

Nr. 08

Hans Rosenkranz

**Was leisten Schule und
Universität für die Entwicklung
sozialer Kompetenz?**

Unser staatliches Bildungssystem bietet ungünstige Voraussetzungen für die Vorbereitung von Führungskräften und Trainern auf ihren Beruf. Diese These belege ich mit meinem eigenen und anderen Beispielen.

1. Meine eigenen Erfahrungen

Wie alle anderen, bin auch ich ein "Produkt" der Lern- und Bildungssituation in Deutschland, in die ich von Kindesbeinen an freiwillig oder als Objekt der Situation hineingeraten bin. Das klingt sicher nicht sehr aktiv, eher passiv und vorerst wenig einsichtig für die Anteile, die ich als Lernender - sozusagen als Subjekt - in diesem Bildungsprozess habe. In der Tat habe ich mich in den Jahren bis hin zu meiner beruflichen Selbständigkeit allzu häufig als Reagierender gefühlt, weniger als positiv Gestaltender, der die eigene Entwicklung mitbestimmt. Manchmal merke ich auch heute noch bei mir und bei anderen, wie passiv ich meine Worte wähle und wie sich das in meiner Grammatik auswirkt, wenn ich sage "das ist mir passiert..." oder "es ist geschehen...". Dies hat bestimmt damit zu tun, dass ich eher gelernt habe, zu reagieren, als die Initiative zu ergreifen.

Als Zeichen einer vollentwickelten Persönlichkeit betrachte ich die Fähigkeit und die Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Verhalten in sozialen und beruflichen Situationen zu übernehmen. Günstig für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten erweist sich ein institutionelles Umfeld, in dem schrittweise - je nach Entwicklung - immer mehr Verantwortung übernommen werden kann. Der Lernprozess verläuft umso qualifizierter, je mehr soziale Erfahrungen der Einzelne in den seiner Entwicklung entsprechenden Phasen machen und reflek-

tieren kann. Nur im Kontakt zu anderen Menschen kann sich die eigene Persönlichkeit entwickeln.

Die leider allzu kriegerische Umwelt in meiner Kinderzeit, ich bin Jahrgang 1940 geboren, bot keine günstigen Voraussetzungen für eine sorgen- und angstfreie soziale Erziehung. Positiv war sicherlich daran, dass ich es bald lernte, mich zu wehren. Für Flüchtlingskinder war Lernen und gute Leistungen in der Schule überlebensnotwendig, worauf unsere Eltern permanent hinwiesen.

Ich hatte keine Gelegenheit, einen Kindergarten zu besuchen. Meine eigenen Kinder konnten, als sie zur Volksschule kamen, auf Grund der intensiven Betreuung im Kindergarten und zu Hause bereits schreiben und lesen.

In der Schule waren die Lehrer und Lehrerinnen meist Vater- und Mutterersatz und im Zentrum der Aufmerksamkeit. Kontakte zu den Mitschülern gab es während des Unterrichts so gut wie überhaupt nicht. Zu meiner Zeit gab es noch den Stock, und wir wurden noch mit "Tatzen" oder Schlägen auf die Hände bestraft, was eher negative Folgen für die Gruppe und den Einzelnen hatte. Soziale Erziehung fand überwiegend bei Mannschaftsspielen, wie Fußball statt, und da ging es oft genug ziemlich rau zu.

Wesentlichen Einfluss auf meine soziale Erziehung hatte eine Jugendgruppe, mit der ich Fahrten unternahm und ins Zeltlager ging. Mit 13 Jahren wurde ich zum Leiter einer Bubengruppe bestimmt, und hier lernte ich, was ich später als Lehrer und Trainer an sozialen Geschicklichkeiten wirklich nötig hatte. Jetzt glaube ich, damals mehr an sozialen Fähigkeiten, wie Bedürfnisse und Interessen wahrnehmen und darauf ein

gehen, eine Gruppe zusammenhalten u.v.m. entwickelt zu haben als mir insgesamt in Volksschule, Gymnasium und an der Universität intentional vermittelt wurde. Unsere offiziellen Bildungsinstitutionen erfüllen den Auftrag, Wissen zu vermitteln. Soziale Erziehung findet bis heute hauptsächlich in informellen Gruppen, wie Familie, Jugendgruppen, Vereinen, Kirche statt.

Manche betrachten den Besuch eines humanistischen Gymnasiums als Vorzug und als großes Glück. Für mich waren diese neun Schuljahre ein fast aussichtsloser Kampf mit Griechisch und Latein. Meine Energien wurden von anderen Fächern, in denen ich mich leichter tat, abgezogen. „Die stille Einfalt und edle Größe“ von alten Meistern hatte nur am Rande Wirkung auf meine soziale Bildung. Unbegreiflich war mir schon damals, wie Lehrer die Form von frontalem Unterricht aushalten konnten. Für sie war der institutionelle Rahmen der Schule und dessen Methoden eine krankmachende Dauerkonfrontation mit den Schülern. Viele wurden und waren krank; unter den Anderen, die den Kampf mit den Schülern gewonnen hatten, waren einige imponierende Persönlichkeiten, an die ich jetzt noch „gerne“ zurückdenke. Da war zum Beispiel „Plato“, wie wir ihn nannten, der mit unerbittlicher Strenge uns Tränen verbot, wenn wir unsere Lektion nicht schafften oder Herr Thaler, der uns im Deutschunterricht dazu brachte, kleine Kunststücke von Aufsätzen zu schreiben.

Dennoch war soziale Bildung in diesem Rahmen eher funktional und erfahrungsorientiert als intentional geplant. Wenn die soziale Realität nicht reflektiert besprochen wird und auf diese Art und Weise lernwirksam gemacht wird, entstehen Illusionen. Die meisten Illusionen aus meiner neuhumanistischen

Bildung, an deren Ende ich nicht wusste, was eine Aktie ist, wurden mir in der Zeit bei der Bundeswehr bald verleidet und durch andere ersetzt. Die Erfahrungen dort waren hilfreich. Ich lernte unter Stress extreme Persönlichkeiten und ihren Stil kennen. Diese meinten, Soldaten durch brutalen Zwang zu kooperativem, motivierendem und staatsbürgerlichem Verhalten bringen zu können. Als ich einen Unteroffizier damit konfrontierte, dass Befehlshaltung seiner Art nicht dem Auftrag der Bundeswehr entspräche, ließ er mich strammstehen und beendete damit die Diskussion. Des Weiteren veranlasste er einen Eintrag in meine Konduite, dass ich gesagt hätte, alle Unteroffiziere wären Schuld, daran, dass der 2. Weltkrieg von den Deutschen verloren wurde.

Wie ich mit meinen Aggressionen und denen von Anderen im Sinne einer gut staatsbürgerlichen Haltung zurechtkommen konnte, war wiederum nur ein Reaktionsprodukt, das durch Kampf, Flucht, Anpassung, Rache oder Resignation gekennzeichnet war. Danach war ich heiß für das Studium, eine positive Konsequenz der Wehrdienstzeit.

Als „Humanist“ Wirtschaft zu studieren, war ein Wagnis, da mir Lehre und praktische Erfahrungen fehlten. Ich wandte mich dann auch alsbald der Betriebspsychologie und der Wirtschafts- und Sozialpädagogik zu. Der Vorlesungsbetrieb an der Universität war eher rational als sozial bildend. Dazu passt dieses System, das detaillierte Fachinhalte hochschätzt, aber zu dem „Wie“ des Umgangs mit Materie und Personen die meisten Fragen offen lässt. Verwundert habe ich mich als Student oft gefragt und sofern es möglich war auch überprüft, ob das in den Vorlesungen Gelehrte und das praktische Verhalten der Lehrenden übereinstimmt. Häufig hatte ich den

Eindruck, dass die Diskrepanzen groß waren.

Vielleicht war der Grund dafür, dass das vertretene Wissenschaftsideal, das „Darüber Reden“ und Forschen in den Vordergrund, das aktuelle „Tun“ aber in den Hintergrund stellt.

In den meisten Fällen hatte ich den Eindruck, dass die Professoren die Wissenschaft der Lehre vorzogen und ihre neuen Erkenntnisse im Mittelpunkt standen. Die imponierendsten Persönlichkeiten waren solche, die Lehre und Verhalten zusammenzubringen schienen. Oft waren es Vorlesungen, die neben dem eigentlichen Universitätsbetrieb für mich bleibende Erinnerungen wurden, wie z. B. Guardinis Anregungen über die Annahme seiner Selbst, das was der Kunsthistoriker Sedlmayer über den Verlust der Mitte sagte. Der Volkswirt Preiser verstand die Wirtschaft selbst vor tausend Hörern zum Leben zu bringen. Seine Ausstrahlung und seine menschliche Haltung in Prüfungen machten auf mich größeren Eindruck als seine volkswirtschaftlichen Preis- und Kostenmodelle. Ich erinnere mich noch an Vorlesungen von Prof. Dörschel, den wirtschaftspädagogischen Asketen, nach dessen Vorlesung ich oft auf und davon und nun wirklich anfangen wollte. Der Psychologe Arthur Mayer lebte die Psychologie, die er lehrte, auch im Umgang mit Hausmeistern und seinen Studenten.

Es war gut, solchen imponierenden Persönlichkeiten während des Studiums begegnen zu dürfen. Sie haben mich durch ihre Authentizität beeindruckt. Dennoch waren sie aber mehr wie Berge, die zu sehen, aber nicht zu besteigen sind. Die Eigenerfahrung war eher auf anderen Gebieten, und die zählte für mich.

Nach der Universitätsprüfung als Handelslehrer wurde ich, um die Promotion zu finanzieren, an einer privaten Hotel-fachschule tätig. Fünfzig Jugendliche im Alter von 12 bis 14 Jahren zwei Stunden auf engstem Raum bei Hitze und unerfahren in dem Fach Kaufmännisches Rechnen zu unterrichten, war für mich ein Kampf ums Überleben. Dabei war ich trotz meiner Unerfahrenheit immer noch einer jener Lehrer, die es verstanden, Lernprozesse auch unter diesen kümmerlichen Bedingungen zu organisieren. Die Folge war nach sechs Monaten ein Magengeschwür.

Das Studienseminar, in dem wir Referendare auf die Praxis des Unterrichtens vorbereitet werden sollten, war ein Tropfen auf dem heißen Stein. Solche, die zu diesem Zeitpunkt erst merkten, dass der Lehrerberuf für sie nicht der richtige war, wollten ihn jetzt nach all diesen Mühen auch nicht mehr wechseln. Bald hatten wir auch herausgefunden, dass ein stoff- und disziplinorientierter Unterrichtsstil und angepasste Aussagen an die herrschende Meinung in der Assessorenprüfung mehr honoriert wurden als flexibles Eingehen auf die Interessen der Schüler, Förderung der Selbstaktivität oder des Zusammenarbeitens oder des Umgehens mit Gefühlen. Neben dem Referendariat war ich als Wissenschaftlicher Assistent an der Münchner Universität am Institut für Wirtschafts- und Sozialpädagogik tätig. Dem Namen nach müsste man wohl annehmen, dass an solch einem Institut wie soziale und wirtschaftliche Bildung in die Praxis umgesetzt werden könnten und dass wir selbst als Lehrende mit den Erkenntnisse unserer Forschung zumindest bei unserer eigenen Lehrtätigkeit experimentieren würden. Häufig habe ich mich gefragt, warum wir nicht in der Lage waren, unsere Theorien über effektives Lehren und Lernen für mich zufriedenstellend in die Praxis umzuset-

zen. Situationen, wo wir in kleinen Gruppen arbeiteten, Selbsterfahrung machten, dies überprüften und aus dem Feedback heraus verbesserten, waren selten. Dies aber ist für mich die unverzichtbare Grundlage sozialen Lernens und Lehrens.

In einem von mir geleiteten Proseminar, ließ ich mich von den Ideen der Gruppendynamik und der betrieblichen Gruppenarbeit und Kurt Lewins Führungsstil-Experimenten faszinieren. Dies brachte für mich die Wende. Ich nahm an einem Gruppendynamik-Seminar außerhalb der Universität teil und entschloss mich danach, Gruppendynamik und Organisationsentwicklung zu studieren. Hier konnte ich Erfahrungen machen und sie mit Theorie zusammenbringen. Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis schien hier zumindest variierbar zu sein. Das war verwirrend, verunsichernd und faszinierend zugleich. Vielleicht war es das, wonach ich die ganzen Jahre über suchte, ohne es zu wissen. Im Nachhinein betrachte ich es als guten Umstand für meine eigene soziale Entwicklung, nicht die Universitätslaufbahn gewählt zu haben, wenn ich sehe, wie an konventionellen Hochschulen Wissen und Handlung auseinanderlaufen. Unsere Universität bietet lediglich eine partielle Seite menschlicher Realität an, die des nur Darübernachdenkens, sofern die Verwaltungstätigkeit noch dazu Zeit lässt. Ich selbst wollte aber weder verwalten noch nur allein darüber nachdenken, sondern auch Tun, Umsetzen, Erfahren, vor allem etwas Ganzes machen, das einen Anfang und ein Ende hat, und das sowohl Lehre als auch eigenes Handeln zusammenbringen kann.

Ich bewarb mich um ein Stipendium nach England, um Gruppendynamik und Organisationsentwicklung zu studieren und zu lernen, Hypothesen aus meiner

Doktorarbeit praktisch zu überprüfen und zu sehen, "if I could not do, what I had to teach". Für mich war und ist es immer noch ein ungewohnter, aber lohnender, authentischer und deswegen so faszinierender Lernprozess, wie Einzelne, Gruppen und Organisationen durch und mit Selbsterfahrung davon überzeugt werden können, die Verantwortung für ihre eigenen Probleme zu übernehmen. Da ich in Betrieben und Universitäten für diese Arbeitsweise zur damaligen Zeit wenig Chancen sah, ließ ich mich als freiberuflicher Berater und Trainer nieder.

Mein Fazit ist, dass Schule, Gymnasium, Universität und Lehrerausbildung wenig für meine soziale Bildung und Erziehung, wenn überhaupt, intentionale pädagogische Hilfe boten. Das gleiche vermute ich auch für die Generation an Managern, Lehrern und Trainern, die heutzutage tätig sind. Ich schaue im Folgenden noch einige unserer wichtigsten Bildungsinstitutionen daraufhin an, was sie vermutlich zur Qualifizierung sozialen Verhaltens und zu sozialer Bildung beizutragen vermögen.

2. Kindergarten und Grundschule

Manchmal bekomme ich Zweifel daran, ob sich die traditionellen Bildungsinstitutionen überhaupt als Stätten sozialer und emotionaler Bildung verstanden wissen wollen.

Am wenigsten trifft dies wohl für Kindergarten und Grundschule zu. Dennoch finden sich auch hier nachdenkenswerte Beobachtungen. Wenn Lehrer als Zeichen der Schulreife, die Fähigkeit von Kindern mehrere Stunden stillzusitzen, ansehen, so deutet vieles darauf hin, dass Kinder eher an die Schule ange-

passt werden sollen, als dass die Schule bereit ist, sich in Methodik und Organisation auf die entwicklungsbedingten Gegebenheiten der Kinder einzustellen.

Vielleicht werden in Deutschland die Kinder erst deswegen mit 6 bis 7 Jahren eingeschult, weil hier Lernen weniger als spielerische Möglichkeit angesehen wird, das Spaß machen kann, und zu dem es fremder Motivation gar nicht bedarf, wenn auf die Bedürfnisse und Energien der Kinder eingegangen wird. In Großbritannien beginnt die Schulzeit mit 5 Jahren. Lernen und Spielen wird hier kombiniert. Auch ermöglicht die Ganztagschule ein harmonischeres Zusammenkommen von Lernen und Leben. Das gemeinsame Essen und Ruhen ist hier mit einbezogen. In Deutschland scheint viel die ausgeprägtere Haltung und Trennung von ernsthaftem, verstandesmäßigem Lernen als Pflicht und spielerischem, gefühlsmäßigem Verhalten in der Freizeit vorhanden zu sein. Auch scheint in Deutschland vorausgesetzt zu werden, dass die Hauptaufgabe der sozialen Erziehung bei den Eltern in der Familie liege. Die Schule übernehme nur mehr die Teilfunktion Verstandesbildung und notdürftige Disziplinierung.

Mein Sohn brachte nach vier Wochen in der ersten Grundschulklasse eine Eintragung mit nach Hause, dass er ungezogen wäre. Für mich war die Botschaft, dass wir Eltern offensichtlich unserer Erziehungsaufgabe nicht genügend nachgekommen wären. Ich bat nun die Lehrerin, ihren Konflikt mit meinem Sohn nicht an uns zu delegieren. Natürlich wären wir zu einer Kooperation bereit.

Es ist schön, wenn Eltern und Lehrer in ständiger Kommunikation und Kooperation stehen, bei der wohl sehr schwierigen Aufgabe, Kinder zu erziehen und ihnen möglichst viele Hilfen zur Nutzung

ihrer eigenen Anlagen zu geben. In der Tat ist für Elternschaft kein Führerschein notwendig. Noch in dem Schulmodell der Jena-Plan-Schule von Peter Petersen wurde Schule als ein ganzheitlicher Ort des Arbeitens, Lernens und Lebens aufgefasst, eine Stätte der Gemeinsamkeit. In der Bayerischen Schulordnung ist bestimmt, dass Eltern möglichst nur in Ausnahmefällen das Klassenzimmer betreten sollen. Die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern ist ein Modell für die Kinder. Wenn sie nicht vorhanden ist, entgehen große Lernchancen, wie sie bei gemeinsamen Festen, Veranstaltungen und Gesprächen entstehen können.

3. Das Gymnasium

In den letzten Jahren wurde das sogenannte Kollegstufen-Modell an Gymnasien eingeführt. Der dahinterstehende Gedanke, gemäß einem formalen Wissenschaftsideal scheint zu sein, dass Gymnasien die verkleinerte Form einer Universität sind. Schon aber die Universität trägt ja ihren Namen zu Unrecht, da ein allgemein bildendes, freies Studium schon allein durch die Tendenzen der Spezialisierung und durch Tendenzen zur Verschulung hin sehr eingeschränkt ist. Es scheint, dass das Gymnasium von der Universität, die Universität wiederum vom Gymnasium gerade die negativen Facetten übernommen hätten. Die rationale Wissenschaftsorientierung der Lernpläne, insbesondere an den Kollegstufen der Gymnasien, hat kuriose, paradoxe Auswirkungen. "Logische Strukturen sollen die komplizierte und gefährlich werdende Lebenswirklichkeit erschließen, aber die Schüler begreifen immer weniger und werden immer lustloser." (Günter Klingenberg, "Unsere weltfremde Schule", in Nr. 87, Feuilletonbeilage der Süddeutschen Zeitung

vom 16./17. April 1983). Wahrscheinlich hat eine zu große Differenzierung und eine zu starke Konzentration auf die stofflich rationale Seite den Überblick für die Schüler getrübt. Der Bezug zur eigenen Person, den Interessen und Bedürfnissen ist, wie es scheint, verlorengegangen. Die offensichtlich verfehlte Organisationsform für das Lernen verhindert intrinsische Motivation. Statt dessen tritt die Sorge, ob der für ein Studium geforderte Notendurchschnitt erreicht werden kann. Funktional wird durch diesen institutionellen Rahmen eher Konkurrenzverhalten egoistischer Prägung gefördert. Die Freude am Austausch von Informationen und das gemeinsame Erarbeiten von Problemen, das zur Potenzierung von Fähigkeiten notwendig ist, sind unterbunden. Echtes Interesse ist hier gefühlsmäßig bestimmt. "Lernlust statt Schulfrust" ist möglich, wenn wichtige Teile der Person auch berücksichtigt sind. (Vergleiche Olaf-Axel-Büro: Gestaltpädagogik, Lernlust statt Schulfrust in Psychologie heute Nr. 6/83, S. 65 ff). Erschütternd ist Büros Bericht zu lesen über seine vergeblichen Versuche, in einer so pädagogisch fehlorganisierten Umgebung sinnvolles Lernen zu ermöglichen. Die Reaktionen der Schüler passen sich selbstverständlich pragmatisch diesem System an. Sie werden so, wie es eher die Situation zulässt, und diese ist leider häufig miserabel.

Ein weiterer Ausfluss einer betont rationalen Denkhaltung im pädagogischen Bereich ist der große Eifer in Lernzieldefinitionen, die dem Stoffkanon zugrunde liegen. Die Aufteilung von Lehr- und Lernzielen in kognitive, affektive und psychomotorische ist in ihrem Ansatz ein übersichtliches Ordnungsprinzip. Wenn es dann zu Ausführungen geht, bleibt die Methodik und Arbeit an den Schulen meist in dem kognitiven Bereich stecken. Insbesondere fehlt meist Gym-

nasial- und Realschullehrern die adäquate Methodik zur Erreichung auch sozial-affektiver Lernziele. Eltern und Lehrer haben am eigenen Leibe hauptsächlich stofforientierte fremdbestimmte Formen des Unterrichts erfahren und geben sie nun weiter. Hieraus wird die große Diskrepanz zwischen dem formulierten Lernziel und der Methodik, wie sie zu erreichen sind. Jede Methodik braucht ihren adäquaten Rahmen. Dieser ist in unserem Schulsystem nicht gegeben. Selbst wenn die Lehrer anders wollten, bieten der institutionelle Rahmen, der stoffüberfrachtete Lehr- und Prüfungsplan und die räumlichen Gegebenheiten, sowie die viel zu hohen Schülerzahlen, keine Chance.

Oft genug wird von den an diese Diskrepanz mittlerweile gewöhnten Lehrern von der Illusion ausgegangen, dass der Stoff nur in den Mund genommen werden müsse (das haben wir doch durchgenommen) und er damit auch in den Erfahrungshorizont der Schüler übergegangen wäre. Dass Themen erst dann lernwirksam werden, wenn Schüler sich mit ihnen beschäftigen konnten, ihre eigene Stellung dazu gefunden haben, Gefühle investiert und Beziehungen hergestellt haben, scheint manchen Lehrern und insbesondere manchen Lernzielkonstrukteuren verborgen geblieben zu sein.

Insbesondere was die Klassenfrequenzen angeht, zeigen sich Auswirkungen eingeschränkter materieller Denks. Auf Grund des sogenannten Pillenknicks bestünde nun die Möglichkeit, kleinere Klassen zu etablieren und damit auch die Betreuungsintensität für einzelne Schüler zu erhöhen. Um Kosten zu sparen, werden nun Klassen wiederum zusammen gefasst, wahrscheinlich um die bereits vorhandene hohe Lernineffizienz aufrechtzuerhalten. Die überflüssigen Lehrer werden arbeitslos und werden

mit Arbeitslosengeld dafür belohnt, dass sie es dulden, ihre Energie zu blockieren. Die scheinbar eingesparten Kosten werden durch die Frustration der arbeitslosen Lehrer kompensiert, deren blockierte Arbeitskraft Volkswirtschaft und Gesellschaft schwer belastet.

4. Die Universität

Viele Universitäten verstehen sich als Erziehungsstätte für Wissenschaftler. Nachdem das vorherrschende Wissenschaftsideal neo-positivistischer Art ist, wird hauptsächlich mit rationalen Methoden kategorisiert, analysiert, erfasst und erklärt. Natürlich ist Rationalität ein wesentlicher und wichtiger Zug unseres Menschseins. In seiner Überbetonung und Außerachtlassung des Ganzen verliert er häufig aber seine angestrebte Effektivität. So geschieht es in unserem Wissenschaftsbetrieb nur allzu häufig, dass über den linearen Aspekt des Denkens der Bezug zu den Komponenten vernachlässigt wird, die auch noch komplexe Systeme bestimmen. Da die meisten Problemstellungen, mit denen wir uns heutzutage herumzuschlagen haben, komplexer Natur sind, ist anzuzweifeln, ob denn von der traditionellen Wissenschaft pragmatische Hilfe bei der Lösung der dringenden kulturellen und gesellschaftlichen Probleme zu erwarten ist. Eher entsteht der Eindruck, dass manches wissenschaftliche Tun eher eine Flucht tendenz in Details und partielle Aspekte an sich darstellt. (Vergleiche hierzu Dietrich Dörner, Anatomie von Denken und Handeln in Mitteilungen der DFG, Forschung 3/81, S. 26 - 29). Von Psychologie und Sozialpädagogik würde man am ehesten noch Ansätze für die Probleme der sozialen Erziehung in der Erwachsenenbildung erwarten.

“Böse Zungen behaupten, die Psychologie sei eine Wissenschaft, die Fragen beantwortet, die niemand gestellt hat, da entweder die Antworten längst bekannt sind oder die Fragen niemanden interessieren“. “Dem wäre noch hinzuzufügen, dass die Psychologie, sofern man ihr wirklich wichtige Fragen stellt, diese meist nicht beantworten kann.“ (Dieses Zitat und das Zitat von Friedrich Dörner wurden entnommen dem Artikel von Eva Jäggi “Macht die Psychologie (wieder) interessant“, in Psychologie heute, April 1984, S. 65).

Ähnliches findet man auf anderen Gebieten. Das sogenannte Berufsbildungsgesetz schreibt vor, dass Ausbilder in Betrieben pädagogische Kenntnisse nachzuweisen hätten.

Ob damit auch eine Erweiterung der vielmehr notwendigeren “Könnnisse“ erreicht wird, bleibt dahingestellt. Dennoch stellt sich diese Minimalregelung für die Qualifizierung von Personen die im Betrieb andere anzuleiten haben nicht nur als ein Tropfen auf dem heißen Stein heraus. Durch die Vorbereitungskurse auf diese sogenannte Ausbilder-eignungsprüfung kann die Chance genutzt werden Ausbilder und Trainer auf das weite Gebiet des Verhaltenstrainings der sozialen Bildung aufmerksam zu machen und auf die großen Möglichkeiten, die bei Interesse genutzt werden können. Neben der akademischen Psychologie, die sich in die beiden Schwerpunktgebiete Klinisch- und Organisationspsychologie aufteilt, können sich Therapeuten und Trainer hauptsächlich außerhalb der Universität über Weiterbildung für die Praxis qualifizieren und hier ist ein großes Gebiet von Möglichkeiten, die einen ganz großen praxisrelevanten Bezug haben. Viele Therapie-richtungen bieten ein wunderbares Reservoir von methodischen Ansätzen zur sozialen Bildung. Ich führe einige an:

Gestalttherapie, Hypnotherapie nach Milton Erickson, Transaktionsanalyse und Gruppendynamik, Ausbildungsgängen zur Systemische Beratung und Supervision, Focusing und *Hakomi*, zu Familientherapie, Körpertherapie, psychomotorische Therapie nach Pesso. Sie können helfen, dass große Defizit an sozialen Geschicklichkeiten, Kenntnissen sowohl bei Lehrern, Trainern und Managern zu kompensieren.

5. Kompensatorische Selbst-einrichtungen

In die notwendigen Räume, die von Familie, Schule und Universität und auch

in der Regel von Betrieben nicht wahrgenommen werden, stoßen andere Institutionen, die Möglichkeit für soziales Training und Beratung anbieten und damit kompensatorische Funktionen wahrnehmen. In jüngster Zeit sind Diskussionen entstanden über Institute und TrainerInnen, die ihre Funktion in extremen Bereichen zu finden glaubten. Ebenso besorgniserregend wie Tendenzen, das vorhandene Defizit an menschlicher Geborgenheit, in Sekten zu stillen, sind die überheftigen Reaktionen der billig und gerecht Denkenden. Das Pendel schlägt zur reaktionären Seite. Auch dadurch ist keine gute Lösung zu erwarten. Das Defizit an menschengerechten Einstellungen und Schlüsselqualifikationen bleibt bestehen.

Unsere Empfehlung:

Wenn Sie mehr über ihre soziale Kompetenz erfahren möchten, besuchen Sie unser Seminar **Gruppendynamik I**.

Artikel vom Institut Team Dr. Rosenkranz

- Nr. 01 „Führung in einer werteunsicheren Gesellschaft,,
- Nr. 02 „Organisationsentwicklung, Teamcoaching und Prozessberatung - Wieso? Wozu? Wie?,,
- Nr. 03 „Konfliktmanagement"
- Nr. 04 „Unser Verhaltensdrehbuch"
- Nr. 05 „Gruppendynamik als Führungstraining,,
- Nr. 06 „Führung und Dynamik von Arbeitsgruppen in Schule und Betrieb,,
- Nr. 07 „Die Konfrontationsmethode zwischen Gruppen,,
- Nr. 08 „Was leisten Schule und Universität für die Entwicklung sozialer Kompetenz?,,
- Nr. 09 „Teamtraining im Rahmen der Organisationsentwicklung,,
- Nr. 10 „Kooperation – Eine Illusion?,,
- Nr. 11 „Chancen und Risiken der Kooperation"
- Nr. 12 „Rückblick und Entwicklung von Training“
- Nr. 13 „Studie – Untersuchung der Wirkung von Team Dr. Rosenkranz Seminaren“
- Nr. 14 „Gruppendynamik – warum, wozu, wie“
- Nr. 15 „Die Lernende Organisation

Bei Interesse können Sie diese Artikel auf unserer Homepage www.team-rosenkranz.de unter der Rubrik „Service – Veröffentlichungen“ herunterladen.

Veröffentlichungen von Dr. Hans Rosenkranz



Wie wir aus Stroh Gold machen können
Wertorientierte Erfolgsstrategien für Managementtraining und systemische Organisationsentwicklung

Hans Rosenkranz

ISBN 978-3-7375-0368-6



Von der Gruppendynamik zur Organisationsentwicklung
Praxismodelle für Training und Organisationsberatung in der Wirtschaft

Hans Rosenkranz
Reinhard Breuel

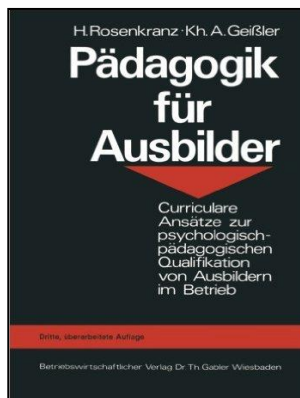
1982, Gabler Verlag
ISBN-13: 978-3409963411
ISBN-10: 3409963413



Wie Menschenbilder Personen und Unternehmen verändern

Hans Rosenkranz

2013, epubli GmbH
ISBN-13: 9783844251463
ISBN-10: 3844251464



Pädagogik für Ausbilder
Curriculare Ansätze zur psychologisch-pädagogischen Qualifikation von Ausbildern im Betrieb

Hans Rosenkranz
Karlheinz A. Geißler

1977, Gabler Verlag
ISBN-13: 9783409812146
ISBN-10: 3409812148

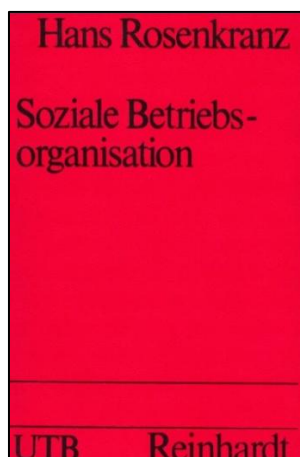


Von der Familie zur Gruppe zum Team
Familien- und gruppendynamische Modelle zur Teamentwicklung

Hans Rosenkranz

2006, Team Dr. Rosenkranz
ISBN-13: 9783000197376
ISBN-10: 3000197370

2012, epubli GmbH
ISBN-13: 9783844228014



Soziale Betriebsorganisation unter anthropologischen und pädagogischen Aspekten

Hans Rosenkranz

1982, UTB für Wissenschaft
ISBN: 9783497007028



TEAM DR. ROSENKRANZ

 *Managementtraining
Organisationsentwicklung*

Team Dr. Rosenkranz GmbH

*Bahnhofstraße 103
82166 Gräfelfing*

*Telefon: 089-85 49 071
Telefax: 089-8 54 93 50*

*post@team-rosenkranz.de
www.team-rosenkranz.de*