

Kompetent im Unterricht



Eva Burger – Gundl Rauter (Hrsg.)

Kompetent im Unterricht

[Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz]

ISBN 978-385253-563-0

© 2017 E. Weber Verlag, Eisenstadt

Druck und Bindung: Morawa, Wien

Alle Rechte vorbehalten: Nachdruck sowie auszugsweise Vervielfältigung, Übertragung auf Ton-, Bild- und Datenträger nur mit Genehmigung des Verlages.

Kompetent im Unterricht

[Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz]

Vorwort

Das Wesen jedes Unterrichts liegt in Prozessen der Kommunikation und Kooperation. Die für das Gelingen der Wechselwirkung von Lehren und Lernen notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und (Wert-)Haltungen sind dabei zugleich unverzichtbare Voraussetzungen und systematische Entwicklungsfelder aller am Prozess Beteiligten. Dass sich diese Erkenntnis inzwischen von der Elementar- und Primärpädagogik bis hin zur Hochschuldidaktik als Auftrag zur „Professionalisierung“ etabliert hat, ist mit dem Verdienst einer dynamischen Entwicklung rund um die neue Lehrer/innenbildung des letzten Jahrzehnts.

Neben den durch Handeln sichtbaren Kompetenzen, die zur Meisterung aktueller Problemstellungen mobilisiert werden, nehmen die personalen Dispositionen wie Einstellungen, Arbeitshaltungen, Werte, aber auch Motivation, Ängste und Beziehungskultur einen immer bedeutenderen Stellenwert im Kontext einer – richtig verstandenen – Individualisierung des Unterrichts ein: Jeder Einzelne – Lehrende wie Lernende – soll sich in einer fördernden Umgebung zum handlungsfähigen und verantwortungsbewussten „Subjekt seiner Tätigkeit“ entwickeln und dabei nicht nur auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen können, sondern auch aktive und nachhaltige Unterstützung erfahren. Lehrende und Lernende entwickeln erst in gemeinsamen Prozessen („Pädagogisches Gesamtsubjekt“) diese inneren Komponenten der (Lern-)Tätigkeitssteuerung. Äußere gemeinsame Aktionen der Kommunikation und Kooperation werden durch Aneignung verinnerlicht und dadurch Bewusstsein geschaffen. Erst die systematische Entwicklung dieser Fähigkeit zur Aneignung von Inhalten macht aus Schülerinnen und Schülern „Lerner/innen bzw. Lernende“, erst eine entwickelte Lerntätigkeit versetzt Lernende in die Lage, sich als Persönlichkeit zu verändern und Subjekt ihrer Tätigkeit, eben der Lerntätigkeit, zu werden.

„Kompetent im Unterricht“ zu sein bedeutet, neben einem handelnden Umgang mit Wissen und Werten auch immer wieder die Frage nach dem Sinn von Zielen und Projekten zu stellen, für die es sich zu engagieren lohnt. Die Unterrichtsqualität liegt somit nicht in der Qualität des Angebotes, sondern in der Qualität der Lernprozesse der Lernenden und der sich daraus ergebenden Kompetenzen. Letztlich geht es um ein Gefühl der Kohärenz, das, im Sinne der „Salutogenese“ des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky, drei Aspekte einschließt:

- Die Fähigkeit, die Zusammenhänge im beruflichen Handlungsfeld zu verstehen und Probleme und Belastungen in einem größeren Zusammenhang zu sehen (Verstehensebene).
- Die Überzeugung, über Ressourcen und Kompetenzen zu verfügen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen (Bewältigungsebene).
- In den Anforderungen Herausforderungen zu sehen, die Anstrengungen und Engagement lohnen (Sinnebene).

Wie eng in diesem Kohärenzbegriff Aspekte der Professionalisierung und Gesunderhaltung im Kontext eines kompetenzorientierten Lehrens und Lernens aufeinander bezogen sind, muss hier nicht näher ausgeführt werden. Dies zu beurteilen obliegt dem Leser der folgenden Beiträge, die zwar aus unterschiedlichen Perspektiven, aber immer wieder unter dem Anspruch, die Kompetenz der handelnden Personen zu entwickeln, Anstöße zum „Weiterdenken und Weiterforschen“ liefern.

Univ.-Doz. DDr. habil. Karl Klement

Inhaltsverzeichnis

Hochschuldidaktische Aspekte

Ermittlung beruflicher Anforderungen (Martin Vácha)	Seite 9
Systemkompetenz: Beobachtungsdifferenz in Lehr-Lern-Prozessen als Ergebnis von Emergenz und Selbstorganisation (Konrad Kleiner)	Seite 21
Beziehungskultur zwischen Pädagoginnen und Pädagogen auf existenz-analytischer Grundlage: Standortbestimmung und Schulentwicklung (Friederike Juritsch)	Seite 44
Werte und Wertschätzung als Ressource für die Gesunderhaltung im Lehrberuf (Renate Messner-Kaltenbrunner)	Seite 56
Fit für die Zukunft – Über die Bedeutung von Selbst- und Sozialkompetenz im Rahmen der Berufsorientierung (Ulrike Friedwagner-Evers)	Seite 68
Persönlichkeitsentwicklung und soziale Sensibilität im Fokus der praktischen Ausbildung am Beginn der Sekundarstufenlehrer/innenausbildung (Brigitta Panhuber/Marianne Obermüller)	Seite 82
Welche sozialen Kompetenzen brauchen Mentorinnen und Mentoren für die Begleitung von pädagogisch-praktischen Studien und beim Berufseinstieg, der Induktionsphase? (Susanne Steinbach)	Seite 101

Unterrichtspraktische Aspekte

Die Wahrnehmung des Klassenklimas aus Sicht der Mädchen und Buben (Carina Hofer)	Seite 117
Soziale Lernprozesse im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Subjekt-orientierung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (Sabine Albert)	Seite 131
Buddies machen Schule – Eine Evaluationsstudie zur Buddy-Ausbildung an der Praxis-Mittelschule und Pädagogischen Hochschule Tirol (Vera Zass/Klaudia Kröll)	Seite 147
„Gemeinsam durchs Leben gehen“ – Soziales Lernen im Interaktionsraum Schule (Werner R. Hosiner/Eva Burger)	Seite 166
Motivorientiert Lehren – Motivation erhalten und Leistung fördern (Manuela Nigsch)	Seite 178
Ist das (noch) Unterricht? Inter- und transdisziplinäres Bewegungshandeln als Ergebnis von Selbstorganisation (Gundl Rauter)	Seite 191
Mathematikaufgaben fördern Selbst- und Sozialkompetenz – (k)ein Widerspruch? (Eva Burger)	Seite 207
Autorinnen und Autoren	Seite 220

Einleitung

Kompetenz in allen Lebenslagen, kompetent agieren und reagieren. Kompetent sein im Umgang miteinander und kompetent Dinge einfach auch einmal passieren lassen. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz sind Begrifflichkeiten, die unterschiedlichste Assoziationen auslösen. Der Handlungsspielraum in dieser Thematik ist breit gestreut und es gibt höchst differenzierte Perspektiven im pädagogischen Feld, die es rund um die genannten Themenbereiche zu reflektieren gilt.

„Die Vielfalt der Bezeichnungen mag ein Indikator für verschiedene Verständnisse sein, sie ist aber nicht automatisch damit gleichzusetzen, denn systemisch bedacht ist sowohl möglich, dass mit gleichen Termini Verschiedenes oder Gleiches gemeint ist als auch, dass mit verschiedenen Termini Gleiches oder Verschiedenes gemeint ist. Wird Gleiches mit gleichen oder ungleichen Termini gemeint, ist weiterhin zu prüfen, ob diese Gleichheit auf gleichen oder ungleichen Gründen beruht“ (Blanck 2012, S. 104)¹.

Gleichwohl in der gängigen Fachliteratur keine einheitlichen Definitionen der Begriffe „Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz“ zu finden sind, kann Selbstkompetenz mit der Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln, eigenes Handeln und jenes der anderen zu reflektieren sowie die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern, umschrieben werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, S. 14 f.)². Sozialkompetenz meint nach Kanning (2009, S. 15)³ die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne sozial kompetenten Verhaltens – fördert.“ Eine Person verhält sich demnach sozial kompetent, wenn sie situationsbezogen dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen und gleichzeitig so agiert, dass die soziale Akzeptanz ihres Verhaltens gewahrt wird. Systemkompetenz meint den Umgang mit komplexen dynamischen Systemen und bedarf eines selbstorganisierten Handelns und Entscheidens bei der Bewältigung von komplexen Aufgaben- und Problemstellungen auf Systemebene. Somit bezieht sich Systemkompetenz auf eine systemorientierte Gestaltung von Lebenswelten und Anforderungssituationen (vgl. Geramanis/Hermann 2016, S. 58)⁴.

Vor diesem Hintergrund haben wir Kolleginnen und Kollegen – die wir großteils über einen ÖZEPS-Lehrgang kennen lernten – eingeladen, ihre jeweiligen Standpunkte darzulegen und in dem vorliegenden Band zur Diskussion zu stellen. Eine vielfältige Sammlung aus wissenschaftlich fundierten und teilweise evidenzbasierten Beiträgen geben einen ersten Überblick über die Vielfalt der Ansätze und fordern zur weiteren Kommunikation in diesen Themenfeldern auf. In den Beiträgen nähern sich die Kolleginnen und Kollegen in ganz unterschiedlichster Weise und sehr individuell den ausgewählten Themen an, verbinden die Bereiche der Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz oder trennen die Themenfelder strukturiert und klar. Der Bogen spannt sich von hochschuldidaktischen Aspekten bis hin zu unterrichtspraktischen Fragestellungen. Die Einflussmöglichkeiten und Abhängigkeiten unterschiedlicher Akteure im

¹ Blanck, B. (2012). Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Stuttgart. Lucius & Lucius.

² Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2013). Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. www.dqr.de

³ Kanning, U. P. (2009). Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen. Hogrefe.

⁴ Geramanis, O. & Hermann, K. (2016). (Hrsg.) Führen in ungewissen Zeiten. Impulse, Konzepte und Praxisbeispiele. Wiesbaden. Springer-Gabler.

Bildungsprozess stehen immer wieder im Fokus der Artikel und stellen die Frage nach den „Kompetenzen der handelnden Personen“ in den Raum. Aufgrund der vielfältig aufgezeigten Perspektiven wendet sich dieses Buch vorrangig an Studierende und Lehrende im tertiären Bildungsbereich. Ebenso können im Beruf stehende Lehrer/innen Anregungen für die Gestaltung des Unterrichts finden. Die Verschiedenheit der Beiträge dieses Bandes zeigt, dass viel zu den Themenbereichen gesagt werden kann und zukünftig auch noch gesagt werden sollte, um die didaktischen Spielräume durch kompetentes Agieren weiter zu öffnen.

Der Begriff „Beruf“ wird landläufig häufig mit „Berufung“ oder schlichtweg „Job“ gleichgesetzt. Gleich zu Beginn beschreibt Martin **Vácha** „Beruf“ wissenschaftlich fundiert als Profession und Vokation. Ein eigenständig entwickeltes Forschungsdesign zur Erforschung der Berufsanforderungen wird plausibel dargestellt. Auch wenn der Sänger/innenberuf im Mittelpunkt des Beitrags steht, sind vielfältige Impulse zur Erforschung des Berufsfeldes allgemein gültig und setzen sich auf einer abstrakten Ebene mit der Reflexion über das Wesen beruflichen Handelns auseinander. Interessant ist die Frage nach der Verwertbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse für die Ausgestaltung von Bildungsprozessen.

Konrad **Kleiner** richtet den Blick auf die Wahrnehmung und vergleicht Unterricht in der Schule mit einem Fußballspiel, denn „für beide gilt: Der Ausgang ist relativ ungewiss“. Er diskutiert die Begrifflichkeit der Systemkompetenz und versucht des Rätsels Lösung zu finden, nicht ohne festzustellen, dass „dem System „Unterricht“ die entscheidende Schlüsselrolle zukommt“. Damit rückt er die Beobachtung in den Fokus, beschreibt am Beispiel des „eye-tracking“ den Einfluss der differentiellen Wahrnehmung und Beobachtung auf den Unterrichtsverlauf, um abschließend festzuhalten, „man sieht nicht nur mit dem Herzen gut“.

Friederike **Juritsch** zitiert Goldschmidt mit den bezeichnenden Worten „nur wenn es dir gut geht, kannst du der Welt dein Bestes geben“. Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit stehen in einem engen Zusammenhang, sowohl auf schulischer, hochschulischer und universitärer Ebene. Die Beziehungskultur am Standort sowie die professionelle Beziehung von Lehrkräften untereinander und zur Schulleitung sind wesentliche Faktoren zur Förderung der Gesunderhaltung aller Beteiligten. Basierend auf Langles Grundmotivationen werden Ergebnisse und Erkenntnisse dargestellt, die mögliche Ausgangspunkte für gezielte Interventionen zur Qualitäts- und Schulentwicklung darstellen.

Den Lehrberuf mit Halbtagsjob und Ferien gleichzusetzen entspricht – zumindest teilweise – nach wie vor der Meinung etlicher „Nicht-Lehrer/innen“. Warum aber scheiden gerade Lehrer/innen aus gesundheitlichen Gründen häufig vorzeitig aus dem Beruf aus? Renate **Messner-Kaltenbrunner** beschreibt in ihrem Beitrag die Komplexität des Lehrberufs, dessen Ausübung neben Fachwissen auch hohen emotionalen und persönlichen Einsatz erfordert, gleichwohl dieses Engagement selten anerkannt oder wertgeschätzt wird. Die dargestellten Forschungsergebnisse zeigen plausibel auf, wie Werte und Wertschätzung als Ressourcen für die Gesunderhaltung im Lehrberuf genutzt werden können.

Ulrike **Friedwagner-Evers** beleuchtet in ihrem Artikel die Bedeutung der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz im Kontext der Berufsorientierung. Die Komplexität der künftigen Berufswelt kann aus heutiger Sicht kaum abgeschätzt werden, wodurch Kinder und Jugendliche mit enormen Herausforderungen konfrontiert sind. Wesentliche Voraussetzung für

ein künftig erfolgreiches Berufsleben ist mehr und mehr der Erwerb sogenannter übergeordneter Kompetenzen. Dies gelingt, wenn Lehrer/innen über Wissen in den Bereichen Selbst- sowie Sozialkompetenz verfügen und dies vermitteln können.

Mit der Implementierung der Pädagog/inn/enbildung-Neu trennen Studierende der Sekundarstufenlehrer/innenausbildung nur wenige Monate von ihrer Rolle als Schüler/in zu jener als gestaltende/r Akteur/in im schulischen Handlungsfeld. Brigitta **Panhuber** und Marianne **Obermüller** erläutern die wesentlichen Elemente der Persönlichkeitsentwicklung und sozialen Sensibilität im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien. Auf der Basis anerkannter Kompetenzmodelle wird der notwendige Perspektivenwechsel hin zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz beschrieben. Ebenso werden interessante Ergebnisse empirisch erhobener Daten dargestellt.

Im Fokus des Beitrages von Susanne **Steinbach** steht das System des Mentoring. Sie beschreibt an Hand eines Projektes in Kooperation mit dem Stadtschulrat Wien, welche Perspektiven sich für Berufseinsteiger/innen durch ein professionelles Mentoring-Programm ergeben. Dabei stellt sie das System des Coaching dem System des Mentoring gegenüber und bringt die Differenzen auf den Punkt, indem sie u. a. ein Kompetenzprofil für Mentoren/Mentorinnen ausarbeitet und die entsprechenden Rahmenbedingungen strukturiert.

Viele Faktoren bestimmen das Klassenklima, welches eigentlich keine technisch messbare Variable ist. Carina **Hofer** fragt, ob das Klassenklima von Mädchen und Buben subjektiv unterschiedlich wahrgenommen wird. Nach der Darstellung wesentlicher Theorieinhalte werden empirisch erhobene Daten wissenschaftlich fundiert ausgewertet und interpretiert. Spannend ist das evidenzbasierte Ergebnis, welches einen hoch signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung des Klassenklimas zwischen Mädchen und Buben plausibel aufzeigt.

Wie können soziale Lernprozesse im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Subjektorientierung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen erfolgreich gestaltet werden? Sabine **Albert** widmet sich diesem höchst aktuellen und in der Bildungslandschaft kontrovers diskutierten Thema. Gefragt wird, ob und wie ein verstehend erschließendes Erlernen sozialer Kompetenzen im schulischen Unterricht in Einklang mit der von der Wirtschaft geforderten Outputorientierung von Schule gebracht werden kann.

Vera **Zass** und Klaudia **Kröll** stellen ein eigenständig entwickeltes und durchgeführtes Forschungsprojekt zur Buddy-Ausbildung vor. Ältere Schüler/innen der Praxis-Mittelschule Tirol fungieren als „Paten“ und unterstützen die jüngeren u. a. bei ihrem Schuleinstieg sowie bei möglichen Fragen und Problemen. Die multiperspektivische Betrachtung zeigt die Einbindung der Pädagogischen Hochschule in die Ausbildung der Buddies klar auf. Basierend auf qualitativ und quantitativ erhobenen Daten werden äußerst positive Ergebnisse beschrieben, welche das Konzept der Buddy-Ausbildung untermauern.

Welchen Einfluss hat „Soziales Lernen“ in der Sekundarstufe 1 auf dem Weg der Klasse zu einem arbeitsfähigen Team? Eine interessante Frage, der sich Werner **Hosiner** und Eva **Burger** zuwenden und zu deren Beantwortung sicher noch evidenzbasierte Untersuchungen notwendig sind. Einleitend setzen sie sich mit dem Bildungskonzept des Sozialen Lernens auseinander. Beispielhaft stellen sie praxiserprobte Übungen vor, die Schüler/innen auf

diesem Weg unterstützen können. Die detaillierte Beschreibung einzelner Übungen sowie deren Reflexion machen Lehrer/inne/n Mut, Derartiges selbst zu erproben.

Manuela **Nigsch** transformiert das in der Wirtschaft bekannte Konzept des „motivorientierten Führens“ auf die pädagogische Ebene eines „motivorientierten Lehrens“. Auf der Basis einer Theorie der Motivationspsychologie (16 Lebensmotive nach Steven Reiss) wird dargestellt, wie Lernende unterstützt bzw. gefördert werden und Lehrende zeitgleich ihre eigene Motivation sowie Leistungsfähigkeit dauerhaft erhalten können.

Am Beispiel des „Rollens“ versucht Gundl **Rauter**, die Möglichkeiten inter- und transdisziplinären Unterrichtens im Fach Bewegung und Sport darzustellen. Anhand konkreter Unterrichtshandlungen werden die Bereiche der Selbstkompetenz in Beziehung gestellt und die Frage nach dem Sinn des Tuns diskutiert. Sie bringt den „hybriden Raum“ in den motorischen Lernprozess ein, zeigt die Chancen der selbstkompetenten Entwicklung damit auf und durchleuchtet kritisch, wann das Lernen durch das viele Fragen auf der Strecke bleibt und entdeckendes Lernen an dieser Stelle dem Lernprozess hinderlich entgegenwirkt.

Eva **Burger** geht in ihrem Beitrag letztendlich der Frage nach, ob Mathematikaufgaben so gestaltet werden können, dass diese zeitgleich die Selbst- und Sozialkompetenz der Kinder fördern. Basierend auf theoretischen Grundlagen werden praxiserprobte Unterrichtsbeispiele dargestellt. Die gestellten Anforderungen und das Vorgehen der Schüler/innen bei der Lösung der Aufgaben werden beschrieben. Kinder setzen sich bei der entsprechenden Gestaltung der Lernumgebung motiviert und konzentriert auch mit herausfordernden Aufgaben auseinander. Die erfolgreiche Bewältigung stärkt das Selbstvertrauen in das individuelle Leistungsvermögen und trägt so zur Steigerung des Selbstwertgefühls bei.

Eva Burger und Gundl Rauter
Eisenstadt im Februar 2017

Ermittlung beruflicher Anforderungen

Martin Vácha

Dieser Beitrag basiert auf einer Arbeit über die Anforderungen des Sängerberufs (vgl. Vácha 2016), deren erklärtes Ziel es war, eine empirische Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung einschlägiger Bildungsangebote zu liefern. Hier interessieren allerdings nicht die spezifischen Anforderungen des Sängerberufs oder die daraus abgeleiteten Empfehlungen an die künstlerischen Bildungseinrichtungen. Vielmehr soll das *Forschungsdesign* vorgestellt, begründet und für den Transfer auf die Erforschung anderer Berufe diskutiert werden. Auf der praktischen Ebene darf dieser Beitrag als motivatorischer und fachlicher Impuls für die Erforschung anderer Berufsfelder, auf der abstrakten Ebene als Reflexion über das Wesen beruflichen Handelns an sich, aufgefasst werden. Die Stoßrichtung gibt aber auch hier die Frage nach der Verwertbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse für die *Ausgestaltung von Bildungsprozessen* vor.

Beruf

Zunächst sollte der alltagssprachliche Begriff Beruf etwas näher unter die Lupe genommen werden. Grundsätzlich werden damit zwei mitunter sehr unterschiedliche Bedeutungen angesprochen: „Der deutsche Begriff ‚Beruf‘ hatte [...] zwei Bedeutungen, für die es in anderen Kulturkreisen je einen Begriff gab. Zum einen wurde damit eine dem Lebensunterhalt dienende Tätigkeit (Profession) und zum anderen die persönliche Berufung zu einer Aufgabe (Vokation) bezeichnet. Man sieht das z. B. an der Unterscheidung von innerem und äußerem Beruf. Der innere Beruf meint [...] die innere Neigung des Menschen, und diese wird von dem äußeren – auf Erwerb zielenden – Beruf unterschieden“ (Kurtz 2002, S. 11). Diese Diskrepanz zwischen der Innen- und einer Außendimension des Berufsbegriffs war schließlich eine Kernüberlegung bei der Entwicklung des Forschungsdesigns. Schließlich kann beruflicher Erfolg, aber auch Arbeitszufriedenheit letztlich als größtmögliche Übereinstimmung von Berufung (Vokation) und Erwerbsberuf (Profession) verstanden werden. Somit muss auch methodisch sowohl beim Berufstätigen selbst (Innendimension) als auch bei den ihn umgebenden Rahmenbedingungen (Außendimension) angesetzt werden. Der Beruf selbst wird durch beide Dimensionen gleichermaßen konstituiert. Daher sollen sowohl die innere als auch die äußere Dimension inhaltlich und methodisch einbezogen werden.

Becker/Spöttl (2015) weisen auf weitere Ambivalenzen des Berufsbegriffs hin: „Als Beruf bezeichnet man die auf Dauer angelegte Erwerbstätigkeit des Einzelnen, wobei dieser Erwerbstätigkeit bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Berufserfahrungen zugrunde liegen“ (Becker/Spöttl 2015, S. 17). Berufe sind also nur dann als solche zu sehen, wenn sie (auch) auf Erwerb abzielen, wenn sie auf Dauer angelegt sind und wenn sie spezifischen Wissens (einschließlich spezifischer Fertigkeiten) bedürfen. Ein „Job“ ist also noch kein Beruf; der „Ferialjob“ eines Studenten ist schon gar kein Beruf, weil er zwar dem Broterwerb dient, nicht aber auf Dauer angelegt ist; eine bloße „Aushilfstätigkeit“ ist auch kein Beruf, weil dem damit verknüpften Aufgabenbündel kein besonderes Wissens- bzw. Fertigungsprofil zugrunde liegt; der „Traumberuf“ wird erst durch die Erzielung von Einkommen zu einem „echten“ Beruf; usw. Diese sehr strikte Definition erscheint für die hier angestellten Betrachtungen höchst wertvoll, weil es nicht um die Analyse des gesamten Arbeitslebens, sondern um den Umgang mit konkreten, definierten und abgrenzbaren Berufsbildern geht.

Selbstverständlich muss der betreffende Beruf, der untersucht werden soll, auch eingegrenzt bzw. von anderen Berufsfeldern, die sich manchmal durchaus überschneiden können, abgegrenzt werden. Schließlich geht es nicht um Berufstätigkeit im allgemeinen Sinne, sondern um die Spezifika *eines* Berufs. Bei vielen gewerblichen, medizinischen, technischen, didaktischen sowie rechts- und wirtschaftsberatenden Berufen, aber auch in bestimmten Bereichen des Staatsdienstes sind Berufe durch bestimmte, zwingend vorgesehene Bildungsabschlüsse und/oder definierte Wirkungsfelder des betreffenden Berufs ohnehin abgegrenzt. Forscher werden in diesen Fällen vermutlich mühelos auf vorhandene Abgrenzungsinstrumente zurückgreifen. Aufgrund der lt. Art. 17a StGG garantierten Freiheit der Kunst und deren Lehre war es bei der Erforschung des Sängerberufs durchaus herausfordernd, diesen von anderen künstlerischen Berufen nachvollziehbar und sinnvoll abzugrenzen (vgl. Vácha 2016, S. 29 f.). Die klare Definition jenes Berufs, der Forschungsgegenstand sein soll, bleibt aber keinem Forscher erspart und kann nur auf Grundlage intensiver Vorkenntnisse in Bezug auf die betreffende Branche getroffen werden.

Anforderungen und Kompetenzen

An der Schnittstelle zwischen Bildung und Beruf kann es nicht (nur) um die Feststellung gehen, ob eine Person über abrufbares Wissen („Wissen“) bzw. abrufbare Fertigkeiten („Können“) verfügt. Vielmehr muss die Anwendung des Wissens in der alltäglichen beruflichen Praxis im Mittelpunkt stehen. Diese Betrachtungsweise führt uns zum Kompetenzbegriff, der „als Gegenkategorie zum Qualifikationsbegriff“ (Arnold/Schüssler 2001, S. 54) verstanden werden kann. „Kompetenz im bildungswissenschaftlichen Sinne bezieht sich also auf eine Sichtweise auf Wissen, Können und Fertigkeiten von Personen, die vom Individuum selbst ausgeht, Werte sowie emotionale Aspekte einbezieht, in die Selbstorganisationsfähigkeit des/der Lernenden vertraut, den Zusammenhang von individuellem mit organisationalem/gesellschaftlichem Lernen reflektiert und neben institutionalisierten auch andere Lehr-/Lernformen berücksichtigt“ (Vácha 2016, S. 47).

Selbstverständlich können erforderliche Kompetenzen aber wiederum nur auf Grundlage von beobachteten oder erwarteten Anforderungen definiert werden. Das hier vorgestellte Forschungsdesign zielt daher auf die Erforschung von Ist-Anforderungen ab, die von Bildungseinrichtungen erst in Soll-Kompetenzen und konkrete Lehr-/Lerninhalte übersetzt werden müssen. „Kompetenz auf der Sachstrukturebene kann in Form von Anforderungen formuliert werden, die die Aufgabe einer Person objektiv stellt“ (Spöttl 2010, S. 167). Auch das Spektrum beruflicher Anforderungen hat zwei Dimensionen:

1. Selbstverständlich werden durch das *sozio-ökonomische Umfeld* des Berufstätigen Anforderungen gleichsam von außen an das Individuum herangetragen. Hier sind Dienstanweisungen eines Vorgesetzten, Wünsche eines Kunden und – wie wir noch sehen werden – viele weitere Rahmenbedingungen zu verstehen, in denen sich berufliches Handeln bewegt.
2. In hochqualifizierten Berufsfeldern, die – wie z. B. die Kulturberufe (vgl. Deutscher Bundestag [Hg.], S. 354) – einen hohen Selbständigenanteil aufweisen und sich auch bei formal unselbständiger Tätigkeit am Grundsatz der Eigenverantwortung orientieren, wird ein Teil der Anforderungen auch *vom Berufstätigen selbst* geschaffen. Selbst gewählte Arbeitsschwerpunkte, Spezialisierungen, Jobwechsel und aktuelle Projekte generieren ihrerseits (neue) Anforderungen, die bewältigt werden müssen.

Somit hat nicht nur der Beruf in seiner Gesamtheit, sondern haben auch berufliche Anforderungen eine Innen- und Außendimension, die es zu berücksichtigen gilt.

Beruflicher Fokus von Bildungsprozessen

Im Rahmen des sogenannten Bologna-Prozesses wurde die Zielvorstellung der Employability – also der Beschäftigungsfähigkeit von Menschen, in besonderer Weise von Studienabsolventen – verstärkt in die Bildungspolitik eingebracht. Diese Zielvorstellung geht allerdings – (zumindest) wenn sie in umfassendem Sinne verstanden wird – weit über jenes „Anlernen“ hinaus, das wir bei der Aneignung einfacher Fertigkeiten als durchaus effizient und effektiv erleben, akademischen Bildungsansprüchen aber keinesfalls gerecht wird: „The term ‚employability‘ is frequently used when the relationships between study and subsequent employment are addressed. [...] In looking at the debates on the ‚employability‘ of higher education graduates, we note that a broad range of goals is advocated, for example: The higher education institutions should do what they can to enhance the professional success of their graduates; students should strive to enhance the exchange value of their studies, i.e. choosing the university which promises the highest credential value, choosing subject leading to well-paid occupations, etc.; a closer link should be established between the substance of study programmes and of work tasks; more emphasis should be placed on learning to transfer academic knowledge to action in the world of work, e.g. an applied emphasis, fostering problem-solving abilities; more should be undertaken to enhance competences which are not closely linked to the academic subject matter, but are highly appreciated in the employment system (e.g. socio-communicative skills); higher education institutions should assist their students and graduates in the job search process“ (Teichler 2011, S. 29).

Trotz dieser sehr umfassenden Sicht wurde und wird die Verknüpfung akademischer Bildung mit ökonomischen Zielvorstellungen heftig kritisiert: „Durch die verpflichtende Einführung dreijähriger Bachelor-Studien für alle Fächer sollen die Universitäten die Aufgabe erhalten, primär eine ‚protowissenschaftliche Berufsausbildung‘ zu leisten. Das erscheint sinnvoll für Länder, die kein differenziertes berufsbildendes Schul- und Fachhochschulwesen kennen. Für andere Länder bedeutet das Bakkalaureat aber eine an sich völlig unnötige Umstrukturierung der Universitätslandschaft. Auf kaltem Wege wird der Sinn der Universität als Stätte der wissenschaftlichen Berufsvorbildung, die ihre Voraussetzung in der Einheit von Forschung und Lehre hat, liquidiert“ (Liessmann 2006, S. 106).

Vor einseitigen Konzepten, gleich welcher Art, ist ausdrücklich zu warnen:

1. Die bedingungslose Orientierung von Bildungsinstitutionen und -prozessen an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts wäre *bildungspolitisch heikel*, weil sie das lernende Individuum letztlich nur auf die Bedeutung als funktionierendes (oder auch defektes) Rädchen in der Maschinerie des Arbeitsmarkts reduzieren würde. Überdies wäre ein solcher Ansatz höchst *spekulativ*. Schließlich weiß niemand, wie die berufliche Realität eines Absolventen in den nächsten vierzig (!) Jahren aussehen wird und mit welchen Anforderungen zu rechnen ist. Wie sollen Akademiker mit Rezepten von gestern Herausforderungen von morgen meistern?
2. Die sture Abkoppelung des Hochschulsektors vom Berufsfeld wäre wiederum als *verantwortungslos* zu bewerten. Die auf der Grundlage der, im universitären Bereich sogar gesetzlich geforderten, Symbiose von Forschung und Lehre gewonnenen Einsichten sollen doch letztlich ins Gemeinwesen ausstrahlen und dessen Weiterentwicklung in sozialer, kultureller, technischer und wirtschaftlicher Hinsicht stimulieren. Dafür ist nicht nur kurzfristiger Forschungsoutput, sondern sind auch die durch forschungsgeleitete Lehre geprägten Absolventen ein Garant. Wie soll das funktionieren, wenn sich die Hochschulen nicht für die Zukunft ihrer Studenten interessieren?

Drei der vier schon im Mittelalter etablierten universitären Fächer – nämlich Medizin, Theologie und Rechtswissenschaften – zeigen klar, dass Berufsorientierung und akademische Bildung nie ein Gegensatz waren. Vielmehr sollten sich die beiden Systeme wechselseitig beeinflussen und befruchten.

Bei der Untersuchung nicht akademischer Berufe stellt sich diese Diskussion übrigens von vorne herein nicht, weil sich die *Berufsausbildung* per definitionem einem bestimmten Berufsfeld zuwendet. Die Bereitschaft, (Aus-)Bildungsinhalte an beruflichen Erfordernissen auszurichten, dürfte grundsätzlich gegeben sein.

Forschungsdesign

Zur Erstellung eines konkreten beruflichen Anforderungsprofils scheinen also zwei Blickwinkel von Interesse:

1. Das sozio-ökonomische Umfeld, in dem sich die Berufstätigkeit vollzieht, formt das berufliche Handeln. Die *Analyse dieses Umfeldes* ermöglicht die Definition objektiver berufsspezifischer Rahmenbedingungen.
2. Im Subjekt angelegte Triebkräfte, Stärken/Schwächen und Werte bilden in vielerlei Hinsicht den Ausgangspunkt beruflichen Planens und Handelns. Die Untersuchung einzelner Angehöriger des jeweiligen Berufs ermöglicht die *Einbeziehung individueller Erfahrungen*, legt aber auch subjektive Wirklichkeitskonstruktionen offen.

All diese Überlegungen haben zu einem dreistufigen Konzept bei der Ermittlung beruflicher Anforderungen geführt. Diese drei Stufen sind

1. das Umfeld des Berufs,
2. der Mensch im Beruf und schließlich
3. die Anforderungen des Berufs.

Diese drei Stufen sollen nun im Detail beschrieben werden.

Erster Schritt: Das Umfeld des Berufs

Bei der Konzeption dieses ersten Forschungsschritts tauchten sofort zwei große Fragen auf:

1. Welche *Methoden* sollen bei der Erforschung des beruflichen Umfelds zur Anwendung kommen?
2. Wie kann das sozio-ökonomische Umfeld *strukturiert* werden?

Da bereits sehr früh klar war, dass die Einbeziehung der berufstätigen Menschen in durchaus aufwändiger Weise auf der Grundlage qualitativer Sozialforschung stattfinden soll, war bei der Analyse der beruflichen Rahmenbedingungen – schon im Hinblick auf das zu erwartende sehr weite Feld – nicht an Primärforschung im sozialwissenschaftlichen Sinne zu denken. Die Erforschung des sozio-ökonomischen Umfeldes sollte daher in Form von Sekundär- und Dokumentenanalysen vorgenommen werden. *Sekundäranalysen* bieten sich dort an, wo bestimmte Rahmenbedingungen bereits erforscht wurden oder in Form von (statistischen) Daten und Fakten darstellbar sind. *Dokumentenanalysen* eignen sich wiederum zur Gewinnung von betrieblichen Informationen sowie zur Recherche über rechtliche Rahmenbedingungen. In der Praxis stellt sich Dokumentenanalyse wohl meist als Internetrecherche dar. „Dokumente“ sind also in diesem Falle meist Websites von Unternehmen/Institutionen der betreffenden Branche sowie Rechtsdatenbanken.

Peterson (vgl. 1976 und 1985) hat *constraints* – also Bedingungen – definiert, unter denen die *Produktion von Kunst* stattfindet und dabei massiven Einfluss auf die Ergebnisse nimmt. Die Wechselbeziehungen zwischen sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen auf der einen und Form und Inhalt der Kunst auf der anderen Seite konnte er sowohl im Bereich der Literatur (vgl. Peterson 1976) als auch im Bereich der Populärmusik (vgl. Peterson 1985) aufzeigen. Die Stoßrichtung seiner Forschungen haben also nicht viel mit dem hier zu behandelnden Thema zu tun.

Auch bei der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie (vgl. Vácha 2016) ist es mitnichten um die Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichem Umfeld und ästhetischer Gestalt gegangen. Dass der untersuchte Beruf im künstlerischen Feld anzusiedeln ist, war sicher Motivation zur Beschäftigung mit den Arbeiten Petersons. Die exklusive Anwendung auf künstlerische Berufe scheint aber nicht geboten. Letztlich wurden die „constraints“ nämlich aus dem umfassenden Ansatz Petersons herausgebrochen, um sie als *erprobtes Ordnungsraster* für sozio-ökonomische Rahmenbedingungen von (jeglichem) beruflichem Handeln zu nutzen.

Die von Peterson definierten „six constraints on the production of literary works“ *technology*, *law*, *industry structure*, *organizational structure*, *occupational careers* und *market* (Peterson 1985, S. 48 ff.) sollen nun einzeln beschrieben werden. Dabei wird gleich auf die Deutung bzw. Nutzbarmachung dieser „six constraints“ als Rahmenbedingungen beruflichen Handelns (vgl. Vácha 2016, S. 61 ff.) eingegangen:

1. Der Begriff *technology* weist auf die technologischen Rahmenbedingungen hin. Welche Technologien hier eine Rolle spielen, hängt zweifellos vom jeweiligen Beruf ab. Eine Auswahl der relevanten technologischen Aspekte muss der Forscher wohl auf Grundlage seiner Branchenkenntnisse selbst entwickeln. Während im Produktionssektor der berufliche Kernprozess (also die Herstellung materieller Güter) stark durch Technologie und technologische Innovation geprägt sein dürfte, weist die Technik im Dienstleistungssektor mitunter eher unterstützenden Charakter auf.

2. Berufliches Handeln ist natürlich auch rechtlichen Rahmenbedingungen unterworfen. Der Autor hat bei seiner Untersuchung des Sängerberufs im Kapitel sehr unterschiedliche Rechtsmaterien einbezogen und im Kapitel *law* behandelt: Ausgehend vom Recht zur Berufsausübung wurden Aspekte des Arbeits-, Sozialversicherungs- und Gesellschaftsrechts untersucht. Dem Urheberrecht wurde aufgrund der hohen Relevanz für das künstlerische Berufsfeld besonders großzügig Raum geboten.

3. Unter dem vielleicht recht „amerikanisch“ anmutenden Begriff *industry structure* wird die Branche, in der der Beruf zu verorten ist, in ihrer Gesamtheit beschrieben (Makroebene). Es geht hier also nicht um einzelne Betriebe, sondern um die Struktur der Branche selbst und deren Querverbindungen zu anderen Systemen. Wenn beispielsweise der Lehrerberuf untersucht werden soll, so wäre das Schulsystem als Branche zu interpretieren, die allerdings eingebettet in ein größeres System (Gesetzgeber, Schulerhalter, Aufsichtsbehörden, Elternvereine, usw.) betrachtet und beschrieben werden muss.

4. Bei der Betrachtung der *organizational structure* wendet der Forscher den Blick weg von der gesamten Branche hin zum einzelnen Betrieb (Mikroebene). Kernfrage ist hier, wie der Berufstätige in das betriebliche Gefüge eingebunden ist. Es bietet sich hier an, die Position des Berufstätigen in einem oder mehreren typischen Betrieben zu analysieren. Bei dieser Untersuchung ist es – durchaus im Gegensatz zu der von Peterson in den Siebziger-/Achtzigerjahren vorgeschlagenen Vorgangsweise – ratsam, den Betrieb nicht als abgeschlossenes System zu betrachten, sondern dessen Einbettung in ein Beziehungsgeflecht aus internen und externen Stakeholdern (Anspruchsgruppen) zu berücksichtigen und darzustellen (vgl. Giroud et al. 2009).

5. Als fünfte Position nennt Peterson *occupational careers* und meint damit für die betreffende Branche (bzw. den betreffenden Beruf) typische Karriereverläufe.
6. Wenn Peterson die Analyse des *market* anregt, so meint er nicht das gesamte Marktumfeld, in das wirtschaftliches Handeln eingebunden ist, sondern bezieht sich ausdrücklich auf den Absatzmarkt. Im Rahmen der Berufsforschung ist hier zu empfehlen, ausschließlich auf die „Endverbraucher“ jener Produkte, an deren Herstellung der Berufstätige beteiligt ist, zu fokussieren. Wenn beispielsweise selbständige Trainer in der Erwachsenenbildung untersucht werden sollen, so sind als „Endverbraucher“ nicht die Volkshochschulen, die als unmittelbare Auftraggeber streng genommen die eigentlichen Kunden des Trainers sind, sondern jene Kurs Teilnehmer gemeint, die vom Trainer unterrichtet werden. Gäbe es diesen finalen Absatzmarkt nicht, wäre die Volkshochschule vermutlich nicht bereit, den Trainer zu beauftragen. Ob diese „Endverbraucher“ als Kunden (Privatwirtschaft) oder vielleicht als Bürger (staatliche Einrichtungen), Patienten (Gesundheitswesen), Klienten (freie Berufe), Schüler (Schule), Studenten (Hochschule), Teilnehmer (Erwachsenenbildung), Publikum (Kultur), Hörer (Radio), Seher (Fernsehen), User (Internet), usw. zu bezeichnen sind, hängt natürlich von der betreffenden Branche ab. Diese Begriffe beschreiben allerdings nicht nur die tatsächliche Beziehung zwischen dem Leistungserbringer und dem Leistungsempfänger, sondern auch die (von wem auch immer) intendierte Beziehung. Der Forscher sollte Begriffe keinesfalls unreflektiert übernehmen.

Es darf nicht vergessen werden, dass Petersons „six constraints“ nicht als Instrument der Berufsforschung entwickelt wurden. Der Autor empfiehlt daher ausdrücklich, die Sinnhaftigkeit der sechs genannten Positionen für die Untersuchung des jeweiligen Berufsfeldes kritisch zu hinterfragen und ggf. *Adaptierungen* vorzunehmen. Bei der Untersuchung des Sängerberufs war beispielsweise schnell klar, dass die komplexen Karriereverläufe erst durch den zweiten Forschungsschritt aufgedeckt werden können. Anderenfalls wären im ersten Forschungsschritt typische Karrieremuster definiert worden, die im zweiten Forschungsschritt aufgrund der empirisch gewonnenen Daten wieder hätten revidiert werden müssen. In künstlerischen Berufen gibt es schließlich keine (vorab) reglementierten Laufbahnmuster, wie wir sie idealtypisch im Militärdienst beobachten können. Daher wurde vom Autor die Untersuchung der *occupational careers* auf die Analyse des einschlägigen Bildungswesens reduziert, dessen Strukturen sehr wohl mittels Sekundär- bzw. Dokumentenanalyse recherchiert werden konnten. Eine Reformulierung der fünften Position – *education* statt *occupational careers* – war die logische Konsequenz.

Zweiter Schritt: Der Mensch im Beruf

Qualitative Sozialforschung „hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2012, S. 14). Genau darauf zielt auch der zweite Schritt zur Ermittlung der Anforderungen eines bestimmten Berufes ab. Gerade bei der Erforschung des Sängerberufs hat sich gezeigt, dass berufliche Umorientierungen wie z. B. die Aufnahme einer pädagogischen Karriere nach Beendigung der künstlerischen Karriere unbedingt im *lebensweltlichen Kontext* des berufstätigen Menschen betrachtet werden muss. Ein mechanisches „Abfragen“ berufsbiografischer Daten würde diesem Anspruch keinesfalls gerecht werden. Damit ist aus rein pragmatischen, nicht etwa aus grundsätzlichen Überlegungen, der qualitativen gegenüber der quantitativen Methodik der Vorzug zu geben. Der Vollständigkeit halber sollte angemerkt werden, dass unter den qualitativen Methoden nur das *Interview* geeignet erscheint, Informationen über ein gesamtes (Erwerbs-)Leben zu generieren.

Beobachtung oder Experiment zielen schließlich auf kurzfristig zu beobachtende Verhaltensweisen ab und wären für die genannte Fragestellung völlig ungeeignet.

Spannender war die Entscheidung, welche Form von Interview der Fragestellung am ehesten gerecht wird. Schließlich sollte ein Spagat zwischen zwei möglicherweise konkurrierenden Ansprüchen geschafft werden:

1. Einerseits sollen authentische Wirklichkeitskonstruktionen unter Einschluss des bereits genannten *lebensweltlichen Kontexts* der Untersuchungspersonen zu Tage gefördert werden. Mit einem Fragebogen wäre ein solches Ziel kaum zu erreichen.
2. Andererseits soll aber der Fokus klar auf das *Berufsleben* der Untersuchungspersonen gelenkt werden. Biografisch-narrative Interviews erlauben eine solche Einschränkung nicht.

„Legt man bei der Sortierung der Interviewformen die beiden Kriterien ‚Strukturierung durch den Informanten‘ und ‚Strukturierung durch den Interviewenden‘ zugrunde, dann würde ein biografisch-narratives Interview [...] eine hohe Strukturierung durch den Informanten [...] bewirken. Ein klassischer Fragebogen [...] würde [...] [hingegen] eine hohe Strukturierung durch den Interviewenden erzeugen. Interviews, die leitfadengesteuert [...] angelegt sind, bewirken eine mittlere Strukturierungsqualität“ (Marotzki 2011, S. 114). Genau diese, das oben beschriebene Dilemma auflösende „mittlere Strukturierungsqualität“ macht das *Leitfadeninterview* zum idealen methodischen Instrument dieses Forschungsschritts. Die Untersuchungspersonen können zwar (verhältnismäßig) frei erzählen, die im Leitfaden skizzierten Fragen erlauben es aber dem Interviewer, die Konzentration auf das Thema durch knappe, aber gezielte Fragen dauerhaft zu gewährleisten.

Die Konzeption des Leitfadens obliegt dem Forscher, der (falls vorhanden) die Vorkenntnisse über die betreffende Branche, jedenfalls aber die Erkenntnisse aus dem ersten Forschungsschritt einfließen lässt. Der für die Erforschung des Sängerberufs erstellte Leitfaden hat folgende Fragen und Unterfragen beinhaltet (Vácha 2016, S. 146):

1. Wie sind Sie (bist du) überhaupt zum Singen gekommen?
2. Wie hat sich Ihr (dein) Studium gestaltet?
3. Wie würden Sie Ihre (würdest du deine) sängerische Laufbahn beschreiben?
 - a. Wann haben erste Auftritte außerhalb von Uni/Schule stattgefunden?
 - b. Wie ist die Karriere bis heute verlaufen?
 - c. Haben Sie (Hast du) auch im Konzert bzw. auch auf der Bühne gesungen?
 - d. Was hat Ihnen (hat dir) bei der Berufsausübung geholfen?
 - e. Mit welchen Hindernissen waren Sie (warst du) konfrontiert?
4. Waren bzw. sind Sie (Warst bzw. bist du) in anderen, über die künstlerische Ausübung hinausreichenden Berufsfeldern tätig?
 - a. Welche Tätigkeiten sind/waren das?
 - b. Konnten Sie (Konntest du) das im Gesangsstudium Gelernte auch hier verwerten?
5. Bevor wir schließen: Liegt Ihnen (dir) bezüglich „Sängerberuf“ noch etwas am Herzen, dass Sie (du) mitteilen möchten (möchtest)?

In der Praxis wurden in keinem einzigen Fall auch nur annähernd alle (Unter-)Fragen tatsächlich gestellt. Viele Punkte wurden von den Untersuchungspersonen von sich aus beantwortet, manche Fragen waren aufgrund des vorher Gesagten obsolet. Andererseits wurden aber manchmal Rückfragen gestellt, falls dem Interviewer Begriffe oder Personen unbekannt bzw. Sachverhalte nicht klar genug beschrieben wurden. Es sollte der Untersuchungsperson jedenfalls nicht der Eindruck vermittelt werden, dass es um das „Abarbeiten“ von einer Frage nach

der anderen ginge. Idealerweise gestaltet sich das Interview als lebendiger Dialog – wobei der Untersuchungsperson weit (!) mehr Raum zu geben ist als dem Interviewer. Der Leitfaden ist dabei als Gedächtnisstütze für den Forscher zu verstehen.

Während die ersten vier Fragen klar auf die Berufsbiografien der Untersuchungspersonen abzielen, ist die fünfte Frage dem Umstand geschuldet, dass die Angehörigen des zu erforschenden Berufs auch als Experten ihres Berufsfeldes anzusehen und daher auch als solche anzusprechen sind. Die fünfte Frage – und nur diese – folgt also streng genommen dem Prinzip des *Experteninterviews* (vgl. Mayring 2010, S. 33) und markiert so einen (allerdings bewusst gesetzten) methodischen Bruch.

Der Autor hat für seine Studie über den Sängerberuf *zehn Interviews* geführt. Eine Empfehlung, wie viele Personen idealerweise untersucht werden sollen, kann hier nicht abgegeben werden. Spannender erscheint hingegen die Frage, wie die Untersuchungspersonen ausgewählt werden. Zunächst muss geklärt werden, aus welchem Pool – in der quantitativen Sozialforschung würde man den Begriff „Erhebungs-Grundgesamtheit“ (Kromrey 2009, S. 257) verwenden – die Untersuchungspersonen selektiert werden. Hier wären zwei Herangehensweisen denkbar:

1. Die Untersuchungspersonen werden aus *allen Angehörigen* des betreffenden Berufs (innerhalb eines Landes) ausgewählt.
2. Eine *Untergruppe der Angehörigen* des betreffenden Berufs – z. B. die Absolventen einer Ausbildungsstätte, die Mitarbeiter eines Betriebs, usw. – werden gleichsam als Fallstudie herangezogen. Als „Fall“ gilt hier nicht die einzelne Untersuchungsperson, sondern die Ausbildungsstätte, der Betrieb, usw.

Bei der Auswahl der konkreten Untersuchungspersonen sind wiederum zwei Herangehensweisen denkbar:

1. Es werden möglichst *typische* Vertreter ausgewählt (vgl. Kromrey 2009, S. 266 f.).
2. Es werden möglichst *unterschiedliche* Vertreter ausgewählt.

Der Autor hat sich bei seiner Untersuchung des Sängerberufs dafür entschieden, aus einer *Untergruppe* (Alumni des Instituts für Gesang und Musiktheater an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien bzw. deren Vorläuferinstitutionen) möglichst *unterschiedliche* Vertreter zu untersuchen. Es wurden *acht* Kategorien definiert, die jeweils zumindest von einer Person abgedeckt werden sollten (vgl. Vácha 2016, S. 144):

1. Mann
2. Frau
3. Berufseinsteiger als Gesangssolist
4. Routinier als Gesangssolist
5. Gesangssolist nach Karriereende
6. Chorsänger
7. Tätigkeit in angrenzendem Berufsfeld
8. Tätigkeit in ausbildungsfremdem Bereich

Die letzten beiden Kategorien sind dem Umstand geschuldet, dass in künstlerischen Berufsfeldern keine so klare Abgrenzung des Berufsfeldes besteht. Es sollte also nicht nur der Beruf selbst erforscht, sondern auch seine Grenzen ausgelotet werden.

Nach der zeitlich nicht zu unterschätzenden *Transkription* der Interviews kann die *Auswertung* beginnen. Prinzipiell stehen drei Möglichkeiten der Auswertung von Interviews zur Verfügung (Mayring 2010, S. 63 ff.):

1. Bei der *Zusammenfassung* wird das Material reduziert und (mit den Worten des Forschers) wiedergegeben.
2. Bei der *Strukturierung* werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert.
3. Bei der *Explikation* werden zusätzliche Recherchen unternommen, z. B. um unverständliche Begriffe zu klären oder Namen korrekt zuzuordnen.

Der Autor hat sich bei seiner Studie über den Sängerberuf alle drei Ansätze zunutze gemacht (vgl. Vácha 2016, S. 152 ff.). Zunächst wurde jedes Interview *zusammengefasst*. Für die Leser der Studie stellt sich dieser Schritt insofern als großer Mehrwert dar, weil er sich nicht durch ein wortwörtlich zitiertes Interview „kämpfen“ muss, sondern die Aussagen jeder Untersuchungsperson in einer geschlossenen sprachlichen Form nachvollziehbar aufnehmen kann. Danach wurde das Material anhand von Kategorien *strukturiert*. Zunächst wurden alle relevant erscheinenden Paraphrasen aus dem Material entnommen und später in einem gewöhnlichen Textverarbeitungsprogramm mit Hilfe unterschiedlicher Farben Kategorien zugeordnet, die dann einzeln ausgewertet wurden. Sehr heikel war hier die Frage, nach welchen Kategorien vorzugehen sei. Die Umdeutung der „six constraints“ aus dem ersten Forschungsschritt hätte bedeutet, dass Informationen, die zu keiner der „six constraints“ passen (z. B. Informationen zu gesundheitlichen Herausforderungen des Berufs) einfach durch den Rost gefallen wären. Wenn hingegen alle Kategorien aus dem Material entwickelt worden wären, wäre die Geschlossenheit des gesamten Forschungsprozesses in Gefahr geraten. Schließlich ist es doch spannend zu erkennen, was zu ein und demselben Thema auf der einen Seite mittels Sekundär- bzw. Dokumentenanalyse (Umfeld des Berufs), auf der anderen Seite mittels qualitativen Interviews (Mensch im Beruf) herausgefunden wurde. Dieses Dilemma hat zu einem dualen Konzept geführt:

1. Zunächst wird aktiv nach Informationen zu den im ersten Forschungsschritt verwendeten „six constraints“ gesucht. Dieser Ansatz ist *theoriegeleitet*.
2. Danach wird das übrige Material thematisch strukturiert. Dieser Ansatz ist *materialgeleitet*.

Natürlich kommt es auch vor, dass Aussagen Relevanz in unterschiedlichen Kategorien genießen. Daher ist in jedem Falle ein zirkulierender Prozess zu empfehlen. Sobald eine Kategorie neu definiert wird, wird das gesamte (!) Material nach Informationen zu dieser Kategorie abgesehen. Ein „Ausscheiden“ bereits kategorienmäßig zugeordneten Materials ist nicht zu empfehlen. Bei unklaren Passagen (insbes. bei der Nennung von Namen) wurden sowohl bei der Zusammenfassung der einzelnen Interviews als auch bei der Strukturierung des Materials (vgl. Vácha 2016, S. 156 ff.) zusätzliche Recherchen vorgenommen und das Material dadurch *expliziert*. Ob solche Explikationen nur vereinzelt oder sehr häufig erforderlich sind, hängt zweifellos von der Branchenkenntnis des Forschers ab.

Bei der Untersuchung des Autors über den Sängerberuf (vgl. Vácha 2016, S. 175 ff.) standen letztlich den *sechs* aus dem ersten Forschungsschritt übernommenen Kategorien *neun* aus dem Material entwickelte Kategorien gegenüber. Manche Kategorien wurden aufgrund der Fülle des Materials in bis zu sieben Unterkategorien gegliedert. Bei jeder Unterkategorie sowie bei jeder nicht weiter gegliederten Hauptkategorie wird das Material diskutiert und in einem kurzen Absatz inhaltlich zusammengefasst.

Dritter Schritt: Die Anforderungen des Berufs

An dieser Stelle sind sowohl das Umfeld des betreffenden Berufs als auch die in diesem Beruf tätigen Menschen intensiv untersucht worden.

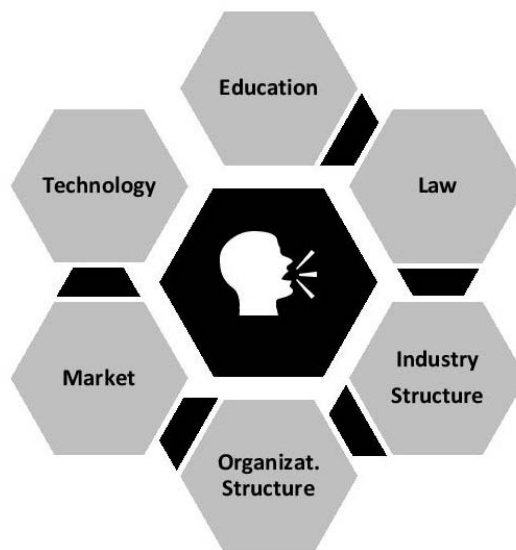


Abb 1: Schematische Darstellung der ersten beiden Forschungsschritte am Beispiel des Sängerberufs. Quelle: Vácha 2016, S. 42.

Wie soll nun auf jene spezifischen Anforderungen des Berufs geschlossen werden, deren Ermittlung das eigentliche Ziel des Forschungsprozesses darstellt? „Die Hauptquelle aller bedeutsamen Theoriebildung besteht in Einfällen oder Einsichten des Forschers selbst“ (Glaser/Strauss 2010, S. 263). Dieser dritte Schritt kann also nicht mehr unmittelbar aus der Empirie extrahiert werden, sondern fordert die *Kreativität und Kombinationsfähigkeit* des Forschers selbst heraus. Konkret wurde so vorgegangen, dass die inhaltlichen Zusammenfassungen der (Unter-)Kategorien aus dem zweiten Forschungsschritt mit den Erkenntnissen aus dem ersten Forschungsschritt konfrontiert und als Anforderungen reformuliert wurden. Insgesamt wurden *23 Anforderungen* definiert. Eine Anforderung sei hier als (beliebiges) Beispiel zitiert: „SängerInnen müssen sich primär in *Live-Aufführungen* bewähren. Tonträger bzw. Aufnahmen können allerdings eine Image- und Dokumentationsfunktion erfüllen und somit die Karriere unterstützen“ (Vácha 2016, S. 240).

Selbstverständlich kann das Ergebnis einer solchen Untersuchung nicht ein homogener Anforderungskatalog sein. Vielmehr entsteht ein buntes Bild berufstypischer Anforderungen. Bei der Formulierung der Anforderungen hat sich plötzlich eine Problematik aufgetan, die ursprünglich nicht bedacht worden war: Manche Anforderungen resultierten nicht unmittelbar aus dem Kulturbetrieb (sind also keine beruflichen Anforderungen im engeren Sinne), sondern wurzeln entweder schon in der Person des Sängers selbst oder hängen mit der Steuerung der beruflichen Karriere in ihrer Gesamtheit zusammen. Diese Überlegungen, aber auch die Fülle an Anforderungen und das daraus resultierende Bedürfnis nach einer geordneten Darstellungsweise, haben den Autor zu folgender Strukturierung der Anforderungen motiviert (vgl. Vácha 2016, S. 230 ff.):

1. Die *personalen Anforderungen* fokussieren das Potenzial zur Bewältigung beruflicher Aufgaben und berufsbezogener Herausforderungen. Hier spielen Begriffe wie Anlage und Talent eine entscheidende Rolle.

2. Die *unmittelbar beruflichen Anforderungen* bilden das Herzstück des gesamten Anforderungsprofils. Hier kann es sinnvoll sein, in unterschiedliche berufliche Segmente auszdifferenzieren und spezifische Anforderungen zu formulieren. Bei der Untersuchung des Sängerberufs wurde hier beispielsweise zwischen allgemeinen Anforderungen, Anforderungen im Musiktheater, Anforderungen im Konzertbetrieb und Anforderungen im musikalischen Bildungswesen unterschieden.

3. Die *curricularen Anforderungen* beziehen sich wiederum auf das Management von Übergängen in der beruflichen Laufbahn. Die Einbeziehung der Vor- und Ausbildungszeit ist hier unbedingt anzuraten.

Diese Struktur kann zweifellos an den jeweiligen zu untersuchenden Beruf angepasst werden.

Empfehlungen an das Bildungssystem

Der hier vorgestellte Forschungsansatz zielt letztlich auf die Weiterentwicklung des einschlägigen Bildungsangebots ab. Die acht Empfehlungen des Autors auf Basis der Untersuchung des Sängerberufs waren aufgrund der „Verwurzelung des SangerInnenberufs in der Kindheit“ (Vacha 2016, S. 254) an unterschiedlichste (Aus-)Bildungsniveaus von der musikalischen Frühförderung über das einschlägige Studienangebot bis zu den spezifischen Weiterbildungsmöglichkeiten adressiert. Ob ein so breiter Verwertungshorizont sinnvoll und/oder erwünscht ist, hängt wohl von der Charakteristik des spezifischen Berufs und von den Intentionen des Forschers und etwaiger Auftraggeber ab.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. & Schüssler, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, G. (Hg.). Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld. Bertelsmann.
- Becker, M. & Spöttl, G. (2015). Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis. 2. Auflage. Frankfurt/Main. Peter Lang.
- Deutscher Bundestag (2008) (Hg.). Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. Regensburg. Conbrio.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2012). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Giroud, C., Purtschert, R., Schauer, R. & Schwarz, P. (2009). Das Freiburger Management-Modell für Nonprofit-Organisationen (NPO). 6. Auflage. Bern/Stuttgart/Wien. Haupt Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). Grounded Theory. Strategie qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von A. T. Paul und S. Kaufmann. Mit einem Geleitwort von B. Hildenbrand. 3. Auflage. Bern. Huber.
- Kromrey, H. (2009). Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit ausführlichen Annotationen aus der Perspektive qualitativ-interpretativer Methoden von Jörg Strübing. 12. Auflage. Stuttgart. Lucius & Lucius.
- Kurtz, T. (2002). Berufssoziologie. Bielefeld. Transcript.
- Liessmann, K. P. (2006). Theorie der Unbildung. Wien: Zsolnay.
- Marotzki, W. (2011). Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hg.). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen. Budrich 2011.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim/Basel. Beltz.

- Peterson, R. (1976). The Production of Culture. A Prolegomenon. In: Peterson, R.: The Production of Culture. Beverly Hills. Sage.
- Peterson, R. (1985). Six Constraints on the Production of Literary Works. In: Poetics, Nr. 14, 1985. S.45 ff.
- Spöttl, G. (2010). Berufsstrukturen und berufliche Kompetenz. In: Becker, M., Fischer, M. & Spöttl, G. (Hg.). Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Teichler, U. (2011). Bologna – Motor of Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? In: Schomburg, H. & Teichler, U. (Hg.). Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam/Boston/Taipei. Sense Publishers.
- Vácha, M. (2016). SängerInnenberuf heute. Anforderungsprofil einer künstlerischen Profession. Wiesbaden. Springer VS.

Systemkompetenz: Beobachtungsdifferenz in Lehr-Lern-Prozessen als Ergebnis von Emergenz und Selbstorganisation

Konrad Kleiner

*„So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.“
(Robert Musil 1978, S. 16)*

1. Einleitung – das Problem des Anfangs

Über die Formel der „Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation“ (Luhmann 1984, S. 217) lässt sich ein Anfangsszenario formulieren, das die Perspektive „Systemkompetenz“ als Kriterium erfolgreichen Handelns im Unterricht markiert und anschaulich macht. Bewegung und Sport unterrichten heißt, sich darüber bewegen, wovon man nicht sprechen kann. Die Geschichte, die der Körper der Kinder erzählt, ist meist eine Geschichte der Seele, der vielleicht noch nie jemand intensiv zugehört hat. Systemkompetenz aber widersteht diesem Vorwand des ersten Angebots einer Erklärung, sie sucht nicht Sicherheit, wo Mut verlangt ist, sondern fragt und zeigt auf, was hilft.

Dejan, der 15-jährige Schüler einer sechsten Klasse, ist ein besonderer Schüler. Er hat dünne lange Arme und Beine. Sein eingefallener Brustkorb steht im Kontrast zu seinem kurzen Hals und seiner kräftigen Schulter- und Nackenmuskulatur. Dejan hat weder jemals gefehlt, noch je seine Sportkleidung vergessen. Beim Her- und Wegräumen von Turn- und Spielgeräten ist er stets um Ordnung bemüht, indem er beispielsweise die Matten am Mattenwagen genau schlichtet. So wichtig ihm Ordnung ist, so ernst ist es ihm auch um die Ordnung seines Körpers. Er kämmt seine Haare, bevor er die Sporthalle betritt, und er ist einer der wenigen Schüler, die sich im Anschluss an den Sport die Hände und die Füße waschen. Sein Körper wirkt zwar zusammengedrückt, doch nicht energielos. Beim Springen am Trampolin sackte er anfangs ganz in sich zusammen und hatte schlotternde Beine, die der Spannung des Trampolintuches kaum etwas Gleichwertiges entgegenzusetzen hatten. Es bedurfte oftmaliger Unterstützung, wohlwollendem Zureden und der Arbeit an der Haltung, um zu erreichen, dass Dejan das Wagnis eingegangen ist, sich groß aufzurichten. Nun, nach diesen Erfahrungen, gelingt es ihm zunehmend, seine Größe zu zeigen. Die wichtigste Frage, die Dejan an seinen Körper stellen würde, lautet: „Was brauchst du, damit du das, was das Leben für dich vorgesehen hat, aushältst und ertragen kannst?“ Die Antwort des Körpers ist der Augenblick des Glücks, für beide, für Dejan und seinen Lehrer.

„Das Ich ist vor allem ein körperliches“ (Freud 1923, S. 182) und die Schule ist aufgefordert, die Weisheit des Körpers zu nutzen, ihn zu befragen und zum Thema in den verschiedenen Fächern zu machen. Auf welche Art und Weise können die mehr oder minder grundlegenden Fragen einer Hermeneutik der Körpersprache, der Strukturbildung im Prozess der Wahrnehmung

(Hysterese), sowie die Perspektive der Ordnungsparameter der Kommunikation und der Systembeobachtung als relevante Fragen einer Auseinandersetzung mit Systemkompetenz verarbeitet und schlüssige Antworten für das System Schule gegeben werden?

Hier sei auf Mello (1998 S. 22) verwiesen, denn er führt uns im folgenden Dialog zwischen Henry und John näher an das skizzierte Anliegen heran und thematisiert grundlegende Fragen von Ironie, Unverständlichkeit und Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In diesem Gespräch treffen zwei Personen aufeinander. Die eine Person stellt erstaunt fest: *„Hast du dich aber verändert, Henry! Du warst doch immer so groß, und jetzt kommst du mir so klein vor. Du warst doch immer so stattlich, und jetzt erscheinst du mir so schmal. Du warst doch immer so blass, und jetzt bist du so braun. Was ist los, Henry?“ Und Henry sagt: „Ich heiÙe gar nicht Henry, ich heiÙe John!“ – Der andere: „Ach, deinen Namen hast du auch geändert!“*

Mit diesem Beispiel lässt sich ein geschärfter Anfang für das Anliegen des vorliegenden Beitrags kennzeichnen, der sich mit dem folgenden Grundanliegen der Systemkompetenz auseinandersetzt: *Wie kann beispielsweise eine Lehrerin als Klassenvorständin das, was sie an Beziehungsdynamik zwischen den Schülerinnen und Schülern sieht, weil sie so sieht, wie sie sieht und auf Grund ihrer Biografie und ihrer Erfahrung nicht anders sieht, als sie sieht, ihren Kolleginnen und Kollegen das, was sie wahrnimmt bzw. sieht, so verständlich machen, dass diese dann auch das sehen können, was sie längst schon sieht, aber der Kollege oder die Kollegin vor den entscheidenden Hinweisen noch nicht gesehen hat?*

Damit wird das in der Auseinandersetzung mit Kommunikation vielfach vorausgesetzte Ideal verständlicher Verständigung tangiert und die Frage der Bedeutung des Phänomens der Hysterese (Stoll et al. 2010, S. 100; Kriz 1998, S. 76), des Phänomens des „critical slowing down“ (Kriz 2000, S. 42), im Wahrnehmungsprozess für Entscheidungen im Bereich der Systemkompetenz evident. Damit verbunden ist die Beobachtung, dass beispielsweise Belastungsverläufe nicht grundsätzlich linear sein müssen, sondern dass diese bei einem bestimmten kritischen Bereich zwischen verschiedenen Zuständen hin- und herschwingen oder deutungsambivalente visuelle Bilder, beispielsweise die „Kippfiguren“ (z. B. Hase-Enten-Kopf; Junge-Alte Frau), die eine bedeutende Rolle für die Sichtbarmachung der von Spencer Brown angestellten Überlegung „that we cannot make an indication without drawing a distinction“ (Spencer Brown, 1977, S. 3) zwei Aspekte (Ente – Hase) zum Vorschein bringen, obwohl die beiden Gegenstände nicht die geringste Ähnlichkeit miteinander haben.

Beobachtung bedeutet Bezeichnung und zwar Bezeichnung im Rahmen einer Unterscheidung. Je nach Wahl des zu Grunde gelegten Unterscheidungskriteriums kommen verschiedene „Beobachtungssysteme“ zu unterschiedlichen Ergebnissen. Die in *Abbildung 1* angeführte Hysterese bei der Gestaltwahrnehmung lässt den Wechsel vom „Männerkopf“ zu einer „knienden, weggedrehten Frau“ erkennen, wobei dieser Wechsel nicht bei ein und demselben Bild erfolgt, sondern davon abhängt, ob man von links nach rechts oder rechts nach links die Bildreihenfolge beobachtet.

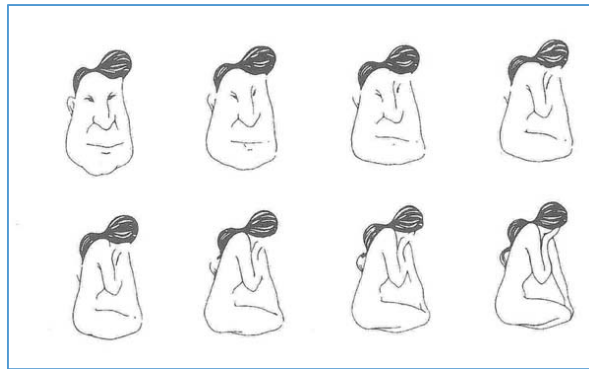


Abb. 1: Hysterese bei der Gestaltwahrnehmung (Fisher 1967)

Die komplexen Kippbilder oder zahlreichen optischen Täuschungen lassen erahnen, wie heterogen Unterrichtssituationen wahrgenommen und interpretiert werden können. Je nachdem, welche Unterscheidungskriterien gewählt werden, wird auch das zu beobachtende Feld kontingent kontextualisiert, weil man so sieht, wie man sieht und nicht anders.



Abb. 2: Vexier- oder Kippfigur (W. E. Hill, 1915)

Vermutlich würde für die Thematisierung von Aspekten zur Systemkompetenz zu Beginn eine Metapher passender sein, als der weiter unten angeführte Vergleich eines Sportspiels. Möglicherweise wäre die Geschichte von Giono und Pericoli (1998) mit dem Titel „*Der Mann, der Bäume pflanzte*“ geeignet, um das zur „Systemkompetenz“ zu sagen, was gesagt werden soll. Vielleicht aber auch die orientalische Geschichte der „*Zwei Hälften des Lebens*“, erzählt von Peseschkian (1979, S. 129), einem Meister der positiven Psychotherapie, in der der Kontext und die Kontextualisierung bevorzugt wird. Zu Beginn wäre auch vorstellbar, eine der zahlreichen Erlebnisse von „Nasrudin“ (Dietrich 2006, S. 81), beispielsweise die Geschichte der Weisheit „*Einmal zu viel gerettet*“, in welcher es um den Ausgleich zwischen Nasrudin und seinem Retter geht, zu erzählen.

2. Unterricht – das Produkt von Emergenz und Selbstorganisation

Mit dem folgenden Vergleich soll der Einstieg in das Thema der Beziehung zwischen Beobachtungskompetenz und Systemkompetenz unternommen werden, um heterogene Perspektiven zu eröffnen und dabei auftauchende Fragestellungen zu bearbeiten.

Unterricht in der Schule ist mit einem Fußballspiel durchaus vergleichbar. Für beide gilt: Der Ausgang ist relativ ungewiss. Diese Ungewissheit ist Ursache für die Situation und hält die Spannung bei manchem Fußballspiel über die Zeit aufrecht, vom Anpfiff bis zum Schlusspfiff.

Nicht viel anders kann die Ungewissheit über den Schulerfolg beschrieben werden, wobei für den einen Schüler oder die andere Schülerin die Spannung vom Beginn bis zum Ende der Unterrichtsstunde wegen beispielsweise schlechter Leistungen oder des nicht beherrschten Unterrichtsstoffes, trotz des angekündigten Tests, spannend bleibt. Das Läuten der Schulglocke signalisiert Entspannung bei allen, bei den Schülerinnen und Schülern, ebenso wie bei der Lehrperson. Dieses Signal hat über die Jahre hinweg ein entsprechendes Verhalten konditioniert. Manchmal aber bleibt die Spannung (und hier sind die Eltern auch einbezogen) für alle beteiligten Personen bis zum Ende des Schuljahres aufrecht.

Für manche (Lehr-)Personen und Schülerinnen bzw. Schüler ist das „Spiel“ (der Unterricht) an sich faszinierend, für manche erklärungsbedürftig und für wieder andere unwichtig – gibt es doch Wichtigeres im Leben zu tun. Und beide, sowohl Lehrperson als auch Schüler/innen, beginnen am Anfang der nächsten Stunde das gleiche Spiel nur mit anderen „Farben“. Die erwähnte Lehrperson unterrichtet in einer anderen Klasse und die Schülerinnen bzw. Schüler, die diese Lehrperson vorher hatten, haben ein anderes Fach und damit eine andere Lehrperson. Das „Spiel“ heißt jetzt nicht „Physik“, sondern beispielsweise „Französisch“, und wer das Spiel oft und intensiv genug spielt bzw. am Unterricht engagiert teilnimmt, wird auf beiden Seiten bzw. in beiden Fächern Meister.

Ein Test oder – noch wichtiger – eine Schularbeit, von der Entscheidendes abhängt und welche die ganze Familie oft über Tage in Spannung, Konzentration und verbaler Beziehungsdiziplin hält, kommt einem „Foul-Elfmeter“ gleich. Die Spannung ist in der Regel kaum mehr zu steigern, wenn ein Elfmeter, ein Strafstoß, ansteht, der den Ausgang des Spiels, womöglich erst nach einer Verlängerung über 120 Minuten, entscheidet. Dabei hat der Torwart im Grunde keine wirkliche Chance. Das Tor hat eine Fläche von $17,86 \text{ m}^2$ (8 Fuß x 8 Yard). Ein etwa 1,90 m großer Goalkeeper mit einer Armspannweite von 1,90 m deckt nach dem Flächensatz etwa 25 % der Torfläche ab, womit 75 % der Torfläche frei bleiben. Um nun von der Mitte des Tores zu einer oberen Ecke zu gelangen (Satz des Pythagoras im dreidimensionalen Raum), braucht der Torwart knapp eine Sekunde. Bei Schussgeschwindigkeiten von 72 km/h bis zu 100 km/h ist der Ball zwischen rund 0,58 sec und 0,42 sec unterwegs, um eine der Torecken zu erreichen. Zieht man nun noch die Reaktionszeit des Goalkeepers von 0,2 sec ab, dann bleibt kaum Zeit, um den Ball aus der Ecke zu schlagen (Ludwig 2009, S. 20 ff.).

Wie sich empirisch nachweisen lässt, ist die Situation nicht ganz so aussichtslos. Mathelitsch und Thaller (2008, S. 82) spielten unterschiedlich guten Torleuten einige Videosequenzen von Strafstoßen aus der Sicht des Goalkeepers vor. Kurz bevor der Schütze den Ball berührte, wurde die Videoaufnahme gestoppt und der Tormann gebeten, die Flugrichtung des Balles vorherzusagen. Gute Torleute waren in der Lage, aus der Körperhaltung beim Anlauf abzuschätzen, in welche Richtung der Ball geschossen würde. Nicht viel anders präsentiert sich die Situation bei einem Test oder einer Schularbeit. Auch die Schülerinnen und Schüler haben in der Regel den Stoff gelernt und Beispiele intensiv geübt. Und dennoch bleibt ihre Chance, den Test zu bestehen, relativ gering. Welche Fragen nun tatsächlich gestellt werden, um zu beantworten in welche Ecke der Ball fliegen wird, ist meist schwer vorherzusagen und hängt vom Profil des Elfmeterschützen bzw. der Lehrperson ab. Darüber hinaus, ist die „Spielidee“ von Lehr-Lern-Situationen eine völlig andere. Hier geht es darum, Schülerinnen und Schüler zu begleiten, zu fördern und zu unterstützen, und nicht darum, den Schülerinnen bzw. Schülern ein „Tor zu schießen“.

Die Schülerinnen und Schüler könnten aber bei der Erarbeitung des Prüfungsstoffes auch strategisch vorgehen und sich Anlehnung bei der Interaktionsdichte im Fußball holen. Die Zahl der Ballkontakte in einem Spiel der obersten Spielklasse liegt bei 20 Ballkontakten pro Minute, im Mittel bei 630 Ballkontakten bei einer mittleren Spielzeit von höchstens 65 Minuten pro Spiel auf einem regelkonformen Spielfeld von 7.140 m², das von 10,1 Spielern bei einer kontrollierten Spielfläche von 707 m² pro Spieler gut abgedeckt werden kann (Ludwig 2009, S. 29). Damit ist zwar belegt, dass die 1870 festgelegte Zahl von 11 Spielern sinnvoll ist (früher wurde Fußball mit 15 bis 20 Spielern gespielt). Ein Spiel kommt durch die Kenntnis dieser Fakten aber noch nicht zustande. Dafür bedarf es deutlich mehr. Es wurde versucht, deutlich zu machen, dass sowohl das Sportspiel als auch der Unterricht als komplexes, dynamisches Interaktions- und Beziehungssystem analysiert werden können und spannende Ergebnisse und Perspektiven zum Vorschein kommen, doch wie man ein Spiel letztlich gewinnt oder eine Klasse von Schülerinnen und Schülern erfolgreich begleitet, ist damit vorerst noch nicht beantwortet.

Mit Blick auf die „Systemkompetenz“ können auf der Folie des skizzierten Sportspiels folgende Fragen beispielhaft gestellt werden:

- Was denken Sie, was würde Ihrer Meinung nach eine erfolgreiche Lehrperson (ein erfolgreicher Trainer) auf die Frage antworten: „Wie schafft man es, im Unterricht im Fach X, Spannung aufzubauen und wieder abzubauen, um die Schülerinnen und Schüler bei Laune zu halten?“
- Woran kann man sehen, ob der Lernrhythmus der Schülerinnen und Schüler gleich, schneller oder langsamer ist, als der Lehrerrhythmus der Lehrperson?
- Welche Art von Empfehlung würde ein/e Chaostheoretiker/in geben, um Unterricht klar, strukturiert und sicher bzw. ergebnisoffen, dynamisch-chaotisch und eigenverantwortlich zu arrangieren?
- Was sagen die Größe des Tores und die Spieleranzahl pro Team über die Bedingungen der Möglichkeit (Kant) für ein strategisch geführtes Spiel aus?

Verhaltensweisen und Interaktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern können nach Konzepten der Systemtheorie nur dann angemessen beobachtet und erklärt werden, wenn diese als Teil eines mehr oder weniger dichten Netzwerkes beobachtet und interpretiert werden. Die ursprünglich von Luhmann gestellte Frage, ob systemtheoretische Analysen auch auf einfache, situationsgebundene Interaktionen angewandt werden können, ist insofern von Relevanz, als „Unterricht“ als soziales Kommunikationssystem gedeutet werden kann, das Regeln, Muster, Hierarchien u.a. unterworfen ist, ohne dass sich die Mitglieder (Lehrpersonen, Schüler/innen ...) dessen auch immer bewusst sind. Das monokausale Ätiologieverständnis wurde durch das Paradigma der systemischen Multikausalität mit ihrer prozesshaften, zirkulären Sicht auf Schule und den Unterricht abgelöst. Das System „Schulklasse“ wird vor diesem Hintergrund von Regeln und Normen, Positionen und Hierarchien der Beziehung, Interaktionen und Entscheidungen geprägt. So gesehen, kann auch eine Lehrperson nicht alleinige Ursache für das Scheitern oder Schulschwänzen einer Schülerin bzw. eines Schülers sein, wie ein/e Mitschüler/in oder das Familiensystem allein auch nicht einzige Ursache sein können. Die Vernetzung der beteiligten Teilsysteme, die multifaktorielle(-perspektivische) Determinierung des Problems und andere Aspekte sind Teil des Gesamtsystems, welches es zu beobachten gilt. Nicht das Denken in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen kennzeichnet Systemkompetenz, sondern die Kompetenz, dem Lehrperson-Schüler/innen-System mehr Freiheitsgrade im Handeln zu ermöglichen.

3. Systemkompetenz als Ergebnis eines tiefen und breiten Fundaments

Das mehr oder weniger komplexe Rätsel, welches den Begriff der „Systemkompetenz“ umgibt, sowie die Positionen, die mit dem Begriff verbunden sind, stehen in diesem Abschnitt der Auseinandersetzung im Fokus. Jedoch ist weder das Rätsel gelöst noch die Sache bereinigt, indem das „Geheimnis“ des Begriffes und dessen Bedeutung im Kontext von Schule und Unterricht in „Verständlichkeit“ überführt wird. Durch die folgenden Ausführungen werden Sprachregelung, Sichtweisen und Positionen definiert und zur Diskussion gestellt, das Problem selbst aber wird – und dies trifft für die Mehrzahl diskursiver Auseinandersetzungen zu – vermutlich nur auf eine andere Ebene der Reflexion verschoben.

Im Kompositum „Systemkompetenz“ stecken zwei Begriffe, welche die Diskussion in den letzten Jahrzehnten auch unter dem Aspekt von Modernität dominiert haben, nämlich die Begriffe „System“ und „Kompetenz“. Der Fokus soll zunächst auf den Begriff „System“ gerichtet werden.

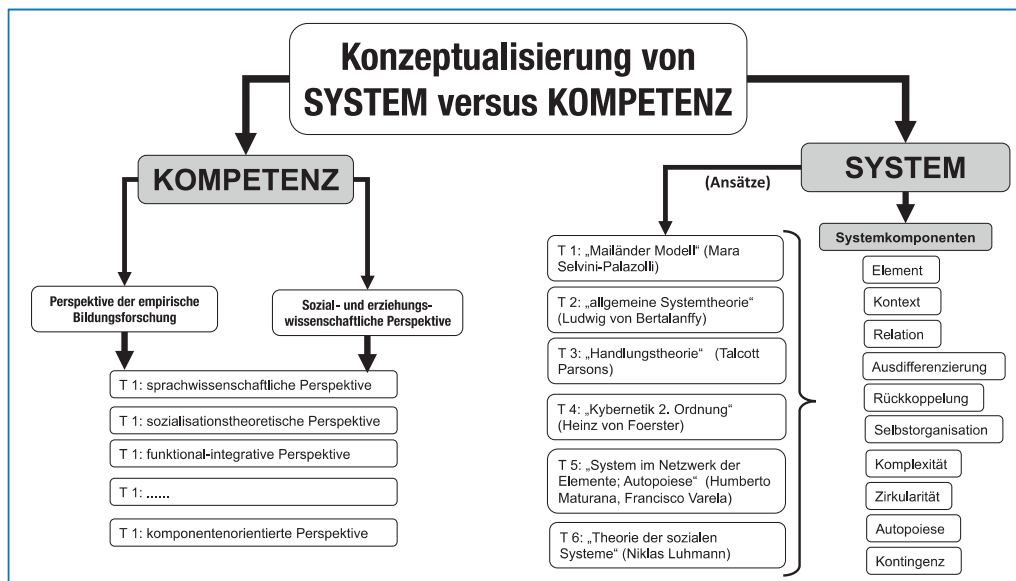


Abb. 3: Positionen einer Konzeptualisierung von System und Kompetenz

3.1 Zum Konstrukt „System“

Eine der Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung besteht darin, dass im systemtheoretischen Diskurs Aussagen zum Begriff „System“ selbst auf unterschiedlichen Theorieebenen anzusiedeln sind und damit ein „Sammelbegriff für sehr verschiedene Bedeutungen und sehr verschiedene Analyseebenen“ (Luhmann 1987, S. 15) vorliegt. Die Schwierigkeit einer Konkretisierung wird offensichtlich, wenn man für eine grundlegende Charakterisierung des Begriffs „Systemkompetenz“ die Fragen adressiert, was ein System ist, woran man dieses erkennt, wer zu einem System gehört und welche Aspekte man in einem System beobachtet.

Ein Blick zurück zu den Anfängen zeigt, dass das Bemühen darum, die Institution Schule und den Unterricht (die Schulklasse) aus dem Fokus systemischer bzw. systemtheoretischer Konzepte und Theorien zu beschreiben, unterschiedliche Entwicklungslinien in Europa und den USA genommen hat. Mit „*Der entzauberte Magier: Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen*“ (Il mago smagato) hat Selvini-Palazolli (1976) den „Mailänder familientherapeutischen Ansatz“ für das System Schule aufbereitet und dargelegt, dass Schule nur dann verstanden werden kann, wenn man es als Teil eines größeren, komplexen Systems betrachtet.

Die „Gespräche am runden Tisch“ sind ein erfolgreiches Setting für die Schule, welche die Mailänder Gruppe aus den frühen siebziger Jahren adaptiert hat. Eine der schwierigsten Aufgaben bestand darin, den konzeptionellen Sprung von einer linearen (psycho-)analytischen zu einer zirkulären systemischen Orientierung zu vollziehen. In den USA und Kanada stützten sich systemtheoretische Ansätze im Bereich der Schule ähnlich wie in Europa auf familientherapeutische Konzepte. Seit Bertalanffy (1968) werden zwei Entwicklungslinien einer Theorie der Systeme unterschieden, ein *formaler Strang* und ein *soziologisch orientierter Strang*. Weiters differenziert Baecker (2012, S. 408) vier Entwicklungsstränge, Wilke (1996, S. 4) nennt fünf Entwicklungsschritte, Simon (2011) unterscheidet drei Stufen und Strunk und Schiepek (2014) nennen vier Formen der „Systemtheorie“. Weiters sind folgende Meilensteine zu nennen: Talcott Parson interpretiert in seiner „Handlungstheorie“ das „System als Differenz und Selbstproduktion“, Heinz von Foerster beschreibt das System auf der Grundlage einer Mathematik der „Eigenwerte nichtlinearer, rekursiver Funktionen“ (Kybernetik 2. Ordnung), weiters legen Humberto Maturana und Francisco Varela den Fokus auf die „operationale Schließung des Systems im Netzwerk der Elemente, aus denen es besteht“ und schließlich ist Niklas Luhmanns „Theorie der sozialen Systeme“ zu nennen. Vor diesem Hintergrund, dass es nicht nur „eine“ Systemtheorie gibt, können für die Abklärung des Begriffs „Systemkompetenz“ folgende Gesichtspunkte zusammenfassend genannt werden:

Krause (1996, S. 161) geht davon aus, dass trotz aller Paradigmenwechsel als „System einheitlich alles [gilt], worauf die Unterscheidung von innen (System) und außen (Umwelt) anwendbar ist, [also] eine Differenz von System und Umwelt [beschrieben werden kann]“. Ein zentrales Merkmal von Systemen, unabhängig von den verschiedenen systemtheoretischen Ansätzen, ist, dass diese aus Elementen bestehen, die für sich genommen zwar als abgeschlossene Einheiten verstanden werden können, jedoch untereinander vernetzt und in Wechselbeziehungen stehen. So ist *Dejan* und mit ihm sein Körper nicht nur ein in sich abgeschlossenes System, sondern auch ein zentraler Teil seines familiären und schulischen Systems bzw. Umfeldes. Sein Sitzplatz in der Klasse, seine Spielerposition beim Fußball und seine Rolle beim Geräteaufbau sind für seine Befindlichkeit und sein Verhalten in der Gruppe nicht ohne Bedeutung, genauso wenig für das der Gesamtklasse. Unterstellt man, dass eine systemische Sichtweise den Blick beispielsweise auf Relationen, Muster, Komplexität, Perturbation, Interpunktionen, Selbstorganisation oder Autopoiese richtet, dann ist für die Beschreibung von „Schule“, „Schulklasse“ und das „schulische Umfeld“ mit ihrer Vielzahl an Elementen, Rückkoppelungsprozessen, Funktionen und Interventionen ein Denkmodell für „Systemkompetenz“ skizziert. Dieses lenkt den Blick auf Muster, Wechselbeziehungen und Dynamiken. Systemkompetenz lenkt und beobachtet komplexe Vorgänge im schulischen Alltag, die nicht ohne das gedacht werden können, was den Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule wiederfährt und sie innerhalb der Schule beschäftigt. Diese „Störgröße“ kann als individuelles Fehlverhalten interpretiert und sanktioniert werden, sie kann aber auch unter Einbeziehung von systemischem Störungswissen als Stimme des Schülers bzw. der Schülerin (z. B. Symptomträger) in einer komplexen Lebenssituation gehört und als Chance zur Veränderung wahrgenommen werden.

3.2 Zum Konstrukt „Kompetenz“

Die „*komplexe Angelegenheit Unterricht*“ (Rumpf 1971, S. 160) ist „seit fünfzig Jahren“ (Klieme & Hartig 2007, S. 11) mit dem Thema Kompetenzorientierung konfrontiert. Die Schule vermittelt ausgewählte Kenntnisse, grundlegende Fähigkeiten, spezielle Fertigkeiten, Bereitschaften, Erfahrungen, Einstellungen, Performanz, Überzeugungen, Werte, Normen, Qualifikationen und Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler für Teilsysteme der Gesellschaft

qualifizieren. Mit *Kompetenzorientierung* sind für eine Vielzahl anstehender Reformen und Entwicklungen, aber auch für Problemfelder in der Schule durchaus Strategien, Lösungen oder zumindest Begründungsmuster für Veränderung gefunden worden. Auch Gogoll (2014, S. 163) diagnostiziert eine „*abnehmende Akzeptanz gegenüber einer Bildungsreform, die doch eigentlich Gutes im Sinn hatte.*“ In dem von Bresges et al. (2014) herausgegebenen Buch „*Kompetenzen diskursiv*“ wird an mehreren Stellen die Befürchtung thematisiert, dass die verordnete Kompetenzorientierung kaum Änderungen an der tatsächlichen, konkreten Unterrichtspraxis erwarten lässt. Die Unsicherheit, welche sie verbreitet, die fehlenden Unterrichtsbeispiele, die weite Auslegung und die damit verbundene Unschärfe des Kompetenzbegriffs seien dafür mitverantwortlich.

Die Kompetenzdebatte in der Schule mit den damit verbundenen inhaltlichen und organisatorischen Konsequenzen (z. B. *Erstellung semestrierter, kompetenzorientierter Lehrpläne, kompetenzorientierte Leistungsbeurteilungsverordnung* u. a.) findet in einem breiten bildungspolitischen Kontext und einer strukturellen sowie inhaltlichen Reorganisation der Lehrer(innen)bildung statt. Der Perspektivwechsel von der *Input-* über die *Output-* und schließlich zur *Outcome* (Employability)-*Steuerung* (*Wirkungssteuerung*) ist turbulent verlaufen und von kritischen Anmerkungen nicht verschont geblieben (Allemann-Ghionda & Terhart 2006; Liessmann 2015⁵).

In Anlehnung an Klieme und Hartig (2007, S. 14 ff.) sind zwei divergente „Fundamente des Kompetenzbegriffs“ zu unterscheiden, nämlich das „*sozial- und erziehungswissenschaftliche Fundament*“, welche „Bildung und Kompetenz begriffssystematisch parallel führt“ (Gogoll 2011, S. 47), und das „*Fundament der empirischen Bildungsforschung*“, welches den „Kompetenzbegriff dem Bildungsbegriff hierarchisch unterordnet“. Darüber hinaus lassen sich *sprachwissenschaftliche, sozialisationstheoretische, sozial-instrumentelle, funktional-integrative, funktional-pragmatische oder komponenten-orientierte* Linien (Stränge) des Kompetenzbegriffs ausmachen. Die „pädagogisch-fachdidaktische Debatte“ (Gogoll 2011, S. 47) präferiert den von Weinert (2001, S. 27) eingebrachten „*weiten*“ Kompetenzbegriff, der auch die Grundlage der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk 2009) darstellt. Demnach sind Kompetenzen „*längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen*“ (bm:ukk 2009, Teil II, S. 1; vgl. Klieme et al. 2003, S. 9 f.). Kompetenzen werden hier als ein vorrangig im Denken verankertes Konstrukt aufgefasst. Auch Klieme und Leutner (2006) definieren Kompetenzen als *kognitive* Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als „*kontextspezifische Leistungsdispositionen*“ zu verstehen sind und sich „*funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen*“. Nach den Ausführungen des BIFIE (Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung) sind – im Gegensatz zur eben angeführten Begriffserörterung – Kompetenzen „*kontextunabhängig* ausgeprägt“ (BIFIE 2015). Kompetenzen sind also „*nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) [...], sondern solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher*

⁵ Mit „*Geisterstunde – Die Praxis der Unbildung*“, dem „Protest gegen das Kompetenz-Abakadabra der selbst ernannten Bildungsexperten“, dem Statement: „*Permanente Reformiererei ist irritierend*“ (29.9.2014), dem „*Gespensischen Charakter der aktuellen Bildungsdebatte*“ (20.7.2015) oder der „*Unbildungsgesellschaft*“ (24.11.2015) äußert sich Liessmann kritisch zum Thema Kompetenzorientierung.

und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen. [...] *Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des gedanklichen und gegenständlichen Handelns.* [...]“ (Erpenbeck & Rosenstiel 2007, S. XI). Im Unterschied dazu sind *Qualifikationen* „eben nicht gleichzusetzen mit Kompetenzen, denn erstere werden *nicht erst* im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren [...] Prüfungssituationen [...]. Kompetenzen sind nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar.“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XIX). Dieser Kompetenzbegriff fokussiert lediglich die „*kognitive*“ Dimension, doch die Dimension, welche „motorische Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einsichten [repräsentiert], bleibt ausgespart“ (Gissl 2010, S. 142; Gogoll 2011, S. 47) und wird „[...] *nicht angesprochen*“ (bm:ukk 2014, S. 8). Dies hat für das Unterrichtsfach weitreichende Konsequenzen, nämlich die Entwicklung eines komplexen Kompetenzportfolios, in dem neben kognitiven, emotionalen, motivationalen, volitionalen und sozialen eben auch motorische und körperliche Aspekte zusammenspielen.

Kompetenzorientierung gilt allerdings auch als Ausgangspunkt für völlig heterogene Aspekte in der Lehrer(innen)bildung. Das Thema „Kompetenzorientierung“ hat die Aufgabe, nicht nur Kompetenzen und Teilkompetenzen für Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulstufen zu formulieren, sondern auch Lehrer(innen)kompetenzen auf der Grundlage von Kompetenzmodellen für die Lehrer(innen)bildung zu erarbeiten und zur Diskussion zu stellen. Frey (2006, S. 35 ff.) hat 47 Instrumente aufgelistet, die zwischen 1991 und 2005 publiziert wurden und geeignet erscheinen, um berufliche Fertigkeiten und Fähigkeiten von angehenden Lehrerinnen und Lehrern nach Kompetenzklassen zu diagnostizieren (vgl. auch das von Erpenbeck & Rosenstiel 2007 zusammengestellte Handbuch von ca. 52 Instrumenten zur Kompetenzmessung; weiters „Teacher Education and Development Study“; Blömeke et al. 2010; Bresges et al. 2015). Die für den Unterrichtsgegenstand entwickelten Kompetenzmodelle auf der Grundlage des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) bilden die zu vermittelnden Ziele auf zwei Dimensionen ab, nämlich der „*Inhaltsdimension*“, sie subsumiert Fachbereiche und Kernthemen des Unterrichtsfaches und der „*Handlungsdimension*“, sie bildet die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler ab.

Vor diesem Hintergrund könnten folgende Kompetenzen für das eingangs gewählte Beispiel aus dem Bereich „Fußball“ formuliert werden:

- Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, die Fläche des Fußballtores zu berechnen und diese auf der Grundlage des Flächensatzes mit der Armspannweite des Tormannes in Beziehung zu setzen.
- Die Schülerinnen und Schüler können die exakte Bewegungszeit eines Feldspieles im Sportspiel Fußball auf der Grundlage einer Videoaufzeichnung erheben.
- Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, die im Fußball von Feldspielern kontrollierte Spielfläche über die Dauer des Spiels zu berechnen.

3.3 Das Konstrukt Systemkompetenz

Nach den Ausführungen in den letzten beiden Abschnitten und dem Versuch, die Auseinandersetzung mit den Begriffen „System“ und „Kompetenz“ für eine Reflexion des Begriffs der „Systemkompetenz“ fruchtbar aufzubereiten, stellt sich nun die Frage, wie das Konstrukt „Systemkompetenz“ inhaltlich zu beschreiben und zu definieren wäre. Im Unterschied zu Sommer (2005) scheint es nicht angemessen, den Begriff der „Systemkompetenz“ mit dem Begriff „systemisches Denken“ gleichzusetzen. „Systemisches Denken“ entspricht vielmehr den Kriterien einer Realdefinition, die den Gebrauch des Begriffs im „alltäglichen Sprachgebrauch“ erfasst.



Eva Burger – Gundl Rauter (Hrsg.)

Kompetent im Unterricht
Lehren und Lernen im Spannungsfeld
von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz

ISBN 978-385253-563-0

(c) 2017 E. Weber Verlag GmbH

Umschlagbild: Fotolia