



Schneider Verlag  
Hohengehren

**systemia – Systemische Pädagogik**

**Band**

**Rolf Arnold**

# **systemia- Fieldbook**

**Tools zur systemischen  
Veränderungsbegleitung**



**systemia – Systemische Pädagogik**

Herausgegeben von Rolf Arnold

---

Band 19

# **systemia-Fieldbook**

**Tools zur systemischen  
Veränderungsbegleitung**

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.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2025-3

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 § 52 a 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>Einleitung</b>  | 1   |
| <b>Kapitel 1:</b> Selbstreflexion                        | 13  |
| <b>Kapitel 2:</b> Führung                                | 33  |
| <b>Kapitel 3:</b> Kommunikation und Beziehung            | 49  |
| <b>Kapitel 4:</b> Umdeutung: Reframing                   | 65  |
| <b>Kapitel 5:</b> Personal- und Organisationsentwicklung | 77  |
| <b>Kapitel 6:</b> Persönlichkeitsbildung                 | 83  |
| <b>Kapitel 7:</b> Erziehung und Bildung                  | 89  |
| <b>Kapitel 8:</b> Lernen arrangieren                     | 101 |
| <b>Kapitel 9:</b> Nichtwissend beraten                   | 113 |
| <b>Kapitel 10:</b> Systemische Haltung                   | 123 |
| <b>Kapitel 11:</b> Biographiekompetenz                   | 129 |
| <b>Glossar</b>   | 139 |
| <b>Literaturverzeichnis</b>                              | 143 |
| <b>Kurzinfo zum Autor</b>                                | 145 |

## Einleitung

Die Begleitung von Veränderungsprozessen bedarf eines Konzeptes der selbsteinschließenden Professionalität, wie es in den akademischen Bildungseinrichtungen erst in Ansätzen entwickelt worden ist. Anders in den fortgeschrittenen Bereichen der Führungspädagogik. Dort hat man sich bereits in der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts von einseitig kognitiven Ansätzen gelöst und verstärkt die Persönlichkeit, die „Personal Mastery“ der Führungskräfte – wie Peter Senge diese Dimension der Subjektivierung nannte – zu stärken begonnen (vgl. Arnold 2017) – verbunden mit einer sozialtechnologischen Orientierung, welche zugleich das Technologiedefizit (Luhmann/Schorr 1997) der Pädagogik mit der These zu überwinden versucht, dass Technologien in den Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung zwar fragwürdig, als Selbsttechnologien gleichwohl möglich sind. Die in der akademischen Bildung notwendige Förderung von Reflexions- und Selbstkompetenzen bedarf dringend eines Anschlusses an diese Strategien der begleiteten Subjektivierung der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung von Professionals der Veränderungsbegleitung.

Die hier vorliegende Sammlung von Tools ist Ausdruck und Ergebnis der Erforschung und Begleitung von Veränderungsprozessen von einzelnen oder komplexer Organisationen. Getragen waren diese Aktivitäten von den eingangs erwähnten Überlegungen und von der Einsicht, dass Veränderungsprozesse überwiegend kontingent, d. h. zufällig und unberechenbar, verlaufen. Eine – zielreichende – technologische Steuerung dieser Prozesse ist deshalb ebenso wenig möglich, wie die Entwicklung von Rezepten für die Hand von Führungs-, Lehr- oder Beratungskräften. Denn anders als die Ingenieurwissenschaften habe wir es bei individuellen und sozialen Veränderungsprozessen mit Zusammenhängen zu tun, die sich einer wirkungssicheren Intervention und wunschgemäßen Gestaltung weitgehend entziehen<sup>1</sup>: Weder lässt sich eindeutig rekonstruieren, worauf das Verhalten eines Lernenden *vor* oder *nach* einer pädagogischen Erfahrung tatsächlich zurückzuführen ist, noch verfügen die pädagogischen Professionals über „Social Technologies“ (vgl. Derksen/Beaulieu 2011), mit deren Hilfe sie komplexe soziale Wirkungszusammenhänge in nachhaltiger Weise ziel-

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen folgen streckenweise wörtlich den Formulierungen in Arnold 2014a, S. 154ff.

orientiert verändern können. Es gibt sie nicht, die Tabellenbücher oder professionellen Standardisierungen, an denen die Pädagogik die Qualität ihrer fachmännischen Problembearbeitung in einer universal gültigen Weise tatsächlich messen und beurteilen könnte, und auch die Erziehungswissenschaft verfügt nicht über eindeutige und unumstrittene Methodologien zur Messung, Gewichtung und Ausdeutung dessen, was tatsächlich der Fall ist (vgl. Arnold 2013c) – eine ärgerliche, doch gleichwohl unvermeidbare Gegebenheit, über die man klagen, oder mit der man professionell umgehen kann.

## **Am Anfang war der Zuschreibungsfehler**

Intentionale Aktivitäten, wie Führen, Lehren oder Beraten, werden gerne „technisch“ gesehen, als die Summe der Verhaltensweisen, mit denen es den irgendwie um Hilfe bemühten Akteuren gelingt, erfolgreich zu sein. Erfolge werden dabei gerne der professionellen Kompetenz zugeschrieben, Misserfolge hingegen den ungünstigen Rahmenbedingungen oder den schwierigen Mitarbeitern. Kein Wunder, dass sich die allermeisten Trainings darauf beschränken, z. B. die Führungstechniken zu verbessern: Führungskräfte erhalten dort die Gelegenheit zu üben, wie sie ihre Mitarbeitergespräche gestalten sollen oder gar in einen visionären Dialog mit ihrem Team eintreten können – selten geraten die eigenen inneren Bilder zu Führung und Geführtwerden in den Blick. Und auch die desillusionierenden Hinweise der systemischen Forschungen, dass man komplexe Organisationen kaum nachhaltig von außen verändern könne, sich die eigenen Steuerungsmöglichkeiten vielmehr auf die gezielte und wirksame Selbstveränderung beschränken, werden kaum aufgegriffen.

Aus der Organisations- und Evaluationsforschung hätten wir es eigentlich wissen müssen: Die beobachtbare Veränderung eines Systems kann nicht allein und meist auch gar nicht in erster Linie auf gelungene Interventionen zurückgeführt werden. So ist alles beobachtbar:

- Organisationen, die sich wandeln, obgleich niemand interveniert hat,
- solche die sich *nicht* wandeln, obgleich Grundlegendes verändert wurde,
- gelingende Transformationsansätze, bei denen sich tatsächlich das Erwartete einstellt
- und schließlich solche Kontexte, in denen es eine wohl überlegte Veränderung der Organisations- und Führungskultur gegeben hat, durch die sich aber vieles verschlechtert hat.

Allenthalben lauern ungewollte Nebenwirkungen, deren Auswirkungen vielfach schlimmer sind als der Anlass, der die Intervention ausgelöst hat. Vielfach setzen

Interventionen in komplexe Routinen und Abläufe auch eine „Logik des Misslingens“ (Dörner) in Gang, deren Folgen oft kaum noch beherrschbar sind. Die systemische Forschung weiß, dass Kontexte auch in bester Absicht zerstört werden, weil man Zuschreibungsannahmen folgt, für die wenig spricht – außer dass sie in uns das Bild von der Beherrschbarkeit komplexer Abläufe stärken. Die Frage, seit wann wir solche Bilder in uns tragen, und ob wir diese gegebenenfalls auch aufgeben könnten, wird selten gestellt – sie scheint zu persönlich zu sein und spricht eine Schwäche in uns an, wo wir doch lieber der Vorstellung folgen, dass man lernen könne, die Fäden im Griff zu behalten und zu steuern, wenn Steuerung nötig wird.

## **Persönlichkeit, Spiritualität und Emotionale Kompetenz**

Die unerwartete Frage, mit der man Führungskräfte verstören kann, ist: „Seit wann haben Sie das?“ (Arnold 2012c) Zunächst wird meist nicht verstanden, worauf sich diese Frage bezieht – erst im Nachsetzen kann geklärt werden, dass hierbei nicht der Gehalt einer Beurteilung hinterfragt, sondern der Blick reflexiv auf das Motiv der Beurteilung und ihre biographische Herkunft gelenkt wird. Dadurch kann eine Stop-and-Think-Schleife in Gang gesetzt werden, welche die Führungskräfte allmählich darin übt, sich vor aller Beurteilung einer Situation zu fragen, was die zu beurteilende Situation ihr über sich selbst in Erinnerung ruft. Diese Schubumkehr des Beobachtens, Denkens und Handelns ist grundlegend. Mit ihr reift eine andere Haltung gegenüber sich und der Welt, und Führungskräfte lernen, ihre Verantwortlichkeit neu zu bestimmen: Verantwortlich sind sie in erster Linie für ihre eigenen Konstruktionen der Wirklichkeit und die mit diesen einhergehenden Konsequenzen. Sie können sich zwar weiterhin ungefiltert von ihren inneren Bildern und Interpretationen leiten lassen, ohne zu merken, dass diese selten etwas mit der aktuellen Gegebenheit zu tun haben, oder sie üben sich in den Fähigkeiten,

- auf das Gegenübersystem zu lauschen,
- zunächst schweigend zu beobachten,
- mit den beteiligten Akteuren eine Resonanz zu finden,
- um schließlich – möglichst – im Einklang mit deren Einschätzungen und Erwartungen zu agieren und Dissonanzen zu vermeiden.

In der amerikanischen Führungsdebatte ist die Rede von einem „Personal Mastery“ der verantwortlichen Entscheider und Gestalter. Diese erreichen mit ihren Handlungen Wirksamkeit, wenn es ihnen gelingt, die erwähnten Fähigkeiten ins Spiel zu bringen – nicht, indem sie das Gegenübersystem mit ihrer

Expertise überziehen. Dabei mag zwar die letzte, durch evidenzbasierte Forschung gewonnene Einsicht zur Anwendung gelangen, übersehen werden aber die eigentlichen Kohäsionsstoffe des Sozialen. Diese sind Akzeptanz, Vertrauen, Beteiligung und Beziehung.

## **Vertrauensbildung und Kontextsteuerung, um Zukunft in Erscheinung treten zu lassen**

Indem auch Führungskräfte lernen, sich mehr mit sich selbst als mit der jeweils neuesten Führungstheorie zu befassen, kommen sie auch den eigentlichen Ansatzpunkten einer gelingenden Transformation des Sozialen immer näher. Diese liegen in der Bereitschaft und Fähigkeit, das, was sie gelernt haben, als das zu sehen, was es ist: Ihre Form der Konstruktion des Sozialen – eine wichtige erste Lektion bei der Erweiterung der eigenen Führungskompetenzen. Wer nämlich aufhört, seine eigene – innere – Landkarte mit der Wirklichkeit selbst zu verwechseln, der übt sich darin, die Vielfalt der möglichen Lesarten ein und derselben Lage zuzulassen. Er begreift mehr und mehr das seine Interpretation einer Situation nicht bereits deshalb „richtig“ ist, weil er über sie verfügt. Vielmehr lernt er zu verstehen, dass seine eigenen Interpretationen ihm lediglich dabei behilflich sind, Unbegreifliches auszuleuchten und – für sich selbst – begreifbar zu machen. Allmählich kann in ihm die Einsicht reifen, dass auch das Gegenüber, über dessen Verhalten er zunächst bloß den Kopf zu schütteln vermag, gute Gründe für das eigene Tun hat, nämlich die eigenen Gründe – so unbegreiflich und ungerechtfertigt einem diese auch erscheinen mögen.

Damit ist der Weg bereitet, um sich einer grundlegenden Lektion nachhaltigen Führungshandelns zu öffnen: Erfolgreiche Problemlösungen sind in aller Regel bloß in der Resonanz mit dem Gegenüber und seinen „guten Gründen“ erreichbar. Wer sich über diese hinwegsetzt, hat stets das Problem, dass der Andere mehr oder weniger offen an seiner Ursprungslesart festhält, sich nur zähneknirschend „fügt“, im Verborgenen und in seinen Dialogen am Arbeitsplatz aber seine Meinung weiter verbreitet und auftretende neue Schwierigkeiten bereitwillig als Beleg für den großen Irrtum seiner Vorgesetzten nutzt. Wenn es nicht gelingt, die guten Gründe des Gegenübers einzubinden, erzeugt man als Führungskraft quasi automatisch ein dementierendes Potenzial, welches die Synergien im System auch zu lähmen vermag. Man hat dann zwar „Recht“ bekommen, jedoch bloß um den Preis einer eingeschränkten Mitwirkung mit nicht selten einer kontraproduktiven Gesamtwirkung: Alle (er)warten das Scheitern, weil nur dieses sie selbst mit ihren übersehenen Positionen zu würdigen scheint. Mit einer erschließenden Nachfrage beim Gegenüber wäre dies nicht passiert.



## Spiritualität und Emotionale Kompetenz

Vielen Führungskräften sind die erwähnten Pyrrhus-Siege aus eigener leidvoller Erfahrung bewusst. Und auch nach zahlreichen Führungstrainings sehen sie sich oft nicht wirklich in der Lage, „ihre Leute“ – wie sie sagen – in anderer Weise und wirksamer zu führen. Kein Wunder! Denn der eigentliche Weg zur wirksamen Führung geht über die Fähigkeit, sich selbst zu verändern und dadurch anschlussfähiger zu werden für die Vielfalt der Motive, Erfahrungen und Potenziale der Menschen, mit denen gemeinsam man sich auf dem Weg befindet.

## Der Hintergrund: Jenseits der Wenn-Dann-Gewissheit

Zu einem recht frühen Zeitpunkt der Debatte um das Technologiedefizit der Pädagogik hatte bereits Heinz-Elmar Tenorth darauf verwiesen, dass das von Luhmann und Schnorr konstatierte „Technologiedefizit“ möglicherweise gar keines sei, sondern vielmehr auf einer Art Irrtum beruhe. Man könne ihren zugespitzten Schlussfolgerungen nämlich nur dann etwas abgewinnen, wenn man auch selbst einem engen Wirkungsbegriff zuneige, den jedoch – auch aufgrund seiner unterkomplex linearen Ursachenzuschreibung – eigentlich niemand mehr wirklich vertrete (vgl. Tenorth 1999). Durch ihre Fokussierung auf punktuelle Zurechenbarkeiten von Intention und Wirkung blendeten Luhmann und Schorr jedoch die über Jahrhunderte profilierten pädagogischen Formen eines verstehenden Umgangs mit mehrfach kontingenten Gegebenheiten aus. Der Versuch, die erziehungswissenschaftliche Reflexion zu einer Art Selbstkritik zu bewegen, komme deshalb auf tönernen Füßen daher, da er die historischen Klärungsversuche des pädagogischen Technologieproblems übergeht. Er habe schließlich zu Lesarten eines *weiten Technologiebegriffs* geführt, dessen Gehalt sich darauf beschränkte, auf der Grundlage einer „überlieferten Masse von Regeln und Exempeln, Erfahrungen und Warnungen, Berichten von und Erinnerungen an Gelingen und Scheitern der pädagogischen Praxis“ (ebd.) Situationen der pädagogischen Praxis zu beobachten, in diesen zu beraten und sie zu gestalten. Hierbei ging es weniger um den transitiven Gestus, selbst unmittelbare Wirkung zu erzielen als vielmehr um das – intransitive – Bemühen, neue Bedingungen für Wirkungsräume zu schaffen.

Dieser *weite – intransitive – Technologiebegriff* bezieht seine Bedeutung auch *nicht* vornehmlich und allein aus den Gütekriterien der empirischen Sozialforschung positivistischer Prägung. Es geht ihm nicht um die Aufdeckung universaler Gesetzmäßigkeiten und die Nutzung eines objektiv gültigen Wissens. Der intransitive Technologiebegriff ist vielmehr selbst Ausdruck und Ergebnis einer rekonstruierenden Forschung, die ihren Anspruch darauf beschränkt, „den Wir-

kungen der Verschränkung von Perspektiven nachzuspüren“ (Arnold 2012d, S. 128). Einer solchen rekonstruierenden Forschung geht es

„(...) um die Nachzeichnung der subjektiven Motive und interaktiven Mechanismen, mit denen Menschen ihre Wirklichkeit gesellschaftlich konstruieren. Ihre Ergebnisse beanspruchen nicht >wahr< im Sinne einer >objektiven Gültigkeit< zu sein, sondern >viabel< im Sinne der Brauchbarkeit für die Lebenspraxis der Menschen, die als Probanden oder Nutzer mit systemischer Forschung in Berührung kommen. Zentrales Gütekriterium ist deshalb die Nützlichkeit (>usability<) für die Erreichung von Zwecken, über welche nur die Akteure selbst nach Maßgaben ihrer lebensweltlichen und emotionalen Plausibilität bestimmen können“ (ebd.).

Dem Zeitgenossen muss angesichts dieser Argumentation der Vorwurf eines Technologiedefizits an die Pädagogik nicht nur unterkomplex, sondern auch rückschrittlich, anmuten. Sie führt das pädagogische Denken weit hinter die Einsichten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurück. Diese wusste nämlich um die rekursive Geschlossenheit der individuellen und gesellschaftlichen Lebensformungen, auf die der spätere Luhmann auch durchaus mit anderen Augen blickt, wenn er z. B. – „autologisch“ – definiert:

„Der Lebenslauf selbst ist eine Komponente des Lebenslaufs. Er tritt in sich selbst ein und erzeugt sich selbst als einen Rahmen, dem er auf die eine oder andere Weise Rechnung zu tragen hat“ (Luhmann 1997, S. 19).

Letztlich bleibt vollständig ungeklärt, auf welchem Wege in diese autopoietische – oder besser: „autologische“ – Rekursivität eine wirksame Verlinkung des biographischen *Wenn* mit dem gesellschaftlichen *Dann* gedacht und gestaltet werden soll. Wenn die Veränderungsbewegung des Lernenden selbsterzeugt ist (und bleibt), dann gibt er diesen Wirkungsmechanismus auch nicht einfach deshalb auf, weil ein enger Technologiebegriff dies, in dieser verkürzenden Weise zu denken, anregt. Dies stellt einen Zurechnungsfehler der folgenreichen Art dar: Ihm verdankt man letztlich fast alle erzieherischen und didaktischen Konzepte, bei denen es sich nahezu sämtlich um Input-Konzepte handelt, welche die Wirksamkeit einer intentionalen pädagogischen Praxis unterstellen. Doch warten die mit diesen Unterstellungen ausgestatteten „Professionals“ oft vergeblich auf die versprochenen Wirkungen, und wenn diese sich nicht einstellen, intensivieren oder optimieren sie ihren „Input“ und warten weiter, ohne dass ein Ende absehbar wäre. Zu diesem „Technologiedefizit“ schrieben der Soziologe Niklas Luhmann und der Erziehungswissenschaftler Karl-Eberhard Schorr ein 1979 erschienenes gemeinsames Buch „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“.

„Der Begriff bezieht sich auf die operative Ebene eines Systems, auf der der Gegenstand seiner Tätigkeit durch geordnete Arbeitsprozesse in Richtung auf Ziele verändert wird. Die Technologie eines Systems ist die Gesamtheit der Regeln, nach denen dieser Verände-

rungsprozess abläuft, also zum Beispiel Schüler das lernen, was ihnen gelehrt wird“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 118f).

Aus diesem „Technologiedefizit“ ergaben sich für eine erziehungswissenschaftliche Klärung spezifische Anforderungen im Hinblick auf die Bestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Berufstätigkeit. Die dort vertretenen Konzepte kommen oftmals durchtränkt von vorbereitenden Anliegen und Wenn-dann-Hypothetisierungen daher. Vor diesem Hintergrund muss es nahezu zwangsläufig als defizitär angesehen werden, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich nicht die Möglichkeit haben, zunächst in einem Labor zu testen, ob und inwieweit das, was sie gelernt haben ihnen in der eigenen Unterrichtspraxis hilft, oder zu erfahren, inwieweit sie selbst zum Lehrersein taugen. Sie treten vielmehr unvermittelt in die ganzheitliche Wirkungs dynamik der pädagogischen Felder ein – vorbereitet in Wenn-dann-Versprechungen, die an der rauen Wirkungskraft des situativ Faktischen häufig verdampfen (Wahl 1991). Doch handelt es sich bei dieser Gegebenheit wirklich um eine Rückständigkeit oder gar Nachlässigkeit von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, oder kommt in ihr nicht vielmehr eine Eigentümlichkeit ihrer Praxis zum Ausdruck, die einer anderen als einer im herkömmlichen Sinne technologischen Professionalität bedarf? Denkbar wäre schließlich auch, dass der von Luhmann und Schorr verwendet Technologiebegriff höchst ungeeignet ist, um die Zweck-Mittelrelationen tatsächlich adäquat abzubilden, die im Umgang mit Subjekten oder anderen autopoietisch-komplexen Systemen eine Rolle zu spielen vermögen. Die Pädagogik hätte es dann nicht mit einem Technologiedefizit, wohl aber mit einem *Reflexionsdefizit* der frühen systemtheoretischen Anläufe zur Bestimmung des Erziehungssystems zu tun.

Bereits sehr früh hat Heinz-Elmar Tenorth darauf hingewiesen, dass das „Technologiedefizit“, welches von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr konstatiert wird, möglicherweise gar keines ist – oder lediglich eines, welches mit einem zu engen Wirkungsbegriff einhergeht, den man eigentlich – auch aufgrund seiner unterkomplex linearen Ursachenzuschreibung – guten Gewissens gar nicht benutzen kann (vgl. Tenorth 1999). Seine Fokussierung auf punktuelle Zurechenbarkeiten von Intention und Wirkung greift viel zu kurz. Der Vorwurf des Technologiedefizits versucht die erziehungswissenschaftliche Reflexion zu einer Selbstkritik zu bewegen, die eigentlich nur zu teilen ist, wenn man die über Jahrhunderte profilierten pädagogischen Formen eines verstehenden Umgangs mit mehrfach kontingenten Gegebenheiten ausblendet. Es sind jedoch genau diese Errungenschaften der Tradition, die einen weiten Technologiebegriff implizieren, mit dessen – zu einer „überlieferten Masse von Regeln und Exempeln, Erfahrungen und Warnungen, Berichten von und Erinnerungen an Gelin-

gen und Scheitern der pädagogischen Praxis“ (ebd.) verdichten – Hilfe Wirkungen „von innen heraus“ beobachtet, anerkannt, angeregt, begleitet gefördert werden können.

Im Lichte dieser Argumentation muss dem informierten Betrachter der Vorwurf eines Technologiedefizits an die Pädagogik selbst unterkomplex und auch rückschrittlich anmuten. Wenn die Veränderungsbewegung des Lernenden selbsterzeugt ist (und bleibt) – wie uns die Hirn- und Lernforschung der letzten Jahren immer unabweisbarer vor Augen führen –, dann gibt er diesen Wirkungsmechanismus auch nicht einfach deshalb auf, weil ein enger Technologiebegriff dies in dieser – verkürzenden – Weise zu denken anregt.

## **Professionalität jenseits der intentionalen Wirkung**

Insbesondere in den neueren systemischen Debatten zur Frage der Wirksamkeit von Interventionen in komplexe Systeme (z.B. in der Familientherapie, der Organisationsberatung, der internationalen Zusammenarbeit) hat man schon vor Jahren begonnen, die Wirkungsfrage neu zu bestimmen. Dabei löste man sich von den linear-mechanistischen Vorstellungen mit Wenn-dann-Annahmen und näherte sich *prozessualen Verfahren* an, die nicht in erster Linie von einem „Wissen um das Gegenüber“, sondern von einer nüchternen „Beobachtung des Verhaltens des Gegenübers“ getragen werden. Zwar benötigen auch systemische Führungskräfte oder Berater Know-How über Abläufe sowie psychologische und soziologische Dimensionen des Geschehens, sie nutzen diese jedoch nicht als substantielle Basis für ihre Steuerung. Ihre professionelle Bewegung folgt nicht einer „objektiven Erkenntnis“ des Gegebenen und Möglichen, sondern eigenen Fähigkeiten zum „Er-Rechnen einer Realität“, wie Fritz B. Simon diese Fähigkeiten im Anschluss an Heinz von Foerster beschreibt:

„Menschen sind nichttriviale Maschinen. Das gilt nicht nur für ihre Psyche, die sich im Laufe ihrer Geschichte verändert (d.h. vergangenheitsabhängig ist), sondern auch für ihren Körper. Dieser behält zwar viele Merkmale seiner Struktur, solange er lebt, aber auch er ist lernfähig. Das Gehirn verändert im Laufe der Lerngeschichte eines Individuums seine neuronalen Verknüpfungen, und das Immunsystem entwickelt Abwehrmechanismen gegenüber Erregern, mit denen es in Kontakt gekommen ist. All diese internen Veränderungen führen dazu, dass die Reaktionen des Organismus, der immer nur im Hier und Jetzt operiert, unvorhersehbar bleiben, was die Zukunft betrifft. Ob er eine Krankheit entwickelt oder nicht, ist – zumindest im Hinblick auf die meisten Krankheiten (d.h. nicht alle) – nicht gradlinig-kausal determiniert. Dasselbe gilt für die Verhaltensweisen, die ein Individuum zeigen wird. Auch sie sind nicht berechenbar, obwohl dankenswerterweise nur wenige Menschen ihre Nichttrivialität wirklich ausleben und sich so unberechenbar verhalten, wie sie eigentlich könnten“ (Simon 2006, S. 40).

Ein wirksamer professionelle Umgang mit individuellen und sozialen Veränderungen kann deshalb auch nicht von außen, sondern lediglich von innen heraus erfolgen. Peter Senge u. a. folgen bei ihrer systemischen Veränderungsbegleitung deshalb der Leitmaxime „Es geht nicht darum, was die Vision ist, sondern was sie bewirkt“ (Senge u. a. 2011, S. 365), und begleiten die Verantwortlichen bei der systematischen „Suche nach Energie und Commitment in Ihrer eigenen Organisation“ (ebd., S. 367 ff) – eine Anleitung zur beobachtenden „Errechnung“ der jeweils spezifischen – inneren – Wirklichkeit des jeweiligen Gegenübersystems, die nur verspricht, was sie zu halten vermag und deshalb hält, was sie verspricht. Die Prozessverantwortlichen arbeiten dabei nur mit dem, worüber sie tatsächlich selbst verfügen können: ihre Beobachtung und ihre Kontextsteuerung durch Varietät und Diversität – ganz im Sinne von de Shazer, der vorschlug:

„Vielleicht sollten wir einen Wittgensteinschen Schritt machen und sagen, da wir über Kausalität nichts wissen können, könnten wir genauso gut so tun, als ob sie nicht existiere, und sehen, was passiert“ (de Shazer 2006, S. 98).

Diese reflexive Bewegung ist dem Luhmannschen Technologievorwurf fremd. Im Grunde genommen entspringt dieser Vorwurf der restrealistischen Illusion der Erkennbarkeit und Zurechenbarkeit, die Luhmann nach seiner autopoietischen Wende seit 1984 selbst aufgegeben hat. Dies blieb in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft weitgehend unbemerkt – außer bei Dieter Lenzen, der früh erkannte, dass die emergenten Wirkungsgefüge der pädagogischen Felder andere Begriffe und Konzepte nahelegen als die Input-Erwartungen, die mit den überlieferten Anliegen verbunden sind (vgl. Lenzen 1997). In der von ihm gesamtredaktionell betreuten Denkschrift der „Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft“ mit dem programmatischen Titel „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“ heißt es zu der überlieferten Unterrichtstechnologie im Sinne eines „linearen, einseitig vom Lehrer ausgehenden Vorgangs“ (Vereinigung 2003, S. 88):

„In den Kognitionswissenschaften wird Unterricht heute nicht mehr als eine ausschließliche Aktivität des Lehrers, sondern des Lernenden begriffen. Der Lernende benötigt eine komplexe, differenzierte >Lernumgebung<, die ihn zum Lernen herausfordert. Diese komplexe >Irritation< führt zu einer kognitiven Ausdifferenzierung des Gehirns. Es kommt also darauf an, eine Lernumwelt so zu gestalten, dass sie zum Lernen veranlasst.

Dies bedeutet, dass der Lehrer sich von dem Bild verabschieden muss, eine Wahrheit zu verwalten und zu vermitteln. Seine Aufgabe hat neben der pädagogisch-erzieherischen Komponente durchaus Ähnlichkeit mit der eines (Wissens-)Ingenieurs. Er >konstruiert< mit seinem Unterricht eine Lernumwelt. (...) Für den Vollzug von Unterricht bedeutet dies, dass er sowohl >direktiv<, z. B. bei der Mitteilung und Erläuterung von Sachverhalten im klassischen Sinne, als auch >situativ< im Sinne der Schaffung von realitätsnahen Lernanlässen sein muss“ (ebd.).

Aus dieser Öffnung in Richtung einer nichtlinearen Technologie im Sinne der „nichtwissenden“ Bewegung eines ermöglichenden Lehrens, Führens und Beratens ergibt sich die für die hier vorgelegte Sammlung von Tools die grundlegende These:

Die Pädagogik als Veränderungswissenschaft braucht Beobachtungsformen, Konzepte und Modelle, die nicht intentional fokussieren, sondern funktional bzw. – besser – relational. Selbst, wenn die Akteure anderes glauben, erwarten oder gar beabsichtigen, gilt: Pädagogische Technologien können keine externen, sondern bloß internen Zwecken dienen. Sie vermitteln nichts, sondern eröffnen Wege der Selbstbildung; und sie erzeugen auch nicht, sondern ermöglichen (Lernen, Transformation, Kompetenzreifung etc.)

## **Pädagogische Technologien sind Selbsttechnologien**

Während der Vorwurf des Technologiedefizits nicht nur von einem engen, sondern auch von einem linear-mechanistischen Wirkungsbegriff ausgeht, verweist das Konzept der „selbsteinschließenden Reflexion“ (Varela u. a. 1992, S. 50) auch auf eine technologische Praxis, die durch eine doppelt reflexive Bewegung gekennzeichnet ist, die sowohl die Eigenbewegung des Gegenübersystems als auch die Selbstgebundenheit der eigenen Wahrnehmungs- und der eigenen Gestaltungspräferenzen, in dem, was man erkennt und tun zu können meint, zu berücksichtigen vermag. In diesem Sinne spricht Michele Foucault von den „Techniken und Technologien des Selbstverhältnisses“ (Foucault 2009, S. 18), und er markiert damit ein Technologieverständnis, welches auch die neue Logik der Softwareentwicklung charakterisiert. Dieser geht es nicht mehr um die Bereitstellung von Modellen, Algorithmen und Methoden zur Bearbeitung einer kontrafaktisch gegebenen Problemstellung, sondern vielmehr um eine systematische Nutzung von Verfahren der Selbstbeobachtung und Selbstkritik bei der Technologieentwicklung und –nutzung (vgl. Moldaschl 2000).

Auch die Pädagogik als *die* Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft moderner Gesellschaften kann Technologien entwickeln und bereitstellen: sogenannte Selbstreflexions-Tools, welche nicht versuchen, die Angesprochenen zum Objekt von Intervention und Beeinflussung zu machen, sondern sie zu Eigenbewegungen anzuregen und ggf. anzuleiten.



Um mit solchen Selbstreflexionstools zu arbeiten, sollten Forscher und Begleiter gleichermaßen darum bemüht sein, an den Emergenzpunkten des Selbstausdrucks und der Selbstbewegung des Gegenübers anzusetzen, diese durch Irritations- oder Perturbationshandlungen im Sinne einer „emotionalen Labilisierung“ (Arnold/ Erpenbeck 2014) herauszufordern. Ob und in welcher Weise das Gegenüber diese Labilisierung auch tatsächlich zur Kompetenzreifung zu nutzen vermag, bleibt seiner eigenen autonomen Entscheidung vorbehalten, und es gibt keine wirkungssichere „Technologie“, mit deren Hilfe das gewünschte Verhalten erzwungen und nachhaltig gewährleistet werden kann. Die reflexive Technologie arbeitet zwar mit Zweck-Mittel-Kalkülen, muss aber de-facto ohne sie auskommen; sie kann allenfalls relationieren, aber nicht bewirken, wie u. a. Ort-fried Schäffter herausgearbeitet hat (vgl. Schäffter 2012).

| <b>Emergenzpunkte</b>          |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Eigensinn</b>               | Welche eigenen Erfahrungen, Erwartungen und inneren Möglichkeiten bestimmen im Gegenüber das, was ihm gelingen kann?   |
| <b>Methode</b>                 | Welchen methodischen Zugang kann ich nutzen bzw. arrangieren, um dem Gegenüber Gelegenheiten zu geben, nach eigenen Maßgaben in Erscheinung zu treten?                 |
| <b>Erschließen</b>             | Wie kann ich durch Fragen genau die Energien im Gegenüber ins Schwingen bringen, aus denen sich die Erfüllung der Anforderungen (z.B. Kompetenzbedarfe) ergeben kann?  |
| <b>Ressourcen-orientierung</b> | Wie kann ich die spezifischen Ressourcen des Gegenübers erkennen und zum Ausdruck kommen lassen, damit Potenziale wirksam werden und Talente reifen können?            |
| <b>Gestalten</b>               | Durch welche Arrangements, Interventionen und Begleitungen kann ich als Lehr- oder Führungskraft den Prozess tatsächlich gestalten bzw. fördern?                       |
| <b>Entfalten</b>               | Welche eigene Zurückhaltung oder Persönlichkeitsentfaltung vermag das Vertrauen des Gegenübers in seine eigenen Kräfte zu stärken oder durch Vorbildwirkung anzuregen? |
| <b>Nachhaltigkeit</b>          | Wie können die Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass sich die im Lernfeld erzielten Veränderungen auch in der beruflichen oder privaten Lebenswelt entwickeln?   |
| <b>Zertifizierung</b>          | Wie können die Kompetenzen des Gegenübers wertschätzend dokumentiert, zuverlässig eingeschätzt und weiterentwickelt werden?  |

Abb. 1 Emergenzpunkte pädagogischer Selbsttechnologien

Eine solche Auflösung der pädagogischen Technologiefraße im Konzept der Selbsttechnologie lässt auch das von Humboldt gestiftete Konzept der Bildungstheorie hinter sich, demzufolge jegliche Zweckorientierung des Lernens bildungstheoretisch ausgeschlossen und bildungspraktisch „anrühig“ sei. Demgegenüber basiert eine integrative Bildungstheorie – integrativ im Sinne der nachhaltigen Integration von Allgemein- und Berufsbildung – auf der Einsicht, dass der Zweck (des Lernens) zwar nicht die Mittel heilige, diese aber auch nicht