

Bachelor-Thesis

Die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung bei
Schülern, deren Potenzial und Umsetzbarkeit im
Verständnis schulischen Lernens

Im Studiengang Soziale Arbeit an der
Hochschule Ravensburg-Weingarten

Verfasserin: Verena Mörk
Gass. 1
7987 Dachsberg
Matrikel- Nr. 24432

Erstprüfer: Prof. Dr. habil. Andreas Lange M.A.

Zweitprüfer: Sebastian Rösch

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung.....	1
2 Ausgangslage und Problemstellung	3
2.1 Grundkonflikt individuelle Entfaltung versus Anforderungen der Marktwirtschaft	3
2.2 Erkenntnisinteresse und Zielformulierung	15
3 Theorien zur individuellen Entwicklung des Potenzials von Kindern	17
3.1 Soziologie	18
3.2 Humanmedizin und Psychologie.....	24
3.3 Menschenbild und Integrität der Person.....	48
3.4 Schulisches Lernen	54
4 Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung	56
4.1 Möglichkeiten der Umsetzung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung	56
4.2 Potenzial der Persönlichkeitsentwicklung im Verständnis schulischen Lernens	75
5 Abschließende Gedanken	77
Abbildungsverzeichnis.....	79
Literaturverzeichnis	80

In dieser Arbeit wird auf die Verwendung von geschlechterspezifischen Sprachformen verzichtet. Sämtliche personenbezogenen Bezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen und beziehen sich gleichermaßen auf alle Personen.

Der Verzicht auf Genderformen dient der sprachlichen Vereinfachung und der besseren Lesbarkeit des Textes. Es liegt keine Wertung oder Benachteiligung eines Geschlechts zugrunde. Ziel ist eine klare, sachliche und gut verständliche Darstellung der Inhalte.

1 Einführung

Schule - ein großer Lebens- und Entwicklungsraum von Kindern. Ein Subjekt an dem viele Interessen zerren. Bildungspolitik, große Unternehmen, Lehrer, Eltern. Nicht leicht, dass die Hauptakteure Schüler ihr Potenzial frei entfalten können. Diese Bachelorarbeit setzt sich mit der Bedeutung von Persönlichkeitsentwicklung bei Schülern auseinander. Sie möchte das Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler hervorheben, sowie Ansatzpunkte einer Umsetzbarkeit im Verständnis schulischen Lernens aufgrund professionszugehöriger Literatur erkennen. Je ganzheitlicher die Thematik betrachtet werden will, desto umfangreicher und vielschichtiger die Literatur. Die Literatur orientiert sich daher hauptsächlich an Theorien, welche im Kontext des Studiums vermittelt und von den jeweiligen Dozenten als wichtig eingestuft wurden. Zuerst sollen in Kapitel Zwei die Ausgangslage und Problemstellung unter dem Aspekt „Entfaltung versus Anforderungen der Marktwirtschaft“ genauer betrachtet werden. Im Dritten Kapitel werden unter soziologischen Theorien der ökosystemische Ansatz nach Urie Bronfenbrenner und der sozialisationstheoretische Ansatz von Hurrelmann betrachtet. Um die ganzheitliche Betrachtung zu erweitern, wird in einem weiteren Unterpunkt Wissen aus Humanmedizin und Entwicklungspsychologie in einen Kontext gesetzt. Dies sind das Bio-Psycho-Soziale Modell von Gesundheit und Krankheit, sowie der Salutogenese Ansatz nach Antonovsky. Des Weiteren wird die Wirkung des Hormon Oxytocin und die Bindungstheorie im Rahmen von Risiko- und Schutzfaktoren betrachtet. Ausführlich wird die Persönlichkeitsentwicklung in Korrelation zu Gesundheit, insbesondere Stress, evaluiert. Das Menschenbild, oft unbewusste Annahmen und Überzeugungen, was den Menschen ausmacht und welche Werte und Ziele sein leben ausmachen (sollen), wirken maßgeblich auf unser Verhalten und unsere

Einführung

Interaktionen mit anderen Menschen. Aufgrund vorangegangener Literaturauseinandersetzung und passender Überschneidung wird das humanistische Menschenbild genauer betrachtet.

Diese Arbeit möchte die Theorien und wissenschaftlichen Erkenntnisse in Bezug zueinander stellen, mit ihren Überschneidungen die Bedeutsamkeit ihrer Aussagen hervorheben, um in ersten Ansätzen zu erkennen, wie diese Erkenntnisse einer Umsetzbarkeit im Verständnis schulischen Lernens dienen. Der Fokus liegt dabei auf einem positivistischen Ansatz, der unterstützend wirkt und sich nicht defizitär orientiert. Vorschläge einer Umsetzbarkeit sind nicht wissenschaftlich mit anderen Umsetzungsmöglichkeiten verglichen und bewertet. Sie werden als Mögliche Beispiele genannt, welche in Interaktion der Teilnehmer selbst bewertet und evaluiert gehören.

2 Ausgangslage und Problemstellung

2.1 Grundkonflikt individuelle Entfaltung versus Anforderungen der Marktwirtschaft

Seit es Schule gibt, besteht ein Diskurs über Sinn und Zweck eben dieser. Bereits im 5. Jahrhundert v. Chr. beschäftigte sich Sokrates mit dem Gedanken des sinnvollen Lernens. Er sprach sich für die individuelle Erkenntnisgewinnung im Dialog aus und distanzierte sich von den Sophisten, die durch ihr Wissen, besonders durch Belehrung und Überzeugung, ihren Lebensunterhalt verdienten. Das Ziel sophistischer Bildung sollten rednerische Durchsetzungsfähigkeit, wirtschaftlicher Erfolg, politischer Einfluss und Prestige sein. Sokrates hingegen sprach von einer geistigen Geburts hilfe, die nur durch die Erkenntnis des Individuums hervorgebracht werden konnte (vgl. Fatke 1997, S. 83–84; Klaus Döring 1998). Selbst bei den Diskursen um Sophisten und sokratische Vorstellungen ist ein Grundkonflikt von individueller Entfaltung und politischer und wirtschaftlicher Nutzbarkeit greifbar.

Schule als Wertmesser, Anstieg der Anforderungen an Schule mit fehlendem Raum für Lebenswelt, Angewiesenheit von Schule und Marktwirtschaft, Wandel der Gesellschaft

Der Reformpädagoge Peter Suhrkamp sah Schule Ende der 1920er in einem Dilemma, welches die aktuelle Situation von Schule verstehbar macht. Die Industrialisierung und der Kapitalismus veränderten das Lebensfeld drastisch und die Konstante Schulbildung formte sich in den Unsicherheiten als „Wertmesser“ der Gesellschaft. Nur durch das Erlangen eines Bildungszertifikats sei der soziale Aufstieg gesichert gewesen. So, nach Suhrkamp, gewann der ökonomisch geprägte Konkurrenzkampf unter den Schülern an Bedeutung, pädagogische Aufgaben kamen unter all

Ausgangslage und Problemstellung

den gesellschaftlichen Anforderungen ins Hintertreffen. (vgl. Suhrkamp 1930, 335f.) Noch immer sind, Zeugnisse und Abschlüsse ein wichtiger Faktor auf der Karriereleiter. Das Individuum richtet sich an Maßstäben der äußeren Bewertung aus. Er berichtet weiterhin: „Die Ansprüche an die Schule wuchsen rapid (...) für die Jugend ist auffällig wenig Platz. In den Fabriken, Warenhäusern, Börsen, Banken und Büros ist sie im Wege. Im wesentlichen bleibt also die Lebensbildung der Schule vorbehalten. (...) Hier stoßen ihre Interessen mit den herrschenden Bildungsinteressen der Gesellschaft zusammen.“ (Suhrkamp 1930, S. 340)

Dies erinnert an aktuelle Kritik fehlender Integration der Lebenswelt und Entwicklungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen, an eine zunehmend zweckgebundene Bildung- obwohl der Lebensalltag zeitlich stark davon geprägt ist (vgl. u.a. Nida-Rümelin 2013; Hüther 2016; Böhnisch 2019).

Ebenfalls Ende der 1920er schreibt Eduard Heimann in „Soziale Theorie des Kapitalismus“, dass das auf ökonomisch Verwertung drängende Wirtschaftssystem in seiner Modernisierung und seinem historischen Überleben nicht nur auf die Qualifizierung der Menschen als Humankapital, sondern vielmehr auf sozialpolitische Reformen angewiesen sei (vgl. Heimann 1929). Beide Wissenschaftler aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen sprechen hier aus der gleichen Zeit die Bedeutung des sozialen Umgangs der Menschen in der Wirtschaft an. Sie erkennen eine Angewiesenheit, Einflussnahme und Diskrepanz der zweckgebundenen Marktwirtschaft und der Entfaltung des Menschen. Lothar Böhnisch spricht bei der aktuellen digitalisierten Ökonomie in Ankoppelung des demokratischen Sozialstaates von einem „Doppelcharakter der Angewiesenheit“ und einer größeren Bedingtheit des Menschen als Humankapital. Dass Schule also

Ausgangslage und Problemstellung

einer größeren Komplexität an Anforderungen von ökonomisch verwertbarem Wissen und mündiger Bürger zu „reproduzieren“ gegenübersteht (vgl. Böhnisch 2019, S. 9). Die Anforderungen einer sich stetig verändernden Gesellschaft wachsen und der Bundespräsident Roman Herzog sprach 1997 von diesen folgendermaßen: „In der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts werden wir alle lebenslang lernen, neue Techniken und Fertigkeiten erwerben. [...] Es geht in Zukunft noch weniger als bisher nur um die Vermittlung von Wissen. Mit dem Tempo der Informationsexplosion kann der Einzelne sowieso nicht mehr Schritt halten. Also müssen wir die Menschen lehren, mit diesem Wissen umzugehen. Wissen vermehrt sich immer schneller, zugleich veraltet es in noch nie dagewesenen Tempo. Wir kommen gar nicht darum herum, lebenslang zu lernen“ (Herzog 1997). Herzogs Einschätzung wird von seinerzeit nahen Untersuchungen unterstützt. Das Weltwissen hat sich 1996 nach Kirchmair ungefähr innerhalb von fünf bis sieben Jahren verdoppelt. (Kirchmair 1996). Nach Pfiffner und Stadelmann verdoppelt sich alle 15 Jahre die Menge der verfügbaren Fachliteratur (Pfiffner und Stadelmann 1995). Die Vermittlung von Wissen verliert im Vergleich zur Fähigkeit lebenslang lernen zu können demnach an Bedeutung. Schule hat nun nicht nur umfangreiches allgemeinbildendes Wissen zu vermitteln, sondern auch Persönlichkeiten zu „bilden“, die befähigt sind, sich selbst notwendiges, komplexe Wissensbereiche anzueignen. Der Druck der Wirtschaft ist präsent. Das Organisationsnetzwerk „Partnership for 21 Century Skills“ beispielsweise, welches aus über 40 Unternehmensvertretern, unter anderem Ford, Microsoft, AOL Time Warner Foundation, Intel und Apple, besteht, hält die derzeit an Schulen vermittelten Fähigkeiten für unzureichend:

Ausgangslage und Problemstellung

„There is a profound gap between the knowledge and skills most students learn in school and the knowledge and skills they need in typical 21st century communities and workplaces.“

Das Netzwerk, welches sich unter der Non-Profit- Organisation „bagatelle for kids“ engagiert, hat folgende „21st Century Skills“ herausgearbeitet:

- Kritisches Denken und Problemlösungsfähigkeit
- Kreativität und Innovation-Kommunikation
- Kooperation/Teamfähigkeit (Scott 2019)

Vorangegangene Ausführungen zeigen: seitens der Marktwirtschaft und Politik wird eine mündige, selbstorganisiert lernende Persönlichkeit gefordert. Neben dem Vorwurf fehlender Integration von Lebenswelt und Entwicklungsbedürfnissen, besteht die Kritik Schüler nicht gut genug für den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Schulart Klassenstufen	Zielsetzung	Merkmale
Grundschule Klasse 1 - 4	Hinführung zu vergleichbaren Grundkenntnissen und Fähigkeiten am Ende der Grundschulzeit	<ul style="list-style-type: none">• Aufbau von elementaren Lernstrategien und aktivem, selbst gesteuertem Lernen• Diagnose und Förderung der verschiedenen Begabungen, Stärkung der individuellen Kräfte der Kinder• Einübung von Verhaltensweisen für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft sowie mit Menschen mit Behinderungen
Werkrealschule/ Hauptschule Klasse 5 – 10	Vermittlung einer soliden Allgemeinbildung und Vorbereitung auf berufliche Ausbildungsgänge	<ul style="list-style-type: none">• Sicherung einer grundlegenden Allgemeinbildung und Stärkung der ganzheitlichen Bildung und Erziehung• Förderung der unterschiedlichen Begabungen und Interessen• Stärkung der Persönlichkeit und Erwerb von Kompetenzen zur Lebensbewältigung• Hinführung zu selbständigem Lernen und Arbeiten
Realschule Klasse 5 - 10	Vermittlung von Grundlagen für weiterführende schulische Bildungsgänge oder qualifizierte Berufsausbildungen	<ul style="list-style-type: none">• Vermittlung allgemeiner Bildung und vertieften Grundwissens mit erhöhten theoretischen Anforderungen• Aufbau von Lern- und Arbeitstechniken und praktischen Fähigkeiten• Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit• Hinführung zum selbständigen Lernen und Weiterbilden• Stärkung von individualisierten Lernformen in allen Klassenstufen
Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten	Begleitung und Unterstützung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung/ sozialer Benachteiligung. Diese findet statt an den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren oder in inklusiven Bildungsangeboten.	<ul style="list-style-type: none">• Orientierung an der Lebenswelt und Lebensperspektive des einzelnen Kindes/ Jugendlichen• Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung• Vorbereitung auf selbständige Lebensführung• Unterstützung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und zur Teilhabe am Arbeitsmarkt

Abbildung 1 Informationsflyer für Studienanfänger mit dem Berufsziel Lehrer/in (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg)

Ausgangslage und Problemstellung

Die Bildungsministerien haben, spätestens seit den PISA- Aufarbeitungen, darauf in ihren Bildungsreformen reagiert. In einem Informationsflyer für Studienanfänger, die in Baden-Württemberg ab dem WS 2015/16 ein Studium mit dem Berufsziel Lehrerin/Lehrer aufnehmen, werden Merkmale von „aktivem, selbst gesteuertem Lernen, Diagnose und Förderung der verschiedenen Begabungen, Stärkung der individuellen Kräfte der Kinder, Einübung von Verhaltensweisen für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft sowie mit Menschen mit Behinderungen, Stärkung der Persönlichkeit und Erwerb von Kompetenzen zur Lebensbewältigung, Hinführung zu selbständigem Lernen und Arbeiten, praktischen Fähigkeiten, Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, Stärkung von individualisierten Lernformen,“ aufgeführt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg). Das Merkmal „Orientierung an der Lebenswelt und Lebensperspektive des einzelnen Kindes/ Jugendlichen, Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung“ wird lediglich bei sonderpädagogischer Begleitung aufgeführt (siehe Abbildung 1 Informationsflyer für Studienanfänger mit dem Berufsziel Lehrer/in (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg)). Zum einen scheint der Katalog an Anforderungen, was Schule zu vermitteln hat, ein nie dagewesenes Ausmaß angenommen zu haben. Zum anderen wirkt der Fokus, bei der Ausbildung einer mündigen Persönlichkeit, tendenziell ausgerichtet auf eine arbeitsfähige Persönlichkeit. Es bleibt der Eindruck einer wirtschaftsorientierten zweckgebundenen Bildung, mit fehlender Integration der Lebenswelt und Entwicklungsbedürfnissen. Wo in den 1920er Jahren eine Persönlichkeit gesucht wurde, die voller Wissen, angepasst und ausführend ist, so ist es heute eine angepasste Persönlichkeit, die selbstorganisiert und kreativ im Team Probleme löst. Und doch sind die Aussagen der Autoren aus den 1920er Jahren gleichbleibend von Bedeutung:

Ausgangslage und Problemstellung

Die Interessen der Jugend stoßen im Lebensraum Schule mit den Interessen der Marktwirtschaft zusammen (Suhrkamp 1930) und die Wirtschaft ist nicht nur auf gut ausgebildetes „Humankapital“ angewiesen, sondern auch auf Sozialreformen (Heimann 1929).

Bei genauerer kritischer Betrachtung sind die gutgemeinten integrierten Anforderungen erneut zu erfüllende Wertmaße. Mit der Erfüllung der Persönlichkeit von ökonomisch, gesellschaftlich anpassungsfähiger Selbstorganisation, geht es um das bestmögliche Humankapital. Die neokapitalistische Gesellschaft scheint den Bildungsanspruch, Entwicklung einer selbstbestimmten und mündigen Persönlichkeit, scheinbar eher zu vereinnahmen, statt zu verdrängen (vgl. Böhnisch 2019, S. 10–11). Thomas Höhne findet dafür in Pädagogik der Wissensgesellschaft folgende Worte: „Das traditionelle Leitbild der autonomen Persönlichkeit wird durch die Figur des funktional unspezifischen, flexiblen Subjekts abgelöst, das auf Grund bestimmter Schlüsselkompetenzen in unterschiedlichen Kontexten agieren kann“ (vgl. Höhne 2003, S. 99).

Auch Hurrelmann beschreibt diese Problematik in seiner aktuellen Version der Sozialisationstheorie: „Bildung ermöglicht ein reflektiertes Verhältnis des Menschen zu sich selbst, sie schützt ihn dadurch gegen soziale und kulturelle Funktionalisierung und sichert somit seine Individualität. (...) Ein Fehler kündigt sich aber an, wenn man den Begriff Bildung so versteht, wie er in der heutigen Debatte über den schulischen Kompetenzerwerb dominiert. Hiernach ist Bildung die reine Anhäufung von Wissensbeständen, die entweder theoretisch oder anwendungsorientiert ausgerichtet sind und nicht immer die Eigenständigkeit des Individuums fördern sollen, sondern seine optimale Einpassung. In dieser Hinsicht ist der neuere Bildungsbegriff eher funktionalistisch ausgerichtet, Bildung ist nicht Selbstzweck, sondern Bestandteil und Funktion des reibungslosen Integrierens

Ausgangslage und Problemstellung

in gesellschaftliche Formen der Leistungs- und Arbeitsorientierung.“
(Bauer und Hurrelmann 2021, S. 16)

Ungeheures Wachstum und Veränderung der Marktwirtschaft führen zu einer verstärkt sich ständig wandelnden Gesellschaft. Margaret Mead hat sich mit dem Verhältnis von jüngeren und älteren Generationen in verschiedenen Kulturen bereits in den 70er Jahren auseinandergesetzt. Sie unterscheidet zwischen postfigurativer (geringem Wandel), kofigurativer (soziokulturellem Wandel) und präfigurativer Kultur (sehr schnellem Wandel). In der postfigurativen Kultur, in der wenig Wandel geschieht und Werte und Tugenden der älteren Generation von Bedeutung sind, lernen die Jungen von den Alten. Die ältere Generation weiß aus Erfahrung was wichtig ist und die Situationen, in die jüngere Generationen kommen, werden ähnlich derer der Vorgenerationen sein. Die Alten sind dafür zuständig, dass das bisher Erschaffene erhalten bleibt. In einer kofigurativen Kultur hingegen ist mehr Wandel vorgegeben und verlangt mehr Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, sodass der Rat und die Vorbilder der Älteren nicht ausreicht und die Wertorientierung sich an den fortpflanzungsfähigen, erwerbstätigen Erwachsenen ausrichtet. Lernen findet eher unter Ebenbürtigen und auch Gleichaltrigen statt. Die präfigurative Kultur dagegen erlebt einen solch schnellen Wandel, dass die Hierarchien noch mehr aufbrechen. Die älteren Generationen lernen oft von Jugendlichen, da unbekannt ist was die Zukunft bringen mag und die Jungen viel flexibler und schneller mit dem Wandel umgehen können. Die Gesellschaft erlebt eine Pioniers Situation. Es gibt keine gültigen Vorbilder, an derer man sich mit Sicherheit halten kann. Alle Beteiligten dieser Gesellschaft benötigen Fähigkeiten, die zukunftsoffen sind (Mead 1971).

Ausgangslage und Problemstellung

„Wir müssen, darauf läuft es hinaus, für uns selbst in Erfahrung bringen, wie sich das Erwachsenenverhalten so ändern lässt, dass wir postfigurative Erziehung mit ihren geduldeten kofigurativen Elementen aufgeben und neue präfigurative Lehr- und Lernmethoden entwickeln können, die die Zukunft offenhalten. Wir müssen neue Vorbilder für Erwachsene schaffen, die fähig sind, ihre Kinder nicht das Was, sondern das Wie des Lernens, nicht eine Bindung an etwas Bestimmtes, sondern den Wert einer Bindung zu lehren. ... Wir müssen nun mehr offene Systeme schaffen, die sich auf die Zukunft konzentrieren – und damit auf die Kinder, auf diejenigen, über deren Fähigkeiten wir noch am wenigsten unterrichtet sind und deren Entscheidungsfreiheit nicht vorgegriffen werden darf“ (Mead 1971, S. 126)).

Aktuelle Diskurse um lebenslanges Lernen und fast schon desaströs wirkende Prognosen bzgl. Gesundheit, Klimawandel, Armut, künstlicher Intelligenz, Kriege und ähnlich gesellschaftsbetreffende Themen zeigen, wie unsicher die Zukunft durch den aktuell sehr schnellen Wandel zu sein scheint. Jugendliche erheben mit Bewegungen, wie „Fridays for future“ ihre Stimme und die „herrschende“ Generation wirkt teilweise orientierungslos. Nach den Beschreibungen von Margaret Mead befinden wir uns im Umbruch zur präfigurativen Kultur. Eine notwendige Orientierung mit offenem Blick auf Kinder spiegelt sich beispielsweise seit einigen Jahren in der neuen Kindheitsforschung. Hier wird versucht die Lebenswelt der Kinder aus ihrer Sicht, mit Hilfe ethnografische Forschung, zu begreifen. Die Wahrnehmung und das Wohlbefinden der Kinder sind Ziel vieler internationaler Studien. Allerdings ist mit kritischem Blick, bei einigen aktiv herbeigeführten systemischen Veränderungen noch immer eine heranwachsende leistungsstarke Generation als Arbeitnehmer der gebende Impuls. In Diskursen der Schulpolitik sind diese neuen Werte ein weiteres To-Do

Ausgangslage und Problemstellung

für Lehrer, Schüler und alle Systembeteiligten- ein zu erfüllendes Ziel, das vorgegeben wird. Wie kann aus dem engen, überbordenden nutzenorientierten Ziel eine sich entfaltende Möglichkeit bilden, der nicht vorgegriffen wird?

Die gerade getätigten Anschauungen verdeutlichen die Notwendigkeit einer offenen Persönlichkeitsentwicklung der jüngeren Generationen, welche in Zukunft, mit der sich schnell wandelnden Lebenswelt auseinanderzusetzen haben- aber gleichzeitig ohne zukünftige Erwartung- sondern in gegenwärtiger Entfaltung stattfinden kann.

„Das Individuelle wird wie zum Kristallisierungskern für das Zukünftige. (...) Aus der Individualität des Menschen werden die Kräfte kommen, die der Gemeinschaft zufließen müssen“ (Marti Thomas 2003, S. 454).

Lebensraum Schule

Der Lebensraum Schule kann nach dem System- Lebenswelt- Bezug nach Habermas (1981) der Begrifflichkeit der Kolonialisierung zugeordnet werden. Dies meint, dass durch systemisches Einwirken auf die Lebenswelten, traditionelle soziale Substanzen weitgehend abgebaut und Erfahrungsstrukturen durch institutionell- organisatorische Zielsetzungen ersetzt werden (vgl. Habermas 1981, S. 522). Schule bevorzugt lediglich bestimmte Kompetenzen, gleichzeitig weist sie andere im Alltag erworbene Fähigkeiten zurück und lässt z.B. biografische Erkenntnisse nicht zur Entfaltung kommen. Diese Art von Selektion, welche im schulischen Sinne logisch und sinnvoll erscheinen können, führt zu einer nicht integrierten Lebenswelt der Schüler. Schüler müssen in die Schule, können aber nicht ihre Lebensalter typischen Interessen und Alltagsträumen folgen. Ihnen

Ausgangslage und Problemstellung

geht der Sinn der Schule durch fehlende Integration der Lebenswelt verloren. Schule versucht möglichst keine sozialen Probleme und lebensweltlichen Dynamiken aufkommen zu lassen- Stoff- und Zeitdruck lassen kaum Raum dafür. Schule ist in ihrer Systemlogik selbstreferenziell und versucht zur Aufrechterhaltung ihrer Stabilität und einer Eindeutigkeit von Grenzen „systemfremde“ Einflüsse möglichst fernzuhalten (vgl. Böhnisch 2019, 15, 21 ff.). Dies meint z.B., dass während dem Unterricht ungern soziale Auseinandersetzungen der Kinder und Jugendlichen gelöst werden, obwohl dies das Bedürfnis derer wäre. Weiter meint Böhnisch, dass Schule eben, „um ihre soziale Reproduktion und alltägliche Funktionsfähigkeit aufrechterhalten zu können, auf die Integration des Sozialen angewiesen“ wäre (Böhnisch 2019, S. 21).

Schüler benötigen einen Gestaltungs- und Experimentierraum, in dem Sie sich lebensweltlich und gegenwärtig entfalten, sowie probieren können, ohne auf zukünftige soziale und berufliche Auswirkungen achten zu müssen. Dieser Raum ist u.a. durch Lehrpläne, system-organisatorische Vorgaben, latente Bildungskonkurrenz und stärkere individuelle Bewältigung des Schulalltags, auch in psychosozialer Hinsicht, nicht gewährleistet. Vielmehr ist Schule durch das Konstrukt des Gratifikationsaufschubs geprägt. Dieser Belohnungsaufschub ist allerdings durch eine sich ständig und schnell verändernde Gesellschaft nicht mehr sichergestellt. Daher entsteht ein eher utilitaristisches (nutzenorientiertes), bildungsdistanziertes Schülerverhalten. Bildungskonkurrenz und fehlende Bindung der Schüler an Schule führen dazu, dass Schüler sich weniger auf Bildungsinhalte, sondern viel mehr auf die Strategie der Erreichbarkeit von guten Abschlüssen, ausrichten (vgl. Böhnisch 2019, S. 15).

Ausgangslage und Problemstellung

„Schließlich ist auffällig, dass im Diskurs nahezu durchgängig mit dem Wohl des Kindes und seinem späteren Erfolg argumentiert wird und die Debatte durch eine starke Zukunftsorientierung geprägt ist. „Die Gegenwart der Kinder in den Institutionen und in den Familien wird ausgeblendet und es bleibt fast ausnahmslos unberücksichtigt, dass es kein absolutes Kriterium für das Wohl des Kindes geben kann. Jedoch spielen die Kinder selbst weder konzeptuell noch empirisch eine Rolle. Ihre spezifische Position bei den Bestrebungen hin zu einer vermehrten Zusammenarbeit und der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (unter Erwachsenen) bleibt unberücksichtigt. Kinder werden im Diskurs und – so eine Hypothese – auch im Handlungsfeld zu Objekten der Zusammenarbeit und tauchen als Subjekte (oder gar als Partner) nicht systematisch auf.“ (Betz 2015, S. 57) Der Grundkonflikt der gegenwärtigen individuellen Entfaltung entgegen den Anforderungen und Leistungsorientierung der Wissensgesellschaft, zeigen, dass die individuelle Entfaltung mitsamt der Erfüllung einer entwicklungsbedürfnisstillenden Lebenswelt zu kurz kommen. Kinder und Jugendliche brauchen eine neue Ausrichtung des schulischen Verständnisses. Schulisches Lernen versteht hauptsächlich kognitive Lernprozesse, zeitgenössische Wertevermittlung- oft durch hierarchisches vermitteln- und behandelt Lernprozesse, welche die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung einschließen, marginal bis nicht. „Dabei ist diese angedeutete Polarität zwischen gesellschaftlicher und individueller Funktion ja nur eine scheinbare.“ (Budde 2018, S. 2) Diese scheinbare Polarität und fast schon Überforderung durch immer weitere Forderungen der Gesellschaft an Schule, möchte unter dem Aspekt der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden.

Ausgangslage und Problemstellung

„Die Zeit ruft nach Persönlichkeiten, aber sie wird solange vergeblich rufen, bis wir die Kinder als Persönlichkeiten leben und lernen lassen, ihnen gestatten, einen eigenen Willen zu haben, ihre eigenen Gedanken zu denken, sich eigene Kenntnisse zu erarbeiten, sich eigene Urteile zu bilden; bis wir, mit einem Wort, aufhören, in den Schulen die Rohstoffe der Persönlichkeit zu ersticken, denen wir dann vergebens im Leben zu begegnen hoffen.“

(Key 1992, schwedisch Original 1900)

2.2 Erkenntnisinteresse und Zielformulierung

Unter 2.1 wurde der Grundkonflikt individuelle Entfaltung versus Anforderungen der Marktwirtschaft formuliert, auf dem das Interessensfeld bekannt liegt. Diese Debatte zeigt, dass die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ins Hintertreffen gerät.

Diese Bachelorarbeit will sich mit dem Potenzial der Persönlichkeitsentwicklung im Verständnis schulischen Lernens auseinandersetzen. Nach Silvia Staub Bernasconi hat Soziale Arbeit als interdisziplinär handelnde Wissenschaftsprofession und als normative Handlungswissenschaft nicht nur an der Beschreibung von sozialen Phänomenen festzuhalten, sondern diese unter Berücksichtigung ihrer aller bekannter Bezugswissenschaften und der Orientierung am ethischen Maßstab der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit, professionelle Lösungen zu entwickeln (Staub-Bernasconi 2018). Aus diesem Verständnis heraus möchte folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Welche bezugswissenschaftlichen Theorien gibt es zur Förderung der individuellen Entwicklung des Potenzials von Kindern?

In Punkt drei und vier werden Ansätze aus den Sozialarbeits- Bezugswissenschaften aufgeführt und Überschneidungen dieser Theorien heraustrahllisiert, um folgende Forschungsfrage beantworten zu können.

Wie können die Theorien integrativ / adaptiv in Schulsettings umgesetzt werden?

Dieses Erkenntnisinteresse ist sehr breit gefächert und für eine Bachelorarbeit eher untypisch thematisch weit gehalten, Allerdings entspricht es dem Interesse der Autorin und wird somit im Versuch wissenschaftliche Antworten in vorgegebenem Maß zu finden, gehalten. Das dies in vollem

Ausgangslage und Problemstellung

Umfang und voller Tiefe nicht erreichbar sein wird, trägt der Bedeutsamkeit dieser Fragestellung keinen Abbruch, und darf zum Ende der Diskussion beigegeben werden.

Die vorliegende Bachelorarbeit basiert auf einer **systematischen Literaturrecherche**. Essenzielle Theorien und Ansätze aus dem Bereich Soziale Arbeit sollen herangezogen und erläutert werden, um Persönlichkeitsentwicklung im Kontext schulischen Lernens ganzheitlich zu verstehen und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln aufzuzeigen. Die Auswahl der Inhalte erfolgte unter dem Gesichtspunkt, dass sie die selbstinitiierte positive Entwicklung des Individuums und dessen soziale Integration als konstruktives Mitglied der Gesellschaft abbilden. Obwohl sich Entwicklungsbedürfnisse von Jugendlichen und Grundschülern unterscheiden, mögen hier alle Schüler in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung in Kontext schulischen Lernens betrachtet werden. Die Persönlichkeitsentwicklung baut auf gemeinsamen, grundlegenden Grundprinzipien der Persönlichkeitsentwicklung auf und die spezifische Ausprägung der jeweiligen Entwicklungsphase können in der Umsetzung berücksichtigt werden.

3 Theorien zur individuellen Entwicklung des Potenzials von Kindern

In folgendem Teil sollen wichtige Begrifflichkeiten, dazugehörige Theorien und Ansätze ausgeführt werden. Die Bachelorarbeit greift in weite Themen ein, welche wiederum große Wortkomplexe ansprechen. Diese sind nicht einheitlich vorgegeben und können unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden. Alle Verständnisse und Bezüge können im Rahmen dieser Bachelorarbeit nicht betrachtet werden. Daher werden vor allem die jeweiligen von der Autorin genutzten Aspekte genannt und wenn nötig von anderen Annahmen abgegrenzt.

Die Hochschule Osnarbrück führt unter „Qualifikationsziele des Studiengangs Soziale Arbeit, B.A.“ unter anderem die Persönlichkeitsbildung auf. Sie findet zur Beschreibung folgende Worte: „Persönlichkeitsentwicklung findet immer in der Auseinandersetzung mit anderen Vorstellungen und Erwartungen statt. Dies ist ein dialogischer Rückkoppelungsprozess.“ (Hochschule Osnarbrück)

Der Begriff Entwicklung lässt sich aber auch als Entfaltung von schon Vorhandenem verstehen: „Entwicklung ist das Auswickeln von etwas Eingewickeltem; das Entfalten von noch schlummernden Talenten.“ (G. W. Leibnitz, 1646 –1716)

Es gibt unzählige Ansätze, die versuchen Entwicklung zu beschreiben. Da gibt es unter anderem Biologische Reifungstheorien, welche sich auf das biologische Wachstum (z.B. Motorik, Sprache) konzentrieren. Ethologische Forschung, welche auf die Bedeutsamkeit von sensiblen Perioden oder Phasen aufmerksam machen konnten (z.B. sogenannte Sprachlernfenster: Kinder, die bei Tieren aufgewachsen sind und manche Fähigkeiten nicht mehr erwerben konnten). Die Psychoanalyse, welche in unserem

Kulturkreis die Bedeutsamkeit der frühen Kindheit für die Persönlichkeitsentwicklung stark beeinflusst hat. Der Behaviorismus, der als ein strikt exogenetischer Ansatz verstanden werden kann und ein Bewusstsein für die Prägung durch die Umwelt erzeugt hat. Es gibt soziale Lerntheorien, wie z.B. die von Albert Bandura, der zeigen konnte, wie Kinder von Vorbildern lernen (interessante Anknüpfung zu Spiegelneuronen) Oder auch die kognitiven Entwicklungstheorien, wie beispielsweise vertreten durch Jean Piaget. Welcher zeigen konnte, dass Kinder wie Forscher lernen und nicht lediglich über Reizreaktionen von Außen. Andere Wissenschaftler legten ihren Schwerpunkt auf kulturelle Faktoren, die das Kind vor allem als soziales Wesen betrachteten (vgl. u.a. Wygotski).

Aus all dieser Forschung wird ersichtlich, wie komplex Entwicklung ist und wie schwierig es ist, die vielfältigen Einflüsse alle komplett unter Vernetzung verschiedener Wissenschaftsdisziplinen miteinbeziehen zu können. Es gibt daher keine universal geltende Theorie. Bekannt ist allerdings, dass in dem Prozess von Individuation und Sozialisation und dem Zusammenwirken der genetischen Konstitution, Erfahrungen, Kultur-, Umwelt-, und Erziehungseinflüssen, Persönlichkeitsentwicklung stattfindet. Die folgende Theorie versucht als Meta-Theorie alle sozialen Einflüsse in der alltäglichen Entwicklungsumgebung mit dem Faktor der zeitlichen Dimension einzubeziehen.

3.1 Soziologie

Ökosystemischer Ansatz nach Urie Bronfenbrenner (1989)

Das gesamte Ökosystem eines Menschen unterteilt Bronfenbrenner in folgende Systemebenen, bzw. Systeme:

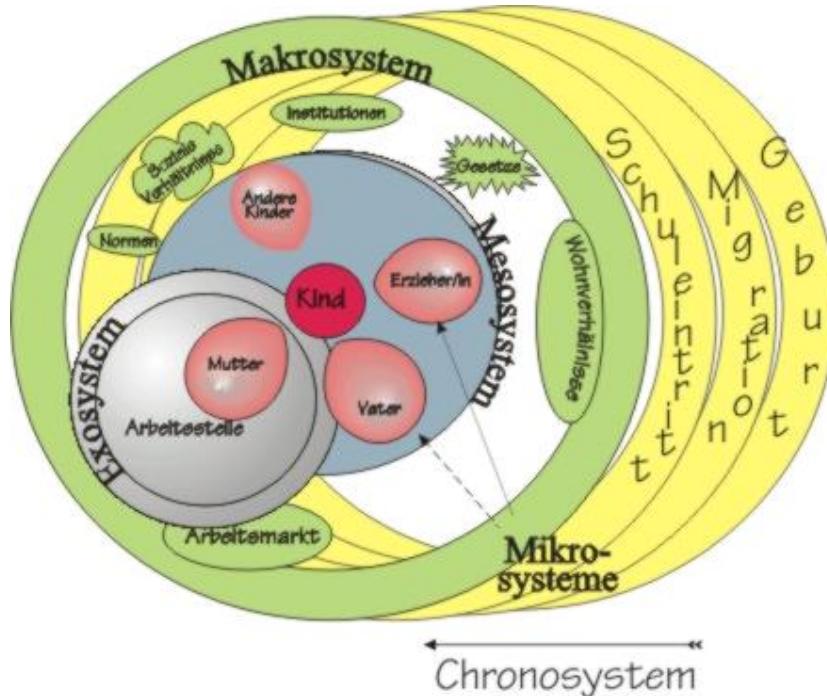


Abbildung 2 Darstellung der Ökosystemebenen nach Bronfenbrenner (MAK 2004)

Das **Mikrosystem** (in der Grafik rot) besteht aus einer Vielzahl von Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die eine Person in Ihrer unmittelbaren Umwelt erfährt. Daher spielt hier die Beziehung zur Familie, der Schule, dem Arbeitsplatz etc. eine besondere Rolle. Kleinkinder gestalten in Interaktion mit ihren Bezugspersonen auf der persönlichen Beziehungsebene ihre eigenen Entwicklungsbedingungen mit.

Das **Mesosystem** (blau-grau) bezieht sich auf einzelne Mikrosysteme und deren Verbindungen und gegenseitige Beeinflussung. Eine Interaktion auf der mesosystemischen Ebene kann also z.B. zwischen Schule und Elternhaus bestehen.

Vor dem Hintergrund Bildungsungleichheiten zu verhindern, ist diese Verzahnung von diesen verschiedenen Lebenswelten ungemein bedeutend, wenn zugleich herausfordernd. Zu dieser abhängigen Prämisse kommt auch Tanja Betz in ihrer differenzierten Ausarbeitung „Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: kritische Fragen an eine verstärkte

Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien“ in ihrem Fazit (Betz 2015, S. 52).

Das **Exosystem** (grau) versteht das Beziehungsgeflecht, dem die Person, bzw. das Kind, nicht direkt angehört und auf das es nur beschränkt bzw. gar keinen Einfluss auf dessen Gestaltung hat. Exosysteme haben dennoch mitunter erheblichen Einfluss, auf die Person. Das kann z.B. sein, dass Bezugspersonen in diesem System involviert sind. Ein solches Exosystem kann die Arbeitsstelle der Mutter sein. Wenn diese in Schichtarbeit tätig ist, wird die Mutter-Kind Interaktion auf ständig wechselnde Zeitfenster festgelegt. Geringe Einflussmöglichkeiten mit gleichzeitig hoher Wirkung werden etwa am Beispiel der Interaktion zwischen Lehrern und Eltern bei der Schulwahl am Ende der Primarstufe deutlich. Ebenfalls wichtige Einflussfaktoren sind Wohnumgebung oder Massenmedien.

Das **Makrosystem** (grün) ist die vierte Schicht und umfasst die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft. Damit sind auch Normen, Werte, Konventionen, Traditionen, kodifizierte und ungeschriebene Gesetze, Vorschriften und Ideologien einer Gesellschaft gemeint. Sie durchdringen und beeinflussen alle tieferen Ebenen. Sie „entscheiden“ Letzen Endes darüber, wie eine gelungene kindliche Entwicklung auszusehen hat.

Mit den **Chronosystemen** (gelb) erfasst Bronfenbrenners Modell auch die zeitliche Dimension der Entwicklung. Das können markante Zeitpunkte in der Entwicklung, und deren biografische Abfolge darstellen oder die Veränderungen in einzelnen Systemebenen, wie z.B. Wandel in Werten, Ansichten oder auch Technologien. Bronfenbrenner unterscheidet zwischen „normativen“ Chronosystemen (wie Schuleintritt oder Aufnahme der Berufstätigkeit) und „non-normativen“ (etwa schwere Krankheit von Angehörigen oder Lotteriegewinn).

Theorien zur individuellen Entwicklung des Potenzials von Kindern

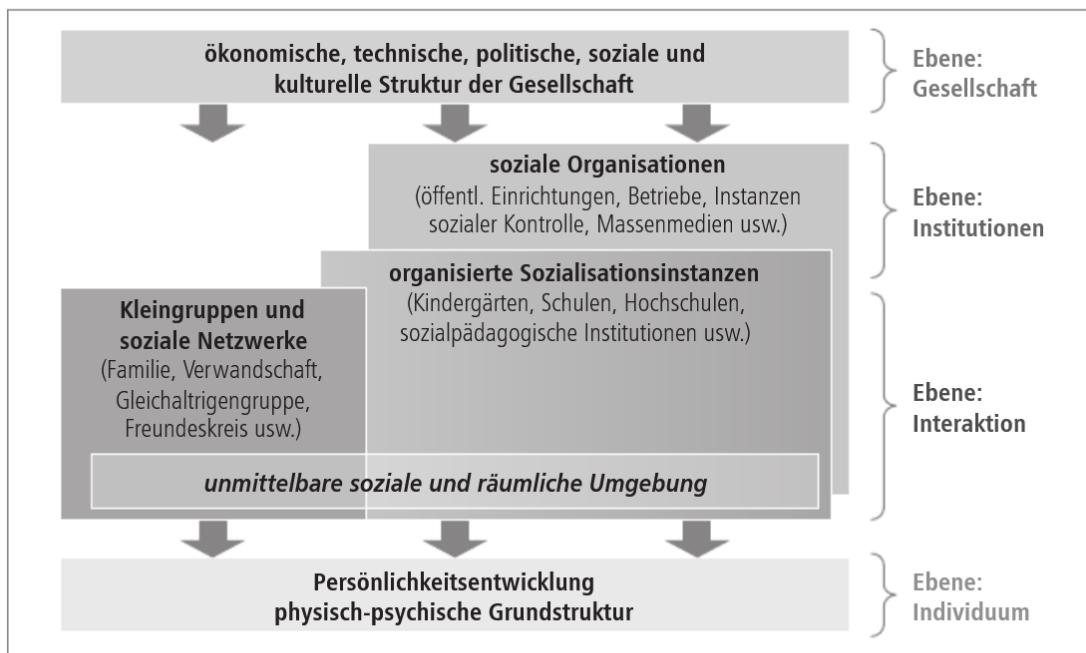


Abbildung 1: Mehrebenenmodell der Sozialisation (i. Anl. an Bronfenbrenner, 1981)

Im

Vordergrund der Überlegungen von Uri Bronfenbrenner stehen das Zusammenspiel zwischen Systemen und der Übergang von Menschen aus einem System in ein anderes. Er untersucht verschiedene Rahmenbedingungen, in denen menschliche (in erster Linie kindliche) Entwicklung stattfindet. Er kommt unter anderem zu der Erkenntnis, dass für die Entwicklung eine Vereinbarkeit der verschiedenen Systeme wichtig ist und Erfahrungen und Verhaltensweisen, die ein Mensch in einem System erlernt hat, auch in anderen Systemen anwendbar sein sollten.

Ebenfalls positiv für die Entwicklung ist, dass die Menschen auf die Gestaltung der verschiedenen Systeme, an denen sie teilhaben, Einfluss haben können (Bronfenbrenner, Cranach und Bronfenbrenner, 1981).

Hier ist eine Verknüpfung zu dem Begriff der Bewältigung von Lothar Böhnisch interessant. Schüler bewältigen Schule, da sie eine so andere Lebenswelt darstellt als die der Familie und Erfahrungen, bzw. gelernte Verhaltensweisen nicht immer im System Schule anwendbar sind (Böhnisch,

2019). Wenn Systeme also flexibel mit der Entwicklung von Personen umgehen können, deren gelernte Verhaltensweisen selbsterkennend ausprobiert werden können, entsteht weniger Bewältigungslast und mehr eine Persönlichkeit, die sich autonom verändernden Lebensbedingungen stellen kann.

Ebenfalls eine soziologische Auseinandersetzung die sich mit Persönlichkeitsentwicklung beschäftigt ist folgende. Beide Theorien verstehen Entwicklung als aktiven, sozialen und kontextabhängigen Prozess. Das Individuum steht in einem dynamischen Wechselverhältnis mit seiner Umwelt, die aus verschiedenen Ebenen sozialer Systeme besteht.

Sozialisationstheoretischer Ansatz nach Hurrelmann (Bauer und Hurrelmann 2021)

Hurrelmann setzt sich vor allem mit dem Begriff der Sozialisation auseinander. Er versteht Persönlichkeitsentwicklung als produktive Verarbeitung von der inneren und der äußeren Realität. Die innere Realität stellen die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften dar, die äußere Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt. Ein Mensch setzt sich stets aktiv mit seinem Leben auseinander und er versucht stets die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Hurrelmann spricht daher von einem produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt.

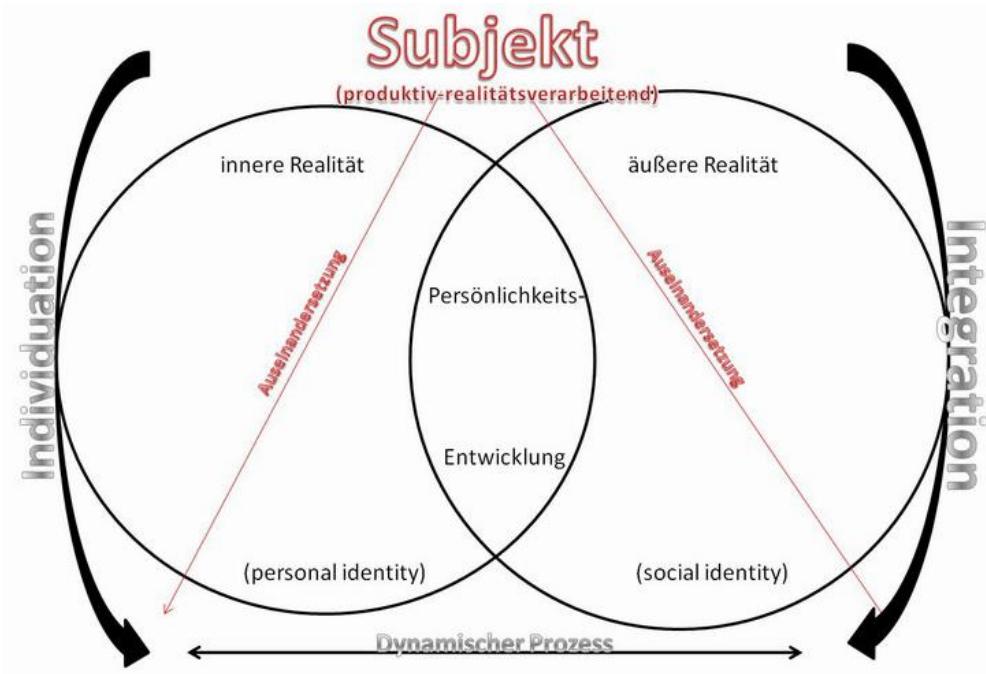


Abbildung 3 Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung nach Klaus Hurrelmann in vereinfachter Darstellung (Klaus Hurrelmann 2008)

In der Darstellung sind gleich große Kreise der äußeren und inneren Realität überschneidend zur Persönlichkeitsentwicklung dargestellt. Würde die äußere Realität um einiges vergrößert werden, würde sie erheblich mehr Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben. Die innere Realität würde zurückgedrängt werden. In diesem Falle entsteht ebenfalls Persönlichkeit, allerdings mit erheblich mehr inneren Konflikten, da die innere Realität weniger Raum zugesprochen bekommt. Die äußere Realität muss die innere Realität als gleichwertigen Pol anerkennen, sonst entsteht ein Ungleichgewicht in dem dynamischen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung (Hurrelmann und Bauer, 2015). Wenn die äußere Realität die innere verdrängt, besteht die Gefahr, dass das Individuum sich selbst verleugnet, unter zu hohem Anpassungsdruck leidet oder psychische Probleme entwickelt. Umgekehrt führt eine zu starke Konzentration

auf die innere Realität ohne Berücksichtigung der Außenwelt zu Realitätsverlust oder sozialer Isolation. Carl Rogers ist in seinen Forschungen beispielsweise zu dem nicht-direktiven Umgang mit Klienten gekommen. Dieses nicht überbordende Außen, hilft der Person, vor dem Hintergrund einer sehr direktiv wirkenden Kultur, in Kontakt mit der inneren Realität zu kommen, schafft gleichzeitig mit der Kongruenz des Therapeuten ein ausgleichendes, transparentes Außen (vgl. u.a. Rogers 2010).

3.2 Humanmedizin und Psychologie

Obwohl folgende Erklärungen aus der Humanmedizin stammen und auf den ersten Blick teilweise nicht sonderlich in Beziehung zu Persönlichkeitsentwicklung gebracht werden können, sind sie unter ganzheitlicher Betrachtungsweise nicht zu vernachlässigen.

Spiegelneuronen

Die Spiegelneuronen wurden durch Zufall bei der Untersuchung von Handlungsneuronen an Makaken (Affenart) entdeckt. Diese verschiedensten Handlungsneurone sind für jeweilig bestimmte Handlungsprogramme spezialisiert und befinden sich in den prämotorischen Arealen des Frontalhirns. Die Aktivierung der Handlungsneurone geht der Aktivierung der sogenannten Bewegungsneuronen in den motorischen Gebieten des Gehirns voraus. Wenn in Gedanken ein Handlungsplan entsteht, werden lediglich Handlungsneurone und nicht die Bewegungsneuronen aktiviert (Bauer 2005). Ein Teil der Handlungsneurone wurden bei den Affen beim bloßen Beobachten einer entsprechenden Handlung des menschlichen Untersuchungsleiters aktiviert (Gallese et al. 1996). Dies war die Entdeckung der bisher unbekannten Spiegelneuronen. Spiegelneuronen er-

möglichen nicht nur die Simulation von vollständigen Handlungssequenzen, sondern können auch Muster erkennen. Das bedeutet, sie können auch aktiviert werden, wenn nur ein Teil der Handlungssequenz beobachtbar ist. Trotz dem Verdecken des letzten Teils der Handlung, wo der Übungsleiters nach einem Objekt griff, wurden die Spiegelneuronen des beobachtenden Affen aktiviert. Hier wird von der sogenannten Musterergänzung gesprochen (Umiltà et al. 2001). Ein Teil der Spiegelneuronen arbeitet modalitätsunspezifisch. Das bedeutet sie können über hören und sehen (Nuss knacken sehen und hören) nur sehen oder nur hören reagieren und ermöglichen ein abstraktes Denken (Wicker et al. 2003). Bei der Entwicklung von sprachlicher Entwicklung scheinen die Spiegelneurone, die in diesem Zusammenhang auch als Echoneurone bezeichnet werden, von entscheidender Bedeutung zu sein. Wird das Wort „Gehen“ gehört, führt das zu einer Aktivierung kortikaler Hirnregionen, die sich in der repräsentativen Region der Beinmotorik befinden. Bei dem Wort „Sprechen“ erfährt hingegen die Region, welche für die Repräsentation der Mundmotorik zuständig ist, eine Aktivitätszunahme (Rizzolatti und Craighero 2004).

„Lernen beruht nicht auf der Einschleusung von Fremdwissen in ein System, sondern auf der Mobilisierung von Prozessen, die dem lernenden System selbst inhärent sind, zu seinem eigenen kognitiven Bereich gehören. (...) Lernen kann allgemein als die Koevolution von erfahrungsbildenden Systemen bezeichnet werden“ (Jantsch 1992, 269).

Bio-Psycho-Soziales Modell von Gesundheit und Krankheit

Dieses Modell gilt heute als eines der international anerkanntesten Krankheitsmodelle und wurde von dem amerikanischen Internisten und Psychiater George L. Engel bekannt gemacht (Engel und Heim 1976). Der An-

satz wurde u.a. von Herbert Weiner, Eric R. Kandel, Aviel Goodman, Alexander Romanowitsch Luria weiterentwickelt (Weiner 1979; Kandel und Bischoff 2012; Luria und Métraux 2001). Dieses Modell bemüht sich darum die vielfältigen biologischen, psychologischen und sozialen Einflüsse auf das Wesen Mensch miteinzubeziehen. Es ist somit ein integrativer medizinischer Ansatz, der Krankheit nicht rein mechanistisch, sondern als Störung der Interaktion von körperlichen, psychischen und sozialen Faktoren versteht. Diese Faktoren werden als Teil eines verflochtenen Ganzen verstanden, die in ihren dynamischen Wechselbeziehungen von kausaler Bedeutung für die Krankheitsentstehung und deren Verlauf sind. Das erweiterte biopsychosoziale Modell weist darauf hin, dass psychologische und physiologische Prozesse gleichzeitig innerhalb eines gleichen Ereignisvorgangs unter öko-sozialen Rahmenbedingungen ablaufen. Das meint, jeder Gedanke, jedes Gefühl, jeder Handlungsimpuls etc. ist immer zugleich auch ein physiologisches Ereignis. Dieses Postulat der parallelen Verschaltung wird durch aktuelle Erkenntnisse der Psychoimmunologie, Neurobiologie, Verhaltensmedizin und Gesundheitspsychologie bestärkt (Klemperer 2015; White 2005).

Resultierend aus diesem Verständnis werden Risiken aber auch sogenannte Schutzfaktoren und Widerstandsressourcen betrachtet. Diese sind wichtige Komponenten für das gesunde integrierte entwickeln einer Persönlichkeit. Persönlichkeitsentwicklung schließt also durchaus nicht nur Psyche und Soziales mit ein, sondern ebenso- da „parallel verschalter“- auch körperliche Entwicklungsprozesse. Die Bedeutung dieser ganzheitlichen Betrachtungsweise der gleichsam wirksamen Einflüsse von biologischen, psychologischen und soziologischen Komponenten ist für das Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung nicht zu erkennen. Die Formu-

lierung „biopsychosozialen Entwicklungsbedürfnisse“ ableitend aus diesem Ansatz, ist sicherlich einer weiteren wissenschaftlichen Arbeit würdigkann und soll aber in dieser Abhandlung nicht näher betrachtet werden. Aspekte dieser ganzheitlichen Betrachtung wären beispielsweise das Entwickeln eines gut funktionierenden Immunsystems, körperliche freier Entwicklung und ein empathisches, annehmendes soziales Netzwerk. Was als Erkenntnis aus dem erweiterten biopsychosozialen Modell für das Verständnis von schulischem Lernen mit Berücksichtigung der Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung ist, ist das Verständnis einer parallelen Verschaltung der einzelnen Bereiche. Dies meint damit, dass zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung auch die gleichzeitige Ausübung psychologischer, körperlicher und sozialer Vorgänge, während dem Lernen frei möglich sein sollten. Das Lernen und die zugehörigen Entwicklungsprozesse laufen am effektivsten ab, wenn diese drei Ebenen nicht isoliert betrachtet, sondern als dynamisch interagierende und gleichzeitige Prozesse anerkannt werden. Körperliches Wohlbefinden und soziale Einbettung sind keine "Extras", sondern fundamentale Voraussetzungen und Begleiterscheinungen des Lernprozesses. Störungen oder Blockaden in einem Bereich wirken sich unmittelbar auf die anderen aus. Aktuell ist schulisches Lernen von stillsitzenden, kognitiv aufnehmenden Prozessen geprägt. Das Bedürfnis der Kinder sich frei zu bewegen, sozial auseinanderzusetzen, nach ihrer emotional präsenten Stimmung zu handeln und somit vernetzt zu lernen gehört zu einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung, einer in aller Munde notwenigen Resilienzförderung und einem Lernen im Gleichgewicht.

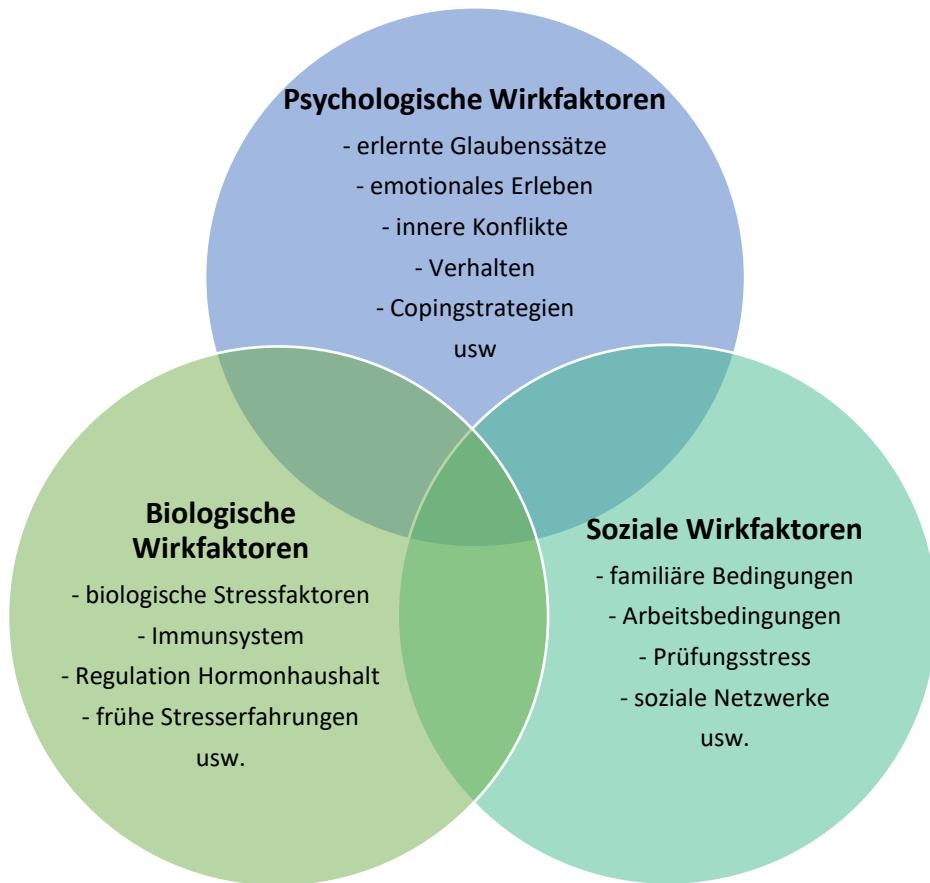


Abbildung 4 Biopsychosoziales Modell (vgl. Klemperer 2015; eigene Darstellung)

Salutogenese (Antonovsky 1987)

Dieses Krankheitsmodell ist dem biopsychosozialen Modell unter der Einbeziehung der Schutzfaktoren ähnlich. Entgegen dem Ansatz der Pathogenese, beschäftigt sich das Krankheitsmodell mit der Fragestellung was gesund hält. Der israelisch-amerikanische Medizinsociologe Aaron Antonovsky setzte sich sehr mit KZ- Überlebenden auseinander. Ihn interessierte welche Eigenschaften, Einstellungen und Ressourcen diesen Menschen halfen, unter solch unmenschlichen Bedingungen, aber auch in den Jahren danach ihre körperliche und psychische Gesundheit zu erhalten. Das Salutogenese-Modell versteht Gesundheit nicht als Zustand, sondern als Prozess. Risiko- und Schutzfaktoren, bzw. pathogene und salutogene

Faktoren, stehen in einem Wechselwirkungsprozess und werden in einem Gesundheits-Krankheits- Kontinuum verstanden. Gesundheit und Krankheit sind keine sich wechselseitig ausschließenden Konzepte, sondern entgegengesetzte Pole. Gesundheit ist somit der Zustand eines dynamischen Gleichgewichts, das ständig von Risiken und Störeinflüssen (Stressoren) bedroht und zugleich von Schutzfaktoren gestützt wird. Krank wird ein Mensch dieser Betrachtungsweise zufolge dann, wenn dieses Gleichgewicht kippt – entweder weil die Störfaktoren zu massiv sind (z.B. Infektion, Unfall) oder weil die stabilisierende Wirkung der Schutzfaktoren nicht ausreicht (Bengel 2002). Er kam zu dem sogenannten „Sense of Coherence“ (SOC). Salutogenese ist ein Krankheitsmodell, dass für das Verständnis von schulischem Lernen unter dem Aspekt der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung durchaus eine Wertigkeit besitzt. Der SOC wird von drei Schlagwörtern getragen:



Abbildung 5 Die drei Dimensionen und Einflussfaktoren zum Kohärenzgefühl nach Antonovsky mit Zitaten von Heiner (Krause Florian 2017)

Schüler benötigen in ihrem Lernprozess eine Verstehbarkeit, einen selbst-erkannten größeren Zusammenhang für ihre Lebenswelt. Hier sind die Parallelen der Erkenntnisse, welche Urie Bronfenbrenner aus soziologischer Betrachtungsweise gewinnt: Vereinbarkeit der verschiedenen Systeme, ähnlich der Verstehbarkeit, außerdem dem Einfluss auf die Systeme und der Handhabbarkeit, aus welcher sich auch eine Sinnhaftigkeit entwickelt, interessant.

Die entwicklungspsychologische Resilienzforschung hat sich intensiv mit der Bedeutung von Schutzfaktoren auseinander-gesetzt und ähnelt der salutogenetischen Fragestellung. Diese könnte so oder ähnlich formuliert werden: Unter welchen Bedingungen entwickeln sich Kinder, die erheblichen Risiken ausgesetzt sind, dennoch zu psychisch gesunden Erwachsenen? (Masten 2001). In Folgenden wird unter anderem auf Resilienzfaktoren und ihre Einordnung eingegangen.

Die Wirkung des Hormon Oxytocin und die Bindungstheorie im Rahmen von Risiko- und Schutzfaktoren

Risikofaktoren

Risikoerhöhende Bedingungen werden als **Vulnerabilität** bezeichnet und werden in **primärer** (ab Geburt: z.B. genetische Dispositionen, Behinderungen oder chronische Krankheiten) und **sekundärer** (durch Interaktion mit Umwelt: z.B. Familiäre Erkrankungen, Gewalt, mangelnde soziale Unterstützung, sozioökonomischer Status (vgl. Scheithauer et al. 2000)) unterschieden. Die Risikofaktoren der Umwelt (**Stressoren**) interagieren mit der primären Vulnerabilität des Kindes. Es gibt besonders geprägte vulnerable Phasen, wie z.B. soziale Entwicklungsübergänge bei Einschulung oder Pubertät (vgl. Bronfenbrenner 1989; Schneewind

und Ruppert 1995). Diese Vulnerabilität, die biologisch und psychologisch zu verstehen ist, kann ererbt, angeboren oder erworben sein und bedeutet ein Risiko für die lebenslange Persönlichkeitsentwicklung (Stangl 2021). Treten mehrere Risikofaktoren gleichzeitig auf, erhöht sich das Risiko einer abweichenden Entwicklung (Fingerle 2016).

Schutzfaktoren

Ein wichtiger Gegenpart der Risikofaktoren, sind die risikomildernden Schutzfaktoren, welche auch unter dem Begriff **Resilienz** (Widerstandsfähigkeit) gut erforscht sind. Diese werden ebenso auf der Ebene des Kindes, der Familie und der Umwelt unterschieden (Scheithauer et al. 2000). **Ressourcen** innerhalb des sozialen Umfeldes sind soziale Unterstützung, positive Freundschaftsbeziehungen und positive Schulerfahrungen.

Besonders Schule hat einen großen unterstützenden gesellschaftlichen Part, haltgebende Werte zu vermitteln und die Resilienz der Kinder zu fördern, da sie andere Sozialfelder, wie ein schwieriges Elternhaus als Schutzfaktor ausgleichen können. Durch die Anerkennung und Förderung der Stärken der Kinder leistet die Gesellschaft, und Schule als großer Lebensweltaspekt, einen erheblichen Beitrag zur präventiven Gesundheitsförderung (Werner und Smith 2001).

Bereits Michael Rutter erhab die Daten, dass bei mehr als drei Risikofaktoren, die Wahrscheinlichkeit ein „Verhaltensproblem“ zu entwickeln bei 75% lag, wenn es keine liebevolle und verlässliche Bezugsperson gab (1979). Wenn allerdings Kinder bei vergleichbarer Risikokonstellation eine solche Bezugsperson an ihrer Seite hatten, verringerte sich das Risiko ein Verhaltensproblem zu entwickeln auf 25% (Suess und Zimmermann 2001). Bindung gilt als bedeutender Schutzfaktor und ist unter dem Verständnis der Bindungstheorie reichhaltig erforscht.

Bindungstheorie

„Mit dem Begriff Bindung wird die enge soziale Beziehung zu bestimmten Personen, die Schutz oder Unterstützung bieten können, bezeichnet“ (vgl. Jungmann und Reichenbach 2016). Die Bindungstheorie war ursprünglich als klinische Entwicklungstheorie konzipiert, hat dann vor allem Eingang in die Entwicklungspsychologie und mittlerweile in die pädagogische Praxis gefunden. Durch Erkenntnisse über Hormone wie Oxytocin und die Spiegelneuronen, und andere neurowissenschaftliche Vorgänge konnte diese Theorie eine Brücke zur Humanmedizin schlagen. Bindung hat erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeit des Kindes. Als Schutzfaktor kann es das Selbstwertgefühl stärken, durch soziale Erfahrungen das Selbstbild prägen und somit auch das Explorationsverhalten des Kindes stärken. Verlässliche Bindung unterstützt Exploration (Renz-Polster und Hüther 2013, S. 17; Schieche und Spangler 2005). In unterer Darstellung auch veranschaulicht. Eine sichere Bindungsqualität kann bei der Bewältigung von kritischen und belastenden Lebenssituationen helfen. Puffer können da beispielsweise ein gut entwickeltes Selbstwertgefühl oder die Fähigkeit und Möglichkeit auf unterstützende Bezugspersonen zurückzugreifen, sein (Spangler und Zimmermann 1999).

Bindungs-Explorations-Balance

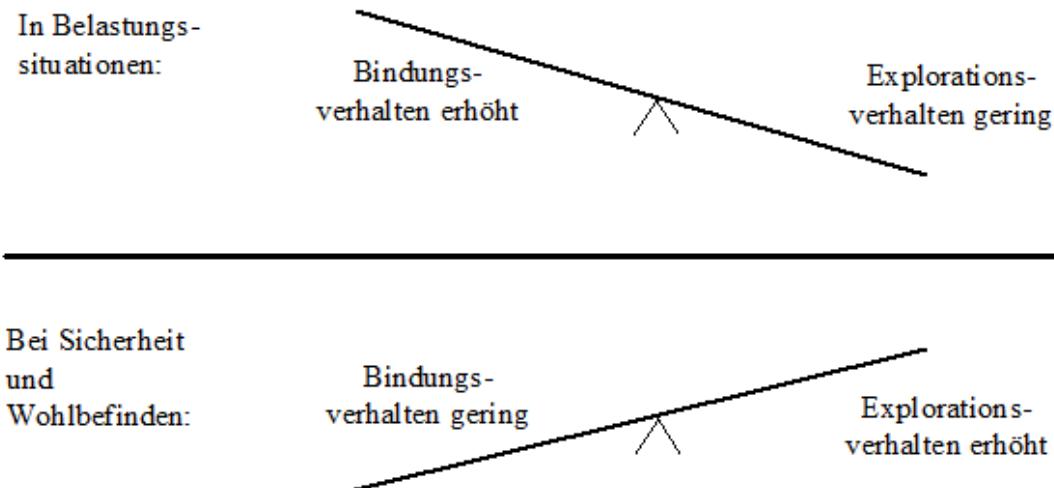


Abbildung 6 Bindungs- und Explorationsverhalten als komplementäre Verhaltenssysteme in Abhängigkeit von der Sicherheit der Situation, (Darstellung in Anlehnung an Spangler und Zimmermann 1999)

Die Bindungstheorie ist als prägender Resilienzfaktor für das Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung und schulischem Lernen sehr interessant, da sie das Explorationsverhalten, sprich das Interesse zu entdecken und lernen, maßgeblich beeinflusst. Schule als zeitlich sehr prägender Lebensraum, kann und sollte daher Kindern aus bindungsschwachen Familienkonstrukten nicht nur stigmatisierende Bewertung (durch z.B. schlechte Notenleistungen) schenken, sondern ein ausgleichendes Bindungsangebot, das ihnen hilft, sich von familiären Prägungen zu lösen und sich von sozialer Ungleichheit und abweichendem Verhalten wegzu bewegen. Ein wichtiger Teil der Bindung lässt sich über die Funktionsweisen des Bindungshormon Oxytocin nachvollziehen.

Oxytocin

Das „Bindungshormon“ Oxytocin lässt sich in der Blutbahn und auch im Zentralen Nervensystem finden. Nach Kerstin Uvnäs-Moberg (2016; 2005) hat das Hormon eine Reihe stressmindernder und gesundheitsförderlichen Effekte, wie z.B. Blutdrucksenkung, Verbesserung der Wundheilung und Anhebung der Schmerzwahrnehmungsschwellen. Freigesetzt wird es unter anderem bei Geburtswehen, beim Stillen von Säuglingen, Orgasmus und bei engem körperlichem Kontakt, z.B. bei dem Erhalten einer Massage. Außerdem wird das Hormon bei psychischem Kontakt mit menschlicher Wärme und von Unterstützung geprägten Beziehungen ausgeschüttet. Die unbedingte Wertschätzung und die Empathie wie sie vor allem von Carl Rogers in seinem „personzentrierten Ansatz“ hervorgehoben wird und auf viele sozialarbeiterische Methoden Einfluss gewinnen konnte, unterstützt die Ausschüttung des Hormons (Lux 2007). Oxytocin weist eine hohe Relevanz für die Regulation des Sozialverhaltens auf (Kosfeld et al. 2005). Der stressmindernde Effekt lässt sich u. a. durch seine deaktivierende Wirkung auf die Amygdala erklären, welche eng mit den Emotionen und über das limbische Nervensystem mit chronischem Stress verbunden wird (vgl. u. a. mit McEwen 2006).

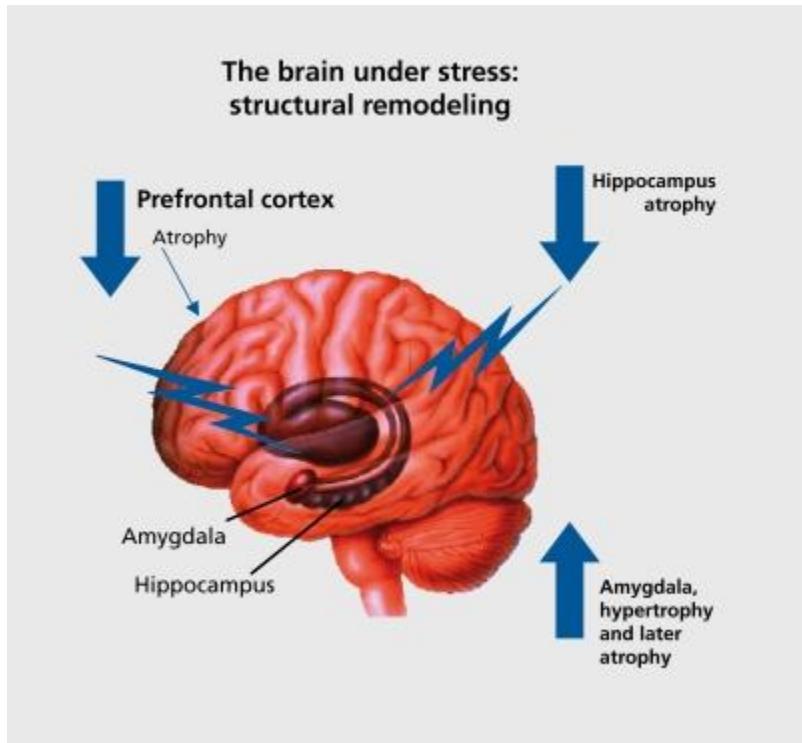


Abbildung 7 Das Gehirn unter Stress, u.a. Aktivierung Amygdala (McEwen 2006)

Die Bedeutung von **wertschätzenden, empathischen Beziehungen** auf die Persönlichkeitsentwicklung wird vor dem Hintergrund einer resultierenden Oxytocin Ausschüttung und ihrer Effekte, sprich Regulation des Sozialverhaltens und die Stressminderung, deutlich. Denn wie auch Hans Schlack u.a. bei einer Tagungsreihe der Bundesärztekammer deutlich macht, kann das individuelle Entwicklungs потенциал nur vor dem Hintergrund körperlicher und seelischer Gesundheit voll ausgeschöpft werden (Hans Schlack, 2001). Stress ist einer der größten gesundheitshemmenden Faktoren unserer Zeit. Näher ausgeführt in gleich folgendem Unterpunkt.

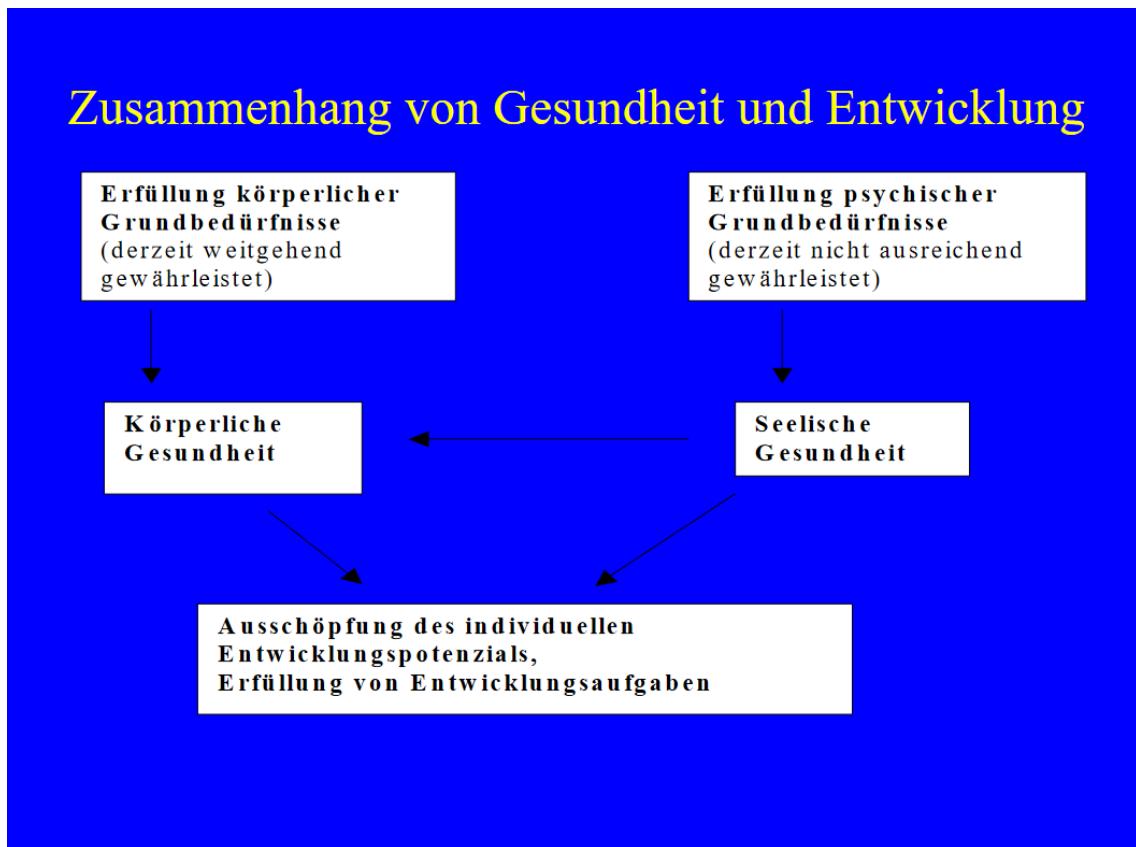


Abbildung 8 Archiv Präventionstagung Bundesärztekammer (Schlack Hans G.)

Wie sich in dem **Unterpunkt „Die Wirkung des Hormon Oxytocin und die Bindungstheorie im Rahmen von Risiko- und Schutzfaktoren“** zeigt, benötigt es für eine gesunde, stressfreie Persönlichkeitsentwicklung und einen lernfreudigen Charakter, daher u.a. eine wertschätzende, bindingsorientierte Bezugsperson.

Persönlichkeitsentwicklung und Stress

Die Ottawa- Charta von 1986 spricht die notwenige Verbindung von Gesundheit und Persönlichkeitsentwicklung an:

„Gesundheitsförderung unterstützt die Entwicklung von Persönlichkeit und sozialen Fähigkeiten (...). Sie will dadurch den Menschen helfen, mehr Einfluss auf ihre eigene Gesundheit und ihre Lebenswelt aus-

zuüben, und will ihnen zugleich ermöglichen, Veränderungen in ihrem Lebensalltag zu treffen, die ihrer Gesundheit zugutekommen. Es gilt dabei, Menschen **zu lebenslangem Lernen zu befähigen**, und ihnen zu helfen, mit den verschiedenen Phasen ihres Lebens sowie eventuellen chronischen Erkrankungen und Behinderungen umgehen zu können. Dieser Lernprozess muss sowohl in **Schulen** wie auch zu Hause, am Arbeitsplatz und innerhalb der Gemeinde erleichtert werden.“ (World Health Organization 1986) Diese Formulierung zeigt die Bedeutsamkeit und Notwendigkeit, diese Aspekte in den Schulalltag zu integrieren- allerdings klingt es ähnlich neuester Schulansprüche, die sich für Beteiligte nach weiterer Abarbeitung anfühlen können (vgl. u.a. Abbildung 1 Informationsflyer für Studienanfänger mit dem Berufsziel Lehrer/in (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg)).

Der Zusammenhang von Bildung und Gesundheit erweist sich als sehr stark. Sind Schülerinnen und Schüler durch soziale Konflikte im Elternhaus, emotionale Spannungen in der Gleichaltrigengruppe, körperliche und psychische Anspannungen oder manifeste Gesundheitsstörungen und Krankheiten belastet, dann sind auch ihre fachlichen Leistungsfähigkeiten blockiert. Umgekehrt drücken Schulversagen und Leistungsdefizite auf das Selbstwertgefühl und haben Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und damit der Gesundheit zur Folge. (Rathmann und Hurrelmann, 2018)

Der Begriff „Neue Morbidität“ bekommt die letzten Jahre zunehmend Aufmerksamkeit. Diese neue Morbidität meint eine Zunahme chronischer Erkrankungen (weg von akuten) und psychischer Gesundheitsprobleme (weg von somatischen). Diese Erkrankungen stehen eng in Zusammenhang mit Stressbewältigung. Stress ist eine komplexe psychophysische Antwort auf eine Anforderungssituation. Die Stressreaktion äußert sich

nicht nur behavioral und emotional, sondern auch kognitiv und physiologisch (Steckler et al. 2005). Eine physiologische Stressreaktion zeigt sich unter anderem in einer schnellen Aktivierung des sympathischen Nervensystems (s. Abbildung 9 Aktiver, Passiver Stress) (Kloet et al. 2005, S. 6, 463-475). Diese Stressachse bewirkt eine Erhöhung der Herzrate, des Blutdrucks sowie der Muskelaktivität (Birbaumer und Schmidt 2006; Birbaumer und Schmidt 2018). Um dem Körper für die Stressreaktion benötigte Energie zu liefern wird zusätzlich die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse (HPA-Achse, s. Abbildung 9) aktiviert, sodass das Gehirn angeregt und unter anderem das Stresshormon Cortisol vermehrt ausgeschüttet wird (vgl. Dickerson und Kemeny 2004, S. 130,355-391). Studien, in denen Auswirkungen von Stress auf kognitive Funktionen untersucht wurden, belegen, dass physische und insbesondere psychische Anspannungen kognitive Kapazitäten unterbinden. (Het et al. 2005, S. 30, 771-784; Schoofs et al. 2009, S. 123, 1066-1075). Dies ist eine bedeutende Erkenntnis, da Schule vor allem kognitive Leistung fordert und diese für einige Schülercharaktere großer Stressor, bzw. Distress, darstellt und somit ein sogenannter Teufelskreislauf für das junge Individuum darstellen kann. Es wird zwischen Di- (belastender) und Eustress (motivationaler) unterschieden. Außerdem zwischen aktiven und passiven Stress. Aktiver Stress, ist eine sofortige Reaktion des Systems auf Gefahr über die schnelle Sympathikus- Nebennierenmark- Achse (SAM- Achse). Die Hypothalamus–Nebennierenrinden-Achse (HPA-Achse) ist zuständig für die langfristige Anpassung an anhaltenden Stress. Sie reguliert unter anderem die Ausschüttung von Cortisol. Langanhalgender Stress, sprich eine langanhaltende Aktivierung beider Regulationssysteme des Körpers, führt zu der sogenannten „Allostatischen Last“, welche auf das Herz-Kreislaufsystem (z.B. Bluthochdruck, Thromboseneigung, Herzvergrößerung (links), Puls zu wenig variabel), auf den Stoffwechsel

(z.B. Diabetes mellitus Typ II, Übergewicht), auf den Muskelapparat (chronische Verspannungen, Erkrankungen des Muskel-Skelett- Systems) und auf das Immunsystem (Leka et al. op. 2013) wirkt. Außerdem wirkt die Überaktivität u.a. auf psychische Zustände (Depression, Angst, psychische (affektive) Störungen...), Sozialverhalten und Abhängigkeiten. Stressoren wirken daher nicht nur körperlich, sondern ganzheitlich auf eine freie Persönlichkeitsentwicklung eher hemmend. Die Auswirkungen sogenannter Allostatischer Last sind offensichtliche Kohärenten zu psychischen und chronischen Erkrankungen, von denen die neue Morbidität bei Kindern und Jugendlichen spricht. Das RKI veröffentlicht dazu folgenden Wortlaut: „Chronische Erkrankungen sowie Hinweise auf psychische Gesundheitsstörungen nehmen auch nach den KiGGS-Ergebnissen einen breiten Raum im Morbiditätsspektrum von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ein“ (Schlack Robert, Kurth Bärbel-Maria, Hölling Heike 2008). Aktuelle Krankheiten sind daher eng verknüpft mit Stress. Der sozioökonomische Status wirkt sich stark auf Morbidität (Häufigkeit der Erkrankungen innerhalb einer Bevölkerungsgruppe) und Mortalität (Verhältnis der Zahl der Todesfälle zur Zahl der statistisch berücksichtigten Personen) aus (vgl. u.a. Lampert et al. 2013; Robert Koch-Institut 2014; Lampert et al. 2014; Bundesministerium für Arbeit und Soziales Referat Information, Monitoring, Bürgerservice, Bibliothek 2017). Menschen erleben durch eine niedere sozioökonomische Zugehörigkeit mehr Stress und sind daher einem höheren Krankheitsrisiko ausgesetzt. Die vierte World Vision Studie (2018) macht darauf aufmerksam, dass Kinder mit konkretem Armutserleben ein geringeres Selbstvertrauen, eine geringere Bildungsaspiration (Willen sich zu Bilden) aufweisen und sich zudem häufiger ungerecht behandelt fühlen. Statusunbehagen und Statusangst wirken sich auf die HPA-Achse (in Kausalität zu langanhaltendem Stress, neue Morbidität) aus (Dickerson und Kemeny 2004). Der Lebensraum Familie kann je nach

Familie als Stressor gesehen werden. Kinder mit einem sicheren Familiensatus, können verlangte Leistungen und widersprüchliche lebensräumliche, bzw. systemische Erkenntnisse und Forderungen der Schule besser bewältigen. Stronks et. al. (1998) spricht von einer schichtspezifischen Exposition, also einem ausgesetzt sein, und einer schichtspezifischen Vulnerabilität, Empfindlichkeit, Anfälligkeit. Um betroffenen Schülern, die stark unter familiären Hemmnissen leiden, eine Chance auf mehr Bildung zu gewährleisten, ist es unter der Berücksichtigung der Schutzfaktoren sinnvoll, Leistungsdruck (Stress) zu reduzieren und stattdessen in eine wertschätzende Beziehung zu investieren, aus der heraus Schüler explorieren und zu mehr Lernfreude gelangen können. Dies nicht als forderndes Ziel, sondern aus einer gesunden Beziehungsentwicklung heraus, welche automatisch zu mehr Entwicklungswunsch führt. Vergleiche auch Abbildung Bindungs- und Explorationsverhalten als komplementäre Verhaltenssysteme in Abhängigkeit von der Sicherheit der Situation, (Darstellung in Anlehnung an Spangler und Zimmermann 1999). Schule kann als großer Lebensraum nötigen sozialen Rückhalt gewähren, welcher nachweislich auf Gesundheit und somit alle weiteren persönlichen Aspekte wirkt (Hartung 2011). Der subjektive Sozialstatus besitzt größeren Einfluss auf die Gesundheit, als ein objektiver Sozialstatus (Singh-Manoux et al. 2005). Dies zeigt eine erhebliche Wirkung des subjektiven Selbstbildes, welches ein unterstützendes Umfeld, das im besten Fall keine homogene Statuszugehörigkeit hat (z.B. Schule), positiv beeinflussen kann. Schule hat demnach das Potenzial sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken, statt sie zu verstärken.

Korrelation Stress, Bewegung und Lernen

Stress lässt sich allgemein bekannt und weit wissenschaftlich erforscht durch Bewegung abbauen (z.B. Fuchs und Gerber, 2018). Hier ist die so genannte Parallel-Verschaltung aus dem **Spiegelneuronen**

Die Spiegelneuronen wurden durch Zufall bei der Untersuchung von Handlungsneuronen an Makaken (Affenart) entdeckt. Diese verschiedenen Handlungsneurone sind für jeweilig bestimmte Handlungsprogramme spezialisiert und befinden sich in den prämotorischen Arealen des Frontalhirns. Die Aktivierung der Handlungsneurone geht der Aktivierung der sogenannten Bewegungsneuronen in den motorischen Gebieten des Gehirns voraus. Wenn in Gedanken ein Handlungsplan entsteht, werden lediglich Handlungsneurone und nicht die Bewegungsneuronen aktiviert (Bauer 2005). Ein Teil der Handlungsneurone wurden bei den Affen beim bloßen Beobachten einer entsprechenden Handlung des menschlichen Untersuchungsleiters aktiviert (Gallese et al. 1996). Dies war die Entdeckung der bisher unbekannten Spiegelneuronen. Spiegelneuronen ermöglichen nicht nur die Simulation von vollständigen Handlungssequenzen, sondern können auch Muster erkennen. Das bedeutet, sie können auch aktiviert werden, wenn nur ein Teil der Handlungssequenz beobachtbar ist. Trotz dem Verdecken des letzten Teils der Handlung, wo der Übungsleiter nach einem Objekt griff, wurden die Spiegelneuronen des beobachtenden Affen aktiviert. Hier wird von der sogenannten Musterer gänzung gesprochen (Umiltà et al. 2001). Ein Teil der Spiegelneuronen arbeitet modalitätsunspezifisch. Das bedeutet sie können über hören und sehen (Nuss knacken sehen und hören) nur sehen oder nur hören reagieren und ermöglichen ein abstraktes Denken (Wicker et al. 2003). Bei der Entwicklung von sprachlicher Entwicklung scheinen die Spiegelneurone, die in diesem Zusammenhang auch als Echoneurone bezeichnet werden,

von entscheidender Bedeutung zu sein. Wird das Wort „Gehen“ gehört, führt das zu einer Aktivierung kortikaler Hirnregionen, die sich in der repräsentativen Region der Beinmotorik befinden. Bei dem Wort „Sprechen“ erfährt hingegen die Region, welche für die Repräsentation der Mundmotorik zuständig ist, eine Aktivitätszunahme (Rizzolatti und Craighero 2004).

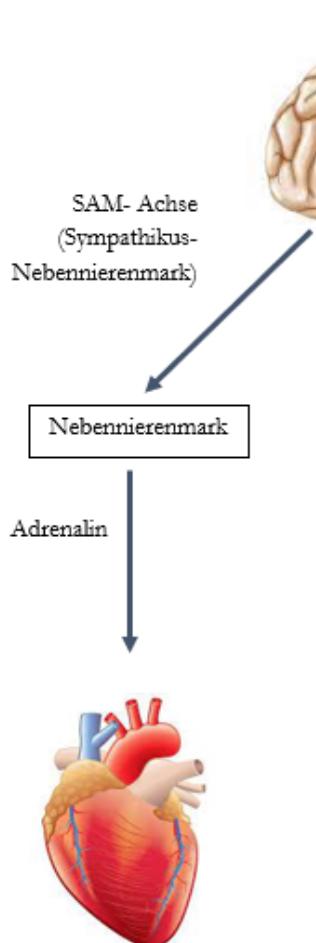
„Lernen beruht nicht auf der Einschleusung von Fremdwissen in ein System, sondern auf der Mobilisierung von Prozessen, die dem lernenden System selbst inhärent sind, zu seinem eigenen kognitiven Bereich gehören. (...) Lernen kann allgemein als die Koevolution von erfahrungsbildenden Systemen bezeichnet werden“ (Jantsch 1992, 269).

Bio-Psycho-Sozialen Modell S. 24 interessant. Da Bewegung und Lernen verschaltet sind, inwieweit sollen sie im Schulalltag getrennt sein, bzw. wie viel Stressminderung oder Stressentstehung geht damit einher, wenn der natürliche Bewegungsfluss unterbunden ist.

Im aktuellen Informationszeitalter kann eine einseitige Reizüberflutung gleichzeitig die HPA- Achse, das zentrale Nervensystem zur Stressbewältigung und/ oder die SAM- Achse, der schnelle, neuronale Teil des Stressreaktionssystems, überaktivieren. Eine dauerhafte Überlastung beider Achsen, ist die Allostatische Last- sprich chronischer Stress. Atem, Bewegung und Körperkontakt beruhigen die SAM-Achse. Schlaf, Pausen und soziale Sicherheit entlasten die HPA-Achse. Außerdem bringt emotionale Verarbeitung das gesamte System in Balance. Tiefes Atmen, wird unter Anspannung und bewertenden Situationen, wie in der Schule üblich, tendenziell vergessen. Bewegung und Pausen sind an der Schule in einem zeitlichen Rahmen vorgegeben und hauptsächlich fremdbestimmt. Emotionale Verarbeitung und soziale Sicherheit, stehen nicht im Vordergrund,

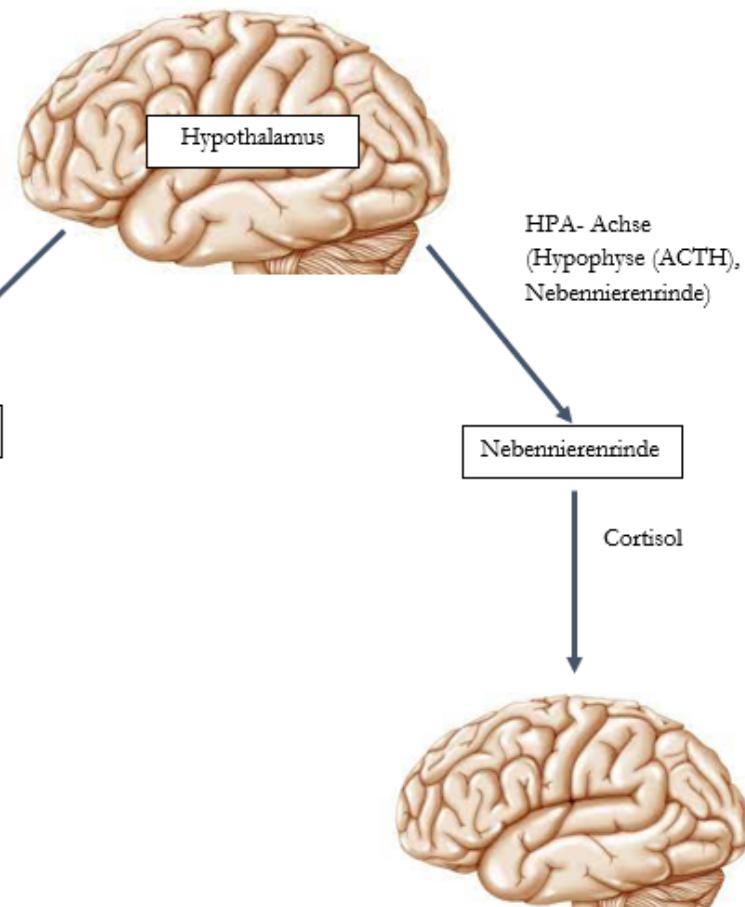
bei der Vermittlung von Wissen. Aspekte die für eine ausgeglichene körperliche und Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt werden wollen. Die moderne Lebensweise, die oft von einer konstanten und überwältigenden Flut an einseitigen sinnlichen Reizen geprägt ist – insbesondere durch digitale Medien, Lärm und visuelle Überstimulation in städtischen Umgebungen – sprich einseitige auditive oder audiovisuelle Reize, werden in der Psychologie und Stressforschung als wesentlicher Faktor für chronischen Stress angesehen (Weber, 2011; Berger, 2014). Eine Vielfalt an Reizen und Bewegungserfahrungen ist entscheidend für die Entwicklung der Wahrnehmung und der Organisation des Gehirns. Einseitige Bewegung oder Bewegungsmangel in der Kindheit kann zu motorischen Defiziten, einer gestörten Hand-Augen-Koordination, einem schlechteren Körpererfühl führen. Weniger vielseitige Reize können die Entwicklung von Nervenbahnen und somit die kognitiven Fähigkeiten beeinflussen. Dies wiederum beeinflusst Konzentrations- und Lernfähigkeit (Hunger, 2022). „Viele Kinder leiden unter einem Mangel an Entwicklungsreizen in ihrer Umwelt, die ihnen zu wenig sinnliche Erfahrungen, Körperkontakt und Bewegungsfreiraum bietet. Mit dieser Unterversorgung paart sich meist eine Überversorgung an visuellen und akustischen Reizen. Augen und Ohren sind überstimuliert, während die Tast-, Riech-, Schmeck- und Gleichgewichtssinne unversorgt zu verkümmern drohen“ (Liebertz, 2009). Eine natürliche Umgebung schafft Raum für breite Sinneserfahrungen und reduziert Stress (Lazarus und Folkman, 1984; Barton u. a., 2016; Sudimac, Sale und Kühn, 2022). Die Natur schafft durch ihren kontinuierlichen Wandel, neue Lernfelder und bietet durch wiederkehrendes Aussehen trotzdem Verlässlichkeit und Sicherheit. Lernen in einer natürlichen Umgebung reduziert Stress und unterstützt auch das verschaltete Lernen, dessen Notwendigkeit, sich beispielsweise mit der Auseinandersetzung von Engels Bio-Psycho- Sozialem Modell (vgl. S. 27) gezeigt hat.

Aktiver Stress



- Gefühle: Angst, Wut
- Nerven- und Hormonachse (schnell)
- Leitsubstanzen (v.a. Transmitter, auch hormonell): Noradrenalin, Adrenalin
- Wirkt u.a. auf Herz-Kreislauf-System
- Hauptsächlich kurzfristiger Stress

Passiver Stress



- Gefühle: Hilflosigkeit, Depression (Niederlagereaktion)
- Hormonachse (langsamer, über Bluttransport)
- (Leit-)Substanzen: CRH (Hormon in Hypothalamus, das ACTH freisetzt), ACTH (Bildung in Hypophyse, das Hormone in Nebennierenmark reguliert und die wiederum Cortisol bilden und ausschütten), Cortisol
- Wirkt u.a. auf Gehirn, Immunsystem
- Länger anhaltende Belastung

Abbildung 9 Aktiver, Passiver Stress, eigene Darstellung nach Skript Szagun (SM 2013)

Anerkannte Strategien, welche die bisher genannten negativ wirkenden Einflüssen, sprich Stress, u.a. ausgleichen können, sind beispielsweise Copingstrategien, Empowerment (Rappaport 1981), Resilienz Kernstrategien der Gesundheitsförderung nach Ottawa (Advocating, Enabling, Mediating), Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1977), Salutogenese mit dem Kohärenzgefühl (Bedeutsamkeit, Verstehbarkeit, Handhabbarkeit), Social Support (House 1988).

Resilienz

„Unter Resilienz versteht man allgemein die Fähigkeit eines Menschen, einer organisatorischen Einheit oder generell eines Systems, „sich an dramatisch veränderte äußere Bedingungen anzupassen und dabei funktionsfähig zu bleiben.“ (Zolli u. a., 2013, S. 16) „Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin und Hildenbrand 2006, S. 13). Die Autorin hat bewusst diese Thematik im vorläufigen Text auf Schutzfaktoren bezogen, da der Begriff der Resilienz mittlerweile sehr verwässernd im Alltagssprachgebrauch und selbst in wissenschaftlicher Literatur nicht einheitlich eingegrenzt ist. Teilweise wird Resilienz als Fähigkeit, als Prozess oder als das Ergebnis eines Prozesses verstanden. Ursprünglich bezog der Begriff sich auf ein Überstehen von existenziell bedrohlichen Lebensrisiken. Mittlerweile ein gut erforschtes Gebiet weiß man, dass individuelle psychische Resilienz erlernbar ist (Zolli u. a., 2013). Die Denkgewohnheiten sind ein Aspekt auf die das Individuum Einfluss haben kann. Durch die Resilienzforschung hat sich gezeigt, dass personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren resilientes Verhalten möglich

machen (Wustmann, 2008). Resilienz wird u.a. von den Urhebern des Begriffs mit Coping-Theorien verknüpft (Wustmann, 2008). Hier kann ebenso eine parallele zum Empowerment gezogen werden, wobei Coping und Empowerment auch auf geringere Stresssituationen Bezug nimmt.

Coping

Ein Stressor wird dann zu einem negativen Stressor, wenn sich das Individuum nicht in der Lage sieht das Problem zu bewältigen. Wenn ein Individuum in der Lage ist, sich mit seinen eigenen Ressourcen und Bewältigungsstrategien der unangenehmen Situation zu stellen und entgegenzuwirken (Coping), wirkt die Herausforderung nicht mehr bedrohlich (Dewe und Cooper 2017). Die Erfahrung selbst Probleme zu lösen, ohne einer belehrenden („Besser-wissenden), eher einer begleitenden Person, können eine gute Basis für die Entwicklung eigener Copingstrategien darstellen (Fegert und Kölch, 2011). Man unterscheidet zwischen kognitiven und emotionalen Copingstrategien.

Empowerment

Ist ein Ansatz, der sich in der psychosozialen Arbeit und der Profession und Disziplin Soziale Arbeit sehr etabliert hat. Es gibt ebenfalls eine begriffliche Entwicklung im politischen Verständnis, diese ist hier nicht inkludiert. Empowerment ist verwoben mit Begriffen wie Selbstermächtigung, Selbstautonomie, welche durch Ausrichtung auf Stärken, Fähigkeiten, Ressourcen wiederhergestellt werden. Die betroffene Person wird als Expertin ihrer eigenen Situation verstanden und es entsteht mit dem beruflichen Helfer eine symmetrische Zusammenarbeit, in der die Person ihre Lebenssouveränität für sich erlangen kann. Dieser Ansatz richtet sich auf

innere und lebensweltliche Fähigkeiten und Stärken, welche eine selbstbestimmte Lebensführung möglich machen können. Siehe Hurrelmanns Gestaltungsbedürfnis in Systemen.

Erik Erikson Entwicklungspsychologie

Erikson beschreibt in seiner Stufentheorie acht Phasen, in denen der Mensch durch eine psychosoziale Krise zwischen eigenen Bedürfnissen und Anforderungen der Umwelt geht und deren positive Bewältigung einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. In der vierten Stufe geht es um Kinder ab ca. Schulstart bis Pubertät. Der Leitsatz ist „Ich bin, was ich lerne.“ Erikson nennt den sich entwickelnden Werksinn als Bedürfnis des Kindes, welcher bei Unter- bzw. Überforderung zu einem Minderwertigkeitsgefühl führen kann.

„Werden dem Kind zu wenige Erfolgserlebnisse ermöglicht, etwa wegen grober Lehrer oder ablehnender Peers, dann wird das Kind stattdessen ein Gefühl der Unterlegenheit oder Inkompetenz entwickeln.“ (Frankle, 1976) Kinder wünschen sich mitwirken zu können, wollen darin gesehen werden, vergleichen sich. Erleben sie hier negative Reaktionen, oder unpassende Begleitung, kann Angst vor Arbeiten, Leistung und vor Versagen entstehen. Dies wird auch als Trägheit bezeichnet. (George Boerre, 1997): „Wenn sie nicht auf Anhieb erfolgreich sind, versuchen sie es nie wieder.“ Viele Schüler kennen diese Reaktion in Bezug auf Mathe oder Sport, bzw. das in die Öffentlichkeit treten. Ebenso kann sich eine Arbeits- und Pflichtversessenheit entwickeln. Erikson nennt hier eine niedrige Virtuosität. Dies bedeutet, dass sich das Kind mit zu viel Eifer auf die Perfektion einer Tätigkeit konzentriert und dabei seine Kindheit unterschlägt, um Anerkennung durch Arbeit und Leistung zu erhalten.

Während das Rollenspiel in der Phase davor relevant war, wollen sie nun wirklich lernen und teilhaben. Es geht um die Entwicklung eines gesunden Fleißes, ebenso wie um das Gefühl Dinge meistern zu können. Hier ist eine Parallele zu Antonovskys Handhabbarkeit (Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann **Salutogenese 28**) erkennbar. Ebenso wie Hurrelmanns Sozialisationstheorie, in der eine vereinnahmende äußere Realität sich nicht förderlich auf die Persönlichkeitsentwicklung auslegt (

Sozialisationstheoretischer 22) oder die Selbstwirksamkeitstheorie nach Bandura. Es ist das feine Gleichgewicht von einwirkendem Außen und aktivem Individuum gefragt. Die Kinder brauchen: entwicklungsrechte Aufgaben, Selbstwirksamkeit, Wertschätzung.

Eriksons 5. Stufe betrifft die Identitätsentwicklung im Alter der Pubertät zum Eintritt ins Erwachsenenalter. Jugendliche benötigen einen sicheren Raum, um sich in verschiedenen Rollen auszuprobieren und ihre Rolle in der Gesellschaft zu finden. Dieser Raum ist für viele Jugendliche die Schule, in der sie im sozialen Miteinander Platz für ihre Persönlichkeit finden.

3.3 Menschenbild und Integrität der Person

Persönlichkeitstheorien liegen bewusst oder unbewusst einem Menschenbild zugrunde. Im Laufe der Jahrhunderte haben sich diese durch Werte und Normen der Gesellschaft verändert. Allerdings sind Strömungen und Zuordnungen in verschiedene Bereiche möglich. Das unbewusste Menschenbild lässt sich in spontanen Bewertungen, nonverbalen Reaktionen, der Konsistenz von Entscheidungen bei ähnlichen Personen und die Automatisierung von Verhaltensweisen erkennen.

Lepper formuliert, dass der Mensch von Natur aus neugierig ist, dass dies ein angeborener, untrennbarer Teil des Lebens ist, woraus folgt, dass Menschen ständig lernen. Das heißt, dass Kinder auch lernen, indem sie ihren natürlichen Neigungen folgen und dabei ihre Lernprozesse selbstständig, aus intrinsischer Motivation heraus gestalten können (Lepper et al. 1973; Lepper und Greene 1975). Diese Aussage, selbst wenn sie einer wissenschaftlichen Erkenntnis entstammt, kann einem Menschenbild widersprechen und ambivalentes Verhalten der Lehrperson auslösen. Ist dieses Verständnis von natürlichem Lernen nicht im Menschenbild eines Lehrers verankert, traut er nicht den Interessen und Impulsen des Kindes. Die Lehrperson reagiert eventuell verärgert und kann nicht auf das Kind eingehen. Psychologische Studien zeigten, dass negative Aufmerksamkeit und unangenehme Erfahrungen die Wahrnehmung verengen, die Denkfähigkeit unflexibel machen und die Frustrationstoleranz verringern (Fredrickson und Nuber 2011). Ein positives, bewusstes Menschenbild der begleitenden Erwachsenen dient einer ganzheitlichen, gesunden Persönlichkeitsentwicklung.

Im Folgenden wird auf das humanistische und exemplarisch auf das Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung von Carl Rogers eingegangen, da sie eine hohe Übereinstimmung z.B. mit Konzepten des „Enabling“ (WHO), Empowerment und der Bindungstheorie hat.

Humanistisches Menschenbild

Das humanistische Menschenbild versteht den Menschen als ganzheitliches Wesen, welcher Körper, Seele und Geist in Einklang und zur persönlichen Entfaltung bringen mag. Der Mensch hat einen freien Willen und kann verantwortungsvoll in sozialen Kontexten handeln. Das humanistische Menschenbild distanziert sich von der Psychoanalyse, welche das

menschliche Verhalten auf innere unbewusste Triebe und Konflikte determiniert. Ebenfalls grenzt es sich vom Behaviorismus ab, der Verhaltensweisen als ein Resultat isolierter Lernprozesse betrachtet. Bugental nennt folgende Prinzipien der humanistischen Psychologie: Der Mensch in seiner Eigenschaft als menschliches Wesen ist mehr als die Summe seiner Bestandteile (z.B. psychologischer Konzepte mit Es, Ich, Über- Ich). Außerdem vollzieht sich das menschliche Existieren in menschlichen Zusammenhängen, sprich die zwischenmenschlichen Beziehungen schaffen die Einzigartigkeit des persönlichen Erlebens. Der Mensch lebt bewusst. Das meint, unabhängig der zugänglichen Bewusstheit ist das verfügbare Bewusstsein ein Wesensmerkmal des Menschen. Der Mensch ist in der Lage zu wählen und entscheiden. Er kann aktiv seine Lebenssituation verändern. Der Mensch lebt ziel- und sinngerichtet. Werte und Ziele erschaffen eine Grundlage der Identität, welche ihn von anderen Lebewesen unterscheidet. (Bugental, 1978)

Carl Rogers Verständnis zu Persönlichkeitsentwicklung

Carl Rogers ist mit seinem Ansatz Mitbegründer des humanistischen Ansatzes. Er erkennt entfaltende Persönlichkeitsentwicklung vor allem an der Flexibilität des Individuums im Umgang mit dem äußeren Erlebten. Das Individuum erkennt die eigene und äußere Reaktion wertschätzend in sich und kann selbstwirksam Handeln. Günstige Umstände, wie bedingungslose Wertschätzung, unterstützen den Menschen in seiner Fähigkeit zu Veränderung und Problemlösung. Sein Ansatz zielt auf die Stärkung der Selbstwahrnehmung und Selbstakzeptanz. Unbewusste Verhaltensweisen, die beispielsweise auf Selbst-, Welt- und Menschenbild aufbauen, werden in den Prozessen des personzenrierten Ansatzes erkannt.

Theorien zur individuellen Entwicklung des Potenzials von Kindern

Für Carl Rogers stellt sich der menschliche Kern als grundlegend konstruktiv heraus. Negatives Verhalten entsteht aus Verteidigungshandlungen. Er geht davon aus, dass der Mensch wie jeder andere Organismus die Tendenz hat, seine Fähigkeiten so zu entwickeln, dass sie dem Erhalt oder der Steigerung des Organismus dienen.

Seine drei Kernhaltungen im Kontakt mit Menschen sind: Empathie, positive Wertschätzung, Kongruenz. Empathie, ein einfühlendes, nicht-wertendes, begleitendes Verstehen. Kongruenz, bzw. Echtheit, versteht, dass eine Person im Beziehungsverhältnis zu einer anderen, frei und in tiefer Weise sie selbst ist. Diese Kernhaltungen sollen das Gegenüber unterstützen, sich seinem Selbstbild und dem realen Selbst gewahr zu werden und diese in Einklang zu bringen. Die Person ist offen und spontan für alle Erfahrungen- ob angenehm oder nicht. Auf neurobiologischer Sicht entspricht das einer Optimierung des Informationsaustausches verschiedener Systeme, was als Konnektivität bezeichnet wird (Lux, 2007).

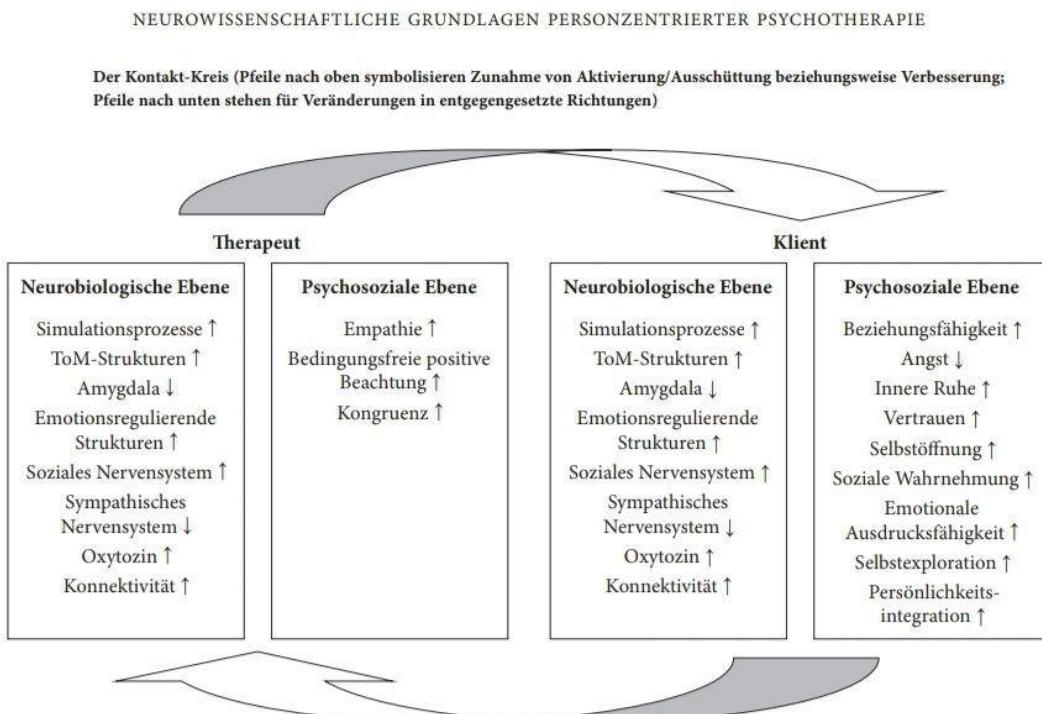


Abbildung 10 Personzentrierter Ansatz-Neurobiologische und Psychosoziale Ebene
(Lux, 2007)

* ToM: Die Theory of Mind, ist die Fähigkeit, die mentalen Zustände wie Gedanken, Gefühle, Überzeugungen und Absichten bei sich selbst und anderen Menschen zu erkennen und zu verstehen.

Rogers spricht von der Selbstaktualisierung, welche eine natürliche Tendenz darstellt, die jedem Menschen innewohnt, seine Potenziale zur Erhaltung und Förderung des Organismus zu entwickeln und zu verwirklichen. Dieser Prozess ist die zentrale Antriebskraft und führt durch das Integrieren neuer Erfahrungen zu einem sich wandelnden Selbstkonzept.

Maturana und Varela (2024), zwei chilenische Biologen, formulieren auf körperlicher Ebene ebenfalls einen sich selbstaktualisierenden Organismus. Sie betrachten den ganzen Organismus in ihrem neurobiologischen Ansatz der Autopoiese als Ganzes System, welches sich selbst organisiert und aktualisiert. Sie besagt, dass ein Lebewesen (ein autopoietisches System) seine eigene Struktur und Identität durch die interne Erzeugung und Erhaltung von sich selbst aufrechterhält, wobei jede Erfahrung und jeder Prozess im System bereits eine Form des Lernens ist. Das Erleben ist nicht eine passive Aufnahme von Information, sondern ein aktiver, selbstorganisierender Prozess, der das System kontinuierlich verändert und weiterentwickelt. Aus diesem Ansatz heraus entstanden einige soziologische Systemtheorien wie die von Parsons und Luhmann.

Carl Rogers' Ansatz für das Lernen in der Schule basiert auf der Idee, dass Lernen am effektivsten ist, wenn es selbstgesteuert und erfahrungs-basiert ist. Er betonte eine schülerzentrierte Umgebung, in der Lehrende als "Lernbegleiter" fungieren und ihren Schülern mit Empathie, Wertschätzung und Echtheit begegnen. Das Lernen soll sich an der individuellen Relevanz für den Lernenden orientieren und nicht nur auf Auswendigler-

nen beschränkt sein. Rogers unterscheidet zwischen irrelevanten Informationen und "signifikantem" Lernen, das auf eigener Erfahrung beruht, persönlich relevant ist und das gesamte Wesen des Lernenden einbezieht.

Verbindungen zu bisher genannten Konzepten- bei deren Ausführung bereits teilweise Zusammenhänge benannt wurden:

Für die Entwicklung gesunder Copingstrategien wird eine begleitende Persönlichkeit gebraucht, hier sind empathisches, wertschätzendes und authentisches Verhalten, wie sie Carl Rogers beschreibt hilfreich. Außerdem Empowerment (vgl. S. 46), in dem Selbstermächtigung und Selbstautonomie, durch Ausrichtung auf Stärken, Fähigkeiten, Ressourcen wiederhergestellt werden. Rogers Ansatz schafft es mit der Grundhaltung das Gegenüber als Experten seiner eigenen Realität zu betrachten. Resilienz und insgesamt die Schutzfaktoren, werden durch die Ausrichtung auf eine wertschätzende und unterstützende Beziehung gestärkt.

Kernstrategien der Gesundheitsförderung nach Ottawa (Advocating, Enabling, Mediating), und dem Ansatz der Salutogenese mit der Verstehbarkeit „Meine Welt ist verständlich, auch Belastungen kann ich in einem größeren Zusammenhang sehen“ und der Handbarkeit, Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann“. Carl Rogers beschreibt, dass Klienten diese Handhabbarkeit, sowie Verstehbar- und Sinnhaftigkeit im Prozess mehr erleben können, da ihnen durch die drei Konstanten des Therapeuten eine Beziehung geboten wird, in der sie lernen sich selbst und ihre Lebensumstände anzunehmen, zu explorieren und fließend reagieren zu können. Siehe z.B. auch Erklärungen zu

Oxytocin

34, Bindungstheorie

, s. S. 32.

Hurrelmann spricht in seinem Konzept von der inneren und äußeren Realität. Er beschreibt die Entstehung von Konflikten, wenn die äußere Realität die innere zu stark verdrängt. Rogers spricht bei Entwicklung seines Ansatzes anfangs von nicht-direktiver Begleitung, in der es genau, um das nicht übergreifende und verdrängende Außen geht. Das Selbstkonzept, welches stark von direktiv einwirkender Umwelt geprägt ist, führt bei Menschen zu vermehrten inneren Konflikten, da sie ihre Erfahrungen nicht integrieren können (Rogers u. a., 2021).

3.4 Schulisches Lernen

Schulisches Lernen bezieht sich auf ein institutionalisiertes Lernen. Gesetzlich festgehaltene Lernziele sind genauso Rahmenbedingungen wie Zeitstrukturen der Einrichtung. Im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung dürfen Lernprozesse den ganzen Menschen mit all seinen Fähigkeiten auf kognitiver, emotionaler, sozialer, körperlicher Ebene miteinbeziehen (vgl. u.a. frühe Ansätze mit Montessori, Pestalozzi). Man spricht von ganzheitlichem Lernen. Durch die Verknüpfung verschiedener Ebenen wird das Gelernte nicht nur auswendig gelernt, sondern nachhaltig verstanden und behalten (Craik und Lockhart, 1972; Rogers, 1989; Pavio, 1990; Sweller, Ayres und Kalyuga, 2011; Burch u. a., 2019). Wenn Emotionen und praktische Anwendungen einbezogen werden, ist das Lernen motivierender und sinnstiftender. Es fördert nicht nur das Wissen, sondern auch die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit und die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, wird gestärkt. Schüler erkennen

die Bedeutung des Lernstoffs für die reale Welt. (Fiorella und Mayer, 2021). Ganzheitliches Lernen kann eine Herausforderung für die traditionellen Schulsysteme darstellen, die stark auf standardisierten Lehrplänen und kognitiven Leistungsmessungen basieren. Höherqualifizierte in privilegierten gesellschaftlichen Positionen scheinen auch mehr informell, sprich außerschulisch, zu lernen (Schmidt-Hertha, 2009; Bilger u. a., 2017).

Obwohl die Diskussionen und Erkenntnisse seit Jahrzehnten für einen Wandel sprechen, ist es für das Konzept Schule schwierig umzusetzen. Ansätze wie Gruppenarbeit, Referate, Projektarbeiten, fächerübergreifende, z.B. naturwissenschaftliche Curricula haben versucht auf diese Erkenntnisse und Forderungen zu reagieren. Die Zunahme der privaten Schulen um 8 % in den letzten zehn Jahren, verdeutlicht das wachsende Interesse der Bevölkerung an alternativen Bildungskonzepten (Statistisches Bundesamt, 2025).

4 Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

4.1 Möglichkeiten der Umsetzung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

Kernpunkte wertschätzende Bezugsperson, Gestaltung System, Vereinbarkeit Systeme

Aus den erörterten Theorien der Profession Soziale Arbeit, lassen sich folgende Überschneidungen und Aussagen zusammenfassen. Die Notwendigkeit von Vereinbarkeit unterschiedlicher Systeme und die Gestaltung derer, als förderliche Komponente der Entwicklung eines Individuums, werden von Bronfenbrenner, Antonovsky und Lothar Böhnisch gleichfalls erkannt. Bronfenbrenner beschreibt den wechselseitigen Prozess des Individuums in verschiedenen Systemen. Antonovskys Verstehbarkeit, entspricht auch einer Vereinbarkeit der Systeme. Die Handhabbarkeit entspricht der Gestaltung, woraus all derer sich eine Sinnhaftigkeit entwickelt. Lothar Böhnisch spricht von Bewältigungslast, wenn unterschiedliche Systeme unvereinbar sind. (Siehe S. 21)

Diese Ansätze verdeutlichen eine notwendige Flexibilität des Systems Schule gegenüber der **Entwicklung und Lebenswelterfahrung von Schülern**. Denn wie Julian Nida-Rümelin formuliert: „Lebensweltliches Orientierungswissen ist kein Abfallprodukt wissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Eher ist es umgekehrt: Die Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen beruht auf lebensweltlichem Orientierungswissen, [...]“ (Nida-Rümelin 2013).

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

Ebenso zeigen sie, dass Schüler auf das System Einfluss nehmen wollen. **Gestaltung** und **Selbstwirksamkeit** sind hier Schlagwörter. Dies bestätigten ebenfalls große Didaktiker wie Klafki (Klafki, 1996), (Klingberg, 1989), Heimann, Otto und Schulz (1979), welche Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als wichtige Größen im Unterricht benennen. Gleichfalls Vertreter dieser Werte sind Rousseau, Kant, Korczak, Montessori und Siemsen.

Das Bedürfnis der Einflussnahme auf die verschiedenen Systeme, wie sie z.B. Bronfenbrenner beschreibt (vgl. S. 21), betont auch Reinhart Fatke (Bertelsmann Stiftung, 2010). Er betont, dass Partizipation wirkungsvoll sein muss. Für Kinder muss die Beteiligung und auch das Maß derer anschließend sichtbar werden. Das stärkt Vertrauen und den Lern-Effekt. Klassenrat und Schulparlament sind eine Möglichkeit, um Schüler aktiv in Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Demokratische Kompetenzen, Eigenverantwortung und die Fähigkeit Probleme gemeinsam zu lösen, werden so gestärkt, sowie selbstbestimmtes Lernen gefördert. Die Bertelsmann Stiftung hat ebenso zur Demokratisierung des Lernens in der Schule eine Jugendbefragung durchgeführt. Die Autoren erkennen das Potenzial, dass in der Beteiligung für die Gestaltung wirksamer Lernprozesse steckt, welches sich nach ihrer Datenlage allerdings bislang selten entfaltet. Sie verstehen „Demokratisierung des Lernens in Schule“ als Teil einer kohärenten Strategie zur Transformation des Schulsystems. Dessen Zielbild eine Schule sei, in der sich alle wohlfühlen, gut lernen, arbeiten und ihr volles Potenzial entfalten können. Sie sehen diesen Weg als einen Paradigmenwechsel, indem Schüler zu Mitgestaltenden von Schule, Unterricht und ihren Lernprozessen werden. Die Autoren der Bertelsmann Stiftung betonen, dass es dafür eine veränderte Haltung aller Akteure in und rund um Schule benötigt. Sie gehen so weit zu sagen, es reiche nicht

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

aus, wenn sich die Einzelschule bewegt. Es braucht vielmehr die entsprechenden Voraussetzungen auf der systemischen Ebene. Bildungspolitik müsste dafür verlässliche Rahmenbedingungen schaffen. Nur mit der nötigen Zeit, den entsprechenden Ressourcen und der rechtlichen Sicherheit können Schulentwicklung und entsprechende Veränderungsprozesse zielführend stattfinden. (Kuhn, Halle und Deimel, 2025)

Hurrelmanns Sozialisationstheorie (s. S. 23) erfasst, dass für eine ausgewogene Persönlichkeitsentwicklung äußere und innere Realität als gleichwertige Pole anerkannt werden sollen. Eine verankerte Mitbestimmung anerkennt innere und äußere Realität. In der Auseinandersetzung mit dem Hormon Oxytocin (vgl. S. 34) und den Schutzfaktoren (vgl. S. 31), zeigt sich ebenfalls, dass für eine gesunde, stressfreie Persönlichkeitsentwicklung und einen lernfreudigen Charakter, daher **u.a. eine wertschätzende, bindungsorientierte Bezugsperson** günstig ist. Schutzfaktoren für Kinder sind soziale Unterstützung, positive Freundschaftsbeziehungen und positive Schulerfahrungen (s. S.31). Soziale Unterstützung und Freundschaftsbeziehungen sind ebenfalls soziale Erfahrungen, denen Raum im Schulkontext geschenkt werden kann. Auch Nickerson und Nagle empfehlen, dass Schulen soziale Kontexte stärken sollen, in denen Jugendliche gute Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen können (Nickerson und Nagle, 2005). **Schüler brauchen zusammenfassend formuliert, Begleitpersonen, welche die innere Erlebniswelt des Schülers anerkenne, den individuellen, mitbestimmten Raum für Sozial- und Entwicklungserfahrungen einräumen.**

Es ließen sich verschiedenste bildungspolitische Maßnahmen formulieren, allerdings zeigt sich mit der Ausarbeitung dieser Arbeit, dass Schüler die direkte Interaktion mit dem System benötigen. Dass sie Lehrer benötigen, die wertschätzende Lernbegleiter darstellen. Hier ist der Ansatz von

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

Doing Family (Jurczyk, Lange und Thiessen, 2014) ein interessantes Pendant dazu. In diesem Ansatz muss das Mikrosystem (im Ursprünglichen Ansatz Familie- in diesiger Betrachtung Schule) im Alltag immer wieder neu hergestellt und ausgehandelt werden. Dies beinhaltet die Organisation von Zeit, Räumen, Ressourcen und Finanzen sowie die Etablierung einer mikrosystemischen Identität durch Rituale. Doing Family betont, dass Familie, aktiv und fortlaufend gestaltet wird, anstatt, dass sie ein statischer Zustand zu sein hat. Dieser Ansatz erkennt vielfältige Familienformen und die individuellen Aushandlungsprozesse der Familienmitglieder. Durch die Auseinandersetzung mit Theorien und Erkenntnissen aus der Profession Soziale Arbeit, zeigt sich deutlich, dass genau dies von Bedeutung für Persönlichkeitsentwicklung im Verständnis schulischen Lernens ist. Schule darf nicht als statischer Zustand verstanden werden, vielfältige Umsetzungsformen haben ihre Berechtigung und gerade die Aushandlungsprozesse der Teilnehmer des sozialen Gebildes schaffen den Raum der Entfaltung.

John Hatties Studie mit mehr als 800 Metaanalysen zeigte, dass nicht Klassengröße oder finanzielle Ausstattung der Schule entscheidend sind, sondern vor allem die Lehrer (Hattie, 2010). Es gibt vielfältige Möglichkeiten, sich mit den Schülern interaktiv und kommunikativ auseinanderzusetzen. Wesentlich ist, dass die Schüler einen persönlichen Bezug zum Thema finden, was durch die Berücksichtigung ihrer Interessen und Lebenswelten gelingen kann.

Ein bildungspolitischer Ansatzpunkt könnte daher sein, Lehrer in ihrer eigenen **Persönlichkeitsbildung** und Reflexion bereits **im Studium** zu unterstützen. Eine Veränderung im System, nicht nur aus dem Makrosystem herunterwirkend, sondern genauso in der Beziehungsdynamik der Teilnehmer, kann ein entstehendes Wachstum regenerieren.

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

Sabine Albert erfasst in ihrer aktuellen empirisch- rekonstruktiven Studie das Bedürfnis der Schüler nach Respekt vor der Vielfalt. Albert weist daraufhin, wie Menschenbilder Einfluss auf den Unterricht haben. Sie zeigt, wie Schüler dieses Menschenbild und das resultierende Lernklima wahrnehmen und betitelt als Bedürfnis der Berufsschüler den Respekt vor der persönlichen Einzigartigkeit, welcher die Dimensionen Gerechtigkeit, Verantwortung, Fürsorge, Klima des Miteinanders, die Lernmotivation und den Lehr- Lernerfolg berühren. Lehrerattribute wie Empathie und Offenheit erkennt sie aus ihrer Studie als notwendige Parameter, um eine individuelle Förderung zu ermöglichen, welche mehr als nur das Individuum berühren (Albert, 2022). „Dass Erziehung nicht nur Harmonie bedeutet, sondern auch Differenzen, Unstimmigkeiten und Widersprüche, führt zu den dialektischen Spannungsfeldern im Unterricht, wie Freiheit und Zwang, Nähe und Distanz, Bewahren und Verändern, Individuum und Gesellschaft und viele mehr, die bereits in der Theoriediskussion ausführlich erläutert wurden. Es braucht die echte Begegnung.“ (Albert, 2022, S. 320-321)

Geht ein Lehrender davon aus, dass Schüler zu ihm kommen, weil sie „unvollständig“ sind, weil er ihnen etwas zu geben hat, ihnen etwas „fehlt“ und er im Gegenzug nicht den Menschen mit seinen Gaben und seiner Wissbegierde sieht, ist es ein Menschenbild, dass Kinder und Jugendliche spüren und sie ungesehen und je nach Charakter im Widerstand zurücklässt. Das humanistische Menschenbild zeigt eine sehr hohe Überschneidung, wie Schülern im besten Falle, nach genannten Studien und Theorien, lernbegleitend begegnet werden kann. Carl Rogers (1984) Grundprinzipien Empathie, positive Wertschätzung und Echtheit, treffen den Tonus. Bildungspolitisch wäre eine tiefe authentische **Auseinandersetzung**

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

mit dem zugrundeliegenden eigenen **Menschenbild** wertvoll. Unbewusste Haltungen als Menschenbild können über spontane Bewertungen, nonverbale Reaktionen, der Konsistenz von Entscheidungen bei ähnlichen Personen und der Automatisierung von Verhaltensweisen reflektiert werden. Das Wissen um z. B. metakognitive Strategien (Flavell u. a., 1979), Achtsamkeit (z.B. Kabat-Zinn, 1990), dem Konstruktivismus (z.B. Kelly, 1991) oder das Verständnis von Theorien wie kognitiver Dissonanz (Festinger, 2001) oder der Theorie des Selbstkonzeptes (z.B. Rogers, 2000), hilft Menschen ihre Denkmuster und Handlungen, sowie ihr entwickeltes- gerne auch widersprüchliches- Menschen-, Selbst- und Weltbild bewusst zu reflektieren.

Es gibt mittlerweile viele Methoden und Ansätze, die versuchen eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes, bzw. auch des Jugendlichen aufzugreifen. Die einen respektvollen Austausch unterstützen. Beispielsweise in der Reformpädagogik, wurden unterschiedliche Schwerpunkte entwickelt. Laut Fatke (Fatke, 1997) hat die Reformpädagogik folgende zentrale Merkmale. Kindzentrierung- Lerninhalte und Methoden orientieren sich an den Interessen, Bedürfnissen und Entwicklungsstufen der Kinder. Ganzheitliches Lernen- Integration von Kopf, Herz und Hand, d. h. kognitive, emotionale und praktische Lernbereiche. Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung- Schüler arbeiten aktiv, übernehmen Verantwortung für den Lernprozess. Projekt- und Erfahrungslernen- Lernen durch Handeln, Experimente und Praxisbezug. Kooperative Lernformen- Betonung von Teamarbeit, sozialem Lernen und gegenseitiger Unterstützung. Partizipation und Mitbestimmung- Schüler werden in Entscheidungsprozesse einbezogen, Beteiligung ist wirklichkeitsnah und wirksam, nicht nur symbolisch.

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

Andere Ansätze wären z.B. das spielende Lernen nach Comenius und Locke (Braches-Chyrek u. a., 2014), Rebeca Wild (Wild, 2000; Wild und Valentin, 2001) mit ihrem weiterentwickelten Ansatz nach Maria Montessori und anderer Pädagogen, forschendes Lernen und Lernen durch Erfahrung (Pestalozzi, Dewey, Humboldt), Martin Hinte mit der non-direktiven Pädagogik (Hinte, 2005) oder die hermeneutisch- pragmatische Erziehungswissenschaft (u.a. Wilhelm Dilthey, Herman Nohl, Erich Weniger, Heinrich Roth, Klaus Mollenhauer). Ebenso wie eher für Schüler der weiterführenden Schulen bedürfnisorientierte Ansätze mit Arn (2020) und seiner Agilen Didaktik (Achtung Sinnesreize und Medienkonsum), Winkel (Porsch, 2016) mit der Kritisch-kommunikativen Didaktik, sowie Ruf und Gallin (1999) mit der Dialogischen Didaktik. Studieninhalte, die in diese Richtung angeboten werden, unterstützen zukünftige Lehrer sicherlich in ihrem persönlichen authentischen lehren. Schlussendlich ist es wichtig, dass die zukünftig Lehrenden sich mit ihrer Art Stoff zu vermitteln identifizieren können und es ihrem persönlichen Ausdruck entspricht. Es braucht vor allem die eigene Offenheit, Empathie und Authentizität. Jede Persönlichkeit hat einen anderen Werdegang und dadurch hat auch jeder einen anderen Zugang. Die Forderung nach Persönlichkeitsentwicklung im Kontext schulischen Lernens, erfordert vor allem von den Erwachsenen, die die Kinder und Jugendlichen auf diesem Weg begleiten, den Mut, diesem Weg zu folgen. Es gilt sich selbst mit sich auseinanderzusetzen. Keine starren Vorstellungen zu haben und mit der Klasse das Maß zwischen Freiheit und Grenzen, zwischen Vorstellung, Erwartung und aktueller vollumfänglicher Gegenwart zu finden- ganz im Sinne von Doing family. Es erfordert von dem System und so auch von den Teilnehmern flexibler, selbstreflektierter und klarer zu sein. Dies betrifft Lehrer als auch Eltern und schlussendlich alle anderen Systeme und implizit die Teilnehmer derer, die davon berührt werden. Das ist mit Anstrengung und mehr Aufwand

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

verbunden. Es ist damit verbunden, selbst immer wieder Vorstellungen fallenzulassen. Vermeintliche Sicherheiten und Strukturen aufzugeben. Dies erfordert von den Erwachsenen „lebendiger“ zu sein. Lebendiger meint, sich nicht auf gleichbleibenden Strukturen auszuruhen, die dem Alltag irgendwann ein monotones grau einverleiben. Dies ist für Erwachsene, die in dem aktuellen Schulsystem großgeworden sind, nicht einfach. Sie haben es gelernt ihr Nervensystem mit Bewältigungs- und Abwehrmechanismen zu regulieren, welche überwiegend der Anpassung dienen. Das Nervensystem hat gelernt tendenziell passiv aufzunehmen oder Einflüsse des Außen z.B. umzudeuten (vgl. psychologische Ausarbeitungen zu Abwehrmechanismen). Tania Stoitz und Angelika Wiehl beschreiben die Wirkung des Systems Schule auf emotionales Empfinden folgendermaßen: „Diese abstrakte Pädagogik führt zu einer gewissen Unsicherheit und Sinnlosigkeit, Einsamkeit und Willenslosigkeit, schließlich zu einer nihilistischen Haltung, die von einem Gefühl der Unzufriedenheit begleitet ist.“ (2019) Die Freude Dinge zu erforschen, mit dem ganzen Körper zu erleben, werden dauerhaft oft als zu anstrengend empfunden. Mit der Auseinandersetzung wie Kinder und Jugendliche ganzheitlich ihre Persönlichkeit entwickeln, verändern sich bei Erwachsenen zwangsläufig ihre Annahmen und ihr Handeln. Diese Bewegungen auf individueller Ebene zeigen sich in ihrer Interdepenz ebenso im institutionellen Kontext. Individuen sind nicht als reine Objekte in Strukturen zu betrachten, sondern Strukturen bringen sich durch das Handeln eben dieser hervor.

Auf der einen Seite lässt sich nun feststellen, dass die Auseinandersetzung individueller Teilnehmer mit Persönlichkeitsentwicklung auf das System Schule wirken. Andererseits mag sich die Frage stellen, wie strukturell vorgegangen werden kann, um auf die Persönlichkeitsentwicklung auszu-

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

richten. Soll Persönlichkeitsentwicklung mit den herausgearbeiteten Prämissen, nämlich der **Beziehungsfähigkeit der Erwachsenen, Partizipation der Schüler, Vereinbarkeit der Lebenswelten** nicht nur innerhalb einer Klassengemeinschaft mit einem Klassenlehrer stattfinden, soll eine ganze Schule als System darauf ausgerichtet werden, braucht es die Bereitschaft der Teilnehmer.

„Zweifellos genügt eine bloße Veränderung von Strukturen nicht, wenn die darin lebenden Menschen nicht gelernt haben, in anderen Strukturen zu leben. [...] Deshalb muss der Ansatz zur gesellschaftlichen Veränderung immer beim Menschen liegen, bei seinen Bedürfnissen, Wünschen, Ängsten und Fähigkeiten. Änderung von Strukturen darf nur mit den Menschen, nicht aber über deren Köpfe hinweg geschehen.“ (Hinte, 1990 S. 77)

Wie aber kann eine Organisationsentwicklung und Umstrukturierung mit den Teilnehmenden stattfinden? Gerhard Fatzer (Fatzer, 1998) spricht sich bei dem System Schule, da darin viele Gruppierungen mit vielen unterschiedlichen Interessen beteiligt sind, für einen kollaborativen und partizipativen Führungsstil aus, welcher allerdings auch mehr Lernfähigkeit bei den Individuen voraussetzt. Dies zeigt, dass führende Persönlichkeiten, genau das, was Schüler für eine sich schnell wandelnde Umwelt, entwickeln sollen, auch in der Organisation vorzuleben haben. Dies meint führende Persönlichkeiten gehen in Beziehung mit dem Gegenüber, können flexibel, transparent und gruppenorientiert auf sich schnell wandelnde Situationen reagieren. Dieser Führungsstil ermöglicht für die Teilnehmenden eine Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit, wie sie von Antonovsky herausgearbeitet wurden (Vgl. S. 30). Auch Fend nennt die Ausrichtung des Schulleiters auf gemeinsames Handeln im Kollegium eine Schlüsselkompetenz (Fend 2008, S. 190). Dieser Führungsstil stärkt

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit und -organisation, wenn er authentisch und lernbereit umgesetzt wird. Durch die Ausrichtung auf Personen, kann das System auch auf andere Systeme, wie Familie, die ebenfalls sehr Personenzentriert sind, flexibler und offener reagieren. Rogers beschreibt die Stolpersteine beim Wechsel in andere Beziehungsstrukturen. Nicht jeder will so viel Verantwortung und wünscht sich Strukturen, die sich auflösen und neu orientieren. „Dabei ist zu betonen, dass mit dem vorgeschlagenen Plan nicht so getan wird, als ließen sich alle Probleme lösen; vielmehr ersetzt er die Probleme einer Organisation, die auf statische Stabilität ausgerichtet ist, durch die Schwierigkeiten, die eine prozesszentrierte Organisation mit sich bringt.“ (1984, S. 306 ff).

Wie will eine Struktur individuelle Teilnehmer animieren, sich mit Persönlichkeitsentwicklung in Schule auseinandersetzen? Carl Rogers sprach von der Möglichkeit, Ebenen von Organisationen, wie beispielsweise Lehrer und Schulleitung, sowie Eltern genau diese Werte zuerst bei sich selbst erleben zu lassen. Er sah eine Möglichkeit darin, Menschen in die Art der wertfreien und entfaltenden Begegnung einzuführen, indem sogenannte Intensiv oder Encounter- Gruppen angeboten würden (vgl. Rogers, 1984, S.290- 311). Die Individuen können in dieser Art von Gruppe die Erfahrung von Empathie, bedingungsloser Wertschätzung und Echtheit erfahren. Er sah eine verbesserte Reflexion und einen verbesserten Austausch, durch Gruppen, in denen der ausgebildete Leiter den Prozess unterstützt, aber wenig lenkt. Dieser ist ebenso Teil der Gruppe und vertraut auf den Gruppenprozess. Der Verlauf ist nicht vorgegeben, sondern hängt vom Einbringen der Teilnehmenden ab und fokussiert sich auf das aktuelle Erleben, den emotionalen Ausdruck. Ziel sind die Persönlichkeitsentwicklung, emotionale Selbsterfahrung und verbesserte Empathie, sowie soziale Kompe-

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

tenzen. Er würde eine Intensiv- Gruppe zuerst für Administratoren anbieten (vgl. Führungsstil Empfehlung Fatzer), dann für Lehrer, später in Klasseneinheiten, dann für Eltern und schließlich vertikale Gruppen, in denen verschiedenste Vertreter in Austausch kommen. Rogers führt unter der Methode Aktionsforschung eine Möglichkeit der Beurteilung des erreichten Wandels auf (Rogers, 1979, S. 294-305). Gerhard Fatzer spricht in ähnlichem Zusammenhang von sogenanntem Kommunikationstraining (1998, S. 200). Wie Carl Rogers mit den Gruppen eine sanfte Veränderung in dem System anregen will, empfiehlt Fatzer eine mehr methodische Vorgabe, die im zweiten Schritt Normen erarbeitet und im dritten Schritt bewusst die Organisationsstrukturen verändert. Fatzer bezieht sich bei seinen Vorschlägen auf R. Schmuck (Schmuck und Runkel, 1982) und Goodlad (Goodlad u. a., 1979). Selbstverständlich wären diese Herangehensweisen, ebenso auf einer höheren Ebene, wie dem Bildungsministerium möglich. Da diese Ebene hierarchisch oben angesiedelt ist und die bisherige Haltung und Struktur vertritt, ihre Komplexität und Etabliertheit eine sogenannte organisatorische Trägheit mit sich bringt, darf dort angesetzt werden, wo die Individuen im System etwas verändern möchten. Gesellschaftliche Werte, Haltungen oder Denkweisen entwickeln sich zunächst in bestimmten sozialen Gruppen und setzen sich erst über längere Zeiträume in der gesamten Gesellschaft durch. Everett M. Rogers spricht von der Diffusion sozialer Innovationen (2003). Innovationen verbreiten sich in Wellen – von den „Innovatoren“ über „frühe Übernehmer“ bis zur „späten Mehrheit“.

In den 1970er Jahren forderten Jugendliche Gleichberechtigung und Umweltschutz – diese Werte prägen erst heute viele Institutionen und den gesellschaftlichen Mainstream. In Bronfenbrenners Modell spielt das Makrosystem (Gesellschaft, Kultur, Normen, Werte) eine zentrale Rolle. Bis

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

das Makrosystem durch verschiedenste Mikrosysteme erreicht ist, dauert es. Neue Denk- und Verhaltensmuster werden häufig von jüngeren Generationen oder gesellschaftlichen Randgruppen entwickelt und über Prozesse sozialer Diffusion, Kommunikation und Sozialisation schrittweise in die gesellschaftliche Mitte getragen. Dieser Prozess ist eng mit dem Generationenwandel verbunden, da sich Einstellungen häufig erst dann dauerhaft etablieren, wenn nachwachsende Generationen sie übernehmen und in zentrale gesellschaftliche Positionen hineinragen. Im Sinne von Hurrelmanns Sozialisationstheorie lässt sich dies als Ergebnis produktiver Realitätsverarbeitung verstehen, bei der Individuen gesellschaftliche Veränderungen aktiv aufnehmen und weiterentwickeln. Auch Bronfenbrenners ökologisches Modell verdeutlicht, dass Veränderungen im Makrosystem – also in kulturellen Werten und Normen – erst mit zeitlicher Verzögerung auf die Mikroebene der alltäglichen Lebenswelten wirken. Somit zeigt sich, dass gesellschaftlicher Wandel ein dynamischer, aber zeitlich verzögter Prozess ist, in dem sich neue Grundeinstellungen nur schrittweise in der Mitte der Gesellschaft verankern. Die Auseinandersetzung der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung wurde von einzelnen Gruppen ebenfalls in den 70ern vollzogen und kommt nun allmählich in der Mitte der Gesellschaft an. Daher dient eventuell der Umsetzung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung in Schulen der momentane Zahn der Zeit. Ein struktureller Wandel benötigt die Bereitschaft der teilhabenden Menschen in der Struktur. Daher orientiert sich diese Arbeit- selbstverständlich vor dem Hintergrund, dass viele Ebenen wirksam sind- mit der Umsetzbarkeit vor allem am Individuum und den direkten Strukturen. Intensivgruppen, sind Möglichkeiten, wertschätzende und persönlichkeitsfördernde Beziehungen zu erlernen, welche wiederum auf die Systemebene wirken. Rogers beschreibt, wie in diesen Gruppen ein Wandel ge-

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

schieht, der den Wunsch auslöst, gemeinsam und miteinbeziehend, Strukturen zu verändern. Tiefer soll auf strukturellen Wandel in dieser Ausarbeitung nicht eingegangen werden. Da er durch den erarbeiteten Erkenntnisstand vor allem individuell sein soll, um einen nachhaltigen Wandel in einer Struktur mit Teilhabe der Teilnehmer zu gestalten.

Zurück zur Vereinbarkeit der verschiedenen Systeme, Schule und Familie, deren Zusammenarbeit in aller Munde ist. Tanja Betz setzt sich mit dieser politischen Forderung sehr differenziert und kritisch auseinander. Sie zeigt die Idealisierung und die Fallstricke in ihrer Ausarbeitung auf. Betz' Analyse verortet die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in einem Spannungsfeld zwischen einem erstrebenswerten Wunsch und einer schwierigen Realität. Sie zeigt, dass die bloße Forderung nach mehr Partnerschaft nicht ausreicht. Stattdessen sind eine kritische Reflexion der ungleichen Bedingungen und eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten in der Praxis erforderlich, um die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern wirklich gewinnbringend zu gestalten (Betz, 2015).

Tanja Betz formuliert die Schwierigkeit von Fach- und Lehrkräften in ihrem Berufsalltag, Eltern wirklich auf Augenhöhe zu begegnen. Selbst, wenn den Fachkräften es „gelingt, die Perspektive der Eltern gelten zu lassen und ihnen nicht abzusprechen, es gut mit ihren Kindern zu meinen und ihnen lediglich fehlendes Wissen (u. a. mit Blick auf das Bildungssystem, die Entwicklung der Kinder etc.) attestiert wird“- so ist es doch kein Verhältnis auf Augenhöhe (Betz, 2015, s. S. 30). Hier ist das Thema Menschenbild erneut entscheidend. Kann eine Person als Experte seiner Lebensrealität angenommen werden und kann hier in Beziehung begegnet werden. Dies soll nicht bedeuten, dass Lehrkräfte alles mit den Eltern absprechen und übergriffige Forderungen gegenüber Verantwortlichen

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

Raum finden soll. Es geht um das Vertrauen und in Beziehung treten können. In dem personzentrierten Ansatz sieht der Therapeut sich nicht überlegen. Er sieht in seinem Gegenüber einen vollwertigen Menschen, dem er absolut wertschätzend, empathisch und zugleich authentisch, im Kontakt mit seinem eigenen inneren Bewegtsein und seinem integrierten Fachwissen, begegnet. Der personzentrierte Therapeut kann Fachkraft sein und gleichzeitig den Menschen gegenüber als vollwertigen Menschen respektieren. Elterngespräche sind oft von Sorgen oder Abwehr geprägt. Ein klientenzentrierter Ansatz, der auf Zuhören und dem Verstehen der elterlichen Perspektive basiert, kann helfen, eine gemeinsame kooperative Basis zu schaffen, anstatt Ratschläge zu erteilen oder Vorwürfe zu machen. Auch hier ist wieder erkennbar, dass diese Art der Begegnung erneut an der Persönlichkeitsentwicklung der Erwachsenen anknüpft. Ein innerer Beobachter, der eigenes Empfinden wahrnimmt und kommuniziert und zugleich absolut wertschätzend dasselbe beim Gegenüber versucht, sich komplett auf die Begegnung von Mensch zu Mensch ausrichtet, ist ein Übungsweg. Es geht darum, Professionalität in den Dienst des Klienten- in diesem Falle Schülers zu stellen, anstatt sie als Machtinstrument einzusetzen, um eigene Vorstellungen aufzuzwingen. Der Ansatz ist weniger eine Methode als eine grundlegende Philosophie der Beziehungs-gestaltung, die den Menschen in den Mittelpunkt stellt und seine Selbst-wirksamkeitskräfte aktiviert. Rogers Ansatz für eine Bildungsreform mit Intensivgruppen, könnten die Menschen darin schulen und auch für den Punkt Vereinbarkeit der Systeme eine Brücke schlagen, da sie ein Beziehungs-dreieck bei Lehrer, Eltern, Schüler schaffen. Ob diese Art von Begegnung bei der Mehrzahl von Erwachsenen, welche in Zusammenhang mit dem System Schule stehen, gewünscht ist, ist ein anderer Punkt. In Beziehung sein, bedeutet nicht, dem Anderen Tiefe aufzuzwingen, sondern gemeinsam selbstverantwortlich Bedürfnisse in Einklang zu bringen.

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

Die Vorschläge von Rogers und Fatzer der Gruppenarbeit und Kommunikationsfähigkeit, können einen Boden schaffen, für eine Visionsentwicklung. Hier benötigt es eine gleichzeitige Evaluation, Wirksamkeitsforschung, wie sie Carl Rogers-bereits oben erwähnt- selbst empfiehlt (Rogers, 1979, S. 308-310). Auch Silvia Staub Bernasconi, spricht sich für klare Zielformulierungen aus, welche nach verwendeten Handlungsmethoden evaluiert werden. So kann Soziale Arbeit als normativen Handlungswissenschaft, theoriebasiert und systematisch handeln und gleichzeitig die Praxis kontinuierlich professionalisieren und wissenschaftlich fundieren (Staub-Bernasconi, 2018). Um Persönlichkeitsentwicklung ganzheitlich an Schulen zu ermöglichen, hilft es, wenn die Etablierenden dieser Werte sogenannte Aktionsforschung während ihrer Prozesse durchführen.

Diese Art gleichzeitiger Datenerhebung erleichtert strategische politische und wirtschaftliche Unterstützung. Eine wissenschaftliche Zusammenarbeit der Bildungspolitik mit Schulgründungsinitiativen würden gesellschaftlichen Nutzen schenken. Für Weiterbildungen von Erwachsenen empfehlen z.B. Schmidt-Hertha und Tippelt (2020) ein milieusensibler Forschungsansatz im Sinne des Habitus-Konzepts von Pierre F. Bourdieu, welcher Erwartungen verstehen und Angebote passend zu den Lebenswelten der Teilnehmenden gestalten kann, um soziale Ungleichheit in der Bildung auszugleichen.

Kernpunkt körperliche Entwicklung in Verschaltung zur geistigen und psychischen Entwicklung

Mit der Auseinandersetzung der Stressachsen zeigt sich, wie wichtig eine Balance von sozialer, körperlicher und geistiger Tätigkeit für eine gesunde

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

Entwicklung ist. Atem, Bewegung und Körperkontakt beruhigen die SAM-Achse. Schlaf, Pausen sowie soziale Sicherheit entlasten die HPA-Achse. Emotionale Verarbeitung bringt das gesamte System in Balance (vgl. S. 42). Im Bio-psycho-Sozialen Modell von Engel, herrscht das Verständnis einer parallelen Verschaltung der einzelnen Bereiche. Für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung impliziert das eine simultane Ausübung psychologischer, körperlicher und sozialer Vorgänge. Werden diese verknüpft, erlebt das Individuum ganzheitliches Lernen. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen die Bedeutsamkeit von Bewegung beim Lernen (Kubesch u. a., 2009). Auch Rebeca Wild betont, dass echtes Verständnis in Wechselbeziehung zu biologischen und emotionalen Prozessen steht und nicht beschleunigt werden kann. Wissen sei ohne Verständnis schädlich. Um dieser Gleichschaltung gerecht zu werden, spricht sie sich für eine vorbereitete Lernumgebung aus, welche Raum für selbstbestimmte, spontane sensorische, motorische und intellektuelle Autonomie innerhalb klarer Grenzen schafft. (Wild, 1993, S. 40-60).

Konzepte, im Sinne von Maria Montessori, die eine vorbereitete Umgebung schaffen, in denen sich Kinder in einem vorgegebenen Rahmen frei bewegen können, unterstützen die körperliche Komponente, auf natürliche Weise und berücksichtigen die Verschaltung geistiger, körperlicher und psychischer Entwicklung. Das Konzept erreicht durch gleichzeitige Führung, Freiraum für Selbstständigkeit, Forschergeist und intrinsische Motivation. Materialien dieser vorbereiteten Umgebung sprechen oft alle Sinne an. Freiarbeit und altersgemischte Gruppen, ermöglichen den Kindern, Lernen durch Nachahmung, Erfahrungen für gegenseitige Unterstützung, Kinder können selbstwirksam in einem festgelegten Zeitrahmen ihr Tempo und ihre Aktivität bestimmen. Bei dem Schulkonzept von Rebeca

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

Wild, haben die Kinder zusätzlich die Möglichkeit sich jederzeit im Außenbereich und mit natürlichen Materialien zu erleben.

Wie Montessori, so hat auch Waldorfpädagogik die sinnliche und kreative Erfahrung im Blick.

Auf Forderungen der Wirtschaft, wie sie z.B. als „21 Century Skills“ (vgl. S. 6) formuliert wurden, hat die Bildungspolitik u. a. mit mehr Gewichtung auf Projekt-, Referat- und Gruppenarbeiten reagiert. Weshalb zeigen diese Methoden keinen solchen Erfolg? Diese Methoden werden oft genauso lustlos von Schülern erfüllt. Schule ist immer noch vom sogenannten Gratifikationsaufschub geprägt, wie ihn Böhnisch (vgl. S. 12) beschreibt, welcher durch eine sich ständig und schnell verändernde Gesellschaft nicht mehr sichergestellt ist. Daher handeln Schüler auch bei selbstausgesuchten Projekten, welche Selbstwirksamkeit, kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeit, Kreativität und Teamfähigkeit schenken sollen, eher utilitaristisch (nutzenorientiert) und distanziert. Es zeigt sich also, dass reine Methoden, keine Veränderung für Schüler und ihre Persönlichkeitsentwicklung bewirken. Es geht um die gegenwärtige lebensfreudige Erfüllung der Kinder. In Freude und Hingabe, in Bewegung, in Gesundheit, in Empathie entwickeln sich junge Menschen. Nicht in Erwartung, was sie später zu sein haben.

Daher benötigt es zusammenfassend eine klare Auseinandersetzung mit dem **Menschenbild, der Zwischenmenschlichen Begegnung**, und mit dem **Lernraum**. Denn wie Pierre Bourdieu herausgearbeitet hat, wirkt der abstrakte soziale Raum nicht nur wie eine Metapher, sondern zeigt sich direkt in der gelebten, wahrgenommenen und verkörperten Realität der Menschen. Der Lernraum sollte eine spontane Bewegung erlauben. Be-

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

wegung ist ein integraler Bestandteil des Lernprozesses und der kindlichen Entwicklung, wie bereits unter dem Punkt Korrelation Körper, Bewegung und Stress (S. 41 ff) angeschnitten. Mehr Ausrichtung auf die Natur, hilft Schülern bei einer ganzheitlichen Entwicklung. Die Natur bietet eine dynamische und unstrukturierte Lernumgebung, die Problemlösungsfähigkeiten, Kreativität und kritisches Denken fördert. Aktivitäten im Freien verbessern die motorischen Fähigkeiten, die körperliche Fitness und verringern das Risiko von Fettleibigkeit. Der Aufenthalt in der Natur kann Stress abbauen, Ängste reduzieren und das allgemeine Wohlbefinden, sowie die körperliche Entwicklung steigern. Gruppenerfahrungen, welche im Freien vielfältiger umgesetzt werden können, fördern Teamarbeit und Kommunikation. Direkte Erfahrungen mit Ökosystemen wecken bei Schülern ein tieferes Verständnis und eine Wertschätzung für die Umwelt, was zu einem nachhaltigeren Verhalten führen kann. Außerdem wirkt die Natur auf eine gesundheitliche Entwicklung und das Immunsystem, wie unter anderem Clemens Arvay (2023) in seinem Buch „Der Biophilia-Effekt“ zeigt. In Schulen, die z.B. nach dem Konzept einer Aktiven Schule arbeiten entscheiden die Kinder weitgehend selbst, womit sie sich beschäftigen möchten. Dies schließt die Wahl des Ortes und der Art der Bewegung ein. Es gibt keine festen, von Erwachsenen strukturierten Sportprogramme im traditionellen Sinne, sondern die Möglichkeit zur jederzeitigen, freien Bewegung. Bewegung und anderes Lernen wird nicht getrennt. Die Bildungszentrale für politische Bildung veröffentlicht folgende Worte: „Alle Kinder kommen mit einem natürlichen Bewegungsbedürfnis auf die Welt, und für alle Kinder gilt entwicklungstheoretisch gleichermaßen, dass Bewegung für ihre ganzheitliche Entwicklung, ihr Lernen, ihre Gesundheit und ihre Bildung wichtig ist“ (Ina Hunger; Renate Zimmer, 2024).

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

Entwicklung auf verschiedenen: Ebenen:

Bio: körperliche Entwicklung, sinnliche Erfahrungen, Bewegungsbedürfnisse, Aufbau Immunsystem, Gehirn Verständnisstrukturen Entwicklung durch spielerisches forschen

psycho: emotionale Lernprozesse, Umgang Gefühle, Selbstwirksamkeit, Empowerment, Partizipation, Resilienz

Sozial: Interaktion mit Mitmenschen, Kommunikation, Regeln als Gruppe

Folgende Aspekte wurden nun als Umsetzungsparameter festgehalten:

Wertschätzende Beziehung und Persönlichkeitsentwicklung Lehrer

Systemische Erfahrung mit Werten einer empathischen Bindung

Beteiligung der Teilnehmer im System, Partizipation

Bewegung als verbundenes Element beim Lernen

Lernraum, natürliche Umgebung

Diese Parameter gehören während einer Umsetzung für eine professionalisierte Praxis evaluiert, um Forschungslücken zu schließen, bzw. weiter zu erkennen und bildungspolitische Erkenntnisse zu gewinnen, sowie gesellschaftliche Förderung zu erlangen.

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

4.2 Potenzial der Persönlichkeitsentwicklung im Verständnis schulischen Lernens

„Persönlichkeiten mit emergenter, integrativer, adaptiver Reife stärken automatisch die Gesellschaft“

Gordon Neufeld (2004)

Eine bewusste Gestaltung der Lernkultur, des Lernortes und die Förderung einer positiven Beziehungsstruktur sind essenziell, um Mechanismen der Verhaltenskontrolle oder ungleichen Machtverhältnisse aufzulösen, bzw. zu erweichen. So kann Raum für Partizipation und Persönlichkeitsbildung entstehen. Dies ebnet den Weg für mündige, handlungsfähige und unabhängige Mitglieder der Gesellschaft, die soziale Kompetenzen in Kommunikation, Kooperation und dem Umgang mit Konflikten erlernt haben. Selbstreflexion, Selbstvertrauen, emotionale Intelligenz, Frustrationstoleranz und Selbstwirksamkeitserleben sind Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Außerdem sind die Fähigkeiten der Kommunikation, des sich bewussten Schülers, welcher reflektiert die Umwelt wahrnimmt, notwendig, um in der Wissenschaft Erkenntnisse zu gewinnen.

Das Potenzial einer gelungenen Umsetzung für ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung im Kontext schulischen Lernens ist groß. Gleichzeitig darf es sich einordnen zwischen Realität und Vision. Entwicklung entsteht, wie bereits Erikson schreibt, in dem Spannungsfeld zwischen zwei Polen (vgl. S. 47).

Der Umsetzungsparameter einer wertschätzenden, annehmenden Beziehung ist ein entscheidender Faktor für die Prävention von Verhaltensproblemen und somit abweichendem Verhalten, da eine positive Beziehung Vertrauen und emotionale Sicherheit schafft, wodurch das Bedürfnis nach

Umsetzungsmöglichkeiten und Potenzial einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung

negativer Aufmerksamkeit oder Widerstand sinkt. (z.B. Sprague u. a., 2001). Bei mehr als drei Risikofaktoren, liegt die Wahrscheinlichkeit ein „Verhaltensproblem“ zu entwickeln bei 75%, wenn es keine liebevolle und verlässliche Bezugsperson gibt, so Rutter (1979). Anerkennung und ein respektvoller Umgang auf Augenhöhe tragen dazu bei, dass Schüler ein positives Selbstkonzept entwickeln und sich zugehörig fühlen. Da der subjektive Sozialstatus größeren Einfluss, als ein objektiver Sozialstatus hat (Singh-Manoux et al. 2005). Dies zeigt eine erhebliche Wirkung des subjektiven Selbstbildes, welches ein unterstützendes Umfeld, das im besten Fall keine homogene Statuszugehörigkeit hat (z.B. Schule), positiv beeinflussen kann. Eine ganzheitliche Einbeziehung der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen und eine gleichberechtigte Zusammenarbeit mit den Familien können schon bestehenden Chancengleichheiten eher ausgleichen. Bisher werden diese Hintergründe z.B. durch die Beeinflussbarkeit der Bewertung, hinsichtlich sozialer Herkunft eher verstärkt (Rosenthal und Jeacobson 1971)

Schule hat das Potenzial sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken, statt sie zu verstärken und abweichendes Verhalten zu verringern.

Schule hat das Potenzial Familien und Kinder zu unterstützen, um ihr Potenzial zu entfalten. So kann die zukünftige Generation flexibler und schneller mit dem Wandel umgehen. Alle Beteiligten lernen- oder können lernen- in der Auseinandersetzung mit der Persönlichkeitsentwicklung im Kontext schulischen Lernens eine zukunftsoffene Haltung einzunehmen. Dies dient der Gesellschaft, denn eventuell können so auch ältere Generationen flexibler auf Pioniers Situationen reagieren. Unterschiedliche Generationen können so leichter im gemeinsamen Diskurs ohne starre ei-

gene Werte und Vorstellungen, sich in den Vorstellungsebenen der verschiedenen Teilnehmer bewegen und gemeinsam konstruktive Lösungen finden.

Obwohl die Bildungspraxis ein so großes Potenzial bereithält, muss sie sich nach Nida-Rümelin- „[...] um an dieser Spannung von Ideal und Realität nicht zu zerbrechen, als Korrektiv, als Beitrag zur Humanisierung und nicht als Lösungsinstanz aller gesamtgesellschaftlichen Probleme verstehen.“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 244)

5 Abschließende Gedanken

Das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit beinhaltet einen Erkenntnisprozess, welcher vor dem Schreiben, so noch nicht erfahren worden ist. Dies legt nahe, dass diese Arbeit nochmal neu aufgesetzt, wieder anders umgesetzt worden wäre. So hat jede Arbeit seine Grenzen. Bei dieser Arbeit war der Versuch, möglichst viele Bereiche miteinzubeziehen, so konnte sie in verschiedenen wissenschaftszugehörigen Erkenntnissen streifen und doch nicht alle Themenbereiche abdecken, bzw. sie in ihrer Tiefe auskosten. Handlungsempfehlungen sind aus ihrer Logik heraus entstanden, hier wäre sicher auch eine wissenschaftliche Auswertung mehrerer Methoden möglich. Staub Bernasconi erarbeitet mit ihren Womit und Wie- Fragen ebenfalls Handlungsziele, welche selbstbestimmt, nach der inter-/transdisziplinären Auseinandersetzung, formuliert werden. Dies darf als ein Schritt des sich als professionsverstehenden Individiums verstanden werden. Die Balance zwischen eigene Einschätzung bewusst zu vertreten und diese zu reflektieren und immer wieder in neue Korrelationen zu setzen.

Abschließende Gedanken

Forschungslücken, zeigen sich in der direkten Umsetzung und gleichzeitigen wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung. Literatur zu verschiedenen Didaktiken gibt es viele. Interessanterweise zeigten sich bei der Literaturrecherche einige Bachelor-, Master- und Doktorarbeiten, welche dieses Thema im Interesse dieser Arbeit berührten. Dies bestätigt die praktische Relevanz und auch den notwendigen bildungspolitische Handlungsbedarf dieses Themas.

Die Persönlichkeitsentwicklung bei Schülern im Kontext schulischen Lernens ist für das Individuum und somit für die Gesellschaft von großer Bedeutung. Entfaltet ein Individuum all sein Potenzial, so kann es diese in die Gesellschaft tragen. Für eine Umsetzbarkeit liegen viele Informationen bereit, es erfordert von den Erwachsenen bewusstes Engagement- auch in ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung und Reflektion. Die Umsetzbarkeit ist direkt an die Haltung und das Engagement der erwachsenen Akteure gekoppelt. Wenn diese bereit sind, in die eigene Reflexion zu investieren, schaffen sie das notwendige Fundament für eine Schule, die dem Menschen in seiner Ganzheitlichkeit gerecht wird. Die Persönlichkeitsentwicklung im Verständnis schulischen Lernens ist keine Einbahnstraße, kein rein schulisches Projekt, sondern eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Informationsflyer für Studienanfänger mit dem Berufsziel Lehrer/in (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg)	6
Abbildung 2 Darstellung der Ökosystemebenen nach Bronfenbrenner (MAK 2004)	19
Abbildung 3 Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung nach Klaus Hurrelmann in vereinfachter Darstellung (Klaus Hurrelmann 2008)	23
Abbildung 4 Biopsychosoziales Modell (vgl. Klemperer 2015; eigene Darstellung)	28
Abbildung 5 Die drei Dimensionen und Einflussfaktoren zum Kohärenzgefühl nach Antonovksy mit Zitaten von Heiner (Krause Florian 2017)	30
Abbildung 6 Bindungs- und Explorationsverhalten als komplementäre Verhaltenssysteme in Abhängigkeit von der Sicherheit der Situation, (Darstellung in Anlehnung an Spangler und Zimmermann 1999)	33
Abbildung 7 Das Gehirn unter Stress, u.a. Aktivierung Amygdala (McEwen 2006)	35
Abbildung 8 Archiv Präventionstagung Bundesärztekammer (Schlack Hans G.) ³⁶	
Abbildung 9 Aktiver, Passiver Stress, eigene Darstellung nach Skript Szagun (SM 2013)	44
Abbildung 10 Personzentrierter Ansatz-Neurobiologische und Psychosoziale Ebene (Lux, 2007)	52

Literaturverzeichnis

Albert, Sabine (2022): Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst: Empirisch-rekonstruktive Studie zu Respekt aus Schülersicht. Herausgegeben von S. Albert. Bielefeld: wbv Media (Sozialwissenschaften heute, 8).

Antonovsky, Aaron (1987): Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. 1. ed., 3. print. San Francisco Calif. u.a.: Jossey-Bass (The Jossey-Bass social and behavioral science series).

Arn, Christof (2020): Agile Hochschuldidaktik. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Arvay, Clemens Georg (2023): Der Biophilia-Effekt: Heilung aus dem Wald. Lizenzausgabe im Ullstein Taschenbuch, 10. Auflage 2023. Berlin: Ullstein.

Barton, Jo u. a. (Hrsg.) (2016): Green exercise: linking nature, health and well-being. London New York: Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an Informa Business. Verfügbar unter:
<https://doi.org/10.4324/9781315750941>.

Bauer, Joachim (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 1. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, Ullrich; Hurrelmann, Klaus (2021): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 14. Auflage. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.

Abschließende Gedanken

Berger, Mathias (2014): Bedrohungen für die Gesundheit durch moderne Lebensgestaltung, DNP - Der Neurologe und Psychiater, 15(1), S. 3–4. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s15202-014-0001-0>.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2010) Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland: Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Online-Ausg. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung (EBL-Schweitzer).

Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Wirksame Bildungsinvestitionen).

Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Herausgegeben von B. Stiftung. Bertelsmann Stiftung : Gütersloh, S. 66 pages. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25656/01:11829>.

Bilger, Frauke u. a. (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv (DIE Survey). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/85/0016w>.

Birbaumer, Niels.; Schmidt, Robert Franz. (2006): Biologische Psychologie. 6th ed. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://lib.myilibrary.com/detail.asp?id=61757>.

Birbaumer, Niels-Peter; Schmidt, Robert F. (2018): Biologische Psychologie. Unter Mitarbeit von BITmap GmbH 7, überarbeitete und ergänzte Auflage 2010, [kartonierte Sonderausgabe]. Berlin, Heidelberg: Springer (Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://www.springer.com/>.

Abschließende Gedanken

Boerre, George (1997): Persönlichkeitstheorien. Shippensburg University, USA. deutsche Übersetzung: Wieser, Diana; M.A., 2006. Verfügbar unter: https://kritisches-netzwerk.de/sites/default/files/george_boeree_-_persoenlichkeitstheorien_nach_erik_h_erikson_-_personality_theories_-_20_seiten.pdf.

Böhnisch, Lothar (2019): Soziale Theorie der Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb Pädagogik, 5156). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.36198/9783838551562>.

Braches-Chyrek, Rita u. a. (Hrsg.) (2014): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bronfenbrenner, Urie (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Ungekürzte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. ([Fischer-Taschenbücher]).

Bronfenbrenner, Urie; Cranach, Agnes (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. 1. Aufl. Herausgegeben von K. Lüscher. Stuttgart: Klett-Cotta (Sozialwissenschaften / Klett-Cotta).

Budde, Jürgen (2018): Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bugental, James F.T. (1978) Psychotherapy and process: the fundamentals of an existential-humanistic approach. Reading, Mass: Addison-Wesley (Addison-Wesley series in clinical and professional psychology).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales Referat Information, Monitoring, Bürgerservice, Bibliothek (Hg.) (2017): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.

Burch, G.F. u. a. (2019): A Meta-Analysis of the Relationship Between Experiential Learning and Learning Outcomes, Decision Sciences Journal of Innovative Education, 17(3), S. 239–273. Verfügbar unter:
<https://doi.org/10.1111/dsji.12188>.

Bürgisser, Titus (2015): KOTR Stress- und Ressourcenmangement. Coping-Strategien. Innere Stressoren erkennen und überwinden. Hg. v. Zentrum Gesundheitsförderung, Pädagogische Hochschule Luzern und Titus Bürgisser. Pädagogische Hochschule Luzern. Luzern.

Craik, Fergus I.M. und Lockhart, Robert S. (1972): Levels of processing: A framework for memory research, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11(6), S. 671–684. Verfügbar unter:
[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X).

Dewe, Philip; Cooper, Cary P. (2017): Work stress and coping. Forces of change and challenges. First published. Los Angeles, London, New Delhi: SAGE.

Dickerson, Sally S.; Kemeny, Margaret E. (2004): Acute stressors and cortisol responses: a theoretical integration and synthesis of laboratory research. In: Psychological bulletin 130 (3), S. 355–391. DOI: 10.1037/0033-2909.130.3.355.

Döring, Klaus (1998): Sokrates, die Sokratiker und die von ihnen begründeten Traditionen.

Abschließende Gedanken

Engel, George L.; Heim, Edgar (1976): Psychisches Verhalten in Gesundheit und Krankheit. Ein Lehrbuch für Ärzte, Psychologen und Studenten. 2., unveränd. Aufl. als wiss. Taschenbuch. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.

Fatke, Reinhard (Hg.) (1997): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik (36). Weinheim u.a: Beltz.

Fatke, Reinhard (Hg.) (1997): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik (36). Weinheim u.a.: Beltz. S. 7–11. Verfügbar unter:
<https://doi.org/10.25656/01:9817>.

Fatzer, Gerhard (1998): Ganzheitliches Lernen: humanistische Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung; ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. 5., erw. Aufl. Paderborn: Junfermann (Reihe Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften, 34).

Fegert, Jörg M.; Kölch, Michael (Hrsg.) (2011): Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-540-68319-3>.

Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).

Festinger, Leon (2001): A theory of cognitive dissonance. Reissued by Stanford Univ. Press in 1962, renewed 1985 by author, [Nachdr.]. Stanford, Calif: Stanford Univ. Press.

Abschließende Gedanken

Fingerle, Michael (2016): Vulnerabilität. In: Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 422–426.

Fiorella, Logan; Mayer, Richard E. (2021): The Generative Activity Principle in Multimedia Learning“, in R.E. Mayer und L. Fiorella (Hrsg.) The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. 3. Aufl. Cambridge University Press, S. 339–350. Verfügbar unter:
<https://doi.org/10.1017/9781108894333.036>.

Flavell, John H. u. a. (1979): Kognitive Entwicklung. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Psychologie Grundlagen).

Frankle, R.T. (1976): Nutrition education in the medical school curriculum: a proposal for action: a curriculum design, The American Journal of Clinical Nutrition, 29(1), S. 105–109. Verfügbar unter:
<https://doi.org/10.1093/ajcn/29.1.105>.

Fredrickson, Barbara L.; Nuber, Ursula (2011): Die Macht der guten Gefühle. Wie eine positive Haltung Ihr Leben dauerhaft verändert. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Fuchs, Reinhard und Gerber, Markus (Hrsg.) (2018): Handbuch Stress-regulation und Sport. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9>.

Gallese, Vittorio; Fadiga, Luciano; Fogassi, Leonardo; Rizzolatti, Giacomo (1996): Action recognition in the premotor cortex. In: *Brain : a journal of neurology* 119 (Pt 2), S. 593–609. DOI: 10.1093/brain/119.2.593.

GEK, Barmer (2013): Barmer-GEK-Arztreport. Siegburg: Asgard-Verglssservice GmbH (Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse, Bd. 18).

Abschließende Gedanken

Goodlad, J. I. u. a. (Hrsg.) (1979) Curriculum inquiry: the study of curriculum practice. New York, NY: McGraw-Hill.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hans Schlack (2001): Lebenswelten von Kindern heute – neue Anforderungen an die kommunale Gesundheitsfürsorge. Köln.

Hartung, Susanne (2011): Was hält uns gesund? Gesundheitsressourcen: Von der Salutogenese zum Sozialkapital. In: Thomas Schott und Claudia Hornberg (Hg.): Die Gesellschaft und ihre Gesundheit. 20 Jahre Public Health in Deutschland : Bilanz und Ausblick einer Wissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Gesundheit und Gesellschaft), S. 235–255.

Hattie, John (2010): Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Reprinted. London: Routledge.

Heimann, Paul; Otto, Gunter und Schulz, Wolfgang (1979): Unterricht: Analyse und Planung. 10., unveränd. Aufl. Hannover: Schroedel (Auswahl Reihe B, 1/2).

Heimann, Eduard (1929): Soziale Theorie des Kapitalismus. Theorie der Sozialpolitik. Tübingen: Mohr.

Hennig, Gudrun; Pelz, Georg (2007): Transaktionsanalyse. Lehrbuch für Therapie und Beratung. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann (Coaching fürs Leben).

Herzog, Roman (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert. "Berliner Rede". Hotel Adlon. Berlin, 26.04.1997.

Abschließende Gedanken

Het, S.; Ramlow, G.; Wolf, O. T. (2005): A meta-analytic review of the effects of acute cortisol administration on human memory. In: *Psychoneuroendocrinology* 30 (8), S. 771–784. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2005.03.005.

Hinte, Wolfgang (2005): Non-direktive Pädagogik: eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. 1. Aufl., Nachdr. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl (DUV Sozialwissenschaft).

Hochschule Osnarbrück: Qualifikationsziele des Studiengangs Soziale Arbeit, B.A. Informationsblatt. Online verfügbar unter https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Studium/Studienangebot/Studiengaenge/Qualifikationsziele/Qualifikationsziele_Soziale_Arbeit.pdf, zuletzt geprüft am 27.04.2021.

Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. 1. Aufl., digitale Originalausgabe. Bielefeld: transcript Verlag (Pädagogik).

Hunger, Ina (2022) Bewegung im Kontext frühkindlicher Bildung und Gesundheitsförderung. DE: Deutsches Jugendinstitut e. V. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.36189/wiff42022> (Zugegriffen: 3. Dezember 2025).

Hunger Ina, Zimmer Renate (2024) „Wie Bewegung die Entwicklung, das Lernen und die Bildung von Kindern beeinflusst“, Bildung, 11 März. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/545753/wie-bewegung-die-entwicklung-das-lernen-und-die-bildung-von-kindern-beeinflusst#:~:text=Gerade%20in%20den%20ers-ten%20Lebensjahren,nachdr%C3%BCckliche%20Erkennt-nisse%20und%20sinnliche%20Eindr%C3%BCcke>. (Zugegriffen: 13. Dezember 2025).

Abschließende Gedanken

Hurrelmann, Klaus (2008): Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung nach Klaus Hurrelmann in vereinfachter Darstellung. Unter Mitarbeit von Pascal Vogt. Hg. v. Klaus Hurrelmann.

Hurrelmann, Klaus und Bauer, Ullrich (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie: das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 11., vollst. überarb. Auflage. Weinheim Basel: Beltz (Pädagogik).

Hüther, Gerald (2016): Mit Freude lernen - ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen ; sieben Thesen zu einem erweiterten Lernbegriff und eine Auswahl von Beiträgen zur Untermauerung. Göttingen, Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht (Pädagogik).

Jungmann, Tanja; Reichenbach, Christina (2016): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden. 4., verbesserte und erweiterte Aufl. Dortmund: Borgmann Media.

Jurczyk, Karin; Lange, Andreas und Thiessen, Barbara (Hrsg.) (2014): Doing Family: Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim: Beltz.

Kabat-Zinn, Jon (1990): Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness; the program of the Stress Reduction Clinic at the University of Massachusetts Medical Center. New York, NY: Delacorte Press.

Kandel, Eric R.; Bischoff, Michael (2012): Psychiatrie, Psychoanalyse und die neue Biologie des Geistes. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1860).

Key, Ellen (1992): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogische Bibliothek Beltz, Bd. 7).

Abschließende Gedanken

Kelly, George A. (1991): The psychology of personal constructs. Facsim. ed. London New York: Routledge in association with the Centre for personal construct psychology.

Kirchmair, Gerolf (1996): Telearbeit. Realität und Zukunft ; Telearbeit und Schlüsselqualifikationen in der postmodernen Wissensgesellschaft. Zugl.: Graz, Univ., veränd. Diplomarbeit, 1995. Wien: ÖGB-Verl. (Studien und Berichte).

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz (Reihe Pädagogik).

Klingberg, Lothar (1989): Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen. 7. Aufl. Berlin: Volk u. Wissen.

Klemperer, David (2015): Sozialmedizin - Public Health - Gesundheitswissenschaften. Lehrbuch für Gesundheits- und Sozialberufe. 3., überarb. Aufl. Bern: Hogrefe.

Kloet, E. Ron de; Joëls, Marian; Holsboer, Florian (2005): Stress and the brain: from adaptation to disease. In: Nature reviews. Neuroscience 6 (6), S. 463–475. DOI: 10.1038/nrn1683.

Kosfeld, Michael; Heinrichs, Markus; Zak, Paul J.; Fischbacher, Urs; Fehr, Ernst (2005): Oxytocin increases trust in humans. In: Nature 435 (7042), S. 673–676. DOI: 10.1038/nature03701.

Krause Florian (2017): Die drei Dimensionen und Einflussfaktoren zum Kohärenzgefühl nach Antonovsky mit Zitaten von Heiner Keupp. Wikipedia. Online verfügbar unter https://de.wikipedia.org/wiki/Salutogenese#/media/Datei:Dreieck_der_Salutogenese_mit_Zitaten.png.

Abschließende Gedanken

Kubesch, S. u. a. (2009): A 30-Minute Physical Education Program Improves Students' Executive Attention. *Mind, Brain, and Education*, 3(4), S. 235–242. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01076.x>.

Kuhn, Anette, Halle, Arne-Christoph. und Deimel, Daniel (2025): Demokratisierung des Lernens in Schule: Ergebnisse einer Jugendbefragung. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11586/2025056>.

Lampert, Thomas; Kroll, Lars Eric; Lippe von der, Elena; Müters, Stephan; Stolzenberg, Heribert (2013): Sozioökonomischer Status und Gesundheit : Ergebnisse der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1). In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 56 (5-6), S. 814–821. DOI: 10.1007/s00103-013-1695-4.

Lampert, Thomas; Müters, Stephan; Stolzenberg, Heribert; Kroll, Lars Eric (2014): Messung des sozioökonomischen Status in der KiGGS-Studie : Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 57 (7), S. 762–770. DOI: 10.1007/s00103-014-1974-8.

Lazarus, Richard S. und Folkman, Susan (1984): Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company.

Leka, Stavroula; Jain, Aditya; Orlak, Katarzyna (op. 2013): Health impact of psychosocial hazards at work: an overview. *Zagrożenia psychospołeczne w środowisku pracy i ich wpływ na zdrowie*. Warszawa: Stowarzyszenie Zdrowa Praca.

Lepper, Mark R.; Greene, David (1975): Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol 31(3)), S. 479–486.

Lepper, Mark R.; Greene, David; Nisbett, Richard E. (1973): Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "over-justification" hypothesis. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (28(1)), S. 129–137.

Liebertz, Charmaine (2009): Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens: Grundlagen, Methoden und Spiele für eine zukunftsweisende Erziehung. 8. Aufl. München: Don Bosco.

Luria, Aleksandr R.; Métraux, Alexandre (2001): Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. 6. Aufl., Dt. Erstausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo rororo-Sachbuch Science, 19322).

Lux, Michael (2007): Der personzentrierte Ansatz und die Neurowissenschaften. München: Reinhardt (Personzentrierte Beratung & Therapie, 6). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-497-01902-1>.

Lux, Michael (2013): The Circle of Contact: A Neuroscience View on the Formation of Relationships. In: Jeffrey H. D. Cornelius-White, Renate Motschnig-Pitrik und Michael Lux (Hg.): Interdisciplinary Handbook of the Person-Centered Approach. New York, NY: Springer New York, S. 79–93.

MAK, Wikipedia (2004): Darstellung der Ökosystemebenen nach Bronfenbrenner. Hg. v. Wikipedia. Online verfügbar unter [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=MAK_\(Bronfenbrenner\)&oldid=1600000](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=MAK_(Bronfenbrenner)&oldid=1600000)

dia.org/wiki/%C3%96kosystemischer_Ansetz_nach_Bronfenbrenner#/media/Datei:%C3%96kosystemBronfenbrenner.jpg, zuletzt geprüft am 27.05.2021.

Maturana, Humberto R. und Varela, Francisco J. (2024): Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. 10. Auflage: Juni 2024. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch (Fischer, 17855).

Marti, Thomas (2003): Pioniere in einer neuen Zeit. Zum Bedeutungswandel von Kindheit. In: Erziehungskunst 2003 (4), S. 449–456. Online verfügbar unter <https://www.erziehungskunst.de/archiv/jahrgang-2000-2009/jahrgang-2003/april-2003/>, zuletzt geprüft am 27.05.2021.

Masten, Ann S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. In: American Psychologist 56 (3), S. 227–238. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.227.

McEwen, Bruce S. (2006): Protective and damaging effects of stress mediators: central role of the brain. In: *Dialogues Clin Neurosci* 8 (4), S. 367–381.

Mead, Margaret (1971): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Olten, Freiburg i. Br.: Walter.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Berufsziel Lehrerin/Lehrer, Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg. Neue Bachelor-und Masterstudiengänge ab dem Wintersemester 2015/16. Informationen für Studienanfänger/-innen, die in Baden-Württemberg ab dem WS 2015/16 ein Studium mit dem Berufsziel Lehrerin/Lehrer aufnehmen. Hg. v. Bundesland Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus,

Abschließende Gedanken

Jugend und Sport Baden-Württemberg. Stand März 2019. Online verfügbar unter https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1200696563/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Beruf%20Lehrkraft/190220%20Merkblatt%20Berufsziel%20L%2BL-Lehrkr%C3%A4fteausbildung.pdf.

Nickerson, A.B. und Nagle, R.J. (2005): Parent and Peer Attachment in Late Childhood and Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 25(2), S. 223–249. Verfügbar unter:
<https://doi.org/10.1177/0272431604274174>.

Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89684-096-7>.

Pfiffner, Martin; Stadelmann, Peter D. (1995): Arbeit und Management in der Wissensgesellschaft. Konzeptualisierung, Problemanalyse und Lösungsansätze für das Management von Wissensarbeit.

Paivio, A. (1990): Mental representations: a dual coding approach. Oxford: Clarendon Press (Oxford psychology series, 9).

Porsch, R. (Hrsg.) (2016): Einführung in die Allgemeine Didaktik: ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Waxmann Verlag GmbH.

Renz-Polster, Herbert; Hüther, Gerald (2013): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum : ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen. Weinheim, Basel: Beltz. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-85953-2>.

Abschließende Gedanken

Rizzolatti, Giacomo; Craighero, Laila (2004): The mirror-neuron system. In: *Annual review of neuroscience* 27, S. 169–192. DOI: 10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230.

Robert Koch-Institut (2014): Diabetes und Adipositas häufiger in sozio-ökonomisch benachteiligten Regionen. Unter Mitarbeit von Robert Koch-Institut.

Rathmann, Katharina und Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2018): Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion. Weinheim: Beltz.

Rogers, Carl R. (1979): Lernen in Freiheit: zur Bildungsreform in Schule und Universität. 3. Aufl., 11. u. 14. Tsd. München: Kösler.

Rogers, Carl R. (1989): Freiheit und Engagement: personenzentriertes Lehren und Lernen. Ungekürzte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl (Fischer-Taschenbücher Geist und Psyche, 42320).

Rogers, Carl R. u. a. (2021): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. 21. Auflage: Februar 2021. Übersetzt von E. Nosbüsch. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag (Fischer-Taschenbücher Geist und Psyche, 42175).

Rogers, Carl R. (2000): Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. 13. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).

Rogers, Carl R. (2010): Die nicht-direktive Beratung. Ungekürzte Ausg., 13. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer-Taschenbücher Geist und Psyche, 42176).

Abschließende Gedanken

Rogers, E.M. (2003): Diffusion of innovations. Fifth edition. New York London Toronto Sydney: Free Press.

Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore (1971): Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen u. Intelligenzentwicklung d. Schüler. Weinheim/Bergstr., Berlin, Basel: Beltz.

Ruf, Urs und Gallin, Peter (1999): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Rutter, Michael (1979): Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children. London: Open Books Publ.

Scheithauer, Herbert; Niebank, Kay; Petermann, Franz (2000): Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In: Risiken in der frühkindlichen Entwicklung : Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie, S. 65–97.

Schieche, Michael; Spangler, Gottfried (2005): Individual differences in biobehavioral organization during problem-solving in toddlers: the influence of maternal behavior, infant-mother attachment, and behavioral inhibition on the attachment-exploration balance. In: *Developmental psychobiology* 46 (4), S. 293–306. DOI: 10.1002/dev.20065.

Schlack Hans G.: "Neue Morbidität" im Kindes- und Jugendalter: Thesen zur Pathogenese und Folgerungen für Prävention und Intervention. Präventionstagung der Bundesärztekammer. Präventionstagung. Bundesärztekammer. Bundesärztekammer. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/downloads/04PraeventionstagungSchlack.pdf, zuletzt geprüft am 23.06.2021.

Abschließende Gedanken

Schlack Robert, Kurth Bärbel-Maria, Hölling Heike (2008): Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland –Daten aus dem bundesweit repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). Robert Koch-Institut, Abteilung für Epidemiologie und Gesundheitsberichterstattung, P. Berlin. Online verfügbar unter <https://e-doc.rki.de/bitstream/handle/176904/853/28tgPU5RAfa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Schmidt-Hertha, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten: Bildungsinteressen: Bildungsmotive. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidt-Hertha, B. und Tippelt, Rudolf (2020): Sozialisation und informelles Lernen: im Erwachsenenalter. Stuttgart: utb GmbH (Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, 3). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.36198/9783838556215>.

Schneewind, Klaus A.; Ruppert, Stefan (1995): Familien gestern und heute. Ein Generationenvergleich über 16 Jahre. München: Quintessenz [u.a.] (Quintessenz-Forschung).

Schoofs, Daniela; Wolf, Oliver T.; Smeets, Tom (2009): Cold pressor stress impairs performance on working memory tasks requiring executive functions in healthy young men. In: *Behavioral neuroscience* 123 (5), S. 1066–1075. DOI: 10.1037/a0016980.

Scott, Lee A. (2019): 21st Century learning for early childhood FRAME-WORK. Hg. v. P21 Partnership for 21st Century Learning. Battelle for kids.

Singh-Manoux, Archana; Marmot, Michael G.; Adler, Nancy E. (2005): Does subjective social status predict health and change in health status

better than objective status? In: *Psychosomatic medicine* 67 (6), S. 855–861. DOI: 10.1097/01.psy.0000188434.52941.a0.

Spangler, Gottfried; Zimmermann, Peter (Hg.) (1999): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. 3., durchges. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sprague, Jeffery u. a. (2001): Exploring the relationship between school discipline referrals and delinquency. *Psychology in the Schools*, 38(2), S. 197–206. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/pits.1010>.

Stangl, Werner (2021): Resilienz. Wien (Lexikon für Psychologie und Pädagogik). Online verfügbar unter <http://lexikon.stangl.eu/593/resilienz/>, zuletzt geprüft am 08.06.2021.

Statistisches Bundesamt (2025): Bildungswandel: Privatschulen auf Wachstumskurs, öffentliche Schulen schrumpfen, Bildungs Spiegel. Verfügbar unter: <https://www.bildungsspiegel.de/news/verschiedenes/7638-bildungswandel-privatschulen-auf-wachstumskurs-oeffentliche-schulen-schrumpfen/> (Zugegriffen: 11. November 2025).

Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2., vollständig überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (utb-studi-e-book). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838547930>.

Steckler, Thomas; Kalin, N. H.; Reul, J. M. H. M. (2005): Handbook of stress and the brain. Amsterdam, Oxford: Elsevier (Techniques in the behavioral and neural sciences, v. 15). Online verfügbar unter <https://www.sciencedirect.com/science/bookseries/09210709/15/part/P2>.

Stoltz, Tania; Wiehl, Aangelika (2019): Das Menschenbild als Rätsel für jeden: Anthropologische Konzeptionen von Jean Piaget und Rudolf Steiner im Vergleich. *Pädagogische Rundschau*, 73. Jahrgang / 2019(3), S. 253–264. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3726/PR032019.0024>.

Stronks, Karien; van de Mheen, H.; Loosman, Caspar W.N.; Mackenbach, Johan P. (1998): The importance of psychosocial stressors for socio-economic inequalities in perceived health. In: *Social Science & Medicine* 46 (4-5), S. 611–623. DOI: 10.1016/S0277-9536(97)00206-2.

Suess, Gerhard J.; Zimmermann, Peter (2001): Anwendung der Bindungstheorie und Entwicklungspsychopathologie. Eine neue Sichtweise für Entwicklung und (Problem-)Abweichung. In: Bindungstheorie und Familien-dynamik : Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie ; eine Veröffentlichung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. Gießen: Psychosozial-Verl., S. 241–270.

Sudimac, Sonja; Sale, Vera; Kühn, S. (2022): How nature nurtures: Amygdala activity decreases as the result of a one-hour walk in nature, *Molecular Psychiatry*, 27(11), S. 4446–4452. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1038/s41380-022-01720-6>.

Suhrkamp, Peter (1930): Der Lehrer. In: Ottoheinz von der Gablentz, Carl Mennicke, Alfred Fritz, Walter Grau, Hans Harmsen und Peter Suhrkamp (Hg.): Deutsche Berufskunde. Ein Querschnitt durch die Berufe und Arbeitskreise der Gegenwart. Leipzig: Bibliographisches Institut, S. 331–359.

Sweller, John; Ayres, Paul; Kalyuga, Slava (2011): Cognitive load theory. New York Dordrecht Heidelberg London: Springer (Explorations in the learning sciences, instructional systems and performance technologies).

Abschließende Gedanken

Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (2020): Sozialisation und informelles Lernen. Im Erwachsenenalter. Stuttgart: wbv Publikation (Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde - Diskurse - Transfer, Band 3).

Umiltà, Maria Alessandra; Kohler, Evelyne; Gallese, Vittorio.; Fogassi, Leonardo; Fadiga, Lucioano; Keysers, Christian; Rizzolatti, Giacomo (2001): I Know What You Are Doing. In: *Neuron* 31 (1), S. 155–165. DOI: 10.1016/S0896-6273(01)00337-3.

Uvnäs-Moberg, Kerstin (2016): Oxytocin, das Hormon der Nähe. Gesundheit - Wohlbefinden - Beziehung. Hg. v. Fritz Jansen und Uta Streit. Berlin: Springer Spektrum.

Uvnäs-Moberg, Kerstin; Petersson, Maria (2005): Oxytocin, ein Vermittler von Antistress, Wohlbefinden, sozialer Interaktion, Wachstum und Heilung/ Oxytocin, a mediator of anti-stress, well-being, social interaction, growth and healing. In: *Zeitschrift für psychosomatische Medizin und Psychotherapie* 51 (1), S. 57–80. DOI: 10.13109/zptm.2005.51.1.57.

Weber, Cora Stefanie (2011): Psychologische und biologische Marker von Stress und autonomer Imbalance als Risikofaktoren für kardiovaskuläre und andere chronische Erkrankungen. S. 136. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.17169/REFUBIUM-10872>.

Weiner, Herbert M. (1979): Psychobiology and human disease. 2. print. New York: Elsevier.

Werner, Emmy E.; Smith, Ruth S. (2001): Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience and recovery. Ithaca, NY: Cornell Univ. Press.

White, Peter. (2005): Biopsychosocial medicine. An integrated approach to understanding illness. Oxford, New York: Oxford University Press.

Abschließende Gedanken

Wicker, Bruno; Keysers, Christian; Plailly, Jane; Royet, Jean-Pierre; Gallese, Vittorio; Rizzolatti, Giacomo (2003): Both of Us Disgusted in My Insula. In: *Neuron* 40 (3), S. 655–664. DOI: 10.1016/S0896-6273(03)00679-2.

Wild, Rebeca (1993): Kinder im Pesta: Erfahrungen auf dem Weg zu einer vorbereiteten Umgebung für Kinder. 1. Aufl. Freiamt im Schwarzwald: Arbor-Verl.

Wild, Rebeca (2000): Freiheit und Grenzen - Liebe und Respekt: was Kinder von uns brauchen. 3. Aufl. Freiamt im Schwarzwald: Mit Kindern wachsen Verl.

Wild, Rebeca und Valentin, Lienhard (2001): Erziehung zum Sein: Erfahrungsbericht einer aktiven Schule. 10. Aufl. Freiamt: Mit Kindern wachsen Verlag.

World Health Organization (Hg.) (1986): Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung. 1. Internationale Konferenz zur Gesundheitsförderung. Ottawa, 21. November. WHO. Online verfügbar unter https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2021.

World Vision Deutschland e.V. (2018): Zusammenfassung der 4. World Vision Kinderstudie. Online verfügbar unter <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf>, zuletzt geprüft am 28.06.2021.

Wustmann, C. (2008) Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 2. Aufl., [Nachdr.]. Berlin: Scriptor (Beiträge zur Bildungsqualität).

Abschließende Gedanken

Zolli, A. u. a. (2013) Die 5 Geheimnisse der Überlebenskünstler: wie die Welt ungeahnte Kräfte mobilisiert und Krisen meistert. Dt. Erstausg., 1. Aufl. München: Riemann.

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, dass die vorliegende Arbeit inhaltlich ohne fremde Hilfe angefertigt wurde und ich mich keiner anderen, als der von mir angegebenen Literatur und Hilfsmittel bedient habe. Im Rahmen einer Prüfung wurde das Thema von mir noch nicht schriftlich bearbeitet.