

Hofmann, Tony; Heselhaus, Alix

Gelingende Prozesse der Veränderung. Ein Kernmodell der Adaptivität

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 1 (2019) 1, S. 150-161



Quellenangabe/ Reference:

Hofmann, Tony; Heselhaus, Alix: Gelingende Prozesse der Veränderung. Ein Kernmodell der Adaptivität - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 1 (2019) 1, S. 150-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251899 - DOI: 10.25656/01:25189

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251899>

<https://doi.org/10.25656/01:25189>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**Gelingende Prozesse der Veränderung:
Ein Kernmodell der Adaptivität**

Tony Hofmann und Alix Heselhaus

Abstract

Wenn wir im Alltag von „Gelingen“ sprechen, so ist das Verständnis dieses Begriffs (scheinbar) klar und eindeutig. Versuchen wir jedoch, den Begriff wissenschaftlich zu beschreiben, so ist fraglich, ob dies überhaupt möglich ist: Gelingen ereignet sich überaus individuell in unvorhersehbaren Interaktionsprozessen und ist prospektiv kaum erfassbar. Der gedankliche Ausgangspunkt für diesen Artikel lautet deshalb, Gelingen als eine Folge von adaptiven Veränderungen in den Interaktionsprozessen anzusehen, die erst mit einem retrospektiv erfolgreichen Sprechakt (Austin, 1986) benannt werden können. Hiervon ausgehend entwickeln wir auf Basis der Prozessphilosophie Gendlins (2015) ein Kernmodell der Adaptivität. Hierin werden Ansatzpunkte dafür formuliert, welche Arten von Interaktionsprozessen einen solchen Sprechakt wahrscheinlich machen. Wir leiten konkrete Interventionsmöglichkeiten (in Form von handlungsleitenden und reflexionsfördernden Fragen) für die sonderpädagogische Praxis und Überlegungen zu einer prozessorientierten sonderpädagogischen Diagnostik ab, die die Wahrscheinlichkeit für gelingende Interaktionsprozesse erhöhen können.

Keywords

Gelingen, Adaptivität, Interaktion, Prozess, Verhaltensstörungen

Was meinen wir, wenn wir davon sprechen, dass uns etwas *gelingt*? Jedem ist der Begriff des Gelingens geläufig - Gelingen ist zunächst kein Fachbegriff, sondern Bestandteil unserer Alltagssprache. Gerade in pädagogischen Berufskontexten gehört er jedoch für viele professionell Tätige auch zum aktiven Fach-Wortschatz. Bollnow (1984) beispielsweise grenzt *Gelingen* von *Machen* ab. Pädagogik hat für ihn stets einen Wagnischarakter: Eine Haltung der Machbarkeit würde gerade das Moment des Unbestimmt-Offenen, das in der Pädagogik zentral ist, ausklammern. Auch Rombach macht deutlich, dass das Gelingen grundsätzlich nur da möglich ist, wo „es“ auch misslingen kann (1994, S. 81).

Nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in unterschiedlichsten therapeutischen und beraterischen Kontexten und Theorien begegnen uns begriffliche Konstrukte, die die Frage des Gelingens in mannigfaltiger Weise berühren, so etwa

- in Form der *Wunderfrage* (DeShazer, 2012),
- der *fully functioning person* (Teichmann-Wirth, 2003),
- der *Selbstverwirklichung* (Maslow, 1943),
- der *Integration* von Impulsen des *Es* und den Normen des Über-Ich im *Ich* (Freud, 1923),
- der *Integration des Schattens* (Jung, 1975),
- dem *Schließen von Gestalten* (Perls, Hefferline & Goodman, 1997),
- der *Salutogenese* (Antonovsky, 1997),
- in Form von *Resilienz* (Hildenbrand & Welter-Enderlin, 2010),
- als *emotionale Offenheit* (Reichert, Genoud & Zimmermann, 2011),
- in der Entwicklungspsychologie als *epigenetisches Prinzip* (Erikson, 1973) oder
- im Kontext psychischer Erkrankungen (wie etwa Schizophrenie) als *Recovery* (Anthony, 1993).

Der vorliegende Artikel zielt primär auf pädagogische Handlungsfelder ab – die hier genannte (sicherlich noch unvollständige) Auflistung dürfte jedoch deutlich machen, dass das Gelingen auch in anderen Feldern wie Beratung oder Psychotherapie von hoher Bedeutung ist. Die Gedanken, die wir in der Folge entwickeln werden, könnten auch auf diese beiden Felder übertragen werden. Dies soll hier nicht geschehen. Deutlich wird jedoch schon auf den ersten Blick, dass vielen Menschen, ob nun in professioneller oder in nichtprofessioneller Verwendung, völlig unhinterfragt klar zu sein scheint, was Gelingen ist.

1 Ist Gelingen wissenschaftlich beschreibbar?

Der Versuch, gelingende Interaktionsprozesse zu initiieren, kann fast schon als der Kern einer jeden Pädagogik angesehen werden (Hofmann & Freitag, 2018). Wenn wir uns jedoch die Tatsache vergegenwärtigen, dass Gelingen in seinem realen Vollzug etwas überaus Individuelles ist, so kommt die Frage auf, ob Gelingen überhaupt wissenschaftlich beschreibbar ist¹.

Den meisten in der Einleitung genannten Feldern ist gemeinsam, dass Einzelpersonen in den Blick genommen werden. Beim einzelnen Menschen anzusetzen, ist zunächst auch sinnvoll. Besonders bei internalisierenden Störungen, bei denen Menschen von außen her weitestgehend unauffällig wirken (wie etwa bei Depressionen oder Ängsten) ist es hilfreich, zu verstehen, wie ein Mensch seine Situation erlebt (Kauter, 2002). Dies reicht jedoch nur in seltenen Fällen aus, um gelingende Interaktionen zu evozieren. Gerade im Erziehungsgeschehen ist es notwendig, von vornherein Dyaden und ganze Systeme (wie etwa Klassen oder Familien) zu

¹ vgl. auch allgemeine Diskussion zu den Grenzen von Wissenschaft bei Hofmann (2017, S. 179ff)

berücksichtigen. Pädagogisches Arbeiten betrifft je schon das soziale Miteinander. Dies wird besonders deutlich, wenn wir uns den Fall genauer anschauen, an dem soziales Miteinander misslingt: Eine Person allein kann nicht als *verhaltensgestört* gelten, ohne dabei auch die interaktionellen Beziehungen, in denen sie sich bewegt und die Normen, die in diesem System gelten, mit zu berücksichtigen². Zwar könnte man argumentieren, dass dieses interaktionelle Zusammenspiel nur bei externalisierenden Störungen offenkundig ist, sich jedoch bei internalisierenden Störungsphänomenen deutlich weniger zeigt. Dem ist entgegenzuhalten, dass auch bei internalisierenden Störungen Interaktionsmuster internalisiert wurden. Wenn ein Kind beispielsweise Angst hat vor bestimmten sozialen Situationen mit Gleichaltrigen und deshalb allein in seinem Zimmer sitzt, so sind diese Situationen gewissermaßen auch im Zimmer mit dabei. Nur sind sie eben als das, was Angst macht, präsent. Sie sind handlungsleitend als das, was vermieden werden soll. Die Personen, um die es uns hier geht, sollten deshalb nicht per se als gestört, sondern als *verhaltensauffällig* bezeichnet werden. Die Störung liegt einem solchen Verständnis nach nicht in der Person, sondern in der Interaktion (Stein, 2017).

Es lässt sich weiterhin in der Praxis beobachten, dass verschiedene Menschen verschiedene Begebenheiten als gelungen erleben. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn man Menschen fragt, wie sie sich eine gelingende Beziehungs- oder Familiendynamik vorstellen. Es kann sogar vorkommen, dass dieselbe Person ein bestimmtes Ereignis erst als misslungen und später als gelungen beschreibt. Mit genau diesem Phänomen beschäftigt sich der Ansatz der Ressourcenorientierung, der nach etwas Gelungenem sucht, wenn man z.B. fragt: „Wofür ist das gut?“ (Schlippe, v. & Schweizer, 2007, S. 124f). Jemand, der eine Trennung erlebt hat, wird etwa die vergangene Beziehung als misslungen betrachten. Im Laufe der weiteren Auseinandersetzung merkt er vielleicht, dass die Trennung langfristig positive Folgen hatte und denkt rückblickend: „Da ist mir etwas gelungen. Ich habe einen wichtigen Schritt in die Autonomie getan und habe mich von einem Menschen getrennt, der mir nicht gut tat.“ So kann also ein ausweichendes Verhalten vor Konflikten, das als Scheitern in einer nahen Beziehung wahrgenommen wurde, mit etwas Abstand als ein wirksamer Selbstschutz betrachtet werden. Wie fragil eine solche symbolisierende Bewertung ist, kann man auch daran erkennen, dass Menschen häufig unterschiedlicher Meinung darüber sind, ob etwas gelungen ist. Beziehungen können z.B. so gestaltet sein, dass eine Person zufrieden ist und die andere nicht.

Spezifisch für Sprechsituationen über das Gelingen ist auch, dass sie *getrennt* von dem eigentlichen interaktionellen Ereignis stattfinden und eine eigene Qualität haben: Symbolisierung von Realem ist nicht selbst schon Reales³. Erst ein Sprechakt (Austin, 1986, S. 29) schafft symbolische Realitäten. Hier könnte man auch im Anschluss an Kahnemann (2012) formulieren: Das erinnernde Selbst spricht über das Gelingen, das erlebende Selbst nicht. Nur das erinnernde Selbst kann Ergebnisse antizipieren oder im Nachhinein bewerten: „Das Bild ist dir gelungen“ sagt die Kindergärtnerin, nachdem das Kind Farben und Pinsel bei Seite gelegt hat. „Das Vorstellungsgespräch wird mir misslingen“ denkt die pessimistische Schülerin am Ende ihrer Schullaufbahn.

Gelingen und Misslingen sind also nicht als logische Gegensätze zu begreifen. Die Sache ist in sich verwickelter, „intrikater“. Dies wird auch deutlich, wenn wir uns den Unterschied von Lösungen erster bzw. zweiter Ordnung vergegenwärtigen (Watzlawick, 2008; Luhmann,

2 Analog wäre dies für die Frage einer interaktionellen Bestimmung von „psychischen Erkrankung“ zu diskutieren, vgl. Franke (2012).

3 Zum Unterschied von Realem und symbolisierter Realität vgl. Hofmann 2017, S. 107ff.

1990). Hier führt jeder Lösungsversuch erster Ordnung zu einer Vertiefung des Problems und stellt somit eine Form des Misslingens dar. Eine unzufriedene Kollegin, die wütend wird, um z.B. im Sozialgefüge eines Lehrerkollegiums ein Ziel zu erreichen, kann zunehmend an Unterstützung verlieren, je mehr Lösungsversuche dieser Art sie durchführt, und sich so immer weiter von ihrem Ziel entfernen.

Zudem sind Gelingen und Misslingen stets kulturell gefärbt. In einer Kultur, die Individualität und persönliche Entfaltung so stark betont, wie die unsere, bedeutet ein gelingendes Leben etwas ganz anderes, als in einer Kultur, die eher auf Kooperation und Konformität abzielt. Die Normen, die dem zugrunde liegen, sind grundsätzlich von hoher Relativität (Bach, 1989).

2 Ein Kernmodell der Adaptivität

Gelingen und Misslingen erscheinen an diesem Punkt als fluide Begriffe ohne einen festen Kern. Dies macht eine wissenschaftliche Beschreibung schwierig. Dennoch verwenden wir beide Begriffe im pädagogischen Alltag sehr treffsicher, was darauf hindeutet, dass bestimmte interaktionelle Prozessdynamiken ein Sprechen über Gelingen wahrscheinlich machen. Hier soll deshalb die These aufgestellt werden, dass bestimmte Prozesse der Adaptivität, also der gelingenden Anpassung, auch ein Gelingenserleben und damit eine sprachliche Benennung dieser Interaktionsprozesse als *gelungen* wahrscheinlicher machen.

Wir wollen zunächst adaptive Prozesse genauer beschreiben, um dann zeigen zu können, dass sie dem Gelingen auf der Prozessebene ähnlich sind. Eine begriffliche Grundlage hierfür liefert die Prozessphilosophie Gendlins. Konkreter Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen ist das sogenannte Basismodell (vgl. Kapitel I bis V) aus Gendlins (2015) Prozess-Modell. Hierin wird aus philosophischer Sicht die Grundmetapher *Prozess* entwickelt: Was impliziert ist, kann geschehen –und was geschieht, macht wiederum einen Unterschied für das, was in der Folge impliziert ist. Hierauf aufbauend werden detailliert mehrere Facetten des kreativen Prozesses einer adaptiven Veränderung im Falle eines Prozessstopps entwickelt (Gendlin, 2015, S. 168ff). Ein gestoppter Prozess ist dabei als ein Prozess zu verstehen, der sich aufgrund widriger Umstände nicht so fortsetzen kann, wie er eigentlich impliziert gewesen wäre.

Folgende Definition lässt sich ableiten:

Unter Adaptation verstehen wir die kreative Anpassung eines interaktionalen Prozesses (Individuen-in-Systemen) an widrige Umstände. Widrige Umstände sind Umstände, in denen etwas Essenzielles, was zur implizierten Fortsetzung des Prozesses nötig wäre, fehlt, so dass das, was ursprünglich impliziert gewesen wäre, nicht (mehr) geschehen kann. Adaptation ist somit als die Herausbildung einer veränderten Fortsetzung zu verstehen, die den Prozessstopp (ganz oder teilweise) aufhebt.

Besonders hervorzuheben ist hierbei, dass sich in unserer Definition *der gesamte Interaktionsprozess verändert*, und dass sich eben nicht bloß die Person einseitig an veränderte (äußere) Umstände anpasst. Hier zeichnen wir also ein anderes Bild, als dies in Theorien über Resilienz (Hildenbrand & Weltler-Enderlin, 2010) üblich ist. Um dies begrifflich sauber zu trennen, schlagen wir folgende Differenzierung vor: *Adaption* wäre die bloß einseitige Anpassung des Individuums an die widrige Umwelt, *Adaptation* jedoch erfolgt von beiden Seiten her – von der Personseite *und* von der Umweltseite zugleich. Eine solche Definition ist besonders für

ein Verständnis von Pädagogik von Belang, die, metaphorisch gesprochen, nicht gegen Fehler, sondern für das Fehlende arbeitet (Moor, 1965, S. 20).

Wie also kann die adaptive Fortsetzung gestoppter Interaktionsprozesse in pädagogischen Kontexten gelingen? In enger Anlehnung an relevante Gedanken aus Gendlins Modell versuchen wir nun, eine Antwort auf diese Frage zu entwickeln.

2.1 Rhythmisches Trial-and-Error

Ein vollständiger Stopp aller Lebensprozesse, der den Tod des Organismus zur Folge hätte, erfolgt nur sehr selten (Gendlin, 2015, S. 168ff). Bevor dies geschieht, entwickelt ein Organismus in der Regel aus sich selbst heraus verschiedene Wege, um mit widrigen Umständen umzugehen. Einen dieser Wege beschreibt Gendlin als ein *pulsierendes Versuchen*, als eine Sequenz also, in der das, was vor dem Prozessstopp gerade so noch geschehen kann, tatsächlich auch geschieht: „An dem Punkt, an dem der Prozess nicht weitergehen kann, kann das letzte bisschen (bit), das weitergehen kann, sich wiederholen“ (2015, S. 171). Ein Organismus vollführt also diejenigen Prozessschritte, die sich kurz vor dem Stopp ereignen, immer wieder neu und immer wieder ein bisschen anders:

Geschehen [hat] das Implizieren nicht verändert [...], [deshalb] ist der Rest des Prozesses noch impliziert. Nur dieses ‚Stückchen‘ konnte passieren und tat es auch. Darum ist der Prozess immer noch impliziert, so dass jeder Teil, der geschehen kann, geschehen wird. (Gendlin, 2015, S. 171.)

Wie die Blätter an einem Baum, sind diese Variationen ähnlich und doch zugleich auch verschieden – jedes Blatt ist zwar ein Blatt am gleichen Baum, aber es hat dennoch eine geringfügig andere Struktur. Deshalb bezeichnet Gendlin eine solche Sequenz manchmal auch als *leafings* (von engl. leaf - Blatt). Natürlich kann man z.B. einzelne Sprechakte als etwas sehr Einzigartiges, Kurzes, Dynamisches auffassen, das unwiderruflich vergangen ist, nachdem es einmal geschah. Hier jedoch wollen wir darauf hinweisen, dass es manchmal eine spezielle Art von (z.B. sprachlicher, emotionaler oder handlungsbezogener) Prozess-Sequenz gibt, die *nicht vollkommen neue Worte und Sätze, Gedanken, Emotionen oder Handlungen* hervorbringt, deren Inhalte aber zugleich auch *nicht vollkommen identisch sind mit dem, was bereits früher gesagt, gedacht, getan oder gefühlt wurde*. Diese neue Prozess-Sequenz unterscheidet sich ihrem Wesen durchaus nach von dem, was bisher geschah, wenngleich sie dem Alten auch sehr ähnlich bleibt. Sie ist etwas Dazwischenliegendes und kann als Balanceakt auf einem feinen Grat zwischen alt und neu, als ein Versuch der adaptiven Kreativität interpretiert werden.

Ein Beispiel wäre eine Situation, in der eine Jugendliche etwas persönlich sehr Bedeutsames ausdrücken will, wofür sie bisher noch keine Worte hat. Sie erlebt diese Situation vielleicht als eine große innere Not, ringt vergeblich um Ausdruck („äh... äh...“), testet immer wieder einzelne Formulierungen an, die alle ähnlich sind, von denen aber noch keine so recht stimmt. Hat sie ein geduldiges Gegenüber, etwa einen Lehrer, der sich die Zeit nimmt, ihr wirklich zuzuhören, so versucht sie es immer und immer wieder neu (möglicherweise) so lange, bis sie für das, was sie sagen will, endlich Worte, Bilder oder stimmige Narrative gefunden hat. Durch die fortwährende Variation der letzten, gerade-noch-möglichen Prozessschritte (hier: das Aussprechen der gerade-so-sagbaren Worte und Sätze) steigt also die Wahrscheinlichkeit dafür, dass der Prozess eine neue Form seiner Fortsetzung (er)findet: Irgendwann hat die Jugendliche *es* herausgebracht. Hierdurch werden neue soziale Interaktionen möglich. Die Veränderung kann jetzt auf einen neuen Umweltaspekt treffen, der Interaktionsprozess kann z.B. andere, neue Menschen partizipieren lassen, um sich adaptiv(er) fortzusetzen.

Eine repetitive Sequenz aus derartigen Prozessschritten generiert einen Rhythmus. In dieser rhythmischen Sequenz gewinnt der Organismus aus sich selbst heraus neue Sicherheit und damit Stabilität (vgl. auch Schäfer, 2006). Durch die gewachsene Sensibilität und durch die inhärente Sicherheit des rhythmischen Versuchens (Trial-and-Error) erwachsen dem Organismus zusätzliche Freiheitsgrade, die eine adaptive Fortsetzung des gestoppten Prozesses ermöglichen können. Insbesondere in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen haben wir es häufig mit jungen Menschen zu tun, die in festgefahrenen Konflikten dasselbe Thema in kleinen und kleinsten Variationen immer wieder wiederholen. Diese Wiederholungen können als Versuche interpretiert werden, gestoppte Prozesse fortzusetzen. Fragen für die sonderpädagogische Praxis lauten:

- Wo treten Variationen immer desselben Musters in den sprachlichen Ausdrücken, im Erleben, in den Handlungen eines Menschen oder in der Eigendynamik eines Systems auf? Wie lassen sich diese Variationen genau beschreiben? Welchen Rhythmus haben sie jeweils, welche Intensität?
- Welche Grenze versuchen diese Variationen abzutasten? Wofür wird der Organismus (oder das System) während dieses Suchprozesses sensibler, wonach genau sucht er (es)?
- Welche der bisher versuchten Variationen ist ein klein wenig vielversprechender, als die anderen? Wo ist so etwas wie „frische Luft“ spürbar?

2.2 Zusammenspiel von internen und externen Wechselwirkungen

Eine weitere Möglichkeit, mit widrigen Umständen adaptiv umzugehen, liegt darin, dass der Prozess sich unmittelbar auf veränderte Weise fortsetzt. Es geschehen dann nicht nur die letzten Stückchen, die gerade so möglich sind, sondern die *gesamte* Sequenz läuft nach wie vor ab. Aber sie läuft anders ab, als dies bisher üblich war: „Wenn das implizierte Weitergehen auf die veränderte Umwelt ‚trifft‘, entsteht daraus [...] eine neue Organisation“ (Gendlin, 2015, S. 176).

Die Widrigkeit kreuzt sich dann in das Interaktionsgeschehen hinein und wirkt während dieser neu organisierten Fortsetzung unmittelbar in jedem Einzelschritt der weiterhin ablaufenden Sequenz mit. Die Schritte laufen dann zwar „schräg“ oder „verquer“ oder mit größerer Anstrengung ab, aber: Sie laufen! Eine derartig „schräg“ weiterlaufende Sequenz hat zweierlei Implikationen:

a) *Interne Wechselwirkungen*

Zum einen werden relevante *Nachbarprozesse innerhalb des Organismus*, die unmittelbar mit der verändert ablaufenden Sequenz interaffiziert (d.h. verwoben, wechselseitig durchdrungen, inhärent verknüpft) sind, auch anders ablaufen. Wenn eine junge Frau z.B. aufgrund einer depressiven Verstimmung nur wenig Nahrung zu sich nimmt („schräg“ weiterlaufender Prozess der Nahrungsaufnahme), so sind die benachbart weiterlaufenden Denk- und Erlebensprozesse desselben Organismus von selbst und ohne Zwischenschritte in leichter Weise mit verändert. Denn auch Denken und Fühlen braucht, rein physiologisch betrachtet, Energie. Die Frau denkt dann vielleicht nicht mehr ganz so klar, ist bei geistigen Beanspruchungen früher erschöpft und nimmt auch ihre Emotionen nur noch „vernebelt“ wahr.

Ein zweites Beispiel: Nehmen wir an, ein Schüler, der von den Lehrkräften im Unterricht als sehr unruhig erlebt wird, entwickelt große Erfolge im Sport. Nach einem Sieg in einem Wettkampf erlebt er sich als besonders leistungsstark. Dieses spezifische Erleben kann sich unter bestimmten Umständen zu einem allgemeinen Erleben von Selbstwirksamkeit generalisieren (Bandura, 1997).

b) Externe Wechselwirkungen

Zum anderen werden durch verändert ablaufende Sequenzen auch neue Geschehnisse in der Umweltinteraktion möglich, die mit einer zuvor ablaufenden Prozess-Sequenz nicht möglich gewesen wären. Diese Ereignisse können *neue und veränderte Rückwirkungen aus der Umwelt* auf den Organismus evozieren. Ein Beispiel wäre ein veränderter Umgang der oben genannten depressiven Jugendlichen in Konflikten mit ihren Geschwistern, in denen sie sich sonst aufreiben würde. Sie agiert in einem Zustand der depressiven Verstimmung vielleicht vorsichtiger und sachter, spricht leiser, hinterlässt im Miteinander weniger soziale Spuren. Ihre Konfliktpartner erkennen sie daraufhin vielleicht nicht mehr als relevanten Gegner, wenden ihre Aufmerksamkeit anderen Dingen zu, und die Konflikte flauen ab. Die Folgen, die sich in der Umwelt zeigen, können somit in (kurzfristig-) adaptiver Weise auf das Individuum zurückwirken.

Auch im Beispiel des sportlichen Schülers könnte eine Prozessdynamik denkbar sein, in der Menschen, die den Schüler bei dem Wettkampf beobachtet haben, an ihn zu glauben beginnen. Er bemerkt dies unbewusst schon in der Art, wie sie ihn anschauen oder mit ihm reden, und allein durch diese subtile interaktionelle Rückwirkung kann sich die darauffolgende Dynamik einer positiven selbsterfüllenden Prophezeiung (Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 641f.) ergeben, die ihn in persönlichen Beziehungen (z.B. in Freundschaften) selbstbewusster macht.

Beide Effekte – Interaffizieren der internen Nachbarprozesse und externe Rückwirkungen aus der Umwelt – können ihrerseits miteinander interagieren. Sie können den verändert ablaufenden Ursprungsprozess vervielfachen und damit völlig unvorhersehbare Spielräume eröffnen. Ein (leichter) Prozessstopp kann also auch eine Adaptation sein. In dem genannten Beispiel der depressiven Jugendlichen wird deutlich, dass (einer prozessorientiert-humanistischen Grundhaltung zufolge) davon ausgegangen werden kann, dass z.B. auch eine zunächst maladaptiv erscheinende Veränderung wie eine (leichte) Depression als ein positiv zu wertender Versuch eines Organismus gesehen werden sollte, mit widrigen Umständen umzugehen. Ob jedoch ein solcher Prozess auf Dauer wirklich gelingt, muss dabei offenbleiben, denn die Dynamik der Depression könnte sich genauso gut auch verschlimmern und „härtere“ Prozessstopps bis hin zur Suizidalität nach sich ziehen. An dieser Stelle ist also die Frage noch unberücksichtigt, ob eine kurzfristige Adaptation langfristig auch wirklich Nachhaltigkeit verspricht. Diesen Punkt werden wir in der Diskussion am Ende des Artikels noch einmal aufgreifen.

Fragen für die sonderpädagogische Praxis lauten:

- Welche Prozessebenen lassen sich (innerhalb des Individuums) voneinander unterscheiden und welche darin enthaltenen Nachbarprozesse verändern sich von selbst durch die Veränderungen eines gestoppten Prozesses? Wie genau verändern sie sich?
- Welche bisher gestoppten Prozesse können ablaufen, wenn ein anderer, bisher laufender Prozess, gestoppt wird? Welche bisher laufenden Prozesse werden gestoppt, wenn ein bisher gestoppter Prozess (wieder) läuft?
- Welche neuen Umweltgegebenheiten spielen in einer veränderten Fortsetzung eine neue Rolle? Wo liegen noch unentdeckte Ressourcen, die vom Organismus stärker genutzt werden könnten?

2.3 Sensibilität für unerwartete Ressourcen

Nicht immer ist es der Organismus selbst, der sich aus eigener Kraft aus dem Sumpf der Widrigkeiten emporzieht. Auch unerwartete oder (zunächst vom eigenen Prozessgeschehen unabhängige) Einwirkungen von außen können eine adaptive Weiterführung von Prozessen begünstigen. Manchmal treten z.B. wohlthuende Impulse, liebevolle Menschen, neue Ressourcen ins Leben, die (anfangs) nur kleine Unterschiede machen – Unterschiede jedoch, die in der Folge Vieles verändern können. Dies kann zunächst ganz unscheinbar vor sich gehen, und z.B. für einen Pädagogen, der eine Familie schon jahrelang kennt, kaum erkennbar sein. Die Komplexität derartiger Wechselwirkungen kann sehr subtil sein: „Was für einen Beobachter wie eine unmerkliche Differenz in einem Prozess erscheinen mag, könnte zu wichtigen neuen Ereignissen in einem anderen Prozess führen“ (Gendlin, 2015, S. 170). Dies können z.B. verständnisvolle Nachfragen von Personen sein, die nicht am täglichen Leben teilnehmen. Auch sehr kleine, unwichtig erscheinende Umweltänderungen können also in einer Prozessdynamik auf lange Sicht große Unterschiede bewirken (vgl. auch Ruesch & Bateson, 1995).

Wenn uns solch ein äußeres, das-Leben-zum-Guten-wendendes-Ereignis geschieht, erleben wir diesen Augenblick vielleicht (rückblickend) als einen glücklichen Zufall. Solche Zufälle müssen jedoch auch bemerkt werden, sonst verstreichen sie und die Situation bleibt, wie sie war. Die *innere Zuversicht* eines Menschen in Bezug auf eine positive Wendung oder das Vertrauen in das Gelingen eines Prozesses kann die *Offenheit* dieses Menschen für Zufälle, die zu eben diesem Gelingen beitragen können, positiv moderieren.

Fragen für die sonderpädagogische Praxis lauten:

- Wie sehr ist ein Mensch vom Misslingen wirklich überzeugt? Gibt es irgendwo auch einen (vielleicht verschütteten) Funken der Hoffnung?
- Gibt es ein „innerliches Warten“ auf eine bestimmte Art von Impuls?
- Wo in der Umwelt liegen wohlthuende Ressourcen, die bisher zu wenig beachtet wurden? Was braucht der Mensch von sich selbst oder von seiner Umwelt, um an eine positive Wendung glauben zu können?

3 Zusammenfassung und Ausblick

Aus den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, dass sich modellhafte Vorstellungen zu Adaptivität nicht auf den einzelnen Menschen beschränken können. Es sind immer die *prozesshaften Interaktionen von Person und Umwelt*, die auf lange Sicht berücksichtigt werden müssen.

Ein Kernmodell der Adaptivität enthält somit drei zentrale Merkmale. Adaptation ereignet sich, in Anlehnung an Gendlin (2015), durch das In- und Miteinander dreier Wirkmechanismen:

1. Versuch und Irrtum des Organismus,
2. Zusammenspiel von internen und externen Wechselwirkungen (Interaffektion von Nachbarprozessen und veränderte Rückwirkungen aus der Umwelt), sowie
3. gesteigerter Sensibilität für unerwartete Ressourcen.

In Abbildung 1 ist ein beispielhaftes Zusammenspiel der drei Merkmale in einem chaotisch (im Sinne von Speck, 1997) wirkenden Interaktionsprozess dargestellt.

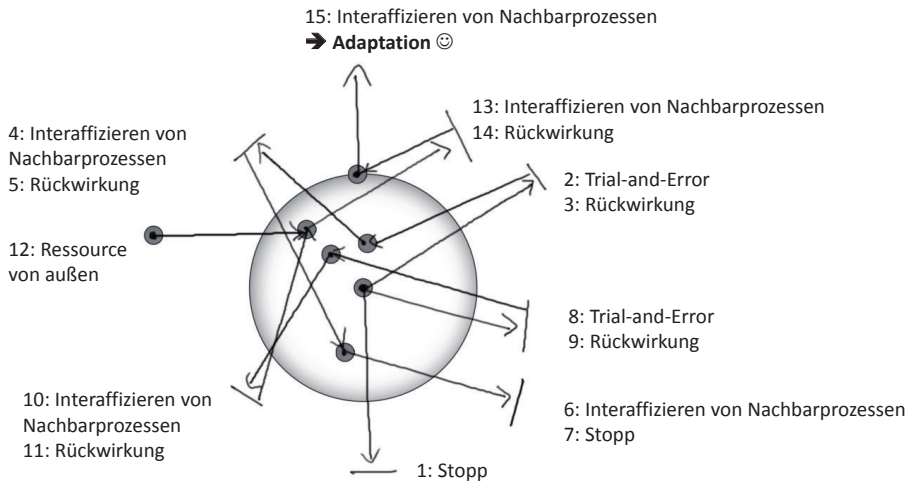


Abb. 1: Beispiel für einen adaptiven Interaktionsprozess: In 15 Schritten werden immer neue Impulse generiert, die jeweils zu veränderten Rückwirkungen aus der Umwelt führen können, die Nachbarprozesse interaffizieren können und die auch von außenliegenden, unerwarteten Ressourcen mitbestimmt werden können.

Die drei genannten Wirkmechanismen können besonders dann greifen, wenn sie denjenigen Menschen bewusst sind, die als professionell Tätige agieren. Offen bleibt die Frage, ob das hier Beschriebene auf die ein oder andere Weise abgekürzt werden kann. Bei Gendlin (2015, S. 398ff.) finden wir die detaillierte Beschreibung einer neuen Art von Prozess, die das größere Ganze als solches stimmig voranträgt. Ein Prozess, der das *gesamte* Kontext-System voranträgt, wird möglich durch das Pausieren von symbolischen Handlungen, durch ein Innehalten und Entstehenlassen eines Gespürs (eines sogenannten direkten Referenten) für das, was *im Ganzen* stimmig wäre. Inwieweit übliche Prozesse der Adaptivität, wie sie hier umrissen wurden, unter diesem Gesichtspunkt noch einmal völlig neu zu betrachten sind, soll an dieser Stelle zur weiteren Diskussion offen bleiben.

Für Fragen der sonderpädagogischen Diagnostik ist es sinnvoll, die gesamte prozesshafte Person-Umwelt-Interaktion (i.S.v. Hofmann & Freitag, 2018; Stein, 2017) zu berücksichtigen. Dies ist besonders bedeutsam, wenn wir über die Frage nachdenken, als wie adaptiv eine spezifische Entwicklung zu einem gegebenen Zeitpunkt einzuschätzen ist. Es wäre denkbar, für diesen Zweck ein diagnostisches Instrument, z.B. in Form eines Fragebogens zu entwickeln. Es könnte drei Unterskalen enthalten, die Auskunft geben über das Maß der eingeschätzten Adaptivität in einer gegebenen Situation, z.B. als Selbstrating und als Fremdrating, analog zu den Achenbach-Skalen (Döpfner, Plück & Kinnen, 2014). Ein solches Adaptivitäts-Rating könnte in Anlehnung an Hofmann (2017) entwickelt werden. Dort sind drei Relationen der Kongruenz (oder Inkongruenz) beschrieben:

- Stimmigkeit in der Relation der Person zu sich selbst (Ich-Ich);
- Stimmigkeit in der Relation der Person zum ihrem jeweiligen sozialen Gegenüber (Ich-Du);
- Stimmigkeit in der Relation der Person zur Eigendynamik des Prozesses (Ich-Prozess).

Das Ausmaß der Adaptivität wäre dann anzusehen als eine möglichst hohe Ausprägung auf allen drei Relationen: Die Person ist in sich selbst kongruent, sie erlebt tragfähige soziale Beziehungen und die Eigendynamik ihrer Lebensprozesse läuft nachhaltig in eine stimmige Richtung. Insbesondere die dritte Relation, die Nachhaltigkeit, verdient besondere Beachtung. Erinnern wir uns noch einmal an das Beispiel der depressiven Jugendlichen, so wird deutlich, dass professionelles pädagogisches Handeln einer großen Weitsicht bedarf.

Eingangs wurde die Frage gestellt, ob Gelingen überhaupt wissenschaftlich beschreibbar ist. Es wurde argumentiert, dass das Gelingen an sich zwar nicht beschreibbar ist. Dennoch sind emotionale, soziale und sprachliche Interaktionsprozesse anzunehmen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit implizieren, dass sie von relevanten Beteiligten in nachträglicher Reflexion als gelungen erlebt und entsprechend auch so benannt werden. Sind also adaptive Veränderungsprozesse, die sich auf einer präreflexiven Ebene ereignen, wissenschaftlich besser zu fassen? Auch diese Frage muss teilweise verneint werden, aufgrund der (zu) hohen Komplexität von Einzelentwicklungen. Es dürfte jedoch deutlich geworden sein, dass auf einem mittleren Abstraktionslevel durchaus Aspekte differenzierbar sind, die Adaptivität wissenschaftlich umreißen. Auch eine scheinbar chaotische Entwicklung, wie ein adaptiver Interaktionsprozess, lässt sich ein Stück weit gedanklich ordnen. Es lassen sich einzelne Aspekte begrifflich spezifizieren, die das Benennen (im Sinne eines Sprechakts) dieses Prozesses als *gelungen* wahrscheinlich(er) machen. Das hier beschriebene Kernmodell der Adaptivität soll hierfür einen ersten Ansatzpunkt liefern.

Entscheidendes Merkmal adaptiver Prozesse könnten dabei feine und variantenreiche Veränderungen innerhalb des Individuums in Wechselwirkung mit seiner jeweiligen Umwelt sein, die die *Vulnerabilität* des Organismus erhöhen (vgl. hierzu auch Keul & Link, 2017, S. 144ff.). Dies lässt sich, wie die Beispiele des vorliegenden Artikels zeigen, für unterschiedliche Situationen der pädagogischen Praxis beschreiben. Auch in einem verwandten Praxisfeld, das hier nicht eingehend diskutiert wurde, sind entsprechende Beobachtungen möglich, die in eine ähnliche Richtung deuten. In der Beratungspraxis zeigt sich, dass Klientinnen und Klienten häufig mit dem Ziel in eine Beratungssitzung kommen, sich „nicht mehr so viel anhaben zu lassen“. Sie haben dann eine Vorstellung davon, dass es ihnen besser ginge, wenn sie ihre (als negativ erlebten) Gefühle nicht wahrnehmen und sich anderen Menschen gegenüber besser schützen könnten. Im Laufe der Beratung vollzieht sich dann eine Wandlung, in der sie bemerken, dass sie besser durchs Leben gehen, wenn sie ihre Empfindungen wahr- und ernst nehmen, wenn sie ihre Deckung gegenüber anderen Menschen aufgeben. Dies führt dazu, dass sie sich verletzlich machen und gleichzeitig in die Lage kommen, nahe Beziehungen zu sich selbst und zu anderen Menschen aufzubauen.

Ob sich diese Beobachtung analog auf die Pädagogik und auf Belange der emotionalen und sozialen Entwicklung übertragen lässt, ist eine Frage, die im Rahmen dieses Artikels angestoßen und nicht abschließend beantwortet werden soll. Eine These für eine weiterführende Diskussion lautet: *Die Wahrscheinlichkeit für eine adaptive Fortsetzung von gestoppten Interaktionsprozessen steigt in komplexen Lebenswelten mit dem bewussten Zulassen von Verletzbarkeit.*

Literatur

- Anthony, W. (1993). Recovery from mental illness. The guiding vision of the mental health service system in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 11-23.
- Antonovsky, A. & Franke, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verl.
- Austin, J. L. (1986). *Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with Words)*. Stuttgart: Reclam.
- Bach, H. (1989). Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In H. Goetze & H. Neukäter, (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik – Band 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 3-35). Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Henry Holt & Co.
- Bollnow, O. F. (1984). *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- De Shazer, S. (2012). *Worte waren ursprünglich Zauber. Von der Problemsprache zur Lösungssprache*. Heidelberg: Carl Auer.
- Döpfner, M., Plück, J. & Kinnen, C. (2014). *CBCL/6-18R, TRF/6-18R, YSR/11-18R. Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach*. Göttingen: Hogrefe.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franke, A. (2012). *Modelle von Gesundheit und Krankheit*. Verlag Huber: Bern.
- Freud, S. (1923). *Das Ich und das Es*. Leipzig u.a.: Internationaler Psychoanalytischer Verlag. Zugegriffen am 22.07.2014. Verfügbar unter: <http://www.textlog.de/sigmund-freud-das-ich-und-das-es.html>
- Gendlin, E.T. (2015). *Ein Prozess-Modell: Körper. Sprache. Erleben*. Freiburg: Karl Alber.
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G. & Graf, R. (2008). *Psychologie* (18. aktual. Aufl.). München u.a: Pearson Studium (ps Psychologie).
- Hildenbrand, B. & Welter-Enderlin, R. (Hrsg.). (2010). *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Hofmann, T. (2017). *Experienzielle Kommunikation. Wie kann soziales Miteinander in komplexen Situationen gelingen?* Weitraamsdorf b. Coburg: ZKS-Verlag.
- Hofmann, T. & Freitag, I. M. (2018): Der Interaktionsprozess als sonderpädagogischer Leitbegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8 (18), 379-387.
- Jung, C.G. (1975). Über Grundlagen der analytischen Psychologie. Die Tavistock Lectures 1935. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler Verlag.
- Kauter, H. (2002). Das „Außen“ wahrnehmen, das „Innen“ verstehen. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderdiagnostik* (S. 194-204). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Keul, H. & Link, P.-C. (2017). Inklusion, Inkarnation und Anerkennung – mehr Mut zur Verletzlichkeit. In P.C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 127-150). Berlin: Frank & Timme.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Moor, P. (1965). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*. Bern u. Stuttgart: Verlag Hans Huber.
- Perls, F. S., Hefnerline, R. F. & Goodman, P. (1997). *Gestalttherapie. Grundlagen* (4. Aufl.). München: Klett-Cotta.
- Reicherts, M., Genoud, P.A. & Zimmermann, G. (2011). *Emotionale Offenheit. Ein neues Modell in Forschung und Praxis*. Bern: Hans Huber.
- Rombach, H. (1994). *Der Ursprung. Philosophie der Konkretivität von Mensch und Natur*. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Ruesch, J. & Bateson, G. (1995). *Kommunikation. Die soziale Matrix der Psychiatrie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Schäfer, E.G. (2006). Für eine Kultur der Wahrnehmung und Weiterbildung. In R. Kahl (Hrsg.), *Die Entdeckung der frühen Jahre* (S. 65-67). Hamburg: Archiv der Zukunft/McKinsey & Company.
- Schlippe, A. von & Schweizer, J. (2007). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Speck, O. (1997): *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. München: Reinhardt.
- Stein, R. (2017). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Teichmann-Wirth, B. (2003). Fully functioning person. In G. Stumm, J. Keil & W. W. Wiltschko (Hrsg.), *Grundbegriffe der Personzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung* (S. 133-135). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett Cotta.
- Watzlawick, P. (2008). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Göttingen: Hogrefe.