

**Naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten**  
**Eine integrative Längsschnittstudie zur**  
**Kompetenzentwicklung von Erzieherinnen**

**Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg  
zur Erlangung des Grades einer  
Doktorin der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)  
genehmigte Dissertation von**

**Monika Zimmermann**

**aus**

**Idar-Oberstein**

**2011**

Zimmermann, M. (2011): Naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten: Eine integrative Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Erzieherinnen. (Studien zum Physik- und Chemielernen, Bd. 128). Berlin (Logos). ISBN 978-3-8325-3053-2.



Erstgutachterin: Prof. Dr. Manuela Welzel-Breuer  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Schallies

Fach: Physik

Tag der Mündlichen Prüfung: 21.11.2011

## **4.1.2 Psychologische Grundlagen**

In diesem Kapitel werden die für diese Arbeit relevanten Motivationstheorien mit ihren Implikationen für ein gelingendes Coaching und eine wirksame Fortbildung zusammenfassend dargestellt. Im Rahmen der Theoriereflexion zum Coaching wird später gezeigt, dass der Personzentrierte Ansatz nach Rogers in enger Verzahnung mit den Grundannahmen der Positiven Psychologie (Seligman) auch für Coaching und Fortbildungen im Bereich früher naturwissenschaftlicher Bildung ein kohärentes Theoriemodell zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung darstellt. Deshalb soll im Anschluss an die Beschreibung der Motivationstheorien der Personzentrierte Ansatz von Rogers ausführlich entfaltet und der Ansatz Seligmans im Rahmen der Forschungsarbeiten der Positiven Psychologie erläutert werden.

### **4.1.2.1 Vom Wissen zum Handeln: Handlungssteuerndes Wissen**

Auf Effizienz angelegte Fortbildungsmaßnahmen müssen die Aufgabe bewältigen, den Erwerb neuen Wissens mit dessen konkreter Umsetzung in der beruflichen Praxis zu verbinden. Bevor ich auf die Konzeption der durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen eingehe, soll das Problem der Diskrepanz zwischen dem Wissen um professionell adäquates Handeln und der tatsächlichen Anwendung im beruflichen Handeln unter Rückgriff auf die Handlungspsychologie (vgl. Wahl et al. 1995) näher geklärt werden.

Da sich letztlich das berufliche Handeln der Erzieherinnen verändern soll, muss zunächst deutlich werden, was in der psychologischen Handlungstheorie unter „Handlung“ verstanden wird. Nach Traub (2000, 14) ist eine Handlung gekennzeichnet durch Zielgerichtetheit und Bewusstheit, durch eine hierarchisch-sequentielle Handlungsorganisation, durch Integration emotionaler Prozesse und durch Rückgriff auf handlungsrelevante Wissensbestände. Zu einer „Handlung“ gehört also eine entsprechende „Absicht“ zur Ausführung der Handlung, sonst liegt keine Handlung vor, sondern lediglich ein Verhalten. Umgekehrt impliziert eine bestimmte Absicht aber nicht schon ein bestimmtes Handeln: Z.B. können wir die „feste Absicht“ haben, Kindern weniger Erklärungen überzustülpen, aber diese Absicht garantiert keineswegs die Realisierung dieser (Unterlassungs-)Handlung.

Handlungen beinhalten sowohl kognitive als auch emotionale Prozesse und können nur erfolgen, wenn dabei auf handlungssteuerndes Wissen zurückgegriffen werden kann (vgl. Traub 2000, 15). Dieses Wissen ist geprägt von gesellschaftlichen Anteilen und individuellen Erfahrungen. Kognitionen erzeugen, gestalten und beeinflussen die Handlungsausführung; bewusste Kognitionen sind den unbewussten dabei übergeordnet und gewährleisten Handlungssteuerung.

Handlungsrelevantes Wissen wird auf spezifische Art und Weise im Gedächtnis gespeichert. Die Komplexität pädagogischen Geschehens, die Vielfalt der angestrebten Ziele, die Schnelligkeit menschlicher Interaktionen und demgegenüber die Begrenztheit menschlicher Informationsverarbeitungskapazität erfordern spezifische Prozesse der Informations-

verarbeitung. Wahl et al. (1995, 61) nennen Voraussetzungen, wie handlungsrelevantes Wissen beschaffen sein muss, damit auch unter dem Handlungsdruck der Praxis handlungswirksam darauf zurückgegriffen werden kann: Es muss dem Pädagogen möglich sein, Situationen blitzschnell zu identifizieren (Situationsauffassung), und er muss fähig sein, wirksame Handlungsweisen sehr schnell auszuwählen (Handlungsauffassung). Die kognitiven Prozesse der Situations- und Handlungsauffassung sind so eng miteinander verzahnt, dass die Wahrnehmung einer Situation fast zeitgleich mit dem Abwägen von Handlungsalternativen und der Handlungsauswahl abläuft. Es gibt also für potentielle Handlungsfähigkeit bedeutsame Wissensbestände, die so beschaffen sind, dass sie in kürzester Zeit abgerufen werden können.

„Neu aufgenommenes Wissen muss also umgeformt werden, bevor es das Handeln steuern kann. Dieser Umformungsprozess kann als ein Lernprozess beschrieben werden, bei dem es darum geht, umfangreiche und zugleich verstreut gespeicherte Wissensbestände so zu ‚bündeln‘ oder so zu ‚verdichten‘, dass sie letztendlich ‚en bloc‘ abgerufen werden können“ (Wahl et al. 1995, 63). Viele einzelne Informationen werden zu diesem Zweck derart miteinander verknüpft, dass sie „nur noch eine einzige Informationseinheit darstellen“.

Nach Wahl et al. ist es für die professionelle Handlungsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften wichtig, dass „die Vielfalt theoretischen Wissens“ mit dem „Reichtum an persönlichen Erfahrungen nach Sinnzusammenhängen“ so geordnet bzw. gebündelt, verdichtet und kognitiv repräsentiert ist, dass die „Quintessenz nur eine oder mehrere Informationseinheiten umfasst“ (1995, 64). Diese Überführung der Wissensbestände in „eine komprimierte Form“, wie es Wahl et al. (1995, 66) nennen, ist ein unerlässlicher Lernschritt hin zur Handlungssteuerung, da nur diese Verdichtung Eingang in spontane Situations- und Handlungsauffassungen finden kann.

Schlussfolgernd kann für die Gestaltung von nachhaltigen Fortbildungsmaßnahmen davon ausgegangen werden, dass neu aufgenommene Informationen durch weitere Lernprozesse auf wenige Informationseinheiten verdichtet werden müssen, um handlungswirksam werden zu können. Die von Wahl durchgeführten Untersuchungen an Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern zeigen, dass Lehrende ihr umfangreiches Wissen auf folgende Art und Weise bündeln: Sie versuchen neue Situationen mit jenen „typischen“ Situationen zu vergleichen, die nach ihren theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen immer wieder auftauchen (vgl. Wahl et al. 1995, 67). Situations-, Problem- und Lösungstypen werden gebündelt abgespeichert und stehen zum Abruf bereit. Das bedeutet, „dass der lange und komplizierte Prozess der Umformung des vermittelten Wissens so lange systematisch unterstützt und begleitet werden muss, bis er in der Umbildung von Situationstypen und in der Umbildung von Reaktionstypen seinen Niederschlag gefunden hat“ (Wahl et al. 1995, 68).

Da es sich bei der Art der Bündelung der Wissensbestände nach Wahl et al. (1995, 70) um hoch individuelle, sehr persönliche, langwierige Prozesse handelt, müssen diese Lernprozesse individualisierend, selbstgesteuert und bedürfnisorientiert angeregt und unterstützend gestaltet sein.

Zur konzeptionellen Neuorientierung der Erzieherinnenfortbildung ist zu bedenken, dass das berufliche Können von Erzieherinnen vorwiegend durch subjektive Theorien bestimmt wird, die sich infolge ihrer biografischen Entstehung und Bewährung in der Praxis als in erheblichem Ausmaß resistent gegenüber Veränderungsbemühungen erweisen (vgl. Wahl 2005, 12), während sich durch veränderte Anforderungen und Arbeitskontexte Situationen und Problemlagen verändern. Deshalb ist es den Akteuren in der Praxis nicht mehr möglich, ihr auf eindeutige Problemsituationen zentriertes Wissen zur Anwendung zu bringen, d.h. „die Passungen zwischen Wissen/Kompetenz und Situation stimmen nicht“ (Orthey 2002, 8). Unter diesen Umständen müssen die Erzieherinnen die Kompetenz erwerben oder erweitern, sich selbst, den Prozess und das Problem zu beobachten und reflexiv zu Umdeutungen und neuen Sichtweisen des Problems zu gelangen.

Die Förderung dieser letztgenannten professionellen Reflexionskompetenz ist ein zentrales Ziel des im folgenden Kapitel darzustellenden Fortbildungsmodells. Wegen der handlungssteuernden Funktion subjektiver Erklärungsmuster wird in dem hier vertretenen Ansatz über das individualisierende Coaching ein Element autobiografischer Reflexion integriert. Dabei geht es nicht nur um die professionelle Begleitung des Erfahrungslernens, sondern letztlich darum, den an der Erfahrung Lernenden zu befähigen, sein lebenslanges Lernen selbst konstruktiv zu gestalten.

#### **4.1.2.2 Motivationstheorien als theoretische Grundannahmen**

Die hochgradig reflexive Fähigkeit, sich selbst kritisch prüfend über die eigene „professionelle Schulter“ zu schauen ist nicht denkbar ohne einen hohen Grad an Motivation. Welche motivationalen Voraussetzungen müssen gegeben sein, dass eine solche selbstständige Kompetenzentwicklung möglich wird? Das folgende Kapitel beleuchtet verschiedene sich ergänzende Motivationstheorien. Deren Bedeutung für die Entwicklung von NFFK wird im Rahmen der Konzeptdarstellung (Kap. 5) näher entfaltet.

Motivation wird im Rahmen der pädagogischen Psychologie definiert als „Prozess der Initiierung, der Steuerung und der Aufrechterhaltung physischer und psychischer Aktivitäten; einschließlich jener Mechanismen, welche die Bevorzugung einer Aktivität sowie der Stärke und Beharrlichkeit von Reaktionen steuern“ (Zimbardo und Gerrig 1999, 503).

Auch im Kontext fachdidaktischer Lehr-Lernforschung steht die Frage nach den motivationsrelevanten Faktoren für Lernen im Fokus des Interesses (vgl. z.B. Krapp und Prenzel 1992).

Im Wesentlichen fußt mein Coachingkonzept motivationstheoretisch auf drei begründeten Ansätzen zur Beschreibung und Einordnung motivationaler Bedingungen: Attributionstheorie (als Grundlage der Optimismusforschung), Zielorientierungstheorie und Selbstbestimmungstheorie. Diese werden deshalb im Folgenden überblicksartig beschrieben.

##### **4.1.2.2.1 Attributionstheorie**

Menschen haben das Bedürfnis, Phänomene wie beispielsweise Erfolg und Misserfolg auf bestimmte Ursachen zurückzuführen. Ein solches Wissen erlaubt es, „zukünftig solche Ereignisse zu beeinflussen“ (Edelmann 2000, 254). Gegenstände der Attributionsforschung sind deshalb Meinungen oder Überzeugungen über die Ursachen von Ereignissen und Sachverhalten. Der attributionstheoretische Ansatz lässt sich einordnen in die Theorien der kognitiven Umweltbewältigung und des persönlichen Wachstums (vgl. Weiner 1994). Der Begriff leitet sich aus dem lateinischen *attribuere* = zuschreiben ab und hat im vorliegenden Kontext die engere Bedeutung „Zuschreiben von Ursachen“. Die vier wichtigsten Kausaldimensionen sind Personabhängigkeit, Stabilität über die Zeit, Kontrollierbarkeit und Globalität. Die vierte Dimension, Globalität, wurde von Abramson et. al (1978) eingeführt. Die drei erstgenannten Dimensionen wurden von Weiner (1986) vorgeschlagen.

Die Attributionstheorie<sup>51</sup> (vgl. Weiner 1986) betont die Relevanz der Selbstwahrnehmung (Kausalattribution) einer Person und deren generalisierte Überzeugung hinsichtlich Möglichkeiten, durch eigenes Handeln gewünschte Erfolge zu erreichen bzw. erlebten Erfolgen oder Misserfolgen Ursachen zuzuschreiben. Zwei Aspekte sollten im Zusammenhang mit der Attributionstheorie besonders beachtet werden: Erstens: Es ist in der Regel nicht die Ursache *per se*, welche bestimmte Wirkungen auf das Verhalten und Erleben hat, sondern vielmehr die Einordnung der Ursache auf die genannten Dimensionen. Zweitens: Wenn behauptet wird, dass sich kausale Dimensionen auf Erleben und Verhalten auswirken, dann ist stets die von der erklärenden Person vorgenommene „Dimensionierung“ von Ursachen gemeint (d.h.: die subjektive Einordnung einer Ursache auf die genannten Dimensionen) und nicht die von einer außenstehenden Person oder vom Wissenschaftler vorgenommene Dimensionierung. Haben Lernende gegenüber sich selbst die Haltung entwickelt, durch eigenes Handeln Ziele erreichen zu können, wirkt sich dies positiv auf ihr Lernverhalten aus.

#### **4.1.2.2.2 Zielorientierungstheorie und Vermeidungsverhalten**

Die professionelle motivationale Zielorientierung einer Erzieherin ist eine personale Variable, die als mögliche Einflussvariable bisher m.E. noch zu wenig Beachtung in der Forschung zur Kompetenzentwicklung gefunden hat. Der Zielbegriff taucht in modernen Motivationstheorien in verschiedenen Bedeutungsvarianten auf. „Ausgangspunkt der Entwicklung leistungsthematischer Zieltheorien war die im attributionstheoretischen Zusammenhang gemachte Beobachtung, dass es große interindividuelle Unterschiede bei der Attribuierung von Misserfolg gibt, nämlich „mangelnde Anstrengung“ vs. „mangelnde Begabung“ (Schneider und Schmalt 2000, 298). Ziele beeinflussen je nach Beschaffenheit die individuelle Bewertung von Misserfolgen. „Eine Misserfolgsattribution auf mangelnder Anstrengung ist mit hohen Erwartungen, hoher Ausdauer und guter Leistung verbunden, während eine Misserfolgsattribution auf mangelnde Begabung mit negativen Emotionen, geringen Erwartungen und geringer Ausdauer und Leistung verbunden ist“ (Schneider und Schmalt

---

<sup>51</sup> Die Attributionstheorie ist eine Grundlage der Theorie der erlernten Hilflosigkeit von Seligmann.

2000, 298). Diese völlig verschiedenen Deutungen haben weitreichende Folgen für das deutende Individuum. Dweck und Elliott (1983) vermuten, dass diese unterschiedlichen Attribuierungen daher kommen, dass die Personen unterschiedliche Ziele verfolgen und unterscheiden zwei Arten von Zielen: Erstens: Ergebnisziele (performance goals) mit Vermeidungsorientierung; Zweitens: Lernziele (learning goals) mit Bewältigungsorientierung. Die Übernahme eines Ergebnisziels führt bei Misserfolg zu einer Hilflosigkeitsorientierung, weil Misserfolg mangelnde Kompetenz signalisiert. Die Übernahme eines Lernziels führt zu einer Bewältigungsorientierung, „weil Misserfolg lediglich anzeigt, dass man sich noch nicht genügend angestrengt und noch nicht genügend gelernt hat“ (Schneider und Schmalt 2000, 298). So bestimmen das Wesen von Zielen und das jeweilige Verständnis von Misserfolg maßgeblich das Verhalten mit. „Solche Erklärungen aktuellen Verhaltens und Erlebens aus den konkreten Zielsetzungen sind hilfreich, weil sie den großen Bogen, der von den Motivdispositionen zu konkretem Verhalten geschlagen wird, überbrücken helfen, indem sie (...) die verfolgten Leistungsziele und damit auch die allgemeine Richtung des Verhaltens (Aufsuchen – Meiden) präzisieren<sup>52</sup> helfen“ Schneider und Schmalt (2000, 298).

Die kognitionspsychologische Zielorientierungstheorie fokussiert also die Zielkomponente motivierten Verhaltens (vgl. z.B. Brunstein und Heckhausen 2006)). Hier liegt die Annahme zugrunde, dass die motivationalen Anreize durch erreichbare Ziele und die mit ihnen erwarteten Konsequenzen erzeugt werden. Die Relevanz der Zielorientierungstheorie im Lehrberuf konnte durch eine neuere Studie von Butler (2007) bereits belegt werden. In dieser Studie konnten Lernzielorientierung (Wunsch, Kompetenzen zu erweitern), Annäherungsleistungszielorientierung (Wunsch, Kompetenzen zu beweisen) und Vermeidungsleistungszielorientierung (Wunsch, Kompetenzmängel zu kaschieren) als Konstrukte identifiziert werden, mittels derer sich berufliche Ziele von Lehrkräften beschreiben lassen.

Diese Konstrukte erscheinen für die Analyse der Entwicklung professioneller Reflexionskompetenz im Rahmen früher naturwissenschaftlicher Förderung als vielversprechend, da Zielorientierungen durch die Generierung eines spezifischen Wahrnehmungsfokus einen Einfluss darauf haben, wie Leistungssituationen wahrgenommen werden, welche Informationen als wichtig empfunden werden und wie Erfolge bzw. Misserfolge definiert werden (Butler 2007). Um Vermeidungsverhalten zu verhindern, ist es wichtig, dass ein potentieller Nutzen für den Lernenden wahrgenommen werden kann. Erst dann wird eine intrinsisch motivierte Suche nach instrumenteller Hilfe wirksam. Neben diesem Nutzenaspekt wird forschungsbasiert auch der Faktor „Unsicherheitsreduktion“ angeführt. Schneider und Schmalt (2000, 297ff.) leiten her, dass „die klassischen Modelle leistungsmotivierten Verhaltens in sinnvoller Weise durch den Aspekt der Unsicherheitsreduktion (...) ergänzt werden können.“ Die Berücksichtigung dieser Ergebnisse

---

<sup>52</sup> Möglicherweise (das ist m.E. noch nicht empirisch belegt) können Ziele als Prädiktoren für Verhalten fungieren.

der Zielorientierungstheorie ist gerade unter dem Aspekt zunehmender Arbeitsanforderungen und –belastungen (vgl. Rudow 2004) im Erzieherberuf wichtig.

#### **4.1.2.2.3 Selbstbestimmungstheorie**

In der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1993) werden emotionale Erlebensqualitäten im Prozessgeschehen dieser Zielorientierungen berücksichtigt. Unter emotionalen Erlebensqualitäten verstehen Deci und Ryan (1993) die Interaktion mit einem Gegenstand, die zur Befriedigung psychologischer Bedürfnisse führt (Bedürfnis nach Kompetenz, Bedürfnis nach Autonomie und Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit).

Deci und Ryan (1993, 222) gehen davon aus, dass Motivation generell auf das Bestreben nach Befriedigung grundlegender psychologischer Bedürfnisse (basic psychological needs) zurückzuführen ist. Intrinsische Motivation beruht demnach auf den grundlegenden psychischen Bedürfnissen nach Selbstbestimmung und Kompetenz. Hierbei steht das Selbst als Prozess und Ergebnis menschlicher Entwicklung im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. „Die Struktur des Selbst erweitert und verfeinert sich im Laufe der Entwicklung durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt; sie ist das sich ständig ändernde Produkt von Prozessen und Strukturen dieser organismischen Dialektik“ (Deci und Ryan 1993, 223).

Zu den psychologischen Grundbedürfnissen gehören die Bedürfnisse nach Kompetenzerleben, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit. Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben zielt auf die erlebte Handlungsfähigkeit des Individuums. Hier liegt der individuelle Wunsch zugrunde, anstehenden Aufgaben und Problemen gewachsen zu sein und diese eigenständig bewältigen zu können. Ziele und Vorgehensweisen eigenen Handelns selbst bestimmen zu können äußert sich im Bedürfnis nach Selbstbestimmung. Hier geht es um die erlebte innere Übereinstimmung (vgl. Kongruenz bei Rogers) einer Person, zwischen der aktuell geforderten Aufgabenstellung und dem, was die Person selbst für wichtig hält und gerne tun möchte. Soziale Eingebundenheit meint das Bestreben nach befriedigenden Sozialkontakten und dem existentiellen Gefühl nach sozialer Geborgenheit (vgl. Ryan und Deci 2000). Der Coach wird deshalb im Rahmen dieser Konzeption verstanden als „anteilmehmende und autonomieunterstützende Lernumgebung“ (Deci und Ryan 1993, 235). Im Fokus des Interesses steht deshalb auch die Förderung von konstruktiver Teamarbeit. Es sollen gemäß Rogers und Seligman (vgl. Kap. 5.3.2) Bedingungen hergestellt werden, die autonomes Lernen zulassen und im Sinne einer tatsächlichen Nachhaltigkeit Wahlmöglichkeiten, Spielräume und v.a. Ermunterung bieten. Extrinsische Motivation hängt auch von beiden Bedürfnissen ab und wird von den Autoren um das Bedürfnis nach „sozialer Bezogenheit“ ergänzt.

Soziale Bezogenheit beinhaltet auch das Bedürfnis, in Gemeinschaft zu sein und zu agieren. Die Prozesse gemeinschaftlichen Agierens sind geprägt von den jeweiligen Selbst- und Fremdbildern ihrer Akteure. Im Folgenden Abschnitt soll deshalb ein theoretischer Blick auf die Beschaffenheit von individueller Selbstwahrnehmung und ihrer Wirkung auf Kommunikationsprozesse geworfen werden.

### 4.1.2.3 Das Johari-Fenster als Basis für explorative Selbst- und Fremdeinschätzung

Das Johari-Fenster ist ein (grafisches) Schema zur Darstellung bewusster und unbewusster Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale einer Person und Anderen bzw. einer Gruppe. Entwickelt wurde es 1955 von den amerikanischen Sozialpsychologen Joseph Luft und Harry Ingham.<sup>53</sup> Anwendung fand und findet das Johari Fenster vor allem in der Beschreibung gruppendynamischer Prozesse (z.B. Rechten 2007, 55), aber auch in weiteren Gebieten. So wird es oft im Coachingbereich (z.B. von Troschke und Haas 2009, 30) angewendet. Wahrnehmung ist immer subjektiv bzw. intersubjektiv bezogen und ein aktiver Prozess, den der Wahrnehmende durch Selektion aktiv mit gestaltet. Der Wahrnehmungsprozess kann bewusst und unbewusst ablaufen und wird geleitet und in gewisser Weise determiniert durch das, was das Individuum bereit und fähig ist, von sich selbst preis zu geben. Das Johari-Fenster kann in diesem Wahrnehmungsprozess dazu beitragen, Positionen, Muster, Einstellungen oder Streitpunkte einer didaktischen Frage sichtbar darzustellen bzw. theoretisch vorhandene Veränderungsmöglichkeiten aus einer Fremdperspektive aufzuzeigen. Es zeigt dabei auf anschauliche Weise, dass sich „Selbstwahrnehmung“ und „Fremdwahrnehmung“ nicht entsprechen, weil es einerseits Dinge gibt, die wir vor anderen verbergen und andererseits Bereiche existieren, die unserer eigenen Person verborgen bleiben (vgl. Stangl 2010). Joseph Luft beschreibt als ein Ziel von Lernen in der Gruppendynamik, den gemeinsamen Handlungsspielraum transparenter und weiter zu gestalten. Im Johari-Fenster wird dabei das linke obere Feld immer größer, die anderen drei werden zunehmend kleiner.

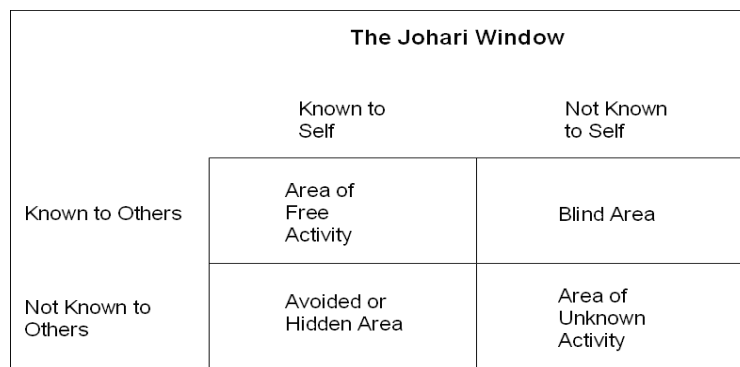


Abb. 17: Original-Abbildung des Johari Fensters nach Luft (1982, 1)

Was bedeuten die einzelnen Bereiche des Fensters? Dies wird anhand der folgenden Illustration beschrieben:

<sup>53</sup> Auf Grund des Alters der Veröffentlichung, war es nicht möglich, die Originalquelle für die vorliegende Arbeit zugänglich zu machen. Über eine intensive Recherche im Internet konnte jedoch ein Originalartikel von Joseph Luft, „The Johari Window: A Graphic Model of Awareness in Interpersonal Relations“, gefunden werden, in dem das Modell beschrieben wird. Der angeführte Artikel erschien in „NTL Reading Book for Human Relations Training“ im Jahr 1982. Es handelt sich dabei um einen Reprint aus „NTL's Human Relations Training News“ aus dem Jahr 1961.

<b>Teil A:</b> <b>Bereich des „freien Handelns“</b> mir und anderen bekannt	<b>Teil B:</b> <b>Bereich des „blinden Flecks“</b> anderen bekannt
<b>Teil C:</b> <b>Bereich des „Verbergens“</b> nur mir bekannt	<b>Teil D:</b> <b>Bereich des „Unbewussten“</b> mir und anderen nicht bekannt

Abb. 18: Johari Fenster nach Stangl (2010)

### **Quadrant 1:**

Es gibt Aspekte der eigenen Persönlichkeit, die uns selbst und den anderen bekannt sind. In diesem Bereich können wir sozusagen wir selbst sein und unser Handeln kann sich frei entfalten. Dieser Quadrant wird demgemäß auch als „Bereich des Freien Handelns“ bezeichnet.

### **Quadrant 2:**

Andere Dinge sind uns selbst bekannt, werden aber vor anderen geheim gehalten bzw. nicht offen gezeigt. Dabei spielen oft Ängste und Inkongruenzen in der Selbstwahrnehmung bzw. im Selbstkonzept (vgl. Rogers 1974) eine Rolle. Dieser Bereich wird als „Bereich des Verbergens“ bezeichnet. Häufig findet sich auch die Bezeichnung „Fassade“ (engl. „Facade“) (vgl. Bühren und Rolff 2009, 495 oder Rae 1995, 188).

### **Quadrant 3:**

Wichtig, insbesondere für Lernvorgänge, ist der „Bereich des blinden Flecks“. Blinder Fleck bezeichnet dabei Teile unserer Persönlichkeit oder unseres Verhaltens, die wir selbst nicht wahrnehmen und uns damit unbewusst sind, die von Personen in unserer Umgebung aber wahrgenommen werden.

### **Quadrant 4:**

Der vierte Bereich, als Bereich des Unbewussten bezeichnet, umfasst die Teile der Persönlichkeit, die weder uns selbst noch anderen bekannt sind. Dies können etwa verborgene Talente oder erlittene Traumata sein.

Anhand des Fensters beschreibt Luft (Luft 1982, 2f.) drei Möglichkeiten, die es einem Individuum ermöglichen, zu lernen und persönlich zu wachsen.

### **Transparenzeffekt:**

Eine Person muss sich selbst anderen öffnen und mitteilen. Luft bezeichnet diesen Vorgang als „Exposure“. Dadurch verkleinert sich der Bereich des Verbergens, der Bereich des freien Handelns nimmt zu (vgl. Abb. 18). Im Folgenden wird dafür der deutsche Begriff „Transparenzeffekt“ eingeführt.

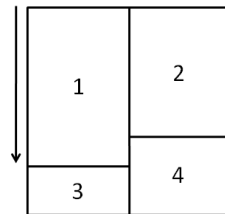


Abb. 19: Der Transparenzeffekt nach Luft (1982)

### **Feedbackeffekt:**

Eine Person kann ihre blinden Flecken verkleinern, in dem sie von Anderen Feedback erfragt. Durch Feedback kann das Selbst- und Fremdbild zusammengeführt werden: Der Blinde Fleck und die Geheimnisse des Ich und die der anderen werden kleiner. Das hilft dem Individuum, sich zu entwickeln, weil Reibungsverluste zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt zunehmend ausgeschaltet werden können. Durch den Abbau blinder Flecken wird zugleich der Bereich des freien Handelns vergrößert, wie die Abbildung 20 zeigt. Um seine Wirkung entfalten zu können, muss das Feedback angenommen und konstruktiv reflektiert werden. Im Folgenden wird der Begriff „Feedbackeffekt“ für dieses kommunikative Wirkungsgefüge verwendet.

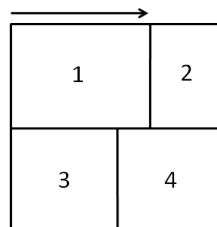


Abb. 20: Der Feedbackeffekt nach Luft (1982)

### **Selbstexplorationseffekt:**

Die dritte und wahrscheinlich schwierigste Möglichkeit persönlich zu wachsen, ist den Bereich des Unbewussten zu erforschen. Dies kann u.a. dadurch erreicht werden, dass man bewusst Dinge tut, die man bisher nie getan hat und dadurch u.U. unerschlossene Talente einsetzt. Dadurch wird der Bereich des Unbewussten zu Gunsten der Bereiche des freien Handelns und der blinden Flecken verkleinert, wie Abbildung 21 zeigt. In besonderen Fällen ist das Zurate ziehen eines Psychotherapeuten hilfreich, mit dessen Methoden der Bereich des Unbewussten erschlossen werden kann. Luft (1982) gibt diesem Prozess keinen Namen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird deshalb in Anlehnung an Rogers (1974) der Ankerbegriff „Selbstexploration durch Selbstöffnung und Feedback“ eingeführt.

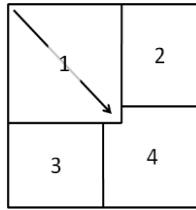


Abb. 21: Der Selbstexplorationseffekt nach Luft (1982)