





Johannes Schwehm

## **Systemisch unterrichten**

Fachunterricht

prozessorientiert gestalten

ca. 192 Seiten, 27 Tab., Kt, 2017

ca. € (D) 21,95/€ (A) 22,60

ISBN 978-3-8497-0180-2

Auch als **eBook** erhältlich!

Das Buch versteht sich als ein Beitrag zur systemischen Unterrichts- und Schulentwicklung. Ausgehend von der Beobachtung, dass die zentrale Tätigkeit des Unterrichtens in der systemischen Pädagogik bisher eher stiefmütterlich behandelt wurde, schafft dieses Buch ganz konkrete, praktische Abhilfe. Das Herzstück der Arbeit von Johannes Schwehm sind zwölf in der eigenen Unterrichtspraxis erprobte Moderationsverfahren, die die Kernbereiche „Unterricht planen und gestalten“, „Gesprächskultur fördern“ und „Evaluieren und Bewerten“ abdecken und für den sofortigen Gebrauch konzipiert sind. Sie zeigen Wege auf, wie sich systemische Konzepte für die didaktische Gestaltung des alltäglichen Fachunterrichts nutzen lassen, mit dem Ziel möglichst gesundheitsförderliche Prozesse zu initiieren und zu fördern.

Mit „Moderation“ ist dabei gemeint, dass die für Planung und Unterricht zentralen Elemente – didaktische Prinzipien, Sozialformen, Methoden und Materialien – so zusammengedacht werden, dass ein „systemischeres Prozessieren“ in der Gruppe wahrscheinlicher wird.

Im abschließenden Kapitel wird das Konzept für eine systemische Fortbildungsreihe für Lehrkräfte „vor Ort“ vorgestellt, mit dem sich Schulentwicklungsprozesse innerhalb von Kollegien fördern lassen.

## Einleitung

Systemisch-konstruktivistisches Denken<sup>1</sup> ist en vogue. Nicht nur in (familien)therapeutischen oder beratenden Settings, sondern auch in supervidierenden, unternehmerischen und pädagogischen Kontexten scheint diese ganz besondere Art zu denken derzeit großen Zuspruch zu finden.<sup>2</sup>

Das Feld der systemischen Pädagogik und Didaktik scheint dabei inzwischen auf mehreren Ebenen gut bestellt. Neben einer Reihe von theorieentwickelnden Titeln, die das systemische Denken für pädagogische und didaktische Kontexte grundsätzlich erschließen (s. hierzu Arnold 2007; Reich 1996; Siebert 2008), liegen mittlerweile auch eine Vielzahl von eher praktisch orientierten Beiträgen vor, die systemisches Gedankengut für das Arbeiten in der Schule nutzbar machen. Dies gilt beispielsweise für den Versuch, genuine Beratungssituationen in der Schule systemisch zu gestalten (s. hierzu Palmowski 1995; Hubrig u. Herrmann 2005), die pädagogische Haltung bei Lehrkräften zu fördern (Palmowski 1996; Staake 2013), Konflikte zu moderieren (Palmowski 1996; Prior u. Winkler 2009), Gruppen- und Teambildungs- bzw. Leitungsprozesse zu unterstützen (Arnold 2008; Renoldner, Scala u. Rabenstein 2007) sowie Unterrichtsmethoden zu erschließen (s. hierzu den »Online-Methodenpool« in Reich 2008; sowie Arnold 2007). Und auch in programmatischer Absicht wurde bereits hinlänglich publiziert (s. insbesondere die von Voß herausgegebenen Tagungsbände 1996, 2002, 2005a). Wofür, so ließe sich fragen, dann überhaupt noch ein weiterer Band zur systemischen Pädagogik?

Nähert man sich als Lehrkraft auf der Suche nach Anregungen für den eigenen Unterricht dem Feld der systemischen Pädagogik, so wird man rasch feststellen, dass die für den täglichen

---

1 Im Folgenden werden die Begriffe »systemisch«, »systemisch-konstruktivistisch« und »hypnosystemisch« weitgehend synonym verwendet. Eine Begriffsklärung erfolgt in Kapitel 1.

2 Für einen Überblick über verschiedene Anwendungsfelder siehe Levold und Wirsching (2014, S. 24–44).

Unterrichtsprozess entscheidenden Bereiche – Didaktik, Pädagogik, Methodik und Materialien – in der Literatur relativ getrennt voneinander behandelt werden und es insgesamt wenig Hinweise darauf gibt, wie sich eine inhaltlich anspruchsvolle Unterrichtsgestaltung ganz konkret mit systemischen Ideen – die über theoretische Hinweise bezüglich Haltung und Kommunikation bzw. über eine reine Methodenlehre hinausgehen – verbinden lässt. Von den drei zentralen Kontexten pädagogischen Arbeitens, nämlich »Erziehen«, »Beraten« und »Unterrichten«, scheint der letztgenannte bis dato meist stiefmütterlich behandelt. Das vorliegende Buch versucht, hier Abhilfe zu schaffen. Es kreist um die Frage, wie sich aus systemischer Perspektive anderen etwas näherbringen lässt, was sie bislang noch nicht wissen.

Der angestrebte Theorie-Praxis-Transfer ist entsprechend auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedelt. Dabei geht es im Kern darum, das Feld der systemischen Pädagogik um Moderationsverfahren für ein systemischeres Gestalten von Unterrichtsprozessen anzureichern, die unterhalb der Theorieebene und oberhalb der Ebene der didaktischen Methodenlehre angesiedelt sind. Mit dem zugegebenermaßen etwas unscharfem Begriff »Moderationsverfahren« ist dabei gemeint, dass die für Planung und Unterricht zentralen Elemente – didaktische Prinzipien, Sozialformen, Methoden und Materialien – exemplarisch so zusammen gedacht werden, dass ein »systemischeres Prozessieren« in der Gruppe zumindest wahrscheinlicher wird. Dabei sei, um einer begrifflichen Verwirrung vorzubeugen, angemerkt, dass »Moderation« an dieser Stelle in einem weiten Sinne verstanden wird, und zwar als die Fähigkeit, Prozesse so zu konturieren, dass eine lern- und gesundheitsförderliche Balance zwischen vorgegebener Struktur, Räumen zur freien Gestaltung und sozialer Bezogenheit entsteht. Der Begriff bleibt demnach nicht beschränkt auf ein alltags sprachliches Verständnis im Sinne von »Gespräche führen« bzw. »Gesprächsrunden leiten«. Der hier verfolgte Ansatz strebt folglich nicht nach einer alternativen theoretischen Deutung des systemischen Denkens und Handelns im pädagogischen Feld,

sondern nach einer Ausdehnung seines konkreten Anwendungsbereiches im besonderen Kontext »Schulunterricht«.

Das Buch richtet sich an alle systemisch Interessierten. Insbesondere jedoch an angehende und routinierte Lehrkräfte sowie ihre Ausbilder und Fortbildner, denen es möglichst zahlreiche und vielseitige Anregungen bieten möchte, möglichst umstandslos von den Ideen des systemischen Denkens im eigenen Unterrichtsgeschehen zu profitieren. Die Moderationsverfahren im praktischen Teil sind deshalb bewusst so gefasst, dass sie den für das Unterrichtsgeschehen Prozessverantwortlichen – also den Lehrkräften – dienen und sich nicht auf schulorganisatorische Fragen beziehen. Die Akteure, nicht die Strukturen, stehen im Zentrum des Interesses, da mit Blick auf die Kapazitäten und vordringlichen Aufgaben der individuellen Lehrkraft in einer systemischeren Gestaltung des Unterrichts zunächst das größere Veränderungspotenzial vermutet wird. Ziel dieses Bandes ist es folglich, die Spielräume systemischen Handelns für die Gestaltung gesundheitsförderlicher Prozesse zu erhöhen trotz zum Teil recht widriger institutioneller Bedingungen bzw. struktureller Restriktionen. Dabei fällt auf, dass zahlreiche methodische und didaktische Konzepte, die etwa seit Mitte der 1990er-Jahre verstärkt Eingang in die Lehrerausbildung gefunden haben, mit systemischem Denken im hohen Maße kompatibel sind (siehe u. a. Individualisierung, Binnendifferenzierung, Kompetenzorientierung). Insofern wird im Folgenden, insbesondere was den praktischen Teil angeht, nicht der Versuch unternommen, das didaktisch-pädagogische Rad neu zu erfinden, sondern – um im Bild zu bleiben – es lediglich ein wenig anders – eben systemischer – zu montieren.

In besonderer Weise dürften die folgenden Ausführungen für diejenigen Kolleginnen und Kollegen zugänglich sein, die im Rahmen ihrer Tätigkeit bereits mit »familienähnlichen« Ansätzen in Kontakt gekommen sind, die ebenso wie die Systemik zunächst in psychotherapeutischen Settings entwickelt wurden. Zu den in dieser Hinsicht breit rezipierten Ansätzen zählen die »Transaktionsanalyse« (Berne 1964), die »personenzentrierte Interaktion« (Rogers 1985) sowie die »themenzentrierte Interaktion« (Cohen 1975).

Alle diese Ansätze weisen – zumal in ihrer praktischen schulischen Anwendung – zahlreiche Anschlussstellen hinsichtlich des systemischen Ansatzes auf, da sie auf recht ähnlichen erkenntnistheoretischen und anthropologischen Prämissen aufbauen. Eine weitere interessante Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Gründer dieser Therapieschulen allesamt eine Weiterentwicklung des psychoanalytischen Paradigmas anstrebten (Eric Berne, Carl Rogers, Ruth Cohen waren ebenso wie Helm Stierlin<sup>3</sup> ausgebildete Psychoanalytiker).

In inhaltlicher Hinsicht gliedert sich der Band in einen theoretischen Teil, der die beiden ersten Kapitel umfasst, und einen praktisch orientierten Teil, der das dritte und vierte Kapitel beinhaltet. Im *ersten Kapitel* sollen mit Rückgriff auf die Vordenker des systemischen Ansatzes (u. a. Gregory Bateson, Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld und Humberto Maturana) seine zentralen Konzepte und Annahmen dargestellt und erläutert werden. Zu diesen Schlüsselkonzepten zählen: konstruktivistische Erkenntnistheorie (1.2.1), autopoietische Systeme (1.2.2), zirkuläre Kausalität (1.2.3), Umwelt und Kontext (1.2.4), Lösungsorientierung und Salutogenese (1.2.5) sowie hypnosystemische Erlebenszustände und evokative Kommunikation (1.2.6). Im daran anschließenden Zwischenfazit (1.3) wird pointiert die spezifische »Brille« skizziert, die für eine hypnosystemisch-konstruktivistische Perspektive kennzeichnend ist.

Im *zweiten Kapitel* steht die Frage im Zentrum, wie systemisches Denken sinnvoll in pädagogischen Kontexten zur Anwendung gebracht werden kann. Dafür werden zunächst die Besonderheiten des pädagogischen Kontextes gegenüber therapeutischen und beratenden Settings herausgearbeitet (2.1). Anschließend richtet sich der Fokus auf zwei konkrete Anwendungsfelder systemischer Pädagogik (2.2): zum einen auf die pädagogische Haltung der Lehrkraft (2.2.1), und zum anderen auf die didaktische Gestaltung von Unterrichtsprozessen (2.2.2).

Das *dritte Kapitel* bildet in gewisser Weise das Herzstück des vorliegenden Bandes. Nach einer Vorstellung des Sinns und Zwecks

---

3 Helm Stierlin (vgl. etwa 2010) gilt als der Doyen der systemischen Familientherapie in Deutschland.

der hier entwickelten Unterrichtsverfahren (3.1) werden anhand der Bereiche – Unterricht planen und gestalten (3.2.1), Gesprächskultur fördern (3.2.2) sowie Evaluieren und Bewerten (3.2.3) – 12 Moderationsverfahren vorgestellt, die einer systemischeren Gestaltung von Unterrichtsprozessen dienlich sind. Diese 12 Verfahren sind für den alltäglichen und sofortigen Gebrauch konzipiert. Ziel ist eine kontextsensitive Anbahnung systemischer Prozesse, die sich über die Zeit möglicherweise weiter intensivieren lässt. Insofern geht es eher um erste Schritte und nicht so sehr um ein Ausloten maximaler Möglichkeiten systemischer Praxis.

Im abschließenden *vierten Kapitel* wird ein Konzept für eine systemische Fortbildungsreihe für Lehrkräfte »vor Ort« vorgestellt. Die erkenntnisleitende Fragestellung richtet sich in diesem Teil auf die Frage, wie Lehrern systemisches Denken konkret nähergebracht werden kann bzw. wie sie für eine »systemischere« Unterrichtsgestaltung nachhaltig gewonnen werden könnten.

Während die beiden ersten Kapitel in der Frage kulminieren, *wofür* systemische Pädagogik Beiträge leisten könnte, steht die Frage nach dem konkreten *Wie* eines systemischeren Unterrichtens im Zentrum der Kapitel drei und vier. Jedes der vier Kapitel lässt sich mühelos ohne die Vorkenntnisse der jeweils anderen verstehen. Insofern bleibt die Reihenfolge der Lektüre letztlich dem Leser überlassen.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zu einer didaktischen Forschung im Sinne Horst Sieberts (2005, S. 12). Sie ist nicht an dem in den Sozialwissenschaften gängigen Ideal des kritischen Rationalismus orientiert – im Sinne eines kontinuierlichen Versuchs, operationalisierte Hypothesen zu falsifizieren –, sondern sie begreift sich als »Anregungsforschung« für Unterrichtende in konzeptioneller und bildungspraktischer Hinsicht.

Unentbehrliche Anregungen für die Ausarbeitung der hier präsentierten Ideen erhielt ich während meiner Ausbildung zum systemischen Supervisor in pädagogischen Kontexten, die ich in den letzten Jahren am Helm-Stierlin-Institut in Heidelberg unter der Leitung von Mechthild Reinhard genoss. Reinhard's Vorstellungen

von einer gemeinsamen Prozessgestaltung im Sinne eines »ko-evolutionären Geschehens« (s. Reinhard 2014) könnten als übergeordnetes Leitbild für die hier entwickelte Vorstellung systemischen Unterrichtens dienen. Ebenfalls profitieren konnte ich in hohem Maße vom Studiengang »Schulmanagement« der Fernuniversität Kaiserslautern unter Leitung von Professor Rolf Arnold sowie der Mentorenausbildung am Frankfurter Studienseminar für Gymnasien, die in den vergangenen Jahren von Birgit Menzel angeboten wurde. Darüber hinaus fühle ich mich einer Reihe von Kolleginnen und Kollegen an Schule und Studienseminar für zahlreiche anregende Gespräche dankbar verbunden, insbesondere Anja Frieß, Sybilla Hoffmann, Waltraud Kallenbach, Stephan Kurz-Gieseler, Petra Lockner, Manuel Méndez-Burguillos, Jonas Schwarzlose, Gisela Schwehm, Wolfgang Schwehm, Uwe Steeger sowie den Mitgliedern der Pädagogik-AG. Mit Blick auf die Korrektur und Gestaltung des Manuskripts möchte ich mich bei meinen beiden Lektoren, Uli Wetz und Dr. Ralf Holtzmann, für die freundliche und gewinnbringende Zusammenarbeit bedanken.

Schlussendlich wäre dieses Buch nicht entstanden ohne die Bereitschaft und vor allem auch die Neugierde sehr vieler (auch ehemaliger) Schülerinnen und Schüler der Frankfurter Wöhlerschule, sich auf systemische Unterrichtsprozesse einzulassen und sie mitzugestalten. Auch ihnen sei herzlich gedankt.



## 3 Zwölf Moderationsverfahren für ein systemischeres Unterrichten

### 3.1 Kennzeichen, Abgrenzung und Intention der Verfahren

Bei den folgenden Moderationsverfahren handelt es sich um den Versuch, möglichst vielfältige Anregungen zu bieten, wie sich systemisches Prozessieren in konkreten Lehr-Lern-Arrangements verwirklichen lässt. Die zwölf Moderationsverfahren sollen Orientierungshilfen dafür bereitstellen, wie sich Unterrichtsprozesse in staatlichen Regelschulen arrangieren und gestalten lassen, sofern sowohl eine fachliche Ausrichtung des Unterrichts an Lernzielen und Kompetenzen als auch eine ganzheitliche Förderung der beteiligten Personen im Sinne der Salutogenese angestrebt werden. Dieser Prämisse liegt die Überzeugung zugrunde, dass Lernprozesse in einer Gruppe für alle Beteiligten desto befriedigender – und auch erfolgreicher – verlaufen, je intensiver das jeweilige Gefühl des inneren Kohärenzerlebens ist. Dieses Erleben stellt sich umso häufiger ein, je öfter und umfangreicher a) Möglichkeiten zur Beteiligung und Mitgestaltung offeriert werden, b) Sinn im gemeinschaftlichen Handeln erlebt wird und c) die zu bewältigenden Aufgaben als anregend und lösbar erscheinen.

Mit den hier skizzierten Verfahren wird ein doppelter Brückenschlag angestrebt. Zum einen zwischen theoriegeleiteter pädagogisch-didaktischer Reflexion und konkreter Unterrichtsgestaltung; zum anderen zwischen gängiger – bestehender – Unterrichtspraxis und einer stärker systemisch-salutogenetisch orientierten.

Wurde in Kapitel 2 zwischen pädagogischer Haltung (2.2.1) und didaktischer Gestaltung (2.2.2) unterschieden, so wird im Folgenden auf eine solche Differenzierung verzichtet, da in der konkreten unterrichtlichen Praxis beides zusammenfällt. Der Versuch einer analytischen Trennung würde an dieser Stelle entsprechend gewollt und für den Praktiker wenig hilfreich wirken.

Die hier skizzierten Moderationsverfahren sind so gewählt, dass

sie möglichst anschlussfähig im Hinblick auf herkömmlich organisierten Schulunterricht<sup>4</sup> sind und den Lehrenden und Lernenden nicht notwendigerweise ein grundsätzliches Umdenken abverlangen. Würde hier nicht auf Passgenauigkeit geachtet, sondern der systemische Ansatz noch radikaler ausgedeutet werden – was gewiss möglich wäre –, bestünde die Gefahr, dass ein allzu großer Kulturbruch provoziert und damit aufseiten von Lehrern und Schülern eher Widerstand als Neugierde geweckt würde. Denn beide Parteien sind ja aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen auf eine gewisse Weise sozialisiert.

Die in der Folge aufgeführten Verfahren sollten nicht verwechselt werden mit systemisch-konstruktivistischen Methoden zur Gruppen- oder Teambildung in pädagogischen Kontexten. Auch geht es bei ihnen nicht in erster Linie darum, – sicherlich sehr hilfreiche – systemische Kommunikations- oder Beratungstechniken für den pädagogischen Kontext zu erschließen, sondern um die Anbahnung lern- und gesundheitsförderlicher Lehr-Lern-Prozesse im Fachunterricht. Zudem sind die Verfahren begrifflich abzugrenzen von Unterrichtsentwürfen, wie sie beispielsweise bei Lehrproben in der zweiten Ausbildungsphase zum Einsatz kommen. Sie orientieren sich im Gegensatz zu Letzteren nicht auf eine – didaktisch wie methodisch abgezielte – Planung einer oder gegebenenfalls zweier Unterrichtsstunden. Die Verfahren beziehen sich stattdessen auf die Initiierung und Gestaltung von Prozessen, die sich zum Teil über mehrere Schulstunden – bis zu einem halben Jahr – erstrecken, und nicht alleine an den sozialen Kontext einer einzelnen Lerngruppe gebunden sind.

In besonderem Maße als anschlussfähig hinsichtlich konventioneller Unterrichtsformen erweisen sich die hier beschriebenen Moderationserfahren, da sie sich eine Reihe hinlänglich bekannter Methoden und Sozialformen zunutze machen.<sup>5</sup> Dies gilt insbeson-

---

4 Für ein Beispiel tief greifender schulorganisatorischer Innovation im systemischen Sinne siehe Lieneweg (2015).

5 Darauf, dass systemische Prozessgestaltung in Lehr-Lern-Kontexten anschlussfähig ist hinsichtlich bereits etablierter und bekannter Methoden und Sozialformen, hat bereits Kersten Reich hingewiesen (2008).

dere für Ansätze kooperativer Lernformen wie sie beispielsweise von Ludger Brüning und Tobias Saum (2006) vorgestellt werden. Die Frage nach spezifisch geeigneten Unterrichtsmethoden wird innerhalb der systemischen Pädagogik insgesamt eher etwas randständig diskutiert. Dabei werden grundsätzlich eine ganze Reihe bereits gängiger Methoden als kompatibel mit systemischen Ideen angesehen. Generell gilt, dass sich die »Viabilität« bestimmter Methoden schwerlich per se beurteilen lässt. Als wichtiger erscheinen die damit verbundene Haltung und die Angemessenheit in einer konkreten Lerngruppe bzw. in einer bestimmten Unterrichtssituation. Siebert (2008, S. 121) rät daher explizit zu einem eklektischen Methodeneinsatz, der kaum einer theoretischen Rechtfertigung bedürfe.

Als Gradmesser der hier präsentierten Verfahren kann das Streben nach produktiven Lehr-Lern-Arrangements begriffen werden, die einerseits klar strukturiert sowie zielorientiert sind und andererseits möglichst viele Freiräume den Schülern eröffnen, eigene Lernwege zu erkunden und Prozesse in ihrem Sinne mitzugestalten.

Die hier vorgestellten Verfahren wurden von mir im Laufe der letzten Jahre entwickelt und in der Schule sowie zum Teil auch in der Referendarsausbildung praktisch erprobt. Auch wenn Sie im gymnasialen Kontext entstanden, sind sie meines Erachtens nicht auf diese Schulform festgelegt.

### **3.2 Zwölf Moderationsverfahren für ein systemischeres Unterrichten**

Die drei Kategorien – Unterrichten planen und gestalten (3.3.1), Gesprächskultur fördern (3.3.2), Evaluieren und Bewerten (3.3.3) –, denen die Verfahren zugeordnet sind, bilden Kerntätigkeiten des täglichen Unterrichtens ab. Sie dienen in erster Linie einer raschen Orientierung und sind in einem weichen Sinne zu verstehen, was bedeuten soll, dass sich das eine oder andere Verfahren ebenso gut auch einer anderen Kategorie zurechnen ließe (s. Tab. 2).

Jedes der Moderationsverfahren wird anhand einer einheitlichen Struktur präsentiert. So wird zunächst die zentrale Idee des Verfah-

rens skizziert (a); anschließend werden die mit den Verfahren verbundenen konkreten Ziele vorgestellt (b). In einem dritten Schritt wird das Systemische an den Verfahren herausgearbeitet (c), bevor der konkrete Ablauf geschildert wird (d). Dabei gilt es zu bedenken, dass die in diesem Kontext angeführten Zeitangaben Schätzwerte darstellen, die der Veranschaulichung dienen; dort, wo eine konkrete Zeitangabe fehlt, erscheint es aus unterschiedlichen Gründen nicht sinnvoll, Schätzungen anzustellen. Diejenigen Arbeitsschritte, die sich auch außerhalb des Regelunterrichts zu Hause erledigen lassen, sind mit einem (A) unterhalb der Zeitangabe gekennzeichnet. Im Anschluss an den Ablaufplan wird erläutert, worauf bei der Durchführung des Verfahrens jeweils in besonderer Weise zu achten ist (e) und woran sich möglicherweise erkennen lässt, ob es erfolgreich war (f). Als Abschluss dient ein Praxisbeispiel der besseren Veranschaulichung des Moderationsverfahrens (g). Dabei variiert die Art der Darstellung notgedrungen. So werden sowohl einzelne Materialien mit Arbeitsaufträgen als auch Verlaufsprotokolle und Stundenverlaufspläne dargeboten. Im Vordergrund steht an dieser Stelle nicht eine systematisch-einheitliche Darstellungsweise, sondern eine Plausibilisierung des jeweiligen Moderationsverfahrens.

Unterricht planen und gestalten (3.2.1)	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Gemeinsame Planung zentraler Abschlussprüfung</li><li>b) Themen erschließen vermittelt geführter Imaginationen</li><li>c) Systemische Interviews zur Wiederholung von Unterrichtsinhalten</li><li>d) Materialien erschließen vermittelt konsequenter Prozessorientierung.</li></ul>
---	--

Gesprächskultur fördern (3.2.2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Dialogisieren</li> <li>b) Schüler moderieren Unterrichtsgespräche in fremden Lerngruppen</li> <li>c) Inverse Präsentationen zur Vertiefung von Unterrichtsinhalten</li> <li>d) Gemeinsames Bewerten von Schülerpräsentationen.</li> </ul>
Evaluieren und Bewerten (3.2.3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Systemisches Evaluieren der Prozessgestaltung</li> <li>b) Kreatives Nutzen gängiger Evaluationsbogen</li> <li>c) Schriftliche Ersatzleistungen für Klausuren</li> <li>d) Noten für kontinuierliche Mitarbeit.</li> </ul>

*Tab. 2: Die 12 Moderationsverfahren für ein systemischeres Unterrichten*

Zur Notation der Verfahren sei angemerkt, dass, damit sie auf Papier nachvollziehbar werden, es notwendig erschien, ihren Ablauf jeweils in Form einer chronologischen Reihenfolge zu präsentieren. Dies lässt die einzelnen Moderationsverfahren unter Umständen der Form nach etwas rigider erscheinen, als sie tatsächlich gedacht sind. So könnten beispielsweise bei allen Verfahren an mehreren Stellen immer auch die Schüler gefragt werden, wie denn ihrer Meinung nach jetzt weiter vorgegangen werden könnte bzw. sollte. Meiner Erfahrung nach entwickeln Schüler diesbezüglich häufig eine ganze Menge an Ideen, die allerdings im vorliegenden Kontext nicht sinnvoll antizipiert bzw. dokumentiert werden konnten. Insofern ist es für die praktische Anwendung der Moderationsverfahren von zentraler Bedeutung – trotz der hier zum Teil relativ detailliert geschilderten Abläufe –, stets offenzubleiben für alternative Ideen und Impulse aus den jeweiligen Lerngruppen.

Zu erwarten steht zudem, dass sich eine positive Dynamik in dem Sinne entwickelt, dass eine Lerngruppe, die ein wenig Erfahrung mit systemisch orientierten Unterrichtsverfahren gesammelt hat, nach und nach immer zielstrebigere und selbstständiger Entscheidungen über den weiteren Prozessverlauf treffen wird.

Die hier zusammengetragenen Instrumente sollten nicht als starr begriffen werden, sondern als Anregungen, eigene Versuche und Experimente systemischeren Unterrichtens zu erproben. Meine Hoffnung geht dahin, dass in der Gesamtschau dieser 12 Moderationsverfahren ein systemischer Horizont erkennbar wird. Das heißt, dass beim Lesen im besten Falle sich mehr und mehr auch eine intuitive Vorstellung davon entwickelt, was systemischeres Unterrichten in der Praxis ausmachen könnte und wie es sich in bestehende Kontexte integrieren ließe. Folglich sollten die Verfahren nicht im Sinne von einfachen Blaupausen verstanden werden, sondern als Anregungen dienen, die an individuelle Bedürfnisse angepasst bzw. auch mit Lerngruppen weiterentwickelt werden können. Gegebenenfalls müssen sie dafür zunächst in kleineren Schritten geübt werden.

## Über den Autor



**Johannes Schwehm**, Dr. rer. pol.; Studium von Politik, Volkswirtschaft, Philosophie, Englisch und Geschichte sowie Schulmanagement; Ausbildung zum systemischen Supervisor in pädagogischen Kontexten (Helm-Stierlin Institut, Heidelberg); Ausbildungsbeauftragter am Studienseminar für Gymnasien Frankfurt für allgemeine Pädagogik und das Fach „Politik und Wirtschaft“; Studienrat an einem Frankfurter Gymnasium. Arbeitsschwerpunkte: Lehrerausbildung in den Bereichen allgemeine Pädagogik sowie dem Fach „Politik und Wirtschaft“; systemische Pädagogik.

# www.carl-auer.de – systemische Vielfalt rund um die Uhr

- Shop** Bücher mit einem Klick bestellen, bequem nach Hause liefern lassen und per Rechnung bezahlen.
- Suche** Ob Titel-, Autoren- oder Stichwortsuche, geben Sie einfach Ihren Suchbegriff ein und lassen Sie sich zu den gewünschten Informationen führen.
- Programm** Der Menü-Punkt Programm führt Sie durch die Frühjahrs- und Herbst-Neuerscheinungen, durch Themenbereiche und Programmreihen bis hin zu Autoreninformation, Downloads, Leseproben und vielem mehr.
- Aktuelles** Neuigkeiten aus dem Verlag, von unseren Autoren und aus der systemischen Welt.
- Newsletter** Einmal anmelden und regelmäßig Buch- und Veranstaltungstipps erhalten.
- Blogs** Diskutieren Sie mit! Auf **carl-auer.de** schreiben renommierte Experten zu wichtigen Themen und Gebieten der systemischen Therapie und Beratung.
- CAA** Lernen Sie die Veranstaltungen der Carl-Auer-Akademie kennen!



**Carl-Auer Verlag GmbH**

Vangerowstr. 14 • 69115 Heidelberg

Tel.: +49 6221 6438-0 • Fax: +49 6221 6438-22

kundenservice@carl-auer.de • [www.carl-auer.de](http://www.carl-auer.de)

