

Phänomen Verlag

Friedhelm Märzsch

Lernen entwickeln - Entwicklung lernen

Die Evolution der integralen Schule

Phänomen Verlag

Friedhelm Märzsch
Lernen entwickeln – Entwicklung lernen
Die Evolution der integralen Schule
Grimma 2023

Abbildung auf dem Cover: „Innovation“, Gerd Altmann auf
Pixabay

Hinweise

[AdA] Anmerkung des Autors (in eckigen Klammern)

[AdÜ] Anmerkung des Übersetzers, fremdsprachige Original-
begriffe werden zur Verdeutlichung der Übersetzung bei Bedarf in
eckige Klammern gesetzt.

[ÜdA] Übersetzung des Autors

copyright 2023 Phänomen Verlag

ISBN 978-84-127473-2-4

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwendung der Texte und
Bilder, auch auszugsweise, ist ohne Zustimmung des Autors
urheberrechts-widrig und strafbar. Dies gilt insbesondere für die
Vervielfältigung, Übersetzung oder die Verwendung in
Seminarunterlagen und elek-tronischen Systemen.

Lektoriert und editiert von Ines Klisch und Ariane Brena.

Kontakt zum Autor über: friedhelm@maersch.online

Über den Autor

Friedhelm Märzsch, geboren 1955, ehemaliger Schulleiter und Mitglied im Leitungsteam des Ev. Schulzentrums Muldentale in Grimma, ausgebildet als Gymnasiallehrer mit den Fächern Deutsch, Erziehungswissenschaften, Philosophie und Informatik. Im zweiten Beruf nach der Lehrerausbildung über 20 Jahre tätig als selbstständiger Informatiker. Seit 2011 Wiedereinstieg in den Lehrerberuf in einem Schulzentrum (Klasse 1 -12) mit reformpädagogischer Ausrichtung, zuletzt als Koordinator für Pädagogik und Kommunikation engagiert in der Schulentwicklung an verschiedenen freien Schulen.

| | |
|---|-----------|
| ÜBER DEN AUTOR | 5 |
| VORWORT | 15 |
| KAPITEL 1 | 19 |
| I have a dream | 19 |
| Dreambox: Kein‘ Bock | 19 |
| Die Entwicklung der Menschheit | 20 |
| Wo kommen sie her, wo gehen sie hin?..... | 20 |
| Ein „blinder Fleck“ | 22 |
| Worum es geht | 22 |
| Entdecken und Erforschen der Bewusstseins- evolution | 25 |
| Begründer:innen moderner Entwicklungs- psychologie..... | 26 |
| Jean Piaget 1896 – 1980 | 26 |
| Jean Gebser 1905 – 1973..... | 27 |
| Jane Loevinger Weissman 1918 – 2008 | 28 |
| Clare Graves 1914 – 1986 | 28 |
| Howard Gardner *1943 | 29 |
| Lew Semjonowitsch Wygotski 1896 – 1934 | 31 |
| Zeitgenössische integrale Forschungen und Theorien | 34 |
| Kenneth (Ken) Earl Wilber Jr. *1949..... | 34 |
| Robert Kegan *1946 | 40 |
| Susanne Cook-Greuter *-1953 | 42 |
| Christopher C. Cowan †2015..... | 46 |
| Donald (Don) E. Beck *1937 | 46 |

| | |
|--|-----------|
| Anmerkungen zu Kapitel 1..... | 48 |
| KAPITEL 2..... | 51 |
| Wissen über die Entwicklung des Bewusstseins..... | 51 |
| Die Entwicklung der Menschheit | 51 |
| Die Welt im Blick..... | 52 |
| Stufe für Stufe | 54 |
| Die Holarchie der Menschheitsentwicklung..... | 56 |
| Farben der Bewusstseinsstufen | 58 |
| Vom Grundlegenden zum Umfassenden..... | 60 |
| Meaning Making – die Epochen im Wandel..... | 63 |
| Epistemologie und kollektive Vorstellungen..... | 63 |
| Kulturelle Kodierung | 63 |
| Vom „-ismus“ zur „-ität“ | 64 |
| Was unterscheidet die einzelnen Entwicklungs- stufen? | 68 |
| Evolutionsstufen des Bewusstseins (Menschheit) | 69 |
| Entwicklung ist nicht sprunghaft..... | 75 |
| Entwicklung ist nicht immer automatisch erfolgreich | 77 |
| Thesen in der Zusammenfassung..... | 80 |
| Anmerkungen zu Kapitel 2..... | 81 |
| KAPITEL 3..... | 85 |
| Die Entwicklung des Individuums | 85 |
| Dreambox: Mit wem würdet ihr gehen?..... | 85 |
| Phasen der Ich-Entwicklung..... | 86 |

| | |
|--|------------|
| Phase 1: bis ca. 18 Monate, instinktiv, beige | 86 |
| Phase 2: bis ca. 6 Jahre, magisch/egozentrisch, rot..... | 86 |
| Phase 3: ca. 6 – 11 Jahre, ethnozentrisch, blau, blau-orange | 87 |
| Phase 4: 12 – 18 erwachsen, orange, orange/grün, grün, rational-weltzentrisch | 89 |
| Phase 5: erwachsen, gelb/türkis/koralle | 90 |
| | |
| Evolutionsstufen des Bewusstseins (Individuum) | 91 |
| Ist eine Theorie der Bewusstseinsentwicklung elitär?..... | 91 |
| Der Fluss des Lebens | 97 |
| | |
| Perspektiven der Meta-Moderne..... | 98 |
| Der Mensch in der Meta-Moderne | 98 |
| | |
| Anmerkungen zu Kapitel 3..... | 103 |
| | |
| KAPITEL 4..... | 105 |
| | |
| Lernen entwickeln..... | 105 |
| Dreambox: Was ich nicht weiß... .. | 105 |
| Die Grundlagen von Lernprozessen..... | 107 |
| Wir konstruieren unsere Wirklichkeit..... | 107 |
| Wir sind nicht allein: Muster und Alltags- bewusstsein..... | 108 |
| Rekonstruktion kulturellen Wissens als „Nach-Er-Finden“ | 109 |
| Die Dekonstruktion bestehender Deutungs- und Handlungsmuster | 110 |

| | |
|--|----------------|
| Der Begriff des Lernens und die Rolle der Lehrer:innen | 113 |
| Dreambox: Eine Frage der Haltung | 113 |
| Konstruktives (nachhaltiges) Lernen | 114 |
| Lebendigkeit durch Vielfalt | 117 |
| Gesehen werden | 117 |
| Erkannt werden | 117 |
| Anmerkungen zu Kapitel 4..... | 119 |
| KAPITEL 5..... | 123 |
| Schule im Spiegel von Entwicklung und Lernen | 123 |
| Lernen heute – eine Bestandsaufnahme | 123 |
| Ein erstes Fazit | 128 |
| Wofür bildet Schule aus? | 130 |
| Berufliche Sektoren..... | 130 |
| Industrie 4.0 | 131 |
| Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt | 131 |
| BINC-Technologien und digitale Kommunikation | 134 |
| Einflussgrößen im Schulsystem | 136 |
| Schulische Abschlüsse aus der Entwicklungsperspektive | 136 |
| Einflussgrößen aus der Entwicklungsperspektive ... | 141 |
| Persönlichkeitsentwicklung – ein Muss für Lehrer:innen..... | 145 |
| Schule als Lebensraum | 150 |
| Dreambox: Der Raum als Pädagoge | 154 |
| Anmerkungen zu Kapitel 5..... | 155 |

KAPITEL 6.....159

| | |
|---|-----|
| Ausblicke: Die Evolution der integralen Schule | 159 |
| Dreambox: Wendezeiten..... | 159 |

| | |
|--|-----|
| Ausblick 1: Die Entwicklung evolutionärer Organisationen..... | 161 |
| Frederic Laloux *1969 Belgien..... | 161 |
| Drei Durchbrüche zum großen „Shift“ | 161 |
| Merkmale evolutionärer Organisationen | 161 |
| Merkmal: Selbstführung | 162 |
| Merkmal: Ganzheitlichkeit | 164 |
| Merkmal: Evolutionärer Sinn von Schule..... | 167 |
| Wie entwickelt sich die integrale Schule? | 169 |

| | |
|---|-----|
| Ausblick 2: Der transformative Ansatz der Theo- rie U..... | 171 |
| Claus Otto Scharmer *1961 | 171 |
| Die Theorie U | 172 |
| Mögliche Hindernisse entlang der U-Prozesse..... | 176 |
| Schulentwicklung im Zeichen des U | 178 |
| Öffnen des Raums – Herunterladen bisheriger Muster | 185 |
| Dreambox: Sternstunden..... | 187 |

| | |
|------------------------------------|-----|
| Das Innere nach außen kehren | 189 |
|------------------------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| Ausblick 3: Transformatives Lernen und Handeln..... | 192 |
| Jack Mezirow 1923-2014 | 192 |
| Die Theorie transformativen Lernens | 193 |
| Das konstruktivistische Fundament | 194 |

| | |
|--|-----|
| Das humanistische Fundament | 195 |
| Das Fundament „Kritische Theorie“ (Frankfurter Schule)..... | 195 |
| Vorherrschende Ansätze transformativen Lernens | 196 |
| Beispiele transformativer Lernkonzepte | 198 |
| Lernerzentriertes und transformatives Lernen..... | 198 |
| Raus aus den Köpfen – künstlerischer Ausdruck und transformatives Lernen..... | 200 |
| Offene Fragen transformativer Lernkonzepte..... | 201 |
| | |
| Ausblick 4: Skandinavische Geheimnisse..... | 202 |
| Daniel Görtz | 203 |
| Emil Ejner Friis | 203 |
| Lene Rachel Andersen *1968..... | 204 |
| Tomas Björkman *1958 | 204 |
| Nordische Ideologie - Theorie der Meta-Moderne | 207 |
| Ausgangspunkt: Die skandinavische Entwicklung..... | 207 |
| Ich-Entwicklung und Zugehörigkeitsgefühl | 208 |
| Revival of German BILDUNG..... | 208 |
| Lernen in der Kinder- und Jugendzeit..... | 213 |
| Lernen der Erwachsenen und Bildung..... | 214 |
| Reife und Weisheit | 215 |
| Die Rose der Bildung..... | 215 |
| | |
| Anmerkungen zu Kapitel 6..... | 220 |

| | |
|--|------------|
| ANHANG | 225 |
| Literaturliste..... | 225 |
| Bücher und Fachzeitschriften..... | 225 |
| Adressen im Internet | 236 |
| Warenzeichen | 238 |
| Abbildungsverzeichnis | 239 |
| Materialien..... | 241 |
| Anhang A: Vergleich Ich-Entwicklungsstufen | 241 |
| Anhang B: Einführung des White Papers: | |
| Wie werden wir bewusste Co-Gestalter? | 243 |
| Einführung | 243 |
| Tiefe Anpassung, Bildung und Entwicklung Erwachsener als Prozesse transformativen Lernens | 245 |
| Menschliche Kompetenzen zur Transformation..... | 247 |
| Anhang C..... | 254 |
| Die kognitive Entwicklung nach Jean Piaget..... | 254 |
| Stadium der Sensomotorischen Intelligenz..... | 255 |
| Stadium der Präoperationalen Intelligenz..... | 257 |
| Stadium der Konkret-operationalen Intelligenz..... | 28 |
| Stadium der Formal-operationalen Intelligenz | 259 |

Vorwort

Winterferien!? Ja, die gibt es in Sachsen, eine der wenigen Reminiszenzen an die gute alte Ostrepublik.

Warum die so wichtig sind? Weil wir als diensteifrige Lehrer in den acht Wochen vor den Ferien auf diese hingearbeitet, ja sie geradezu herbeigesehnt haben.

In der letzten Woche dann „auf Felge und Zahnfleisch“, mit der obligatorischen Begleitmusik diverser Filmvorführungen, die uns in Ermangelung an Vorbereitungszeit für Unterricht wie in einer langen Filmnacht mit den Schüler:innen durch die Woche getragen haben. Eine Woche der Notengebung, der Not- und Rest-Korrekturen, von Zeugnissen und schriftlichen Beurteilungen.

Zum „Redaktionsschluss“ hatte jeder noch etwas einzureichen, womit man drei Zeugnisse hätte füllen können.

Noten, das wissen wir jetzt wieder, kommt doch von „Not“.

Die Not der Schüler:innen, deren Leistungen nun auf einmal wieder für Mutti und Vati, aber auch für Omi und Opi vorzeigbar werden müssen.

Aber auch die Not der Lehrer:innen, die wieder einmal ihre letzten Energien dafür mobilisiert haben. Was für eine Verschwendung!

Das hört sich beileibe nicht an wie ein Erfolgsmodell für die Befriedigung von Bedürfnissen wie z.B. Freude am Unterrichten, Lust am Lernen oder gar Freiheit zur persönlichen Entwicklung von Schüler:innen wie auch von Lehrer:innen, eher wie systemisch bedingte Resignation.

Grund genug nun endlich den Gedanken zu folgen, die mir, seit meiner Einreise in das Land Sachsen 2011 (von Nordrhein-Westfalen kommend), und nach dem Erstkontakt 2009 mit Konzepten offenerer Formen des Lernens regelmäßig durch den Kopf gingen und mit zunehmender Schulpraxis immer drängendere Gestalt an-

nahmen. Gedanken, wie eine alternative Schule heute eigentlich aussehen könnte, welche Fragestellungen aus den Bereichen Erziehung, Bildung, Lernen im Rahmen einer zeitgemäßen Schulentwicklung und -gestaltung zunächst in der Tiefe zu stellen und zu beantworten wären.

Fragen wie z.B.: wo geht sie denn hin die Energie, wenn wir Lehrer auf der letzten Rille laufen und wie kann man sie (die Energie) denn besser erhalten? Es gibt ja manchmal und scheinbar zufällig auch Sternstunden des „Unterrichtens“, die uns nähren, voller Power, Freude und Flow. Aber wie bekommen wir mehr davon?

Oder auch die Frage: inwieweit folgt Schule natürlichen Gesetzmäßigkeiten und „natürlichen“ Entwicklungszyklen oder wo handeln wir wissentlich oder unwissentlich wider die Natur?

Damals entstanden auch erste Konzepte wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“.

Nach und nach fügten sich weitere Ideen in meine Überlegungen zu einer nachhaltigen Schulentwicklung ein: Wilbers integrale Philosophie und Entwicklungspsychologie, Theorien transformativen Lernens (Mezirow u.a.), Entwicklungsspiralen nach *Spiral Dynamics*[®] (Beck/Cowan u.a.) und in deren Windschatten Frederic Laloux' Überlegungen zur Transformation hin zu selbststeuernden Teal-Organisationen, Scharmers Theorie-U und nicht zuletzt die „Skandinavischen Geheimnisse“ der Meta-Moderne (Andersen/Björkman u.a.), die für Ansätze zu einem möglichen nächsten Schritt in Richtung einer gesellschaftlichen Entwicklung mit und durch Schule stehen.

Visionen, die geprägt sind durch neue Qualitäten persönlicher Entwicklung und transformativer Kompetenzen wie Offenheit, Multiperspektivität, Empathiefähigkeit und individuelle Sinnfindung. Alles zusammen und jedes für sich stellen sich mir als wesentliche Bausteine für eine nachhaltige Schulentwicklung einer enkeltaugli-

chen Zukunft dar, die längst begonnen hat, offiziell aber weitgehend ignoriert zu werden scheint.

Leitende Fragestellungen sind dabei immer: Was und wie lernen die Schüler:innen im heutigen Schulsystem, wozu werden sie ausgebildet und welche Rolle spielen dabei wir, die Lehrenden. Was wissen wir inzwischen über Entwicklung, Lernen und auch über die Wirkungsweisen von Systemen, um diese Fragen zukunftsweisend beantworten zu können?

Dieses Buch ist nun ein Versuch, ein wenig Ordnung in diese Gemengelage zu bringen und einen Überblick über teils vergessene, noch nicht ausreichend gewürdigte, aber auch aktuelle Forschungen zu gewinnen und Ausblicke auf Möglichkeiten, die zu ergreifen wären, zu bieten.

Es wäre natürlich schön, wenn das Buch Anstöße zu eigenen Gedanken der Leser:innen, Anlass zu weiterem Austausch geben würde, um nicht zuletzt den inneren Kompass zum eigenen und gemeinschaftlichen transformativen Handeln auszurichten. Zeit wird's!

Grimma, 2023

Friedhelm Märzsch

Kapitel 1

I have a dream

Dreambox: Kein‘ Bock

Ich sitze nachmittags zuhause im Sessel meines Arbeitszimmers und dämmere so vor mich hin. Ich denke an Roman¹, einen Schüler aus der siebten Klasse.

Es ist morgens 7:45 Uhr. Eine Stunde Förderunterricht Deutsch steht auf dem Plan, Rechtschreibung und Grammatik, Sprachlernen, für Schüler:innen, die es „nötig“ haben. Ich treffe Roman auf dem Bolzplatz neben der Schule, er kickt alleine den Ball aufs Tor, die Stunde sollte jetzt beginnen. „Hallo Roman, haben wir jetzt nicht eine Stunde Deutsch Plus miteinander? Na, dann komm‘ mal gleich mit rein!“ – Roman ist nicht begeistert. Roman hat ein schwieriges Zuhause, er muss viel Last tragen, die einem Kind in dem Alter nicht aufgebürdet werden sollte. Schule ist für ihn ein Zufluchtsort. Da spielt Lernen keine große Rolle, wenn Kinder damit beschäftigt sind, wie sie den „Laden“ zuhause zusammenhalten können.

Wir gehen nebeneinander, da sagt Roman: „Herr Märsch, ich hab‘ kein‘ Bock!“ Na, wenigstens ehrlich, denke ich.

Als die Schüler:innen verschlafen und lustlos an ihren Aufgaben sitzen, beobachte ich sie. Eigentlich fehlt mir selbst ja immer schon der Glaube daran, dass Übungen in Grammatik und Rechtschreibung irgendeine positive Auswirkung auf den Schriftspracherwerb

dieser benachteiligten Schüler:innen haben, komisch eigentlich, dass man Sprachen auch ohne Schule lernen kann, wie ist das möglich? Das bleibt mir ein Rätsel.

Ich merke, wie mich dieser Unterricht anstrengt, da ist keine Leichtigkeit, als hätte jemand bei mir den Stecker gezogen. Und dann denke ich: „8 Uhr in Deutschland, Deutsch Plus, ja, Roman, ich hab‘ auch kein‘ Bock! Me too!“

Wie kann das sein, ich halte mich tatsächlich für einen engagierten Lehrer, einen, der den Job gerne macht, der gut und gerne komplizierte Sachverhalte einfach darstellen und vermitteln kann, einer mit pädagogischem Sendungsbewusstsein, der sich für die Sache begeistern kann und das auch ‘rüberbringt. Wohin ist die Lust am Lernen bei den Schüler:innen und meine Freude an der Begleitung dieses Lernens hin verschwunden? Was hat uns abgeschnitten von unserer Begeisterung für das Lernen?

Die Entwicklung der Menschheit

Wo kommen sie her, wo gehen sie hin?

„Von welcher Schule kommen Sie?“ – „Ich arbeite an einer freien Schule!“ , antworte ich und schiebe hinterher: „Mit reformpädagogischem Anspruch!“ , und mit bedeutungsvollem, wissenden Lächeln: „Was immer das heißen mag!“

„Ah, Montessori oder so!?“ , kommt dann meist zurück (Montessori kann in diesem Dialog auch ohne besonderen Informationsverlust durch „Waldorf“ ersetzt werden.)

Die Erwartungen an eine „Freie Schule mit Anspruch“ scheinen auf jeden Fall andere zu sein als an die Schule, die Eltern und Lehrer:innen als Schüler:innen selbst erlebt haben, also irgendwie mehr

kindgerecht, freundlicher, mit weniger Druck, aber manchmal immer noch mit einem Touch „Müsli“-Image.

Inzwischen ist PISA schon ein paarmal durch die schulische Monokultur gerauscht und hat einigen Bruch hinterlassen. Der damit verbundene Aktionismus hat hauptsächlich zu einem Mehr von dem immer Gleichen geführt, von dem wir eigentlich schon wissen, dass es für nachhaltige Lösungen unserer Schulprobleme nicht geeignet ist. Pädagogische Beschäftigungstherapie.

Der Begriff „Reformpädagogik“ atmet auch heute immer noch Modernität und Aufbruch. Da weht ein ‚Wind of Change‘ von etwas Neuem, Alternativem durch das Schulgebäude, mit dem es Kindern, Lehrern und Eltern gut, ja, besser als früher gehen soll. Auch wenn man es nicht so genau beschreiben kann, hat Reformpädagogik heute immer noch ein blendendes Image.

Dabei bewegen wir uns da, was die pädagogische Theorie angeht, doch eigentlich in der Geschichte irgendwo zwischen dem Ende des 19. Jahrhunderts und den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts, also bei Altbekanntem, auch Bewährtem, aus längst vergangenen Zeiten?

Maria Montessori, Rudolf Steiner und Célestin Freinet, vielleicht noch ein Hauch von Piaget bilden heute, 40 Jahre später, zumeist die Grenze des durchschnittlichen pädagogischen Know-how. Eltern wissen es nicht besser, aber Lehrer:innen zumeist auch nicht allzu genau.

Und für die, die etwas tiefer blicken, haben sich in der Zwischenzeit Vera Birkenbihl, Gerald Hüther u.a., sie seien exemplarisch für viele Andere genannt, um hirngerechtes Lernen, Kreativität und

Flow, Intuition sowie Gender-Beziehungen bemüht, also um Dinge, die in unserem Schulsystem eigentlich Platz finden sollten.

Eine grundsätzliche Kehrtwende in der Bildungspolitik wird regelmäßig angemahnt, Schule scheint im Aufbruch, nur kommt davon so wenig in der (Regel-)Schule an.

Zwar werden einige dieser ‚neuen‘ Erkenntnisse gebetsmühlenartig von den Vorreitern der Schule von morgen in Publikationen und Vorträgen immer wieder propagiert, und das jetzt auch schon 10 bis 15 Jahre, sie verschwinden aber dennoch regelmäßig im „Bermuda-Dreieck“ schulischer Bildungspolitik und werden systematisch und anscheinend auch problemlos ignoriert.

Ein „blinder Fleck“

Interessanter noch ist, dass wesentliche Erkenntnisse in den Forschungsbereichen von Entwicklungspsychologie und Lerntheorie in unseren Landen und für ein breiteres Publikum weitgehend unbekannt geblieben sind. Sie bilden einen „blinden Fleck“, obwohl sie meines Erachtens doch durch die Besonderheit ihrer Modellbildung ein wenig Licht in das Dunkel mangelnder Erklärungen bringen und vor allen Dingen neue, fruchtbringende Perspektiven auf praktische Ansätze für eine Schule von morgen aufzeigen könnten. Werfen wir also nun einen ungetrübten Blick auf einige dieser Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und ihrer Protagonisten. Und leiten wir davon einige Thesen für eine Lerntheorie und -praxis ab, die transformatorisch wirken können.

Worum es geht

Es geht um eine Art mentales, emotionales und soziales „Fitnessprogramm“ für die Gesellschaft von morgen durch das Lernen von heute.

Es geht um Bewusstseins- und Persönlichkeitsentwicklung für Kinder wie auch für Erwachsene, dadurch dass wir uns, individuell wie kollektiv, wichtige neue, bisher vernachlässigte Grundkompetenzen aneignen.

Kompetenzen, die uns in der heutigen komplexen, global agierenden und ständig beschleunigtem Wandel unterworfenen Welt nicht nur bestehen, sie nicht nur ängstlich aushalten lassen, sondern die uns in die Lage versetzen, sie selbstbewusst, aktiv und besonnen zu gestalten.

Es geht um die Ausbildung von Kompetenzen, die für unser zukünftiges Leben sinnstiftend wirken können und uns auf einer soliden Basis gemeinschaftlich handlungsfähig in der Gesellschaft machen können.

Es geht darum uns, immer noch vorwiegend durch Bildung und Lernen, zu bewussten Co-Gestaltern² unserer Welt von morgen werden zu lassen.

Und schließlich geht es dabei immer auch um Mut und den Willen, dem Verlust von Wahrheit und Werten in unserer materialistisch geprägten, postfaktischen Turbogesellschaft eine klare Haltung entgegenzusetzen, sich selbst zu ermächtigen und systematisch Fähigkeiten zur Selbststeuerung zu entwickeln, um Lernen nicht nur neu zu denken, sondern um auch bewusst und zielgerichtet transformativ zu handeln. Darum also geht es in diesem Buch, und hier seien einige dieser transformativen Grundkompetenzen schon einmal kurz genannt:³

- Offenheit,
- perspektivische Suche,
- Sinnfindung,

- innerer Kompass und
- Mitgefühl (siehe dazu ausführlicher Anhang B).

Auf diese Fähigkeiten, auch als Kompetenzcluster bezeichnet, wird es ankommen. Das ist das Ergebnis einer Vielzahl psycho-sozialer Forschungsarbeiten zu Bewusstseins- und Persönlichkeitsentwicklung, die im ersten Teil dieses Buches durch zwei grundlegende Modelle (das integrale *valueMeme*-Entwicklungsmodell [siehe Kapitel 2] und darauf aufbauend das Erklärungs- und Analysemodell AQAL [Alle Quadranten Alle Linien – siehe S.39]) erläutert werden sollen. Dabei werden einige Grundlagen, die diese Modelle herleiten und begründen, in diesem Buch vorausgesetzt, um den Rahmen nicht zu sprengen. Eine ausführliche Literaturliste lädt dazu ein, sich selbst im Grundlagenstudium zu vergewissern und sich dazu ein eigenes Bild zu machen.

In dieser Hinsicht will dieses Buch den Leser:innen einen Überblick mit hoffentlich niederschwelligem Zugang verschaffen. Der Fokus wird auf die eigenen Schlüsse, Gedanken, Ideen und Mög-

Rezeption und Weiterentwicklung - Bewusstseins- und Persönlichkeitsforschung

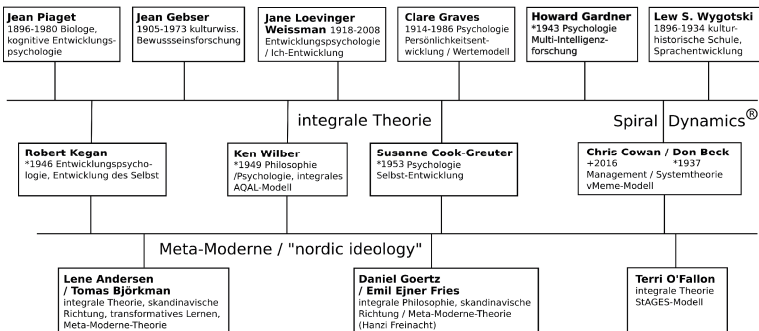


Abbildung 1: Bewusstseins- und Persönlichkeitsforschung

lichkeiten, eine konkrete Praxis für schulisches Lernen abzuleiten, gelegt. Das Buch möchte den Diskurs darüber anregen.

Entdecken und Erforschen der Bewusstseinsentwicklung

Schauen wir uns zunächst an, wer sich mit der Thematik der Bewusstseins- und Persönlichkeitsbildung in den letzten ca. 30 bis 40 Jahren im Besonderen auseinandergesetzt hat und nennen wir einige Namen mit einem kurzen Hinweis auf die jeweiligen Forschungsgebiete. Eine zusätzliche Übersicht (Abbildung 1) zeigt dazu eine Art Rezeptionsgeschichte, die die gegenseitigen Beeinflussungen und die Differenzierungen der verschiedenen Forschungsrichtungen verdeutlichen soll.

Es gibt sicher noch viele andere Autor:innen, die zum gegenwärtigen Stand der Forschung beigetragen haben, und die die hier Genannten mit ihren Ideen beeinflussten. Die Liste hat daher nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, es handelt sich einfach um eine subjektive Auswahl mit Blick auf die engere Thematik des Buches: Bewusstseinsentwicklung und Lernen.

Zunächst sind grob drei „Generationen“ (dieser Begriff ist eher inhaltlich als zeitlich gemeint) zu unterscheiden:

1. Forschungen zu den Grundlagen von Bewusstseins- und Persönlichkeitsentwicklung, erste Einstufungen und Erweiterungen (auch) in Richtung Kognitions- und Intelligenzforschung sowie Forschung zur Sprachentwicklung.
2. Entwicklung differenzierter Stufenmodelle und ein Rahmenwerk für die jeweiligen Stufen selbst.
3. Weitergehende Verfeinerung und Erweiterung der Stufenmodelle bzw. der Grundlagen durch spezifische Ausrichtungen (z.B.

die transformative Lerntheorie oder die Vorstellungen zu Aspekten der Meta-Moderne).

Einen weiteren Bereich bildet parallel zu Letzterem die Anwendung der Forschungsergebnisse auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Gebieten wie beispielsweise der Ökologie (vgl. S. Esbjörn-Hargens/M.E. Zimmerman 2012), der Religion bezogen auf das Jesusbild und die Gottesvorstellung (vgl. M. u. W.T. Küstenmacher/T. Haberer 2010) oder auch der Organisationsentwicklung (Laloux 2014).

Diese letzte Anwendungsebene ist nicht in der Tabelle dargestellt und soll in diesem Zusammenhang auch nur erwähnt werden.

Begründer:innen moderner Entwicklungspsychologie

Zur ersten „Generation“ im oben erläuterten Sinn gehören Jean Piaget, Jean Gebser, Jane Loevinger Weissman, Clare Graves und auch Howard Gardner sowie Lew S. Wygotski.

Jean Piaget 1896 – 1980

Der Schweizer Jean Piaget wurde insbesondere durch seine Forschungen im Bereich der kognitiven Entwicklungspsychologie und der biologischen Erkenntnistheorie (Epistemologie) bekannt. Er verfolgte die Idee, dass auch die Erkenntnis und die Intelligenz des Menschen aus dem Wirkungsgefüge von Organismus und Umwelt erklärt werden können.

Zwei zentrale Aspekte im menschlichen Umgang mit Umwelteinflüssen bilden für Piaget die Grundlage des Weltbildes eines Kindes wie auch des Erwachsenen: Einerseits Assimilation (kognitive Integration von Wahrnehmungen der Sinne), andererseits Akkomodation (Verarbeitung im Sinne einer Differenzierung dieser Wahrnehmungen) (vgl. Piaget 1978).

In seinem kognitivem Entwicklungsmodell unterscheidet Piaget vier verschiedene Stadien der kindlichen Entwicklung: sensomotorische, präoperationale, konkret-operationale und formal-operationale Intelligenz (vgl. Piaget 2003)⁴.

Interessant in unserem Zusammenhang sind vor allem einige von Piaget erarbeitete Charakteristika dieser Stadien: Sie müssen einander in der Entwicklung folgen und alle durchlaufen werden, die Entwicklung vollzieht sich in unterschiedlichen Aufgabenbereichen verschieden schnell und die Stadien bedeuten nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Unterschiede.

Jean Gebser 1905 – 1973

Jean Gebser war Deutsch-Schweizer, Philosoph, Schriftsteller und Übersetzer. Er erforschte die Geschichte der Bewusstwerdung, die in eine aperspektivische, d.h. nicht auf den gegenwärtigen (perspektivischen) Standpunkt des Betrachters begrenzte Welt, münden sollte. Methodisch arbeitete Gebser kulturphänomenologisch durch Betrachtung von Bildern, Schriften und Statuen alter Zeiten und etymologisch durch eine Untersuchung von Wortursprüngen. Er differenzierte bereits vier Strukturen des Bewusstseins (archaisch, magisch, mythisch und mental). Seiner Auffassung nach stehen wir heute vor dem „Durchbruch einer neuen, integralen Bewusstseinsstufe, deren Grundthema die Überwindung (Entprojizierung) des nur mentalen (linearen) Verhaftetseins an Raum und Zeit durch die Konkretion der Zeit (als zeitfrei erfahrbare Qualität ganzheitlich realisierter Gegenwart) ist“ (Gebser, 1949 – 1953, 2015). Nach Gebser unterliegt das Bewusstsein nicht kontinuierlichen Wandlungen und entwickelt sich nicht linear, sondern eher sprunghaft: Bewusstseinsstrukturen können erschöpft werden und dann nachfolgend negativ, „defizient“, wirken, worauf es dann zum Durchbruch zu etwas vollkommen Neuem kommt, zu einer neuen

Struktur. Gebser bezeichnete solche Entwicklungen als „Bewusstseinsmutationen“ (ebd. S. 83).

Jane Loevinger Weissman 1918 – 2008

Jane Loevinger-Weissman war amerikanische Professorin an der *Washington University*. Loevinger arbeitete im Forschungsgebiet der Entwicklungspsychologie mit besonderer Ausrichtung auf das Persönlichkeitswachstum. Sie untersuchte Interaktionsmuster in Familien und die grundlegende Beziehung des „Ich“ zu seiner Umwelt (Ich-Entwicklung). Dabei entdeckte sie strukturelle Persönlichkeitsmerkmale. Sie entwickelte einen Test zur Satzergänzung (*Washington University Sentence Completion Test* [WUSCT]), um die Reife einer Persönlichkeit zu messen und stellte die qualitativen Wachstumsmerkmale in einem Stufenmodell dar (vgl. Loevinger 2020).

Clare Graves 1914 – 1986

Clare Graves war Amerikaner, studierte an der *University of Michigan* und am *Union College in Schenectady, New York*, erwarb seinen Dokortitel in Psychologie 1945 an der *Western Reserve University, Cleveland, Ohio*. Zunächst arbeitete er in Lehraufträgen als Klinischer Psychologe in der Rehabilitation, 1956 bis 1978 als Professor für Psychologie am *Union College*.

Graves Forschungen erlangten große Beachtung mit der Veröffentlichung „*The Deterioration of Work Standards*“ in der *Harvard Business Review* 1966 (vgl. Graves Systeme 2020).

Er entwickelte ein Modell von acht aufeinander folgenden Wertesystemen oder menschlichen Existenzebenen, wobei jede Ebene für sich typische Potentiale, Herausforderungen, aber auch Konflikte aufweist. Eine Leitfrage seiner Forschungen war die Frage danach, was einen psychisch gesunden Menschen ausmacht.

Besonders interessant in seiner Forschungstätigkeit war für Graves die Beobachtung der Übergänge zwischen den verschiedenen Ebenen bei einzelnen Personen.

„In jeder Stufe der menschlichen Existenz ist der erwachsene Mensch auf der Suche nach dem heiligen Gral, der Art, wie er zu leben wünscht. Auf der ersten Stufe sucht er nach automatischer körperlicher Befriedigung (1). Auf der zweiten Stufe sucht er eine sichere Art zu leben (2), und dies ist gefolgt, als Nächstes, von der Suche nach Heldentum, Macht und Ruhm (3), einer Suche nach höchstem Frieden (4), einer Suche nach materieller Zufriedenheit (5), einer Suche nach liebevollen Beziehungen (6), einer Suche nach Selbstachtung (7) und einer Suche nach Frieden in einer unverständlichen Welt (8). Und wenn er merkt, dass er diesen Frieden nicht findet, wird er sich auf die Suche nach der neunten Stufe machen“ (Graves Systeme 2020).

„Im Grunde räumte Graves mit der Illusion der 60er und 70er Jahre auf, es gäbe eine glückliche Utopie, in der alle Menschen einander verstehen, für alle genug da ist und Menschen in Eintracht leben. [...] Graves' Theorie zeichnet ein Bild des Menschen, der in einer gewissen Grundspannung lebt und versucht, diese zu lösen, indem er sich immer wieder auf verschiedenen Ebenen mit seinem Sein auseinandersetzt“ (Graves Systeme 2020).

Howard Gardner *1943

Howard Gardner ist amerikanischer Erziehungswissenschaftler und Professor an der *Harvard Graduate School of Education*. Gardner forscht und lehrt dort in den Bereichen Kognitionswissenschaft und Pädagogik. Außerdem hat er eine außerordentliche Professur für Psychologie an der Harvard University inne. Er ist insbesondere

bekannt für seine Theorie der multiplen Intelligenzen, eine alternative Intelligenztheorie aus den 1980er Jahren, die die Mängel klassischer Intelligenztheorien beheben sollte. Gardner unterscheidet in seiner Theorie acht respektive neun verschiedene Intelligenzbereiche (vgl. Gardner 2005):

- **Sprachlich-linguistische Intelligenz** (Sensibilität für gesprochene und geschriebene Sprache, Sprachlernen, zweckgebundene Nutzung von Sprache),
- **Logisch-mathematische Intelligenz** (Probleme logisch analysieren, mathematische Operationen durchführen und wissenschaftliche Fragen zu untersuchen),
- **Musikalisch-rhythmische Intelligenz** (musische Begabung, Komponieren, Sinn für musikalische Prinzipien),
- **Bildlich-räumliche Intelligenz** (Sinn für Strukturen großer Räume, Erfassen enger begrenzter Raumfelder – Theorie und Praxis),
- **Körperlich-kinästhetische Intelligenz** (potentieller Einsatz des Körpers bzw. einzelner Körperteile zur Problemlösung oder zur Gestaltung von Produkten),
- **Naturalistische Intelligenz** (Fähigkeit zur Beobachtung, Unterscheidung und Erkennen von Naturphänomenen, Entwicklung von Sensibilität für Naturphänomene),
- **Interpersonale Intelligenz** (Fähigkeit zu Empathie und zur Beeinflussung von Stimmungen und Emotionen anderer Menschen),
- **Intrapersonelle Intelligenz** (Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Stimmungen, Schwächen, Antriebe und Motive zu verstehen und zu beeinflussen, Selbsterkenntnis),
- **Existenzielle Intelligenz** oder **spirituelle Intelligenz** (Verständnis für grundlegende Fragen der Existenz).