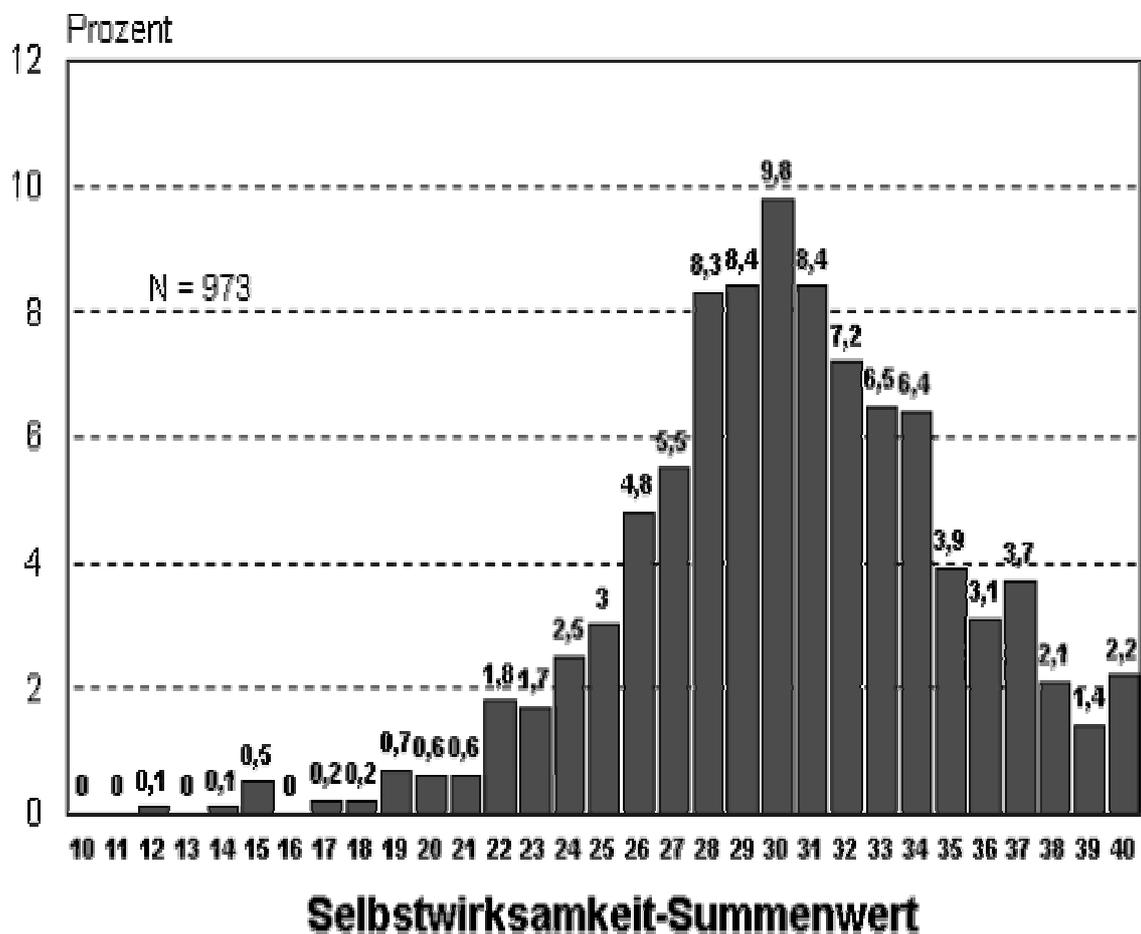
Sämtliche statistische Berechnungen erfolgten mit dem Programmpaket SPSS. Die Daten wurden, in Abhängigkeit von Skalenniveau und Fragestellung, mit den herkömmlichen Verfahren der klassischen Testtheorie untersucht.

7.5.1 Ergebnisse: Perzipiert Generalisierte Selbstwirksamkeit

(SCHWARZER)

Selbstwirksamkeit Bogen; Eichstichprobe zum Vergleich; (Balkendiagramm nach Prof. Dr. R. SCHWARZER); <http://userpage.fu-berlin.de/~ahahn/frageb.htm>

Mittelwert der Eichstichprobe: 29,2



Prätest- Gruppenmittelwert: **21,5**
Posttest- Gruppenmittelwert: **33,6**
Mittelwert der Verbesserung: **12.1** (nach Punktzahl geordnet)

Thomas / VP2	Prätest:	26 Punkte
Selbstwirksamkeit	Posttest:	39 Punkte
Jaqueline / VP6	Prätest:	27 Punkte
Selbstwirksamkeit	Posttest:	36 Punkte
Ingrid / VP3	Prätest:	22 Punkte
Selbstwirksamkeit	Posttest:	34 Punkte
Sabine / VP5	Prätest:	21 Punkte
Selbstwirksamkeit	Posttest:	33 Punkte
Gabriele / VP1	Prätest:	18 Punkte
Selbstwirksamkeit	Posttest:	30 Punkte
Andreas / VP4	Prätest:	15 Punkte
Selbstwirksamkeit	Posttest:	30 Punkte

- Der T-Test ergibt: V-N- Unterschied ist signifikant. Die Korrelationen zwischen beiden Prätest- und Posttestwerten der Tests zum Proaktiven Coping und zur Selbstwirksamkeit sind außerdem beide signifikant und sehr hoch. (Korrelation nach Pearson).

Standardabweichung in der Eichstichprobe des Tests zur Erfassung der Perzipiert Generalisierten Selbstwirksamkeit: 5.1

7.6 Test zum schöpferischen Denken – Zeichnerisch

(URBAN / JELLEN)

Der Test versteht sich als ein Screening-Instrument, das eine erste Einschätzung des kreativen Potentials einer Person liefern kann.

Auf einem Testblatt sind einige figurale Fragmente vorgegeben, die zum (Weiter-) Zeichnen in freier Form anregen sollen.

Das zeichnerische Produkt wird mit Hilfe von 14 Kriterien bewertet. Der ermittelte Gesamtwert liefert eine grobe Einschätzung des kreativen Potentials; Vergleichswerte können Normentabellen entnommen werden, die die Ergebnisse verschiedener Populationen widerspiegeln.

Der Test, der in zwei Formen A und B vorliegt, ist als Einzel- oder Gruppentest einsetzbar. Die Durchführung dauert ca. 15 Minuten für eine Form.

Für die Testform B wurde wieder das ursprüngliche Design, aber in einer um 180° gedrehten Version verwendet.

Der TSD-Z ist zur Ermittlung und Überprüfung von Übungseffekten und Lernfortschritten im Bereich kreativen Denkens und Handelns als Vor- und Nachtest geeignet.³²⁴

Wie jeder andere psychologische Test ist auch der TSD-Z mit einem Messfehler behaftet, der bei der Bewertung von Ergebnissen stets berücksichtigt werden sollte. Er beträgt bei einem Reliabilitätskoeffizienten von $r = .9$ für den TSD-Z in der Regel etwa 2.4 - 3.1 Punkte. Wenn man eine geringere Irrtumswahrscheinlichkeit zugrunde legen möchte ($p = 5\%$), sollte man also mit einer möglichen Fehlermarge von +/- 5 bis +/- 6 Punkten rechnen; bei einem Ergebnis aus den zusammengefassten Werten (A+B) von +/- 9 bis +/- 11. Das bedeutet, dass bei einem TSD-Z- Gesamtpunktwert (A9 von 38 der „*wahre Wert*“ zwischen 22 und 43 erwartet werden kann. Entsprechend vorsichtig sollten Klassifizierungen und Gruppenzuordnungen gehandhabt werden.

Der TSD-Z kann sowohl dazu dienen, sehr hohe kreative Potentiale zu identifizieren, als auch, Individuen zu erkennen, deren unterentwickelte oder retardierte kreative Fähigkeit der Förderung, der Anregung und Unterstützung bedürfen.

³²⁴ Vgl. hierzu das Manual des TSD-Z von URBAN, K. / JELLEN, H., Swets Test services, Hannover, 1994, S. 5ff.

Neben selbstverständlichen inhaltlichen und qualitativen Gesichtspunkten spielten für die Entwicklung und das Design des Instruments Kriterien einer einfachen Durchführung und Auswertung, ökonomischer und breiter Anwendungsmöglichkeiten eine wesentliche Rolle.

Die Verwendung des Zeichnens als Ausdrucksmodalität soll ein möglichst hohes Ausmaß an Kultur-Fairness garantieren, das bei verbalen Kreativitätstests meist nicht gegeben ist.³²⁵

Auf dem Testblatt werden einige spezielle figurale Fragmente angeboten, die zum Weiterzeichnen in einer freien, nicht festgelegten Weise anregen sollen. Das fertige zeichnerische Produkt wird ausgewertet und mit Punkten anhand von 14 Evaluationskriterien bewertet, die zugleich das Testkonstrukt repräsentieren:

Evaluationskriterien

1. **Weiterführung (Wf):**
Jede Weiterführung der vorgegebenen 6 figuralen Fragmente.
2. **Ergänzungen (Eg):**
Zusätzliche Ergänzungen, Komplettierungen.
3. **Neue Elemente (Ne):**
Neue Figuren und Elemente.
4. **Verbindungen, zeichnerisch (Vz):**
Gezeichnete Verbindungen zwischen Elementen und Figuren.
5. **Verbindungen, thematisch (Vth):**
Elemente oder Figuren, die thematisch miteinander in Beziehung stehen, oder kompositorisches Ganzes.
6. **Begrenzungsüberschreitung, figur-abhängig (Bfa):**
Verwendung des außerhalb des Rahmens befindlichen Fragments.
7. **Begrenzungsüberschreitung, figur-unabhängig (Bfu)**
8. **Perspektive (Pe):**
Versuch dreidimensionaler Darstellung.

³²⁵ Vgl. dazu auch die Literatur zum Theoretischen Teil im Manual von URBAN, K. / JELLEN, H.

- 9. Humor und Affektivität / Expressivität (Hu):**
Humor, Spaß, Lächeln auslösende oder Affektivität/Emotionalität oder starke expressive Kraft widerspiegelnde Zeichnungen.
- 10. Unkonventionalität A (Uka):**
Unkonventionelle Manipulation des Materials.
- 11. Unkonventionalität B (Ukb):**
Surrealistische, fiktionale und/oder abstrakte Zeichnungen/Themen.
- 12. Unkonventionalität C (Ukc):**
Verwendung von Zeichen oder Symbolen.
- 13. Unkonventionalität D (Ukd):**
Nicht stereotypische Verwendung der vorgegebenen Fragmente.
- 14. Zeitfaktor (Zf):**
Punktstufungen je nach benötigter Zeit oberhalb eines bestimmten Punktniveaus.

Der aus den einzelnen Punktwerten aufsummierte TSD-Z-Gesamtwert gibt eine grobe Einschätzung des kreativen Potentials; der Gesamtwert kann verglichen werden mit Werten in Normtabellen, die die Ergebnisse verschiedener Populationen (z.B. gleichen Alters, gleicher Klassenstufe) widerspiegeln.

Der Test liegt in zwei Formen A und B vor, die üblicherweise hintereinander vorgegeben werden; er ist im Einzel- oder Gruppenversuch einsetzbar mit Personen zwischen 5 und 95 Jahren. Die Durchführung dauert 15 Minuten (oder weniger) pro Form, die Auswertung bei (der notwendigen) Verwendung der gründlichen und ausführlichen Auswertungsanleitungen 1 bis 3 Minuten nach einigem Training.³²⁶

³²⁶ URBAN, K. / JELLEN, H. (Homepage: <http://www.erz.uni-hannover.de/~urban/tsd-info.htm>)

7.6.1 Ergebnisse: Test zum schöpferischen Denken - Zeichnerisch

(URBAN / JELLEN)

Mittelwert der Eichstichprobe: 30,35 bei vergleichbarer Gruppe (Pädagogikstudenten)

Prätest- Gruppenmittelwert: **35,0**

Posttest- Gruppenmittelwert: **56,1**

Mittelwert der Verbesserung: **21.1**

Thomas /VP2 TSD-Z	Prätest: Posttest:	Durchschnitt aus Testform A+B: 53 Punkte Durchschnitt aus Testform A+B: 64 Punkte
Jaqueline / VP6 TSD-Z	Prätest: Posttest:	Durchschnitt aus Testform A+B: 28 Punkte Durchschnitt aus Testform A+B: 60 Punkte
Ingrid / VP3 TSD-Z	Prätest: Posttest:	Durchschnitt aus Testform A+B: 35 Punkte Durchschnitt aus Testform A+B: 63 Punkte
Sabine / VP5 TSD-Z	Prätest: Posttest:	Durchschnitt aus Testform A+B: 31 Punkte Durchschnitt aus Testform A+B: 50 Punkte
Gabriele / VP1 TSD-Z	Prätest: Posttest:	Durchschnitt aus Testform A+B: 30 Punkte Durchschnitt aus Testform A+B: 55 Punkte
Andreas / VP4 TSD-Z	Prätest: Posttest:	Durchschnitt aus Testform A+B: 33,5 Punkte Durchschnitt aus Testform A+B: 45 Punkte

➤ Der T-Test ergibt: V-N- Unterschied ist signifikant.

Die Standardabweichung beträgt bei einem Reliabilitätskoeffizienten von $r = 9$ für den TSD-Z etwa 2.4 - 3.1 Punkte

7.7 Tabellen

7.7.1 Selbstwirksamkeit:

Statistik bei gepaarten Stichproben

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren	SELBSTV	21,5000	6	4,5935	1,8753
	SELBSTN	33,6667	6	3,5024	1,4298

Test bei gepaarten Stichproben

	Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
				Untere	Obere			
SELBSTV - SELBSTN	-12,1667	1,9408	,7923	-14,2034	-10,1299	-15,36	5	,000

Korrelationen bei gepaarten Stichproben

		N	Korrelation	Signifikanz
Paaren	SELBSTV & SELBSTN	6	,920	,009

7.7.2 Schöpferisches Denken

Statistik bei gepaarten Stichproben

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren	TSDZV	35,0833	6	9,1237	3,7247
	TSDZN	56,1667	6	7,5741	3,0921

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren	TSDZV - TSDZN	-21,0833	8,7202	3,5600	-30,23	-11,93	-5,922	5	,002

Korrelationen bei gepaarten Stichproben

		N	Korrelation	Signifikanz
Paaren	TSDZV & TSDZN	6	,467	,350

7.7.3 Proaktives Coping:

Statistik bei gepaarten Stichproben

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren	PCV	37,00	6	12,4	5.0
	PCN	54,50	6	6,8	2.7

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren	PCV PCN	-17,50	6,0	2.45	-23.8	-11,2	7,15	5	,000

Korrelationen bei gepaarten Stichproben

		N	Korrelation	Signifikanz
Paaren	PCV&PCN	6	,969	.001

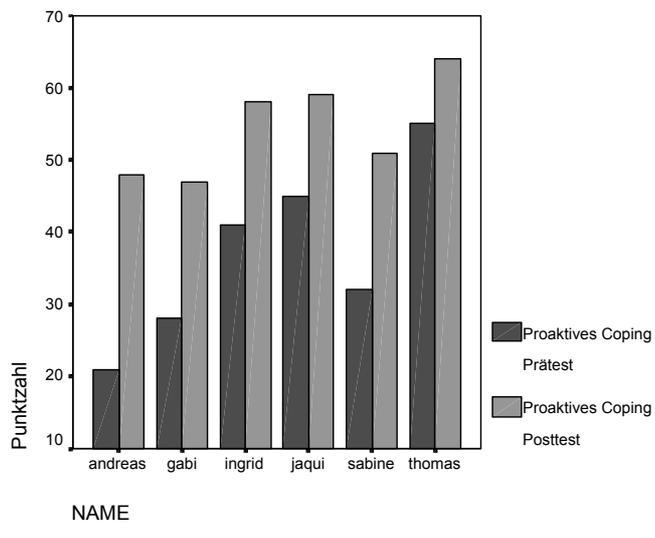
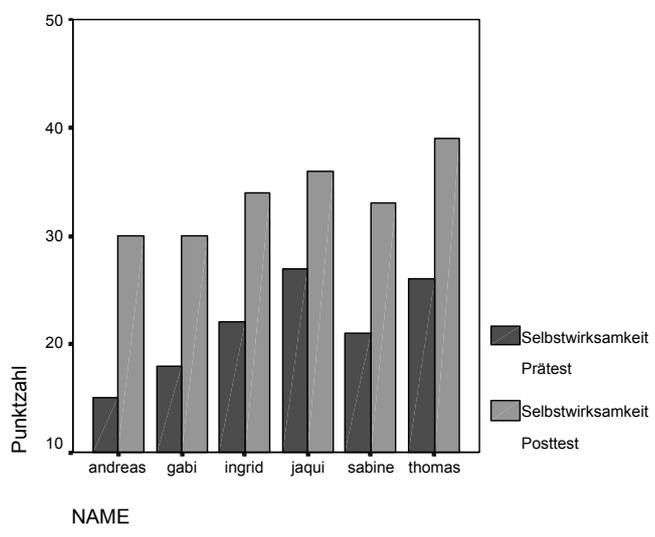
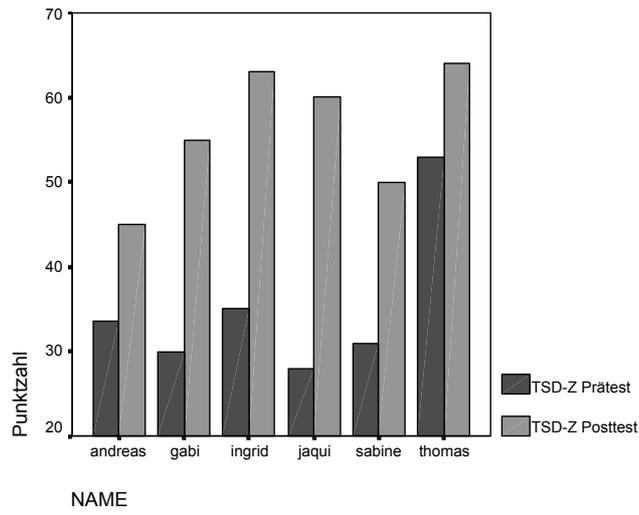
Zudem sind die Korrelationen zwischen den beiden Prätest- und Posttestwerten der Tests zum Proaktiven Coping und zur Selbstwirksamkeit mit $r_{\text{summev und selbstv}} = .932$ und $r_{\text{summen und selbstn}} = .969$ beide signifikant und sehr hoch.

VIII Resümee

8.1 Tabelle und Grafiken

$n = 6$	Proaktives Coping		Selbstwirksamkeit		Schöpferisches Denken	
	Prä (X)	Post (Y)	Prä (X)	Post (Y)	Prä (X)	Post (Y)
Thomas (1)	55	64	26	39	53	64
Jaqueline (2)	45	59	27	26	28	60
Ingrid (3)	41	58	22	34	35	63
Sabine (4)	32	51	21	33	31	50
Gabriele (5)	28	47	18	30	30	55
Andreas (6)	21	48	15	30	33.5	45
Mittelwert der Eichstichprobe	48.65		29.20		30.35	
Mittelwert (\bar{x}, \bar{y}) $\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$	37.00	54.50	21.50	33.67	35.08	56.17
Standardabw. der Eichstichpr.	6.87		5.10		2.4-3.1	
Standardabweichung (s_x, s_y) $s_x = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$	12.38	6.83	4.59	3.50	9.12	7.57
Standardfehler $\left(\frac{s_x}{\sqrt{n}}, \frac{s_y}{\sqrt{n}}\right)$	5.05	2.79	1.88	1.43	3.72	3.09
Kovarianz $s_{xy} = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n x_i \cdot y_i$	82.00		14.80		32.28	
Korrelation $\frac{s_x \cdot s_y}{s_{xy}}$	0.969		0.920		0.467	
Mittelwert der Verbesserung $\overline{y-x}$	17.50		12.17		21.08	
Standartabweichung der Verbesserung s_{y-x}	5.99		1.94		8.72	
Standartfehler der Verbesserung $\frac{s_{y-x}}{\sqrt{n}}$	2.45		0.79		3.56	
Signifikanzniveau (zweiseitig) $\alpha := 1-p$ p-Vertrauensintervall für $E(y-x)$ $P\left(E(y-x) - \overline{y-x} \leq \gamma_{n-1,p} \frac{s_{y-x}}{\sqrt{n}}\right) = p$	0.05=5%		0.05=5%		0.05=5%	
	[11.21; 23.79] _{95%}		[10.13; 14.20] _{95%}		[11.93; 30.24] _{95%}	
$T := \frac{\overline{y-x}}{s_{y-x}/\sqrt{n}}$	7.15		15.36		5.92	
Signifikanz α (zweiseitig) aus $T = \gamma_{n-1,1-\alpha}$	0.001=0.1%		0.000=0.0%		0.002=0.2%	

Tabellenwert: $\gamma_{5,95\%} = t_{5,97.5\%} = 2.571$,



8.2 Interpretation der Selbstevaluation

Selbstevaluation ist generell nur bedingt möglich. So schreibt auch SIEBERT: *„Aufgrund des „sleeper-Effekts“ erweist sich ein Lerninhalt erst später als „brauchbar“, viele Lernresultate bleiben latent und werden in späteren Situationen wirksam. Lernwirkungen sind nur bedingt messbar und objektivierbar, und oft sind die unbeabsichtigten Nebenwirkungen nachhaltiger als die geplanten Lernziele.“*³²⁷

Zu den Grenzen der Methoden allgemein lässt sich sagen: *„Interpretation des Textes im Sinne der meisten (...) Auswertungsverfahren wird eher schematisch durch die explikative Inhaltsanalyse angepeilt, ohne jedoch wirklich in die Tiefe zu dringen. Ein weiteres Problem liegt in der Verwendung von Paraphrasen, die nicht zur Erklärung des Ursprungstextes eingesetzt werden, sondern vor allem bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse an dessen Stelle treten.“*³²⁸

Wesentlich ist auch nicht die analytische Reflexion, eher das *„entwerfende Verstehen“* (BAACKE), wie es in einer gewachsenen Gruppe möglich ist; dies wurde oben bereits angesprochen.

In diesem Zusammenhang erweist sich auch ein Auszug aus BRATERS Abhandlung über *„Forschungsseminare“* als lohnend, da sie sich auf den geplanten Arbeitsbereich durchaus transferieren lässt.

So stellt BRATER fest: *„Selbstverständlich berechtigt auch bei dieser Vorgehensweise streng empirisch nichts, auf die Allgemeingültigkeit und Zuverlässigkeit der so gewonnenen Ergebnisse zu schließen. Zwar würde ein anderer Forscher mit anderen Betroffenengruppen bei Einsatz der gleichen Methoden nach allen vorliegenden Erfahrungen zu gleichen Ergebnissen kommen - aber eben nur, wenn man bereit ist, nicht die (in jedem Fall selbstverständlich besonderen) äußeren Darstellungen als Forschungsergebnisse zu akzeptieren, sondern die **gemeinsam herausgearbeitete Struktur dahinter.**“*³²⁹

³²⁷ SIEBERT, H.: Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet, VAS, Frankfurt/M., 1996

³²⁸ FLICK, U.: Qualitative Forschung, Rowohlt's Enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg, 1995, S. 215

³²⁹ BRATER, M. in VOGES, W.: Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Leske + Budrich, Opladen, 1987, S. 313 f.

8.2.1 Interpretation des Prätest-Posttest-Verfahrens vor dem Hintergrund des „radikalen Konstruktivismus“

Zum Eingruppen Prätest-Posttest-Verfahren bei der Verwendung der Fragebögen lässt sich folgendes sagen:

Es ist prinzipiell schwierig, mit Sicherheit anzunehmen, dass eine Veränderung der Werte auf diesen Kurs zurückzuführen ist.

Umgekehrt könnte es ja auch sein, dass sich zwar die Werte nur unbedeutend geändert haben, jedoch der Kurs doch „etwas gebracht“ hat. Diese Fragen werden in der Evaluationsforschung ja stark diskutiert, so dass sich an einigen Universitäten ganze Schwerpunktgebiete dazu ergeben haben³³⁰. Eine solche Diskussion würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Hier nur einige selektive Argumente:

Das Ziel des Kurses war - und hierin liegt eine weitere Grenze - den TeilnehmerInnen bekannt, so dass es bei der Interpretation der Ergebnisse nicht verschwiegen werden darf, dass dies möglicherweise dazu führen kann, dass die TN dem Versuchsleiter einen „Gefallen“ tun wollen und erwartungsgemäß antworten. Auch die Fragestellungen im offenen Fragebogen sind nie ganz davor gefeit, in ein „Fishing for compliments“ abzugleiten, wobei ich bemüht war, beiden Punkten entgegenzuwirken. Es könnte auch sein, dass sich durch die lange gemeinsame Arbeit eine Art „Konkurrenzsituation“ zwischen den TN etablieren konnte, so dass sie sich gegenseitig „übertreffen“ wollten, oder dass sie für sich selbst einen sichtbaren Erfolg wollten, der den enormen Zeitaufwand rechtfertigt.

Die wichtigste Einschränkung jedoch möchte ich gleich vorweg nehmen: Die geringe Größe und die Homogenität des Samples schränkt die Aussagekraft sehr ein.

So ist, neben der notwendigerweise kleinen Stichprobe, die Versuchsgruppe nicht repräsentativ. Außerdem meldeten sich die TN freiwillig und ohne Vergütung an, was eine gewisse Bereitschaft- und damit auf eine bereits vorhandene „Grund-Krisenkompetenz“ - hinweist.

³³⁰ BORTZ, J. / DÖRING, N.: Forschungsmethoden und Evaluation, Springer Lehrbuch, 3. überarb. Aufl., Springer Verlag, Berlin, 2001

Betrachtet man die einzelnen Ergebnisse genauer, muss dabei klar sein, dass es sich wegen der geringen Stichprobengröße um ein etwas spekulatives Vorgehen handelt, das im Wesentlichen lediglich Anstöße für ein genaueres, umfangreicheres Nachforschen geben kann. Jedoch möchte ich darauf hinweisen, dass es wiederum nur eingeschränkt spekulativ ist, da ein großer Teil dieser Arbeit darauf verwandt wurde, die Methoden theoretisch zu begründen und sowohl durch induktives als auch durch deduktives Vorgehen abzuleiten. Es wäre dabei sehr interessant zu überlegen, ob, und falls ja, in welchem Rahmen eine solch repräsentatives groß angelegtes Experiment durchgeführt werden könnte, und inwieweit dabei auf bereits erfolgte Untersuchungen zurückgegriffen werden könnte.

Da es praktisch wohl sehr aufwendig und eher schwierig sein dürfte, eine entsprechende Forschung in größerem Rahmen durchzuführen, müssen solche bestehenden Ansätze wohl, zumindest partiell, *transferiert* werden. Dabei sollten m.E. auch *methodisch-theoretische* Ableitungen stärker beachtet werden als dies normalerweise der Fall ist.

Entsprechende Versuche wurden in dieser Arbeit ja bereits ausführlich unternommen.

BRATER hat ebenfalls u.a. entsprechende Ansätze zu verzeichnen, ebenso RICO und v. WERDER.

Außerdem bietet die U.S.-Amerikanische Forschung äußerst zahlreiche Studien zum „*creative writing*“ an³³¹, so dass auch aus diesem Fundus geschöpft werden kann, um hier die relevanten und jeweils möglichen gedanklichen Transferleistungen zu erbringen.

Den Wert des Schreibens belegen, so v. WERDER etwa 400 quantitative Untersuchungen, die die *CCCC Bibliography of composition and rhetoric* belegt; auch qualitative Analysen, beispielsweise von KAMINSKY³³², REINHARD³³³, PHILIPP, R. & ROBERTSON, J.³³⁴ und MURRAY, D.M.³³⁵ weisen in diese Richtung.

³³¹ Ich beschränke mich an dieser Stelle auf den Hinweis, da nur der Beginn einer Auseinandersetzung mit dieser Literatur den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen würde.

³³² KAMINSKY, M.: Voices from within the process. In: MORRISON, M.R. (Hrsg.): *Poetry as Therapy*, New York 1987, S. 65-86

³³³ REINHARD, J.: Motivation, Verlaufsform und Wirkung des kreativen Schreibens. In: M. NIETSCH (Hrsg.): *Wenn ich schreibe...* Berlin 1990, S. 113-114

³³⁴ PHILIPP, R., ROBERTSON, J.: Poetry helps healing. In: *The Lancet*, 347,3,1996, S. 332

³³⁵ MURRAY, D.M.: *Crafting a life in essay, story, poem*. Portsmouth 1996, S. 1-8, zitiert in WERDER, L.v.: *Kreative Einführung in Grundkonzepte der Psychotherapie*, Schibri Verlag, Milow, 1998

Insgesamt beantworten diese im Grundtenor und mit Verweis auf die Arbeit von v. WERDER die Frage, bei welcher Methode die beste Passung zwischen dem Pädagogischen Ziel („*Krisenkompetenz*“) und der Methode zur Erreichung dieses Ziels gesehen wird! Selbstverständlich ist es dabei nicht ausreichend, sich allein auf einen solchen zu verlassen. Jedoch weist er, in Addition zu meiner Arbeit doch eine deutliche Richtung hin zum Einsatz integrativer Methoden im Sinne einer Förderung der „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“.

So ermöglichen diese Methoden, durch das Ansprechen *verschiedener Sinne*, zumindest die *Möglichkeit* eines umfassenden (Persönlichkeits- und Krisen-) Lernens.

Dieses Ansprechen vieler Sinne verweist auf die vielschichtigen Möglichkeiten „*Wissen*“ zu konstruieren, so dass auch in Anbetracht der Verschiedenartigkeit der Lerntypen möglichst viele Sinne durch den / die Lehrende stimuliert werden sollten!

Die allgemein verbreitete Meinung „*Methode ist der Weg zum Ziel*“ erfährt hier ferner eine Erweiterung, da der Weg selbst Ziel und Inhalt sein kann.

Eine Entwicklung individueller Affirmationen wird durch diese Methoden möglich.

Durch die Erforschung des Denkens, durch neue Erkenntnisse zum Lernen mit beiden Gehirnhälften sind die Vorstellungen von Denken, Handeln und Lernen ja bereits verändert worden. Außerdem wurde hier versucht, die TeilnehmerInnen im *gesellschaftlichen Gesamtkontext* zu begreifen, so auch hinsichtlich gesellschaftlicher Probleme wie Massenarbeitslosigkeit, Werte- und Sinnkrise, Isolation u.v.m., welche erforderlich machen, dass sich die LernerInnen selbst, aus sich heraus, durch und mit ihren eigenen Strukturen motivieren können, d.h. dass diese für ihre persönliche „*Viabilitäts*“- Schaffung, insbesondere in Krisensituationen, selbst verantwortlich sind!

Da sich diese Arbeit auch nicht ausschließlich auf diese statistischen Ergebnisse stützt, sondern auch aus einer ausführlichen theoretischen Ableitung schöpft, bleibt hier erst einmal Folgendes festzuhalten:

„Didaktische Intervention kann also nicht mehr als ein mechanischer Eingriff in eine Persönlichkeitsstruktur angesehen werden, der „motivational“ schon in die richtige Lernbahn lenken werde. Wir können das Verhalten komplexer, eigendynamischer Systeme kaum kontrollieren, noch viel weniger prognostizieren.“³³⁶

Dies entspricht dabei auch dem Argumentationsstrang des „radikalen Konstruktivismus“, dessen divergentes, erneuerndes Bild von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit m.E. weit reichende Anstöße geben kann, so dass die Wissenschaft mit Hilfe dieser Denkrichtung davor gefeit sein dürfte, sich selbst zu überholen.

Die Rahmenbedingungen können also zwar ein förderndes *Umfeld* ermöglichen, ob und wie dieses jedoch von den eigenwilligen LernerInnen angenommen wird, kann prinzipiell, und das ist ja nicht unbedingt ein Nachteil, nie mit Sicherheit vorausgesagt oder gar völlig objektiv interpretiert werden.³³⁷

Die Lehrenden können bestenfalls die Rahmenbedingungen für die entsprechenden Erfahrungen schaffen um diese ggf. zu ermöglichen.

Die LernerInnen erfahren erfreulicherweise im Übrigen momentan als OrganisatorInnen ihrer eigenen Lernbemühungen - zumindest im wissenschaftlichen Bereich - eine immer stärkere Aufwertung. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass dieser Themenkomplex zunehmend Gegenstand psychologischer und pädagogischer Forschung wird.³³⁸ Hierbei spielt die Theorie des „radikalen Konstruktivismus“ eine nicht unbedeutende Rolle.

Am „radikalen Konstruktivismus“ wird jedoch auch ausgesetzt, dass er mit einem „radikalen Physikalismus“ und „Biologismus“ gleichzusetzen sei.

³³⁶ KÖSEL, E.: Die Modellierung von Lernwelten, Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Verlag Laub, Elztal-Dallau, 1993, S. 222

³³⁷ Allerdings konstituieren diese Grenzen den *integrativen* Unterricht auch als *Haltung* mit und geben ihm so seinen speziellen Charakter.

³³⁸ vgl. dazu DEITERING, F.: Selbstgesteuertes Lernen, Verlag für angewandte Psychologie, Göttingen 1995, S. 91; HENTIG, H., v.: Gegen den Systemzwang, Klett, Stuttgart 1969, 2. Auflage

So formuliert es der Reader zur konstruktiven Wissenschaftstheorie der Fernuniversität Hagen wie folgt:

„Gegen den programmatisch immer wieder abgelehnten, de facto aber inkorporierten Reduktionismus schützt nicht, dass im Radikalen Konstruktivismus auch Wissenschaft und Wissenschaftstheorie als Konstruktionen gesehen werden. Denn, entgegen der (...) These von S.J. Schmidt, dass es dort in erster Linie um das Wie der Erkenntnis geht, wird vom Radikalen Konstruktivismus gerade nicht geklärt, wie die Wissenschaften Physik und Biologie in ihrer heutigen Form durch Konstruktionen zustande gekommen sind.“³³⁹

So bleibt der „Radikale Konstruktivismus“ gegenüber den Resultaten von Physik und Biologie philosophisch naiv. Dies ist eine Grenze, an welche diese Arbeit stößt, da die genannte Frage eine weitere Dissertation erfordern würde. Dennoch ist es wichtig, diese Kritik offen zu nennen, selbst wenn dies speziell für meine Arbeit nicht von zentraler Bedeutung ist.³⁴⁰ Halten wir nun aber noch einmal die Vorannahmen fest, um nun vor neuem Hintergrund ein Fazit ziehen zu können.

Annahme 1: Verlorene Handlungsfähigkeit kann in einem anderen Kontext, etwa durch künstlerische Methoden, wiederhergestellt bzw. erlernt werden.

Annahme 2: Durch das Material können Spannungen ausgeglichen werden (Gleichgewicht zwischen aktiver und passiver Krisenkompetenz)

Annahme 3: Selbstdistanz, Selbstreflexion und neue Einsichten können dabei durch das Material selbst ermöglicht werden, ohne die Identität des Einzelnen zu bedrohen.

³³⁹ Reader der Fernuniversität Hagen: Die Konstruktive Wissenschaftstheorie, S. 34ff.

³⁴⁰ KÖSEL (1993) hat in seiner „*subjektiven Didaktik*“ den Versuch einer Auseinandersetzung mit diesem Thema gewagt. Bei Interesse verweise ich daher u.a. an ihn. KÖSEL, E.: Die Modellierung von Lernwelten, Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Verlag Laub GmbH & Co., Elztal-Dallau, 1993. Oder beispielsweise auch an NÜSE, R.: Über die Erfindungen des radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. 2. überarb. u. erw. Auflage. Weinheim, Dtsch. Studienverlag, 1995

Annahme 4: Die angestrebten Lerninhalte werden durch künstlerische Methoden, durch die damit verbundene Betonung des affektiven Aspekts stärker „*verankert*“ und verbessern so Handlungsfähigkeit und Krisenkompetenz

Annahme 5: Durch die Arbeit mit literarischen und künstlerischen Methoden kann das divergente Denken gefördert und verbessert werden, welches für „*Reframing*“ nötig ist.

Die im Seminar eingesetzten Methoden stellen, so mein Resümee, eine Möglichkeit dar, den eigenen Lebenskonstruktionen und Bewältigungsstrategien näher zu kommen.

Beim Schreiben, besonders durch die Cluster-Methode, wurden neue Einsichten produziert, welche die TN selbst vorher nicht für möglich gehalten hätten.

KRUSE sieht in dieser Arbeit den Vorteil, dass den Klientinnen und Klienten die Chance gegeben wird, „*selbst kompetente Problemlöser zu werden*“. Als Ergebnis sieht er eine Stärkung ihrer Autonomie.³⁴¹ Das *Feed-back* meiner TN erhärtet diese Auffassung. Nun ist selbstverständlich festzuhalten, dass die TeilnehmerInnen des von mir entwickelten Seminars ja zum Zeitpunkt ihrer Teilnahme nicht in einer Krise steckten, und dass die Stärkung ihres positiven Selbstbildes innerhalb des Seminars wenig Aussagekraft dahingehend bereithält, ob es den TeilnehmerInnen nun auch selbst gelingen könnte, sich mit Hilfe des Gelernten zu gegebenem Anlass selbst zu stärken und aus den angebotenen Ressourcen zu schöpfen. So habe ich nun im Januar 2002, beinahe ein Jahr nach Abschluss des Seminars nochmals telefonischen Kontakt zu den damaligen KursteilnehmerInnen aufgenommen um ein formloses Treffen an der Universität zu arrangieren. Hierbei wollte ich die TeilnehmerInnen fragen, wie gut sie das Gelernte nun auch mit dem zeitlichen Abstand eines Jahres in den Alltag integrieren konnten. Das Treffen kam nach zwei Wochen zustande, wobei von der Universität freundlicherweise ein Raum zur Verfügung gestellt wurde.

Die Antworten fielen unterschiedlich aus. Die meisten TeilnehmerInnen hatten im vergangenen Jahr keine nennenswerten persönlichen Krisen erlebt. Ein ehemaliger

³⁴¹ KRUSE, O. (Hrsg.): Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum, dgvt-Verlag, Tübingen, 1997, S. 36f.

Teilnehmer (Andreas) jedoch durchlebt aktuell eine für ihn sehr schmerzhaftes Ehescheidung und teilte mir mit, dass er gerade in dieser Situation von dem im Seminar Gelernten persönlich profitiere. Eine Langzeituntersuchung dürfte somit recht lohnend sein. Diese Einzelaussage ist natürlich nicht in die wissenschaftliche Diskussion miteinzubeziehen. Jedoch weisen die übrigen Ergebnisse in eine durchaus viel versprechende Richtung. Und so wage ich nun insgesamt, trotz oben genannter Einschränkungen, die folgende Aussage:

Generell scheint es sich also, nach Einbeziehung aller genannten Punkte, nun in der Tat so zu verhalten, dass die ausgewählten Methoden zu Generalisierten Veränderungen in Bezug auf die Selbstwirksamkeit nach SCHWARZER führen. Für eine pädagogische Förderung der „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“ bedeutet dies, dass es durchaus lohnend sein dürfte, diesen Ansatz weiterzuverfolgen, weiterzuentwickeln und ihn gegebenenfalls zu modifizieren, zu variieren oder generell zu erweitern (zum Beispiel auch hinsichtlich eines Einsatzes in der Kinder- und Jugendarbeit).

Was die Forschung gerade in diesem Bereich betrifft, so ist leider bisher insgesamt zu beklagen, dass die Brücken zwischen *Philosophie*, *Therapie* und *Bildungstheorie* selten sind.

Dies stellte bereits MOLLENHAUER fest, nachdem er die Frage aufgeworfen hatte, ob die ästhetische Tätigkeit, *produktiv* oder *rezeptiv*, zur Bewältigung kritischer Lebenssituationen beitragen könne.³⁴²

MOLLENHAUER sieht die Verständigungsschwierigkeiten zwischen Philosophie, Therapie-Theorie und Didaktik durch methodische Probleme bedingt. So lieben weder die kunsttherapeutische noch die kunstdidaktische Literatur strenge Evaluationen. MOLLENHAUER wirft die Frage auf, ob ästhetische Erfahrungen überhaupt „*im Sinne empirischer Prozeduren strengen Evaluationen zugänglich gemacht werden können.*“³⁴³

Dies wurde ja bereits im Methodenteil angesprochen.

³⁴² MOLLENHAUER, K.: Grundfragen ästhetischer Bildung, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1986, S. 13 f.

³⁴³ MOLLENHAUER, K.: Grundfragen ästhetischer Bildung, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1986, S. 14

Welche Förderung benötigt ein Teilnehmer in der Erwachsenenbildung also zu seiner Entwicklung? Welche Bedingungen sind nötig, damit er die universalen Ressourcen von Kunst und Kultur für sich nutzen kann, um seinen Wachstumsprozess zu fördern?³⁴⁴

Das nachfolgende Kapitel befasst sich daher auch mit den Chancen und Grenzen einer pädagogischen beziehungsweise andragogischen Förderung der „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“.

8.3 Diskussion - Grenzen und Abgrenzungen

Was lässt sich zu den Aufgaben „*der*“³⁴⁵ Andragogik generell sagen? Anstelle einer Antwort möchte ich hier erneut SIEBERT zu Wort kommen lassen:

*„In EB-Veranstaltungen sollen Erwachsene die Möglichkeit haben, verfügbare Konstruktionen von Wirklichkeit zu artikulieren, miteinander zu vergleichen und auf ihre „Tragfähigkeit“ angesichts immer neuer Situationen zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Es geht also darum, die Reflexion von Deutungen und die Offenheit für „Umdeutungen“, d.h. für neue Sichtweisen zu fördern“.*³⁴⁶

Erwachsenenbildung kann also lediglich Hilfen und Anregungen geben. Schwierig wird es, wenn ein offener oder verdeckter Anspruch vertreten wird, „*richtiges*“ bzw. „*gelungenes*“ Leben und Lernen vorschreiben zu wollen. Zu den *Inhalten*, die vermittelt werden sollen, lässt sich sagen:

„Auch das Neue, Ungewöhnliche muss psychohygienisch zumutbar und- zumindest partiell- anschlussfähig sein. Gelegentlich werden neue Konstrukte auch „aufbewahrt“, es werden „Reservoirs“

³⁴⁴ vgl. dazu auch PETEK, E.: Bildung und Psychotherapie, Alano Rader Publ., Aachen, 1991, S. 213

³⁴⁵ Selbstverständlich stellt dies eine äußerst grobe Vereinfachung dar; dies sollte in die Überlegung mit einbezogen werden!

³⁴⁶ WERDER, L.v.: Alltägliche Erwachsenenbildung, Beltz, Weinheim, Basel, 1980

neuen Wissens gebildet (T. ZIEHE 1982), auf die vielleicht bei späterer Gelegenheit zurückgegriffen wird und die dann ein „Reframing“, d.h. eine Umdeutung und Korrektur einer Wirklichkeitskonstruktion unterstützen.“³⁴⁷

In diesem Sinne verstehe ich auch die Forschung - in Anlehnung an MAYRING:

„Forschung wird nicht als Registrieren angeblich objektiver Gegenstandsmerkmale aufgefasst, sondern als Interaktionsprozess, in dem sich Forscher und Gegenstand verändern und in dem subjektive Bedeutungen entstehen und sich wandeln.“ (MAYRING, S. 16)

So ging es ja nicht so sehr um die Darstellung einer „objektiven Wahrheit“. Vielmehr steht die Frage des Zugänglich-Machens der „subjektiven Wahrheiten“ und der freigelegten individuellen Sinnstrukturen der einzelnen TN im Vordergrund.

Als etwas problematisch erwies sich rückblickend die Situationen, in den die Erfahrungen moralischer Integrität / Unzulänglichkeit (EPSTEIN 1979) im Mittelpunkt standen, da sich innerhalb des Kurses herauskristallisierte, dass bei den TeilnehmerInnen doch teilweise heftige Emotionen aufgewühlt wurden, so dass sich mir die Frage stellte, ob diese Form des Krisentrainings nicht doch besser in den Kontext einer Psychotherapie gehört. Eine Teilnehmerin machte sich beispielsweise indirekt für ein belastendes Ereignis im Rahmen eines Praktikums verantwortlich. Als sie die Situation schilderte, konnte keiner der TN ihre Einschätzung teilen, da die Teilnehmerin ihrer Ansicht nach nicht falsch gehandelt habe. Dennoch war es für die Teilnehmerin sehr schmerzhaft über diese Geschichte in ihrer Vergangenheit zu sprechen und es dauerte sehr lange bis sie akzeptieren konnte, dass ihre Handlung nicht „unmoralisch“ war.

Dies gilt auch für den Schritt 5: „(„Denk-Blockierungen auflösen“), obgleich ich mich in meinem Rollenverständnis als Erwachsenenpädagogin an ZIEHES Forderung gehalten habe:

„Zwischen konservativer Beharrlichkeit und Aufgeschlossenheit für neue Sichtweisen muss ständig neu eine Balance hergestellt werden. (...) Nicht der Abriss der Altbauten, die Sanierung durch Kahlschlag ist unser Modell der Lernprozesse, sondern die Stück-für-Stück-Renovierung entlang der Wohnenerfahrungen und Verbesserungsvorschläge der Hausbewohner selbst.“³⁴⁸

³⁴⁷ SIEBERT, H.: Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet, VAS, Frankfurt, / M., 1996, S. 32

³⁴⁸ ZIEHE, T.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1982

Da es mit solch „guten Vorsätzen“ allein nicht getan ist, erscheint mir ein abschließender Diskurs zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Psychotherapie doch unerlässlich, denn in HEYDORNS Sicht der Dialektik von Vernunft und Wirklichkeit intendiert der Begriff der Bildung zwar „die Überwindung aller Verhältnisse, die den Menschen unterdrücken, entmündigen und verstümmeln.“³⁴⁹

Man kann von daher also nicht nur konstatieren, „dass die Grenzen in den pädagogischen Praxisfeldern fließend sind“³⁵⁰, sondern man kann nach BREZINKA „therapeutisches Handeln auch grundsätzlicher als eine Spezialform erzieherischen Handelns betrachten.“³⁵¹

Bildung und Selbstbildung finden jedoch dort ihre Grenzen, „wo religiös-weltanschauliche oder psychisch-seelische Probleme auftreten und sich der Betroffene der Situation alleine nicht mehr gewachsen fühlt.“³⁵²

Zu den psychotherapeutischen, psychologischen oder pädagogischen Methoden ist mit BRATER, folgendes festzuhalten:

„Die zweckrationale Lösungsform gilt in alljenen Alltagsbereichen, die innerhalb eines gegebenen Aufgabenrahmens und unter bestimmten Routinen ablaufen.

Überall dort aber, wo es darum geht, offene Situationen in Gang zu setzen, Entwicklungen zu bewältigen, in unerkannte Bereiche vorzudringen, bedarf es jedoch der künstlerisch-gestaltenden Lösungsform als Ergänzung. Jede der beiden Lösungsformen wird einseitig und gefährlich, wo sie allein und ohne Verbindung zu anderen auftritt.“³⁵³

Eine nötige Abgrenzung ist die der Erwachsenenbildung von der Psychologie oder gar der Psychotherapie.³⁵⁴

³⁴⁹ FAULSTICH, P., ZEUNER, C.: Erwachsenenbildung, Juventa, München, 1999

³⁵⁰ siehe dazu auch HIERDEIS, H./ KNOLL, J. et al., 1979, S. 123

³⁵¹ vgl. a.a.O., 9ff. und BREZINKA, W. 1978, 46ff.

³⁵² HAUG, C.: Trendarbeit: Bilden oder Heilen? Erwachsenenbildung zwischen Psychotherapie und Persönlichkeitsentfaltung. Haag, Herchen, Frankfurt/M., 1985, S. 132

³⁵³ BRATER, M.: Künstlerisch- kreative Übungen in der beruflichen Bildung, Reader der Fernuniversität Hagen, S. 57

³⁵⁴ Natürlich ist es sehr vereinfacht, von der „Bildung“, der „Psychotherapie“ etc. zu sprechen. Dennoch ist es hier nicht anders möglich, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen.

Der Begriff „*Therapie*“ stammt vom griechischen „*therapeia*“ ab, was soviel wie Sorge, Dienst, Heilung bedeutet. Er bezeichnet heute die Gesamtheit der Handlungen und Methoden, die dazu eingesetzt werden, *Krankheiten* zu behandeln bzw. zu heilen. Der Therapiebegriff hat sich allerdings in den letzten Jahren dahingehend verändert, dass er alltagssprachlich in immer stärkerem Ausmaß mit „*Persönlichkeitsentfaltung*“ gleichgesetzt wird. Das Gesetz zur Ausübung von Heilkunde setzt jedoch deutliche Richtlinien an.³⁵⁵

Im hier dargestellten Kreativen Schreiben und Malen (mit z.T. biographischer Fragestellung) stellt der Anknüpfungspunkt im Wesentlichen das *personale Erleben* des Menschen dar; die individuelle Erfahrung von Sinn, Bedeutung etc.

Hierbei unterscheidet sich die Vorgehensweise beispielsweise von traditionellen literatur- und kunstdidaktischen Ansätzen. Diese befasst sich wenig mit der Fragestellung, was Kunst, Musik, Theater etc. überhaupt für die Einzelnen bedeutet.

Das Kreative Schreiben und Malen befindet sich im *kulturpädagogischen* Bereich. Wie lässt sich dieser nun von der traditionellen Fachdidaktik auf der einen und Psychotherapie auf der anderen Seite abgrenzen?

M. BEHR et al. stellen dies zum Thema: traditionelle *Fachdidaktik* versus *Kulturpädagogik* wie folgt dar:

„*Kulturpädagogischer Arbeit geht es dabei nicht um das sozusagen orthodoxe Erlernen künstlerischer Disziplinen (...) Kulturpädagogische Arbeit zielt vielmehr auf die Förderung und Integration von Bewusstseinsprozessen, die sich in der Auseinandersetzung mit Kunst, Medien, Geschichte, Natur, ästhetischen Phänomenen, kulturellen Lebensäußerungen bilden, sowie auf die Entfaltung und Befriedung von Bedürfnissen nach einer sinnlich bereicherten und differenzierten Lebenspraxis*“.³⁵⁶

Nach der Durchführung meines Seminars suchte ich erneut das Gespräch mit Prof. Dr. Lutz v. WERDER (Alice-Salomon-Fachhochschule, Berlin), Prof. Dr. Herbert GUDJONS (Universität Hamburg), und Frau Dr. Monika KUHN (Universität Konstanz).

³⁵⁵ Vgl. dazu: Berufskunde für PsychologInnen, Heilpraktiker/ vgl. dazu auch KÜHNE, H. / SCHWAIGER, H., Zum Recht der Heilbehandlung durch Psychologen, Verlag Hans Huber, Bern

³⁵⁶ BEHR, M., KNAUF, T. (Hrsg.), Pädagogischer Verlag, Burgbücherei Schneider, 1989, S. 129

Kulturelle Bildung und Kulturpädagogisches Handeln in interdisziplinärer Sicht. Ein Diskussions-Reader

Diesen Gesprächen verdanke ich weitere konkrete Praxis-Hinweise zum Thema: Abgrenzung von Psychotherapie und Pädagogik am Beispiel des Kreativen Schreibens, die ich im Folgenden stichpunktartig aufführen möchte:

8.3.1 Abgrenzung am Beispiel des Kreativen Schreibens:

Ich möchte hier exemplarisch einige konkrete Beispiele darstellen, um die Abgrenzung von Erwachsenenbildung und Psychotherapie nicht allzu kopflastig und praxisfern werden zu lassen.³⁵⁷

Abgrenzungen:

1) Bereits bei der Ausschreibung sollte man möglichst darauf hinweisen, dass es sich *nicht* um Psychotherapie handelt, sondern dass das kreative Schreiben die literarische, psychologische Selbsterfahrungsdimension fokussiert. (kein „Heilerfolg“. Evtl. ist es dabei sinnvoll, sich einen Zettel ausfüllen und von den TN unterschreiben zu lassen.). Das Ziel sollte man transparent gestalten, z.B.:

Ziel: Sensibilisierung: Mehr sehen, besser bzw. genauer hinschauen, Entwerfen neuer Denkmuster, Lösungsansätze.

2) In der Praxis:

Keine bzw. möglichst wenig Übungen verwenden, die stark zur Regression führen (wie z.B. die freie Assoziation). Den Schwerpunkt mehr auf literarische Formen legen (Poetik).

3) Kathartische Reaktionen:

Sollte es dennoch zu kathartischen Reaktionen kommen (z.B. weinen, verstummen, aus dem Raum rennen), ist es sinnvoll, spontane Hilfsreaktionen der Gruppe aufzugreifen und ggf. zu unterstützen. Jedoch muss in der Regel gelernt werden, Dinge auch „*stehen zu lassen*“.

³⁵⁷ Empfohlen sei zu diesem Thema PETEK, E.: Bildung oder Psychotherapie, Alano Rader Publ., Aachen, 1991

4) „Reizthemen“:

Vorsicht bei „Reizthemen“ wie Eltern, der Tod, schwierige Kindheitserlebnisse etc. pp.

5) „Begleitliteratur“:

Begleitliteratur anbieten (E. ERIKSON, V. KAST etc.)

6) Mögliche Ebenen:

Ebene des Beschreibens bei Krisen, z.B. auch Dimensionen des Verfremdens, zur Distanzgewinnung.

Statt *Regression Progression*: Überführung emotionaler Dinge in poetische Muster (ein „Elfchen“, ein „Haiko“, „Schneeball“ etc.³⁵⁸)

7) Weitere Möglichkeiten:

Märchen mit positivem Ausgang (z.B. „Hänsel und Gretel“ → wichtig hier: das „Happy End“). Philosophisches Schreiben (Camus, A.: Der Mythos von S.³⁵⁹)

³⁵⁸ Vergleiche dazu v. WERDERS Praktischen Teil in WERDER, L.v.: Lehrbuch des Kreativen Schreibens, Schibri Verlag, Milow, 3 Aufl., 1996

³⁵⁹ Vgl. dazu WERDER, L.v.: Lehrbuch des Kreativen Schreibens, Schibri Verlag, Milow, 3 Aufl., 1996

Nun kann man die Analyse der Lebensgeschichte als Lerngeschichte auch dem Forschungsfeld der (Lern-) Psychologie zuordnen. Das Erwachsenenpädagogische der Biographieforschung muss also stärker präzisiert werden, denn die Lebensgeschichte ist eben auch dadurch gekennzeichnet,

„dass der Mensch wichtige Themen und Probleme für sich entdeckt, dass er sich Wissen, d.h. gesellschaftliche Erfahrungsbestände aneignet, dass er sich mit „Kulturgütern“ auseinandersetzt.“³⁵⁹

Das eigene Leben ist insofern auch das, was interessiert, was man weiß und was deshalb das eigene Bewusstsein ausmacht.

„Das Pädagogische der Biographieforschung ist also der thematische Bezug der Lerngeschichte.“³⁵⁹

Das „Wissen“ ist dabei zugleich das Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen mir und meiner Umwelt.

Die Uhr, die vor mir an der Wand hängt, enthält jahrhundertealte gesellschaftliche Erkenntnisse über Sonne und Erde, über Zeit und Physik.

Indem ich mir dieses Wissen der Uhr aneigne, lerne ich, die Zeit zu verstehen, vielleicht die Uhr zu reparieren. Mein Wissen enthält also Handlungspläne (vgl. AEBLI, 1980).“³⁵⁹

8) Abgrenzung Bildung- Therapie:

Am Beispiel „Photos“. Die TN haben die Aufgabe, in die Schreibsitzung Kindheitsphotos mitzubringen. Was ist nun der Unterschied?

„Psycho-Ebene“ (Therapie): Mögliche Fragen: „*Wie haben Sie sich damals gefühlt?*“

Ziel: Psychotherapie (**Regressionsebene**)

„Bildungsebene“ (Bildung): Mögliche Fragen: Welche Augenfarbe hat das Kind etc. pp.

Ziel: Bildung, Sensibilisierung; Selbstbeobachtung, Schärfung der Wahrnehmung

(**Progressionsebene**)

Bei der *Bildungsebene* im Sinne einer Möglichkeit zur Selbstbegegnung kann dann, wenn etwas ausgelöst wird („*Kathartische Reaktion*“), dieses so auch stehen gelassen werden. Es wird nicht hinterfragt, es wird nicht weiter „*geböhrt*“, entsprechende Fragen und Interpretationen werden zurückgewiesen.

8.4 Ausblick

Was lässt sich bildungstheoretisch nun zusammenfassend für diese Arbeit ableiten? Weiterbildung bedeutet nun, auch beispielsweise nach BRATER, nicht mehr nur ein „*isoliertes, fragmentarisches Aspektentwerfen (ein Anhäufen von Zweckinformationen), sondern systemorientiertes, ganzheitliches Komplexentwerfen; bedeutet nicht mehr nur rein rationalen Wissenserwerb, sondern rationales und emotionales, objektives und subjektives, verarbeitendes und aktives Entwerfen. Weiterbildung muss in diesem Sinne immer auch als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung gesehen werden, ohne die die Bildung sozialer und instrumentaler Fähigkeiten nicht möglich ist. So gesehen wird Weiterbildung ein ganzheitlicher Vorgang mit mehrdimensionaler Ziel- und Aufgabenstellung.“³⁶⁰*

³⁶⁰ BRATER, M: Künstlerisch- kreative Übungen in der beruflichen Bildung, Reader der Fernuniversität Hagen, S. 65, Unterstreichungen vom Autor

Bildungsangebote werden oft als Therapie der Folgen von Individualisierung wahrgenommen und „verkauft“ sich auf diese Weise gut.

Ein Karrierebezug der Bildung bleibt zwar prinzipiell erhalten, aber es entsteht auch ein Bedarf an Bildungsangeboten, die therapeutische, esoterische, ästhetische und soziale Komponenten beinhalten. Dies ist unschwer beispielsweise an der Angebotsstruktur vieler Volkshochschulen zu erkennen.

Diese Form von Bildung führt jedoch tendenziell zu einem Rückzug ins Private, Individuelle, Subjektive oder zum Rückzug in quasi intime Gruppenstrukturen, die zum Ersatz für Familie und für Tradition werden können.

Es entsteht die kritische Frage, wie aus dem Rückzug ins Subjektive oder in die Gruppe eine Solidaritätsgemeinschaft entstehen soll, die um so notwendiger wird, je weiter sich die Risikogesellschaft entwickelt. Allerdings kann dieser Frage im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgegangen werden.

Als „Kompromiss“ könnte BECKS Vorschlag gelten, dass in das Zentrum von zeitgemäßer Bildung eine gezielte bildungsbezogene Auseinandersetzung mit den vielfältigen Herausforderungen rücken sollte, mit denen das (Über-) Leben und (politische) Handeln in der Risikogesellschaft der Zukunft konfrontiert ist.

So muss BECKS Forderung keinen Widerspruch zu den hier vorgestellten Konzepten bilden.

Rufen wir uns an dieser Stelle nochmals LANDAU ins Gedächtnis:

Erika LANDAU schreibt: *„Eine kreative Lebenseinstellung hilft uns, wechselnde Umstände zu meistern, anstatt zuzulassen, dass sie uns beherrschen. Erziehung zur Kreativität vermittelt die Eigenschaften und Fähigkeiten, die ein Mensch braucht, um sich ungewissen Situationen und Wandlungen aussetzen zu können und sie bewusst zu bewältigen. Ein kreativer Mensch ist zu diesem Risiko viel eher bereit als andere, weil er mit seiner Umwelt in ständigem Kontakt ist und lebhaften Anteil an ihr nimmt.“*

Dies gilt auch für das Verwenden integrativer Methoden. Erinnern wir uns:

„Integrativ“ bedeutet nach LIPPMANN „*offen sein, die Fähigkeit, andere Dinge aufzunehmen, einzuschließen und nicht auszuschließen.*“ Was können integrative Methoden heute, in unserer Zeit leisten?

LIPPMANN drückt es wie folgt aus:

„*Integrative Methoden eröffnen dem Bewusstsein, dass es immer verschiedene Möglichkeiten, Betrachtungsweisen und Lösungs-Wege gibt.*“³⁶¹

Schließen möchte ich nun mit nachfolgendem Zitat: „*Der Verzicht auf einen Bildungsanspruch in der Kulturarbeit würde die Preisgabe aller weitergehenden Sinn- und Werthorizonte sowie eines Emanzipationsanspruches bedeuten, und sowohl Zielsetzungen, die auf personale Wachstumsprozesse als auch solche, die sich auf soziale und politische Teilhabe abheben, ad absurdum führen.*“³⁶²

So handelt es sich, wie gezeigt werden sollte, um einen genuin pädagogischen Aufgabenbereich, insbesondere, wenn man den gesamtgesellschaftlichen Hintergrund hierbei nicht aus dem Blickfeld verliert. Wir brauchen eine neue Krisenkultur, die mit der „*Ideologie des Glücks*“ umzugehen vermag, Glück also nicht als Regel, sondern als Ausnahmezustand begreift.

Unter den noch spärlichen Verteidigern des Phänomens Krise finden sich auch einige Wirtschaftsfachleute. Jede Wirtschaftskrise, so ihr Standpunkt, biete die Chance, das Wirtschaftsleben und seine weitere Entwicklung bewusster zu gestalten. Eine Chance, die ohne Krise nicht gegeben wäre.

Krisenbefürworter aus anderen Bereichen argumentieren ähnlich: Solange etwas reibungslos und störungsfrei funktioniert, bietet es keinen Anreiz für größere Bewusstwerdung.

Erst Störungen, meist in Form von Versagen oder Versagungen, liefern einen Impuls für Bewusstseinsentwicklung

Das Unterbrechen der gewohnten Befriedung ist also Voraussetzung für weiteres Wachstum.

Krisen liegt sehr viel ungenutztes Potential zugrunde. So können sie uns helfen, die für uns wichtigen Werte zu erkennen, sie können Menschen einander wieder näher bringen und sie

³⁶¹ LIPPMANN, A.: Brücken zwischen Kunst und Alltag, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 10

³⁶¹ BEHR, M., KNAUF, T. (Hrsg.), Pädagogischer Verlag, Burgbücherei Schneider, 1989, S. 124

³⁶² Kulturelle Bildung und Kulturpädagogisches Handeln in interdisziplinärer Sicht. Ein Diskussions-Reader

können dem einzelnen helfen, sich selbst (wieder) zu finden. Dieser Aspekt der Krise wird jedoch zunehmend geleugnet, das Kind wird mit dem Bade ausgeschüttet und zurück bleibt das Ideal des möglichst krisenfreien Daseins - sowohl das des Individuums als auch das der Gesellschaft.

Man muss kein Pessimist sein um zu erkennen, dass der Weg hin zur Unmenschlichkeit bereits dann beschritten ist, wenn Krisen und Krisen auslösende Momente wie Tod, Krankheit, Alter, Ohnmacht etc. geleugnet werden, weggedrängt werden als die so genannten „*hässlichen*“ Seiten des Lebens, wenn der Mensch ausschließlich nützlich, planbar und kontinuierlich sein soll.

Der Drang zu ständigem Wachstum, zu Perfektion und Alterslosigkeit bringt uns der „*Schönen neuen Welt*“ eines Aldous HUXLEY bedenklich nahe. Dieses literarische Werk rückt unserer Realität näher und näher - oder passt sich unsere Realität seiner Vision im Sinne einer „*self fulfilling prophecy*“ an?

Abschließend hoffe ich, dass ich mit meiner Arbeit einen Beitrag zu diesem Ziel, nämlich der Förderung einer anderen Krisenkultur (**Integration**), leisten konnte und dass es mir gelungen ist zu zeigen, dass es nicht um eine Negierung von Krisen gehen soll, *sondern vielmehr um eine bildungsrelevante Auseinandersetzung mit der Frage, ob und warum „Krisenkompetenz“ zu den so genannten „Schlüsselqualifikationen“ zählen sollte, und wie ein mögliches pädagogisches Konzept – in aller Bescheidenheit – konkret aussehen könnte.*

Immerhin widerspricht es teilweise dem „*Wesen der Krise*“, dass man sich auf sie generell vorbereiten könnte. Andererseits spricht, wie ich in meiner Arbeit zeigen konnte, einiges dafür, dass es in einem gewissen Rahmen, und besonders mit *integrativen Methoden*, durchaus möglich ist. Selbstverständlich gilt dabei die u.a. von KÖSEL gemachte Einschränkung, mit der er sich auf ein leicht beobachtbares Phänomen bezieht:

*Wir können das Verhalten komplexer, eigendynamischer Systeme kaum kontrollieren, noch viel weniger prognostizieren.*³⁶³

³⁶³ KÖSEL, E.: Die Modellierung von Lernwelten, Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Verlag Laub, Elztal-Dallau, 1993, S. 222

Nach LIPPMANN formen Methoden, dies wurde oben bereits angesprochen, Prozesse und Ergebnisse, so dass man dann *integrative Methoden* wählt, wenn man *ganzheitliche, integrative Prozesse* anstrebt.³⁶⁴

Die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit und das Training der „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“ durch ganzheitlich ausgerichtete Prozesse wurden also nicht zuletzt durch *integrative Methoden* gefördert.

Integrative Methoden zielen nach LIPPMANN „*auf Persönlichkeits-, Tätigkeits- und Ergebnisqualitäten, d.h. die Prozessqualität wird als ein Ganzes interstrukturell betrachtet*“.

Optimierung des pädagogischen Prozesses heißt meines Erachtens, in Anlehnung an LIPPMANN, nicht unbedingt „*schneller, geradliniger, problemloser*“. Damit würde der Prozess nämlich zu einem Rudiment seiner selbst. Optimierung im Sinne von LIPPMANN kann auch heißen: „*kreativ und sensibel mit den Dingen umzugehen und Prozessen eine ihnen gemäße Form zu ermöglichen.*“³⁶⁵

Gerade für den Bereich: „*Krise-Krisenkompetenz*“ kann ich mir daher keine geeigneteren Lern- und Lehrmethoden vorstellen. Auch für zukünftige Forschungsarbeiten kann ich diese daher nur empfehlen.

Integrative Methoden entsprechen dabei des Weiteren der Förderung von Kreativität, sie sind in der Lage, „*Brücken zum Alltag*“ zu schlagen, sie legen Ressourcen frei und korrespondieren mit der „*Konstruktion von Realität*“.

Sicherlich ist das von mir entwickelte Konzept, ganz im Sinne der Pluralität in der Postmoderne, nur eines von vielen möglichen Ansätzen.

Es soll den Anreiz bieten, sich mit dieser Fragestellung auseinander zu setzen, und eigene Gedanken, Methoden und Lösungsvorschläge mit einzubringen.

BRATER setzt sich für die von mir verwandten Methoden ebenfalls ein, wenn er schreibt:

³⁶⁴ LIPPMANN, A.: *Brücken zwischen Kunst und Alltag*, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 54

³⁶⁵ LIPPMANN, A.: *Brücken zwischen Kunst und Alltag*, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 55; Unterstreichung von Claudia Schulze

„Gestaltendes Handeln ist in diesem Sinne immer Entwicklungs Handeln – es bietet die Möglichkeit des Weiterentwickelns eines Gegebenen auch da, wo die Ziele des Handelns noch nicht bekannt sind, da sie ja im Prozess selbst erst gefunden und herausgearbeitet werden müssen.“³⁶⁶

Hier werden also „zukünftige“ innovative Fähigkeiten entwickelt, die es ermöglichen auch solche Situationen in Angriff zu nehmen, die mit dem bisher Gelernten allein nicht bearbeitbar scheinen.“³⁶⁷

Auch in der lösungsorientierten Beratung / Therapie nach Steve de SHAZER gibt es Parallelen zum hier verwandten Konzept.

So soll dort der Blick auf alternative Verhaltensmöglichkeiten geöffnet werden, „indem sie beispielsweise dem Klienten ein erweitertes „Bild“ von der problemevozierenden Situation vermittelt, das dann mehr Handlungsoptionen bietet. Es geht also darum, Wahlmöglichkeiten zu schaffen und zu Neuentscheidungen zu ermutigen. In Anlehnung an Heinz von Foerster (1988, S. 33) könnte man geradezu einen „beraterischen Imperativ“ postulieren: „Handle stets so, dass du die Anzahl der Möglichkeiten für den Klienten vergrößerst!“³⁶⁸

BAMBERGER hält weiter fest: „Daraus ergibt sich als Meta-Ziel des lösungsorientierten Konzepts, dem Klienten einen Lernprozess zu ermöglichen, in dem er sich immer bewusster wird, dass er sich selber regulieren und in der Interaktion mit der Umwelt die Kontextbedingungen angemessen beeinflussen kann, so dass er nicht nur mit den aktuellen, sondern auch mit möglichen zukünftigen Problemen besser zurechtzukommen vermag. Letztlich geht es also um die Verstärkung von **Self-efficacy**.“³⁶⁹

Dies für die Pädagogik, zumindest im Ansatz, fruchtbar zu machen ist eine Herausforderung, der ich mich gerne gestellt habe. Erziehung zum Selbstwert ist notwendiger denn je. In jedem Fall ist zu sagen: „Mut und Entschlossenheit sind notwendig, um in einer offenen, ohne äußere Vorgaben gesteuerten Situation zu handeln. Gefordert ist, eigene Impulse

³⁶⁶ BRATER, M.: Künstlerisch-kreative Übungen in der beruflichen Bildung, Reader der Fernuniversität Hagen, S. 29

³⁶⁷ BRATER, M.: Künstlerisch-kreative Übungen in der beruflichen Bildung, Reader der Fernuniversität Hagen, S. 29

³⁶⁸ BAMBERGER, G.: Lösungsorientierte Beratung, Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim, 1999, S. 21

³⁶⁹ BAMBERGER, G.: Lösungsorientierte Beratung, Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim, S.24

zu setzen, „Neues“ zu wagen, ohne zu wissen, wohin genau dieser offene Prozess einen letztlich führen wird.“³⁷⁰

Diesen Mut zu vermitteln, aber auch eine Anleitung mit künstlerischen Methoden geben zu können, ist eine wichtige Aufgabe, der die Erwachsenenbildung – unabhängig davon ob sie nun mehr pädagogisch oder mehr psychologisch gefärbt ist, per se nachkommen kann und auch nachkommen sollte. Jedoch darf dabei auch folgender Aspekt nicht vernachlässigt werden:

Der Soziologe MERTON hat in seiner Theorie sozialer Abweichung schon lange darauf hingewiesen, dass die Möglichkeit, Kompetenzen zur Bewältigung gegebener Anforderungen in einer Gesellschaft zu erwerben, ungleich verteilt sind.³⁷¹

So bleibt die Frage zu klären, wie auf erwachsenenpädagogischer Ebene darauf geantwortet werden könnte, welche Angebote in welchem Rahmen ausgebaut und in einer Form auf den Weiterbildungsmarkt gebracht werden könnten, die diesem Mangel entgegenzuwirken in der Lage ist. Die Kunst scheint hier durchaus geeignet zu sein, überfällige Antworten geben zu können.

SIEBERT beruft sich bezüglich des Bildungscharakters der Kunst ausdrücklich auf SÖLLE, welche zum Thema „Ästhetische Erziehung“ festhielt, diese sei die Insel, die man in der Poesie, in Gedanken, im Traum, in der Kunst habe.

„Sie ist nicht etwa Luxus, sondern lebensnotwendig. Um überhaupt den Widerstand lernen zu können, muss man ein Stück gelungenen Traum irgendwo leben und miteinander teilen können. Also, man muss ein kleines Landgut in Atlantis haben, nicht um dorthin zu flüchten, sondern um dort die Kraft für den Widerstand zu nähren.“³⁷²

Eine letzte Anmerkung sei mir an dieser Stelle gestattet: im Hinblick auf das von mir außerordentlich geschätzte Gesamtwerk Viktor Emil FRANKLS stellt die Reduktion auf den

³⁷⁰ BRATER, M.: Künstlerisch- kreative Übungen in der beruflichen Bildung, Reader der Fernuniversität Hagen, S.32

³⁷¹ vgl. dazu ULICH, D. et al.: Psychologie der Krisenbewältigung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1985, S. 39 und PEARLIN / SCHOOLER 1978

³⁷² SIEBERT, H.: Lernen im Lebenslauf, Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband, Leinfelden-Echterdingen, 1986, S. 33

Begriff der „Viabilität“ natürlich eine sträfliche Verkürzung dar. Zwar hatte ich weiter oben davon gesprochen, „Viabilität“ auch im Hinblick auf die *Konstruktion von Werten* und letztlich auf die *Konstruktion von Sinn* zu begreifen, doch eine solche Zuordnung bedarf ausführlicherer Erläuterungen als dies im Rahmen dieser Arbeit möglich gewesen wäre.³⁷³

Schließen möchte ich daher mit einem Zitat NIETZSCHES, einem „*geflügelten Wort*“, welches ganz im Sinne FRANKLS interpretiert werden kann, und uns zum Thema „*Krisenkompetenz*“ einiges lehrt, was in zukünftige Betrachtungen miteingeschlossen werden könnte:

„Wer um ein Wozu weiß, erträgt fast jedes Wie.“

8.5 Zusammenfassung

Ein angemessener präventiv-andragogischer Umgang mit und Zugang zu Krisen-Phänomenen angesichts gesellschaftlicher Umbrüche wurde in Anlehnung an die Veränderungen im Rahmen der Postmoderne gefordert.³⁷⁴ Ein wichtiges Konzept im Zusammenhang mit der Krisen- und Stressbewältigung wurde mit dem Sammelbegriff „*coping*“ beschrieben. Hierbei handelt es sich um Prozesse der *emotionalen, kognitiven und handlungsorientierten* Verarbeitung und Bewältigung von Krisen- und Stresssituationen (BRANDSTÄTTER, 1982).

Für eine gesunde Krisenbewältigung sind nach RAPPAPORT (1965) eine *angemessene kognitive Wahrnehmung der Situation, eine emotionale Verarbeitung durch die Wahrnehmung und*

³⁷³ Eine solche Auseinandersetzung halte ich für außerordentlich fruchtbar. Verweisen möchte ich daher im Literaturverzeichnis auf bereits bestehende Arbeiten zur Logotherapie und ihrer Bedeutung für die Pädagogik. (z.B. SCHLEIFER 1996) Ein profunderes Eingehen auf FRANKL innerhalb dieses Forschungsprojekts hätte den Rahmen meiner Arbeit leider bei weitem gesprengt.

³⁷⁴ Vgl. hierzu auch u.a. die Abgrenzungsversuche von PETEK, E.: *Bildung und Psychotherapie*, Alano Rader Publ., Aachen, 1991 und HAUG, C.: *Trennarbeit: Bilden oder Heilen? Erwachsenenbildung zwischen Psychotherapie und Persönlichkeitsentfaltung*, Haag, Herchen, Frankfurt /M., 1985

entsprechende Verbalisierung der eigenen Gefühle sowie die Entwicklung von Problemlösungsmustern
notwendig. Die These dieser Arbeit war:

1) Annahme / Theorie:

Wenn es gelingt, bei den TN den Aufbau eines positiven Selbstbildes anzuregen, welches in ausgewählten Teilschritten durch ein Erlebnis der Blickerweiterung und des Kompetenzgewinns führt, kann dies zu einer Generalisierung im Sinne eines möglichen Kompetenzaufbaus auch in anderen Bereichen des Lebens führen. (Hier: „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“).

Zur Begründung ließ sich Folgendes anmerken: wenn wir davon ausgehen, dass Krisenkompetenz als eine kombinierte Selbst- und Handlungskompetenz aufzufassen ist, und Krisen u.a. durch ein Gefühl von Hilflosigkeit und / oder durch Selbstzweifel gekennzeichnet sind, liegt es nahe, die Stärkung eines positiven Selbstbildes als Kernziel zur Erreichung der „Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz“ zu begreifen, auf welches sich die jeweils zugrunde gelegten Pädagogischen Teilziele beziehen.

Es folgte der Ansatz einer Präzisierung des Selbstbild- und des Krisenbegriffs und dem gedanklichen Versuch, die Ergebnisse der dargestellten Krisenmodelle vorläufig unter den Begriff der fehlenden „*Viabilität*“ als einem gemeinsamen Nenner bzw. als „*Meta-Terminus*“ zu subsumieren.

Folglich wurde die Theorie des „*radikalen Konstruktivismus*“ zugrunde gelegt und aus dieser Theorie heraus geeignete Lehr- und Lern Methoden zur Förderung der „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“ abzuleiten.

Annahme 1: Verlorene Handlungsfähigkeit kann in einem anderen Kontext, etwa durch künstlerische Methoden, wiederhergestellt bzw. erlernt werden.

Annahme 2: Durch das Material können Spannungen ausgeglichen werden (Gleichgewicht zwischen aktiver und passiver Krisenkompetenz)

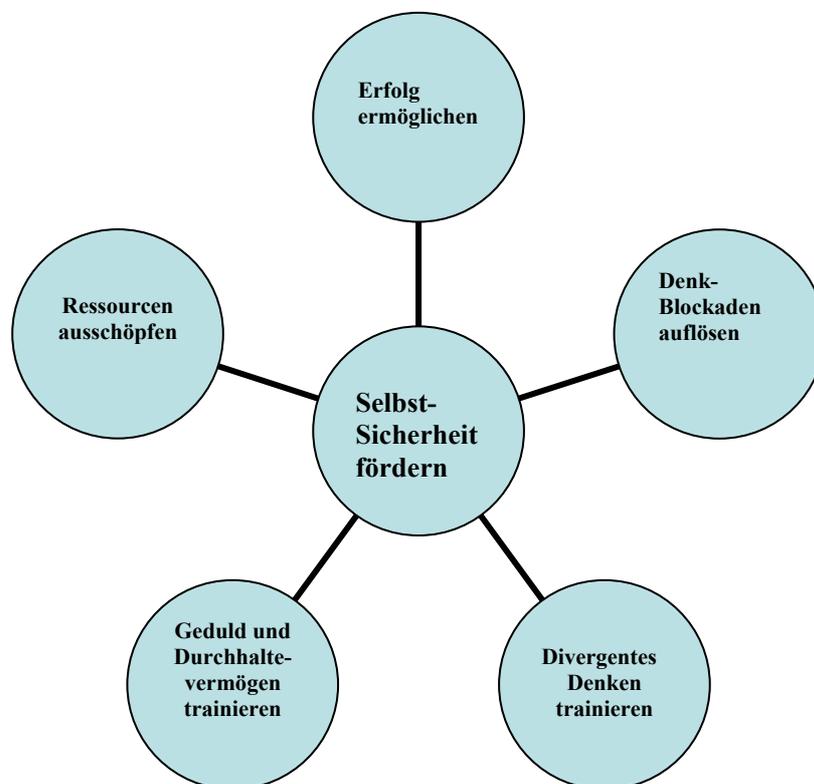
Annahme 3: Selbstdistanz, Selbstreflexion und neue Einsichten können dabei durch das Material selbst ermöglicht werden, ohne die Identität des Einzelnen zu bedrohen.

Annahme 4: Die angestrebten Lerninhalte werden durch künstlerische Methoden, durch die damit verbundene Betonung des affektiven Aspekts stärker „verankert“ und verbessern so Handlungsfähigkeit und Krisenkompetenz

Annahme 5: Durch die Arbeit mit literarischen und künstlerischen Methoden kann das divergente Denken gefördert und verbessert werden, welches für „Reframing“ nötig ist.

Krisenkompetenz wurde umschrieben als die Fähigkeit, selbstwertdienliche Informationen und verloren gegangene „Viabilität der (Selbst-) Deutungsmuster“ wieder herzustellen.

In welchen Schritten das Training von Krisenkompetenz vonstatten gehen sollte, geht aus dem sich der Grafik anschließenden Block hervor:



- SCHRITT 1: Selbstreflexion fördern
- SCHRITT 2: Kulturreflexion fördern³⁷⁵
- SCHRITT 3: Ressourcen ausschöpfen / entwickeln³⁷⁶
- SCHRITT 4: Selbstsicherheit, Selbstvertrauen erhöhen³⁷⁷
- SCHRITT 5: (Denk-)Blockierungen auflösen³⁷⁸
- SCHRITT 6 : Divergentes Denken trainieren
- SCHRITT 7: Durchhaltevermögen trainieren.

Hierzu entwickelte Einzelkompetenzen:

- Erschließung neuer Zusammenhänge (Training des divergenten Denkens)
- Ressourcenorientierte Selbstreflexion (Selbstwertdienliche Information)
- Spannungsausgleich (Partielle Kontrolle im „*Strudel des Unkontrollierbaren*“)
- Emotionales Unterscheidungsvermögen

Den wissenschaftstheoretischen Hintergrund dieser Arbeit bildet der „*radikale Konstruktivismus*“:

Ausgegangen wurde dabei unter zusätzlicher Berücksichtigung allgemeiner Kenntnisse der Sozialpsychologie u.a. von folgendem Sachverhalt:

„Die subjektiven Deutungen, mit deren Hilfe wir uns im Alltag das kausale Zustandekommen von Umweltereignissen zu erklären versuchen, also die Kausalattributionen, beeinflussen sowohl die Einschätzung der Belastung wie auch die Planung von Bewältigungsmöglichkeiten und die Bewertung von Bewältigungsversuchen.“³⁷⁹

³⁷⁵ Leistungsdenken hinterfragen (Phasenverlauf betonen, Metaphern wie „*Flut*“, „*Ebbe*“ etc. verwenden)

³⁷⁶ Entspannungsverfahren nach Jacobsen, Phantasiereisen etc.

³⁷⁷ Divergentes Denken erfordert Selbstsicherheit, Spannungen und mögliche Konfusion müssen zunächst ausgehalten werden

³⁷⁸ Sachen „*zulassen*“ können, Aktivität-Passivität, trainierbar z.B. mit Maltherapie

³⁷⁹ ULICH, D. et al.: Psychologie der Krisenbewältigung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1985, S. 30f.

Subjektive Deutungen wiederum hängen mit dem jeweiligen *Selbstbild* zusammen, wobei im Rahmen dieser Arbeit der Versuch unternommen wurde, durch gezielte pädagogische Intervention *selbstwertdienliche Informationen zu provozieren*.

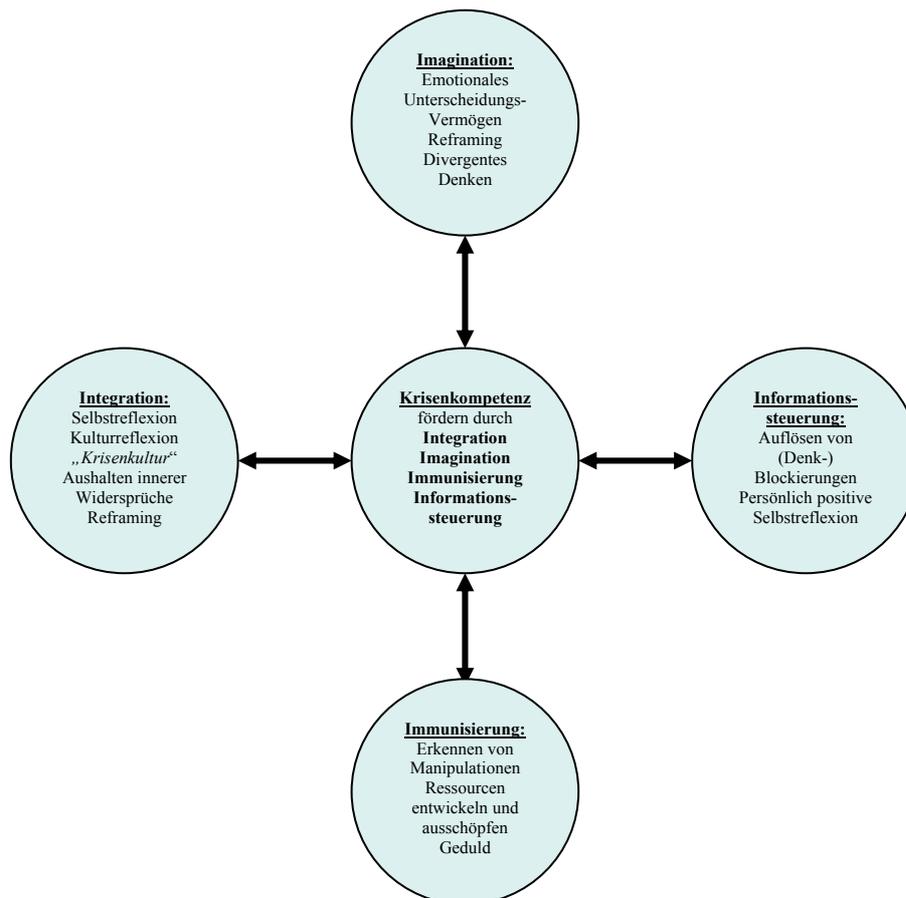
*Entsprechend ist es wichtig, Personen im Dienste eines positiven Selbstbildes zu ermöglichen, die Erfahrung machen zu können, dass sie, im Rahmen ausgesuchter Methoden, bestimmte Ereignisse beeinflussen können.*³⁸⁰

Durch was sollte die Methodenauswahl nun gekennzeichnet sein? Der nachfolgende Hintergrund gibt darüber Auskunft:

2) Gekennzeichnet durch... (Hintergrund):

- **Integration:** (z.B. bei sich widersprechenden Informationen ermöglicht die Kunst eine Integrationsleistung. Wenn beispielsweise fünf Menschen gleichzeitig sprechen, sich widersprechen ergibt dies im Normalfall ein verwirrendes Chaos. Bei einem Musikstück (z.B. Quintett) ist es aber durchaus möglich, eine Integration dieser fünf Stimmen zu bewirken. Ähnliches gilt für die Bildende Kunst und für die Literatur).
- **Immunsierung:** (z.B. gegen Zuschreibungen von Außen, vgl. dazu beispielsweise das durch die Medien transportierte „*ideal self*“ (s.o.). Eine Immunsierung gegen solche Zuschreibungen kann einen Abbau von Spannungen bewirken, Affirmationen).
- **Imagination:** (Problemlösen, „*übersetzen*“ von Emotionen, verbalisieren von Emotionen, Reframing).
- **Informationssteuerung:** (Verstärkung persönlich positiver Deutungsmuster, Reframing, Erleben der Fähigkeit, etwas durchhalten zu können, etwas schaffen zu können. Emotionale Verankerung).

³⁸⁰ SELIGMAN, M.: Erlernte Hilflosigkeit, Psychologie Verlags Union, Weinheim, 1995, 5. Auflage
siehe aber auch SCHWARZER, R.: Stress, Angst und Handlungsregulation, Stuttgart, Kohlhammer, 1993
in Anlehnung an das von BANDURA entwickelte Konzept der Selbstwirksamkeit.



Die ausgewählten Methoden ...

- sollten *integrativ* und *prozessorientiert* sein. (Schließlich befindet man sich im Krisenzustand z.B. zwischen Polen wie dem „*Wartenkönnen*“ und dem „*Handeln-müssen*“. Hierbei ist es wichtig, die jeweiligen Erfordernisse abzuschätzen und in einen sinnvollen Gesamtkontext zu setzen.)
- sollten mit „*Konstruktion von Realität*“ korrespondieren. (Immerhin ermöglicht es dieser Ansatz, unkonventionelle Fragen zuzulassen und bietet darüber hinaus eine kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Normen. Letztlich ermutigt er dazu, zum „*Konstrukteur eigener Realität*“ zu werden und trägt somit zur Emanzipation und zur Erhöhung der Handlungskompetenz bei.)
- sollten *affektives* und *kognitives* Lernen ermöglichen (Hier sind besonders die „*self serving biases*“ zu erwähnen. Also die kognitiven Verzerrungen, welche das

emotionale Gleichgewicht der betroffenen Personen schützen soll. Wichtig ist dabei vor allem das Erlernen emotionalen Unterscheidungsvermögens.)

- **sollten kreativitätsfördernd sein** (Stichpunkt: divergentes Denken, wobei die Fähigkeit zum „*Reframing*“ für eine mögliche „*Krisenkompetenz*“ von elementarer Bedeutung ist.)
- **sollten das Gefühl von Selbstwirksamkeit erhöhen**
- **sollten die „*Self- & cultural-awareness*“ erhöhen**
- **sollten Ressourcen freilegen**
- **sollten „*Brücken zum Alltag*“ schlagen**

3. Geeignete Methoden:

In der Arbeit wurde von folgendem Grundsatz ausgegangen:

Es ist wichtig, Personen im Dienste eines positiven Selbstbildes zu ermöglichen, die Erfahrung machen zu können, dass sie, im Rahmen ausgesuchter Methoden, *bestimmte Ereignisse beeinflussen* können.³⁸¹ Hier könnte die Kunst ein Anhaltspunkt sein.

„Integrative Methoden eröffnen dem Bewusstsein, dass es immer verschiedene Möglichkeiten, Betrachtungsweisen und Lösungs-Wege gibt.“³⁸²

³⁸¹ SELIGMAN, M.: Erlernte Hilflosigkeit, Psychologie Verlags Union, Weinheim, 1995, 5. Auflage
siehe aber auch SCHWARZER, R.: Stress, Angst und Handlungsregulation, Stuttgart, Kohlhammer, 1993
in Anlehnung an das von BANDURA entwickelte Konzept der Selbstwirksamkeit.

³⁸² LIPPMANN, A.: Brücken zwischen Kunst und Alltag, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 10

³⁸² Vgl. dazu auch BRATER, M.: Künstlerisch Handeln, Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989, S. 152

Die Arbeit mit Medien, die den direkten Gefühlsbereich (vgl. dazu die Emotionspsychologie) ansprechen, verspricht primäres statt sekundäres Lernen (ULICH). Dies ist wichtig, denn:

Auch selbstwertdienliche Informationen müssen individuell anschlussfähig sein, so dass es sinnvoll erscheint, hinter den Vorhang der eigenen „Viabilität“, der eigenen Deutungsmuster zu blicken. Nur durch diese Arbeit können individuell passende Metaphern und Affirmationen entworfen werden, welche das Erlernen einer Krisenkompetenz unterstützen können.

Der Neurologe A. DAMASA weist hierzu in seinen Arbeiten nach, dass nur aus einer engen Verbindung von Emotionen und Kognitionen letztlich sinnvolle Entscheidungen und Handlungen resultieren können.

Bilder sind außerordentlich gut verwendbar, um Gefühle anzusprechen. MERTENS verweist auf das Mittelalter, wo bereits Darstellungen von Martyrium und Kreuzigung dazu dienten ein Ausmaß an Mitleid zu wecken, das mit der „*Heiligen Schrift*“ kaum erreichbar gewesen wäre.³⁸³

Erika LANDAU schreibt: *„Eine kreative Lebenseinstellung hilft uns, wechselnde Umstände zu meistern, anstatt zuzulassen, dass sie uns beherrschen. Erziehung zur Kreativität vermittelt die Eigenschaften und Fähigkeiten, die ein Mensch braucht, um sich ungewissen Situationen und Wandlungen aussetzen zu können und sie bewusst zu bewältigen. Ein kreativer Mensch ist zu diesem Risiko viel eher bereit als andere, weil er mit seiner Umwelt in ständigem Kontakt ist und lebhaften Anteil an ihr nimmt.“*

- *Kunst hat per definitionem die Chance, Wahrnehmungs- oder auch Denkwänge zu lockern, Formen und Inhalte in neuem Licht zu zeigen und zu einer erweiterten Wahrnehmung- auch im Sinne von neuer Erkenntnis- beizutragen.*

³⁸³ MERTENS, J. U.: Verhalten und Einstellungen ändern. Veränderung durch gezielte Ansprache des Gefühlsbereiches, Ein Lehrkonzept für Seminarleiter, Windmühleverlag, Essen, 2. Aufl. 1988

- *Im Gegensatz zu rein positivistisch-kognitiven Lernbereichen fördert die Kunst Phantasie und kreatives Denken durch ihre inhaltliche Offenheit.*

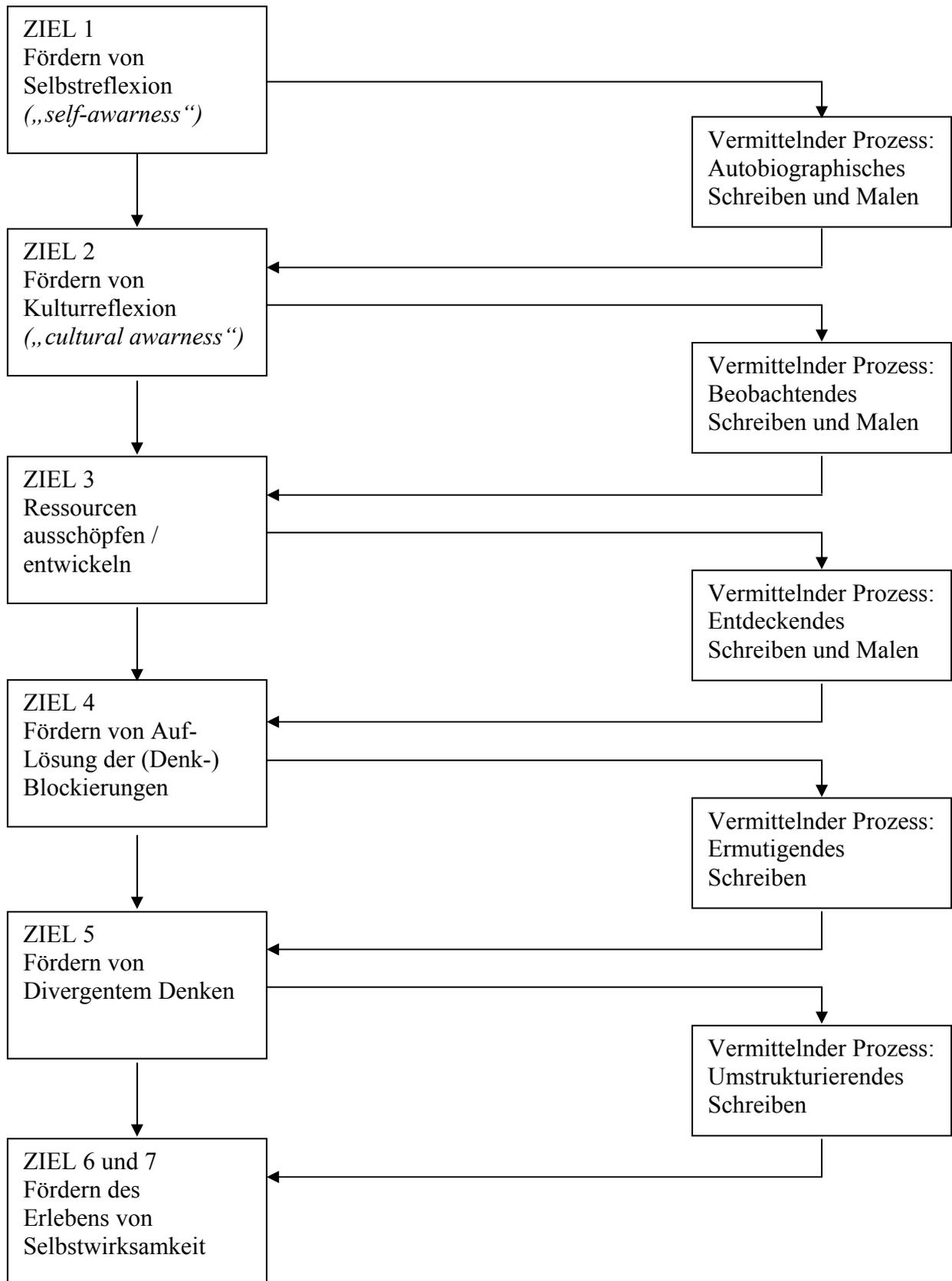
„Kunst ist gleichzeitig Modell und Realität und hat damit gegenüber allen anderen Modellen einen gewaltigen Vorsprung. Kunst ist einerseits simulativ und damit eigentlich von sich aus schon pädagogisch genug: „Trockenschwimmen für den Alltag.“ Sie ist jedoch gleichzeitig real. Ihre Prozesse sind in einem hohen Maße identisch. Somit könnte sie Vorbildwirkung für die Entwicklung pädagogischer Prozesse haben.“³⁸⁴

Künstlerische Übungen sind geeignet, grundlegende Fähigkeiten zur Krisenbewältigung mitzugeben, weil sie nicht ein bestimmtes Wissen oder Können vermitteln, sondern ganz allgemein: die erforderlichen Einstellungen und Verhaltensweisen schulen, um solches Wissen und Können jederzeit erwerben zu können.³⁸⁵

4) Konkrete Umsetzung:

Die oben genannten Ziele wurden schrittweise in dem daraufhin entwickelten Seminar trainiert, wobei nach der nachfolgenden Groborientierung vorgegangen wurde:

³⁸⁴ LIPPMANN, A.: Brücken zwischen Kunst und Alltag, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998, S. 60 (Hervorhebung durch C. SCHULZE)



Das Ergebnis meiner theoretischen Ableitungen aus den vorhergegangenen Reflexionen wurde in der Praxis getestet und zu bisherigen Ansätzen in Beziehung gesetzt.

Hierbei wurde, neben einer kursinternen *qualitativen Inhaltsanalyse* (welche gleichsam als Methode im Sinne eines Weges, der zugleich das Ziel darstellt, eingesetzt wird) der erarbeiteten Dokumente (Kurzgeschichten, Gedichte, Bilder) mit den folgenden Testverfahren gearbeitet:

- 1) *Perzipierte Generalisierte Selbstwirksamkeit* (SCHWARZER, R., 1993, 1994)³⁸⁶
- 2) *TSD-Z: Test zum schöpferischen Denken- Zeichnerisch* (URBAN, K.K./ JELLEN, H.G.)
- 3) *Proaktives Coping* (SCHWARZER, R. / GREENGLASS, E./ TAUBER, S., 1999)
- 4) *Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (Selbstevaluation mit Feed-back-Fragebogen am Ende des Seminars zur Hypothesenüberprüfung)*

Sämtliche statistische Berechnungen erfolgten mit dem Programmpaket SPSS. Die Daten wurden, in Abhängigkeit von Skalenniveau und Fragestellung, mit den herkömmlichen Verfahren der klassischen Testtheorie untersucht.

5) Ergebnis:

Bei der *Selbstevaluation* nannten die TN die folgenden Verbesserungen:

- Verbesserung der Selbsterfahrung
- Verbesserung der Fremderfahrung
- Verbesserung des (Selbst-) Vertrauens
- Verbesserung der Empathie / des emotionalen Unterscheidungsvermögens
- Verbesserung der „inneren Ruhe“
- Verbesserung des kreativen Denkens

³⁸⁶ vgl. dazu SCHWARZER, R. (1993): Measurement of perceived self-efficacy (Psychometric scales for cross-cultural research.) Berlin: Freie Universität Berlin

SCHWARZER, R.: (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. Diagnostica, 40 (2), S. 105-123

Der T-Test zum Proaktiven Coping ergab, dass der V-N-Unterschied *signifikant* war, wobei das kritische Signifikanzniveau auf Alpha = .05 festgelegt wurde.

Bei der Perzipiert Generalisierten Selbstwirksamkeit ergab der T-Test: V-N- Unterschied ist *signifikant*. Die Korrelationen zwischen beiden Prätest- und Posttestwerten der Tests zum Proaktiven Coping und zur Selbstwirksamkeit waren außerdem beide signifikant und sehr hoch. (Korrelation nach Pearson).

Der T-Test zum TSD-Z ergab ebenfalls, dass der V-N- Unterschied *signifikant* war, wobei die Standardabweichung bei einem Reliabilitätskoeffizienten von $r = .9$ für den TSD-Z etwa 2.4 - 3.1 Punkte beträgt.

6) Ausblick:

Als kritische Punkte ergaben sich dabei die folgenden Überlegungen:

TSD-Z- Verbesserung evtl. schwierig zu bewerten, falls davon auszugehen ist, dass die TN nach dem Training „*abmen*“, worauf es der Kursleiterin ankommt.

Insgesamt-Verbesserung teilweise auch durch entstandene Freundschaften und Gruppenbindung bzw. Konkurrenzsituationen zu erklären

Schwieriger „*Spagat*“ beim Testverfahren: inwiefern ist dieses mit dem zugrunde gelegten „*radikalen Konstruktivismus*“ vereinbar?

Generell scheint es sich, nach Einbeziehung aller genannten Punkte, jedoch in der Tat so zu verhalten, dass die ausgewählten Methoden zu generalisierten Veränderungen in Bezug auf die Selbstwirksamkeit nach SCHWARZER führen. Für eine pädagogische Förderung der „*Schlüsselqualifikation Krisenkompetenz*“ bedeutet dies, dass es durchaus lohnend sein dürfte, diesen Ansatz weiterzuverfolgen, weiterzuentwickeln und ihn gegebenenfalls zu modifizieren, zu variieren oder zu erweitern. (Stichpunkt auch: *individuelle Affirmationen/ Visualisierungen*).³⁸⁷

³⁸⁷ Z.B. ansatzweise CHRISTMANN, F.: Mentales Training, 2. überarb. U. erw. Auflage; Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen, 1996. Das aber nur in Kombination mit den in dieser Arbeit vorgestellten Konzepten.

Besonders im Bereich der Gesundheitspsychologie / Gesundheitspädagogik scheinen sich mir hier sehr interessante Forschungsfelder abzuzeichnen. (Z.B. bei der Arbeit mit Schmerzpatienten).

So ist eine Annäherung zum Thema „Krise“- „Krisenkompetenz“ auch von dieser Seite her denkbar und ausbaubar wenn man bedenkt, dass chronische Schmerzen Stress bedeuten, welcher wiederum die Ursache von zahlreichen weiteren Veränderungen und Beschwerden führen kann und eine anspruchsvolle Form des „Coping“ und kognitiver Umstrukturierung erfordert. Doch nun zurück zum Fokus und zum Abschluss meiner Arbeit:

Abschließend wurden Grenzen und Einsatzgebiete abgesteckt und beispielhaft skizziert, wobei ein Verweis auf die Arbeit Viktor E. FRANKLS unerlässlich erschien, da das Phänomen Krise nur in größeren (Sinn-)kontexten wirklich verstanden und erst dann für die Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden kann.

Insgesamt zeichnen sich die pädagogischen Ziele: **Integration / Immunisierung/ Imagination** und **Informationssteuerung**³⁸⁸ also als eine wirksame erwachsenen-pädagogische Möglichkeit bezüglich der Entwicklung von „Krisenkompetenz“ ab.

Es erwies sich generell als schwierig, diese Arbeit leicht überschaubar zu strukturieren. Eine solche Vorgehensweise hätte eine Verflachung und eine Einbuße an Komplexität bedeutet. Ich hoffe, dass es mir gelungen ist, trotz der häufig ineinander greifenden Argumentationslinien und der zahlreichen Praxisbeispiele und Querverweise, mit Hilfe optischer Hervorhebungen den „roten Faden“ für den Leser deutlich herauszuarbeiten.

-
- ³⁸⁸ **Integration:** (z.B. bei sich widersprechenden Informationen ermöglicht die Kunst eine Integrationsleistung. Wenn beispielsweise fünf Menschen gleichzeitig sprechen, sich widersprechen ergibt dies im Normalfall ein verwirrendes Chaos. Bei einem Musikstück (z.B. Quintett) ist es aber durchaus möglich, eine Integration dieser fünf Stimmen zu bewirken. Ähnliches gilt für die Bildende Kunst und für die Literatur).
 - **Immunisierung:** (z.B. gegen Zuschreibungen von Außen, vgl. dazu beispielsweise das durch die Medien transportierte „ideal self“ (s.o.). Eine Immunisierung gegen solche Zuschreibungen kann einen Abbau von Spannungen bewirken).
 - **Imagination:** (Problemlösen, „übersetzen“ von Emotionen, verbalisieren von Emotionen, Reframing).
 - **Informationssteuerung:** (Verstärkung persönlich positiver Deutungsmuster, Reframing, Erleben der Fähigkeit, etwas durchhalten zu können, etwas schaffen zu können. Emotionale Verankerung).

8.6 Nachwort

An dieser Stelle möchte ich nochmals ganz besonders festhalten, dass sich die Hauptintension dieser Arbeit („*Erziehung zum Selbstwert*“) nicht durch eine reine *Technik*, sondern vielmehr durch eine *Haltung* auszeichnet. Auch die Hinwendung zur Kreativität lässt sich hier einordnen.

Für den praktizierenden Pädagogen / Psychologen ergibt sich daraus die Notwendigkeit, sich für den anderen so zu öffnen, dass ein „*viabler*“, sinnorientierter Austausch für beide Seiten stattfinden kann. Eine Richtlinie kann dabei das Seins-Konzept von E. FROMM in Kombination mit den oben genannten Ansätzen von V.E. FRANKL und die dabei transportierte Hinwendung zur *Menschenwürde* darstellen. Eine sehr gute Zusammenfassung und Anwendung dieser „*sinnorientierten Psychologie und Pädagogik*“ findet sich in dem gleichnamigen Werk von H. SCHLEIFER.³⁸⁹ Die vorliegende Arbeit entwickelte sich u.a. während der Lektüre von SCHLEIFERS Abhandlungen, was sich in meiner persönlichen Haltung beispielsweise gegenüber den Probandinnen und Probanden ausdrückte.³⁹⁰ Ohne die Kenntnis dieser Basis lässt sich die vorliegende Arbeit nur unzureichend verstehen.

³⁸⁹ SCHLEIFER, H.: Sinnorientierte Psychologie und Erziehung. Ehrenwirth Verlag, München, 1996

³⁹⁰ SCHLEIFER verweist z.B. auf die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Interesses am Schüler und dokumentiert dies anhand eines prägnanten Praxisbeispiels, in SCHLEIFER, H.: Sinnorientierte Psychologie und Erziehung. Ehrenwirth Verlag, München, 1996, S. 209. Dieses Beispiel lässt sich m.E. auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung transferieren, da sich hier zeigt, welche Auswirkungen es auf den Selbstwert haben kann, wenn die Beurteilungen (selbst wenn es sehr gute Beurteilungen sind), sich eher auf einen Modus des „*Habens*“ als auf einen Modus des „*Seins*“ (hier im Sinne von E. FROMM) beziehen. Umgekehrt halte ich es für eine immense Ressource zur Stärkung des Selbstwertes, wenn der Modus des „*Seins*“ von Pädagogen und Psychologen verstärkt ins Zentrum gerückt würde.:

„Die Notwendigkeit für einen humaneren Gebrauch der Macht, für ein verändertes Miteinander kann durch das Beispiel einer leistungsstarken Schülerin der Oberstufe eines Gymnasiums verdeutlicht werden, die ohne für ihre Umwelt erkennbare Gründe eines Tages einen Suizidversuch unternahm und im Gefolge der therapeutischen Aufarbeitung neben den elterlichen Defiziten auch heftige Klagen über bestimmte Lehrerpersönlichkeiten erhob. Dabei fiel auf, dass die von ihr geäußerte Abneigung im Widerspruch stand zu den gerade bei diesen Lehrern erzielten guten Leistungszensuren. Nachdem andere Gründe wie Übertragung von Affekten auf andere Personen, auch Projektionen u.ä. weitgehend ausgeschlossen werden konnten, ließ sich aufdecken, dass die Schülerin unter einem Zensurierungsverfahren litt, bei dem sie jegliche Anteilnahme der Beurteiler am Zustandekommen der sehr guten bis guten fremdsprachlichen Leistungen vermisste. Auf Befragen wurde deutlich, dass sie gerne einmal gefragt worden wäre, wie lange sie sich vorbereitet habe, ob sie das allein leiste, ob sie einmal

Da das Hauptmedium der Erziehung der Pädagoge / die Pädagogin selbst ist, stellt sich natürlich die Frage nach dem Hintergrund der jeweiligen Person und danach, wie es um deren „Krisenkompetenz“ denn eigentlich bestellt ist.

Ein längeres Zitat von Erich FROMM soll hier daher ein entscheidendes Fundament dieser Arbeit darstellen, da er diese Haltung, welche eine so notwendige Grundlage zur Erreichung von „Krisenkompetenz“ darstellt, so prägnant beschreibt, dass ich sie nicht paraphrasieren möchte:

„Es geht nicht nur darum, einige von seinen Besitztümern aufzugeben, sondern vielmehr um das Aufgeben von Haltungen, vertrauten Gedanken, der Identifikation mit dem eigenen Status; es geht auch um das Aufgeben von gewohnten Phrasen sowie um den Verzicht auf das Bild, das andere von einem haben und das man anderen gegenüber von sich zeichnet. Es gilt, alles gewohnheitsmäßige Verhalten zu verändern (...).

Durch diese Versuche werden Ängste mobilisiert. Wenn man ihnen nicht erliegt, wächst das Vertrauen, dass das scheinbar Unmögliche möglich wird, und dadurch nimmt auch die Lust zum Wagnis zu. Dieser Prozess muss vom Versuch begleitet sein, aus sich herauszugehen und sich anderen zuzuwenden. Er lässt sich mit Worten einfach beschreiben: unsere Aufmerksamkeit richtet sich auf andere aus, auf die Welt der Natur, der Ideen, der Kunst, auf gesellschaftliche und politische Ereignisse, so dass wir an der Welt außerhalb unseres Ego „interessiert“ sind. Wenn jemand den Willen und die feste Absicht hat, die Gefängnismauern des Narzissmus und der Selbstsucht zu überwinden, wenn er den Mut gefasst hat, die dabei auftretenden Ängste durchzustehen, wird er bereits etwas von der Freude und Kraft erleben, die er einmal erlangt. Erst dann wird ein entscheidender neuer Faktor in die Dynamik des Prozesses treten. Diese neue Erfahrung wird zur entscheidenden Motivation, um auf dem begonnenen Weg weiterzugehen.(...)“³⁹¹

eine berufliche Verwendung beabsichtige oder ob sie ihre Kenntnisse auch vielleicht bei Auslandsaufenthalten schon hätte erfolgreich einsetzen können oder auch ob die Eltern dort von ihren sprachlichen Fähigkeiten profitieren würden. „So etwas interessiert die nicht! Sehr gut, Eins, die beste Arbeit, - das ist alles. Und das hasse ich!““

Hier wird deutlich, dass sich die Schülerin eher im Modus des „Habens“ als im Modus des „Seins“ angesprochen fühlt. Eine Hinwendung zum Seinsmodus dürfte m.E. sehr starke positive Auswirkungen auf die Selbstwertschätzung der Schüler und/oder Klienten haben.

³⁹¹ FROMM, E.: Leben zwischen Haben und Sein, Herder Verlag, Freiburg 1993, S. 140f.

Gewahrwerden, Wille zur Veränderung, Übung, das Zulassen von Angst und neuen Erfahrungen sind vonnöten, wenn die Verwandlung des Individuums gelingen soll. An einem gewissen Punkt ändert sich die Energie und Richtung der inneren Kräfte derart, dass sich das eigene Identitätserleben ändert. Solange ich am Haben orientiert bin, heißt das Motto: „Ich bin, was ich habe.“ Nach dem Durchbruch heißt es: „Ich bin, was ich bewirke“ (im Sinne von nicht-entfremdetem Tätigsein) oder einfach: „Ich bin, was ich bin.“

In einer Zeit in der die Würde des Menschen - ebenso wie die Würde der Krise - immer mehr an den Rand gedrängt wird indem versucht wird möglichst alles den Standards einer grauenhaften Perfektion und Austauschbarkeit anzupassen, will diese Arbeit etwas entgegensetzen.

Letztlich zählt für die Vermittlung von „Krisenkompetenz“ in dem von mir intendierten Sinne nicht die statistische Verbesserung standardisierter Tests durch ein noch so ausgeklügeltes Trainingsprogramm. Sie können als mehr oder weniger vage Wegweiser dienen. Entscheidend ist jedoch die Fähigkeit, über solche „Versuchungen der Gewissheit“ (s.o.) hinaus zu gehen und eine neue Ehrfurcht vor der Würde des Menschen und der Würde der Krise zu entwickeln.

Hilfreich sind dabei gerade die bildende Kunst und die Literatur. Sie sind in der Lage, Konstruktionen welche diese Würde des Einzelnen und der Krise negieren kritisch zu hinterfragen und neu zu erschaffen. So ist der Umgang mit Sprache bzw. mit Bildern häufig prägend für den Umgang mit den Menschen und den Situationen die sich dahinter verbergen.³⁹²

Zu bedenken, dass *Konstruktion* in der Regel *Reduktion* bedeutet und die daraus resultierende Achtung kann eine Haltung für den Pädagogen konstituieren die m.E. über den bleibenden Wert der Vermittlungsversuche von „Krisenkompetenz“ entscheidet

Die Besinnung auf die unbedingte Würde des Menschen ist die größte ihm eigene individuelle und kollektive Kraftquelle.

Aus diesem Grunde schließe ich wie ich begonnen habe: mit einem Zitat von HUXLEY:

³⁹² So werden in Frankreich mongoloide Kinder beispielsweise „Sonnenkinder“ genannt.

“Where there is comfort there is no need for God.”

“But I don’t want comfort. I want God, I want poetry, I want real danger, I want freedom, I want goodness. I want sin.”

“In fact,” said Mustapha Mond, “you’re claiming the right to be unhappy.”

“All right, then,” said the Savage boldly, “I’m claiming the right to be unhappy.”

“Not to mention the right to grow old and ugly and feeble; the right to suffer disease; the right to have too little to eat; the right to live in constant fear of what may happen tomorrow; the right to fall a victim to pains of every kind.”

There was a long silence.

“I claim them all,” said the Savage at last.

Mustapha Mond shrugged his shoulders. “You’re welcome,” he said.

(HUXLEY, A.: Brave new world, Longman Group Limited, UK, 1973, S. 109f.)

IX Literatur

Aebli, H.: Das Ordnen des Tuns, Bd. 1, Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Klett - Cotta, Stuttgart 1983

Aebli, H.: Denkprozesse, Klett-Cotta, Stuttgart, 1983, Bd. 2

Aebli, H.: Grundformen des Lehrens, Klett - Cotta, 5. Auflage, Stuttgart, 1990

Aftel, M.: Der Roman unseres Lebens. Wendepunkte erkennen und nutzen. DTV, 1998

Agnilera, D.C. / Messick, J.M.: Grundlagen der Krisen-Intervention, Einführung und Anleitung für helfende Berufe, Lambertus-Verlag, Freiburg / Brsg., 2. Aufl.,1980

Ahrens, H.-J./ Amelang, M.: Biologische Funktionen individueller Differenzierung. Hogrefe Verlag, Göttingen, 1989

Aissen-Crewett, M.: Kunsttherapie. Zusammenfassungen von internationalen Zeitschriftenaufsätzen, 1972-1984 Köln 1986

Alexander, F.: Psychoanalytic Contributions to Short-Term Psychotherapie, in L.R. Wolberg, Hrsg. Short-Term Psychotherapy. New York: Grune and Stratton, S. 84-101., 1965

Alexander, F.: in **Rado, S.:** The Adaptional Theory, in F. Alexander, S. Eisenstein und M. Grotjahn, Hrsg. Psychoanalytic Pioneers. New York: Basic Books, S. 240-248., 1966

Alheit, P.: „Biographizität“ als Lernpotential (Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung) In: Krüger, H. u.a. (Hrsg. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen, 1995, S. 276-307

Alloy, L. / Abramson, L.: Judgement of contingency in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser? Journal of Experimental Psychology 108 (1979), S. 441-485

Aissen-Crewett, M.: Kunsttherapie, Kunst - Psychotherapie - Psychiatrie - (Sozial-) Medizin - Pädagogik, Claus Richter Verlag, Köln, 1986

Angstmann, G.: Schreiben hilft Leben, Herder Verlag, Freiburg, 1989

Amen, A.: Handlungsorientierter Unterricht als Notwendigkeit in einer veränderten Gesellschaft, Universitätsverlag Oldenburg, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis, Reihe: Oldenburger Vor-Drucke, Oldenburg, 1991

Arnheim, R.: Wir denken zu viel und sehen zu wenig. In: PSYCHOLOGIE HEUTE, 6 (1979), S. 22-29

Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung, Juventa Verlag, Weinheim, 1987

Arnold, R.: Erwachsenenbildung, eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven, 2. Aufl. Burgbücherei Schneider, Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 1991

Arnold, R.: Erwachsenenpädagogik- zur Konstituierung eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Bd. 18, Schneider Verlag Hohengehren, 1999

Arnold, R. / Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1999

Arnold, R. / Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Burgbücherei Schneider, Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 1995

Arnold, R.: Lebendiges Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, In: **Neuland, M.** (Hrsg.), Schüler wollen lernen, Eichenzell, 1995, S. 1 - 30

Arnold, R.: Natur als Vorbild, Fischer Verlag, Frankfurt, 1993

Arnold, R.: Schlüsselqualifikationen. Ziele einer ganzheitlichen Berufsbildung. In: Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“, 7 (1992), Heft Nr. 13 und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. Studien zur vergleichenden Berufspädagogik. Bd. 5., Baden-Baden 1994

Asanger, R.: Rogers und die Pädagogik, Juventa Verlag, Weinheim, 1987

Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. De Gruyter, Berlin 1971

Ausubel, D. P.: Psychologie des Unterrichts, 2. Bde. Weinheim, Basel, 2. Aufl. 1980

Amen, A.: Handlungsorientierter Unterricht als Notwendigkeit in einer veränderten Gesellschaft. Universitätsverlag Oldenburg, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis, Reihe: Oldenburger Vordrucke, Oldenburg, 1991

Angstmann, G.: Schreiben hilft Leben. Herder Verlag, Freiburg, 1989

Bachmair, G.: Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1980

Baddeley, A.: So denkt der Mensch, Unser Gedächtnis und wie es funktioniert, Droemer Knauer, München, 1986

Ballin, D. / Brater, M.: Handlungsorientiert Lernen mit Multimedia, BW Verlag und Software GmbH, Nürnberg 1996

Ballstaedt, S.P.: Zur Inhaltsanalyse in der biographischen Forschung. In: **G. Jüttemann** und **H. Thomae** (Hrsg.). Biographie und Psychologie (S. 203-216), Berlin, Springer, 1987

Barsalou, L.W.: Cognitive psychology. An overview for cognitive scientists, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1992

Bastian, T. / Gudjons, H.: Das Projektbuch, Bergmann und Helbig Verlag, Hamburg, 2. Auflage 1988

Bauer, H.-G., / Brater, M.: Schlüsselqualifikationen- der Einzug der Persönlichkeitsbildung in die berufliche Bildung? In: **Herzer, H.** (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung, Eschborn Verlag, Frankfurt a.M., 1990

Bauer, J. / Eigenmann, S. et al. (Hrsg.): Schnittmengen ästhetischer Bildung; zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik. Kopaed Verlag, München 2000

Beck, U.: Eigenes Leben: Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben, München, Beck, 1997

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/ M. 1986

Beck, U. u.a. (Hrsg.): Riskante Freiheiten (Individualisierung in modernen Gesellschaften), Frankfurt/ M., 1994

Becker, G.: Handlungsorientierte Didaktik; Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1991

Behr, M. / Knauf, T. (Hrsg.): Kulturelle Bildung und Kulturpädagogisches Handeln in interdisziplinärer Sicht. Pädagogischer Verlag, Burgbücherei Schneider, 1989

Behrends-Cobet, H. u.a.: Biographische Kommunikation. Lebensgeschichte im Repertoire der Erwachsenenbildung. Luchterhand Verlag, Neuwied 1997

Bencsik, A.: Die Landschaft ändert sich mit jedem Schritt. Phantasie Reisen zu neuen Lebensperspektiven, Walter Verlag, 1999

Berger P. / Luckmann, L.: Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit, Fischer Verlag, Frankfurt, 1970

Bienzeisler, R.: Leben - Erleben - Handeln Das pädagogische Anliegen des Bremer Volksschullehrers Fritz Gansberg, Neubauer, Lüneburg, 1987

Birkenbihl, M.: Train the Trainer, Verlag Moderne Industrie, Landsberg, 9. Aufl., 1991

Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, Juventa Verlag, München, 1972

Blöchl, E.: ...sich in die Worte zu verwandeln...: therapeutische und pädagogische Aspekte des kreativen Schreibens, 1. Aufl. Berlin, Schelzky & Jeep, 1991

Boehme, G.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Darmstädter Vorlesungen, Frankfurt 1985.

Boehme, G. / Glasersfeld E., v.: Klassische Erkenntnistheorie und radikaler Konstruktivismus 1 und 2, Carl Auer Systeme Autobahnuniversität Heidelberg, Kompaktkassette 1992

Bollnow, O.F.: Anthropologische Pädagogik, Haupt Verlag, Stuttgart, 3. durchg. Auflage, 1983

Bollnow, O.F.: Die Pädagogische Atmosphäre, Quelle& Meyer, Heidelberg, 4. Aufl., 1970

Bollnow, O.F.: Existenzphilosophie und Pädagogik, Kohlhammer, Stuttgart 1998

Bollnow, O.F.: Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie, Quelle& Meyer, Heidelberg, 1966

Bornmann, E.: Pädagogisches Handeln als soziale Praxis in einer strukturierten Lebenswelt. Dissertation an der Universität Bochum, Bochum, 1994

Bortz, J. / Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation, Springer Lehrbuch, 3. überarb. Aufl., Springer Verlag, Berlin, 2001

Bos, W., Tarnai, C. (Hrsg): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie, Waxmann Wissenschaft, Münster, 1989

Bracken, B.A.: Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations, New York, Wiley, 1996

Bräuer, G.: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Studienverlag Innsbruck, 1998 (darin S. 26: **S. Perl**)

Brandtstätter, J.: Entwicklungsbezogene Handlungsorientierungen und Emotionen im Erwachsenenalter, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 17. Jg. (1985)

Brandtstätter, J.: Psychologische Prävention, Verlag Hans Huber, Bern, 1982

Brater, M. / Landig, K.: Lehrkräfte lernen handlungsorientiert zu unterrichten. Ein Seminarleitfaden für Lehrer und Dozenten mit zahlreichen künstlerischen Übungen, Arbeitsblättern und Unterrichtsideen, KHS, Münchener Monographie, München, 1994

Brater, M. et al.: Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1989

Brater, M.: Künstlerisch- kreative Übungen in der beruflichen Bildung , Reader der Fernuniversität Hagen

Breakwell, G.M.: Social psychology of identity and the self concept. Ldon, Surrey Univ. Pr., 1992

Breidbach, O. et al. : Interne Repräsentationen: Neue Konzepte der Hirnforschung. Zum Dialog von Konstruktivismus und Neurowissenschaften, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1996

Brodbeck, K.-H.: Entscheidung zur Kreativität. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1995

Brühwiler, H.: Methoden der Erwachsenenbildung, Thalwil, Paeda Media, 3.Auflage, 1994

Brühwiler, H.: Methoden der ganzheitlichen Jugend - und Erwachsenenbildung, Leske und Budrich, Opladen 1992

Bürgermann, S / Reinert G.-B.: Einführung in die Pädagogische Therapie, Schwann Verlag, Düsseldorf, 1984

Busch, L.: Unbewusste Selbstbilder. Grundlagen und Methodik der Psychodiagnostischen Bildanalyse, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997

Buschmeyer, H.: „*Biographisches Lernen als politische Bildung*“ In: Materialien zur Politischen Bildung (1988/4), S. 5-12

Byrne, B.: Measuring self-concept across the life span: issues and instrumentation, Washington, DC: American Psychological Association

Calvin, W.: Wie das Gehirn denkt. Die Evolution der Intelligenz, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, 1998

Cameron-Bandler, L. / Lebeau, M.: Intelligenz der Gefühle - Grundlagen der „*Imperative self analysis*“, Junfermann, Paderborn, 2. Auflage, 1990

Carlberg, J.: Krisen und Krisentherapie, in: Psychiatrische Praxis 25-34, 1978

Christmann, F.: Mentales Training, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen, 1996

Ciampi, L.: Affektlogik, Klett-Cotta, Stuttgart, 1989

Ciampi, L.: Außenwelt / Innenwelt. Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen. Sammlung Vandenhoeck, Göttingen, 1988

Ciampi, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens; Entwurf einer fraktalen Affektlogik, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1997

Cohen, D.: Die geheime Sprache von Geist, Verstand und Bewusstsein, Kailash Verlag, München, 1997

Dalley, T.: Kunst als Therapie, Daedalus Verlag, Rheda-Wiedenbrück, 1986

Darwin, C.: Der Ausdruck der Gemuethsbewegung bei den Menschen und den Thieren, Original 1872

Deci, E. L. / Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1993, S. 177 - 186

Decker, F.: Bildungsmanagement für eine neue Praxis, AOL und Lexika Verlag, München, 1995

Deitering, F.: Selbstgesteuertes Lernen, Verlag für Angewandte Psychologie Göttingen, 1995

Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt /M., 1998

Dewey, J.: Experience and Nature, Dover, 2. ed., New York 1958

Dick, A.: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn / Obb. 1994

Dierichs, J. et al: Workbook, Ein Methoden - Angebot als Anleitung zum aktiven Gestalten von Lern- und Arbeitsprozessen in Gruppen, Windmühle Verlag, Hamburg, 1984

Dietrich, G.: Pädagogische Psychologie, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. , 1984

Dittes, J.E.: Attractiveness of group as a function of self-esteem and acceptance by group. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 59 (1959), S. 77-82

Doehlemann, M.: Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können, Fischer Verlag, Frankfurt a. Main, 1985

Döring, K. W.: Lehren in der Weiterbildung, Ein Dozentenleitfaden, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 3. Aufl., 1990

Dohmen, G.: Besonderheiten des Lernens Erwachsener; Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Hagen, 1983

Dross, M.: Krisenintervention, Hogrefe Verlag, 2001

Ebert, W.: Kreativität und Kunstpädagogik, Henn, Ratingen, 1973

Eccles, J. C.: Gehirn und Seele: Erkenntnisse der Neurophysiologie, Piper, München, 1987

Eckhardt, C.: Lange, G., Sozialpädagogische Arbeit in Umschulungen, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1990

Edelstein, W. / Hoppe-Graff, S. (Hrsg.): Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie, Verlag Hans Huber, Bern, 1993

Edelstein, W.: Entwicklungskrisen kompetent meistern: Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln, Asanger, Heidelberg, 1995

Edwards, B.: Garantiert zeichnen lernen, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, 17. Aufl., 1999

Egidi, K., Boxbücher, M. (Hrsg.): Systemische Krisenintervention, dgvt-Verlag, Tübingen, 1996

Ehrlich, M., Vopel, K.: Kreatives Schreiben, Wege des Staunens, Übungen für die rechte Hemisphäre, Bd. 1, 4. Aufl. Iskopress, Hamburg, 1996

Ehrlich, M., Vopel, K.: Malen und Formen, Wege des Staunens, Übungen für die rechte Hemisphäre Bd. 2. , 4. Aufl., Iskopress, Hamburg, 1997

Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Hrsg. Lenzen, D.: Gesamtregister / bearb. von Stapinski, Klett Cotta, Stuttgart, 1986

Erikson, E.: Der vollständige Lebenszyklus, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 1988

Erikson, E.: Identität und Lebenszyklus, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 1976

Eykman, C.: Schreiben als Erfahrung, Bouvier Verlag, Bonn 1985

Faulstich, P. / Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Juventa Verlag, München 1999

Faulstich, P.: Lernkultur 2000, Lexika Verlag, München, 1990

Feig, R.: Motivationsstrukturen in der Erwachsenenbildung, Klett Verlag, Stuttgart, 1972

Festinger, L.: Theorie der kognitiven Dissonanz, (Hrsg. Irle, M. / Möntmann, U.), Huber, Bern, 1978

Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse, Weinheim, Beltz, Psychologie-Verl.-Union, 3. Aufl., 1995

Fischer, H. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Carl Auer Systeme, Heidelberg, 2. Auflage, 1998

Fischer, D. et al.: (Er-)Leben statt reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit, Juventa Verlag, Weinheim und München 1985

Flitner, A.: Reform der Erziehung, Impulse des 20. Jahrhunderts, Verlag Piper, München, 1992

Forgas, J.: Sozialpsychologie, Eine Einführung in die Psychologie der sozialen Interaktion, Psychologie Verlags Union, München - Weinheim, 1987

Frackmann, M.: Motivation in der Ausbildung zu lebenslangem Lernen, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bertelsmann Verlag, 1994

Frankl, V.E.: Das Leiden am sinnlosen Leben, Herder Verlag, Freiburg, 2000

Frankl, V.E.: Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie, Huber Verlag, Bern, 2. Aufl., 1996

Frankl, V.E.: Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, Piper Verlag, 1985

Frankl, V.E.: Die Kunst, sinnvoll zu leben, Verlag Lebenskunst, Tübingen, 1996

Frankl, V.E.: ...und trotzdem Ja zum Leben sagen; eine Sendung / Rose Kern; Viktor E. Frankl, ORF, 1994

Frankl, V.E.: Was nicht in meinen Büchern steht, Cassette, Walter Verlag, 2001

Frenzel, P.: Selbsterfahrung als Selbsterfindung. Personenzentrierte Psychotherapie nach Carl Rogers im Lichte von Konstruktivismus und Postmoderne, Roderer Verlag, Regensburg, 1991

Frey, D.: Anthropologie der Künste, Verlag Karl Alber, Freiburg, 1994

Frey, D. / Benning, E.: Das Selbstwertgefühl. In: **Mandl, H. / Huber, G.L.** (Hrsg.): Emotion und Kognition. München 1983, S. 148-182

Frey, D. / Irle, M.: Theorien der Sozialpsychologie. Band III: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern / Stuttgart / Toronto 1985, S. 79-124

Friedrich, L.: Pestalozzi - ein Wegbereiter der Erlebnispädagogik, Lüneburg, Neubauer 1991

Fritz, J.: Selbsterfahrungsspiele für Jugendliche und Erwachsene. Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz, 1997

Froehlich, K.: Erich Fromms Beitrag zur kritischen Theorie, Kraemer, Hamburg, 1992

Fromm, E.: Die Seele des Menschen, Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen, Ullstein Verlag, Frankfurt, 1981

Fromm, E.: Leben zwischen Haben und Sein, Herder Verlag, Freiburg 1993

Fuchs-Brüninghoff, E. u.a.: „*Politisch - Sein beginnt mit dem Mut zur Stellungnahme.*“ (Über biographische Arbeiten in der politischen Bildung) In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1994), S. 22-24

Geertz, C.: The Interpretation of Cultures. Selected Essays, New York 1973.

dt.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M (1983) 1987.

Gehlen, A.: Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt, Teilband 1, Vittorio Klostermann, Frankfurt, 1993

Geißler, K. / Kade, J.: Die Bildung Erwachsener, Urban & Schwarzenberg, München, 1982

Geißler, K. u.a.: „Schlüsselqualifikationen. (Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung)“ in: Grundlagen der Weiterbildung. Zeitschrift (1993), S. 154-156

Gergen, K.: Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben. Carl Auer, 1. Aufl., Heidelberg, 1996

Gergen, M.: Social Ghosts. Our Imaginal Dialogues with Others. 1987 presented by the American Psychological Association, vgl. auch Baldwin, M.W. und Homes, J.G. (1987) Private Audiences and Awareness of the Self. Journal of Personality and Social Psychology 52, 1087-11198)

Glaserfeld, E. v. et al. : Einführung in den Konstruktivismus, R. Oldenburg Verlag, München, 1985

Glaserfeld, E. v.: Radikaler Konstruktivismus, Ideen, Ergebnisse, Probleme, Suhrkamp, Frankfurt 1996

Glaserfeld, E. v.: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus, Vieweg, Braunschweig, 1992

Glöckel, H.: Vom Unterricht, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn / Obb. 3. Aufl. 1996

Göbel, D.: Das Abenteuer des Denkens, ECON Verlag, Düsseldorf, 1982

Göhring, C.: Sinn und Selbsterfahrung in der Kunsttherapie, Verlag Urachaus, Stuttgart 1993

Gould, W.B.: Viktor E. Frankl: life with meaning; Pacific Grove, Calif.: Brooks Cole, 1993

Grampp, G. (Hrsg.): Lernen heißt entdecken, was möglich ist, Wittwer Verlag, Stuttgart, 1992

Grawe, K.: Psychotherapie im Wandel. Von der Profession zur Konfession. Hogrefe Verlag für Psychologie, Weinheim, 1995

Grossmann, K.-P.: Der Fluss des Erzählens: narrative Formen der Therapie. Carl-Auer-Systeme-Verl., Heidelberg, 2000

Gudjons, H. u.a.: Auf meinen Spuren - Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte, Rowohlt, Hamburg, 1986

Gudjons, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. , 1992

Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn / Obb. , 1993

Haerberlin, F.: Dropout In: Psychologie für die Erwachsenenbildung - Weiterbildung, Verlag für Psychologie, Hogrefe, Göttingen, 1986, S. 175 - 182

Hahn, M. / Schuster, M. (Hrsg.): Fortschritte der Kunstpsychologie, Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M., 1980

Hahn, A.: Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Suhrkamp Verlag, 1. Aufl., Frankfurt, 200

Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. , 2. Aufl. 1993

Harris, T.: Ich bin o.k., Du bist o.k. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, 1975

Hartmann, H.: Ego Psychology and the Problem of Adaptation. New York: International Universities Press, 1958

Haug, C.: Trendarbeit: Bilden oder Heilen? Erwachsenenbildung zwischen Psychotherapie und Persönlichkeitsentfaltung, Haag, Herchen, Frankfurt /M., 1985

Hauschild, V.: (Hrsg.): Rilke für Gestresste, Insel Verlag, Frankfurt a.M. und Leipzig, 1998

Heckhausen, H.: Motivation und Handeln, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, 1989

Heckmair, B.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik, Neuwied, Luchterhand, 2. Aufl., 1994

Heinz, H./ Krüger: Einführung in Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft, UTB, Leske & Budrich, 1997

Henseler, H.: Narzisstische Krisen. Zur Psychodynamik des Selbstmords. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1984

Hentig, H. v.: Die Schule neu denken, 7. Auflage, Hanser Verlag München 1995,

Hentig, H. v.: Gegen den Systemzwang, Klett Verlag Stuttgart, 2. Auflage 1969

Hinte, W.: Non-direktive Pädagogik. Westdeutscher Verlag GmbH, 1980

Herz, G.: Erlebnis und Fähigkeitsentwicklung, Die Bedeutung des Erlebens in der Waldorfpädagogik, Neubauer, Lüneburg, 1990

Hildebrandt, I.: Warum Frauen schreiben? Herder, Freiburg, 1980

Hoeper, C.-J.: Die spielende Gruppe, 115 Vorschläge für soziales Lernen in Gruppen, J. Pfeiffer Verlag, Wuppertal, 9. Auflage, 1982

Hoerning, E. / Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. , 1989

Hoevel, W., u.a.: Warum nicht? Literatur handlungsorientiert. Verlag an der Ruhr, Mülheim 1987

Hof, C.: Erzählen in der Erwachsenenbildung, Luchterhand, Neuwied, 1995

Hofstätter, P.: Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie, durchgeseh. u. erw. Auflage, Rowohlt, Hamburg, 1972

Holzapfel, G.: Kulturelle Bildung zwischen Therapie und kognitivem Lernen. In: Weiterbildungsreport 23, Juni 1989

Horster, D.: Philosophieren mit Kindern, Leske und Budrich, Opladen, 1992

Huber, A.: Chaos - Die Welt als Vielfalt und Unordnung, Wissenschaft und Weltbild, in: PSYCHOLOGIE HEUTE, August 1993, S. 58-66

Huber, A.: EQ Emotionale Intelligenz, Wilhelm Heyne Verlag, München, 1996

Huber, G.: Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in Lernprozessen, Ehrenwirth Verlag, München, 1976

Huschke-Rhein, R.: Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Deutscher Studien Verlag Beltz, Weinheim, 1998

Huschke-Rhein, R.: Systemtheorie für die Pädagogik, Systemische Pädagogik, Köln-Rheinverlag, Band 3, 1.Aufl. 1989

Hussy, W.: Denkpsychologie, Kohlhammer Verlag, 1986

Immelmann, K. et al. : Psychobiologie, darin: **Filipp, S. H.:** Das Selbst, Gustav Fischer Verlag Stuttgart, 1988, S. 415 - 449

Ipfling, H. (Hrsg.): Die emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung, Ehrenwirth, München 1974

Janis, I.L.: Psychological stress, New York: Wiley and Sons, 1958

Janis, I.L.: Vigilance and Decision Making in Personal Crisis, in Coelhoe, G.V., 1974

Jaspers, K.: Einführung in die Philosophie, Piper Verlag, München, 1971

Jaspers, K.: Was ist Erziehung? Ein Lesebuch. Piper Verlag, 2. Aufl., München, 1999

John, R.: Ein Bild sagt mehr als tausend Worte. Symbole in der Supervision und Beratungsarbeit, Busch-Fachverlag, 1995

Juna, J. / Kral, P.: Schule verändern durch Aktionsforschung, Studienverlag, Innsbruck 1996

Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Obb. , 1985

Kade, J.: Kursleiter und die Bildung Erwachsener, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb, 1989

Kaiser, A.: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung, Neuwied, 1992

Kaiser, A.: Sinn und Situation, Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb. , 1985

Kaminsky, M.: Voices from within the process. In: **Morrison, M.R.** (Hrsg.): Poetry as Therapy, New York 1987, S. 65-86

Kanning, U.P.: Selbstwertmanagement: die Psychologie des selbstwertdienlichen Verhaltens, Hogrefe Verlag, Göttingen, 200

- Kant, I.:** Kritik der reinen Vernunft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1956
- Kast, V.:** Der schöpferische Sprung. Vom therapeutischen Umgang mit Krisen. Walter Verlag, Olten, 1987
- Kast, V.:** Lebenskrisen werden Lebenschancen, Herder Verlag, Freiburg, 2. Aufl., 2000
- Kast, V.:** Zäsuren und Krisen im Lebenslauf, Picus Verlag, Wien, 1997
- Kattenstroth, C.:** Ästhetische Erziehung und Wahrnehmungstheorie. Eine Erkenntnistheoretische Untersuchung; Beltz Forschungsberichte, Weinheim und Basel, 1983
- Keck, R. / Sandfuchs, U.:** Wörterbuch Schulpädagogik, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1994
- Kegan, R.:** Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, Kindt Verlag, München, 1986
- Keim, W.:** Literatur in der Erwachsenenbildung. Klett, Stuttgart, 1971
- Keim, H. (Hrsg.):** Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie, Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn / Obb., 1992
- Keller, J. / Novak F.:** Kleines Pädagogisches Wörterbuch, Herder Verlag, Freiburg 1993
- Keupp, H. / Höfer, R.:** Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997
- Kittler, V.:** Psychologieunterricht, Schindele Verlag, Rheinstetten, 1979
- Knoll, J.:** Kurs- und Seminarmethoden, Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Beltz Verlag, Weinheim / Basel, 1992

Knuf, A. / Seibert, U.: Selbstbefähigung fördern. Empowerment in der psychiatrischen Arbeit, Psychiatrie Verlag, Bonn, 2000

Koch, H. / Keßler, N. (Hrsg.): Schreiben und Lesen in psychischen Krisen, 2 Bde. Paranus Verlag, 1998

Koch, L. / Marotzki, W., Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik, Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1994

Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten, ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Laub Verlag, Elztal-Dallau, 2. Auflage 1995

Kösel, E.: READER, Seminar: Subjektive Didaktik. Wie konstruieren wir Wissen? Wintersemester 1996/ 97, Pädagogische Hochschule, Freiburg im Breisgau

Konrad, K.: Metakognition, Motivation und selbstgesteuertes Lernen, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Ernst Reinhardt Verlag, 1. Quartal, 44. Jahrgang, München, 1997

Krappmann, L.: Die soziologische Dimension der Identität, Klett Verlag, Stuttgart, 4. Aufl. 1975

Krawitz, R.: Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Denkens und Handelns, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 3. Aufl., 1997

Krüll, M. (Hrsg.): Wege aus der männlichen Wissenschaft, Centaurus Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler, 1990

Kummer, I. : Wendezeiten im Leben der Frau. Krisen als Chance zur Wandlung. Dtsch. Taschenbuch Verlag, 1992

Landgarten, H.: Klinische Kunsttherapie: ein umfassender Leitfaden, Geradi Verlag für Kunsttherapie, Karlsruhe, 1990

Langmaak, B.: Wie die Gruppe laufen lernt. Psychologie Verlags Union, 7. überarb. Aufl., 2000

Lankton, C. / Lankton, S.: Geschichten mit Zauberkraft. Die Arbeit mit Metaphern in der Psychotherapie, Klett-Cotta, 3. Aufl., 1999

Laskowski, A.: Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts, Campus Verlag, Frankfurt a.M., 2000

Lay, R.: Krisen und Konflikte. Ursachen, Ablauf, Überwindung. Langen- Müller, München, 1980

Lazarus, R.S.: Psychological stress and the coping process, New York: McGraw-Hill, 1966.

Lazarus, R.S., Averill, J.R. & Opton, E.M.: The psychology of coping: Issues of research and assessment, in: Coelhoe, G.V., Hamburg, D.A. & Adams, J.E. (Eds.): Coping and adaptation, New York, 249-315., 1974

Leisegang, H.: Einführung in die Philosophie, Verlag Göschen, Berlin, 1956

Leitner, S.: So lernt man lernen, Angewandte Lernpsychologie - ein Weg zum Erfolg, Herder, Freiburg, 13. Aufl., 1995

Leontj'ew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Verlag Volk und Wissen, Berlin, 1975, 5. Auflage

Leontj'ew, A. N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit, Klett, Stuttgart, 1977

Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Huber, Bern, 1963

- Lievegoed, B.:** Der Mensch an der Schwelle. Biographische Krisen und Entwicklungsmöglichkeiten. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1985
- Lippl, U. / Will, H.:** Das große Workshop-Buch, 4. überarbeitete Auflage, Beltz Weiterbildung, Weinheim, 2000
- Lippmann, A.:** Brücken zwischen Kunst und Alltag, Verlag Die Blaue Eule, Essen, 1998
- Lissmann, U.:** Inhaltsanalyse von Texten, Verlag Empirische Pädagogik, Landau 1997
- Lohaus, A.:** Möglichkeiten individuumszentrierter Datenerhebung, Aschendorff, Münster, 1983
- Luhmann, N.:** Soziale Systeme, Grundriss einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 1996
- Lukas, E.:** Psychotherapie in Würde: Sinnorientierte Lebenshilfe nach Viktor E. Frankl, Quintessenz Verlag, Berlin; München, 1994
- Mader, W.:** „*Autobiographie und Bildung (Zur Theorie und Praxis der Guided Autobiography)*“
In: **Hoerning, E.** u.a. (Hrsg.). Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn, 1989
- Markus, H. / Nurius, P.:** Possible Selves. American Psychologist 41:954-69, 1986
- Maslow, A.:** Motivation und Persönlichkeit, Rowohlt Verlag, Reinbek b. Hamburg, 1981
- Maslow A.:** Psychologie des Seins. Ein Entwurf. Frankfurt/M., Fischer, 1985
- Mattenklott, G.:** Literarische Geselligkeit - Schreiben in der Schule, Klett, Stuttgart, 1979

Maturana, H. / Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis, die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Goldmann, München, 4. Aufl. 1992

Maturana, H.: Was ist Erkennen? Piper Verlag, München, 1994

May, E.: Der springende Punkt. Die Funktion von Märchen und konstruierten Metaphern im therapeutischen Prozess, 1990

Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung - eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim, Psychologie-Verlags-Union, 1996

Mayring, P.: Psychologie des Glücks, Kohlhammer, Stuttgart, 1991

McFarland, D.: Biologie des Verhaltens. Evolution, Physiologie, Psychobiologie, Spektrum Verlag, 2. Aufl., Berlin, 1999

Mead, G.H.: Mind, Self and Society. Chicago, 1934

Meckling, I. : „Das Spinnennetz umgibt den Kornbehälter“. Bewusstseinsarbeit in der Poesietherapie. In: PTI - Info, Nr. 8, S. 15 - 20

Meckling, I. : Kreativitätsübungen im Literaturunterricht der Oberstufe, München, 1972

Merkle, S.: Ein Exkurs in die Geschichte der Pädagogik und Didaktik, in Grundschule 5, Zeitschrift-Infos, 1991, S. 56

Mertens, D.: „Das Konzept der Schlüsselqualifikation als Flexibilisierungsinstrument“. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 22 (1988), S. 33-46

Mertens, D.: „Schlüsselqualifikationen“, In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1974), S. 36-43

Mertens, J.: Verhalten und Einstellungen ändern. Veränderung durch gezielte Ansprache des Gefühlsbereiches, Ein Lehrkonzept für Seminarleiter, Windmühlverlag, Essen, 2. Aufl. 1988

Meueller, E.: Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar? In: Erwachsenenbildung 4 (1990), S. 153-158

Meyer, E.: Gruppenpädagogik, Gruppendynamik. Handbuch der Kreativ-Methoden, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1976

Ministerium für Arbeit und Gesundheit: Unseriöse Hilfen zur Lebensbewältigung-
Sektierer und Heilsversprechen. Zugang, soziale und gesundheitliche Gefährdung, Beratung.
Dokumentation zum Informationstag am 8. Dezember 1994 im Lindenmuseum Stuttgart,
Ministerium für Arbeit und Gesundheit, Baden-Württemberg, Stuttgart, 1995

Minster, K.: Victor Emil Frankl - ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Verlag
Klaus Neubauer, Lüneburg, 1991

Mittelstraß, J.: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaften, Bibliographisches Institut,
Mannheim, 1980

Möller, B. / Möller, C.: Perspektiven der didaktischen Forschung, Reinhardt Verlag,
München, 1987

Mollenhauer, K / Wulf, C.: Aisthesis/ Ästhetik; Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein.
Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1996

Mollenhauer, K.: Grundfragen ästhetischer Bildung. Juventa Verlag, Weinheim und
München, 1996

Mollenhauer, K.: Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, 34.Jg. , Nr.
4/1988, S. 443-461

Mollenhauer, K.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion; Juventa Verlag, Weinheim und München, 1986

Montessori, M.: Kleine Schriften, 3, Dem Leben helfen / Hrsg. u. eingeleitet von Gunther Schulz-Benesch, Herder Verlag, Freiburg, 1992

Morse, S. / Gergen, K.J.: Social comparison, self consistency, and the concept of self. *Journal of Personality and Social Psychology* 16 (1979), S. 148-156

Moser, K.S.: Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen, Pabst Verlag, Lengerich, 2000

Mullen, B. / Suls, J.: „*Know thyself*“: Stressful life changes and the ameliorative effect of private self-consciousness. *Journal of Experimental Social Psychology* 18 (1982), S. 43-55

Muret, M.: Gesund durch Kreativität, Orac Verlag, Wien, 1988

Murphy, L.B. & Moriarty, A.E.: *Coping and Growth*. New Haven: Yale University Press, 1976

Mohl, A.: *Das Metaphern-Lernbuch*, Junfermann Verlag, 1998

Moser, K.: *Metaphern des Selbst: wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen*, Pabst Verlag, Zürich, 2000

Neber, H.: *Entdeckendes Lernen*, Beltz, 3. völlig überarb. Auflage, Weinheim, 1981

Negt, O.: „*Veränderungen und das Element Hoffnung*“ In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1994/ 3), S. 12- 17

Nietsch, M. (Hrsg.): *Empirische Studien zu Schreibanregung, Motivation, Blockaden, Textarbeit und -deutung*, Berlin, Schelzky & Jeep, 1990

Nüse, R.: Über die Erfindungen des radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. 2 überarb. u. erw. Auflage. Weinheim, Dtsch. Studienverlag, 1995

Nuissl, E. / Sutter, H.: Dropout in der Weiterbildung, Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg, 1979

Oelkers, J.: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Beltz, Weinheim, 1987

Orth, I. / Petzhold, H.: Poesie und Therapie, Paderborn 1985, darin: Leedy, J.J.: Prinzipien der Poesietherapie

PÄDAGOGIK, April 1994, Heft Nr. 4, Thema: Kreativität, Hrsg. Beumer, D., Pütz, C., Vaupel, D. v. Wulffen D., Hamburg

PÄDAGOGIK, Januar 1997, Heft Nr. 1, Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden, Hrsg.: Beumer, D., Pütz, C., Vaupel, D., v. Wulffen D., Hamburg

Paslack, R. / Knost, P.: Zur Geschichte der Selbstorganisationsforschung. Ideengeschichtliche Einführung und Bibliographie; Report Wirtschaftsforschung, Kleine Verlag, Bielefeld, 1990

Paulus, H.: Einführung in die Psychologie, Context Verlag, Obertshausen, 1996

Pertler, C.: Kinder erleben große Maler, Modelle für Erzieher, Lehrer und Eltern, Don Bosco Verlag, München, 1. Aufl., 1992

Petek, E.: Bildung und Psychotherapie, Alano Rader Publ., Aachen, 1991

Petersen, P.: Der Therapeut als Künstler, Junfermann Verlag, Paderborn, 1987

Petzold, H. / Orth, J.: Die neuen Kreativitätstherapien, Handbuch der Kunsttherapie, Band 1 und 2, Junfermann Verlag, Paderborn, 1991

Piaget, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt a. M., ungekürzte durchgesehene Auflage, 1991

Piaget, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt, 1978

Pieper, M.: „Zuerst hab ich gedacht: Was hat denn meine Lebensgeschichte mit meiner Arbeit zu tun?“ Biographische Selbstreflexion in der Erwachsenenbildung, in: Pädagogische Beiträge 38 (1987) Nr. 10, S. 18 - 23

Pöggeler, F.: Inhalte der Erwachsenenbildung / Handbuch der Erwachsenenbildung, Herder-Verlag, Freiburg, 1967

Popp, G.: Krise als Neubeginn, Pustet Verlag, Regensburg, 1992

Popper, K. R. / Eccles, J. C.: Das Ich und sein Gehirn, München, Piper, 1991

Prenzel, M.: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, 1993, S. 239 - 253

Prisching, M.: Krisen. Eine soziologische Untersuchung, Bd. 13, Boehlau, Wien, 1986

Probst, G. J. B.: Selbst-Organisation; Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht, Verlag Paul Parey, Berlin, Hamburg, 1987

PSYCHOLOGIE HEUTE, Juni, 1979, darin: **Arnheim, R.:** Wir denken zu viel und sehen zu wenig, S. 22 - 29

PSYCHOLOGIE HEUTE, Oktober 1994, Heft 10: Was gibt unserem Leben Sinn? Antworten von Viktor Frankl und anderen, S. 20-38

PSYCHOLOGIE HEUTE, Januar 2002, Heft 1: **ERNST, H.:** Coping: Das Gute an schlechten Zeiten, S. 20-26

PSYCHOLOGIE HEUTE, Juni 2002, Heft 6: ERNST, H.: Heilsames Erzählen: Entdecken Sie Ihr Leben neu. (Ein neuer Blick auf das eigene Leben), S. 21-27

Rabenstein, R.: Das Methoden-Set, ökotopia, Münster, 9. Aufl., 1998

Reeh, S.: Ästhetische Erziehung; Eine bildungspolitische Reihe in vier Teilen, Manuskripte und Texte zur Sendereihe des Bayrischen Rundfunks, TR- Verlagsunion, München, 2000

Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Luchterhand, Darmstadt, 1996

Reich, K.: Thesen zur konstruktivistischen Didaktik, PÄDAGOGIK, Heft 7, August, 1998

Reimann - Kaufmann, E.: Erziehungstheorien im Vergleich. Darstellung der Theorie von Charlotte Bühler et al. Lizentiatsarbeit der Universität Zürich, Studentendruckerei der Universität Zürich, 1989

Reiners, A.: Erlebnis und Pädagogik, Verlag Sandmann, München 1995

Reinmann-Rothmeier, G. u.a.: „Lernen auf der Basis des Konstruktivismus“ In: Computer und Unterricht (1996), S. 41-44

Reinhard, J.: Motivation, Verlausform und Wirkung des kreativen Schreibens. In: **M. Nietsch** (Hrsg.): Wenn ich schreibe... Berlin 1990, S. 113-114

Rheinberg, F.: Motivation, 3. überarb. u. erw. Aufl., Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2000

Richter, H. G.: Pädagogische Kunsttherapie, Schwann Verlag, Düsseldorf, 1984

Richter, H.-G.: Therapeutischer Kunstunterricht, Schwann, Düsseldorf, 1. Aufl., 1977

Rico, G.: Garantiert Schreiben Lernen, Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln. Ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung, 11. Aufl., Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, 2001

Rico, G.: Von der Seele schreiben, Junfermann Verlag, Paderborn, 1999

Riedel, I. : Maltherapie: Eine Einführung auf der Basis der Analytischen Psychologie von C. G. Jung, Kreuz Verlag, Stuttgart, 1992

Riedel, L. (Hrsg.): Mit Krisen leben: Beiträge der Luzerner Psychotherapietage 1995, Perspectiva Verlag, 2001

Riemann, F.: Grundformen der Angst, Ernst Reinhardt Verlag, München, 1989

Roderburg, S.: Sprachliche Konstruktion der Wirklichkeit. Metaphern in Therapiegesprächen, Deutscher Universitätsverlag, 1998

Rodden-Ram, R.: Was kann ich tun bei Lebenskrisen? BLV Verlagsgesellschaft mbH, München, 1993

Röchner, M. / Haeblerlin, F.: Teilnehmerorientierung und Selbstkonzepte - eine empirische Studie zur Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung (1986), Nr. 1, S. 50 - 64

Rogers, C. R.: A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In: **Koch, S. (Hrsg.):** Psychology: A Study of a Science, Bd. 3. New York 1959, S. 184-256

Rogers, C. R.: Freiheit und Engagement, Personenzentriertes Lehren und Lernen, Kösel, München, 1984

Rogers, T.B. / Kuiper, N.A. / Kirker, W.S.: Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology* 35 (1977), S. 677-688

Rombach, H.: Strukturanthropologie. „*Der menschliche Mensch*“, Freiburg, 1987

Rosenfeld, G.: Theorie und Praxis der Lernmotivation, Dtsch. Verlag der Wissenschaften, 3. Auflage, Berlin, 1966

Rosenmayr, L.: Die menschlichen Lebensalter. Kontinuität und Krisen. Piper, München, 1978

Roth, L.: Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis, Ehrenwirth, München, 1994

Rothenberg, A.: Kreativität in der Literatur. In: R. Langer (Hrsg.): *Psychologie der Literatur*, Beltz, Weinheim, 1986,

Rubin, H. G.: Richtungen und Ansätze der Kunsttherapie, Gerardi Verlag für Kunsttherapie, Karlsruhe, 1991

Rudloff, H.: Historische Bezugspunkte kreativen Schreibens. In: H. A. Rau (Hrsg.): *Kreatives Schreiben an der Hochschule*, Universitätsverlag, Tübingen, 1988

Saldern, M.v.: „*Die Bedeutung der Neuern Systemtheorien für die Entwicklung einer Didaktik der Selbstorganisation*“. In: **Arnold, R.** (Hrsg.) *Lebendiges lernen*. Baltmannsweiler, 1996, S. 31-42

Sander, E.: Lernstörungen, Kohlhammerverlag, Stuttgart, 1981

Sarges, W. / Fricke, R. (Hrsg): *Psychologie für die Erwachsenenbildung - Weiterbildung*, Hogrefe Verlag, Göttingen, 1986

Schäffter, O.: Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1984

Schalk, G., Rolfes, B.: Schreiben befreit, Verlag Kleine Schritte, Bonn 1986

Scharfetter, C.: Allgemeine Psychopathologie: Eine Einführung. Thieme Verlag, 4. Neub. Aufl., Stuttgart, 1996

Schaub, H. / Zenke, K.: Wörterbuch zur Pädagogik, dtv, München 1995

Scherer, H. / Lensch, D.: Methoden der Visualisierung / Studienbrief der Arbeitsstelle für Gruppenpädagogik und Psychodramaforschung, Pädagogische Hochschule Freiburg, 1995

Scheuerl, H.: Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne, Serie Piper, München 1992

Schleifer, H.: Sinnorientierte Psychologie und Erziehung. Ehrenwirth Verlag, München, 1996

Schmeer, G.: Das Ich im Bild, Klett-Cotta, 2. Aufl., 1995

Schmeer, G.: Krisen auf dem Lebensweg, Klett-Cotta, Pfeiffer, München, 1994

Schmidbauer, W.: Der neue Psychotherapieführer, Goldmann, München, 1994

Schmidt, S.: Ernst von Glasersfeld, Radikaler Konstruktivismus, Ideen, Ergebnisse, Probleme, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 1996

Schmidt, S.: Kognition und Gesellschaft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/ M., 1992

Schmidt, S.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung, Frankfurt, 1994

Schmidt, S.: Selbstorganisation - Wirklichkeit - Verantwortung. Der wissenschaftliche Konstruktivismus als Erkenntnistheorie und Lebensentwurf; Lumis Schriften, Siegen, 1986

Schneider, R.: Krisen als Chancen, Fischer Verlag, Frankfurt, 1998

Schöpf, A. (Hg.): Phantasie als anthropologisches Problem, Würzburg, 1981 (Studien zur Anthropologie Bd.1)

Scholz, R. / Herrmann, H.-P.: Literatur und Phantasie, Schöpferischer Umgang mit Kafka - Texten in Schule und Universität, Verlag J. B. Metzler, Stuttgart, 1990

Schrader, J.: Lerntypen bei Erwachsenen. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1994

Schröder-Naef, R.: Lerntraining für Erwachsene, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1991

Schratz, M. / Thonhauser, J.: Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Studien Verlag, Innsbruck, Wien, darin: Lebensgeschichten als Bildungshilfe? Fallarbeit mit der „*Guided Autobiography*“, 1996

Schreier, H.: John Dewey - ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Verlag Klaus Neubauer, Lüneburg, 1991

Schröder, H.: Grundwortschatz Erziehungswissenschaft, Ehrenwirth, 2. erweiterte und aktualisierte Auflage, München, 1985

Schrottmann, R.-E.: Prävention oder Ist Vorbeugen besser als Heilen? Zur Präventions-Diskussion im psychosozialen Bereich, HVA / Edition Schindele, Heidelberg, 1990

Schütz, A.: Psychologie des Selbstwertgefühls: von Selbstakzeptanz bis Arroganz. Kohlhammer Verlag, Köln, 2000

Schulte-Steinicke, B.: Autogenes Training und Kreatives Schreiben, Schibri Verlag, Milow, 1997

Schulze, C.: Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden zur Motivationssteigerung in der Erwachsenenbildung, Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule, Freiburg im Breisgau, Freiburg, 1997

Schulz von Thun, F.: Miteinander reden - Störungen und Klärungen, Bd. 1, RORORO, Reinbek / Hamburg, 1991

Schulz von Thun, F.: Miteinander reden - Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung, RORORO Reinbek / Hamburg, 1992

Schuster, K.: Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, Hohengehren, 1995

Schwarzer, R. & Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research and applications* (pp. 107-132). New York: Wiley.

Schwarzer, R.: Measurement of perceived self-efficacy (Psychometric scales für cross-cultural research), & Meta-Analysis Programs, Freie Universität Berlin, 1993

Schwarzer, R.: Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40 (2), 1994, S. 105- 123

Schwarzer, R. / Lange, B./ Jerusalem, M.: Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 14 (1982), S. 125-149

Schwarzer, R.: (Ed.). (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.

Schwarzer, R.: (1999). Self-regulatory processes in the adoption and maintenance of health behaviors. The role of optimism, goals, and threats. *Journal of Health Psychology*, 4(2), 115-127

- Schwarzer, R., & Leppin, A.** (1989). Social support and health: A meta-analysis. *Psychology and Health: An International Journal*, 3, 1-15
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T.** (1999). The Teacher Self-Efficacy scale. [On-line publication] Available at: <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/>
- Seligman, M.:** *Erlernte Hilflosigkeit*, Psychologie Verlags Union, Weinheim, 5. Auflage, 1995
- Selye, H.:** *Stress*. Reinbeck: Rowohlt. Verlag, Hamburg 1977
- Sheehy, G.:** *In der Mitte des Lebens. Die Bewältigung vorhersehbarer Krisen*. Droemer Knauer, München, 1989
- Siebert, H.:** *Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet*, VAS, Frankfurt / M., 1996
- Siebert, H.:** *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, Luchterhand, Neuwied, 1996
- Siebert, H. u.a.:** *Gestaltung von Erwachsenenbildung. Anregungen für Studium und Bildungsarbeit. Dokumentation zur wissenschaftlichen Weiterbildung*, 27 Hannover, 1994
- Siebert, H.:** *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten*, Frankfurt/ Main, VAS, 1994
- Siebert, H.:** *Lernen im Lebenslauf. Pädagogische Arbeitsstelle*. Dtsch. Volkshochschulverband, Leinfelden- Echterdingen, 1986
- Siebert, H. et al. :** *Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung*, Schoeningh, München, 1982
- Siebert, H.:** *Nebenberufliche Qualifikation - Lernmotivation*, Weinheim / Basel, 1982

Siebert, H.: Prometheus, Sisyphos und neue Werte; Zwei Beiträge zur Bildungsarbeit
Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens, Hannover, 1992

Siegert, W. / Lang, L.: Führen ohne Konflikte, Teil 2, Kommunikation, Motivation,
Konfliktmanagement, Organisationsentwicklung, Expert Verlag, Ehningen, 1986

Simmel, G.: Über eine Beziehung der Selectionslehre zur Erkenntnistheorie, Archiv für
systematische Philosophie, Berlin, 1895

Sindern, K.: Handlungsorientierter Unterricht ist eine wunderbare Vision. Ein Plädoyer für
mehr Ehrlichkeit, in: Der Berufliche Bildungsweg, 1995, (3), S. 15-17

Sommer, J.: Dialogische Forschungsmethoden, Psychologie-Verlags Union, München, 1987

Sommer, V.: Biologie des Menschen, Spektrum Verlag, Heidelberg, 1996., S. 64

Springer, S. / Deutsch, G.: Linkes Rechtes Gehirn. Funktionelle Asymmetrien, 4. Aufl.,
Spektrum, Akademischer Verlag, 1998

Stagl, J.: Kulturanthropologie und Gesellschaft: eine wissenschaftssoziologische Darstellung
der Kulturanthropologie und Ethnologie. Reimer Verlag, Berlin, 1981

Steiner, G.: Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag, Hans Huber Verlag, Bern, 1988

Stockfisch, W.: Kultur, Kunst, Literatur der Gegenwart, Lexikon Mecklenburg -
Vorpommern, Reid, Rostock, 1. Aufl., 1993

Störig, H. J.: Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Fischer Verlag, Frankfurt, 1992

Sullivan-Everstine, D.&L.: Krisentherapie, Klett-Cotta, Stuttgart, 1985

Tengan, A.: Search for meaning as the basic human motivation: a critical examination of Viktor Emil Frankls logotherapeutic concept of man, European university studies: Series 20, Philosophy; 556, Lang, 1998.-IX, S. 208

Thies, C.: Die Krise des Individuums. Zur Kritik der Moderne bei Adorno und Gehlen. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1997

Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen, Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Braunschweig, Westermann, 1979

Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, Leske und Budrich, Opladen, 1994

Tippelt, R.: Projektstudium, Exemplarisches und Handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule, Kösel Verlag, München 1979

Türk, K. / Thies, J.: Therapie durch künstlerisches Gestalten, Urachaus Verlag, Stuttgart, 1986

Ulich, D.: Krise und Entwicklung, Psychologie Verlags-Union, 1987

Ulich, D. / Mayring, P.: Psychologie der Emotionen, Kohlhammer, Stuttgart, 1992

Ulich, D. et al.: Psychologie der Krisenbewältigung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1985

Urban, K / Jellen, H.: Manual, Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z), Swets Test Services, Frankfurt a.M., 1995

Varela, F.: Kognitionswissenschaft / Kognitionstechnik; Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1. Aufl. 1990

Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen, Deutscher Taschenbuchverlag, München, 1996

Vester, F.: Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Welt, Heyne-Verlag, München, 1988

Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1995, 71 (1), darin: HAUS, M.: Erwachsenein- Krise und Verantwortung, S. 16-31

Vopel, K. W.: Handbuch für Gruppenleiter/ innen. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele, Hamburg 1992

Vopel, K.W.: Metaphorische Aktionen. Ungewöhnliche Wege zur Gruppenkohäsion, Iskopress, 1. Aufl., Hamburg, 1991

Vopel, K.: Probleme lösen, Wege des Staunens, Iskopress Bd. 4, 2. Aufl., Hamburg, 1997

Vopel, K.: Störungen, Blockaden, Krisen, Experimente für Lern- und Arbeitsgruppen, Isko-Prs. , Hamburg, 1984

Wahl, D.: Handeln unter Druck. Der lange Weg vom Wissen zum Handeln. Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1991

Waibel, E.-M.: Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen, Auer Verlag, Donauwörth, 1994

Watzlawick, P. (Hrsg): Die erfundene Wirklichkeit - wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München / Zürich, 1991

Watzlawick, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen, Piper, München, 1992

Weidenmann, B.: Lernen mit Bildmedien, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1991

Weinberg, J.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn / Obb. , 1990

Welsch, W.: Unsere postmoderne Moderne; Akad. Verlag, 4. Aufl., Berlin, 1993

Wendel, J.: Radikaler Konstruktivismus oder Erkenntnistheorie? Information Philosophie, Dezember 1994, S. 36 - 46

Werder, L. v.: Alltägliche Erwachsenenbildung, Beltz, Weinheim, Basel, 1980

Werder, L. v.: Beklage Dich nicht - philosophiere! Schibri Verlag, Milow, 1996

Werder, L.v.: Einführung in das Kreative Schreiben, Schibri Verlag, Milow, Neuauflage, 2000

Werder, L.v.: Lehrbuch des kreativen Schreibens, Schibri Verlag, Milow, 3 Aufl., 1996

Werder, L.v.: Schreiben als Therapie, Pfeiffer Verlag, München 1988

Werder, L. v.: Sich in die Worte zu verwandeln... Therapeutische und Pädagogische Aspekte des kreativen Schreibens, Schelzky & Jeep, Berlin, 1991

Wermke, J.: Kreativität als paradoxe Aufgabe, 2 Bde, Deutscher Studienverlag, Weinheim 2. Aufl. 1994

Weßling - Lünemann, G.: Motivationsförderung im Unterricht, Verlag für Psychologie, Hogrefe, Göttingen, Toronto, Zürich, 1985

Weymann, A.: Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung, Luchterhand Verlag, Darmstadt 1980

Wieland-Burston, J.: Chaotische Gefühle, Wenn die Seele Ordnung sucht, Kreuz Verlag, Zürich, 1989

Wienecke, G.: Kunstpädagogik als Erkenntnis, Dissertation an der Universität Hamburg, Hamburg 1986

Willke, H.: Systemtheorie, UTB-Verlag, Stuttgart, 1993

Winkler, W.: Die Struktur der Persönlichkeit, Zur Führungsverantwortung in sozialen - Organisationen und im Bildungsmanagement, Fachhochschulschriften Sandmann, J., München, 1993

Wormser, R.: Experimentelle Psychologie, UTB, München, 1974

Wottawa, H.: Lehrbuch Evaluation, Verlag Hans Huber, Bern 1990

Ziehe, T.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1982

Zimmer, R.: Handbuch der Sinneswahrnehmung, Herder Verlag, Freiburg, 1995

X Inhaltsverzeichnis - Anhang

Bilddokumente und verwendete Materialien

Seminar-Verlaufsprotokoll

Gabriele / VP1:

SW (Selbstwirksamkeit)

PC (Proaktives Coping)

A1(TSD-Z)

B1(TSD-Z)

A2(TSD-Z)

B2(TSD-Z)

Gedicht und Bilder nach ausgewählten Stichworten*

Bildanalyse

Ausklang: Rilke-Gedicht

Thomas / VP2:

SW (Selbstwirksamkeit)

PC (Proaktives Coping)

A1(TSD-Z)

B1(TSD-Z)

A2(TSD-Z)

B2(TSD-Z)

Gedicht und Bilder nach ausgewählten Stichworten*

Bildanalyse

Ausklang: Rilke-Gedicht

Ingrid / VP3:

SW (Selbstwirksamkeit)

PC (Proaktives Coping)

A1(TSD-Z)

B1(TSD-Z)

A2(TSD-Z)

B2(TSD-Z)

Gedicht und Bilder nach ausgewählten Stichworten*

Bildanalyse

Ausklang: Rilke-Gedicht

Andreas / VP4:

SW (Selbstwirksamkeit)

PC (Proaktives Coping)

A1(TSD-Z)

B1(TSD-Z)

A2(TSD-Z)

B2(TSD-Z)

Gedicht und Bilder nach ausgewählten Stichworten*

Bildanalyse

Ausklang: Rilke-Gedicht

Sabine / VP5:

SW (Selbstwirksamkeit)

PC (Proaktives Coping)

A1(TSD-Z)

B1(TSD-Z)

A2(TSD-Z)

B2(TSD-Z)

Gedicht und Bilder nach ausgewählten Stichworten*

Bildanalyse

Ausklang: Rilke-Gedicht

Jaqueline / VP6:

SW (Selbstwirksamkeit)

PC (Proaktives Coping)

A1(TSD-Z)

B1(TSD-Z)

A2(TSD-Z)

B2(TSD-Z)

Gedicht und Bilder nach ausgewählten Stichworten*

Bildanalyse

Ausklang: Rilke-Gedicht

(Zu wählende Wortpaare: Zerstörung-Einheit, Sehnsucht-Durchbruch, Leere-Kraft,
Ekel-Wachstum, Bewegung-Hoffnung, Unordnung-Freude)*

Erste Offizielle Sitzung: Dienstag, 7. November

Cluster zum Thema: Umbruch / Krise

Anknüpfung an die letzte Sitzung. Gegenseitige Beschreibung der Bild-Geschichten und Cluster. Jeder Teilnehmer verwendete hierfür das eigene Bild. „*Einkreisen*“ der Cluster durch weitere Cluster zu der „*Hauptaussage*“ des vorangegangenen Clusters.

- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (60Min)

Eine Analyse der Texte ergab sowohl „*Gewinn*“ als auch „*Verlust*“:

(Verlust, Angst, Krankheit, Sorge, Ärger, Umbruch, Einsamkeit, finanzielle Not, Alter, Vereinsamung, Arzt, Krankenhaus, Lebensängste, Frust, Sinnlosigkeitsgefühl, Depression) Bei den Punkten „*Verlust*“ vs. „*Gewinn*“ wurden die nachfolgenden Begriffe genannt:

KRISE:

Möglicher Verlust an:

- Vitalität
- Zuversicht
- Selbstbewusstsein
- Hoffnung
- Freude
- Zukunftsperspektive
- Lebensmut
- Freunden
- Interessen

Möglicher Gewinn:

- neue Erkenntnisse
- Neuanfang
- neue Interessen
- andere Aufmerksamkeit dem Leben gegenüber

Ich sprach zudem den *Phasenverlauf* von Krisen an, den sie mit

- Einbruch
- Chance
- Charakter
- Struktur (Aufbau, Zusammenhang)

charakterisierten. Mein Ziel war dabei zu zeigen, dass eine Krise nicht mehr unbedingt als etwas Schlechtes angesehen werden sollte, was zwar trivial klingt, aber in seiner Konsequenz offensichtlich noch nicht in unser kulturelles Bewusstsein vorgedrungen ist. Wir beendeten das Seminar mit einer Entspannungsreise.

Dienstag, der 14. November (Zweite Sitzung):

Teilziel: Selbstreflexion

- Einführung: 10 Minuten / 10 Minuten: Cluster
- „Einkreisen“ der jeweiligen Cluster von der vorigen Sitzung. Verknüpfen mit einem Cluster zum Thema: „Ressourcen“
- Schreibarbeit (20 Minuten), beginnend mit nachfolgendem Impuls: Aus einer großen Menge von Utensilien, die zum Schreiben gebraucht werden können, sollte man sich eine Sache aussuchen, die einen besonders anspricht und etwas zu den eigenen Vorstellungen, Wünschen und Hobbies schreiben.
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (60 Min)

Eine Analyse der Texte ergab:

- Baden, Lesen, Kino, schwimmen gehen, essen gehen, tanzen, im Bett liegen bleiben, basteln, telefonieren, verreisen, singen, Tagebuch schreiben, einen Brief an eine Freundin schreiben, einkaufen, joggen, Motorrad fahren, Sport im Fernsehen schauen, mit Freunden einen trinken gehen, faulenzen, segeln. Anschließend diskutierten wir die folgenden Stichpunkte, die sich im Verlauf der Textanalyse verdichtet hatten bzw. von den TN aufgeworfen wurden.
- Persönliche Vorbilder
- Verhaltensmöglichkeiten: „funktionieren“ oder leben?
- Ruhe contra Aktionismus („Freizeitstress“)
- Innere Sicherheit durch Familie bzw. Freundeskreis

Das Leistungsdenken kam zur Sprache, das Funktionieren-Müssen wurde als schwierig erlebt, so auch bei den eigentlichen „Ressourcen“, also Hobbys, bei denen es dann teilweise auch wieder um Leistung geht.

Wir beendeten die Sitzung mit einer Phantasiereise an einen entspannenden Ort nach eigener Wahl, wobei die TN ihre Hauptassoziationen auf Zettel vermerkten, um in der nächsten Sitzung eine weitere „Cluster-Einkreisung“ vorzunehmen.

Dienstag, der 21. November (Dritte Sitzung):

Teilziel: Leistungsdenken verringern, Möglichkeiten aufzeigen

- Einführung
- Schreibarbeit mit den gesammelten Assoziationen der vergangenen Woche (20 Minuten)
- Schreibpädagogische Lockerungsübung: „Blindschreiben“ (mit der linken, bei Linkshändern mit der rechten Hand schreiben.)
- *Reibungsgeschichte*
- Bild malen (d.h. „entstehen“ lassen, wie z.B. beim „Actionpainting“, oder Farben ineinander laufen lassen.)

Dabei auf Gefühle achten, die entstehen.

Diese Sitzung wurde als so positiv erlebt, dass ich in der nächsten Sitzung daran anknüpfte. Gerade der Verzicht auf ein Leistungsdenken wurde von den TN honoriert.

Dienstag, der 28. November (Vierte Sitzung):

Teilziel: „Insel schaffen“ (emotional)

- Einführung: 10 Minuten / 10 Minuten: Cluster
- Rilke-Gedichte: Auswahl (Jede/ jeder sucht sich ein Gedicht von Rilke aus)
- Vorlesen (20 Min)
- Keine Textdeutung, sondern Entspannungsübung (Jacobsen), danach Meditationsmusik hören. (30 Minuten); Phantasiereise: „*Mein Krafttier*“.
- Mandala malen (20 Minuten)
- Abschlussgespräche, Anregungen für die nächste Sitzung

Dienstag, der 5. Dezember (Sitzung):

Teilziel: Selbstreflexion

- Einführung: 10 Minuten / 10 Minuten: Cluster
- Entlang einer Autobiographie: Jeder findet 10 Worte zu den 10 wichtigsten biographischen Ereignissen und wählt das ihm wichtigste Wort zum Thema aus.
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (60 Min)

Bei dieser Übung war es schwierig, die erwachsenenpädagogische Balance zu halten (Keine Therapie!). Deswegen habe ich bei diesem schwierigen Thema auch auf eine „*Cluster-Einkreisung*“ verzichtet. Anschließend Bewegungsübungen zur Auflockerung, Abschlussgespräche bei Musik und Tee und Weihnachtsgebäck, um die recht schwierige Sitzung entspannt auslaufen zu lassen. Einige der TN gingen im Anschluss daran noch gemeinsam aus.

Dienstag, der 12. Dezember (5. Sitzung):

Teilziel: Selbstreflexion / Selbstsicherheit (Positives Selbstbild)

Hier griff ich auf die erste Sitzung mit meiner Bilderreihe zurück, zu der in der ersten Sitzung ja bereits Assoziationen gebildet und Geschichten geschrieben wurden.

- Einführung: 10 Minuten /
- Bilder zu Begriffen malen
- Aufgabe: Jeder sucht sich einen Begriff aus der Kalenderreihe aus und malt hierzu ein eigenes Bild.
- Aus einer größeren Sammlung großformatiger Bilder wählen sich die Gruppenmitglieder eines oder mehrere aus, zu denen sie Erinnerungen, Einfälle oder stärkere Gefühle haben. Nacheinander erzählen die Gruppenmitglieder etwas zu den Bildern: Warum sie (diesmal) das Bild ausgewählt haben, welche Gefühle es auslöst, woran es sie erinnert, ob sich im Gegensatz zu ihren ersten Malversuchen etwas geändert hat etc.
- Zeit: 60 Minuten
- Bilddeutung (20 Min)
- Phantasiereise, Abschlussgespräch.

Dienstag, der 19. Dezember (Siebte Sitzung):

Teilziel: Kulturreflexion fördern

- Einführung:
- 10 Minuten / 10 Minuten: Cluster
- Perspektivenwechsel nach Kafka: Ich erwache und bin ein: (Insekt, Frosch, Kater, Stuhl, Tisch, Fenster...)
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (60 Min)
- Philosophischer Exkurs: Philosophie, Erkenntnistheorie.
- Relativierung: besseres Verständnis für Situation des anderen, aber auch für die eigene Situation. Da es sich um die letzte Sitzung vor Weihnachten handelte, kamen wir auf das Thema „*Weihnachten*“, verschiedene Weihnachtsbräuche, Rituale und Sitten zu sprechen, was einen schönen Abschluss für die Sitzung darstellte.

Dienstag, der 9. Januar (Achte Sitzung):

Teilziel: Divergentes Denken

- Einführung: 10 Minuten /
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Thema: „*Meine Zwickmühle*“
- Blätter austauschen
- Lösungsvorschläge in vertauschten Rollen schreiben (30 Min.)
- Quintessenz auf Karten schreiben
- Textdeutung (60 Min)
- Karten auf den Boden legen:
- Frage: Erweiterung der Möglichkeiten?
- Gespräch

Abschluss: Lockerungsübung mit Musik, Blitzlicht, dem geäußerte Wunsch:

„*Jeder darf seinen „Lösungsvorschlag“ mit nach Hause nehmen!*“ wurde entsprochen.

Dienstag, der 16. Januar (Neunte Sitzung):

Teilziel: Divergentes Denken

- Einführung: 10 Minuten / 10 Minuten: Cluster
- Märchencluster: Märchen anders erzählen, mit anderem Ausgang
- (Beispiel: Janosch erzählt Grimms Märchen zum Einstieg)
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (60 Min)
- Vertauschte Rollen etc.
- Rotkäppchen frisst Wolf
- Aufgabe: Zu Metapher umarbeiten
- Abschlussgespräch

Dienstag, der 23. Januar (Zehnte Sitzung):

Teilziel: Divergentes Denken fördern

Therapeutische Metaphern

- Einführung: 10 Minuten / 10 Minuten: Cluster
- Problem
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Lösung für den anderen finden
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (60 Min)
- Anschließend: Lockerungsübung mit Musik, Abschlussgespräch

Hier tauchten teilweise Spannungen auf, die im Abschlussgespräch dann thematisiert wurden. Aus dem Grund entschloss ich mich, die Übung in der nächsten Sitzung in veränderter Form nochmals anzubieten.

Dienstag, der 30. Januar (Elfte Sitzung):

Beispiele: Lösungsbeispiele / Andere Schlusszenen

- Einführung: 10 Minuten
- Die Märchen der vorletzten Sitzung: „*Clustereinkreisung*“
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (60 Min)
- Erstellen einer „*Kippfigur*“

Erklärung: Die Lektüre in Gruppen, zum Beispiel mit Themenschwerpunkt „*Krisen und ihre Überwindung*“, soll zu Vergleichen und neuen Sichtweisen ermutigen. Wichtig ist m.E., dass die TeilnehmerInnen Identifikationsfiguren innerhalb der Märchen zwar vorfinden, sich von diesen jedoch jederzeit distanzieren können. (Hier: *Narzisstische Krise, Desorientierungskrise*). Die „*Kippfigur*“ soll dabei die Wahlmöglichkeiten des Einzelnen verdeutlichen.

Dienstag, der 6. Februar (Zwölfte Sitzung):

Teilziel: Divergentes Denken

- Einführung: 10 Minuten / 10 Minuten: Cluster
- Bilder von Kunstpostkarten, Kippfiguren etc.
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (60 Min)
- Abschluss: Phantasiereise

Dienstag, der 13. Februar (Dreizehnte Sitzung):

Teilziel: Beobachtungsschulung, Reflexion

- Einführung: 10 Minuten / 10 Minuten: Cluster
- Malen nach einem Gedicht, Schreiben nach einem Bild
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung

Diese Sitzung brach ich früher ab, weil die TN allgemein über Unlust klagten. Anschließend gingen wir noch etwas trinken und sprachen über allgemeine Themen wie Klausuren, Kinofilme, Fastnacht etc. Ein TN schlug vor, Fastnachtmasken zu erstellen. Der Vorschlag wurde von der Gruppe angenommen und ich überlegte mir, wie und ob dies in den geplanten Verlauf integrierbar sein könnte.

Dienstag, der 20. Februar (Vierzehnte Sitzung):

Teilziel: Beobachtungsschulung, Reflexion, Divergentes Denken

- Einführung: 10 Minuten / 10 Minuten: Cluster
- Umgedrehtes Bild, Lautmalerei-Gedicht
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Der Text wurde nicht vorgelesen oder gedeutet. Stattdessen verbrachten wir den Rest der Sitzung damit, mit Gips Abdrücke von unseren Gesichtern zu machen, und über das Thema: „*Masken im Alltag*“, „*Schauspielerei*“ versus „*Echtheit*“ zu sprechen.
- Am Ende trug ein TN sein Lautmalerei-Gedicht auf einer improvisierten Bühne vor und erntete Beifall.

Diese Sitzung hatte zwar eine Eigendynamik entwickelt, wie auch die Sitzung davor, jedoch war die Stimmung selten so gelöst wie an diesem Abend gewesen.

Für die nächste Sitzung wählte ich eine kompliziertere Übung aus, um die Struktur wieder klarer werden zu lassen.

Dienstag, der 27. Februar (Fünfzehnte Sitzung):

Aufgabe: Philosophisches Schreiben

- Einführung: 10 Minuten
- Literaturhinweis: Lutz von Werder: Aus: Beklage dich nicht -philosophiere
(Philosophische Techniken: S. 422 Das Selbstgespräch / S. 287 Die Selbstprüfung)
- Schreibarbeit mit Cluster (25 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (60 Min)
- Abschlussdiskussion mit einer „Hausaufgabe“ bis zur nächsten Sitzung. (Die TN sollten ein philosophisches Buch mitbringen und eine für sie hilfreiche Stelle hinsichtlich einer möglichen Anregung daraus für die anderen kopieren, um aus diesen Kopien einen kleinen Reader für alle zusammenzustellen. Eine Teilnehmerin erklärte sich bereit dies zu organisieren.)

Dienstag, der 6. März (Sechzehnte Sitzung):

Teilziel: Ressourcen fördern, neue Lösungsansätze finden

Der „Reader“ wurde provisorisch zusammengestellt und die TN diskutierten die Krisen, mit denen sie sich durch die Lektüre auseinandergesetzt hatten. Die Krisen der TeilnehmerInnen wurden differenziert in: *Lernkrisen*, *Beziehungskrisen*, und *Persönlichkeitskrisen*

Jede dieser Krisen erfordert gesonderte pädagogische Ansätze. Bei den „*Lernkrisen*“ gibt es Anregungen z.B. von Lutz v. WERDER über kreatives Lernen durch Schreiben.

Im Bereich „*Beziehungskrise*“ gibt es Übungen wie z.B. gemeinsam an einem Bild malen, gemeinsam Farben verwenden etc. In der Regel treten schon in diesen Situationen des „*Trockenschwimmens*“ gängige Persönlichkeitsmuster zutage, welche dann in der Gruppe angesprochen und trainiert werden können. Schwieriger ist es bei den „*Persönlichkeitskrisen*“.

- Einführung: 10 Minuten / 10 Minuten: Cluster zu einer der genannten Krisenformen oder zu einem philosophischen Text (nach Wahl)
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (60 Min)
- Phantasiereise mit einkreisender Assoziationsbildung zu „*Ressourcen*“
- Abschlussgespräch: „*Trauminsel*“

Dienstag, der 13. März (Siebzehnte Sitzung):

Teilziel: Ressourcen fördern

- Einführung: 10 Minuten / 10 Minuten: Cluster
- Das Leben in „*Utopia*“ (der „*schönste Traum*“)
- Trauminsel: Die TN teilten sich in zwei Kleingruppen à vier Personen mit der Aufgabe, auf einem großen Lageplan eine Trauminsel zu entwickeln, auf der sich alle wohlfühlen.
- Dieser Lageplan wurde dann der Gesamtgruppe vorgestellt und ein kurzer Abschnitt über das Leben auf dieser Insel vorgespielt.
- Zum Schluss werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Lebensauffassungen der Gruppenmitglieder herausgestellt und erörtert.
- Die TN halten ihr „*Utopia*“ auf eigenen Bildern fest. (Malen zu Musik)
- Kurzes Abschlussblitzlicht
- Phantasiereise nach „*Utopia*“

Dienstag, der 20. März (Achtzehnte Sitzung):

Teilziel: Selbstsicherheit (Positives Selbstbild) fördern

- Einführung: Vernissage „*Utopia-Bilder*“ von der vergangenen Woche.
- 10 Minuten: Cluster zu Selbstsicherheit und Kreativität! „*Wie fühle ich mich auf Utopia?*“
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Entspannungsübung mit Musik
- Phantasiereise zum Thema: „*Wie fühle ich mich auf Utopia?*“, diesmal von einem TN durchgeführt
- Abschlussgespräch mit Assoziationsbildung

Freitag, der 30. März (Abschlusssitzung, Doppelsitzung):

Ausfüllen des Fragebogens: „Proaktives Coping“ und „Perzipiert Generalisierte Selbstwirksamkeit“ nach SCHWARZER

- Einführendes Gespräch zu den folgenden Impulsen:
- *„Mein Lebensweg“: „Wir stellen uns unser bisheriges Leben als Weg vor und beschreiben ihn. Der Weg kann sich verändern, z.B. als Trampelpfad beginnen, durch Dörfer führen und als Autobahn enden. Oder mit einem anderen Weg zusammenstoßen. Wie ist der Boden beschaffen? Was ist am Weg- bzw. Straßenrand zu sehen? Durch welche Landschaften führt er? Welches Stück ist besonders steinig, besonders glatt?“¹*
- *„Meine Lebenslinie“: „Hierfür ist großformatiges Papier, möglichst als Wandzeitung vonnöten. Wir malen unsere eigene Lebenslinie auf, tragen einschneidende Ereignisse ein, evtl. auch anhand kleiner Zeichnungen. Welche Menschen waren wichtig? Welche Farbe haben die einzelnen Abschnitte? Verschiedene Stifte können benutzt werden. Die einzelnen Abschnitte erhalten Namen, z.B.: „Die ersten Fußballschube“ oder „die ersten Tanzschritte“.“²*
- Tee- und Essenspause
- Anschließend: Fragebogen ausfüllen
- 10 Minuten: Cluster zu „*Lebenslinie*“ oder „*Lebensweg*“
- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (50 Min)
- 10 Minuten: „*Einkreisender Cluster*“

¹ SCHALK; G. / ROLFES, B.: Schreiben befreit, Verlag Kleine Schritte, Bonn, 1986, S. 95

² SCHALK; G. / ROLFES, B.: Schreiben befreit, Verlag Kleine Schritte, Bonn, 1986 S. 95

- Schreibarbeit (20 Minuten)
- Vorlesen (20 Min)
- Textdeutung (30 Min)
- Wortgeschenke: Den TN wird ausreichend Zeit gegeben, schöne/ bedeutungsvolle Wörter einzeln auf einen Zettel zu schreiben. Die TN sollten Sorgfalt darauf verwenden, diese Wörter besonders schön zu schreiben bzw. so, dass ihre Bedeutung durch die Art des Schreibens deutlich wird. Nach einer Weile stehen alle auf und gehen im Kreis herum. Sie verschenken ihre Zettel an diejenigen TN, zu denen die „*Wortgeschenke*“ passen.
- Austeilen und Bearbeiten des TSD-Z und des Selbstevaluation-Feedback-Fragebogens, Anlehnung an die Self-Esteem Scale von ROSENBERG (1965)
- Abschlussgespräch mit Tee und Kuchen, den eine TN mitgebracht hat und Geschenk an die TN: Jeweils ein Heft mit den von ihnen ausgewählten Rilke-Gedichten, die jeder ursprünglich für sich gewählt hatte.

Gabriele / VP1:

SW (Selbstwirksamkeit) / PC (Proaktives Coping) / A1(TSD-Z) / B1(TSD-Z)

A2(TSD-Z) / B2(TSD-Z) / Gedichte und Bilder nach Stichworten* / Bildanalyse

Name: Gabriele / VP1					
Selbstwirksamkeit	Bogen 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.		X		
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	X			
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	X			
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.	X			
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.		X		
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.		X		
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.		X		
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.			X	
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.		X		
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.		X		

Selbstwirksamkeit	Bogen 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.			X	
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.		X		
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.			X	
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.			X	
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.			X	
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.			X	
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.			X	
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.				X
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.			X	
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.			X	

Proaktives Coping

Name: Gabriele / VP1

Proaktives Coping	PC 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.			X		
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.			X		
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)				X	
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.			X		
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.			X		
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.	X				
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.	X				
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)					X
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.			X		
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.	X				
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.	X				
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.	X				
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.			X		
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)				X	
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)				X	
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.			X		
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.			X		

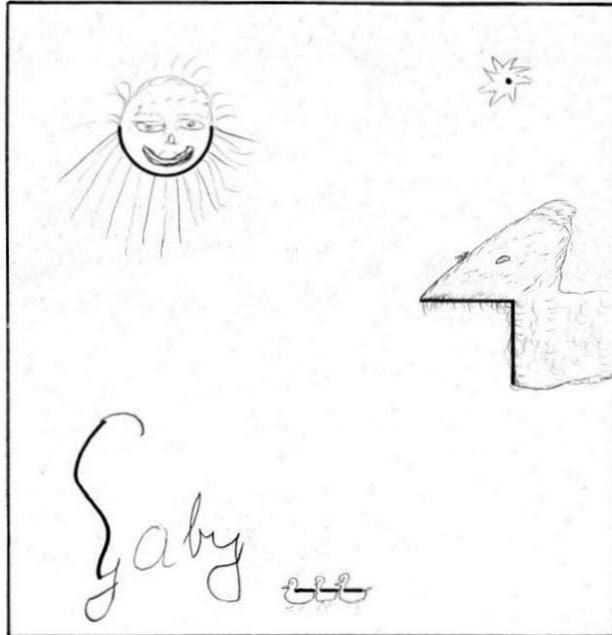
Proaktives Coping

Name: Gabriele / VP1

Proaktives Coping	PC 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.				X	
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.			X		
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)			X		
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.				X	
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.				X	
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.	X				
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.			X		
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)				X	
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.				X	
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.					X
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.			X		
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.				X	
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.				X	
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)	X				
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)	X				
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.				X	
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.				X	

A
TSD-Z
TCT-DP

Gabriele (A1)



C

1. Weiterführung	Wf	5	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	0
2. Ergänzungen	Eg	5	10. Unkonventionalität, a	Uka	0
3. Neue Elemente	Ne	5	11. Unkonventionalität, b	Ukb	3
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	0	12. Unkonventionalität, c	Ukc	3
5. Verbindungen, thematisch	Vth	6	13. Unkonventionalität, d	Ukd	2
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	0	14. Zeitfaktor	Zf	1
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	0			
8. Perspektive	Pe	0	TSD-Z-Gesamtwert		30

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
 Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

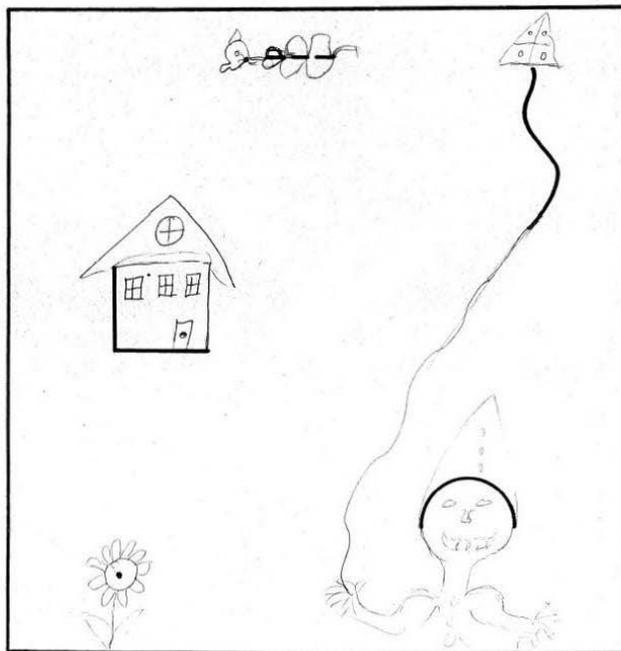
	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellenf.

© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstige, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

U



Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen†.
 © Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.
 Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

1. Weiterführung	Wf	5	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	9
2. Ergänzungen	Eg	5	10. Unkonventionalität, a	Uka	0
3. Neue Elemente	Ne	5	11. Unkonventionalität, b	Ukb	0
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	1	12. Unkonventionalität, c	Ukc	0
5. Verbindungen, thematisch	Vth	0	13. Unkonventionalität, d	Ukd	0
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	0	14. Zeitfaktor	Zf	3
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	0	TSD-Z-Gesamtwert		38
8. Perspektive	Pe	1			

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

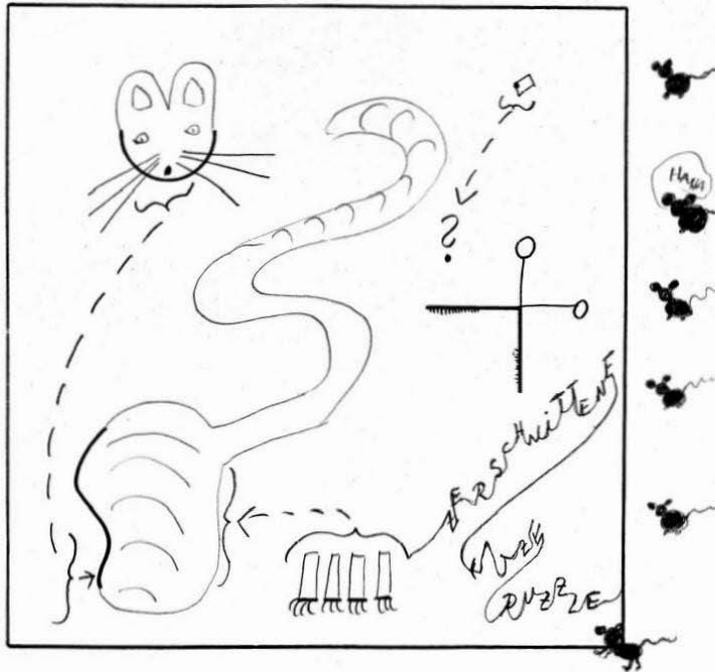
	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
 Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100



1. Weiterführung	Wf	5	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	6
2. Ergänzungen	Eg	5	10. Unkonventionalität, a	Uka	3
3. Neue Elemente	Ne	5	11. Unkonventionalität, b	Ukb	3
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	3	12. Unkonventionalität, c	Ukc	3
5. Verbindungen, thematisch	Vth	6	13. Unkonventionalität, d	Ukd	2
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	6	14. Zeitfaktor	Zf	0
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	6			
8. Perspektive	Pe	1	TSD-Z-Gesamtwert		54

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

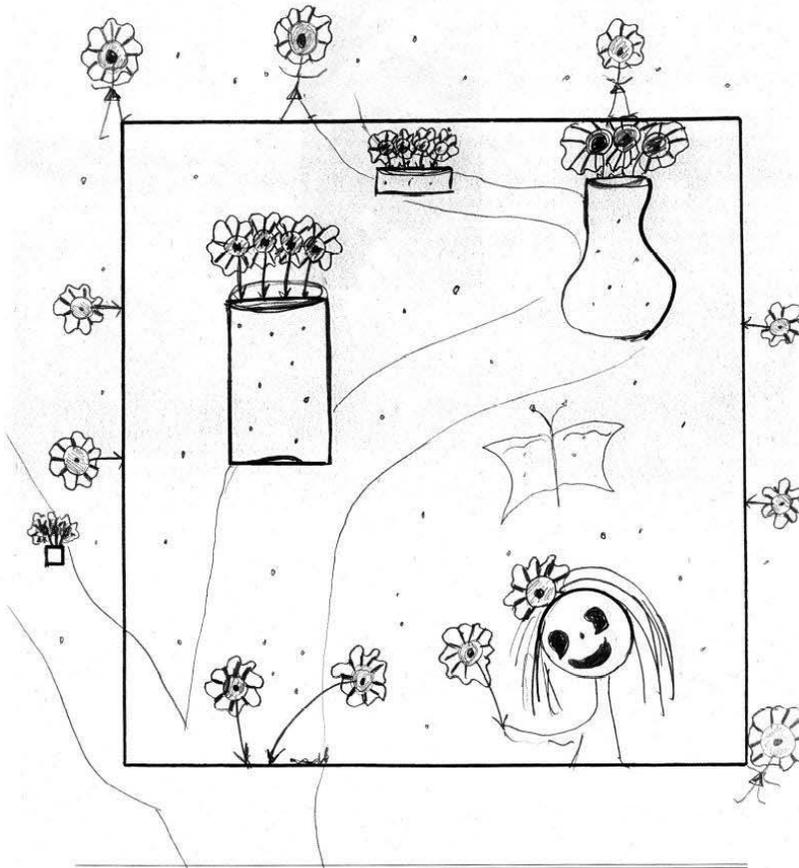
Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen?.

© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

B
TSD-Z
TCT-DP

Gabriele (B 2)



1. Weiterführung	Wf	<input checked="" type="checkbox"/>	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Ergänzungen	Eg	<input checked="" type="checkbox"/>	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Neue Elemente	Ne	<input checked="" type="checkbox"/>	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input checked="" type="checkbox"/>	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input checked="" type="checkbox"/>	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input checked="" type="checkbox"/>	14. Zeitfaktor	Zf	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	<input checked="" type="checkbox"/>			
8. Perspektive	Pe	<input checked="" type="checkbox"/>	TSD-Z-Gesamtwert		<input checked="" type="checkbox"/> 56

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
 Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen.

© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstige, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

Gabi Bilder

Bild 1

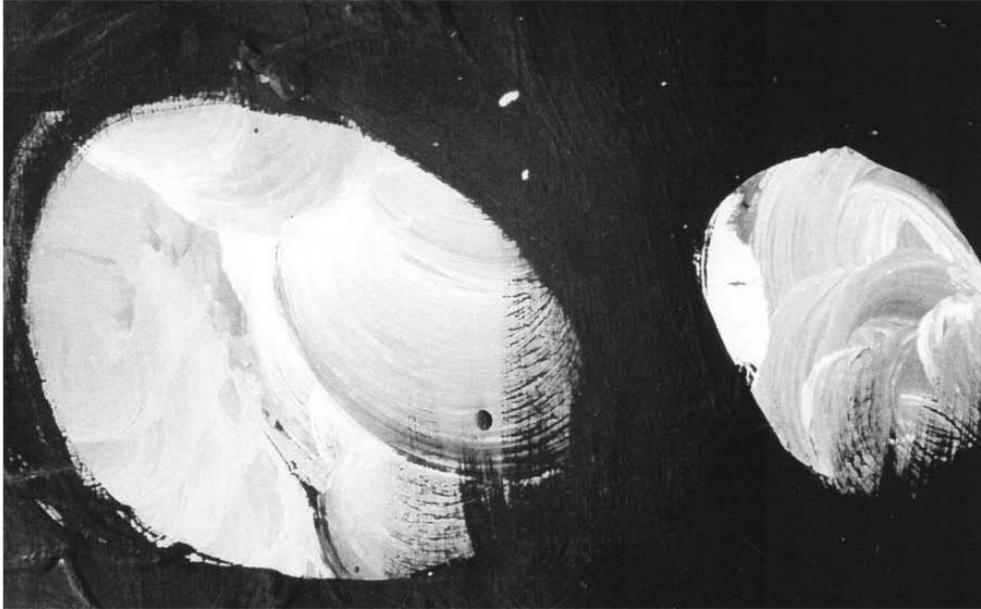


Bild 2



Gedicht und Bild nach ausgewählten Bildpaaren bzw. Wortpaaren.

(Entstandene Wortpaare: Zerstörung-Einheit, Sehnsucht-Durchbruch, Leere-Kraft, Ekel- Wachstum, Bewegungs-Hoffnung, Unordnung-Freude)

1) Gabriele / VP1

Gewähltes Stichwort: Unordnung

Unordnung

Blick aus dem Boot, nur
ein
Bull-Augenblick
Alles treibt vorbei
Ein Strudel zerstört die
Ordnung und mich,
und lässt mich dafür frei.

2) Gabriele / VP1

Gewähltes Stichwort: Freude

Freude

Freude rollt wie farbige Wellen,
einfach nur durch mein Streben.
Mit diesen Wellen, diesen bunten,
lässtS sich vortrefflich leben.

Bildanalyse

Bild 1 (B1) **Titel:** **Gabriele / VP1**

Symbol Wasser

Graph. Gestaltung/
Linienführung Kreis

Malfläche Ausgenutzt

Farbkombination (8)

Bild 2 (B2) **Titel:** **Gabriele / VP1**

Symbol Wasser, Welle

Graph. Gestaltung/
Linienführung Kreisförmig

Malfläche Ausgenutzt

Farbkombination (2), (4), (11), (14)

Überwiegende Farbkombinationen (Häufigkeit von 12 Bildern)-Modalwerte

(B1: erste Kursphase: Oktober bis Dezember 2000

B2: zweite Kursphase: Januar bis März 2001)

Gabriele / VP1 B1: (8), (14)

Gabriele / VP1 B2: (4)

B1: (Alles Zitate, hier nicht noch einmal gesondert gekennzeichnet, s.o.)

(8) Blau und Schwarz:

Blau und Schwarz bzw. Grau sind zusammen fast sichere Hinweise auf eine Dysthymie (neurotische Depression), während man bei endogenen Depressionen viel häufiger bunte Farben beobachtet

(14) Gelb und Braun:

Die Erwartungen laufen sich im materiellen (auch leiblichen) Bereich fest, so dass Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung entstehen können. (...)

B2:

(4) Blau und Grün:

Diese Kombination kommt mit annähernd gleichen Anteilen und Landschaftsbildern vor, wenn eine grüne Wiesenfläche von einem blauen Himmel abgeschirmt wird. Dahinter steckt ein ausgeprägter Wunsch nach einer Art von Selbstsicherheit, die durch Vertiefung und Konzentration geprägt ist.

Ausklang: Rilke-Gedichte

(1) Ausgewählt von Gabriele / VP1:

Was sich uns reicht mit dem Sternenlicht,
was sich uns reicht,
faß es wie Welt in dein Angesicht,³
nimm es nicht leicht.

Zeige der Nacht, dass du still empfindest,
was sie gebracht.
Erst wenn du ganz zu ihr übergingst,
kennt dich die Nacht.

³ Aus: HAUSCHILD, V. (Hrsg.): Rilke für Gestreßte, Insel Taschenbuch, Frankfurt a.M. und Leipzig, 1998, S. 104

Thomas / VP2:

SW (Selbstwirksamkeit) / PC (Proaktives Coping) / A1(TSD-Z) / B1(TSD-Z)

A2(TSD-Z) / B2(TSD-Z) / Gedichte und Bilder nach Stichworten* / Bildanalyse

Name: Thomas / VP2					
Selbstwirksamkeit	Bogen 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.			X	
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.			X	
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.			X	
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.		X		
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.		X		
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.			X	
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.			X	
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.			X	
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.		X		
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.		X		

Selbstwirksamkeit	Bogen 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.				X
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.				X
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.				X
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.				X
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.				X
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.				X
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.				X
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.				X
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.				X
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.			X	

Proaktives Coping

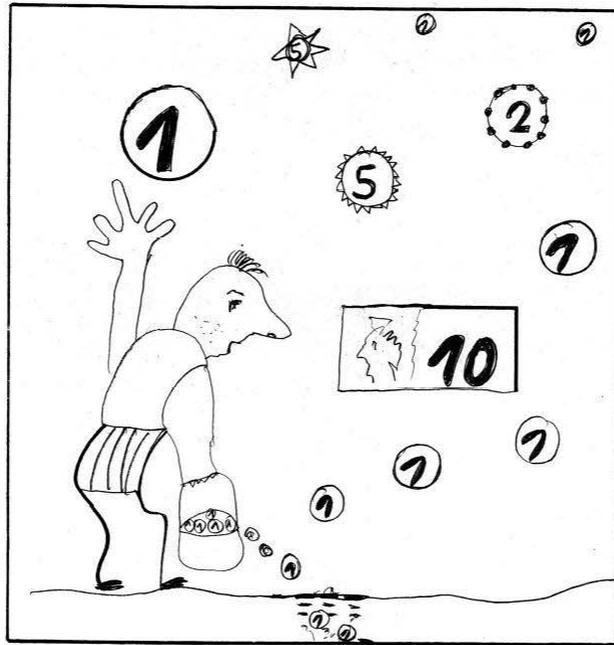
Name: Thomas / VP2

Proaktives Coping	PC 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.				X	
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.					X
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)			X		
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.					X
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.				X	
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.				X	
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.				X	
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)			X		
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.				X	
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.				X	
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.				X	
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.			X		
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.				X	
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)		X			
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)		X			
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.					X
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.				X	

Proaktives Coping

Name: Thomas / VP2

Proaktives Coping	PC 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.				X	
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.					X
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)		X			
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.					X
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.				X	
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.					X
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.					X
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)		X			
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.					X
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.					X
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.				X	
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.				X	
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.					X
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)		X			
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)		X			
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.					X
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.					X



Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellenz.
© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

Wf	<input type="checkbox"/>	6		
1. Weiterführung	Wf	<input type="checkbox"/>	6	
2. Ergänzungen	Eg	<input type="checkbox"/>	6	
3. Neue Elemente	Ne	<input type="checkbox"/>	2	
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input type="checkbox"/>	7	
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input type="checkbox"/>	6	
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input type="checkbox"/>	6	
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	<input type="checkbox"/>	6	
8. Perspektive	Pe	<input type="checkbox"/>	6	
				9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität
				Hu
				<input type="checkbox"/>
				10. Unkonventionalität, a
				Uka
				<input type="checkbox"/>
				11. Unkonventionalität, b
				Ukb
				<input type="checkbox"/>
				12. Unkonventionalität, c
				Ukc
				<input type="checkbox"/>
				13. Unkonventionalität, d
				Ukd
				<input type="checkbox"/>
				14. Zeitfaktor
				Zf
				<input type="checkbox"/>
				TSD-Z-Gesamtwert
				<input type="checkbox"/>
				54

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

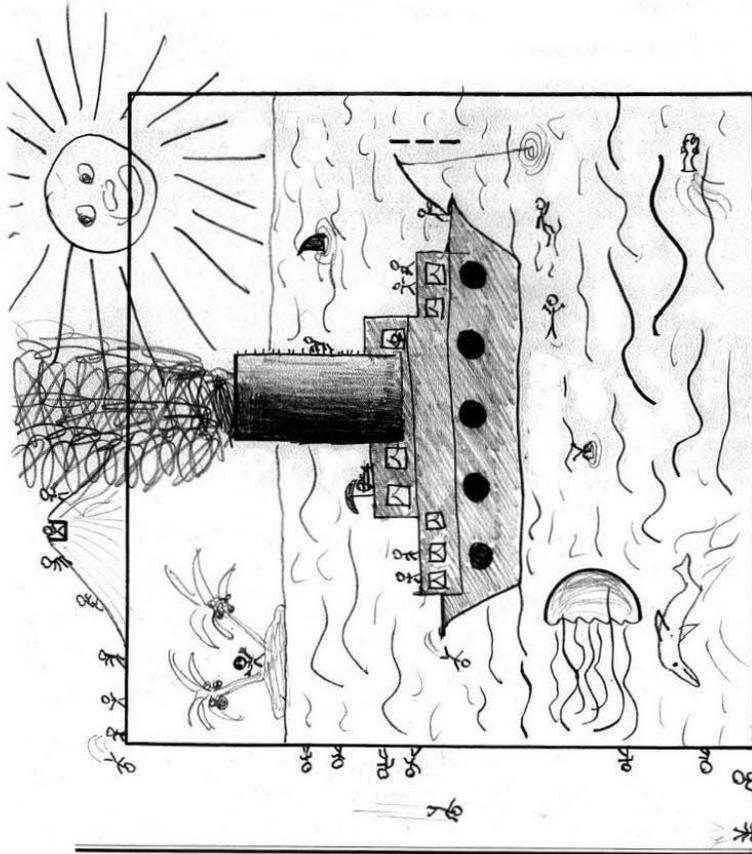
	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
 Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100



Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellenf.
© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

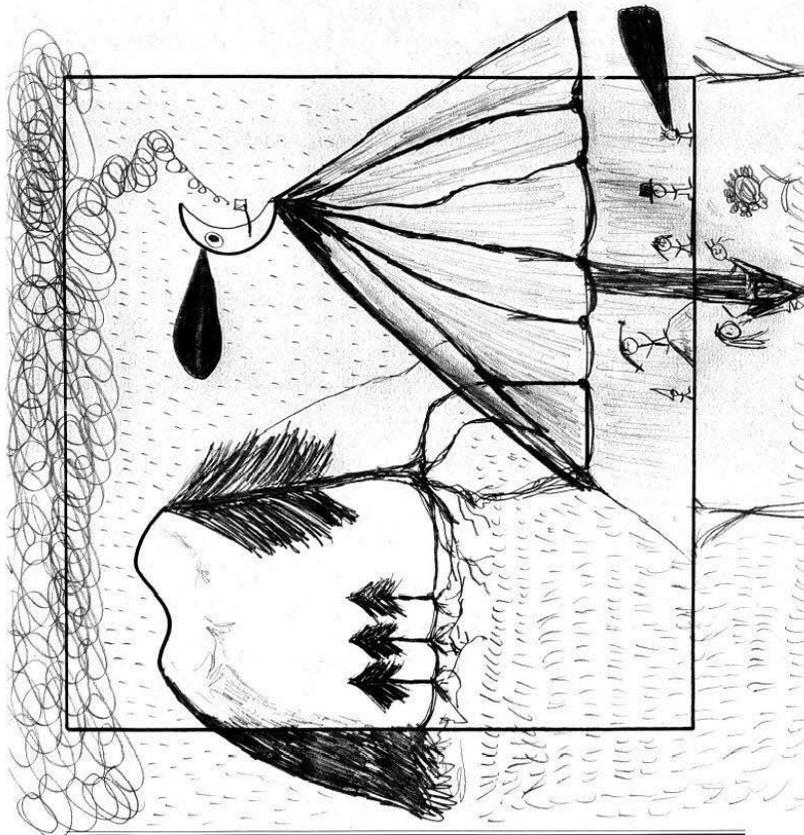
1. Weiterführung	Wf	<input type="checkbox"/> 5	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input type="checkbox"/> 6
2. Ergänzungen	Eg	<input type="checkbox"/> 5	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input type="checkbox"/> 3
3. Neue Elemente	Ne	<input type="checkbox"/> 4	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input type="checkbox"/> 3
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input type="checkbox"/> 0	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input type="checkbox"/> 0
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input type="checkbox"/> 6	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input type="checkbox"/> 2
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input type="checkbox"/> 6	14. Zeitfaktor	Zf	<input type="checkbox"/> 0
7. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfu	<input type="checkbox"/> 6			
8. Perspektive	Pe	<input type="checkbox"/> 6	TSD-Z-Gesamtwert		<input type="checkbox"/> 52

Grobklassifikation nach Altersstufen:	<input type="checkbox"/> 4-6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9-10	<input type="checkbox"/> 11-16 Jahre	<input type="checkbox"/> Stud./Päd.	
Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR: Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3-4	<input type="checkbox"/> 5-9			
Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR: Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen:	<input type="checkbox"/> Sonderschule	<input type="checkbox"/> O-Stufe	<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium			
	Kl. 5-9	Kl. 5+6	Kl. 7	Kl. 7+9			
Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR: Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Thomas (A 2)



Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen*.
© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.
Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

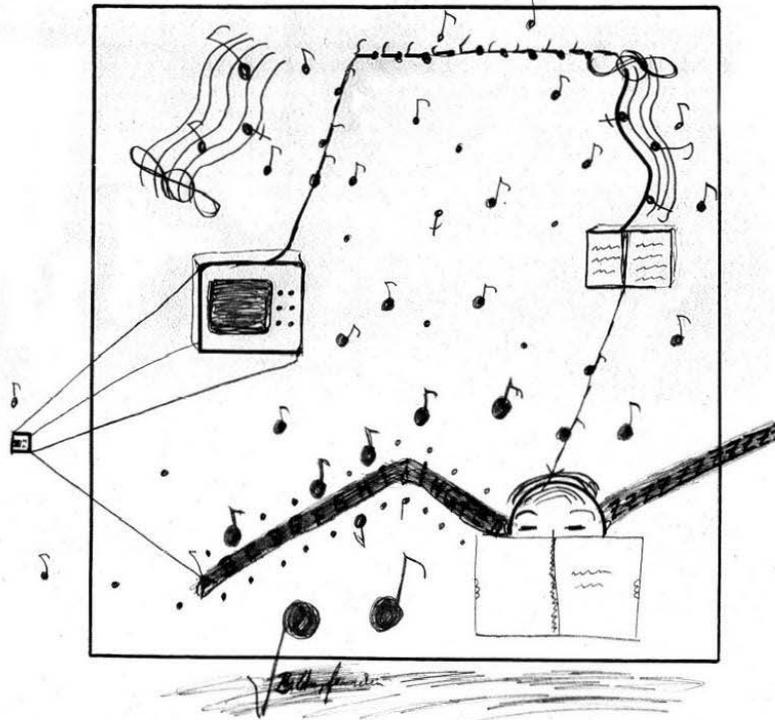
1. Weiterführung	Wf	<input checked="" type="checkbox"/>	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Ergänzungen	Eg	<input checked="" type="checkbox"/>	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Neue Elemente	Ne	<input checked="" type="checkbox"/>	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input checked="" type="checkbox"/>	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input type="checkbox"/>
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input checked="" type="checkbox"/>	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input checked="" type="checkbox"/>	14. Zeitfaktor	Zf	<input type="checkbox"/>
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	<input checked="" type="checkbox"/>			
8. Perspektive	Pe	<input checked="" type="checkbox"/>	TSD-Z-Gesamtwert		<input checked="" type="checkbox"/>

Grobklassifikation nach Altersstufen:	<input checked="" type="checkbox"/> 4-6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9-10	<input type="checkbox"/> 11-16 Jahre	<input type="checkbox"/> Stud./Päd.		
T:	Gruppe: A	B	C	D	E	F	G	
	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3-4	<input type="checkbox"/> 5-9				
T:	Gruppe: A	B	C	D	E	F	G	
	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen:	<input type="checkbox"/> Sonderschule	<input type="checkbox"/> O-Stufe	<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium				
	Kl. 5-9	Kl. 5+6	Kl. 7	Kl. 7+9				
T:	Gruppe: A	B	C	D	E	F	G	
	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

295



Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellenf.

© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

1. Weiterführung	Wf	6	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	6
2. Ergänzungen	Eg	6	10. Unkonventionalität, a	Uka	3
3. Neue Elemente	Ne	6	11. Unkonventionalität, b	Ukb	3
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	6	12. Unkonventionalität, c	Ukc	3
5. Verbindungen, thematisch	Vth	6	13. Unkonventionalität, d	Ukd	2
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	6	14. Zeitfaktor	Zf	2
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	6			
8. Perspektive	Pe	4	TSD-Z-Gesamtwert		65

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Thomas Bilder



Bild 1



Bild 2

Gedicht und Bild nach ausgewählten Bildpaaren bzw. Wortpaaren.

(Entstandene Wortpaare: Zerstörung-Einheit, Sehnsucht-Durchbruch, Leere-Kraft, Ekel- Wachstum, Bewegungs-Hoffnung, Unordnung-Freude)

1) Thomas / VP2

Gewähltes Stichwort: Zerstörung

Zerstörung

Abgerissen von der
Leinwand des Lebens.
Verletzter Geist.
Gewitterhimmel.
Wohin?

2) Thomas / VP2

Gewähltes Stichwort: Einheit

Einheit

Papagei
In Farben zerteilt
doch Eins.
Farbe.

Bildanalyse

Bild 1 (B1)	Titel:	Thomas (VP2)
Symbol		Himmel, Gewitter
Graph. Gestaltung/ Linienführung		Verzogene geometrische Figuren
Malfläche		Ausgenutzt
Farbkombination		(6)
Bild 2 (B2)	Titel:	Thomas (VP2)
Symbol		Vogel (abstrakt)
Graph. Gestaltung/ Linienführung		Verzogene geometrische Figuren
Malfläche		Ausgenutzt
Farbkombination		(3), (1), (5), (9), (13), (11), (8)

Überwiegende Farbkombinationen (Häufigkeit von 12 Bildern)-Modalwerte

(B1: erste Kursphase: Oktober bis Dezember 2000

B2: zweite Kursphase: Januar bis März 2001)

Thomas / VP2 B1: (1), (9), (11), (13)

Thomas / VP2 B2: (3), (5), (9)

B1:

(1) Rot und Gelb:

Starke Extroversion mit sprunghafter Aktivität, wobei das Selbstvertrauen durch die fehlende Stetigkeit und die Entfaltung durch die Tendenz zur Aggressivität behindert wird.

(9) Violett und Schwarz:

Als bildbeherrschende Kombination legen sie immer den Verdacht auf eine hysterische Persönlichkeit nahe, die damit ihre bedingungslosen Ansprüche zum Ausdruck bringt. (...)

(11) Rot und Schwarz:

Die Farben der alten Piratenflagge sprechen für rücksichtslose Aggressivität, Hemmungslosigkeit und eine Tendenz zum Sadismus. Man trifft die Kombination z.B. bei Bildern von Vulkanausbrüchen. (...)

(13) Grün und Schwarz:

Während die Kombination von Rot und Schwarz eine herausfordernde Aggressivität besitzt, liegt bei dieser Kombination ein extremer Geltungsanspruch vor, der nicht selten als Protesthaltung sichtbar wird und den aggressiven Egozentriker kennzeichnet,

B2:

(3) Blau und Rot:

Dieses „zerlegte“ Violett bedeutet eine starke innere Beteiligung, und das heißt, dass Gemüt und aktives Handeln harmonieren. (...)

(5) Grün und Gelb:

In dieser Kombination treffen sich Vorbehalte und Zurückhaltung, die auf Spannungen beruhen, mit Ablenkbarkeit und Beeinflussbarkeit. Oft wird auch auf die Befriedigung von Selbstwertansprüchen gewartet.

Ausklang: Rilke-Gedicht

(2) Ausgewählt von Thomas / VP2:

Der Panther

Im Jardin des Plantes, Paris

Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe
so müd geworden, daß er nichts mehr hält.
Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe
und hinter tausend Stäben keine Welt.

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,
der sich im allerkleinsten Kreise dreht,
ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,
in der betäubt ein großer Wille steht.
Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille
sich lautlos auf. Dann geht ein Bild hinein,
geht durch der Glieder angespannte Stille-
und hört im Herzen auf zu sein.⁴

1902/1903

⁴ Aus: HAUSCHILD, V. (Hrsg.): Rilke für Gestreßte, Insel Taschenbuch, Frankfurt a.M. und Leipzig, 1998, S. 45

Ingrid / VP3:

SW (Selbstwirksamkeit) / PC (Proaktives Coping) / A1(TSD-Z) / B1(TSD-Z)

A2(TSD-Z) / B2(TSD-Z) / Gedichte und Bilder nach Stichworten* / Bildanalyse

Name: Ingrid / VP3					
Selbstwirksamkeit	Bogen 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	X			
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.		X		
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.			X	
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.		X		
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.		X		
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.	X			
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.		X		
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.			X	
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.			X	
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.			X	

Selbstwirksamkeit	Bogen 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.			X	
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.			X	
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.				X
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.				X
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.			X	
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.			X	
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.			X	
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.				X
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.				X
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.			X	

Proaktives Coping

Name: **Ingrid / VP3**

Proaktives Coping	PC 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.				X	
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.				X	
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)			X		
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.			X		
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.			X		
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.			X		
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.			X		
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)			X		
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.			X		
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.				X	
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.			X		
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.				X	
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.			X		
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)			X		
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)				X	
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.			X		
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.			X		

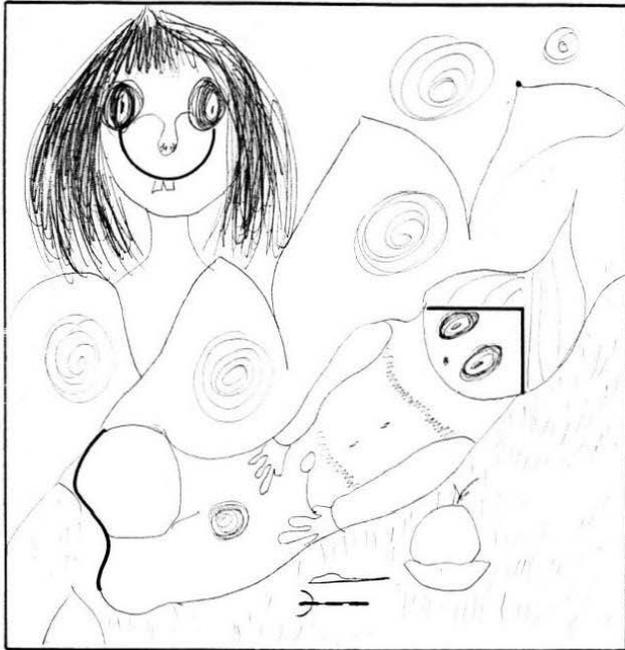
Proaktives Coping

Name: **Ingrid / VP3**

Proaktives Coping	PC 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.					X
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.					X
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)		X			
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.				X	
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.			X		
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.					X
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.				X	
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)		X			
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.			X		
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.					X
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.			X		
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.				X	
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.				X	
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)		X			
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)		X			
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.					X
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.					X

A
TSD-Z
TCT-DP

Ingrid (A 1)



□

1. Weiterführung	Wf	5	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	4
2. Ergänzungen	Eg	5	10. Unkonventionalität, a	Uka	0
3. Neue Elemente	Nc	2	11. Unkonventionalität, b	Ukb	3
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	0	12. Unkonventionalität, c	Ukc	0
5. Verbindungen, thematisch	Vth	6	13. Unkonventionalität, d	Ukd	2
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	0	14. Zeitfaktor	Zf	2
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	0			
8. Perspektive	Pe	6	TSD-Z-Gesamtwert		35

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

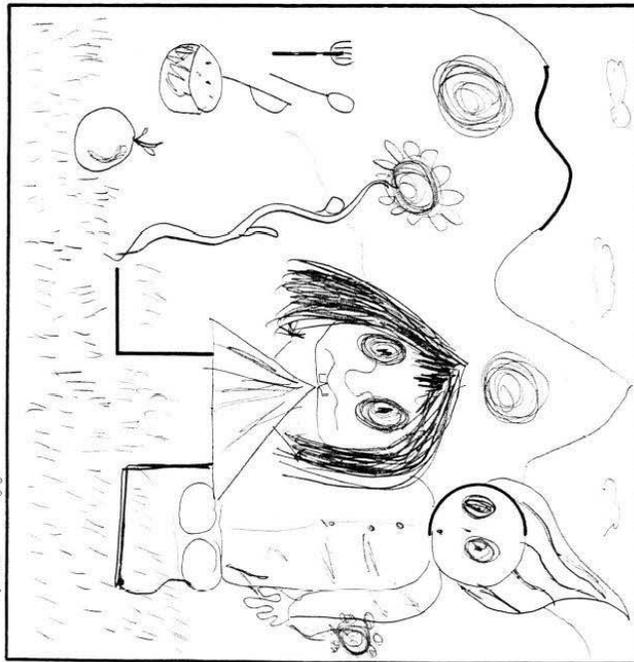
Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellenl.

© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.



Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen?
© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.
Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

1. Weiterführung	Wf	5	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	7
2. Ergänzungen	Eg	5	10. Unkonventionalität, a	Uka	3
3. Neue Elemente	Ne	0	11. Unkonventionalität, b	Ukb	3
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	1	12. Unkonventionalität, c	Ukc	0
5. Verbindungen, thematisch	Vth	6	13. Unkonventionalität, d	Ukd	2
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	0	14. Zeitfaktor	Zf	3
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	0			
8. Perspektive	Pe	3	TSD-Z-Gesamtwert		35

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

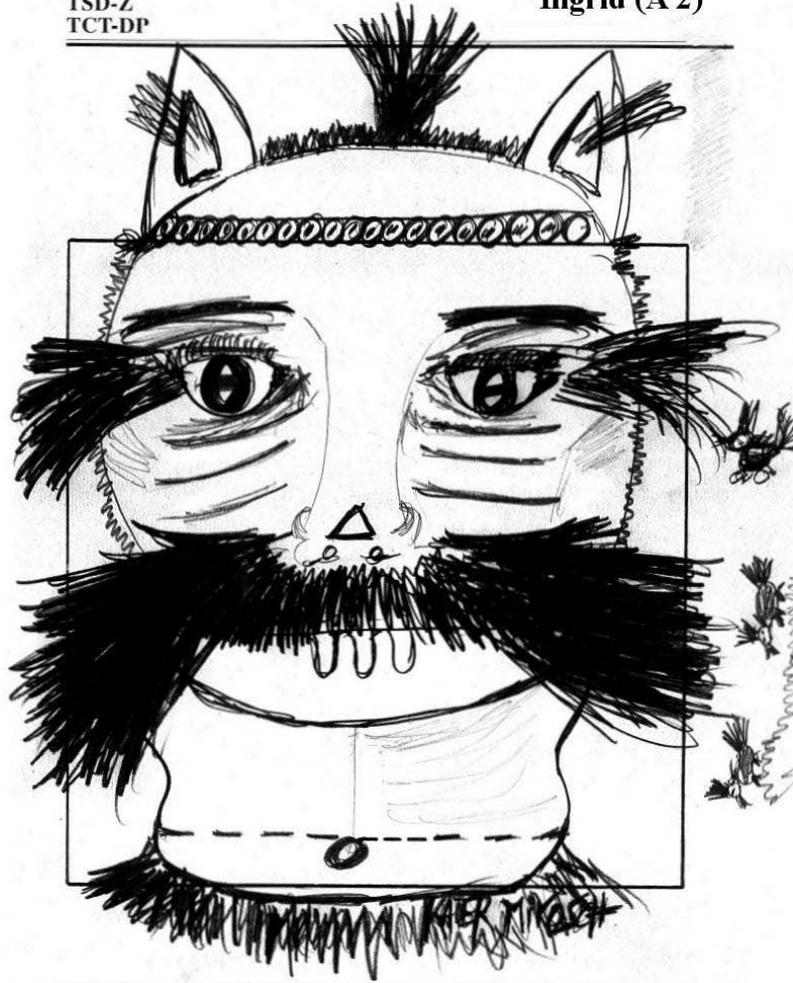
	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
 Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

A
TSD-Z
TCT-DP

Ingrid (A 2)



1. Weiterführung	Wf	<input type="text" value="6"/>	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input type="text" value="6"/>
2. Ergänzungen	Eg	<input type="text" value="6"/>	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input type="text" value="6"/>
3. Neue Elemente	Ne	<input type="text" value="5"/>	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input type="text" value="3"/>
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input type="text" value="6"/>	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input type="text" value="0"/>
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input type="text" value="6"/>	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input type="text" value="3"/>
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input type="text" value="6"/>	14. Zeitfaktor	Zf	<input type="text" value="0"/>
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	<input type="text" value="6"/>			
8. Perspektive	Pe	<input type="text" value="4"/>	TSD-Z-Gesamtwert		<input type="text" value="63"/>

Grobklassifikation nach Altersstufen:

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

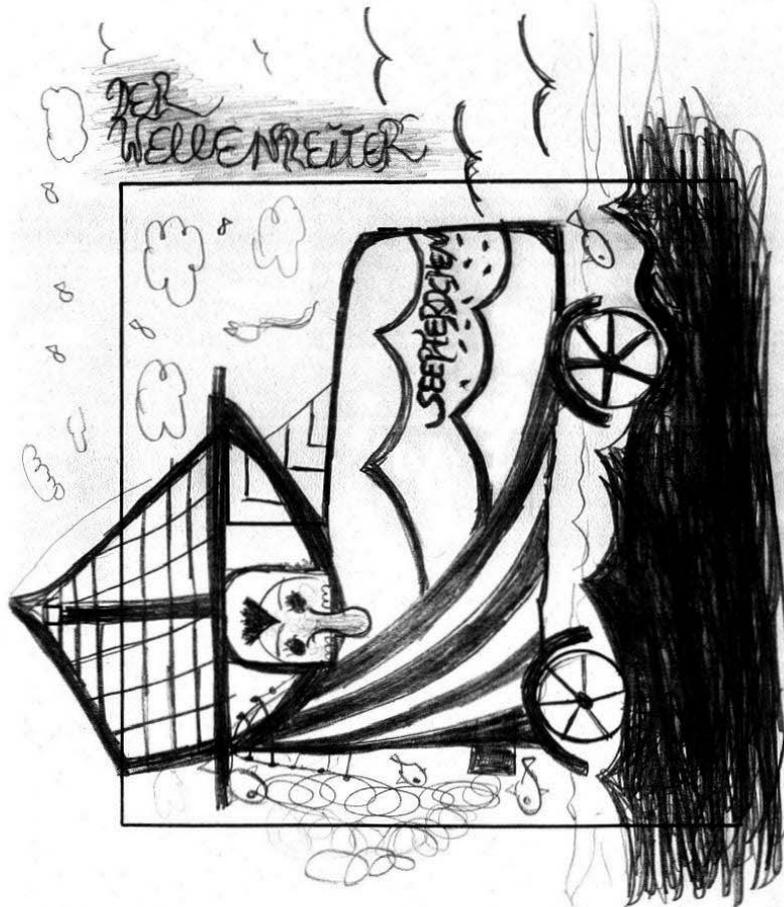
Grobklassifikation nach Klassenstufen:

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen:
 Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen!
 © Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.
 Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder



Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen?.

© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

1. Weiterführung	Wf	<input type="checkbox"/> 6	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input type="checkbox"/> 6
2. Ergänzungen	Eg	<input type="checkbox"/> 6	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input type="checkbox"/> 3
3. Neue Elemente	Ne	<input type="checkbox"/> 6	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input type="checkbox"/> 3
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input type="checkbox"/> 6	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input type="checkbox"/> 3
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input type="checkbox"/> 6	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input type="checkbox"/> 2
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input type="checkbox"/> 6	14. Zeitfaktor	Zf	<input type="checkbox"/> 0
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	<input type="checkbox"/> 6			
8. Perspektive	Pe	<input type="checkbox"/> 4	TSD-Z-Gesamtwert		<input type="checkbox"/> 63

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium

Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Ingrid Bilder



Bild 1



Bild 2

Gedicht und Bild nach ausgewählten Bildpaaren bzw. Wortpaaren.

(Entstandene Wortpaare: Zerstörung-Einheit, Sehnsucht-Durchbruch, Leere-Kraft, Ekel- Wachstum, Bewegungs-Hoffnung, Unordnung-Freude)

1) Ingrid / VP3

Gewähltes Stichwort: Sehnsucht

Sehnsucht

Kaleidoskop der Hoffnung
Im Winkel des Sich-Sehnens
Augenblicke im Sturm des Lebens.
Herzschmerz bricht aus
unendlicher Sehnsucht hervor.

2) Ingrid / VP3

Gewähltes Stichwort: Durchbruch

Durchbruch

Auf hoher, stürmischer See,
Dunkelheit
Graue Wolkenschleier
Das klein wenig Morgenrot
tut gut!

Bildanalyse

Bild 1 (B1)	Titel:	Ingrid / VP3
Symbol		Sturm, Auge
Graph. Gestaltung/ Linienführung		In Rechtecke und Dreiecke aufgeteilt
Malfläche		Überzogen, später zurechtgeschnitten
Farbkombination		(2), (4),(1)
Bild 2 (B2)	Titel:	Ingrid / VP3
Symbol		Wolken, Wasser, Himmel, Morgenröte
Graph. Gestaltung/ Linienführung		Unterschiedlich, im Zentrum kreisförmig
Malfläche		Ausgenutzt
Farbkombination		(11),(1),(3), (2),

Überwiegende Farbkombinationen (Häufigkeit von 12 Bildern)-Modalwerte

(B1: erste Kursphase: Oktober bis Dezember 2000

B2: zweite Kursphase: Januar bis März 2001)

Ingrid / VP3 B1: (1),(2)

Ingrid / VP3 B2: (3),(4)

B1:

(1) Rot und Gelb:

Starke Extroversion mit sprunghafter Aktivität, wobei das Selbstvertrauen durch die fehlende Stetigkeit und die Entfaltung durch die Tendenz zur Aggressivität behindert wird.

(2) Grün und Rot:

Stabilitätsbedürfnis mit der Gefahr der fehlenden Beweglichkeit und der Stauung von Aggressionen. Bilder, die nur Rot und Grün enthalten, bezeugen Gemütsarmut und fehlende Phantasie. Es ist die Farbkombination der Ellenbogenmenschen, bei denen die Durchsetzungswünsche vorherrschen.

B2:

(3) Blau und Rot:

Dieses „zerlegte“ Violett bedeutet eine starke innere Beteiligung und das heißt, dass Gemüt und aktives Handeln harmonieren. (...)

(4) Blau und Grün:

Diese Kombination kommt mit annähernd gleichen Anteilen und Landschaftsbildern vor, wenn eine grüne Wiesenfläche von einem blauen Himmel abgeschirmt wird. Dahinter steckt ein ausgeprägter Wunsch nach einer Art von Selbstsicherheit, die durch Vertiefung und Konzentration geprägt ist.

Ausklang. Rilke-Gedicht

(3) Ausgewählt von Ingrid / VP3

Die Erblindende

Sie saß so wie die anderen beim Tee.

Mir war zuerst, als ob sie ihre Tasse
ein wenig anders als die andern fässe.

Sie lächelte einmal. Es tat fast weh.

Und als man schließlich sich erhob und sprach
und langsam und wie es der Zufall brachte
durch viele Zimmer ging (man sprach und lachte),
da sah ich sie. Sie ging den andern nach,

verhalten, so wie eine, welche gleich
wird singen müssen und vor vielen Leuten;
auf ihren hellen Augen die sich freuten
war Licht von außen wie auf einem Teich.

Sie folgte langsam und sie brauchte lang
als wäre etwas noch nicht überstiegen;
und doch: als ob, nach einem Übergang,
sie nicht mehr gehen würde, sondern fliegen.⁵

⁵ Aus: HAUSCHILD, V. (Hrsg.): Rilke für Gestreßte, Insel Taschenbuch, Frankfurt a.M. und Leipzig, 1998, S. 46

Andreas / VP4:

SW (Selbstwirksamkeit) / PC (Proaktives Coping) / A1(TSD-Z) / B1(TSD-Z)
 A2(TSD-Z) / B2(TSD-Z) / Gedichte und Bilder nach Stichworten* / Bildanalyse

Name: Andreas / VP4					
Selbstwirksamkeit	Bogen 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.		X		
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.		X		
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	X			
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.	X			
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	X			
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.		X		
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.	X			
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.		X		
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	X			
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.		X		

Selbstwirksamkeit	Bogen 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.			X	
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.			X	
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.			X	
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.			X	
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.			X	
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.			X	
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.			X	
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.			X	
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.			X	
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.			X	

Proaktives Coping

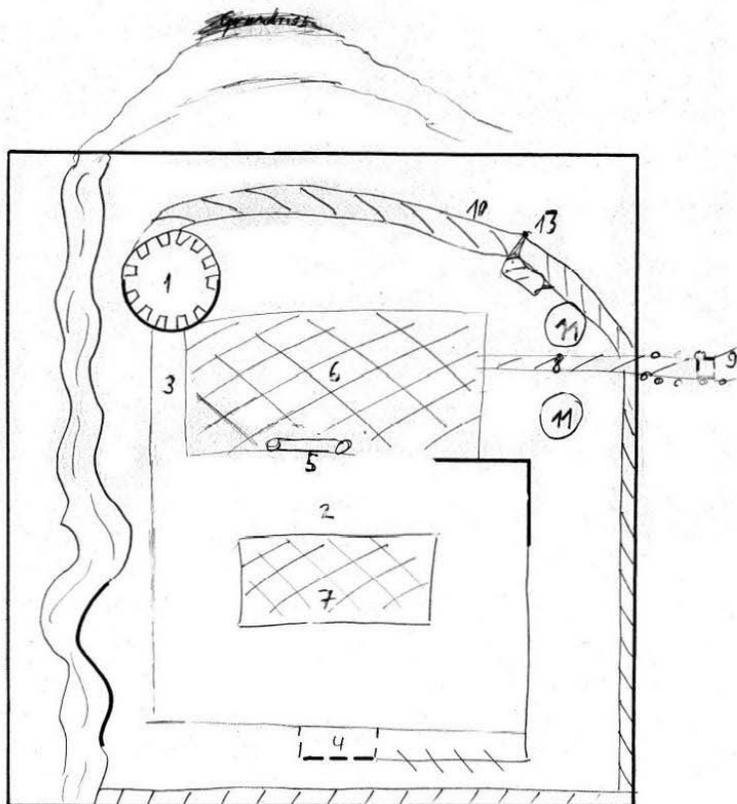
Name: **Andreas / VP4**

Proaktives Coping	PC 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.			X		
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.		X			
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)					X
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.			X		
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.			X		
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.		X			
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.		X			
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)					X
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.		X			
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.		X			
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.		X			
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.		X			
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.		X			
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)					X
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)					X
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.			X		
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.		X			

Proaktives Coping

Name: **Andreas / VP4**

Proaktives Coping	PC 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.				X	
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.			X		
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)				X	
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.					X
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.			X		
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.				X	
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.			X		
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)				X	
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.			X		
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.				X	
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.					X
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.			X		
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.				X	
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)		X			
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)		X			
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.				X	
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.				X	



1. Weiterführung	Wf	<input type="checkbox"/>	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input type="checkbox"/>
2. Ergänzungen	Eg	<input type="checkbox"/>	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input type="checkbox"/>
3. Neue Elemente	Ne	<input type="checkbox"/>	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input type="checkbox"/>
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input type="checkbox"/>	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input type="checkbox"/>
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input type="checkbox"/>	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input type="checkbox"/>
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input type="checkbox"/>	14. Zeitfaktor	Zf	<input type="checkbox"/>
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	<input type="checkbox"/>			
8. Perspektive	Pe	<input type="checkbox"/>	TSD-Z-Gesamtwert		<input type="checkbox"/>

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

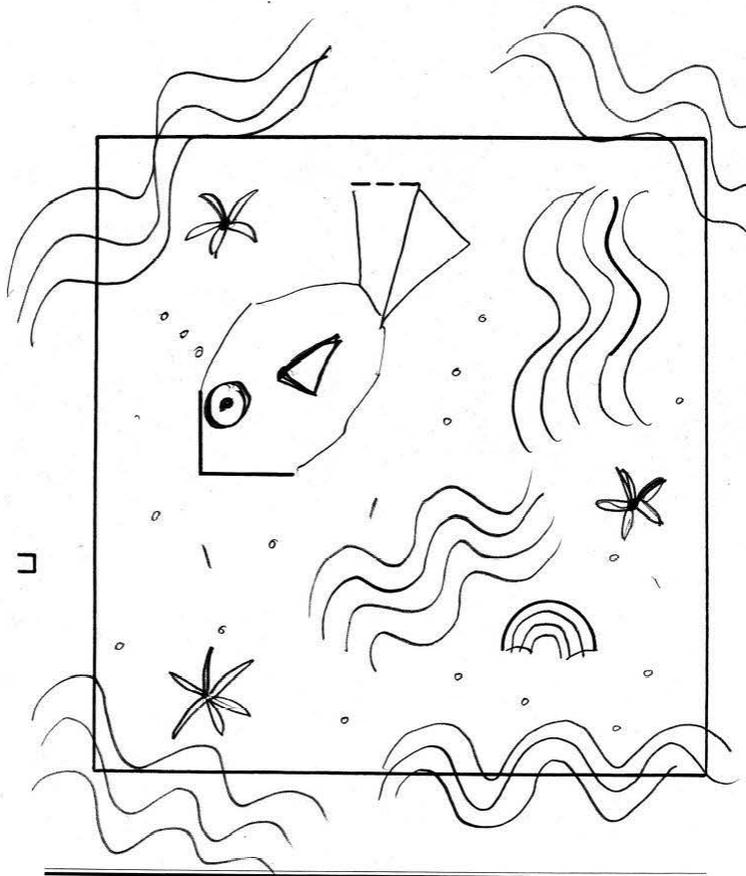
Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium

Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100



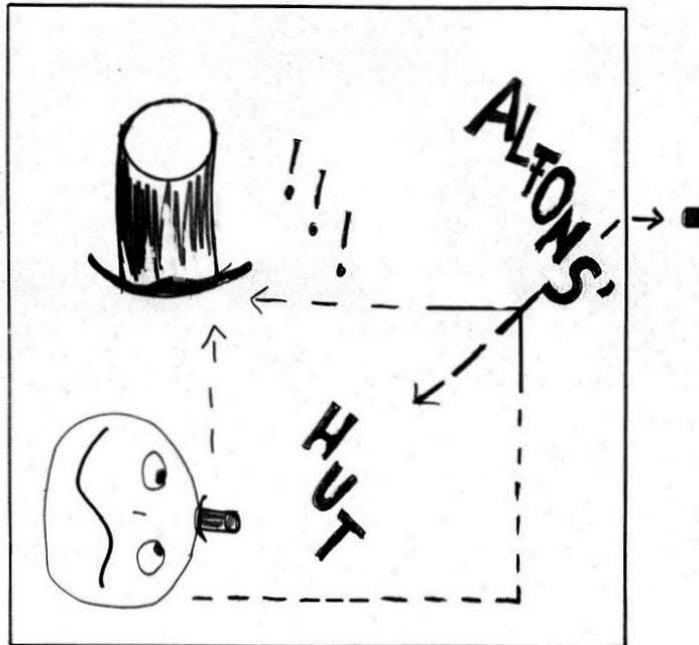
1. Weiterführung	Wf	<input type="checkbox"/>	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input type="checkbox"/>
2. Ergänzungen	Eg	<input type="checkbox"/>	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input type="checkbox"/>
3. Neue Elemente	Ne	<input type="checkbox"/>	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input type="checkbox"/>
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input type="checkbox"/>	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input type="checkbox"/>
5. Verbindungen, thematisch	Vrh	<input type="checkbox"/>	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input type="checkbox"/>
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input type="checkbox"/>	14. Zeitfaktor	Zf	<input type="checkbox"/>
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	<input type="checkbox"/>			
8. Perspektive	Pe	<input type="checkbox"/>	TSD-Z-Gesamtwert		<input type="checkbox"/>

34

Grobklassifikation nach Altersstufen:	<input type="checkbox"/> 4-6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9-10	<input type="checkbox"/> 11-16 Jahre	<input type="checkbox"/> Stud./Päd.	
T:	Gruppe: A	B	C	D	E	F	G
	T-Wert: <37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang: 0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3-4	<input type="checkbox"/> 5-9			
T:	Gruppe: A	B	C	D	E	F	G
	T-Wert: <37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang: 0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen:	<input type="checkbox"/> Sonderschule	<input type="checkbox"/> O-Stufe	<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium			
	Kl. 5-9	Kl. 5+6	Kl. 7	Kl. 7+9			
T:	Gruppe: A	B	C	D	E	F	G
	T-Wert: <37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang: 0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100



Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellenl.

© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

1. Weiterführung	Wf	6	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	5
2. Ergänzungen	Eg	6	10. Unkonventionalität, a	Uka	3
3. Neue Elemente	Ne	2	11. Unkonventionalität, b	Ukb	0
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	0	12. Unkonventionalität, c	Ukc	3
5. Verbindungen, thematisch	Vth	6	13. Unkonventionalität, d	Ukd	1
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	6	14. Zeitfaktor	Zf	0
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	6			
8. Perspektive	Pe	0	TSD-Z-Gesamtwert		44

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

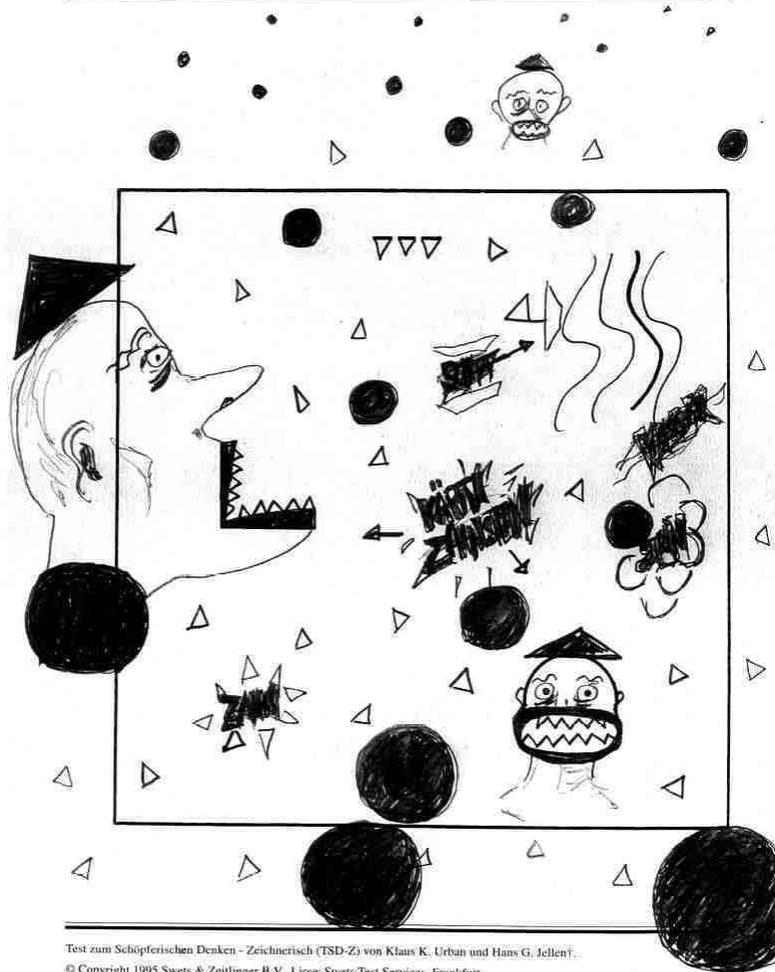
	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
KL 5-9 KL 5+6 KL 7 KL 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

B
TSD-Z
TCT-DP

Andreas (B 2)



Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellenf.
© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

1. Weiterführung	Wf	5	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	6
2. Ergänzungen	Eg	5	10. Unkonventionalität, a	Uka	3
3. Neue Elemente	Ne	4	11. Unkonventionalität, b	Ukb	3
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	0	12. Unkonventionalität, c	Ukc	3
5. Verbindungen, thematisch	Vth	6	13. Unkonventionalität, d	Ukd	2
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	0	14. Zeitfaktor	Zf	0
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	6			
8. Perspektive	Pe	3	TSD-Z-Gesamtwert		46

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Andreas Bilder



Bild 1



Bild 2

Gedicht und Bild nach ausgewählten Bildpaaren bzw. Wortpaaren.

(Entstandene Wortpaare: Zerstörung-Einheit, Sehnsucht-Durchbruch, Leere-Kraft, Ekel- Wachstum, Bewegungs-Hoffnung, Unordnung-Freude)

1) Andreas / VP4

Gewähltes Stichwort: Bewegung

Bewegung

Umhergeblasen

Himmel, Wind, Wolke, Erde,

Sonnengelb, Himmelblau

Feuerrot, Erdbraun

Im ewigen Wirbel.

2) Andreas / VP4

Gewähltes Stichwort: Hoffnung

Hoffnung

Düsteres Blau und Violett,

Grelles Rot und tiefes Schwarz:

warum seht ihr nicht das weiße

Seil Hoffnung?

Bildanalyse

Bild 1 (B1) **Titel:** **Andreas / VP4**

Symbol Auge, Himmel, Wind, Wolken, Erde

Graph. Gestaltung/
Linienführung Schräge Linie, Kreisbewegung

Malfläche Ausgenutzt

Farbkombination (14), (7), (1)

Bild 2 (B2) **Titel:** **Andreas / VP4**

Symbol Seil

Graph. Gestaltung/
Linienführung Kreisförmig

Malfläche Ausgenutzt

Farbkombination (3), (8)

Überwiegende Farbkombinationen (Häufigkeit von 12 Bildern)-Modalwerte

(B1: erste Kursphase: Oktober bis Dezember 2000

B2: zweite Kursphase: Januar bis März 2001)

Andreas / VP4 B1: (7), (14), (8)

Andreas / VP4 B2: (3)

B1:

(7) Blau und Braun:

Hier zeigt sich ein starkes Bedürfnis nach Regression und Ruhe, das häufig bei oder nach schweren organischen Erkrankungen im Vordergrund steht. Auch bei alten Menschen ist diese Kombination häufiger vertreten. Ein depressiver Sog kann dabei angenommen werden.

(14) Gelb und Braun:

Die Erwartungen laufen sich im materiellen (auch leiblichen) Bereich fest, so dass Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung entstehen können. (...)

(8) Blau und Schwarz:

Blau und Schwarz bzw. Grau sind zusammen fast sichere Hinweise auf eine Dysthymie (neurotische Depression), während man bei endogenen Depressionen viel häufiger bunte Farben beobachtet.

B2:

(3) Blau und Rot:

Dieses „zerlegte“ Violett bedeutet eine starke innere Beteiligung und das heißt, dass Gemüt und aktives Handeln harmonieren. (...)

Ausklang: Rilke-Gedichte

(4) Ausgewählt von Andreas / VP4

Der Gefangene

Denk dir, das was jetzt Himmel ist und Wind,
Luft deinem Mund und deinem Auge Helle,
das würde Stein bis um die kleinste Stelle
an der dein Herz und deine Hände sind.

Und was jetzt in dir morgen heißt und: dann
und: späterhin und nächstes Jahr und weiter-
das würde wund in dir und voller Eiter
und schwäre nur und bräche nicht mehr an.

Und das was war, das wäre irre und
raste in dir herum, den lieben Mund
der niemals lachte, schäumend von Gelächter.

Und das was Gott war, wäre nur dein Wächter
und stopfte boshaft in das letzte Loch
ein schmutziges Auge. Und du lebstest doch.

1906⁶

⁶ Aus: HAUSCHILD, V. (Hrsg.): Rilke für Gestreßte, Insel Taschenbuch, Frankfurt a.M. und Leipzig, 1998, S.20

Sabine / VP5:

SW (Selbstwirksamkeit) / PC (Proaktives Coping) / A1(TSD-Z) / B1(TSD-Z)

A2(TSD-Z) / B2(TSD-Z) / Gedichte und Bilder nach Stichworten* / Bildanalyse

Name: Sabine / VP5					
Selbstwirksamkeit	Bogen 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.		X		
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.		X		
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	X			
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.			X	
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.		X		
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.		X		
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.		X		
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.			X	
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.		X		
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.		X		

Selbstwirksamkeit	Bogen 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.			X	
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.			X	
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.			X	
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.			X	
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.			X	
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.				X
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.				X
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.				X
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.			X	
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.			X	

Proaktives Coping

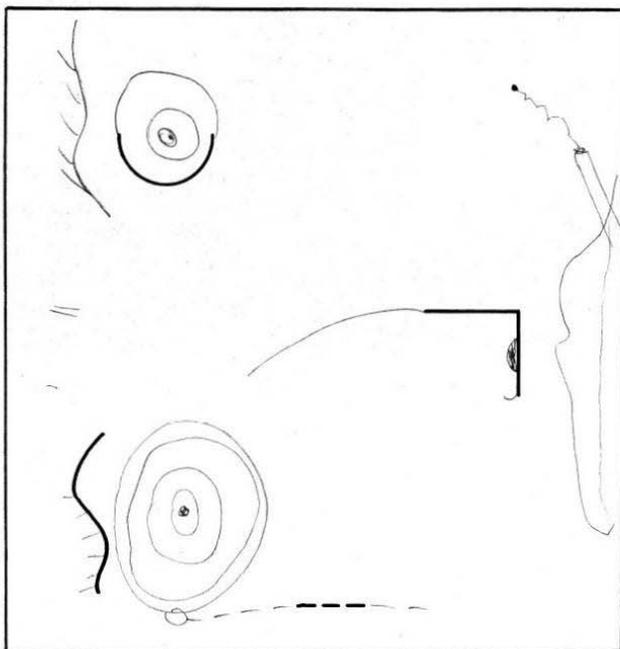
Name: Sabine / VP5

Proaktives Coping	PC 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.			X		
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.			X		
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)				X	
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.			X		
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.			X		
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.			X		
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.			X		
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)				X	
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.	X				
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.	X				
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.	X				
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.			X		
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.				X	
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)				X	
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)				X	
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.			X		
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.			X		

Proaktives Coping

Name: Sabine / VP5

Proaktives Coping	PC 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.				X	
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.				X	
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)			X		
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.			X		
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.				X	
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.			X		
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.				X	
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)			X		
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.				X	
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.				X	
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.				X	
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.				X	
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.					X
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)		X			
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)			X		
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.				X	
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.				X	



C

1. Weiterführung	Wf	<input type="text" value="6"/>	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input type="text" value="0"/>
2. Ergänzungen	Eg	<input type="text" value="6"/>	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input type="text" value="3"/>
3. Neue Elemente	Ne	<input type="text" value="6"/>	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input type="text" value="0"/>
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input type="text" value="0"/>	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input type="text" value="0"/>
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input type="text" value="6"/>	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input type="text" value="0"/>
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input type="text" value="0"/>	14. Zeitfaktor	Zf	<input type="text" value="1"/>
7. Begrenzungsüberschreitung, figurnabhängig	Bfu	<input type="text" value="0"/>	TSD-Z-Gesamtwert		<input type="text" value="33"/>
8. Perspektive	Pe	<input type="text" value="0"/>			

Grobklassifikation nach Altersstufen:

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen:

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

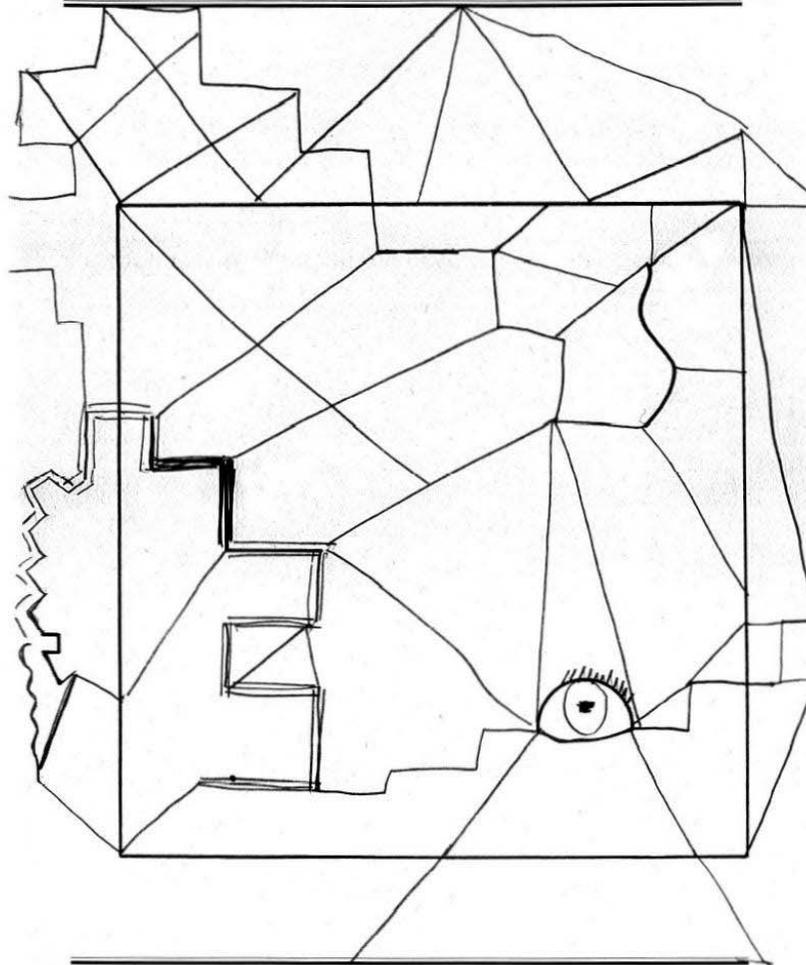
Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen:

Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

B
TSD-Z
TCT-DP

Sabine (B 1)



Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen.
© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.
Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

1. Weiterführung	Wf	6	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	0
2. Ergänzungen	Eg	6	10. Unkonventionalität, a	Uka	0
3. Neue Elemente	Ne	7	11. Unkonventionalität, b	Ukb	3
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	6	12. Unkonventionalität, c	Ukc	0
5. Verbindungen, thematisch	Vth	0	13. Unkonventionalität, d	Ukd	2
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	6	14. Zeitfaktor	Zf	0
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	6			
8. Perspektive	Pe	0	TSD-Z-Gesamtwert		35

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

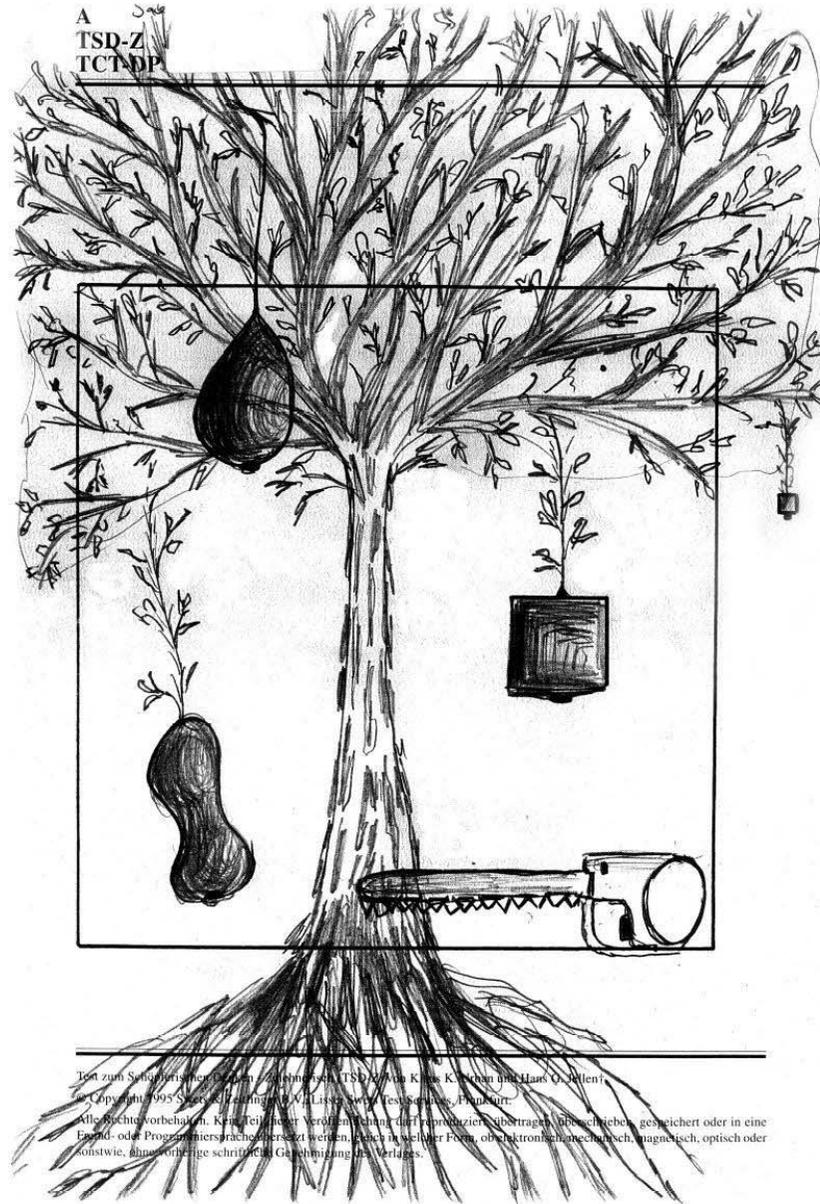
	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium

			Kl. 5-9	Kl. 5+6	Kl. 7	Kl. 7+9		
	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100



Sabine (A 2)

1. Weiterführung	Wf	<input type="text" value="5"/>	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input type="text" value="6"/>
2. Ergänzungen	Eg	<input type="text" value="5"/>	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input type="text" value="0"/>
3. Neue Elemente	Ne	<input type="text" value="2"/>	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input type="text" value="3"/>
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input type="text" value="2"/>	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input type="text" value="0"/>
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input type="text" value="5"/>	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input type="text" value="2"/>
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input type="text" value="0"/>	14. Zeitfaktor	Zf	<input type="text" value="0"/>
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	<input type="text" value="0"/>			
8. Perspektive	Pe	<input type="text" value="6"/>	TSD-Z-Gesamtwert		<input type="text" value="48"/>

Grobklassifikation nach Altersstufen:

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen:

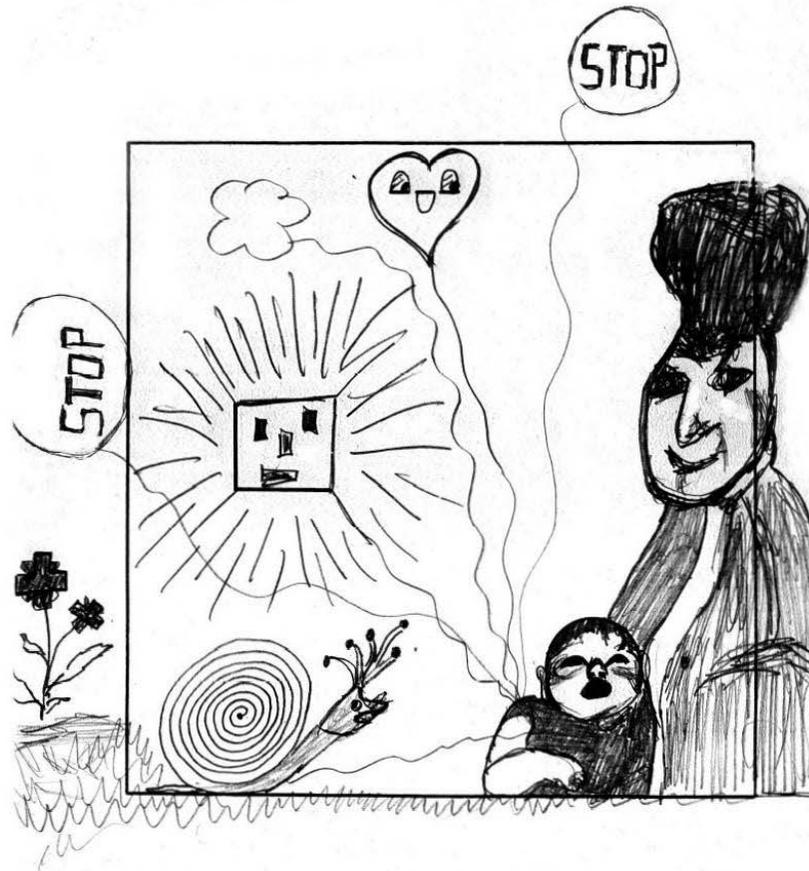
	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen:

Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Test zum Strukturierten Zeichnen / Zeichnerischen TSD-Z/ von Klaus Krieschan und Hans O. Jellen.
Copyright 1995 Stuttgart, Verlag für Vorkurs, Test, Seminar, Druckkurs.
Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, publiziert, gespeichert oder in eine
E-Book- oder Programmiersprache übersetzt werden, auch in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder
sonstwie, ohne schriftliche Genehmigung des Verlages.



1. Weiterführung	Wf	6	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	6
2. Ergänzungen	Eg	6	10. Unkonventionalität, a	Uka	6
3. Neue Elemente	Nc	3	11. Unkonventionalität, b	Ukb	2
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	7	12. Unkonventionalität, c	Ukc	6
5. Verbindungen, thematisch	Vth	3	13. Unkonventionalität, d	Ukd	2
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	6	14. Zeitfaktor	Zf	2
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	6			
8. Perspektive	Pe	7	TSD-Z-Gesamtwert		52

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Sabine Bilder



Bild 1



Bild 2

Gedicht und Bild nach ausgewählten Bildpaaren bzw. Wortpaaren.

(Entstandene Wortpaare: Zerstörung-Einheit, Sehnsucht-Durchbruch, Leere-Kraft, Ekel- Wachstum, Bewegungs-Hoffnung, Unordnung-Freude)

1) Sabine / VP5

Gewähltes Stichwort: Leere

Leere

Innen, weit drinnen unter der freundlichen
Schale wartet es auf mich, auf dich:
das Nichts.
Es trägt das Aussehen eines böartigen
Vogels, der mir, dir das Herz herausriss,
bevor ich, bevor du es spüren konntest.

2) Sabine / VP5

Gewähltes Stichwort: Kraft

Kraft

Blitzschlag voller Energie
Legst meine Kraft gewaltsam frei,
lässt mir keine andere Wahl,
als sie zu spüren:
meine Gegenkraft

Bildanalyse

Bild 1 (B1)	Titel:	Sabine / VP5
Symbol		Vogel, Hand am Herz
Graph. Gestaltung/ Linienführung		Kreis (Ringförmiger Aufbau)
Malfläche		Zu klein
Farbkombination		(13), (2), (1), (6)
Bild 2 (B2)	Titel:	Sabine / VP5
Symbol		Blitz, Himmel, Wiese, Kreuz
Graph. Gestaltung/ Linienführung		Auffällige, dunkle Vertikallinie
Malfläche		Ausgenutzt
Farbkombination		(3), (11),(12),

Überwiegende Farbkombinationen (Häufigkeit von 12 Bildern)-Modalwerte

(B1: erste Kursphase: Oktober bis Dezember 2000

B2: zweite Kursphase: Januar bis März 2001)

Sabine / VP5 B1: (1), (13)

Sabine / VP5 B2: (6), (12)

B1:

(1) Rot und Gelb:

Starke Extroversion mit sprunghafter Aktivität, wobei das Selbstvertrauen durch die fehlende Stetigkeit und die Entfaltung durch die Tendenz zur Aggressivität behindert wird.

(13) Grün und Schwarz:

Während die Kombination von Rot und Schwarz eine herausfordernde Aggressivität besitzt, liegt bei dieser Kombination ein extremer Geltungsanspruch vor, der nicht selten als Protesthaltung sichtbar wird und den aggressiven Egozentriker kennzeichnet.

B2:

(6) Blau und Gelb:

Sie bedeuten zusammen eine weiche Nachgiebigkeit, die sich unbekümmert und heiter gibt und ein Bedürfnis nach zärtlicher Zuwendung ausdrückt. Eine Tendenz zu masochistischer Anpassung sollte man erwägen.

(12) Grün und Braun:

Das Sich-selbst-genug-Sein des Baumes drückt sich in dieser Kombination aus. In gespannter Einsamkeit erfolgt ein Sich-Zurückziehen und der Selbstwert speist sich aus der Wahrnehmung des eigenen Leibes. (...)

Ausklang: Rilke-Gedichte

(5) Ausgewählt von Sabine / VP5

Indem das Leben nimmt und gibt und nimmt
entstehen wir aus Geben und aus Nehmen:
ein Schwankendes, sich Wandelndes, ein Schemen
und doch in unserer Seele so bestimmt
hindurchzugehen durch dieses Sich-verschieben
unangezweifelt, aufrecht, unbeirrt
von Tag zu Nacht, von Nacht zu Tag getrieben,
aus denen unaufhaltsam Leben wird

von unserm Leben, Blut von unserm Blut,
Lust von der unsern, Leid das wir erkennen,
von dem wir uns auf einmal wieder trennen
weil unsre Seele, einsam, schon geruht

vorauszugehn...

1906⁷

⁷ Aus: HAUSCHILD, V. (Hrsg.): Rilke für Gestreßte, Insel Taschenbuch, Frankfurt a.M. und Leipzig, 1998, S.24

Jaqueline / VP6:

SW (Selbstwirksamkeit) / PC (Proaktives Coping) / A1(TSD-Z) / B1(TSD-Z)

A2(TSD-Z) / B2(TSD-Z) / Gedichte und Bilder nach Stichworten* / Bildanalyse

Name: Jaqueline / VP6					
Selbstwirksamkeit	Bogen 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.			X	
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.			X	
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.			X	
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.			X	
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.		X		
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.		X		
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.		X		
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.			X	
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.			X	
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.			X	

Selbstwirksamkeit	Bogen 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.			X	
2.	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.				X
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.			X	
4.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.				X
5.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.			X	
6.	Für jedes Problem habe ich eine Lösung.			X	
7.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.				X
8.	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.				X
9.	Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.				X
10.	Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.				X

Proaktives Coping

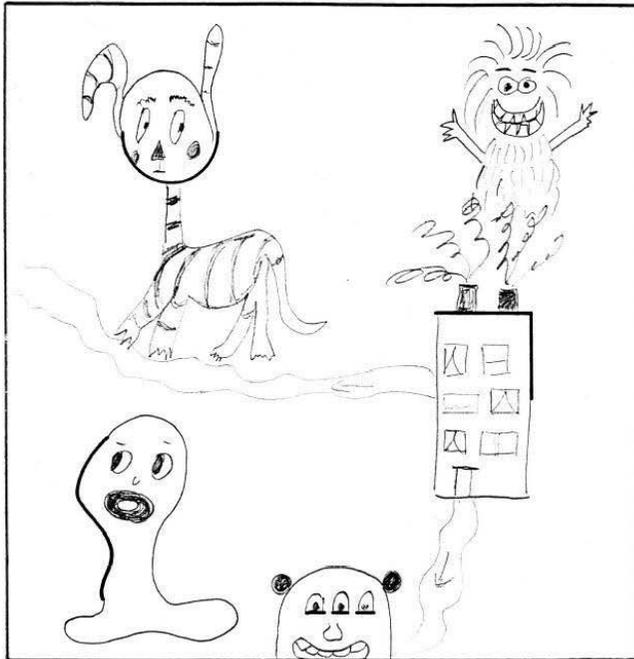
Name: Jaqueline / VP6

Proaktives Coping	PC 1	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.				X	
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.				X	
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)				X	
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.				X	
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.			X		
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.			X		
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.			X		
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)				X	
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.			X		
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.				X	
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.				X	
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.				X	
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.				X	
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)			X		
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)			X		
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.				X	
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.				X	

Proaktives Coping

Name: Jaqueline / VP6

Proaktives Coping	PC 2	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Habe ich ein Ziel erreicht, dann suche ich mir eine größere Herausforderung.					X
2. Mir kommt es darauf an, etwas zu bewirken.				X	
3. In brenzligen Situationen habe ich oft das Gefühl, auf verlorenen Posten zu stehen. (-)	X				
4. Ich ziehe aus alltäglichen Schwierigkeiten wichtige Erfahrungen, um mein Leben besser zu gestalten.					X
5. Ich male mir meine Wunschträume aus, um sie zu verwirklichen.				X	
6. Ich möchte mit dem, was ich tue, etwas Wichtiges in dieser Welt bewegen.				X	
7. Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, kann mich nichts mehr aufhalten.				X	
8. Wenn die Dinge nicht so gut laufen, warte ich lieber, bis bis sie sich von selbst regeln.(-)	X				
9. Ich konzentriere mich für meinen Erfolg auf das, was ich für wesentlich halte und lasse mich dabei nicht ablenken.				X	
10. Ich denke immer daran, was man wohl noch verbessern könnte.				X	
11. Ich arbeite mich nach oben, auch wenn der Weg oft steinig ist.				X	
12. Ich übernehme gerne Verantwortung und ziehe dabei oft für andere „den Karren aus dem Dreck“.				X	
13. Wenn es "hart auf hart kommt", nehme ich die Sache in die Hand und finde einen Weg.				X	
14. Ich baue nur auf sicherem Boden und lasse die Finger von Experimenten. (-)	X				
15. Ich stecke meine Ziele nicht allzu hoch, weil ich oft befürchte, dass ich scheitere. (-)	X				
16. Ich habe Freude daran, die Qualität meiner Arbeit zu verbessern.					X
17. Ich suche mir gern Herausforderungen und gehe dafür auch Wagnisse ein.					X



C

1. Weiterführung	Wf	<input type="checkbox"/> 6	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input type="checkbox"/> 4
2. Ergänzungen	Eg	<input type="checkbox"/> 0	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input type="checkbox"/> 0
3. Neue Elemente	Ne	<input type="checkbox"/> 3	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input type="checkbox"/> 3
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input type="checkbox"/> 4	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input type="checkbox"/> 0
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input type="checkbox"/> 4	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input type="checkbox"/> 1
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input type="checkbox"/> 0	14. Zeitfaktor	Zf	<input type="checkbox"/> 1
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	<input type="checkbox"/> 0			
8. Perspektive	Pe	<input type="checkbox"/> 1	TSD-Z-Gesamtwert		<input type="checkbox"/> 27

Grobklassifikation nach Altersstufen:	<input type="checkbox"/> 4-6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9-10	<input type="checkbox"/> 11-16 Jahre	<input type="checkbox"/> Stud./Päd.	
Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR: Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3-4	<input type="checkbox"/> 5-9			
Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR: Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

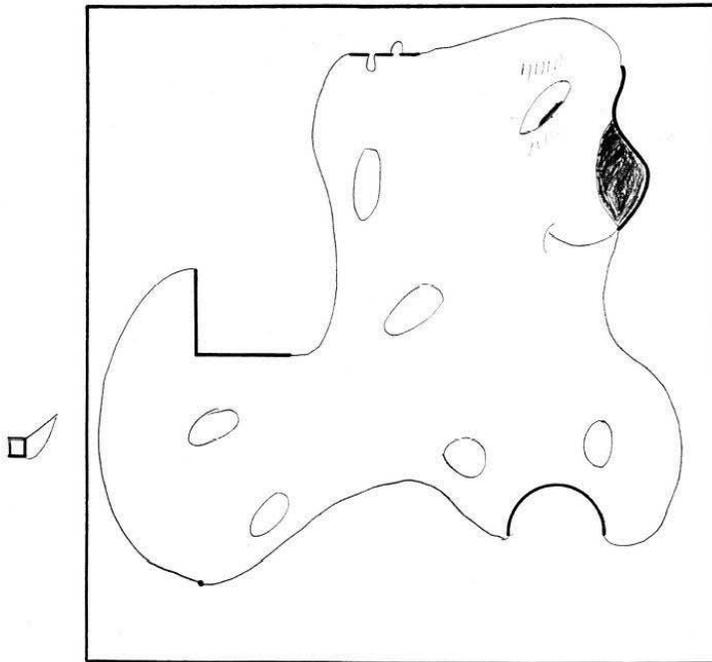
Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen:	<input type="checkbox"/> Sonderschule	<input type="checkbox"/> O-Stufe	<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium
	Kl. 5-9	Kl. 5+6	Kl. 7	Kl. 7+9

Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR: Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen?

© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.



1. Weiterführung	Wf	5	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	3
2. Ergänzungen	Eg	2	10. Unkonventionalität, a	Uka	0
3. Neue Elemente	Ne	3	11. Unkonventionalität, b	Ukb	0
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	5	12. Unkonventionalität, c	Ukc	0
5. Verbindungen, thematisch	Vth	5	13. Unkonventionalität, d	Ukd	3
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	0	14. Zeitfaktor	Zf	3
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	0			
8. Perspektive	Pe	0	TSD-Z-Gesamtwert		29

Grobklassifikation nach Altersstufen: 4-6 7 8 9-10 11-16 Jahre Stud./Päd.

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

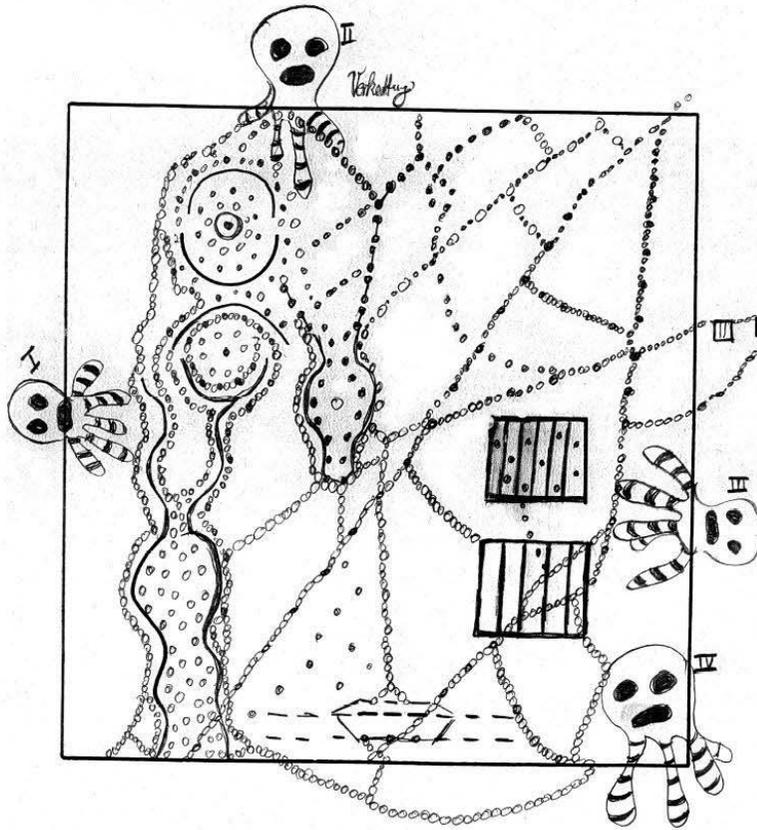
Grobklassifikation nach Klassenstufen: 1 2 3-4 5-9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen: Sonderschule O-Stufe Hauptschule Gymnasium
 Kl. 5-9 Kl. 5+6 Kl. 7 Kl. 7+9

	Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	T-Wert:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	Prozentrang:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen.
 © Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.
 Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.



343

Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellen?
 © Copyright 1995 Sweis & Zeitlinger B.V., Lisse; Sweis Test Services, Frankfurt.
 Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

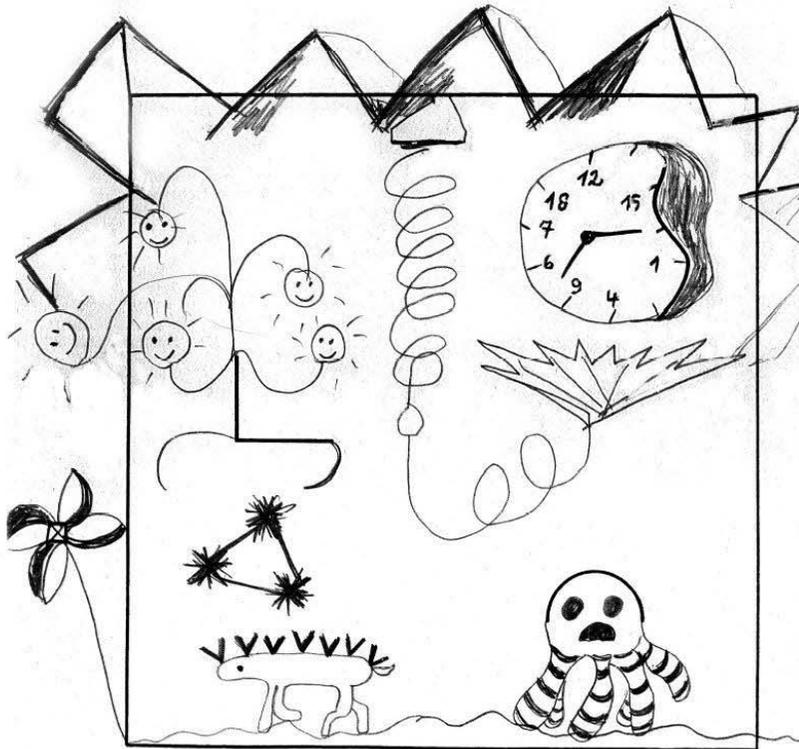
1. Weiterführung	Wf	<input type="text" value="6"/>	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input type="text" value="6"/>
2. Ergänzungen	Eg	<input type="text" value="6"/>	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input type="text" value="6"/>
3. Neue Elemente	Ne	<input type="text" value="2"/>	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input type="text" value="3"/>
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input type="text" value="6"/>	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input type="text" value="6"/>
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input type="text" value="6"/>	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input type="text" value="0"/>
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input type="text" value="6"/>	14. Zeitfaktor	Zf	<input type="text" value="2"/>
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	<input type="text" value="6"/>			
8. Perspektive	Pe	<input type="text" value="0"/>	TSD-Z-Gesamtwert		<input type="text" value="59"/>

Grobklassifikation nach Altersstufen:	<input type="text" value="4-6"/>	<input type="text" value="7"/>	<input type="text" value="8"/>	<input type="text" value="9-10"/>	<input type="text" value="11-16 Jahre"/>	<input type="text" value="Stud./Pad."/>	
Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen:	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3-4"/>	<input type="text" value="5-9"/>			
Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen:	<input type="text" value="Sonderschule"/>	<input type="text" value="O-Stufe"/>	<input type="text" value="Hauptschule"/>	<input type="text" value="Gymnasium"/>
	Kl. 5-9	Kl. 5+6	Kl. 7	Kl. 7+9

Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100



1. Weiterführung	Wf	<input checked="" type="checkbox"/>	9. Humor/Affektivität/ Emotionalität/Expressivität	Hu	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Ergänzungen	Eg	<input checked="" type="checkbox"/>	10. Unkonventionalität, a	Uka	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Neue Elemente	Ne	<input checked="" type="checkbox"/>	11. Unkonventionalität, b	Ukb	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Verbindungen, zeichnerisch	Vz	<input checked="" type="checkbox"/>	12. Unkonventionalität, c	Ukc	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Verbindungen, thematisch	Vth	<input checked="" type="checkbox"/>	13. Unkonventionalität, d	Ukd	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Begrenzungsüberschreitung, figurabhängig	Bfa	<input checked="" type="checkbox"/>	14. Zeitfaktor	Zf	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Begrenzungsüberschreitung, figurunabhängig	Bfu	<input checked="" type="checkbox"/>			
8. Perspektive	Pe	<input checked="" type="checkbox"/>	TSD-Z-Gesamtwert		<input checked="" type="checkbox"/>

Grobklassifikation nach Altersstufen:	<input checked="" type="checkbox"/> 4-6	<input checked="" type="checkbox"/> 7	<input checked="" type="checkbox"/> 8	<input checked="" type="checkbox"/> 9-10	<input checked="" type="checkbox"/> 11-16 Jahre	<input type="checkbox"/> Stud./Pad.	
Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach Klassenstufen:	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3-4	<input checked="" type="checkbox"/> 5-9			
Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Grobklassifikation nach anderen Teilgruppen:	<input checked="" type="checkbox"/> Sonderschule	<input checked="" type="checkbox"/> O-Stufe	<input checked="" type="checkbox"/> Hauptschule	<input checked="" type="checkbox"/> Gymnasium
	Kl. 5-9	Kl. 5+6	Kl. 7	Kl. 7+9

Gruppe:	A	B	C	D	E	F	G
T:	<37	37-43	44-56	57-63	64-70	>70	80
PR:	0-10	11-25	26-75	76-90	91-97,5	>97,5	100

Test zum Schöpferischen Denken - Zeichnerisch (TSD-Z) von Klaus K. Urban und Hans G. Jellenf.

© Copyright 1995 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse; Swets Test Services, Frankfurt.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Veröffentlichung darf reproduziert, übertragen, überschrieben, gespeichert oder in eine Fremd- oder Programmiersprache übersetzt werden, gleich in welcher Form, ob elektronisch, mechanisch, magnetisch, optisch oder sonstwie, ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages.

Jaqueline Bilder

Bild 1



Bild 2



Gedicht und Bild nach ausgewählten Bildpaaren bzw. Wortpaaren.

(Entstandene Wortpaare: Zerstörung-Einheit, Sehnsucht-Durchbruch, Leere-Kraft, Ekel- Wachstum, Bewegungs-Hoffnung, Unordnung-Freude)

1) Jaqueline / VP6

Gewähltes Stichwort: Ekel

Ekel

Ekel-

Ich ekle mich, du ekelst dich,

er sie es ekeln sich

wir

ekeln uns, sie ekeln sich

vor Dir.

Tod, verbrannte Asche.

2) Jaqueline / VP6

Gewähltes Stichwort: Wachstum

Wachstum

Schmerz an dem ich wachse.

Schmerz.

Wachstum.

Schmerzwachstum?

Dunkelroter Wachstumsschmerz!

Geburtsschmerz - Schmerzgeburt,

tut weh und tut gut.

Bildanalyse

Bild 1 (B1) **Titel:** **Jaqueline / VP6**

Symbol Ashe, Feuer

Graph. Gestaltung/
Linienführung Bogenartige Linienführung

Malfläche Ausgenutzt

Farbkombination (1), (11)

Bild 2 (B2) **Titel:** **Jaqueline / VP6**

Symbol Blut

Graph. Gestaltung/
Linienführung Klecksartig

Malfläche Ausgenutzt

Farbkombination (6), (8), (2),(5), (11)

Überwiegende Farbkombinationen (Häufigkeit von 12 Bildern)-Modalwerte

(B1: erste Kursphase: Oktober bis Dezember 2000

B2: zweite Kursphase: Januar bis März 2001)

Jaqueline / VP6 B1: (2), (5)

Jaqueline / VP6 B2: (4)

B1:

(2) Grün und Rot:

Stabilitätsbedürfnis mit der Gefahr der fehlenden Beweglichkeit und der Stauung von Aggressionen. Bilder, die nur Rot und Grün enthalten, bezeugen Gemütsarmut und fehlende Phantasie. Es ist die Farbkombination der Ellenbogenmenschen, bei denen die Durchsetzungswünsche vorherrschen.

(5) Grün und Gelb:

In dieser Kombination treffen sich Vorbehalte und Zurückhaltung, die auf Spannungen beruhen, mit Ablenkbarkeit und Beeinflussbarkeit. Oft wird auch auf die Befriedigung von Selbstwertansprüchen gewartet.

B2:

(4) Blau und Grün:

Diese Kombination kommt mit annähernd gleichen Anteilen und Landschaftsbildern vor, wenn eine grüne Wiesenfläche von einem blauen Himmel abgeschirmt wird. Dahinter steckt ein ausgeprägter Wunsch nach einer Art von Selbstsicherheit, die durch Vertiefung und Konzentration geprägt ist.

Ausklang: Rilke-Gedichte

(6) Ausgewählt von Jaqueline / VP6

Mein Leben ging- Herr Jesus.
Sag mir, Herr Jesus, wohin?
Hast du es kommen sehen?
Bin ich in dir drin?
Bin ich in dir, Herr Jesus?

Denk, so kann es vergehn
mit dem täglichen Schalle.
Am Ende leugnen es alle,
keiner hat es gesehen.
War es das meine, Herr Jesus?

War es wirklich das meine?
Herr Jesus, bist du gewiß?
Ist nicht eine wie eine,
wenn nicht irgend ein Biß
eine Schramme zurückläßt, Herr Jesus?

Kann es nicht sein, daß mein
Leben gar nicht dabei ist,
Daß es wo liegt und entzwei ist,
und der Regen regnet hinein
und steht drin und friert drin, Herr Jesus?

1909⁸

⁸ Aus: HAUSCHILD, V. (Hrsg.): Rilke für Gestreßte, Insel Taschenbuch, Frankfurt a.M. und Leipzig, 1998, S. 33

Zusammenfassend:

Testergebnisse, Quantitative Inhaltsanalyse (Auszug):

Am häufigsten vertretene Farbkombinationen zu Beginn und zu Ende des Seminars:

B1: (1), (2), (8), (13), (14)

(1) Rot und Gelb:

Starke Extraversion mit sprunghafter Aktivität, wobei das Selbstvertrauen durch die fehlende Stetigkeit und die Entfaltung durch die Tendenz zur Aggressivität behindert wird.

(2) Grün und Rot:

Stabilitätsbedürfnis mit der Gefahr der fehlenden Beweglichkeit und der Stauung von Aggressionen. Bilder, die nur Rot und Grün enthalten, bezeugen Gemütsarmut und fehlende Phantasie. Es ist die Farbkombination der Ellenbogenmenschen, bei denen die Durchsetzungswünsche vorherrschen.

(8) Blau und Schwarz:

Blau und Schwarz bzw. Grau sind zusammen fast sichere Hinweise auf eine Dysthymie (neurotische Depression), während man bei endogenen Depressionen viel häufiger bunte Farben beobachtet.

(13) Grün und Schwarz:

Während die Kombination von Rot und Schwarz eine herausfordernde Aggressivität besitzt, liegt bei dieser Kombination ein extremer Geltungsanspruch vor, der nicht selten als Protesthaltung sichtbar wird und den aggressiven Egozentriker kennzeichnet,

(14) Gelb und Braun:

Die Erwartungen laufen sich im materiellen (auch leiblichen) Bereich fest, so dass Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung entstehen können. (...)

B2: (3), (4), (12)

(3) Blau und Rot:

Dieses „zerlegte“ Violett bedeutet eine starke innere Beteiligung und das heißt, dass Gemüt und aktives Handeln harmonieren. (...)

(4) Blau und Grün:

Diese Kombination kommt mit annähernd gleichen Anteilen und Landschaftsbildern vor, wenn eine grüne Wiesenfläche von einem blauen Himmel abgeschirmt wird. Dahinter steckt ein ausgeprägter Wunsch nach einer Art von Selbstsicherheit, die durch Vertiefung und Konzentration geprägt ist.

(12) Grün und Braun:

Das Sich-selbst-genug-Sein des Baumes drückt sich in dieser Kombination aus. In gespannter Einsamkeit erfolgt ein Sich-Zurückziehen und der Selbstwert speist sich aus der Wahrnehmung des eigenen Leibes. (...)

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe, und dass alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnungen kenntlich gemacht worden sind.

(Claudia J. Schulze)