

Lernprozesse und Kompetenzziele in der Jugendhilfe

(überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der Bundesfachtagung des EREV im Mai 2009)¹

1. Vorbemerkung

Ich bin kein Jugendhilfepraktiker, aber in vielfältigen Arbeitsbeziehungen mit der Jugendhilfe verbunden.

Ich schaue aus der Perspektive eines Psychologen mit einer wissenschaftlichen Sozialisation als Sprach- und Kognitionspsychologe und einer darauf aufbauenden Lern- und Praxiszeit als (mittlerweile) approbierter Psychotherapeut. Die Frage, die mich zentral auch in meiner weiteren Arbeit an unterschiedlichen Fachbereichen der Fachhochschule seit 1982 beschäftigt, ist die Frage, wie Menschen Dinge, Situationen, Sachverhalte, biografische Erfahrungen und andere Menschen wahrnehmen, verstehen und wie das alles Bedeutung im linguistischen (nicht alltagstheoretisch) Sinn bekommt: wie die Vielfalt der sinnhaften Bezüge gelernt wird, die insgesamt Orientierung und Handeln in der Welt ermöglichen.

Ich möchte Ihnen ein paar Überlegungen vorstellen dazu, was eine eher grundlagenorientierte handlungs- und kognitionspsychologische Sicht zu einer vielleicht angereicherten Sicht von Lernen beitragen kann.

Über mögliche Lernziele – wie problematisch dieser Begriff ist, werden wir noch sehen – möchte ich mit Ihnen nachdenken an Hand einer Untersuchung, die sich damit beschäftigt hat, was alte Menschen als wesentliche Faktoren ihrer Lebensbewältigung ansehen.

Ziel der Arbeit mit jungen Menschen sollte es ja sein, sie handlungsfähig für ihr Leben, ihre Zukunft zu machen.

2. Lernen

Beginnen möchte ich mit einer Definition von Lernen:

Lernen ist die Aneignung und fortlaufende Modifikation von Wissen und Kompetenzen als Folge aktiver, handelnder Weltaneignung von Geburt an, die es durch offene, anregende Situation zu unterstützen, zu entwickeln und zu begleiten gilt. Und:

Lernen findet häufig beiläufig, nicht intentional statt.

Sich mit Lernen zu beschäftigen, heißt immer auch, über etwas zu sprechen, das uns allen selbstverständlich zur Verfügung steht, was wir also können und über das wir – mehr oder weniger explizit – auch etwas wissen. Aber wie jedes alltagstheoretische Wissen ist dieses naiv, bruchstückhaft, reduktionistisch und von individueller Erfahrung geprägt.

Für die Bewältigung alltäglicher Lernanforderungen mag das – häufig zumindest – ausreichen. Für pädagogisch professionelles Verhalten, für das Arrangement von Lernsituationen reicht das nicht aus. Genau dieses Herstellen von Lernsituationen, in denen

¹ in leicht veränderter Fassung veröffentlicht in: EJ 2/12012, S. 80-92

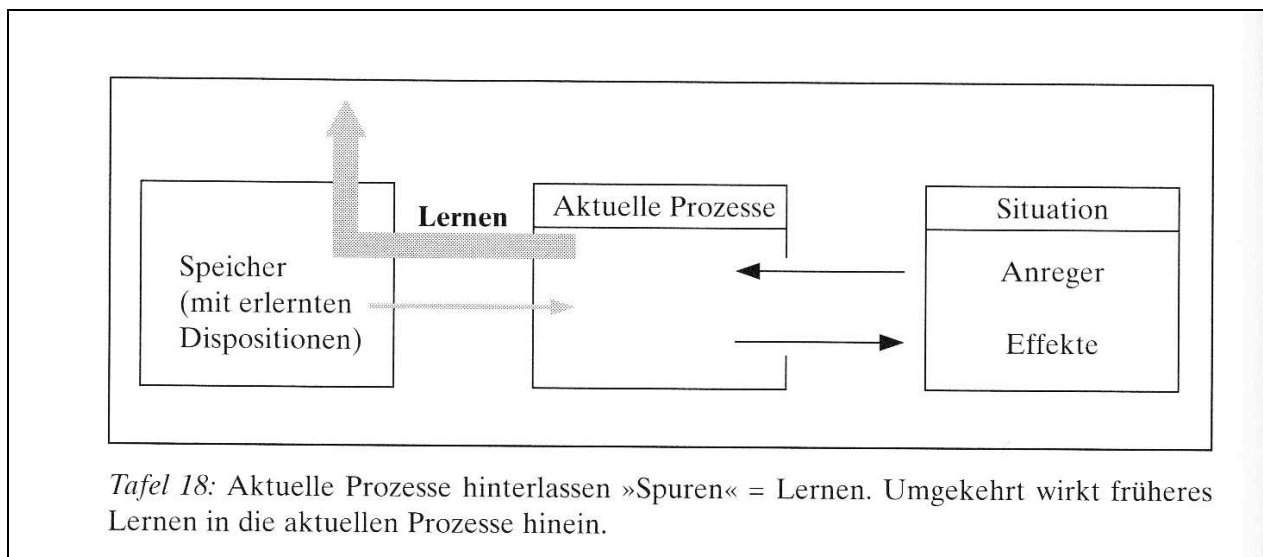
Lernen stattfindet, ist aber eine wesentliche Aufgabe der Jugendhilfe. Ziel dieses Vortrages ist es, Anregungen zu geben, Lernsituationen besser zu verstehen.

Wenn wir uns mit Lernen beschäftigen, muss uns klar sein, dass beiläufiges Lernen einen erheblichen Anteil unseres Orientierungswissen und unserer alltagsbezogenen Handlungskompetenz herstellt, viel mehr als die intentionalen Lehr- und Lernprozesse, die häufig schulisches und außerschulisches pädagogisches Handeln bestimmen.

Auch wenn wir von beiläufigem Lernen sprechen, ist das immer aktive Aneignung neuer oder Modifikation von schon vorhandenem Wissen.

In einer einfachen Grafik finden wir das bei Nolting und Paulus so dargestellt:

Abbildung 1: Lernen



(Nolting und Paulus 1999)

Lernen lässt sich also kennzeichnen als ein Prozess der Informationsverarbeitung, der situative Informationen aufgreift, in aktuellen Prozessen der Wahrnehmung, Codierung und Verknüpfung in Bezug zu schon gespeicherten Informationen verarbeitet. Dadurch werden neue Inhalte generiert und im Langzeitspeicher abgelegt, die wiederum neue Handlungsoptionen bereitstellen.

Ähnliche Prozesse kennen Sie möglicherweise mit dem Piagetschen Begriffspaar Akkomodation – Assimilation und aus der Tätigkeitstheorie mit Aneignung und Vergegenständlichung.

Der Begriff der Situation scheint also für das Lernen wichtig zu sein, genauso wie die Fähigkeit, Informationen so zu verarbeiten, dass sie Situationen adäquat abbilden, Informationen effektiv zu speichern und Möglichkeiten zu haben, bei Bedarf wieder darauf zuzugreifen, wenn sie handlungsrelevant sind. Oder wie Bollweg (2008) es in Anschluss an Treml formuliert: Leben ist Lernen.

Wenn Sie für sich selbst nachdenken, wo Sie die wichtigen Dinge, mit denen Sie Ihren Alltag bewältigen, gelernt haben, werden sie schnell sehen, dass nur ein geringer Anteil in intentionalen Lehrprozessen vermittelt wurde: Wertsysteme, Emotionen, Situationsverständnis, Sozialkompetenz, Sprache, Orientierungswissen im Alltag (Straßenverkehr, Kauf und Verkauf, ...).

In der folgenden Lernmatrix sehen Sie eine Übersicht über Lerninhalte und mögliche Lernagenten für den Prozess des beiläufigen Lernens. Nehmen Sie sich ein wenig Zeit und denken Sie an Hand dieser Stichworte kurz über Ihre eigene Lernbiografie nach.

Abbildung 2: Lernmatrix

	Wissen und Fertigkeiten	Sozialkommunikative Kompetenzen	Motive, Motivklärungen	Ethische Grundsätze persönlichen Handelns	Soziale Ziele, Lebensziele, Karriereziele	Umgang mit Emotionen
wo, von wem ? (Situationen, Personen, Institutionen)						
wie ? (Lernarten)						
wozu ? (Lernanlässe)						

Beiläufiges Lernen ist in der Definition schon angesprochen worden, ich möchte es noch etwas weiter klären:

Unter beiläufigem Lernen wollen wir jede Informationsverarbeitung und –speicherung von Menschen in Situationen verstehen, die von ihnen nicht als Lernsituationen wahrgenommen werden.

Besonders gilt das für das frühkindliche Lernen.

(vgl. Overwien 2001; Dohmen 2001; Neubauer und Stern 2007)

Diese Bestimmung mag für diesen Kontext genügen, die Überlegungen zum beiläufigen oder inzidentellen Lernen gehören in den Zusammenhang der Diskussion zum informellen (im Gegensatz zum formalen institutionsgebundenen) Lernen im Rahmen der europäischen Anstrengungen zum lebenslangen Lernen. Die Differenzierungen der Begrifflichkeit in der deutschen und internationalen Diskussion sollen hier nicht weiter interessieren, in diesem Kontext ist wichtig festzuhalten, dass Lernen zu großen Teilen in nicht lehr- oder lernintentionalen Zusammenhängen geschieht. Das gilt insbesondere für das frühe Lernen von Weltwissen und Handlungskompetenzen, das die Weichen für alles Spätere stellt.

Es wäre ein eigener Vortrag, weiter auszuführen, wie wichtig für die Jugendhilfe der Bereich der Elementarpädagogik als primärpräventive Arbeit ist, wenn Kinder aus problematischen Lernumgebungen traditionell noch lange nicht im Fokus der Jugendhilfe sind.

Die Jugendhilfe hat eine Zwischenposition zwischen den typischen Institutionen formalen Lernens wie der Schule und einer offenen alltäglichen Situation beiläufigen Lernens. Auch wenn wir natürlich die Notwendigkeit der Wissensaneignung in Lerninstitutionen sehen, die den Zugang zu gesellschaftlich und historisch relevantem Wissen ermöglichen, so ist Jugendhilfe mit Lernen und Lernergebnissen konfrontiert, die eine eigensinnige Form der

Weltbewältigung von Jugendlichen darstellen und zu Konflikten geführt haben, die nichtprofessionell nicht mehr zu lösen waren.

Ich möchte noch einen zweiten Zugang zum Thema Lernen vorstellen, der diese ersten Überlegungen ergänzt:

Lernen = Semantisierung der Welt

Dinge, Menschen und Symbole bekommen Bedeutungen, während wir mit ihnen umgehen. Bildliche wie sprachnahe Repräsentationen bringen Ordnung in die Welt:

Wir entwickeln kognitive, soziale und emotionale Landkarten, in denen wir unser Bild von uns selbst, Beziehungen zu Menschen und Dingen, Möglichkeitsräume ausdifferenzieren – kurz unsere Biografie entsteht.

Unsere Lerngeschichte ist die Geschichte der Entfaltung von Bedeutungen. Während wir mit den zunehmend komplexeren Situationen in unserer Lebensgeschichte umgehen und sie mit ganz individuellen Strategien bewältigen lernen, lernen wir Dinge zu gebrauchen, Menschen mit ihren jeweils spezifischen Interaktionsmöglichkeiten zu mögen oder zu meiden, Eigenschaften zuzuordnen, lernen Kategorien, wie essbar, gefährlich oder lustvoll mit den entsprechenden Emotionen. Wir gewinnen einen Begriff von Zeit, von Zukunft wie von Geschichte, wir werden vertraut mit den kulturellen Symbolsystemen, sprachlichen, künstlerisch darstellenden, religiösen, kognitiven und wissenschaftlichen. Vor allem natürlich lernen wir in all diesem Tun etwas über uns, wie wir wertgeschätzt werden, über unsere Körperlichkeit, unser Geschlecht, über unsere Möglichkeiten, etwas zu bewirken. Es entstehen semantische Netzwerke, in denen wir die verschiedenen Bedeutungen und Bedeutungsebenen miteinander verknüpfen zu Strategien, um Ziele zu erreichen.

Wir sind dabei zumindest in den ersten Jahren bei aller Eigenaktivität abhängig von dem Kontext, dem Rahmen, den unsere Herkunftsfamilie und die uns tragende Gesellschaft uns gibt: welche Lernanregungen, Experimentiermöglichkeiten, Wissensspeicher, ästhetische Erfahrungen und Praxis, sprachliche und weitere kommunikative Erfahrungen, soziale Interaktionen und Orientierungen, wie kulturelle und rechtliche Normen vorhanden sind, wie weit wir Eigensinn entwickeln dürfen, bzw. wie eng und vorgezeichnet unsere Entwicklungswege sind.

Es ist bisher schon deutlich geworden, dass Lernen etwas sehr Aktives ist, nichts, das uns geschieht, sondern das wir tun. Und es ist auch deutlich geworden, dass das, was wir gelernt haben, unsere Handlungsoptionen bestimmt. Ob wir einen Raum für Möglichkeiten sehen und wie wir diesen explorieren und nutzen können, ist entscheidend durch das gestaltet, was und wie wir gelernt haben.

Bevor ich Ihnen genauer vorstellen will, wie denn dieses Gelernte im Gedächtnis repräsentiert und – so ist ja die pädagogische Fragestellung – modifizierbar ist, schauen wir erst „Handeln“ genauer an, um einen präziseren Begriff von Handeln zu gewinnen, den wir später dann noch brauchen.

3. „Handeln“

Auch hier gehe ich von einer kurzen Definition aus:

Von Handlung wird dann gesprochen, wenn einem Verhalten ein Ziel zugrunde liegt

und die psychophysische Aktivität zum Zweck der Zielerreichung organisiert ist. (nach Städtler 2003).

Hintergrund dieser Darlegungen sind theoretische Überlegungen zur Handlungstheorie nach Dörner (1998 – 2005) und handlungsregulationstheoretische Überlegungen aus der Arbeitspsychologie nach Hacker (2005).

Ich weiche bei dieser Definition der Frage aus, ob das Ziel bewusst ist und die Zielerreichung absichtlich erfolgt. Wir werden bei der Diskussion des Schemakzeptes aber sehen, dass diese Frage auch gar nicht zentral ist.

Menschen begegnen uns immer als organisiert Handelnde: ob sie lernen, ihren Alltag bewältigen, sich verlieben, kommunizieren, etwas kaufen, Gewalt als Problemlösungsverhalten benutzen, etwas verstehen, Auto fahren, öffentliche Verkehrsmittel benutzen, in Cliques etwa erleben oder sonst irgendetwas tun.

Auch das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in Gruppen, in der Schule, in jeder Situation ist aus ihrer subjektiven Perspektive erfolgsversprechendes Handeln, indem sie nutzen, was sie gelernt haben.

Bevor wir im Schemakzept Lernen und Handeln zusammenführen, möchte ich wesentliche Merkmale von „Handeln“ genauer erläutern, die jeweils auch eine spezifische Kompetenz darstellen, die es in der Biografie mit dem Ziel, ein handlungsfähiger Mensch zu werden, auch zu lernen gilt. (vgl. Dörner 2003 und 2005; Hacker 2005; Kaminski 1970; Volpert 1992)

– **Evolutiver Aspekt:**

Handeln entwickelt sich als zunehmend selbständige Antwort auf sich verändernde und komplexer werdende Lebensbedingungen von Lebewesen.

Dieser allgemeine Aspekt des Handelns trifft auch auf jeden individuellen Sozialisationsprozess zu, Kinder lernen zunehmend selbständige Antworten auf komplexe Handlungsanforderungen einer Lebenssituation zu geben.

Für das Lernen von Kindern ergibt sich daraus unmittelbar, dass Kinder – wie dann auch Jugendliche – altersangemessene Situationen steigender Komplexität brauchen, an denen sie sich selbstständig erproben können und ihr Handeln organisieren lernen. Für die stationäre Jugendhilfe ist das sicher nicht immer einfach zu ermöglichen, da es eine genaue Kenntnis der Möglichkeiten von Kindern/Jugendlichen erfordert und eine sehr individualisierte Förderung, die generelle Regeln auch einmal bricht.

– **Intentionalität:**

Handeln ermöglicht selbständiges und reflexives Verfolgen von Zielen auch unter Störbedingungen

Handeln findet typischerweise oft unter Störbedingungen statt, die eine direkte und unmittelbare Zielerreichung verhindern. Sich und die Situation reflexiv zu verstehen und kreativ Handlungsabläufe zu unterbrechen und neu zu entwickeln, ohne das primäre Ziel aus den Augen zu verlieren, ist ein wesentliches Merkmal professioneller, pädagogischer Arbeit. Es trifft für das pädagogische Handeln der Professionellen zu, ist aber auch ein Bildungsziel in der Arbeit mit jungen Menschen.

Pädagogen können Vorbilder sein, aber auch direkt Anleitung geben, wie mit veränderter

Zielperspektive ohne Frustration Ziele auch unter wechselnden Situationsbedingungen erreicht werden können.

Beispiel: Büroarbeiten oder ein Computerspiel wegen einer plötzlich anfallenden Hilfeleistung unterbrechen. Oder bei einem Ausflug wegen Verkehrsbehinderungen, falsch recherchierte Öffnungszeiten o.ä.m. nicht erreichbare Ziele in einem nachvollziehbaren (z.B. durch Selbstkommentierung) für Ideen anderer offenen Prozess neu zu definieren.

– **Situationsorientierung:**

Handeln entsteht auf der Basis einer Orientierung in einer Situation,

- die auf Gelerntes (z.B. Schemata) zurückgreift,
- die bewusstseinsfähig ist und
- als operatives Abbildsystem (OAS) im Arbeitsspeicher
- Planung und gedankliches Probehandeln ermöglicht.

Das OAS ermöglicht darüber hinaus Kommunikation in Kooperationssituationen. Das setzt voraus, dass die Situation in all ihrer Komplexität, darauf kommen wir noch, präsent ist. Das Präsenthalten einer Situation in ihrer nicht verkürzten Gesamtheit ist Merkmal von kompetentem Handeln. Situationen "gehen schief" durch reduktionistische, fehlerhafte Modellierung – wieder sowohl auf Seiten der Pädagogen wie auf Seiten der Jugendlichen.

OAS ist die Hackersche Terminologie, mir scheint die Weiterentwicklung des Schemakonzeptes in der neueren Psychotherapieforschung (Sachse u.a. 2008) eine sinnvolle Weiterentwicklung zu sein, die für unser Thema weiterhilft. Ich komme darauf zurück.

Eins wird aber mit dem Verweis auf Kommunikation in Kooperationssituationen schon deutlich: Wenn Menschen in gemeinsamen Situationen unterschiedliche Abbilder, Repräsentationen der Situation haben – damit auch jeweils andere Ziele - kann eine Verständigung und gemeinsames Handeln nicht gelingen.

Eine Modifikation z.B. eines unter ungünstigen Bedingungen gelernten selbstschädigenden, sozial unverträglichen und zielfernen Situationskonzeptes kann nur gelingen, wenn es erst einmal geteilt wird zwischen Jugendlichem und Erzieher. Das heißt auch, dass erst einmal verstanden und akzeptiert wird, dass das, was Kinder und Jugendliche in einer Situation tun, aus ihrer subjektiven Sicht sinnvoll ist.

Sie wurschteln sich durch mit dem, was sie gelernt haben und was sich für sie als nützlich erwiesen hat.

Ich unterstelle mal, dass diese Art der Situationsorientierung auch manchmal für PädagogInnen gilt.

– **Automatisierung:**

Viele erlernte Handlungsabläufe laufen situationsangemessen (manchmal auch situationsunangemessen) automatisiert ab.

In der lernenden Auseinandersetzung mit der Welt entwickeln sich sehr schnell und sehr früh Routinen, die gespeichert werden, die es Menschen ermöglichen, schnell und effektiv zu handeln. Vor allem sehr früh gelernte Routinen sind sehr stabil, wie es die Bindungsforschung z.B. nachgewiesen hat. So konnte Grossmann (neben vielem anderen) z.B. zeigen, dass die Güte spielerisch kindlicher Exploration in der Interaktion zwischen

Vater und Kind zwischen zwei und sechs Jahren außerordentlich vorhersagekräftig für eine ganze Reihe sozialemotionaler Kompetenzen bis ins junge Erwachsenenalter hinein ist (Grossmann 2004), Grossmanns haben ja auf der EREV-Bundesfachtagung 2007 in Leipzig auch eindrucksvoll davon berichtet.

Aber z.B. auch Problemlösungsstrategien in Familien können zu stabilen Routinen werden, z.B. diskursiv versus handgreiflich, daneben auch viel mehr wie Lese (oder Nicht-)Lesegehnheiten, Lebensstil, Kommunikationsstile, Ernährungsgewohnheiten, Umgang mit Zärtlichkeiten ..., die alle als Schemata gespeichert sind.

Gerade sehr früh gelernte soziale Interaktionsformen brauchen viel Umlernzeit. Erst einmal müssen sie ja im pädagogischen Diskurs kenntlich und reflexiv zugänglich werden. Zugänglich sind sie vor allem in konkreten Situationen, in denen Sie das Handeln bestimmen. Erst wenn sie in einer aktualisierten Form angesprochen und identifiziert werden können, sind sie vielleicht auch später in einer Reflexionsrunde, Gruppengespräch ... thematisierbar.

– **Gegliedertheit:**

Handeln ist in einzelne Abschnitte, Aktivitätseinheiten gegliedert, die zeitlich und/oder hierarchisch geordnet (sequenziert) sein können.

Handeln lernen heißt demnach auch, Handeln zu strukturieren, in eine Zeitstruktur bringen zu können und von globalen Kategorien das Handeln auch herunterbrechen zu können zu elementaren Handlungseinheiten (das verweist auf einen sehr frühen handlungstheoretischen Strang in der Arbeit von Miller, Galanter und Pribram 1960: Strategien des Handelns, Sie erinnern sich vielleicht an die TOTE-Einheit). Ein Beispiel ist: Ich plane in der Regel auf dem Level "Ich will nach Karlsruhe fahren", und das Programm läuft ab: In der Regel Bahnfahrt, Fahrkarte ordern, Zug raussuchen, Termin ins System eingeben, abends vorher Kofferchen packen (Unterprogramm: Standardausrüstung), morgens rechtzeitig aufstehen, Tagungskleidung wählen (Unterprogramm: Körperpflege, Anziehen, ...)

Menschen, die viele Handlungsoptionen (oben: Unterprogramme) zur Verfügung haben, auf die sie zugreifen und zeitlich wie inhaltlich ihr Handeln in komplexen Strukturen organisieren können, haben dabei Vorteile, wie die Problemlösungsforschung (z.B. Funke 2003; Strohschneider & von der Werth 2002) gezeigt hat.

Pädagogisches Ziel könnte es daher sein, die Vielfalt der Handlungsoptionen zu erhöhen, mit verschiedenen Rollen zu spielen, immer wieder auch alternative „Unterprogramme“ beim Lernen, Konfliktlösen, Beziehungsgestaltung anzuregen und zu ermöglichen.

– **Problemlösen:**

Handeln geschieht auch als konstruktive Antwort mit neuen Handlungselementen auf unbekannte Situationen.

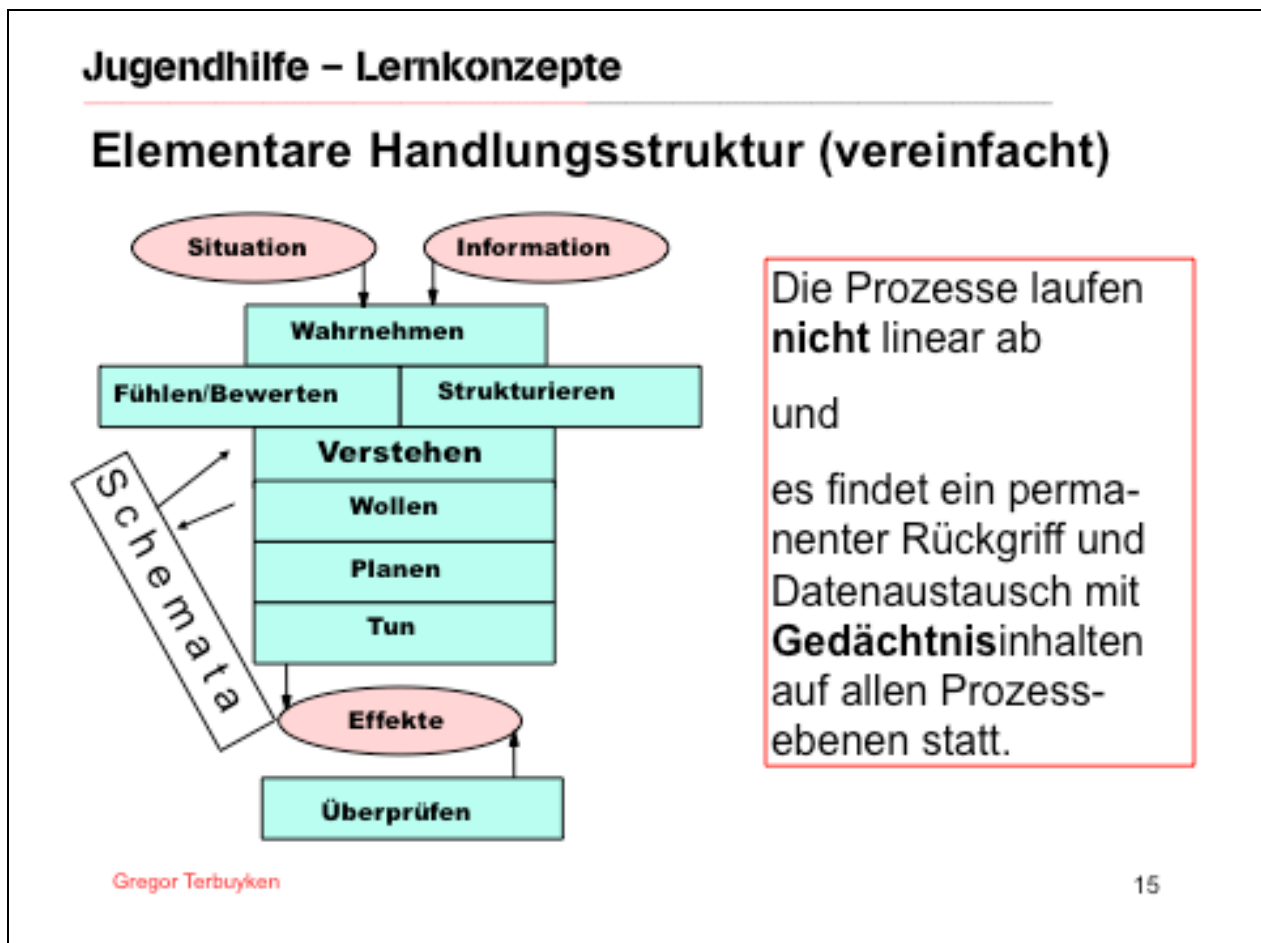
Im Gegensatz zum automatisierten Verhalten entlang vorhandener Routinen verlangen manche Situationen neues, noch nicht erprobtes und gespeichertes Handeln, das nennen wir Problemlösen (vgl. Strohschneider & von der Werth 2002).

Aspekte des Problemlösens wurden schon angesprochen. Problemlösen setzt voraus, dass jemand eine angemessene Repräsentation der Problemsituation hat, also versteht, was los ist, ein formulierbares, realitätsangemessenes Ziel hat und über variable

Handlungsoptionen verfügt, die kreatives Handeln oder Reagieren ermöglichen. Gerade bei emotional aufgeladenen Situationen ist der erste Schritt (Verstehen, was los ist) schon schwierig, aber sowohl für Pädagogen wie Jugendliche unabdingbar. Auch hier kann das Verstehen-Wollen und -Können des Pädagogen oder der Pädagogin ein sehr effektives Modell für die Jugendlichen sein.

Alle diese Aspekte des Handelns lassen sich in einer einfachen Grafik der Modellierung einer elementaren Handlungsstruktur zusammenfassen, die in dieser vereinfachten Form der Veranschaulichung dienen soll, sie ist bei Bedarf beliebig zu verkomplizieren.

Abbildung 3: Handlungsstruktur



Ich will diese Folie kurz erläutern, sie fasst das Bisherige zusammen und führt die Überlegungen weiter:

- Wahrnehmen ist zu verstehen als aktiver Prozess mit Rückgriff auf (auch professionelles !) Vorwissen und gelernte Vorerfahrungen, einschließlich Vorurteilen, Stereotypen usw.
- Wie wahrgenommen wird, ist nicht neutral, sondern beinhaltet immer auch einen Bewertungsaspekt: Abhängigkeit von Vorwissen, sozialen Erfahrungen, Erwartungen zur Situation, aktuellen Emotionen und zur Verfügung stehenden kognitiver wie affektiver Schemata.
- Verstehen: Handlungsleitendes Abbild der Situation entwickeln als Resultante der

vorhergehenden Prozesse. Wie schwierig ein operatives Abbildsystem oder funktionale Schemata einer Situation zu generieren sind, haben Wahl (2005) und seine Schülerin Schwarz-Govaers (unabhängig von therapeutischen Überlegungen) für Pflegekräfte gezeigt: Sie konnten zeigen, wie überdauernd verinnerlichte (von ihnen so genannte) subjektive Theorien, die Menschen in ihrer Biografie für das soziale oder auch naive pädagogische Verhalten gelernt haben, im Vergleich zu objektiven, wissenschaftsbasierten Theorien sind und wie sehr sie z.B. in Pflegeberufen das berufliche Handeln beeinflussen.

- Verstehen heißt immer auch, sich selbst mit relevanten Schemata in Bezug zur Situation zu setzen.

- Der energetisierende Aspekt von Fühlen/Bewerten produziert eine motivationale Orientierung, die sich dann in konkretem Wollen ausdrückt

- und in Planen und Tun mit Rückgriff auf entsprechende Schemata, zu denen ich dann gleich auch komme, umgesetzt wird und in der

- Zielerreichungsüberprüfung evaluiert wird.

4. Schema

Der Schemabegriff ist in der kognitiven Psychologie seit Bartlett (1932) bekannt, er wurde in den 70er Jahre in der Sprachpsychologie wieder aufgenommen und dient aktuell als nützliches Instrument bei der psychotherapiebezogenen Theoriebildung, genannt seien vor allem Sachse (2008) und seine Mitarbeiterinnen.

Sachse gesteht den Schemata eine große Rolle zu bei dem, was er Realitätsmodellierungssystem nennt: Theorien oder Modelle der Realität, die es ermöglichen Situationen zu analysieren und zu verstehen, effektive Handlungen zu planen und auszuführen, die möglichst vorhersehbare Auswirkungen in der Realität haben. (S.12). Sie enthalten das Wissen einer Person über Gegebenheiten, Funktionen, Strategien, Zusammenhänge, Ziel-Mittel-Relationen, soziale Strukturen – und nicht zuletzt auch das Wissen über sich selbst einschließlich der affektiven Aspekte.

Unter Schemata verstehen wir mit Engelkamp und Zimmer (2006) die komplexe Wissenseinheit des Gedächtnisses:

1. In den Schemata sind die vergangenen kognitiven, sozialen und emotionalen Lernerfahrungen eines Organismus in gestalteter, strukturierter Form lebendig.
2. Schemata sind innerlich gegliedert: Sie hängen in unterschiedlicher Auflösung wie in einem Netzwerk zusammen.
3. Diese Struktur sichert die Ordnung und die Regelmäßigkeit des Verhaltens und damit die Anpassung des Verhaltens an die Umwelt.
4. Die Schemata enthalten einesteils Ordnungen der Abfolge von Teilhandlungen, aber auch Beziehungen der Koordination, die das Schema als Ganzes wirksam werden lassen und auch seine Beziehungen zu anderen Schemata herstellen.
5. Auch Handlungsimpulse haben ihre Gestalt, die Ergebnis einer auf Lernen basierenden ordnenden Aktivität ist.

Abbildung 4: Beispiele für Schemata

Jugendhilfe – Lernkonzepte

In Verben abgebildete Handlungsstrukturen:

GEBEN [JEMAND - ETWAS - JEMANDEM]
(Kind) (Bild) (Erzieher)

Leerstellen / Slots

Beispiel eines situativen Schemas, z.B. Bäckerei:

Möglichkeit: Backwaren [frisch und essbar] kaufen; Verpflichtung: bezahlen [Preis angemessen];
Erwartung: Gekauftes wird eingepackt

Gregor Terbuyken 17

Ohne einigermaßen stimmige, in Schemata eingefangene Modelle der Welt, in der wir leben, wäre unser Alltag nicht zu bewältigen. Wenn der Bäcker nicht verlässlich essbare Waren anbieten würde und er andererseits sich nicht darauf verlassen könnte, dass wir diese auch bezahlen, sondern das jeweils immer neu ausgehandelt werden müsste, wäre das Leben chaotisch.

Sachse geht davon aus, dass Probleme von Klienten auf ungünstige Modelle über die Realität zurückgehen, was man vielleicht analog auch für problematische KlientInnen der Jugendhilfe annehmen kann: Falsche Annahmen darüber, wie die Realität funktioniert, welche Auswirkungen das eigene Handeln (vor allem: langfristig !) hat, ungünstige soziale Strategien, fehlendes Wissen, ...

Menschen mit schlechten Modellen (= dysfunktionalen Schemata) interpretieren dann Situationen falsch, verstehen Abläufe nicht, haben keine ausreichende Wissensbasis, können das Handeln anderer Personen nicht angemessen antizipieren und haben häufig auch weder angemessene Ziele noch brauchbare Strategien zur Zielerreichung.

Wir gehen also davon aus, dass sich durch das Lernen in der jeweiligen Biografie affektive oder kognitive Schemata oder Aspekte dazu herausbilden, die funktional oder dysfunktional sein können.

Aber Menschen tun weit mehr als nur die Realität zu verstehen oder in Modellen abzubilden, sie bewerten sie auch permanent: ob etwas nützt oder schadet, sie etwas gut

oder schlecht finden, ob sie etwas mögen oder nicht. Diese Aspekte steuert das motivationale System bei, das letztlich der anregende Aspekt von Handeln ist.

Um mit Schemata arbeiten zu können, müssen wir die Funktionsweise verstehen, insbesondere folgende Aspekte:

- Schemata wirken nur, wenn sie aktiviert sind – und sind auch nur dann veränderbar,
- Schemata determinieren den aktuellen psychischen Zustand (kognitiv und affektiv),
- Denken und Handeln werden von Schemata massiv beeinflusst,
- zu verschiedenen Zeitpunkten können unterschiedliche Schemata aktiviert sein,
- Spezifische Situationskomponenten fungieren als Auslöser für Schemata.

Nur aktivierte Schemata sind also relevant für das Handeln, aktivierte bestimmen den State of mind.

In einer Situation, die Schemata aktiviert hat, entfaltet diese einen – meist großen – Einfluss. Schemata bestimmen somit: (nach Sachse u.a. 2008)

- die aktuellen Gedanken, damit auch die Interpretation einer Situation,
- affektive Zustände wie Unzufriedenheit, Bedrohung, Unruhe, Fröhlichkeit ...,
- automatische Gedanken, die weitere Emotionen erzeugen und dadurch auch weitere Interpretationen: Ängste, Schuldgefühle, Verliebtheit, ...,
- welche Zielvorstellungen und Handlungsimpulse aktiviert werden,
- welche konkreten Handlungen im Möglichkeitsraum der vorhandenen Schemata tatsächlich ausgelöst werden, z. B. Fluchtverhalten, aggressives Verhalten, Anpassungsverhalten, diskursives Verhalten,

Es können zu verschiedenen Zeitpunkten ganz unterschiedliche Schemata aktiv sein, auch wenn sich Situationen scheinbar nur unwesentlich unterscheiden. Ist z.B. ein Schema aktiviert „Ich bin kompetent“, dann ist die Person optimistisch, leistungsorientiert, handlungsorientiert, erwartet positive Ergebnisse ihrer Handlungen, sucht aktiv Situationen auf ...; ist dagegen ein Schema aktiviert der Art „Hier versage ich“, dann hat die Person negative Erwartungen, vermeidet aktives Handeln, ist in einer niedergedrückten Stimmung Beide Schemata kann ein und dieselbe Person, aber eben in unterschiedlichen Situationen als handlungsleitend aktivieren. Die Vorstellung einer einheitlichen Identität ist eine Fiktion – und eben auch pädagogische Erwartungen, die von einer konsistenten Handlungsorientierung Jugendlicher ausgehen.

Zur Aktivierung genügt das Vorliegen eines Situationsanteils, der als relevant im Schema gespeichert ist – oder auch nur die Vorstellung davon.

Wesentliche Prozesse von Erziehung und Förderung könnten dann bestehen im Umlernen oder Neulernen von Schemata. Dabei sind die folgenden Punkte auf jeden Fall zu beachten:

- Schemata müssen aktiviert sein, um geklärt und bearbeitet werden zu können.
- Zentral zur Klärung sind die aktuell durch Situationen ausgelösten Verarbeitungsprozesse.
- Schemata sind einer Person oft nicht präsent, da sie früh gelernt und automatisiert sind.
- Bemerkbar sind nur die emotionalen Effekte und Handlungsimpulse, die aber dann auch die Schlüssel sind.

- Schemata zu ändern als Lernziel ist wesentlich effektiver, als sie kontrollieren zu wollen.

Der ganz entscheidende Punkt für das Ermöglichen pädagogischer Lernprozesse ist, dass Lernen nur möglich ist an aktivierten Schemata. Selbst wenn Sie nur in affektiven Anteilen oder Handlungsimpulsen wahrnehmbar sind, sind Lernprozesse auch daran möglich. Wichtig ist: Die Situation ist der Lernort, die Situation, in der gefühlt, gewollt, erlebt, gehandelt wird. Das verlangt von PädagogInnen eine schnelle situationsbezogene Reaktion, ein gutes biografisches Verständnis für relevante Schemata, Gesprächskompetenz, Ziele zu identifizieren, dysfunktionale Strategien benennen zu können, Alternativen anbieten zu können und neue Erlebnisweisen für eine gegebene Situation zu ermöglichen, die inkompatibel sind mit alten Schemata und auf Dauer stärker sein, d.h. automatisiert präsent sein zu können und damit Situationen und Handlungskonsequenzen neu zu gestalten.

Ein Prinzip, das wir in szenischen Verfahren schon lange kennen, ist, dass wir in Situationen als einem kontrolliert wiederholten zweiten Mal Lernprozesse ermöglichen können. Aber auch bei sozialen Trainings, Täter-Opfer-Ausgleich wird versucht, möglichst viele für eine Situation relevante Schemata zu aktualisieren und präsent zu halten, neue kognitive und emotionale Aspekte einzuführen und Ablesungen zu ermöglichen, wie Kaminski das schon 1970 genannt hat.

Da Schemata von den Menschen als sehr zwingend und richtig erlebt werden und sehr vertraut sind, auch oft eng mit dem Selbstbild verknüpft sind, das stabil zu halten für alle Menschen wichtig ist, ist eine wichtige Voraussetzung, dass Jugendliche diesen Zusammenhang begreifen und zumindest eine ungefähre Ahnung von dem haben, was denn Schemata sind, die ihr Handeln so stark bestimmen. Es ist aber auch deutlich, dass Schemata nur aufgegeben oder verändert werden können, wenn es neue gibt, die ein funktionaler, von Jugendlichen auch akzeptierter Ersatz sind.

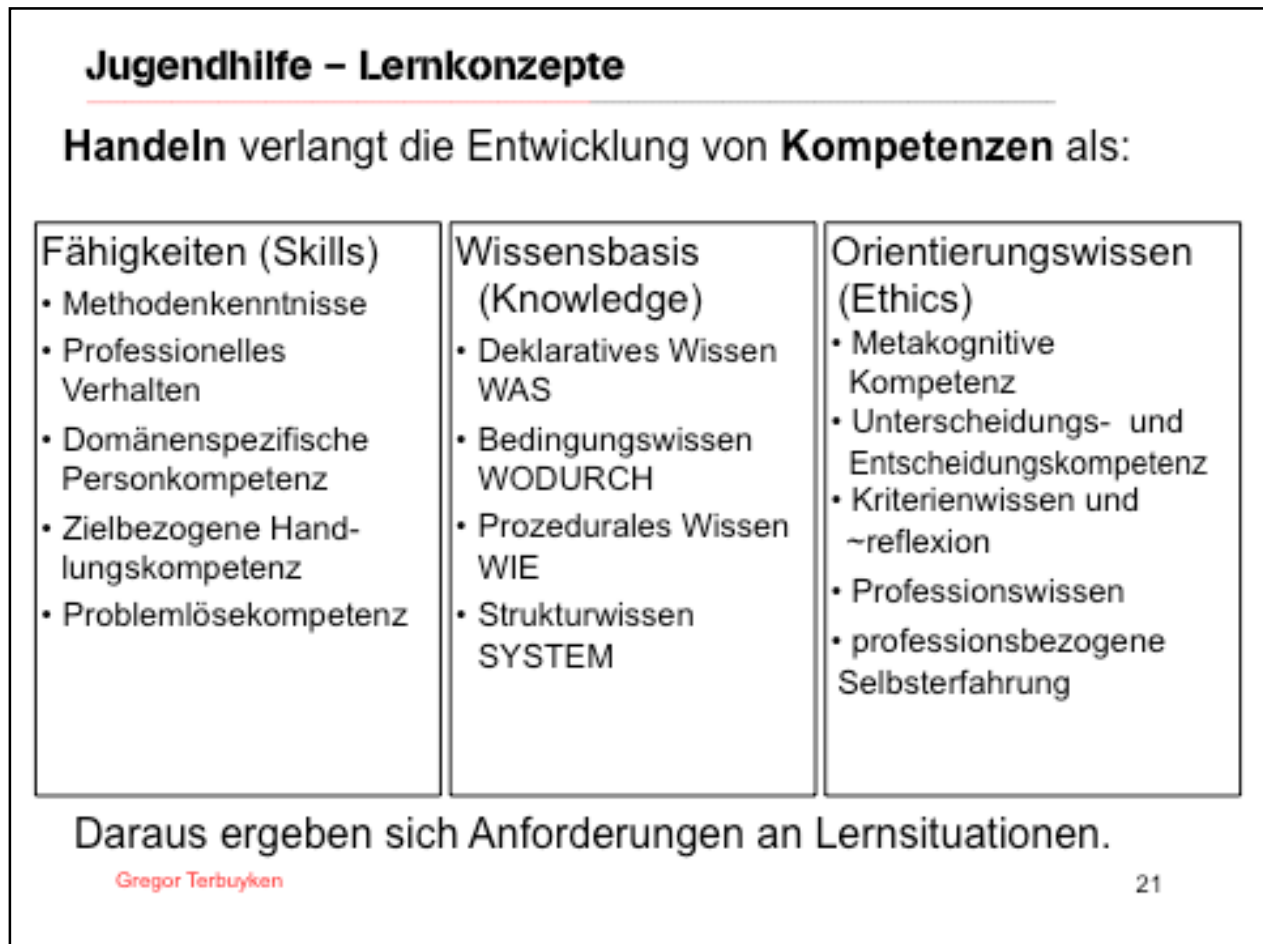
Nur reflexive Gespräche nach einer Situation im Einzelgespräch oder in einer wöchentlichen Wohngruppensitzung o.ä. nutzen wenig bis nichts für einen pädagogischen Lernprozess, wenn es nicht gelingt, relevante Schemata wieder zu aktualisieren und präsent zu halten. Vielleicht bringen sie etwas für die Motivation, sich auf Lernen einzulassen.

Selbst wenn die jetzt vorgetragene Differenzierung aus dem psychotherapeutischen Kontext kommt, gelten diese Lernprozesse allgemein – auch für den pädagogischen Kontext, und es kommt dann im Einzelfall darauf an, ob und wann und mit welchem Ziel Pädagogen und Therapeuten zusammenarbeiten.

Das eben genannte Ziel, Veränderung zu wollen, führt zu einem letzten Punkt: Wer Veränderung will, muss lernen, sich selbst in seinem Lernprozess wahrzunehmen und diesen Lernprozess zu steuern, Lernen wahrzunehmen als einen aktiven, selbst steuerbaren Prozess: Diese Fähigkeit nennen wir Metakognition, oder wie ich gerne sage: die Kontrollturmfunktion des Lernens und Handelns.

Diese Selbstkompetenz zu vermitteln und in diesem daraus resultierenden aktiven Lernprozess Jugendliche zu begleiten, ist eine wesentliche Kompetenz von Pädagogen. Die ganzen Überlegungen zum Lernen lassen sich natürlich auch für das professionelle Lernen von Pädagogen durcharbeiten, das will ich aber nur noch mit einem kleinen Verweis auf professionsbezogene Lernprozesse tun:

Abbildung 5: Kompetenz



Diese wissenspsychologische Darstellung von professioneller wie alltäglicher Kompetenz in Fähigkeiten, Wissen und Orientierung lässt sich, wie leicht erkennbar sein sollte, auch schematheoretisch darstellen. Professionelle Kompetenz lässt sich dann ganz konsequent weitergedacht auch nur situativ erwerben, wenn die für eine pädagogische Situation relevanten auch uralte biografischen Anteile aktualisiert und präsent sind. Problemlösen ist sozusagen die hohe Kunst kreativen situationsbezogenen pädagogischen Handelns auf der Basis systematisch gelernter professionsbezogener Schemata.

5. Kompetenzziele

Doch zurück zur Frage: Was sollen Jugendliche denn lernen ?

Natürlich soll kognitives Wissen gelernt werden, wie es vor allem in der Schule, aber auch in vielen anderen Situationen vermittelt wird. Wissen ist absolut wichtig zur kompetenten Orientierung in komplexen sozialen, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Doch genau so relevant sind die Bereiche, die zur Lebensbewältigung und -gestaltung dienen. Das, was ich ihnen jetzt als relevante Themenbereiche abschließend zeigen will, sind alles

Bereiche, für die in einer Biografie Schemata erworben werden, vor allem affektiv bewertende, motivationale, die sowohl selbst- wie fremdbezogen sind und auf Orientierungs- wie Handlungskompetenz bezogen sind.

Es wäre spannend, jeden einzelnen Aspekt auf seine pädagogischen Herausforderungen zu bearbeiten, das geht aber hier nicht, das wäre ein eigener längerer Workshop. Ich möchte sie aber trotzdem vorstellen.

Die bisherige Betrachtungsweise von Lernprozessen war sehr funktional, Inhalte ergaben sich aus der angemessenen (was im Einzelfall sicher kontrovers zu diskutieren wäre) Orientierung in der Realität.

Individuelle Bedürfnisse lassen sich nicht allgemein erfassen, sondern sie entwickeln sich aus dem biologisch, psychisch, sozial und ökonomisch bestimmten Rahmen, in dem individuell biografisch ein implizites Motivationssystem konstruiert wird. Das ergibt eine eher geringe Anzahl von Schemata so genannter impliziter oder unbewusster Motive, die sich als Bedürfnisse charakterisieren lassen und sehr früh gelernt wurden (zur Diskussion s. Kuhl 2001).

Zu einem befriedigenden Leben gehört die Erfüllung solcher impliziter Motive, die häufig schon sehr früh gelernt werden – oder aber zu lernen, sie zu verändern.

Als ebenso wichtig lässt sich die produktive Bewältigung von Lebensthemen im Lebenslauf annehmen, die sich aus den altersspezifischen Anforderungen ergeben. Diese Themen entstammen im wesentlichen einer qualitativen Untersuchung von Legewie (1987, S. 318 ff) von Gesprächen mit alten Menschen in Berlin. Beispiele – in meiner subjektiven Wertung die wichtigsten – will ich vorstellen.

Alle diese Themen enthalten motivationale, kognitive und exekutive Schemata. Das Lernen von Wollen, Wissen und Können, von Orientierung, Zielen und Strategien für alle diese Lebensthemen macht Menschen ihrer selbst bewusst, entscheidungs- und handlungsfähig. Es sind Aspekte gelingenden Lebens aus der Sicht alter Menschen als Entwicklungsaufgaben junger Menschen und als pädagogische Herausforderung:

- Entwicklung angemessener handlungsleitender Repräsentationen von Ich und Umwelt,
- Balance zwischen Autonomie und Bezogenheit,
- Geschlechtliche / sexuelle Identität finden,
- Ausgleich zwischen Triebimpulsen, Anforderungen der Realität und sozialen Normen
- Balance zwischen Anspruchsniveau und Möglichkeiten,
- Integration existentieller Themen wie Geburt, Sterben, Geschlechtlichkeit,
- Akzeptieren von und Umgehenkönnen mit Angst,
- Integration körperlicher, emotionaler, intellektueller, sozialer und spiritueller Aspekte des Selbst,
- Erlernen von Formen partnerschaftlich kommunikativen Zusammenlebens in den Bereichen Kooperation / Politik, Freundschaft, Erotik,
- Auseinandersetzung mit individueller und kollektiver Sinnfindung (Wie will ich leben: Mittel, Ziele, Normen),
- Positionierung zu den Grundfragen religiöser Orientierung: Geschöpflichkeit, Endlichkeit, Transzendenz / Überindividualität,
- Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und dessen Resultate,
- Umgehen können mit Konfliktsituationen in der Spanne zwischen Vermeidung und Durchsetzung.

Die impliziten Motive, die im Kontext der gelingenden oder misslingenden Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben gelernt wurden, und die sozialaffektiven Schemata, die aus der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben resultieren und im oben besprochenen Sinn dysfunktional sein können, sind die pädagogische Herausforderung. Lernen in Situationen durch direktes Ansprechen zu initiieren, selbst Modell zu sein, Alltagssituationen als Lernsituationen zu inszenieren, in denen beiläufiges Lernen geschieht, ist gutes pädagogisches Handwerk.

Ich bin kein Pädagoge, sondern nur Psychologe – aber ich denke mir, dass Scherrs Plädoyer für eine „subjektorientierte Jugendarbeit“ durch die hier vorgestellte psychologische Konzeption von Lernen konkretisiert und umsetzbar wird, „Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung entwickelt und entfaltet werden können“ (Scherr 1997, S. 59).

Wenn es mir gelungen ist, Ihnen vielleicht einige neue Perspektiven dazu zu vermitteln, würde ich mich freuen.

Denn: Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie.

6. Literaturhinweise:

- Blakemore, S.-J. & Frith, U. (2006). *Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß*. München: DVA
- Bollweg, P. (2008). *Lernen zwischen Formalität und Informalität. Zur Deformalisierung von Bildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Dörner, D. (1989, erw. Neuausgabe 2003). *Die Logik des Mißlingens*. Reinbek: Rowohlt (Taschenbuch)
- Dörner, D. (1999). *Bauplan für eine Seele*. Reinbek: Rowohlt
- Dörner, D. u.a. (2002). *Die Mechanik des Seelenwagens. Eine neuronale Theorie der Handlungsregulation*. Bern: Huber
- Doerner, D. (2005) *Handeln*. In: Schütz, A. u.a. (Hrsg.). (2005, 3. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). *Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen - Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Edelmann, W. (2000, 6. vollständig überarbeitete Aufl.). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz/PVU (hier finden sich weitere Literaturhinweise!)
- Engelkamp, J. & Zimmer, H.D. (2006). *Lehrbuch der kognitiven Psychologie*. Göttingen usw.: Hogrefe
- Funke, J. (Hrsg.). (1999). *Themenheft Komplexes Problemlösen*. *Psychologische Rundschau*. 50. Jhrg., Heft 4
- Funke, J. (2003). *Problemlösendes Denken*. Stuttgart: Kohlhammer
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe. *Dialog 2, Teil 2: Grundlagen des Erlebens und Verhaltens und Teil 3: Determinanten des Erlebens und Verhaltens*.
- Grossmann, K.E. (2004). *Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung*. In Ahnert, L. (Hrsg.). *Frühe Bindung*. München/Basel: Reinhardt
- Hacker, W. (2., vollst. überarb. u. erw. A. 2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie*.

- Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit Bern: Huber
- Haug, F. (2003). Lernverhältnisse – Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2006 , dritte überarb. und akt. Aufl.). Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer
- Huber, A.A. (Hrsg.). (2005). Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Ingeborg Huber
- Kaminski, G. (1970). Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett
- Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Göttingen: Hogrefe
- Legewie, H. (1987). Alltag und seelische Gesundheit. Gespräche mit Menschen aus dem Berliner Stephansviertel. Bonn: Psychiatrie-Verlag
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen: Hogrefe
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram K.H. (1973, amerik. Orig. 1960). Strategien des Handelns – Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart: Klett
- Neubauer, A. & Stern, E. (2007). Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: DVA
- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (1999, vollständig überarbeitete Neuauflage). Psychologie lernen - Eine Einführung und Anleitung. Weinheim: Beltz
- Overwien, B.: (2001). Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen. (In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongreß "Der flexible Mensch". Berlin: BBJ-Verlag, S.359-376)
- Roediger, E. & Jacob, G. (Hrsg.). (2011). Fortschritte der Schematherapie - Konzepte und Anwendungen. Göttingen: Hogrefe
- Sachse, R., Püschel, O., Fasbender, J. & Breil, J. (2008). Klärungsorientierte Schemabearbeitung – Dysfunktionale Schemata effektiv verändern. Göttingen: Hogrefe
- Scherr, A. (1997). Subjektorientierte Jugendarbeit. Weinheim, München: Juventa
- Stern, E., Grabner, R., & Schumacher, R. (2005). Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Reihe Bildungsreform Band 13. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Städtler, Th. (2003). Lexikon der Psychologie. Stuttgart: Kröner
- Strohschneider, St. & von der Werth, R. (Hrsg.). (2002, 2. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Ja , mach nur einen Plan. Pannen und Fehlschläge – Ursachen, Beispiele, Lösungen. Bern: Huber
- Volpert, W. (1992). Wie wir handeln - was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. Heidelberg: Asanger
- Wahl, D. (2005). Lernumgebungen erfolgreich gestalten – Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Weth, R. von der (2001). Management der Komplexität – Ressourcenorientiertes Handeln in der Praxis. Bern: Huber