



Schneider Verlag  
Hohengehren

**Systhemia – Systemische Pädagogik**

**Band**

**Rolf Arnold**

# **Begriffe sind Fenster**

**Systemische Pädagogik  
von A bis Z**



**Antworten,  
Algorithmen  
und Akronyme**





**systhemia – Systemische Pädagogik**

Herausgegeben von Rolf Arnold

---

Band 12

# **Begriffe sind Fenster**

Systemische Pädagogik

von A bis Z

Antworten, Algorithmen und Akronyme

von

Rolf Arnold



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Umschlag:** Gabriele Majer, Aichwald

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Nähere Informationen unter:

[www.isct.net](http://www.isct.net)

[www.systhemia.com](http://www.systhemia.com)

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

#### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1359-0 – **2. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	1
<b>Aneignung</b>	
<i>Oder: Jeder lernt für sich alleine!</i>	5
<b>Beobachtung</b>	
<i>Oder: Am Anfang war der Blick und mit ihm die Gewissheit</i>	12
<b>Coaching</b>	
<i>Oder: Man kann andere nicht verändern, aber begleiten</i>	19
<b>Deutungsmuster</b>	
<i>Oder: Auch unangemessene Interpretationen haben reale Konsequenzen</i>	25
<b>Ermöglichen</b>	
<i>Oder: Zulassen ist wirksamer als Erzwingen</i>	32
<b>Führen</b>	
<i>Oder: Wie man wirksam ohne Dominanz führt</i>	39
<b>Gefühl</b>	
<i>Oder: „Ich fühle, also bin ich“ (Damasio)</i>	46
<b>Haltung</b>	
<i>Oder: Wissen und Können brauchen Halt(er)ung</i>	54
<b>Intervention</b>	
<i>Oder: „Wenn du merkst, etwas geht, mach mehr davon!“</i>	64
<b>Ja, aber</b>	
<i>Oder: Das Aber kann einen in den eigenen Erfahrungen gefangen halten</i>	72
<b>Kompetenz</b>	
<i>Oder: „Mein Gott, jetzt hat sie's!“ (My fair Lady)</i>	82
<b>Lebendiges Lernen</b>	
<i>Oder: „Wer nicht lebt, wehrt sich verkehrt!“</i>	90
<b>Methoden &amp; Medien</b>	
<i>Oder: „Der Weg ist das Ziel!“ – Ist der Weg das Ziel?</i>	99
<b>Nachhaltigkeit</b>	
<i>Oder: Damit Bildung und Erziehung Früchte tragen</i>	106

<b>Organisation</b>	
<i>Oder: Wir leben nicht allein zusammen . . . . .</i>	113
<b>Paradoxie</b>	
<i>Oder: Es geht so, aber es geht auch anders (Karl Valentin),     doch beides gleichzeitig geht nicht! . . . . .</i>	121
<b>Qualität</b>	
<i>Oder: „Entscheidend ist, was hinten rauskommt!“ . . . . .</i>	131
<b>Rekonstellierung</b>	
<i>Oder: Lamento, ergo sum! . . . . .</i>	139
<b>Selbstorganisation</b>	
<i>Oder: Die Struktur, die von innen kommt! . . . . .</i>	147
<b>Technologie(defizit)</b>	
<i>Oder: Wirksam kann nur werden, was dem Gegenüber möglich ist! . . . . .</i>	154
<b>Unterscheiden</b>	
<i>Oder: Auch der andere hat Recht – sein Recht! . . . . .</i>	162
<b>Vertrauen</b>	
<i>Oder: Der Stoff, der uns zusammenführt! . . . . .</i>	170
<b>Wirkungsgefüge</b>	
<i>Oder: Wenn alles mit allem zusammenhängt! . . . . .</i>	180
<b>Xenofizieren</b>	
<i>Oder: Verfremdung bringt uns den Dingen näher! . . . . .</i>	185
<b>Y-Modell</b>	
<i>Oder: Menschen sind auch anders! . . . . .</i>	193
<b>Zoomen</b>	
<i>Oder: Nahes distanziert und Distantes nah sehen können! . . . . .</i>	202
<b>Nachwort: Begriffe sind Fenster . . . . .</b>	208
<b>Über den Autor . . . . .</b>	219

# Vorwort

*„Es gibt wirklich nichts,  
was uns davon abhalten könnte,  
die Bühnenregie neu zu schreiben!“  
(Spencer-Brown 2013, S. 15)*

Es ist sicherlich ein gewagtes Unterfangen, ein noch im Entstehen begriffenes Fachgebiet – die Systemische Pädagogik – durch die Definition ausgewählter Grundbegriffe profilieren zu wollen. Dies ist zumal dann gewagt, wenn dabei auch auf Begriffe zurückgegriffen wird, die keineswegs *nur* für diese Richtung der Pädagogik stehen. Doch nicht die begriffliche Neufassung ist das, was eine – neue – Denkrichtung ausmacht, sondern die anschlussfähige Weiterentwicklung des Begriffenen von dem gewandelten Fokus her; dabei entsteht eine neue Justierung, keine neue Begriffswelt.

Menschen erfinden die Sprache nicht, sie nutzen sie. Auch Wissenschaftler sind in diesem Sinne immer anknüpfend unterwegs: Sie fädeln sich in begriffliche Netzwerke ein, in denen Begriffe bereits voneinander abgegrenzt sind und zueinander in Beziehung stehen. Nicht selten erwecken ihre Texte den Eindruck, sie hätten vergessen, dass diese Begriffe nicht die Wirklichkeit sind, sondern diese lediglich beschreiben. Begriffe sind bloß „Sonden“, wie Niklas Luhmann sagt, mit deren Hilfe von Wissenschaftlern „unbestimmte Komplexität in bestimmbare, in wissenschaftsintern verwertbare Komplexität überführt wird“ (Luhmann 1991, S. 13).

Dies gilt auch für die Pädagogik als Wissenschaft. Auch ihre Begriffe sind Konventionen. Sie dienen der Konstruktion der Wirklichkeit, nicht deren Entdeckung. Bisweilen unterliegen die Begriffe einer „Banalisierung“, wie der Romancier und Essayist Robert Menasse schreibt: Sie verkommen dann zu bloßen Worten, die zwar jeder gebraucht, die aber nichts mehr beschreiben. Deshalb ist eine „permanente Revolution der Begriffe“ (Menasse 2009) das, was unserem Denken erneut auf die Sprünge hilft und unserem Gestalten neue Perspektiven zu stiften vermag. *Die Befassung mit den Begriffen dient somit nicht nur ihrer Definition, sondern auch unserer Praxis.* Nur, indem wir den in uns selbst wirksamen Funktionsmechanismus des Bezeichnens, Bedeutens und Begreifens verstehen, können wir diesen auch auflösen und die Welt neu erfinden – eine Bewegung, die weit mehr mit der Veränderung der unmittelbaren Praxis, in der Kinder und Jugendliche heranwachsen oder in der Erwachsene lernen und ihre Kompetenzen erweitern, zu tun hat als die Beiträge so mancher skandalisierend daherkommender Enthüllungswissenschaftler (vgl. Faulstich 2014). Eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik ist im Vergleich dazu epistemologisch bescheidener; sie weiß aber auch um die politische Sprengkraft ihrer Entwürfe. An diese erinnert Reinhard Voß, wenn er darauf verweist, dass

„der von Lehrerinnen und Lehrern individuell wie sozial neu erschaffene Sinn für ihr Berufsleben zunächst immer Eigensinn (ist). Er zielt darauf ab, den eigenen wie gemeinsamen Lebenssinn zu entwerfen, neue Schul- wie Unterrichtswirklichkeiten zu gestalten, den notwendigen ›Wandel der Lernkulturen‹ (Arnold/Schüßler 1998) zu konstruieren, ggf. auch gegen das politische Establishment. Denn: Auf die Politik allein können wir uns nicht verlassen. Wir werden es in weiten Teilen selbst tun müssen!“ (Voß 1999, S. 14)

Eine begriffstheoretisch sowie erkenntnistheoretisch reflektierte wissenschaftliche Annäherung an die Wirklichkeit „stürzt“ sich somit nicht auf die unmittelbare Untersuchung des Objektes – Bildung und Erziehung sowie Lernen und Kompetenzentwicklung – und gibt vor, über deren Entwicklung und die in dieser sich verfestigenden Tendenzen objektiv gültige Aussagen machen zu können. Sie analysiert vielmehr zunächst die Muster der Beobachtung selbst, die bevorzugte Inanspruchnahme bestimmter „Brillen“ bzw. die routinemäßige Nutzung bestimmter Fenster sowie die Vernachlässigung anderer<sup>1</sup> und die Formen der sprachlichen Aufbereitung – bis zu dem Punkt, an dem sich der Beobachter als solcher selbst zur Frage wird und inklusive der Offenlegung seiner Erkenntnisoperationen präsentieren muss. Dies ist der Punkt, den George Spencer-Brown meint, wenn er die Grundoperationen unseres Denkens auf die Bewegung zurückführt, mit der unser Bezeichnen, Unterscheiden und Begreifen die Welt für uns (und andere) entstehen lässt. Diese Grundoperation dient der „Ausbreitung der Referenz“ (Spencer-Brown 2013, S. 9), die ohne Begriffe nicht gelingen kann. Es sind allerdings nicht diese Begriffe selbst, sondern unser Begriffsgebrauch, der ein Bewusstsein darüber, „was genau Welt ist und wie sie entsteht“ (ebd., S. 8), enthüllen oder verstallen kann.

Wir können auch im wahrsten Sinne des Wortes nicht erkennen, was sich in den überlieferten Begriffen nicht adäquat abbilden lässt. Vielleicht geht es uns dann so ähnlich, wie es – ohne wirkliche Belege – von den Ureinwohnern Amerikas berichtet wurde. Diese sahen das auf sie Zukommende – nämlich die Schiffe von Kolumbus – schlichtweg nicht, da sie keine Schiffe kannten – zumindest keine dieser Größenordnung und dieser Form. Besser belegt ist das Experiment mit dem unsichtbaren Gorilla von Daniel Simonis, welches eindrucksvoll zeigt, wie Menschen das Offensichtliche übersehen, wenn sie auf etwas anderes fokussieren (vgl. Kahneman 2011, S. 36 ff.). Auch Begriffe sind in diesem Sinne nicht nur „Denkzeuge“ (vgl. Schmitz/Groninger 2012), sondern Fenster, durch die wir nur das sehen, worauf diese den Blick eröffnen – eine Relativität unseres Wirklichkeitszugangs, die oft vergessen wird:

„Wir können gegenüber dem Offensichtlichen blind sein, und wir sind darüber hinaus blind für unsere Blindheit“ (ebd., S. 37).

<sup>1</sup> In diesem Sinne wies z. B. der Zürcher Erziehungswissenschaftler Roland Reichenbach in einem vielbeachteten Eröffnungsvortrag des Jubiläumskongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 10.3.2014 in Berlin darauf hin, wie kontingent z. B. die Inanspruchnahme von Foucault oder Bourdieu durch die deutsche Erziehungswissenschaft bzw. die Bezugnahme ausländischer Wissenschaftler auf Klafki (in Finnland) oder Bollnow (in Korea) eigentlich ist.

Begriffe berühren somit unmittelbar die gesellschaftliche und lebensweltliche Handlungsdimension, ihre Prüfung darf deshalb nicht begriffsanalytisch steril bleiben, sondern muss auch um die wirkungsvollen Funktionsmechanismen von Begriffsanwendung und Begriffsgebrauch wissen. Zudem ist das Verhältnis zwischen Begriffs- und Lebenswelt beständig neu zu justieren – stets im Bewusstsein um die wirklichkeitskonstruierende Kraft von Überlieferung und Routine des Begriffsgebrauchs. Der rechte Vernunftgebrauch, um dessen Förderung und Entwicklung es der Aufklärung im Kern zu tun war, ist letztlich ein rechter Begriffsgebrauch. Indem wir uns mit unseren Begriffen auf die empirischen Realitäten in Lebenswelt und Gesellschaft einlassen, begreifen wir diese so, wie unsere Begriffe sind. Dies geht so lange gut, so lange es gut geht. Ob wir uns mit dieser Begriffspraxis die Gestaltungschancen der Zukunft eröffnen oder verschließen, ist eine meist erst rückblickend beurteilbare Frage, da die Zukunft keine wirklich belegbaren Referenzen zu stiften vermag. Gleichwohl birgt die Zukunft die eigentlichen Prüfsteine für unsere Formen des Begriffsgebrauchs. Die Art und Weise, wie wir mit ihr umgehen, gibt dabei auch Auskunft darüber, zu welcher Anmaßung wir im Umgang mit der Welt neigen. In diesem Sinne schrieb der Konstruktivist Heinz von Förster:

„Ich möchte lernen, meine Sprache so zu beherrschen, dass (...) es mir gelingt, meine eigene Person stets als Bezugsquelle meiner jeweiligen Beobachtungen sichtbar zu machen“ (von Foerster 2008, S. 26).

Diese Feststellung ist m. E. auch für die begriffstheoretische Ausdeutung einer systemischen Pädagogik grundlegend. Auch deren Begriffe dürfen nicht den Eindruck erwecken, als seien sie ohne einen Beobachter entstanden. Es ist ein Beobachter, der auswählt, fokussiert und bestimmte Begriffsverwendungen berücksichtigt, andere hingegen nicht, und er ist somit ein lebender Beweis dafür, dass Sprache nicht nur ein Instrument des Menschen, sondern auch ein Teil von ihm ist. Seine Sprache ist seine „Wissensmatrix“ (Foucault 2009, S. 16), welche das Territorium seiner Ausdrucks- und Relevanzstrukturen – die „Ausbreitung der Referenz“ (Spencer-Brown 2013, S. 9) – definiert: Seine Begriffe rücken ihm das zu Begreifende in den Blick, und in ihnen drückt sich seine Welt aus, von der er bloß meint, dass es auch die unsere sei – dies die implizite Begrenztheit der Kohärenztheorien der Wahrheit. Gleichzeitig zeigt uns der wissenschaftliche Beobachter durch seine Begriffsanalyse aber auch, mit welchen Gewissheiten *er* lebt. Diese können Barrieren gegenüber den Gewissheiten anderer Beobachter darstellen, so dass Schulen entstehen, die zwar um Begriffe, in Wahrheit aber um die Wirklichkeit streiten – eine Konsequenz, welche zu mildern ein wesentliches Anliegen der hier vorliegenden „Systemischen Pädagogik von A bis Z“ ist.

## Literatur

- Arnold, R./Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998.
- Faulstich, P.: Anschwellender Lamentismus oder anschwellender Widerstand. Konsequenzen des Zerfalls des Sozialkonsenses für die Bildungsarbeit in politischer Perspektive – eine Diskurswende? In: Erwachsenenbildung, 60 (2014), 1, S. 29–33.
- Foucault, M.: Die Regierung des Selbst und der anderen. Vorlesungen am Collège de France 1982/83. Frankfurt 2009.
- Kahneman, D.: Schnelles Denken, langsames Denken. München 2011.
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage. Frankfurt 1991.
- Menasse, R.: Permanente Revolution der Begriffe. Vorträge zur Kritik der Abklärung. Frankfurt 2009.
- Schmitz, T. H./Groninger, H. (Hrsg.): Werkzeug – Denkzeug. Manuelle Intelligenz und Transmedialität kreativer Prozesse. Bielefeld 2012.
- Spencer-Brown, G.: Dieses Spiel geht nur zu zweit (urspr. 1971). 3. Auflage. Leipzig 2013.
- von Foerster, H.: Kybernetik. Berlin 1993.
- Voss, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. 3. Auflage. Neuwied 1999.

# Aneignung

## Oder: Jeder lernt für sich alleine

Die Geschichte der Pädagogik ist eine Geschichte von Sicherungsbemühungen. Ging es bereits Comenius in seiner *Didactica Magna* darum, der „Kunst“ auf die Spur zu kommen, „allen Menschen Alles zu lehren“ (Comenius 1954, S. 9), so scheint auch die aktuelle bildungspolitische Debatte von der Annahme durchdrungen zu sein, man müsse sich nur über Bildungsstandards verständigen und die Prozesse von Unterrichts- und Schulentwicklung optimieren, um das Gesamtniveau des Bildungsstandes der jeweils eigenen Bevölkerung im internationalen Vergleich deutlich anzuheben. *Didaktik* erscheint so als eine Wissenschaft der Kunstgriffe, der das Unmögliche zu gelingen vermag, und *Schulmanagement* als die Gesamtheit der – bislang verborgenen? – Strategien und Techniken, um die Institution „Schule“ sowie das Team „Lehrerkollegium“ auf der Basis einer von allen geteilten „Vision“ zielorientiert zu führen und den Stand der jeweiligen Zielerreichung kriterienorientiert zu messen.

Gemeinsam ist diesen Orientierungen, dass sie die *Steuerung* von komplexen Zusammenhängen für grundsätzlich möglich und erstrebenswert halten, wobei diese Steuerung als eine von äußereren Maßgaben (Standards, Kriterien usw.) geleitete in den Blick genommen wird. Auch die *öffentliche Verantwortung* für das Bildungswesen erfährt so eine verwaltungswissenschaftliche Neubetrachtung (vgl. Koch/Fisch, 2004), ohne dass die paradoxalen Spannungslagen, in denen solche Konzepte zur Eigenlogik von Bildungs- und Entwicklungsprozessen unhintergehbar stehen, wirklich konzeptionell überzeugend aufgegriffen werden. Wird auf diese Weise „Intervention“ entgegen allem systemtheoretischen Problembewusstsein letztlich doch irgendwie für möglich gehalten, so wird das, was eigentlich wirkt, auf den zweiten Platz verwiesen. Auf diese Weise arrangieren sich Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler im Kontext einer symbolischen Politik. Dies ist eine Politik, die vor der eigentlichen Komplexität kapituliert und so tut, als sei etwas möglich, ohne den Nachhaltigkeitsnachweis tatsächlich erbringen zu können. Positive Entwicklungen werden dem eigenen „Bemühen“ zugerechnet, Effektlosigkeit den Rahmenbedingungen, weil „die Politik ja nicht tut, was die Wissenschaft empfiehlt“.

Die Eigenlogik von Bildungsprozessen kommt demgegenüber darin zum Ausdruck, dass nicht die Übernahme *von* etwas oder die Anpassung *an* etwas das ist, wodurch das eigentliche Geschehen in Lern- und Bildungsprozessen bestimmt wird. Es ist vielmehr der geheimnisvolle Prozess, in welchem vordem Äußerliches im Lernprozess sich dem Subjekt anverwandelt. Für diese Eigenlogik wird immer wieder der Begriff der „*Aneignung*“ ins Gespräch gebracht.

Aneignung meint dabei einen Vorgang, bei dem sich das Eigene mit dem Neuen zwar nur zu seinen jeweils spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten mischt, sich aber dennoch in der Kognition, Emotion und Kompetenz in einer Art und Weise verankert, welche etwas Vergleich- und/oder Berechenbares entstehen lassen kann.

Ob und inwieweit es gelingen kann, die „*Autopoiesis*“ (Selbstorganisation) der Kognition und Emotion, die dabei am Wirken sind, zu beeinflussen, wird von der neueren Systemtheorie weitgehend kritisch beurteilt, die Rede ist sogar von der *Unmöglichkeit von Intervention*. Dies ist sicherlich zutreffend, wenn man didaktische Intervention („Lehre“) so versteht, dass gelernt werden kann, was gelehrt wird, und man deshalb den gesamten Prozess an der Lehre bzw. dem zu Lehrenden ausrichtet. Diesem vorherrschenden – wenn auch naiven – didaktischen Blick entgeht, dass keinesfalls das gelernt wird, was gelehrt wird. Es besteht vielmehr eine relativ „lose“ Kopplung zwischen dem System des Lehrens und dem des Lernens, die sich dem bekannten Maturana-Ausspruch folgend in einer systemtheoretischen Didaktik wie folgt fassen ließe: „Ich bin zwar verantwortlich für das, was ich lehre, aber nicht für das, was Sie lernen“.

Der Blick auf die „Aneignung“ geht auf den russischen Psychologen Pjotr J. Galperin (1902–1988) zurück, in dessen kulturhistorischer Lerntheorie der Begriff der Aneignung eine zentrale Rolle spielte. Lernen war für Galperin eine aktive Form der „Umwandlung“ eines Äußeren in etwas Inneres – ein Prozess, der als „geistige Handlung“ der Interiorisierung von außen nach innen verläuft. Dabei verinnerlicht der Mensch das, was er handelnd erfährt, in innere Abbilder, Erfahrungen und Muster, aus denen heraus er eigene Vorstellungen, Handlungsabsichten und Deutungen generiert. Für Galperin ist Aneignung ein Prozess, bei dem ein äußeres, gegenständliches Handeln etappenweise verinnerlicht wird und dadurch zu einem geistigen Handeln, d.h. Denken, wird. Um ein solch inneres geistiges Handeln zu erreichen, ist es nach Galperin notwendig, den Prozess der Aneignung detailliert zu planen. Dabei unterscheidet er vier Ebenen:

„(1) **Ebene der materiellen oder materialisierten Handlung.** Die Handlungsausführung erfolgt, sofern dies praktisch möglich ist, mit dem realen Gegenstand des Denkens. Sind beispielsweise geometrische Formen Gegenstand des Denkens, so erfolgt die Handlungsausführung mit realen geometrischen Formen. Diese Form der Handlungsausführung bezeichnet Galperin als materielle Handlung. Oft ist jedoch ein Handeln mit dem realen Gegenstand nicht möglich, weil dieser gar nicht verfügbar oder das Handeln zu gefährlich ist. In diesem Fall kann die Handlung auch an einem Ersatzgegenstand vorgenommen werden (einem Modell oder einer Zeichnung). Galperin bezeichnet diese Form der Handlungsausführung als materialisierte Handlung. Es ist dabei nicht entscheidend, dass irgendwelche Aktivitäten stattfinden. Vielmehr muss eine

Handlung vollzogen werden, die ein externes Modell der zu lernenden geistigen Handlung darstellt. Die materielle oder materialisierte Form der Handlung ermöglicht es, die Handlungsausführung genau zu demonstrieren, anzuleiten und zu kontrollieren. Auftretende Fehler können sofort korrigiert werden, sodass die Handlung schon frühzeitig fehlerfrei vollzogen werden kann.

- (2) **Ebene der äußeren Sprache.** Der Lernende vollzieht die Handlung nicht mehr äußerlich, sondern nur noch intern und beschreibt sie in sprachlicher Form. Er beschreibt die zu beachtenden Handlungsbedingungen, die vollzogenen Operationen und deren Ergebnisse. Hier steht noch die Kommunikationsfunktion der Sprache im Vordergrund. Der Lernende macht dem Lehrenden Mitteilungen über den Handlungsverlauf. Der Lehrende kann so den Handlungsablauf weiterhin kontrollieren und ggf. korrigieren. Der Lernende wird zur Kontrolle seines Handelns und zu exakter sprachlicher Formulierung angehalten.
- (3) **Ebene der äußeren Sprache für sich.** Der Lernende verbalisiert nur noch Zwischenergebnisse und dies in mehr oder weniger abgekürzter Form. Die Kommunikationsfunktion der Sprache tritt somit in den Hintergrund. Vielmehr dient die Sprache primär der Unterstützung des Denkens.
- (4) **Ebene der inneren Sprache.** Der Handlungsablauf wird infolge der Verkürzung und Automatisierung nicht mehr als sprachlicher Prozess bewusst. Bewusst wird nur noch das Handlungsergebnis als Gedanke an den betreffenden Inhalt. Dadurch ist der innere Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken der Beobachtung nicht mehr zugänglich. Der Handlungsablauf wird zur geistigen Handlung“ (Schnotz 2011, S. 61).

Diese Lerntheorie weist der Sprache eine wesentliche Rolle im Prozess der Aneignung zu (vgl. Müller 2006): Diese ist das Medium der Interiorisierung. Mit ihrer Hilfe wird zwar nicht die Erkenntnis überhaupt erst möglich, Sprache ermöglicht es aber, „jeweils spezifische Formenbildungen der Beobachtung und Aufzeichnung zu vollziehen und so Sinn (...) zu produzieren und zu prozessieren“ (Reinfandt 2011, S. 293). Dadurch werden „interne Anschlussfähigkeit und damit Stabilität und Wahrscheinlichkeit“ (ebd.) erreichbar – eine Umschreibung für das, was die systemisch-konstruktivistischen Theorien als „Viabilität“ bezeichnen (vgl. Reich 2006, S. 38): Entscheidend ist nicht die tatsächliche Identität zwischen einer äußeren Gegebenheit einerseits und den inneren Abbildern, welche der Lernende zu dieser entwickeln konnte, andererseits; entscheidend ist vielmehr, ob und inwieweit diese eine angemessene bzw. erfolgreiche Problemlösung anzuleiten vermögen.

Aus diesem Grunde kann das Gelingen einer Aneignung auch *nur* anhand des *Outcomes*, d. h. der beobachtbaren Wirkungen, auf der Performanzebene wirklich substantiell beurteilt werden. Es ist deshalb dieses „Wissen um reale Kompetenz“ (Vereinigung 2003, S. 219), welches die Bemühungen um Kompetenzentwicklung und Kompetenzreifung der europäischen Bildungspolitik sowie die Ansätze zur Implementierung eines „Deutschen Qualifikationsrahmens“ (DQR) leitet. Diese Outcomeorientierung rückt die Frage nach den Formen und Mechanismen der Aneignung und Reifung von Kompetenzen in das Zentrum der Überlegungen. Dabei wird „aus der Perspektive eines subjektorientierten Zugangs Wissenserwerb als (individu-

elle) *Eigenleistung des Subjekts* begriffen“, wie Jochen Kade u. a. dies ausdrücken (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 83), womit sie gleichzeitig die Differenz zwischen Lehren und Lernen betonen. Nicht alles, was gelehrt wird, wird auch automatisch gelernt, und gerade die Forschungen zum informellen Lernen haben nachdrücklich deutlich werden lassen, dass Menschen den wohl überwiegenden Teil ihrer Kompetenzen in Kontexten aneignen, die keine Lehrkontakte sind:

„Aus der Perspektive des aneignungstheoretischen Zugangs kommt mithin ein Aneignungsspektrum in den Blick, das vom Lernen als der dem Lehren korrespondierenden Aktivität bis hin zur freien und individuell eigenwilligen Nutzung der Aneignungsangebote, die in der sozialen Realität – in diesem Sinne den Aneignungsverhältnissen – angelegt sind, reicht“ (ebd., S. 85).

Konkret ergeben sich für eine Systemische Pädagogik aus einer solch öffnenden Betrachtung der „Aneignungsverhältnisse“ grundlegende Überlegungen im Hinblick auf die bildungstheoretische Beschreibung von Kompetenzreifung einerseits sowie ihre bildungspraktische Gestaltung und Begleitung andererseits. Die Ausgangsfragen, um die es dabei geht, hat Ortfried Schäffter folgendermaßen präzisiert:

„Wie lassen sich selbstreferentielle, autopoietische Systeme eigentlich ›von außen‹ erreichen und pädagogisch intentional beeinflussen? Wie lassen sich ›pädagogische Verhältnisse‹ wie Anregen, Fördern, Beeinflussen, Belehren, Informieren, Umerziehen auf der Grundlage ›informationell geschlossener Systeme‹ konzipieren?“ (Schäffter o.J., S. 1).

Aneignung wird dabei als „intake nicht input einer Kognition“ (ebd.) in den Blick genommen – eine reflexive Bewegung, die notwendig an der subjektiven Ausgangslage des lernenden Subjektes ansetzen muss. Diese ist kognitiv-emotional vorstrukturiert. Das Lernsubjekt bewegt sich mit einer individuellen Gewissheitsmatrix durch seine Lebens- und Lernsituationen, die so ist, wie sie ist. Schäffter spricht in diesem Zusammenhang vom „Horizontcharakter der Erfahrung“ (ebd., S. 2 f.) und verknüpft mit dieser Charakterisierung keine relativistische Sicht der Dinge, sondern die Einladung zu einer „Beobachtung 2. Ordnung“. Einer solchen Beobachtung der Beobachtung kann es gelingen, die Aneignungsroutinen selbstreflexiv in den Blick zu nehmen und die eigenen Grenzen gegenüber Fremdem und Neuem zu transformieren. Dadurch können Reifung, Veränderung und Entwicklung in einem zuvor subjektiv ausgeschlossenen Sinne möglich werden.

Gleichzeitig kommt der Anschlussfähigkeit von Prozessen der Bildung und Kompetenzentwicklung eine entscheidende Bedeutung zu. Subjekte können sich demnach nur solche Strukturen, Sichtweisen und Interpretationen wirksam aneignen, welche Eigenes in ihnen zum Schwingen bringen. Dies bedeutet, dass ohne eine Resonanz im verarbeitenden Subjekt keine wirklich nachhaltigen Kompetenzreifungen angeregt werden können. Deshalb benötigt – so Schäffter – die Didaktik

„(…) eine Theorie des Lehrens, die der Aneignungsseite die entscheidende Definitionsmacht zuschreibt“ (ebd., S. 4).

Fragt man nach den didaktischen Formen und Möglichkeiten, eine solche resonanzorientierte Bildungspraxis von den Bedingungen des jeweiligen Gegenübersystems her zu gestalten, so geraten zunächst einmal die überlieferten Konstruktionen von Lehren und Lernen ins Wanken. Beide werden in den überlieferten Ansätzen von Pädagogik und Didaktik allzu vordergründig aufeinander bezogen. Eine Systemische Pädagogik kann jedoch nicht davon absehen, dass die Systeme bereits immer lernen, da das Lernen als eine „Existenzbedingung autopoietischer Systeme“ (ebd., S. 5) angesehen werden kann. Unter einer bildungspraktischen Perspektive geht es deshalb nicht mehr darum,

„(...) zu klären, unter welchen Bedingungen Lernen möglich wird, sondern es gilt unter Beachtung der jeweiligen Systemreferenz zu klären, auf welche Weise und worauf bezogen ein System in spezifischen Formen ›lernt‹, d.h. über welche Innen-Außen-Relationierungen es neue Umwelten konstituiert, durch produktive Aneignung aufrecht erhält und sich in ihnen einnistet. (...) ›Lehren‹ erweist sich hierbei als Modifikation umweltaneignender Operationskreise; solche Modifikationen sind jedoch erst dann praktikabel, wenn die basalen Operationen bereits ausgebildet und durch ›Externalisierung‹ für Außeneinflüsse anschlussfähig geworden sind“ (ebd., S. 6).

Konkret bedeutet dies: Eine wirksame Ermöglichung, Anregung und Begleitung subjektiver Aneignung kann nicht so tun, als seien die Mechanismen, mit denen Subjekte ihre Wirklichkeit konstruieren und auch transformieren, andere als die, die sie nach allem, was wir wissen, sind: Ausdruck der „jeweiligen Systemreferenz“, d.h. das lernende Subjekt möchte sich in aller Regel nicht völlig neu erfinden, sondern auch so bleiben dürfen, wie es ist. Es möchte aber auch in dem, wie es denkt, fühlt und handelt, Wert geschätzt und nicht dementiert werden. Jede mehr oder weniger versteckte Defizitzuschreibung kann deshalb als Dementierung erlebt werden, die das lernende Subjekt aus Gründen der Selbststabilisierung in einen Widerstand (genannt: Lernwiderstand) treiben kann. Eine professionelle Aneignungsförderung weiß jedoch um solche fragilen Mechanismen und verfügt über professionelle Formen, um in Erfahrung zu bringen, wie das Gegenübersystem „lernender Teilnehmer“ sich bevorzugt „neue Umwelten konstituiert, durch produktive Aneignung aufrecht erhält und sich in ihnen einnistet“ (ebd.). Der Aneignungserfolg ist deshalb unmittelbar von der Vielfalt der Optionen, welche eine anregende Lehrinszenierung (im Sinne eines „Lernarrangements“) zu offerieren vermag, sowie von der Qualität der jeweiligen „Lerdienstleistungen“, die die Suchbewegung des lernenden Subjektes unterstützen, abhängig.

Die Gestaltung von Lernarrangements einerseits sowie Entwicklung und Bereitstellung von Lerndienstleistungen andererseits sind die zentralen Gestaltungsebenen, auf denen eine Systemische Pädagogik ihre Konzepte präzisiert und zur Anwendungsreife führt.

<b>Aneignungsförderung konkret</b>	
Anschließen gewährleisten	Handle stets so, dass die Kenntnisse, Kompetenzen und Erfahrungen der Lernenden sich artikulieren können! Erinnere dich an die Bedeutung der Versprachlichung im Lernprozess!
Nicht dementieren	Handle stets so, dass die Ausgangslage der Lernenden Wert geschätzt wird, bevor du Schweres, Irritierendes oder Weiterführendes mit ihnen teilst! Erinnere dich an den „Horizontcharakter der Erfahrung“ (Schäffter), bevor du Horizonte zu transzendieren bzw. erweitern suchst!
Erleben ermöglichen	Handle stets so, dass die Lernenden bewegt werden – innerlich wie äußerlich, denn der Zugang zu Neuem braucht Neugier und Begeisterung! Erinnere dich daran, wofür du selbst brennst und lasse dies die Lernenden spüren!
Irritieren lassen	Handle stets so, dass du dich von den Lernenden überraschen lässt, bevor du versuchst, sie zu überraschen! Erinnere dich an die Unwirksamkeit und auch Fragwürdigkeit von Bescheidwissen und Belehrung!
Gewissheit hinterfragen	Handle stets so, dass Gewissheiten gewürdigt werden, aber auch in allen Ehren verabschiedet werden können! Erinnere dich an deine eigenen Ent-Täuschungen und übe Techniken der Hinterfragung und das kritische Denken!
Neugier wecken	Handle stets so, dass du Fragen klären und Problemlösungen selbst entdecken lässt! Erinnere dich daran, wohin dich die Kraft deines Fragens gebracht hat und lade die Lernenden zum Fragen ein!
Ungewissheit gestalten	Handle stets so, dass die Ungewissheit und Unsicherheit ihren Schrecken verlieren und die Lernenden die Erfahrung machen können, diese zu gestalten! Erinnere dich daran, wie es sich anfühlt, neue und ungewohnte Wege zu gehen und eröffne solche Wege!
Nebenwirkungen erwarten	Handle stets so offen, dass es möglich ist, zurück zu rudern oder gar umzusteuern! Erinnere dich an alle deine guten didaktischen Planungen und was aus ihnen geworden ist und übe dich in der Kunst einer situativ angepassten Begleitung!
Gelingen lassen	Handle stets so, dass die Lernenden sich als selbstwirksame Problemlöser erleben können! Erinnere dich an die Situationen, in denen dir selbst etwas gelungen ist, und gestalte für die Lernenden vergleichbare Situationen!

Abb. 1 Handlungsempfehlungen zur Aneignungsförderung

Diese Empfehlungen garantieren keine gelingende Aneignung, sie können aber helfen, die Mechanismen zu vermeiden, die eine selbstgesteuerte Aneignung eher behindern. So ermöglichen sie einen „subjektorientierten Zugang“ und eröffnen dem Lernenden vielfältige Räume, tatsächlich seinen „Wissenserwerb als (individuelle) Eigenleistung des Subjekts“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 83) zu gestalten.

Damit dies gelingt, müssen Lernende ihre *Selbstlernkompetenzen* erweitern, trainieren und festigen (können). Ein wesentlicher Lernservice aneignungsförderlicher Lernkulturen ist deshalb auf das Lernen des Lernens bezogen – eine metakommunikative Kompetenz, die in den Debatten vielfach zu Unrecht gegen das fachliche Lernen ausgespielt worden ist (Vorwurf: „Das Lernen des Lernens ist ein inhaltsfreies Lernen!“). Demgegenüber wächst die Einsicht in die Bedeutung der Selbstregulationsfähigkeiten beim Lernen als einer wesentlichen Voraussetzung für das Lebenslange Lernen. Menschen, die selbstreguliert Lernen, verfügen über metakognitive Kompetenzen zur Regulation ihres Lernprozesses und zur Selbstmotivation. Dadurch steigern sie spürbar ihre Aneignungskompetenz (vgl. Baumert o.J.).

## Literatur

- Baumert, J. u.a.: Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. Max Planck Institut für Bildungsforschung. Berlin o.J. (<http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/CCCDt.pdf>)
- Comenius, J. A.: Große Didaktik. Hrsg. von A. Flitner. Düsseldorf und München 1954.
- Galperin, P.J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: ders./Leontjew, A. N. (Hrsg.): Probleme der Lerntheorie. Berlin 1972, S. 33–49.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarbeitete Auflage 2007.
- Koch, S./Fisch, R. (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Baltmannsweiler 2004.
- Müller, H.-J.: Erschließen durch Versprachlichen. Zur Didaktisierung von Schlüsselqualifikationen im Kontext des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens. In: Arnold, R./Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. 3. Auflage. Baltmannsweiler 2006, S. 89–140.
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5., erweiterte Auflage. Weinheim 2012.
- Reinfandt, C.: Das Wissen der Systeme. Über Niklas Luhmanns Erkenntnis als Konstruktion. In: Pörksen, B. (Hrsg.): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden 2011, S. 287–299.
- Schäffter, O.: Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Lerntheorie. Berlin o.J. (In: [www.ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/IV\\_Bildung\\_als\\_Umweltaneignung.pdf](http://www.ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/IV_Bildung_als_Umweltaneignung.pdf)).
- Schnotz, W.: Pädagogische Psychologie kompakt: Mit Online-Materialien. Weinheim 2011.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. (Gesamtredaktion: Dieter Lenzen). Opladen 2003.

# Beobachtung

## Oder: Am Anfang war der Blick und mit ihm die Gewissheit

Die Rolle des Beobachters ist für eine systemische Sicht der Wirklichkeit von grundlegender Bedeutung. Es ist der Beobachter, der die Welt erkennt und seine Erkenntnisse zu Aussagen über die Welt verknüpft. Dabei ist der Beobachter selbst Teil und Ausdruck dieser Welt – ein unhintergebarer Sachverhalt, den Humberto Maturana als „relationale Existenz“ (Maturana 1989, S. 14) charakterisiert. Wenn er schreibt: „Alles, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“ (Maturana 1998, S. 25), so verweist er auf die Gegebenheit, dass das,

„(…) was aber der Beobachter erklärt, seine oder ihre Erfahrung (ist), nicht eine unabhängige Welt“ (ebd., S. 18).

Diese Beobachtungsgebundenheit allen Erkennens hat dem Bemühen um wissenschaftliche Objektivität einen entscheidenden Schlag versetzt. Auch in ihren subtilsten Theorien über die Welt bleiben diese Ausdruck eines beobachtenden Wesens, das über keine unmittelbaren Zugänge zu einer so und nicht anders existierenden äußeren Wirklichkeit verfügt. Diese sind Produkte seiner Wahrnehmungsorgane und seiner gelernten Formen der Schlussfolgerung. Es verbindet bereits im Akt der Beobachtung selbst, das, was ihm der Fall zu sein scheint, zu Mustern, über die es in dieser oder in ähnlicher Weise verfügt. Dadurch verschmelzen, wie es der Hirnforscher Wolfgang Singer ausdrückt, „Erklärendes und das zu Erklärende“ (Singer 2006, S. 11). Diese Verschmelzung ist nahezu unauflösbar, und es gibt keinen Weg zurück zu einer Welt der klaren Unterscheidungen zwischen Subjekt und Objekt bzw. zwischen einer Subjektivität der Weltanschauung einerseits und einer Objektivität der Tatsachen andererseits. Heinz von Foerster bringt diesen Sachverhalt in deutlicher Zuspritzung auf den Punkt, wenn er feststellt:

„Objektivität ist die Wahnvorstellung, Beobachtungen könnten ohne Beobachter gemacht werden“ (von Foerster in: Pörksen 2002, S. 15).

Welche Konsequenzen sind aus dieser *Beobachterabhängigkeit der Wahrnehmung* zu ziehen?

Folgt man der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, so bieten sich Denkfiguren an, die keine Lösung, wohl aber eine Berücksichtigung der eigenen unhintergehbaren Gefangenheit in der Selbstbezüglichkeit unseres Denkens, Fühlens und Handelns ermöglichen. Bernhard Pörksen verweist auf folgende Denkfiguren einer – wie er sagt – „produktiven Heuristik“ (Pörksen 2006, S. 37):

„Die Auseinandersetzung mit Wie-Fragen (im Gegensatz zu Was-Fragen), die Orientierung am Beobachter, der Abschied von absoluten Wahrheitsvorstellungen, eine besondere Werteschätzung der Differenz und der Pluralität von Wirklichkeitskonstruktionen, das Postulat der Autonomie (des Erkennens) und das Interesse an zirkulären Denkfiguren“ (ebd., S. 37) –

alles Annäherungsweisen an eine Sicht der Wirklichkeit, die sich sowohl in ihren wissenschaftlichen Formen der Vergewisserung als auch in ihrem gestaltenden Tun darum bemüht, nicht der „Versuchung der Gewissheit“ (Maturana/Varela 1987, S. 20) zu erliegen. Diese Versuchung ist bisweilen überstark, da auch die sozialen Mechanismen am Wirken sind, mit denen es die Scientific Community versteht, auf die Einhaltung der Standards und die Berücksichtigung der vorherrschenden Paradigmen zu drängen und Routinen der Vergewisserung und nicht der Verunsicherung und Suche entstehen zu lassen. Wer etwas werden will, muss deshalb zeigen, was er weiß, und nicht begründet darlegen, warum er etwas nicht weiß oder nicht sicher wissen kann. Diese Vergewisserungskräfte verhindern auch, dass tragfähige Formen einer konstruktivistischen Wissenschaft und Praxis entstehen können, die als Ausdruck eines „konsequenter Konstruktivismus“ (Arnold 2013) angesehen werden können.

Eine beobachtertheoretisch reflektierte Position weiß demgegenüber um die Selffilling-Prophecy des eigenen Erkennens, Denkens und Tuns: Der Mensch neigt dazu, die Welt mit den ihm verfügbaren kognitiven Mustern abzubilden und zu erklären, und er ist darüber hinaus bei seinem Benennen in den Möglichkeiten und Grenzen der Sprache gefangen, die er benutzt. Die Bedeutungen, die er dabei den auf ihn wirkenden Erscheinungen zuschreibt, erzeugt – wie Gerhard Roth schreibt – „jedes Gehirn hochindividuell für sich“ (Roth 2013, S. 118). Dies bedeutet nun nicht, dass alle unsere wissenschaftlichen Einsichten beliebig oder gar unbrauchbar sind und wir uns nicht verständigen und abstimmen könnten. Es bedeutet lediglich, dass wir auch in unserer wissenschaftlichen Erforschung der Wirklichkeit vielfach hinter unseren Möglichkeiten zurückbleiben. Zwar gelingt zahlreichen Forschungen offensichtlich eine „asymptotische Annäherung“ an die im Außen wirkenden Mechanismen im Popperschen Sinne, ohne diese im Detail angemessen verstehen zu können, doch trifft man zugleich auch auf das Beharren auf Modellen der Wirklichkeitsbeschreibung und Wirklichkeitsgestaltung, für die eigentlich bei nüchterner Betrachtung immer weniger spricht.

So werden z. B. in der Didaktik nach wie vor überwiegend lehrorientierte Didaktik-Ansätze vertreten, bei denen zwar von Lernerorientierung die Rede ist, die eigentliche Steuerungskraft aber den Lehrenden vorbehalten bleibt: Es ist der Lehrende, der Ziele plant, Inhalte „vermittelt“, Zeiten überwacht und Erfolgskontrollen gestaltet, während um ihn herum die Evidenzen dafür, dass all dies ein lernförderliches Unterfangen sei, mehr und mehr ins Wanken geraten. In ähnlichen Beharrungsschleifen bewegt sich auch das öffentliche Erziehungsdenken, wie ein Blick in die Ratgeberliteratur, aber auch in die immer mal wieder aufflammenden Debatten zeigt. Hier wird für *Intervention* und *Instruktion* plädiert, weil letztlich nicht sein kann, was nicht sein darf: Kinder müssen doch erzogen werden können. Auffälligkeit wird dabei allzu kurzsinnig als Mangel und nicht als Ausdruck von rigider Erziehungspräsenz interpretiert, und nicht selten greifen die Erziehungsspezialisten zu Mehr-Dasselben-

Ratschlägen. Dann wird dem Schulversager mit weiteren Versagensandrohungen zu Leibe gerückt, oder der gegen Unverständnis, Isolierung und Drangsalierung aufbegehrende Jugendliche wird einer Heimerziehung zugeführt. Es ist die Erfahrung des Beobachters, die ihn zu solchen Wahrnehmungen und Beurteilungen führt, nicht die so und nicht anders gegebene Wirklichkeit eines Jugendlichen. Versuche, die – schwierigen – Jugendlichen in anderer Weise zu konstruieren, können deshalb Wege zu anderen – erfolgreicheren – Formen der Begleitung dieser Jugendlichen eröffnen.

Beobachtertheorien setzen an der Quelle der Beobachtung, d.h. dem Beobachter selbst, an: Er (oder sie) ist verantwortlich dafür, was ihm der Fall zu sein scheint – sei es, weil er sich tief in seinem Inneren treu bleibt, oder sei es, weil er anderen Erklärungsansätzen und denen, die diese ins Spiel bringen, nicht mit der erforderlichen Offenheit und Wertschätzung zu begegnen vermag. Deshalb plädieren Francisco Varela u.a. für eine „selbsteinschließende Reflexion“ (Varela u.a. 1992), und Forscherinnen und Forscher des MIT in Boston fokussieren gezielt auf den „inneren Ort, von dem aus wir wirken“ (Scharmer 2009, S. 33) und rücken den Beobachter und dessen Formen des „Gewahrwerdens“ in das Zentrum der Reflexion. Der Beobachter beobachtet demnach nicht nur, sondern selektiert und konstruiert seine Wahrnehmung mithilfe eigener Substanzen. Diese können erkannt und aufgegeben werden, um dadurch zu neuen Formen des Beobachtens zu gelangen:

„Gewohnheitsbedingte Urteile werden aufgegeben, bei der Beobachtung von Phänomenen wird plötzlich unsere eigene Regie wahrnehmbar, und schließlich verwandelt sich die Struktur der Aufmerksamkeit abermals, wenn wir uns schon von alten Identitäten und Zielen verabschieden und etwas Neues entstehen lassen mit einer im Entstehen begriffenen und von der Zukunft her wirksamen Intention. (...)

Wenn ein Prozess gut läuft, dann ist ein Punkt erreicht, an dem gemeinsam zu einem tieferen Ort der Stille gegangen werden kann. An diesem Punkt kann das Alte losgelassen werden, und es kann nach der zukünftigen Möglichkeit gefragt werden“ (ebd., S. 60).

Dies bedeutet, dass Beobachter üben sollten, in einer doppelten Weise zu fokussieren: Zum einen müssen sie – ggf. unter Nutzung wissenschaftlicher Forschungsmethoden – darum bemüht sein, klare Informationen über den Gegenstand der Beobachtung zu erhalten, zum anderen müssen sie sich darin üben, eine Art Echolot in ihrem eigenen Beobachtungssystem zu installieren. Mit diesem Echolot tasten sie beständig eigene innere Zustände, Erinnerungen, musterhafte Interpretations- und Reaktionstendenzen u. Ä. ab, die sie dazu verführen möchten, die Dinge so zu sehen, wie sie dies gewohnt sind. Sie verfügen mehr und mehr über Strategien, sich dieser festlegenden Wirkungen der Vergangenheit (Erfahrungen, Überlieferungen und Orientierungen) zu entziehen – Strategien, die sie dazu befähigen, sich beständig folgende Fragen zu stellen:

<b>Selbsteinschließende Beobachtung</b>	
Erwartungserwartung <sup>1</sup>	Was erwarte ich vom Gegenstand? Welche meiner Hypothesen sind Ausdruck gewohnheitsmäßiger Vermutungen? Inwieweit unterstellen meine Hypothesen dem Gegenübersystem bereits bestimmte Erwartungen?
Nichtreakтивität	Gebe ich dem Gegenübersystem ausreichend Zeit, sich in dem, was es eigentlich meint, zu zeigen? Sind meine Interpretationen vorschnelle Reaktionen, mit denen ich das Beobachtete einschränke und festlege?
Transformation	Welche Veränderungen kann ich bereits erreichen, indem ich in anderer Weise fokussiere und interpretiere? Welchen Beitrag leistet meine Interpretation zur Veränderung dessen, was sich zeigt?
Zirkularität	Berücksichtigt meine Beobachtung in ausreichendem Maße zirkuläre Wechselwirkungen? Zoomt mein beobachtender Blick auf die Zusammenhänge, deren Wechselwirkungen das Beobachtete ausdrücken?
Unterschiedserprobung	Gehe ich bewusst in den Unterschied, indem ich nach ganz anderen Lesarten und Erklärungen der Zusammenhänge suche? Freunde ich mich mit dem Unterschied an?
Gewissheitsvermeidung	Kämpfe ich um die Wahrheit oder trage ich Sorge um die Vielfalt und Tragfähigkeit der möglichen Bedeutungen? Gehe ich wertschätzend mit Kritikern um, indem ich anerkenne, dass auch sie Recht haben können?

Abb. 2 Fragen einer Selbsteinschließenden Reflexion des Beobachters

Diese Fragen zur Selbsteinschließenden Reflexion sind für die wissenschaftliche Klärung gleichermaßen bedeutsam wie für das professionelle Gestalten. Beiden geht es um den Umgang mit den Kräften, die eigentlich wirken. Nimmt man das Verhalten von Individuen in den Blick, so legt man bereits zu einem ganz frühen Zeitpunkt der einsetzenden Beobachtung fest, in welcher Weise man auf dieses Verhalten blickt bzw. zu blicken gelernt hat. Interpretiere ich dieses nur als Ausdruck individueller Besonderheiten und überliefelter Zuschreibungen oder verstehe ich dieses auch als Ausdruck der überwölbenden Gegebenheiten, in denen das beobachtete Gegenüber eingebettet agiert? Ortfried Schäffter warnt in diesem Zusammenhang vor einem „Naiven Realismus“ und stellt fest:

<sup>1</sup> Die „Erwartungs-Erwartung“ hilft, wie Niklas Luhmann schreibt, sich wechselseitig zeitübergreifende (...) Orientierungen zu unterstellen. Damit wird verhindert, dass soziale Systeme in der Art bloßer Reaktionsketten gebildet werden, in denen ein Ereignis mehr oder minder voraussehbar das nächste nach sich zieht. (...) Die Reflexivität des Erwartens ermöglicht dagegen ein Korrigieren (und ein Kämpfen um Korrekturen) auf der Ebene des Erwartens selbst“ (Luhmann 1984, S. 414).

„In der gegenwärtigen ›Transformationsgesellschaft‹ wird es für seriöse Wissenschaft zunehmend riskanter, vom Standpunkt eines ›naiven Realismus‹ auszugehen und seine soziale Umwelt unter dem Gesichtspunkt einer vom Beobachter unabhängigen und substantiell fassbaren Faktizität zu betrachten. Gerade handlungsfeldbezogene Forschung gerät dann in Gefahr, in ihrer Gegenstandbestimmung ›the natives view‹ mit empirischer Realität zu verwechseln, hierbei unreflektiert die Selbstverständlichkeitsstrukturen der zu erforschenden Lebenswelt in ihrer disziplinären Beschreibung zu übernehmen und dadurch letztlich ihren Deutungen auf den Leim zu gehen. Dann übernimmt man ggf. die ›evidente‹ Vorstellung, ›Behinderte‹ an bestimmten ›traits‹ identifizieren zu können, die sozialstatistisch oder aus ihrem Mobilitätsverhalten objektiv erfassbar seien. Unbemerkt schleicht sich so die Beobachterperspektive von ›Nichtbehinderten‹ als hegemoniale Normalform ein“ (Schäffter 2012, S. 34).

Solche Fokusweitungen relativieren den vertrauten Blick. Die relational geweitete Beobachtung blickt nicht mehr bloß auf das Individuum und seine jeweiligen Eigenarten, sondern auf den Kontext. Schäffter verdeutlicht dies am Beispiel der ›Behinderung‹:

„›Behinderung‹ wird dann zum besonderen Merkmal eines Bahnhofs, der einer wachsenden Diversität menschlicher ›Lebensformen‹ eigenen Rechts nicht mehr ›gerecht‹ wird. Das Konstrukt ›Behinderung‹ wird so als ein ›sozialer Prozess‹ und nicht mehr als körperliche Eigenschaft gedeutet“ (ebd., S. 33).

Eine solchermaßen geweitete Beobachtung eröffnet nicht nur neue Perspektiven auf den jeweiligen Zusammenhang, es rücken auch neue Formen der professionellen Gestaltung in den Blick. So ermöglicht z. B. die Vorab-Reflexion festlegender *Erwartungserwartung* die Lösung von vertrauten Bahnens (Motto: „Meine Teilnehmenden erwarten dies aber von mir“) und öffnet die Tür zu einer innovativen professionellen Praxis. Von grundlegender Bedeutung ist dabei auch die Nichtreakтивität – eine forschende Haltung, die darum bemüht ist, erst herauszufinden, worum es z. B. dem Gegenüber in Erziehungs- und Lernprozessen geht und wozu es in der Lage ist, bevor es eigene Interventionen festlegen und auf bestimmte Reaktionsweisen einengen. Indem Professionals in anderer Weise das Gegenüber (z. B. Lernende, Mitarbeiter) fokussieren, können diese mit einem gewandelten Verhalten in Erscheinung treten und so die eigenen Kompetenzen sowie die gemeinsame Situation *transformieren*. Eine selbsteinschließende und stärker relationale Beobachtung kann auch mit der *Zirkularität* sozialer Prozesse angemessener, weil nicht-standardisiert umgehen. So kann jedes Verhalten auch als Ausdruck komplexer Wechselwirkungen interpretiert werden, und eine lineare Intervention, die in direkter Weise auf das auffällige Verhalten reagiert, kann paradoxe Weise genau *die Kräfte stärken*, die im Hintergrund dieses Verhalten auslösen.

Eine selbsteinschließend-relationale Beobachtung ist prinzipiell am Unterschied interessiert und folgt stets dem Gedanken des „Es-könnte-auch-ganz-anders-sein“ – eine Geste, welche sie mit den Beobachtungen der Kritischen Theorie gemeinsam