

**Grundlagen der
Berufs- und Erwachsenenbildung**

Band 35

**Rolf Arnold
Ingeborg Schübler
(Hrsg.)**

Ermöglichungsdidaktik

**Erwachsenenpädagogische
Grundlagen und Erfahrungen**





Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung
Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold

Band 35

Ermöglichungsdidaktik

Erwachsenenpädagogische
Grundlagen und Erfahrungen

Herausgegeben von

Rolf Arnold und Ingeborg Schübler



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung

Herausgegeben von Rolf Arnold

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.

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung ; Bd. 35
ISBN 978-3-8340-1441-2 – **4. unveränderte Auflage**
Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020.
Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

INGEBORG SCHÜBLER UND ROLF ARNOLD Vorwort und einleitender Überblick	1
---	---

Kapitel 1 **Theorien, Konzeptionen, Ansprüchlichkeiten und Hinterfragungen**

ROLF ARNOLD Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik	14
HORST SIEBERT Konstruktivistische Aspekte einer Ermöglichungsdidaktik	37
ORTFRIED SCHÄFFTER Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik.....	48
ERIK ADAM Fragwürdigkeiten und Grenzen erzeugungsdidaktischer Illusionen	63
INGEBORG SCHÜBLER Ermöglichungsdidaktik - eine didaktische Theorie?	76

Kapitel 2 **Professionelles ermöglichungsdidaktisches Handeln**

NICOLE HOFFMANN UND EKKEHARD NUISSL Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung aus der Perspektive zukünftiger Anforderungen an Lehrende	100
ROLF ARNOLD, CLAUDIA GÓMEZ TUTOR UND JUTTA KAMMERER Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende	108
KURT R. MÜLLER Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens - Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ im ermöglichungsdidaktischen Diskurs	120
JOSEF SCHRADER UND STEFANIE HARTZ Professionalisierung – Erwachsenenbildung - Fallarbeit.....	142

DANIELA HEISIG
 „Echos“ der Persönlichkeit im DozentInnenverhalten und ihre
 Einflüsse auf ermöglichungsdidaktisches Handeln 156

Kapitel 3
Beispiele, Methoden und Erfahrungen ermöglichungsdidaktischen
Handelns in der Erwachsenenbildung

ROSEMARIE KLEIN UND GERHARD REUTTER
 Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik 170

HANS-JOACHIM STABENAU, HANJO GERGS UND HORST KAMMERER
 Ermöglichungsdidaktik und wertbezogene Kompetenzentwicklung -
 am Beispiel eines Seminarbausteins zur Teamentwicklung 187

GÜNTHER PÄTZOLD UND ELMAR WORTMANN
 Ermöglichungsdidaktisches Handeln in gewerblich-technischen
 Lehr-Lern-Arrangements..... 221

VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD
 Konzept Selbstorganisation - ein Schritt im Lernkulturwandel
 der Hochschule..... 236

OLAF-AXEL BUROW
 Möglichkeitsräume statt Unterricht - Wie Bildungseinrichtungen zu
 Kreativen Feldern werden 249

Kapitel 4
Ermöglichungsdidaktisches Handeln in virtuellen Lernumgebungen

JOACHIM LUDWIG
 Lehr-, Lernprozesse im Internet: vermitteln, ermöglichen, verstehen 262

SABINE HEMSING-GRAF
 Lernen virtuell ermöglichen 276

SUSANNE KRAFT
 Anforderungen an Lehrende in virtuellen Lernumgebungen 293

MARKUS HÖFFER-MEHLMER
 Didaktik ex machina? Möglichkeiten und Grenzen computergestützten
 Lernens 307

Autorinnen und Autoren..... 316

INGEBORG SCHÜBLER UND ROLF ARNOLD

Vorwort zur 2. Auflage

Die Ermöglichungsdidaktik ist nicht neu. Konzepte zum Lehr-Lern-Zusammenhang, in denen die Eigenaktivität der Lernenden und die Unverfügbarkeit ihres Lernens in den Blick genommen wurden, gab es schon immer. Erinnerung sei bloß an die "Negative Erziehung" von Rousseau (1712-1778) oder das "Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen" von Eduard Spranger (1882-1963). Neu sind - wenn man so will - die systemtheoretischen sowie hirnpfysiologischen Forschungen der letzten zwei Jahrzehnte, die uns unabweisbar mit dem Sachverhalt konfrontieren, dass Veränderungen stets zu den Bedingungen und Möglichkeiten stattfinden, welche die angesprochenen Systeme bereits in sich tragen.

Diese Grundlegung ist nicht nur unabweisbar, sondern auch radikal. Sie führt einen neuen Fokus in die Debatte um das professionelle didaktische Handeln ein, welchen man im Anschluss an Oelkers in die Formel fassen könnte: "Lehren ist zwar nicht möglich aber nötig!"

Natürlich ist dabei mit "Lehren" bereits ein anderer Modus des Umgangs mit der Selbstorganisation lernender Systeme bezeichnet - ein Modus, von dem aber nicht abgesehen werden kann. In einer komplexen Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft kann es ja nämlich nicht darum gehen, der Beliebigkeit Tür und Tor zu öffnen und die Verantwortung für die Lernbewegungen der Lernenden ganz bei diesen zu lassen, obgleich sie sich dort befindet. Es kommt deshalb darauf an, den Gedanken der Kontextsteuerung, wie wir ihn der Luhmannschen Systemtheorie verdanken, auch didaktisch aufzugreifen und für eine Neubestimmung eines professionellen Lehrhandelns zu nutzen. Konkret bedeutet dies, dass die Frage nach der Professionalität überhaupt erst mit der Oelkerschen Ernüchterung richtig einsetzt: Wenn dem so ist, dass - gemeint: intentionales - Lehren nicht möglich ist, dann kommt es darauf an, Lernen als Inside-Out-Bewegung der Lernenden so zu rahmen, zu begleiten und zu fördern, dass die Aneignung von - auch für das gesellschaftliche Zusammenleben wichtige - Kompetenzen wahrscheinlicher wird. Lehren bezeichnet dabei keine transitive, sondern eine intransitive Geste. Diese kann in dem beschriebenen Sinne wirksam werden, wenn

- Lehr-Lernprozesse sich grundsätzlich an den Lernprojekten der Lernenden orientieren (auch wenn diesen zunächst unbewusst ist, dass sie solche haben),

¹ Vgl. Oelkers, J.: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/ Basel 2001, S. 30

- jegliche Zentralisierung des Lernprozesses (im Hinblick auf einen Lehrenden oder einen Inhalt) vermieden wird und es gelingt, den Lernenden im Zentrum seines Geschehens zu belassen - eine Position, die ihm nicht selten zugemutet und angedient werden muss,
- Bildungsinstitutionen systematisch dafür Sorge tragen, dass Selbstlernkompetenzen angeeignet und geübt werden können (selbst dann, wenn diese nicht "bestellt" oder „beauftragt“ wurden) und
- es gelingt, die Lernenden emotional zu bewegen bzw. zu labilisieren, wie John Erpenbeck sagt (vgl. Arnold/ Erpenbeck 2014).

Diese Hinweise verdeutlichen, dass wir die Ermöglichungsdidaktik nunmehr endgültig aus den stets als Lehrtheorie gemeinten didaktischen Debatten herausführen sollten. In diesem Rahmen kann es letztlich nämlich nicht gelingen, glaubhaft an den Subjektentwicklungen anzusetzen. Immer wieder meldet sich die paradoxe Erwartung zu Wort, dass es doch möglich sein müsse, die Lernenden auf irgendeine Art dazu zu bewegen, dass sie doch freiwillig das tun, was das Curriculum oder der Lehrende von ihnen erwarten. Diese transitive Mentalität gilt es endgültig hinter sich zu lassen. Stattdessen sollte wir uns darum bemühen, die Ermöglichungsdidaktik als Kernelement eines Professionalitätskonzeptes zu begründen, welches die Akteure zur intransitiven Gestaltung von Möglichkeitsräumen und zur Begleitung von Suchprozessen qualifiziert.

In den vergangenen 10 Jahren, die seit der ersten Auflage vergangen sind, hat die Ermöglichungsdidaktik in der Erwachsenenbildung breite Resonanz erfahren. Und es ist auch eine Reihe von Praxisbeschreibungen hinzugekommen, die die Vielfalt handlungs- und aneignungsorientierter Lernarrangements aufzeigen². Dabei wird in der Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen deutlich, dass die Umsetzung der Ermöglichungsdidaktik nur dann wirklich gelingt, wenn nicht nur die Lehrenden sich auf den Weg machen und ein neues professionelles Selbstverständnis entwickeln und ihre didaktisch-methodischen Kompetenzen weiterentwickeln, sondern auch die Einrichtungen selbst bereit sind, die Organisationsstrukturen und die curricularen Rahmenbedingungen entsprechend anzupassen. Es bedarf daher einer notwendigen ermöglichungsdidaktischen organisationalen Kompetenz bei dem verantwortlichen Bildungspersonal, ohne die eine nachhaltige Umsetzung nicht wirklich gelingt, worauf in der Diskussion um einen Wandel der Lernkulturen³ schon frühzeitig hingewiesen wurde. Und auch in den Köpfen der Lernenden sind häufig noch Erwartungshaltungen an den Lehrenden verankert, nach dem Motto „er möge sie doch bitte waschen, aber nicht nass machen“. Das führt dann auch dazu, dass die Ermöglichungsdidaktik mit einer Animationsdidaktik verwechselt wird, die keine Lernanforderungen mehr an die Teilnehmenden formuliert und sich nur noch auf die Gestaltung der Lern-

² Arnold, R/ Prescher, T./ Stroh, C. (2014): Ermöglichungsdidaktik konkret: Didaktische Rekonstruktion ausgewählter Lernszenarien. Baltmannsweiler

³ Arnold, R/ Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt

infrastruktur zurückzieht. Lehre von den Aneignungsstrategien der Lernenden und ihren biographisch wie auch gesellschaftlich begründeten Lernprojekten aus zu konzeptualisieren, heißt aber auch den darin verborgenen Handlungsproblematiken und -beschränkungen auf den Grund zu gehen. Neben einer kritischen Analyse gesellschaftlicher Strukturen, in die das Handeln eingebettet ist, bedeutet das, den Lernenden einen Zugang zu ihren eigenen emotionalen und kognitiven Strukturen und Begrenzungen zu ermöglichen und damit verknüpfte Widerstände auch auszuhalten. Im Verständnis der Ermöglichungsdidaktik liegen genau darin die Lernchancen. Die Aufgabe des Lehrenden ist daher einerseits die in einer Lerngruppe vorhandenen Denk- und Wissensstrukturen durch kooperative Lernformen füreinander zu erschließen und gleichzeitig durch das Angebot irritierender, neuer, verfremdeter oder widersprüchlicher Inhalte diese auch zu konfrontieren, um damit Lernprozesse anzuregen. Die Frage, die der Lehrende damit klären muss, ist nicht die nach den Bedingungen, unter denen sich Sachwissen möglichst effizient vermitteln lässt, sondern die nach den didaktisch-methodischen Möglichkeiten, über die die Lernenden ihre eigenen Denk-, Fühl- und Verhaltensstrukturen differenzieren und erweitern können. Ein solches Lernen ist daher weniger Stoffvermittlung als vielmehr Aneignungsbegleitung. Die Lernenden werden dabei als mündige Subjekte betrachtet, die die Verantwortung für ihren Lernprozess selbst übernehmen können. Das setzt voraus, dass Lernarrangements fehler- und ergebnistolerant gestaltet werden und die Lernenden in ihren Selbstlernkompetenzen gestärkt werden. Lehrende suchen hier nicht nach Defiziten bei den Lernenden, sondern sie beobachten Lernprozesse hinsichtlich der Potenziale und Suchbewegungen der Lernenden. Das verweist auf das zutiefst positive Menschenbild, das der Ermöglichungsdidaktik zugrunde liegt und erinnert daran, dass der entscheidende Zugang nicht in neuen Lernformen oder neuen Methoden liegt, sondern in der professionellen Haltung, die von einem behutsamen, reflexivem und situativem didaktischem Handeln geprägt ist. Die in diesem Buch versammelten Beiträge laden dazu ein, sich dieser professionellen Haltung anzunähern.

Wir hoffen daher, dass das Buch auch in unveränderter neuer Auflage weiterhin Anregungen zur praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit der Ermöglichungsdidaktik bietet.

November 2014

Vorwort und einleitender Überblick

1 Einleitende Überlegungen

In der Erwachsenenbildung beginnen sich seit einigen Jahren „neue Lehr-Lernkulturen“ zu etablieren, die sich vor allem durch ein stärker selbstgesteuertes Lernen der Teilnehmenden auszeichnen und den Lehrenden in diesem Zusammenhang neue Aufgaben zuweisen, wie z.B. die der Moderation, der Beratung, der Begleitung und des Arrangements von Lerngelegenheiten.

Diese Entwicklung ist letztlich in der Tradition der reflexiven Wende der Erwachsenenbildung zu sehen, die seit den 1980er Jahren den Blick verstärkt auf die subjektiven Lern- und Aneignungsprozesse von Teilnehmenden gerichtet hat und dabei auch empirisch nachweisen konnte, dass Lernen nicht unweigerlich durch Lehren erzeugt wird.

In diesem Sinne hat auch die systemisch-konstruktivistisch inspirierte Erwachsenenbildungstheorie schon sehr früh vor der illusionären Selbstvereinfachung zahlreicher PädagogInnen gewarnt, die in der Annahme läge, dass Lernen durch Lehr-tätigkeit gesteuert werde. Es waren Thomas Heinze, Fritz W. Loser und Friedrich Thiemann die in ihrer kritischen Betrachtung analytischer Unterrichtsforschung vor 20 Jahren dafür den Begriff der „Erzeugungsdidaktik“ eingeführt haben, worunter sie eine Unterrichtstheorie verstanden, „die von der einseitig kausalen Abhängigkeit des Lernens vom Lehren ausgeht“. Sie haben damals schon auf eine Unterrichtswirklichkeit verwiesen, die „je nach den Erwartungen und Bedürfnissen, nach den Erfahrungen und Deutungsschemata, die der Einzelne in den Interpretationsprozess einbringt, nicht für alle identisch (objektiv), sondern subjektiv verschieden (ist)“¹.

Lernen stellt sich nach dieser Sichtweise nicht als lineares Ergebnis von Lehre, Unterweisung oder Training dar, sondern als ein Aneignungsprozess, der mehr von den subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten, dem situativen Kontext und dem sozialen Umfeld beeinflusst wird. Mit einer solch realistischen Sicht auf Lernprozesse können diese daher auch nicht vom Lehrenden i.S. didaktischer Linearität instruktionsmäßig geplant werden, sondern es kann lediglich ein Lernarrangements geschaffen werden, das die Aneignung signifikanter Wissensbestände ermöglicht und die Lernenden dabei in ihren Selbsterschlie-

¹ Heinze, T./ Loser, F.W./ Thiemann, F.: Praxisforschung. München u.a. 1981, S. 13 u. 23ff.

ßungsaktivitäten unterstützt. Hans Tietgens hat daher die Erwachsenenendidaktik als „ein Ermöglichen von Lernprozessen zum Erreichen von rückkopplungsfähigen Kompetenzen“² betrachtet. Es ist demzufolge kein weiter Weg, einen solchen Ansatz in Abgrenzung zur Erzeugungsdidaktik dann „Ermöglichungsdidaktik“ zu nennen.

Mit dem Begriff der Ermöglichungsdidaktik wird ein Verständnis des Lehr-Lern-Prozesses charakterisiert, das um die Konstruktivität und Eigendynamik sowie die begrenzte „Machbarkeit“ von Lernergebnissen weiß. Anders als erzeugungsdidaktische Konzepte geht die Ermöglichungsdidaktik nicht davon aus, dass durch eine möglichst exakte Lernzielbestimmung und eine möglichst detaillierte Lernplanung Lernerfolge sozusagen technokratisch gewährleistet werden können. Im Anschluss an neuere kognitionstheoretische sowie konstruktivistische Konzepte werden die erwachsenen Lernenden vielmehr als relativ geschlossene, selbstorganisierte Systeme verstanden, deren Entwicklung zwar durch externe Inputs ange-regt, aber nicht determiniert werden kann.

Professionelle Lehr-Lern-Arrangements können demnach individuelle Aneignung von Neuem sowie eine Weiterentwicklung von Kognition und Kompetenz ermöglichen, sie können aber nicht wie bei einer Trivialmaschine bestimmte Lernergeb-nisse erzeugen. Als nachhaltig und transformierend wird deshalb ein Erwachsenenlernen angesehen, das die Lernenden nicht nach einem geplanten Konzept zu „belehren“ versucht, sondern ihnen zumindest die Möglichkeit gibt, aktiv, selbst-organisiert bzw. selbstgesteuert, konstruktiv und situiert (auf ihre Lebenssituation bezogen) eigene Lernprozesse zu realisieren. Ob diese Lernprozesse Deutungsmuster nachhaltig zu transformieren vermögen und inwieweit eine solche Trans-formation auch die Einbeziehung der emotionalen Tiefendimensionen der Persön-lichkeit notwendig mit einbeziehen muss, ist in der Erwachsenenendidaktischen For-schung erst ansatzweise in den Blick gerückt worden³.

Wie diese Vorstellung des Erwachsenenlernens sich theoretisch begründen lässt, welche Bedeutung dies für das professionelle Handeln von Erwachsenenbildne-rInnen hat, welche Beispiele, Methoden und Erfahrungen ermöglichungsdidakti-schen Handelns in der Erwachsenenbildung sowie auch in virtuellen Lernumge-bungen bestehen, sind Fragen, die in diesem Buch thematisiert werden.

² Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn/ Obb. 1992, S. 61

³ vgl. Arnold, R.: Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Kaiserslautern 2003 (Studienbrief im Rahmen des Fernstudiums Erwachsenenbildung, EB 0120, unveröffentlicht); ders.: Humanistische Pädagogik. Emotionale Bildung nach Erich Fromm. Stuttgart 2003

2 Die Beiträge in diesem Band

Kapitel 1

Im **ersten Kapitel** werden in fünf Beiträge „**Theorien, Konzeptionen, Ansprüchlichkeiten und Hinterfragungen**“ einer Ermöglichungsdidaktik diskutiert. Damit sollen zum einen theoretische Grundlagen aufgezeigt, zum anderen aber auch offene Fragen und auch Widersprüchlichkeiten, die mit diesem Konzept verbunden sind, thematisiert werden.

Im ersten Beitrag stellt **Rolf Arnold** „*Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik*“ vor. Anhand der „Theorie der Beobachtung“ zeigt er auf, dass komplexe Lerndynamiken eine „Beobachtung zweiter Ordnung“ verlangen und sich Lehrende fragen müssen, mit welchen Differenzschemata sie Lernprozesse beobachten und welche eigenen biographischen Erfahrungen diesen „Sehgewohnheiten“ zugrunde liegen. Rolf Arnold wirbt daher für eine „systemische Professionalität“, die sich nicht nur gegenüber kognitiven, sondern auch emotionalen Grundmustern sensibel zeigt und um die Selbstreferentialität der Aneignungsprozesse und somit um eine eingeschränkte instruktionale Kommunikation weiß. Interventionen – so weist Rolf Arnold in Anlehnung an Luhmann nach – lassen sich nur durch „das Nadelöhr der strukturellen Kopplung“ realisieren, weshalb eine Ermöglichungsdidaktik einer Sucharbeit nach anschlussfähigen Beobachtungen fremder Systeme gleich kommt.

Horst Siebert beschreibt in seinem Beitrag „*Konstruktivistische Leitlinien einer Ermöglichungsdidaktik*“ und verweist in diesem Zusammenhang auf zentrale Schlüsselbegriffe und Prinzipien wie Selbstorganisation, Autopoiese, strukturelle Koppelung, Zirkularität, Beobachtungs- und Kontextabhängigkeit. Anhand überkommener pädagogischer Mythen begründet Horst Siebert seine Ansicht, dass die „Bildungsarbeit ein konstruktivistisches Reframing“ benötigt. Inhalte eines solchen Reframing, sprich wesentliche Prinzipien und Annahmen einer konstruktivistischen Pädagogik, werden von ihm zusammenfassend präsentiert.

Ortfried Schäffter erinnert an die „*Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft*“ und er formuliert „*Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik*“. Er weist nach, dass das pädagogische Handlungssystem bisher Handlungsirritationen als Indikator für Kompetenzverlust gedeutet und daran Qualifizierungsprozesse orientiert hat. Die Transformationsgesellschaft kennzeichne sich heute allerdings durch eine „irritierende Normalität“, weshalb der Modus eines reflexiven Innehaltens zum permanenten Lernanlass werde. Schäffter beschreibt, wie die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion, die noch mit Konzepten einer Erzeugungsdidaktik lösbar waren, gegenüber einer gesellschaftlichen Reflexionsfunktion von Erwachsenenlernen zunehmend in den Hintergrund rücken. Mit diesem wachsen-

den Bedarf an Reflexion begründet sich für Schaffter eine Ermöglichungsdidaktik, ein Gedanke, dem er in seinem Beitrag ausführlich nachgeht.

Erik Adam wählt einen historischen Zugang um „*Fragwürdigkeiten und Grenzen erzeugungsdidaktischer Illusionen*“ aufzuzeigen. Ausgehend von dem Ursprung didaktischer Theoriebildung – nämlich Comenius – beschreibt er die damals vorherrschenden mechanistischen Überlegungen, die lange Zeit der Didaktik zugrunde lagen. Dabei weist er mit Kant auf das Dilemma einer Erziehung zur Mündigkeit hin, welches bis heute den Widerspruch in der Pädagogik – „zwischen Technologie und Selbstreferenz“ – beschreibt. Über Willmanns Verständnis einer „Didaktik als Bildungslehre“ und den reformpädagogischen Strömungen zeigt er am heute vorherrschenden Paradigma der Selbstorganisation den Wandel hin zu einer Ermöglichungsdidaktik auf, deren Schrittmacher überraschenderweise aus der Erwachsenenbildung kamen. Adam wirbt abschließend dafür, die gegenwärtige Dichotomie zwischen Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik nicht zur Propagierung eines weiteren didaktischen Konzeptes zu verwenden, sondern vielmehr als „metareflexive Unterscheidung“, die ebenso einer konstruktiven Kritik didaktischer Konzepte nützen kann.

Die Frage ist allerdings, ob die Ermöglichungsdidaktik bereits den Grad einer didaktischen Theorie angenommen hat, um sie als solche zu „propagieren“. **Ingeborg Schüßler** stellt in ihrem – das Theoriekapitel abschließenden – Beitrag die Frage „*Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie?*“. Antworten auf diese Frage sucht sie, indem sie systematisch die bisherigen Ausführungen zur Ermöglichungsdidaktik hinsichtlich der Strukturmomente didaktischer Theoriebildung untersucht. Aufgrund dieser Analyse gelangt sie zu dem Ergebnis, dass die Ermöglichungsdidaktik bisher eher als programmatischer Gegenpol zur Erzeugungsdidaktik zu werten sei und beide Begrifflichkeiten sich als pädagogische „Leitdifferenz“ anbieten, vor deren Hintergrund didaktische Planungsschritte oder das situative Lehrverhalten interpretiert und bewertet werden können. Anhand der Strukturprinzipien didaktischer Theorien weist Schüßler aber auch auf die Paradoxien hin, die mit einer Ermöglichungsdidaktik gekoppelt sind und in deren Umgang sich erst pädagogische Professionalität kennzeichnet.

Kapitel 2

Ansprüche und Beispiele für „**Professionelles ermöglichungsdidaktisches Handeln**“ werden im zweiten Kapitel dargelegt.

Nicole Hoffmann und **Ekkehard Nuissl** beschreiben das Konzept der „*Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung aus der Perspektive zukünftiger Anforderungen*“. Sie verweisen auf den Paradigmenwechsel, der in der Ermöglichungsdidaktik angelegt ist und den Blick vom Vermitteln auf das lernende Subjekt legt. Damit ändert sich auch die Rolle der Lehrenden. Waren sie ursprünglich

dafür zuständig zukünftige Anforderungen an Kompetenzen und Qualifikationen zu antizipieren und daran ihre didaktischen Bemühungen zu orientieren, wird eine solche Antizipation aufgrund kurzschrittiger Veränderungsprozesse immer unwahrscheinlicher. Es kann also nicht darum gehen, Anforderungen zu antizipieren, wichtiger wird es – so Hoffmann und Nuissl – Lernsubjekte selbst in die Lage zu versetzen mit zukünftigen Anforderungen umzugehen und diese zu bewältigen. Das setzt aber voraus, dass die Lernenden ihre Lernziele und -wege selbst bestimmen können. Aufgabe der Lehrenden ist es dann, „Lernen zu lehren“, sprich Individuen in die Lage zu versetzen, durch die Reflexion des jeweiligen Lernprozesses sich entsprechende Lernstrategien zu erarbeiten – sich also Selbstlernkompetenz zu erwerben.

Diesen Ansatz greifen auch **Rolf Arnold**, **Claudia Gómez Tutor** und **Jutta Kammerer** in ihrem Beitrag auf, wobei sie noch einen Schritt weiter gehen und *„Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik“* werten. Sie präsentieren Ergebnisse eines Modellprojektes, bei dem Lernende auf ihre Selbstlernkompetenz hin untersucht wurden, wobei sie zwischen hoch- und wenig-selbstgesteuert Lernenden differenzieren. Anhand ihrer Ergebnisse diskutieren sie *„Anforderungen an Lehrende“* im Hinblick auf die Gestaltung von Lernarrangements, ihre Rolle im Lernprozess und den notwendig zu entwickelnden Kompetenzen. Dabei zeigen sie auf, dass je nach dem Grad der Selbststeuerung der Lernenden die Aufgaben der Lehrenden unterschiedlich auszufüllen sind. Lernende in der Entwicklung ihrer Selbstlernkompetenzen zu unterstützen, schließt nach Ansicht der AutorInnen auch einen „Bewusstseinswandel über die Aufgaben von Lehrenden“ mit ein. Denn es geht als Lernender nicht nur darum, zu einer erweiterten Übernahme von lernvorbereitenden und lernbegleitenden Maßnahmen in der Lage zu sein, sondern ebenso die Bereitschaft zu zeigen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. An das selbstgesteuerte Lernen – das zeigt die Untersuchung – sind Voraussetzungen gebunden, die darauf hindeuten, dass auch ein Maß an Fremdsteuerung, i.S. der gezielten Unterstützung durch den Lehrenden, erforderlich sein kann.

Die Frage ist nur, in welchem Verhältnis *„Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens“* stehen. **Kurt R. Müller** nimmt dieses Verhältnis am Beispiel des *„Bildungskonzeptes Fallarbeit im ermöglichungsdidaktischen Diskurs“* unter die Lupe. Er beschäftigt sich zunächst mit ermöglichungsdidaktischen Festlegungen bevor er das Bildungskonzept Fallarbeit näher vorstellt. Seinen Fokus legt er auf die Spannung zwischen Lernerautonomie und didaktischer Fremdbestimmung. Dabei interessiert ihn unter lern- und professionstheoretischer Perspektive, wie es dem Fallberater gelingt, beide Aspekte des Bildungsgeschehens so auszubalancieren, dass die Lernbegründungen der Teilnehmenden nicht zerstört werden. Müller stellt dabei seine Überlegungen bestehenden ermöglichungsdidaktischen Positionen gegenüber und verweist dabei auf

einige kritische Punkte, die als Anregungen zur Weiterentwicklung einer Ermöglichungsdidaktik gelesen werden können.

Mit Fallarbeit – allerdings aus einer anderen Perspektive – setzen sich **Josef Schrader** und **Stefanie Hartz** in ihrem Beitrag auseinander. Sie stellen ein aktuelles Projekt am deutschen Institut für Erwachsenenbildung vor, das sich um die Themen „*Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit*“ rankt. Zunächst konkretisieren sie die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität. Dabei weisen sie nach, dass sich professionelles Wissen in der Pädagogik nur „am Fall“ erwerben lässt. Die Idee der Professionalisierung anhand von Fallsammlungen entspricht ihrer Meinung nach selbst ermöglichungsdidaktischen Prinzipien, weil der Erfahrungsanteil gegenüber einer reinen Vermittlung wissenschaftlichen Wissens profiliert wird und zukünftige PädagogInnen angeregt werden, vor dem Hintergrund ihres biographisch aufgebauten Sinn- und Erfahrungszusammenhangs sich Wissens- und Deutungsangebote exemplarisch am Fall anzueignen. Dabei wäre zu prüfen, inwieweit der Fallsammlung selbst ermöglichungsdidaktische Kriterien zur Auswahl zugrunde gelegt werden könnten – eine Frage, die Schrader und Hartz allerdings noch offen lassen.

Als Beispiel einer pädagogischen Fallsammlung liest sich der abschließende Beitrag von **Daniela Heisig**. Sie spürt anhand ihrer eigenen Praxis den „*Echos' der Persönlichkeit im DozentInnenverhalten und ihren Einflüssen auf ermöglichungsdidaktisches Handeln*“ nach. Mit dem Echoansatz will Heisig dafür sensibilisieren, dass Wissen nie isoliert mitgeteilt und gelernt wird, sondern auch die DozentInnen mit ihrer ganzen Persönlichkeit Teil des Lernprozesses sind. Für ErwachsenenbildnerInnen scheint es nach Heisig daher notwendig – wie sie dies selbst in ihrem Beitrag leistet – das eigene Rollenverständnis und die ermöglichungsdidaktische Haltung hinsichtlich der kognitiv-rationalen und auch emotionalen Aspekte zu klären, um mögliche Resonanzen der Teilnehmenden darauf zu verstehen.

Kapitel 3

Dieses Kapitel stellt weitere „**Beispiele, Methoden und Erfahrungen ermöglichungsdidaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung**“ vor. Es handelt sich vorrangig um Beiträge von PraktikerInnen aus der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, die einen Einblick in ihre ermöglichungsdidaktische Praxis geben.

Rosemarie Klein und **Gerhard Reutter** beschreiben „*Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik*“, wobei sie „*Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung*“ fokussieren. Lernberatung verstehen sie als Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des lebensbegleitenden, selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens. Lernberatung ist für sie ein Element, um die – von Hoffman und Nuissl geforderten und

von Arnold, Gómez Tutor und Kammerer untersuchten – Selbstlernkompetenzen zu stärken. Am Beispiel konkreter Praxiserfahrungen verweisen sie aber auch auf das Spannungsfeld selbstorganisierten Lernens zwischen Anspruch und Realisierung, indem sie kritisch danach fragen, wer überhaupt Erwachsenenbildung ermöglicht und welche Faktoren eine Umsetzung ermöglichungsdidaktischen Handelns erschweren. Klein und Reutter fassen abschließend Voraussetzungen ermöglichungsdidaktischen Handelns zusammen, die Bedingungen dafür darstellen, Lernberatung überhaupt erfolgreich umzusetzen.

Ermöglichungsdidaktik zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist auch Thema des Beitrags von **Hans-Joachim Stabenau**, **Hanjo Gergs** und **Horst Kammerer**. Aus der praktischen Sicht von Trainern der beruflichen Weiterbildung erläutern sie ihre Vorstellungen von „*Ermöglichungsdidaktik und werthebezogener Kompetenzentwicklung am Beispiel eines Seminarbausteins zur Teamentwicklung*“. Sie gehen in ihrem didaktischen Konzept davon aus, dass nachhaltiges Lernen nur dadurch unterstützt werden kann, dass die Lernenden in dem von ihnen selbstverantworteten und selbstgesteuerten Lernprozess Deutungsmuster und Werthaltungen gezielt reflektieren, überprüfen und erweitern. Ein solcher an Eigenverantwortlichkeit, Selbstorganisationsfähigkeit sowie Kreativität orientierter Lernprozess erfordert nach Sicht der Autoren ein ermöglichungsdidaktisches Lernarrangement. Gleichzeitig zeigen sie anhand des konkreten Seminardesigns auf, dass sie zwar von einem „Idealtypus“ einer Ermöglichungsdidaktik ausgehen, an dem sie ihr eigenes Handeln orientieren, dass sich aber in der Praxis ermöglichungs- mit erzeugungsdidaktischen Anteilen mischen. Sie setzen daher dem Idealtypus einen „Realtypus“ der Ermöglichungsdidaktik gegenüber, den sie aus ihrer jeweiligen Trainerperspektive konkretisieren. Stabenau, Gergs und Kammerer beschreiben sehr detailliert das Ringen zwischen didaktischem Anspruch und der Wirklichkeit in Seminaren, wo sich ermöglichungsdidaktisches Handeln oftmals an zeitlichen Rahmenbedingungen, konkreten Unternehmensanforderungen, eigenen Ansprüchen und bewährten erzeugungsdidaktischen Deutungsmustern der Lernenden bricht.

Trotz restriktiver organisatorischer Bedingungen, wie dies häufig auch in der Berufsausbildung der Fall ist, lässt sich eine Ermöglichungsdidaktik realisieren, was **Günter Pätzold** und **Elmar Wortmann** am Beispiel „*Ermöglichungsdidaktischen Handelns in gewerblich-technischen Lehr-Lern-Arrangements*“ erläutern. Am Beispiel einer konkreten Problemdarstellung in einem metallverarbeitenden Betrieb beschreiben sie eine Aufgabenstellung, die versucht an das Vorwissen der Schüler anzuknüpfen, diese zur Selbsttätigkeit anzuregen, gemeinsam mit ihnen Vereinbarungen über den Lern- und Arbeitsprozess zu treffen und sie in der Evaluation ihrer Arbeitsergebnisse und des Lernprozesses zu unterstützen. Pätzold und Wortmann verweisen auf die Notwendigkeit, Varianten ermöglichungsdidaktischen Handelns wissenschaftlich begleitet zu erproben und zu evaluieren. Erst dadurch könnten notwendige organisatorische Rahmenbedingungen

analysiert und somit Orientierungen zur Gestaltung schulischer Lernkulturen geliefert werden.

Wie sich ein Lernkulturwandel auch an der Hochschule vollziehen kann, ist Gegenstand des Beitrags von **Veronika Strittmatter-Haubold**. Sie zeigt auf, wie das „**Konzept Selbstorganisation – einen Schritt im Lernkulturwandel der Hochschule**“ bewirken kann. Anhand von Beispielen aus ihrem Tätigkeitsbereich in der wissenschaftlichen Weiterbildung illustriert Strittmatter-Haubold Möglichkeiten und Bedingungen eines Lernkulturwandels an der Hochschule. Dazu zählen ermöglichungsdidaktisch ausgerichtete Dozententrainings für Hochschullehrende, interdisziplinäre Projektseminare für Studierende, der Einsatz von Portfolios als Lern-, Lehr- und Evaluationsinstrumente sowie Methoden des „Reciprocal Teachings“. Das Konzept der Selbstorganisation – so Strittmatter-Haubold – gibt dabei ein Setting vor, das Ausbildungsformen, Methoden und das Selbstverständnis der Lehrenden orientiert und somit einen wichtigen Schritt zum Lernkulturwandel leisten kann.

Das Prinzip der Selbstorganisation findet sich ebenso in den von **Olaf-Axel Burow** beschriebenen „Lernlandschaften“. Er plädiert für „**Möglichkeitsräume statt Unterricht**“ und beschreibt anhand konkreter Projekterfahrungen „**Wie Bildungseinrichtungen zu Kreativen Feldern werden**“. Die von ihm vorgestellten Möglichkeitsräume für nachhaltiges Lernen sind z.B. im Rahmen generationsübergreifender Zukunftswerkstätten, Erfolgsteams, Open Space Konferenzen oder einer wertschätzenden Organisation/- Unternehmensentwicklung entstanden. In diesen vier Modellen hat sich durch die Arbeit in Gruppen ein kreatives soziales Feld entwickelt, das ein effektives Lernen ermöglichte. Burow beschreibt schließlich an einem Projekt genauer, wie sich durch einen evolutionär angelegten Personal- und Organisationsentwicklungsprozess ein Schulzentrum von einer belehrenden Unterrichtsanstalt zu einer Lernenden Organisation entwickeln konnte, weshalb er zu einem ähnlichen Schluss wie Strittmatter-Haubold kommt, nämlich dass die Ermöglichungsdidaktik auch einen Weg zu einer neuen Lernkultur eröffnen kann.

Kapitel 4

Es stellt sich allerdings die Frage, ob „**ermöglichungsdidaktisches Handeln**“ zwingend an die unmittelbare Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden gebunden ist oder sich nicht auch „**in virtuellen Lernumgebungen**“ realisieren kann. Dieser Frage gehen die folgenden Beiträge im letzten Kapitel nach.

Joachim Ludwig analysiert „**Lehr-Lernprozesse im Internet**“ unter der Perspektive „**vermitteln, ermöglichen, verstehen**“. Seiner Ansicht nach erweckten konstruktivistisch inspirierte E-Learning-Konzepte häufig den Eindruck, dass klassische Instruktionsmodelle mit dem Konstruktionsmodell angereichert worden

sind, um die nach wie vor erwünschten, aber fehlenden Wirkungs- und Ursachenzusammenhänge für erfolgreiches Lernen in die Verantwortung des selbstorganisierten Lerners legen zu können. Allerdings bleiben die Selbstorganisationsmöglichkeiten begrenzt, zumindest sind sie nur im Rahmen eines vorgegebenen Inhaltskontexts möglich. Diese Probleme könnten nach Ludwig über eine subjektwissenschaftlich begründete Didaktik aufgelöst werden. Es ginge hier darum, die Binnenperspektive des lernenden Subjekts als eine fremde, eigensinnige Bedeutungsperspektive einzunehmen sowie zu verstehen und als grundsätzlich differente zunächst der Lehrerperspektive gegenüber zu stellen. Aufgabe des Lehrenden wäre dann, die personalen und die gesellschaftlichen Lernmöglichkeiten und -behinderungen zu erkennen, wie sie dem Lernenden subjektiv gegeben sind. Am Beispiel eines konkreten Online-Projektes beschreibt Ludwig, in welcher Weise ein virtueller Bildungsraum eine am Subjekt und seinem gesellschaftlichen Kontext orientierte Didaktik unterstützen kann.

Sabine Hemsing-Graf zeigt auf, wie man „*Lernen virtuell ermöglichen*“ kann. Ihr Augenmerk legt sie dabei auf Online-Lernumgebungen. Sie beschreibt z.B. durch welche Formen und Methoden virtuelle Lernimpulse gesetzt werden können, was bei der Gestaltung einer ermöglichungsdidaktisch ausgerichteten virtuellen Lernumgebung zu berücksichtigen ist und wie Online-Lernszenarien zu organisieren sind. Als zentral in einem virtuellen Lernprozess erachtet sie die Moderation durch Tutoren und das Online-Lernen in Gruppen, wobei sie auch auf Probleme des ermöglichungsdidaktischen Online-Lernens verweist. Am Beispiel eines Plan-Rollenspiels im Rahmen der Weiterbildung ENTER illustriert sie die Möglichkeiten einer online-basierten Ermöglichungsdidaktik.

Die internetbasierte postgraduale Weiterbildung ENTER ist auch das Untersuchungsfeld von **Susanne Kraft**. ENTER richtet sich speziell an das pädagogische Personal von Einrichtungen, die neue Bildungsmedien einsetzen. Es liegt daher nahe, danach zu fragen, welche „*Anforderungen an Lehrende in virtuellen Lernumgebungen*“ gestellt werden. Zunächst räumt Kraft mit einigen Mythen des E-Learning auf, um zu zeigen, dass sich Lernerfolge und -möglichkeiten nicht von selbst durch eine neue Lernform einstellen, sondern es vielmehr auf die methodisch-didaktische Gestaltung und die pädagogischen Kompetenzen des virtuell agierenden Lehrpersonals ankommt. Am Beispiel von ENTER beschreibt sie schließlich detailliert die Aufgabenfelder der Online-TutorInnen, was deutlich werden lässt, dass E-Learning entgegen der weit verbreiteten Meinung nicht weniger, sondern – so Kraft – mehr professionelles pädagogisches Personal erfordert.

Überschrieben mit der provokativen Formel „*Didaktik ex machina*“ setzt sich **Markus Höffer-Mehlmer** in dem abschließenden Beitrag mit „*Möglichkeiten und Grenzen computergestützten Lernens*“ auseinander. Ähnlich wie Kraft relativiert er zunächst einige der dem computerunterstützten Lernen per se unterstellten Lernwirkungen. Auch das Argument, dass die multimediale Aufbereitung der

Lerninhalte die Wahrnehmungs- und Behaltensleistung verbessere, basiere letztlich auf einer „naiv-nativistische Vorstellung“ und berücksichtige nicht, dass weniger die Sinnesmodalitäten, als vielmehr die Codierungen den Prozess der Informationsverarbeitung und -speicherung beeinflussen. Auch beim selbstgesteuerten Lernen sei zu prüfen, inwieweit das eigenständige oder problemlösende Lernen nun ins Zeitalter seiner technischen Produzierbarkeit eingetreten sei. Er schlägt aus diesem Grunde eine Systematisierung vor, die vom Maß der Steuerung durch den Lernenden ausgeht. Dabei zeigt sich bei den bestehenden computerunterstützten Lernformen nur eine eingeschränkte Selbststeuerungsmöglichkeit durch den Lernenden, die sich vor allem auf Zeit, Ort und Tempo des Lernens beschränkt. Der Computer fungiere bisher noch eher als eine Art „ubiquitärer Fach- oder Nachhilfelehrer“, nicht aber als aufmerksamer Lernbegleiter und -berater, als der er häufig dargestellt wird. Folgt man Höffer-Mehlmers Einschätzung, so scheint das computerunterstützte Lernen in ermöglichungsdidaktischer Perspektive noch eher die Ausnahme als die Regel.

3 Fazit

Auch wenn sich die Beiträge aus unterschiedlichen Problemsichten und Handlungsfeldern dem Konzept der Ermöglichungsdidaktik nähern, so lassen sich doch einige beitragsübergreifende Argumentationen herauslesen, die u.E. hilfreiche Anregungen für die Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenpädagogik liefern können:

1. **Ermöglichungsdidaktik als Reflexionsfolie für Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung**

Ermöglichungsdidaktik stellt sich in ihrer bisherigen Form nicht als neue Didaktikvariante dar, sondern als Folie zur Reflexion didaktischen Handelns und bestehender Formen der Kompetenzerwerbungs- und -entwicklung. Sie unterstützt damit nicht nur die Reflexion von individuellen und institutionellen Lernprozessen im Hinblick auf die Gestaltung entwicklungsförderlicher Lernkulturen, sondern auch das Überdenken vorhandener wissenschaftlicher und didaktischer Ansätze. Es wäre daher hilfreich, an realem Material aus der erwachsenenpädagogischen Praxis (z.B. Fallbeschreibungen, Interaktionsanalysen, Methodensammlungen, Ausschreibungstexte) ermöglichungsdidaktische Reflexionsimpulse zu konkretisieren.

2. **Ermöglichungsdidaktik als Real-Modell**

Als Reflexionsmodell präsentiert sich die Ermöglichungsdidaktik als „Ideal-Modell“, d.h. kontrastierend zum Modell der Erzeugungsdidaktik. In der Praxis selbst finden sich z.B. Formen der Selbst- und Fremdsteuerung aber häufig in einer Mischform, weshalb sich die Ermöglichungsdidaktik hier jeweils als ein situatives und individuelles „Real-Modell“ gestaltet. Es wäre hier genauer zu prüfen, in welchen spezifischen Kontexten welche Varianten

des Ermöglichens sich als passend bzw. realisierbar herausstellen. Ebenso interessant wäre es, die subjektiven Theorien der Lehrenden hinsichtlich ihrer didaktischen Arrangements zu analysieren, um zu verstehen, mit welchen Leitdifferenzen sie Lehr-Lernsituationen gestalten und beobachten. Ermöglichungsdidaktik als ein Real-Modell zu konzeptualisieren, hieße auch, bewusst die Paradoxien und Widersprüche, die im pädagogischen Handeln angelegt sind, nicht zu ignorieren, sondern im Sinne eines professionellen didaktischen Handelns zu orientieren.

3. **Ermöglichungsdidaktik – Fokus auf die Initiierung struktureller Koppelung**

Die Ermöglichungsdidaktik sensibilisiert dafür, Aneignungs- und Vermittlungsprozesse als selbständige, selbstreferenzielle Prozesse zu betrachten, die aber strukturell miteinander gekoppelt sind. Für didaktisches Handeln stellt sich die Frage, ob und wie diese Prozesse der strukturellen Koppelung gezielt initiiert und gestaltet werden können. Dabei ist zu fragen, ob sich die strukturelle Koppelung allein über das Medium der Sprache vollzieht oder nicht auch emotionale, nicht-sprachliche Modi der Aneignung und Vermittlung zu berücksichtigen sind. Es gilt dann vielmehr die subjektiven Lernbegründungen der Lernenden sowie die unterschiedlichsten Wirkungsmechanismen der an Lernprozessen interaktiv zusammenwirkenden Systemmuster zu erkennen, auch solche, die jenseits rationaler Zugänge liegen.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren, dass sie sich auf die ermöglichungsdidaktische Perspektive eingelassen und z.T. auch kritisch damit auseinandergesetzt haben. Heraus gekommen ist ein Band, das weniger ein konsistentes didaktisches Konzept präsentiert, sondern vielmehr Sie als Leserinnen und Leser dazu einladen möchte, sich vor dem Hintergrund verschiedener Sichtweisen und offenen Fragen mit (eigenen) didaktischen Vorstellungen zu konfrontieren und auf ihre erzeugungs- oder ermöglichungsdidaktischen Implikationen zu hinterfragen. Wir hoffen, dass Sie in diesem Buch dazu interessante Anregungen finden.

Kapitel 1

Theorien, Konzeptionen, Ansprüchlichkeiten
und Hinterfragungen

ROLF ARNOLD

Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik

„Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (Heinz von Foerster 1981, S. 40)

1 Einleitung

Eigentlich müsste der vorliegende Beitrag mit dem Titel „Systemische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik“ überschrieben sein, da es in ihm darum geht, die Bedingungen und Möglichkeiten von Lehren und Lernen aus der Sicht dessen zu beleuchten, was wir heute über die Entwicklungslogik lebendiger Systeme wissen. In diesem Sinne liefern uns die neueren Systemtheorien im Anschluss an George Spencer Brown, Heinz von Foerster, Niklas Luhmann u.a. (vgl. Bökmann 2000, S. XII) wichtige Hinweise auf die innere Dynamik sowie die Veränderbarkeit oder gar Steuerbarkeit von Systemen, weshalb diese Theorien auch als Evolutionstheorien aufgefasst werden können. Wenn dennoch von einer „systemischen Grundlegung“ die Rede ist, dann deshalb, weil es nicht nur um die Darstellung einer weiteren theoretischen Sichtweise auf den didaktischen Prozess geht, sondern um einen Zugang, der auch die Haltung des Beobachters selbst sowie die professionellen Herangehensweisen an die Planung, Organisation und Gestaltung von Lehr-Lern-Zusammenhängen in einer grundlegenden Weise verändert. Der Begriff des „Systemischen“ umfasst diese beiden Aspekte: das Anknüpfen an den Konzeptionalisierungsformen der neueren Systemtheorien einerseits (= Erkenntniszusammenhang) und ihre praktische Wendung in der Entwicklung einer besonderen Haltung gegenüber der Logik des Lebendigen in Lernprozessen andererseits (= Gestaltungszusammenhang). Wobei das systemische Denken davon ausgeht, dass soziale Systeme „(...) vor allem Kommunikationsnetzwerke (sind), die es mit Sprache, kulturellen Zwängen, Machtverhältnissen und so weiter zu tun haben“ (Capra 2002, S.114), die sich selbst erzeugen und fortschreiben. In diesem Sinne schreiben Arist von Schlippe und Jochen Schweitzer über die wichtige Phase der Entwicklung des systemischen Denkens zu Beginn der 80er Jahre:

„Der Fokus verschob sich mehr und mehr auf die innere, autonome Selbstorganisationslogik lebender Systeme, auf ihre operationelle Abgeschlossenheit und damit auch auf die Grenzen externer Einflussnahme. Die Umwelt erscheint nicht mehr als interventionsmächtige Planungsinstanz. Damit werden nun auch Therapeuten nur in der Lage gesehen, das System anstoßen,

anregen, verstören und in Eigenschwingung versetzen zu können. Die Idee, dass sie kontrollieren könnten, was im System passiert, wurde aufgegeben. (...) Sie (Therapeuten und Berater; R.A.) sind nun weniger Experten für >die Sache< - niemand kennt die Situation besser als der Klient selbst-, sondern eher Experten für die Ingangsetzung hilfreicher Prozesse, sie sind eher diejenigen, die Dialoge ermöglichen, in denen unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen beschrieben werden und in denen mit alternativen Konstruktionen gespielt wird“ (von Schlippe/ Schweitzer 2002, S.52).

Doch was sind Systeme¹? Die flapsige Eingangsbemerkung von Niklas Luhmann in seinem Buch „Soziale Systeme“ – „es gibt soziale Systeme“ (Luhmann 1984) - ist richtig und falsch zugleich. Richtig ist, dass diese sich unserer Beobachtung als vorfindlich präsentieren, falsch ist diese Aussage jedoch, weil dieses vermeintlich Vorfindbare durch unsere Beobachtung selbst, d.h. durch die Unterscheidung, die wir dabei vollziehen, erst geschaffen wird. Aus diesem Grund ist die Existenz sozialer Systeme durchaus nicht „faktisch“, sondern gewissermaßen projektiv inszeniert, und ihre Veränderung setzt demzufolge auch nicht im Außen, sondern in der Veränderung der Beobachtungsweisen an. Systemtheorie ist deshalb zunächst mehr eine Theorie der beobachtenden Subjekte als eine Theorie des Gegebenen. Gleichzeitig ist sie eine Theorie der Veränderung, weshalb sie auch und gerade für Lernzusammenhänge von grundlegender Bedeutung ist. Erkenntnistheoretisch gewendet ergibt sich aus diesem Sachverhalt eine entschiedene Abkehr „vom alteuropäischen Denken“ und der mit diesem verbundenen Illusion, dass eine „definitive Erkenntnis“ erzielbar sei (Böckmann 2000, S. 11). Niklas Luhmann stellt dazu fest:

„Es gibt keinen privilegierten Standpunkt mit einem nur von hieraus möglichen Blick nach draußen. Das System konstruiert die Welt durch die Operation des Beobachtens von Beobachtungen und findet die Validierung seiner Kognition darin, dass dies auch bei zunehmender Künstlichkeit, Unwahrscheinlichkeit, Komplementarität der eigenen Annahmen immer noch gilt“ (Luhmann 1990, S. 98).

Wenn wir über Systeme sprechen, reden wir deshalb in Wahrheit über die Ergebnisse unserer Beobachtungen, die wir uns mit Hilfe von Unterscheidungen konstruieren. Aus diesem Grunde steht am Beginn jeder systemtheoretischen Auseinandersetzung die Vergewisserung der konstitutiven Unterscheidungen, die wir dabei zugrundelegen. In diesem Sinne sind es die Unterscheidungen selbst, die uns die elementarsten Informationen über die beobachteten Systeme liefern, da –

¹ Der Soziologe Willke definiert System als „(...) einen ganzheitlichen Zusammenhang von Teilen, deren Beziehung untereinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre Beziehungen zu anderen Elementen. Diese Unterschiedlichkeit der Beziehungen konstituiert eine Systemgrenze, die System und Umwelt des Systems trennt“ (Willke 1993, S. 282).

wie Gregory Bateson feststellte – eine Information nichts anderes ist als „ein Unterschied, der einen Unterschied macht“ (Bateson 1985, S. 582). Auf Lernsysteme bezogen ergibt sich hieraus zunächst die Frage, mit welchen Unterscheidungen wir unsere Informationen über diese erzeugen – eine Frage, in der auch die Überlegung lauert, woher diese Unterscheidungsweisen „kommen“ und ob es möglicherweise nicht sinnvoll ist, mit anderen Unterscheidungen Lernsysteme anders bzw. andere Lernsysteme zu konstituieren (vgl. Voß 2002). Nun kann an dieser Stelle nicht weiter der letztlich sozialisatorische Zusammenhang des – auch kulturell sich unterschiedlich präsentierenden – Entstehens der bevorzugten Unterscheidungsroutrinen ausgeleuchtet werden – ein Prozess, der sicherlich viel mit gesellschaftlich organisierter Definitionsmacht und der Zählebigkeit gewachsener Deutungsmuster zu tun hat, die es letztlich auch immer wieder mit sich bringen, dass die definitionsmächtigen Deutungen sich ihre Bestätigungen „organisieren“ (vgl. Heil 1999, S. 36). Erkenntnistheoretisch „korrekter“ wäre es deshalb, die Beschreibung und Analyse systemischer Wirkungszusammenhänge mit dem Satz zu beginnen: „Es gibt Beobachtungen“. Diese Beobachtungen nun wiederum sind selbst – dies sollte der Hinweis auf die sozialisatorische Prägung vorwegnehmen – Ausdruck des systemischen Bezogenseins der beobachtenden Subjekte, denn „gerade der Mensch ist in besonderer Weise ein systemisches Lebewesen – in besonderer Weise deshalb, weil seine Identität, sein Verhalten und sein Gefühlsleben unmittelbar von den sozialen Systemen abhäng(en), zu denen er sich zugehörig fühlt“ (Mücke 2001, S. 25).

Nähert man sich in dieser Weise dem Systemischen mit der doppelten Absicht, sowohl das eigene Beobachten bzw. Konstruieren von „Gegenständen“ als auch deren Systemik „angemessen“ zu konzeptualisieren, so gleicht dies dem Versuch des Barons Münchhausens, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen (vgl. Watzlawick 1988), wobei der Sumpf für die Gesamtheit des uns gewohnheitsmäßig Vertrauten und Unhinterfragten steht. Nur, wer sich der Relativität des eigenen Wirklichkeitskonzeptes bewusst wird, hat die Möglichkeit, dieses zu verändern und andere Deutungen – zunächst „probeweise“, dann als neue vorläufige Deutungsroutrine nutzend – zu entwickeln. Dabei geht es nicht darum, „falsche“ gegen „richtige“ Beobachtungsweisen auszutauschen, sondern vielmehr darum, in Kenntnis der Konstruktivität der Wirklichkeit „viableren“ Sichtweisen zum Ausdruck und zu einer letztlich auch gesellschaftlichen Relevanz zu verhelfen. Damit ist nicht der Beliebigkeit des Erkennens Tür und Tor geöffnet, vielmehr wird die vorherrschende – unbewusste – Beliebigkeit ins Bewusstsein gehoben, und es entsteht eine „epistemologische Bescheidenheit“ (Arnold/ Siebert 2001), die uns hilft, die Entschiedenheit der Debatte zu ändern und uns nachdrücklich vor Augen zu führen, dass wir die Wirklichkeit nicht mit Scheinwerfern, sondern allenfalls mit Kerzenlicht ausleuchten – mit Kerzen, die wir selbst in der Hand halten.

2 Theorie des Beobachtens

Geht man davon aus, dass Systeme durch unterscheidende Beobachtung konstruiert werden, so ist die Frage zentral, mittels welcher Unterscheidung diese Konstruktion² geschaffen wird. Durch diese Frage gerät die Beobachtung „zweiter Ordnung“ in den Blick, welche nicht den – geschaffenen – Gegenstand, sondern die Unterscheidung selbst, d.h. den Prozess der Beobachtung beobachtet. Dadurch beobachtet sie anders und anderes als der erste Beobachter, dem die Unterscheidungskriterien mittels derer er beobachtet, im Moment der Beobachtung nicht bewusst sind. Zwar kann der erste Beobachter zu einem zweiten Beobachter werden, indem er die Kriterien seines Beobachtens reflektiert und sich so zu seiner Erstbeobachtung in eine distanzierte Position begibt, doch erfordert diese Fähigkeit häufig eine gezielte Schulung dieses „zweiten Blicks“ – ein wesentliches Element systemischer Professionalität. Wichtig ist für beide Arten des Beobachtens, dass diese keiner äußerlichen, vom Beobachter unabhängigen Welt gelten, sondern einer von ihm beobachteten. Hierzu stellt Bökmann fest:

„Die Welt kann nicht mehr mit einer Gegenstände fixierenden Logik erfasst werden, weil die Unterscheidung nicht erfasst wird, sondern sie kann nur durch eine zweite Beobachtung beobachtet werden. Dazu ist Zeit erforderlich. Zeit wird benötigt, um verschiedene Beobachtungen zu ermöglichen, oszillierende Beobachterperspektiven zu generieren. Der unmarkierte Raum, in dem nichts bezeichnet wird, ist der Beobachtung unzugänglich“ (Bökmann 2000, S. 7).

Durch die „Beobachtung zweiter Ordnung“ rückt die Rolle dessen in den Blick, der Systeme in ihrer Konstituierung i.S. der Unterscheidung zwischen „marked an unmarked space“ (Spencer Brown 1969) beobachtet. In diesem Sinne ist in der familientherapeutischen Entwicklung die Rolle des Therapeuten als Beobachter „zweiter Ordnung“ immer mehr ins Zentrum der Konzepte geraten. Dabei wurde die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit sich diese Beobachter so verhalten könnten als ob sie nicht selbst ein Bestandteil des von ihnen beobachteten und beeinflussten Systems seien. Insbesondere der „Soziale Konstruktivismus“ (Gergen 1990) führte nachdrücklich vor Augen, dass alle – auch Therapeuten und andere helfende oder intervenierende Berufe – an der sozialen Konstruktion der Realität beteiligt sind. So gesehen gibt es auch „keine Basis, auf der der Therapeut das Recht hätte, der Familie zu sagen, wie sie sein sollte“ (von Schlippe u.a. 2000, S. 12). Auch Therapeuten, Pädagogen, Führungskräfte oder andere gestaltende Berufe erleben somit das als „wirklich“, was sie in ihren eigenen sozialen Bezugsgruppenkonstellationen als „wirklich“ zu konstruieren gelernt haben. Sie

² Zugrundegelegt wird hier eine konstruktivistische Theorie der Beobachtung (vgl. Arnold/Siebert 2001), wobei ich Konstruktivismus als die „Wissenschaft selbstorganisierender Systeme“ (Schiepek 2000) verstehe.

können diese Wirklichkeit (= das, was sie bewirken) nur verändern, indem sie selbst ihre Weise der Beobachtung erkennen und verändern.

Von grundlegender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Zeitaspekt der Beobachtung. Da der Beobachter nur eine Sache zu einer Zeit beobachten kann, empfindet er andere Beobachtungen als zeitlich vor- oder nachgelagert, d.h. er konstituiert zeitliche Abfolge durch die Differenz von Gegenwart und Nicht-Gegenwart. Beobachtungen werden dadurch „Konstruktion(en) in der Zeit“ (Böckmann 2000, S.12), wodurch sich die Frage auftut, wie wir Permanenz oder Konstanz erklären können, zumal doch Bildung, Subjektivität und Lernfortschritt nicht nur flüchtige, sondern konstante Beobachtungen sind. Hier arbeiten erster und zweiter Beobachter gewissermaßen zusammen, da – wie Luhmann herausgearbeitet hat – erst ein Beobachter zweiter Ordnung, der sich auch selbst zu beobachten vermag, seine Beobachtung als eine aktuelle Beobachtung zu identifizieren und von vorherigen oder folgenden Beobachtungen zu unterscheiden vermag (vgl. ebd., S.12f.). Dabei wird auch die Frage nach der Kausalität systemtheoretisch greifbar, bei der es auch um die Beobachtung von Beobachtungen sowie die Zurechnung zueinander geht, wobei diese notwendig unterkomplex ist, da

„(...) klar (ist), dass Kausalität Zurechnungsentscheidungen erfordert, da nie alle Ursachen auf alle Wirkungen bezogen werden können. Die Selektion von zu berücksichtigenden und nicht zu berücksichtigenden Kausalfaktoren obliegt also den Beobachtern, die das Kausalschema verwenden. Folglich muss man diese Beobachter beobachten, will man feststellen, welche Ursachen welche Wirkungen bewirken, und keine >Natur< wird heute garantieren, dass darüber Einigkeit herrscht. Kausalurteile sind >politische Urteile<“ (Luhmann 1997, S. 13).

Diese Hinweise verweisen uns nicht nur auf die fehlende Beobachtertheorie der empirisch-analytischen Sozialforschung, die sich ihrer gegenstandskonstituierenden Differenzen nicht wirklich bewusst ist, da sie an einem kontrafaktischen Bild der Zugänglichkeit der „Natur der Dinge“ festhält. Sie rückt vielmehr deutlich ins Bewusstsein, dass Kausalerklärungen überlieferten Schemata entstammen, die „politisch“ en vogue sind, die uns aber nicht nur helfen, „das Eigentliche“ zu sehen, sondern mit sich bringen, auch vieles überhaupt nicht zu erkennen und so die Dichte der kausalen Wirkungszusammenhänge zu übersehen. Frederic Vester hat die Kybernetik lebender Systeme, die unseren überlieferten Beobachtungsmustern zumeist entgeht, in verschiedenen Bereichen ausgeleuchtet und dabei auch immer wieder für „eine Neuorientierung der technischen Zivilisation“ (Vester 1992, S. 94) plädiert. Eine solche Neuorientierung ist durch die Abkehr von der „Fixierung auf Einzelobjekte“, „Einzelmaßnahmen“, „Einzelvorstöße und Einzelaspekte“ (ebd., S. 96) und eine Hinwendung zu den Wirkungszusammenhängen komplexer Systeme gekennzeichnet. Nimmt man die didaktischen Ansätze der letzten drei Jahrzehnte in den Blick, so kann man deutlich erkennen, dass diese einem isolierenden Zugriff („focussing“) verpflichtet sind und das prozessuale Zusammen-

spiel zu wenig beachten. Im Vordergrund steht die Frage nach den Inhalten, Zielen, Methoden und Medien, zwischen denen man auch hin und wieder einen Implikationszusammenhang unterstellt, doch in welchen Mustern sich dieser ausdrückt, welche Prozessdynamik welche inhaltlichen und methodischen Kombinationen hervorbringen, wie sich das Lernen in Mustern realisiert etc. – all dies ist didaktisch noch nicht wirklich „auf den Begriff gebracht. Wir beobachten die Lernwirklichkeit noch immer zu stark mit Hilfe unserer alten Differenzen und Kausalitätszuschreibungen³, ohne den Ganzheitsblick und eine systemische Gestaltungsprofessionalität bereits entwickelt zu haben. Eine solche hätte auch im pädagogischen Handeln davon auszugehen, dass „(ich) mit allem, was ich in einem System tue, Teil eines komplexen Wechselwirkungsgefüges (werde) (und) die Wirkung meines Handelns nicht im Voraus berechnen (kann)“ (von Schlippe/Schweitzer 2002, S.91). So berichtet Fritz B. Simon über die von ihm erlebten systemischen Begrenzungen therapeutischer Interventionen:

„Ich konnte sie (die Patienten; R.A.) hindern, zu tun, was sie wollten. Ich konnte trotz all meiner Macht nicht in voraussagbarer Weise sicherstellen, dass sie taten, was ich wollte, und sich z.B. arbeits- und liebesfähig zeigten, froh, glücklich und erfolgreich wurden. Ganz im Gegenteil, sehr häufig hatte die Nutzung meiner institutionellen Macht paradoxe Effekte. Die Patienten behielten nicht nur ihre als >symptomatisch< klassifizierten Verhaltensweisen bei, sondern manchmal verstärkten sie sie noch; und nicht selten entwickelten sie eine erstaunliche und erschreckende Kreativität bei der Entwicklung neuer, mich überraschender oder von mir nicht nur nicht gewünschter, sondern befürchteter Verhaltensweisen. Nur zu oft fühlte ich mich vollkommen ohnmächtig, und ich erlebte meine Patienten, die Besitzer der Symptome, in ihrer vermeintlichen Ohnmacht als sehr mächtig“ (Simon 1999, S. 9).

Simon interpretiert diese Paradoxie, die mit dem Versuch, „Beharrung und Veränderung in sozialen Systemen zu steuern“ (ebd., S.10), erfahrungsgemäß verbunden sind, systemtheoretisch und gibt damit m.E. auch grundlegende Hinweise für die Entwicklung eines systemisch „realistischen“ Konzeptes didaktischer Intentionalität und Wirksamkeit:

„Die Möglichkeiten, innerhalb sozialer Systeme zielgerichtet zu handeln, erweisen sich als begrenzt. Inputs und Outputs sind nicht geradlinig im Sinne des Kausalitätsprinzips miteinander verknüpft, nichtintendierte Neben-

³ So wird in der neueren familientherapeutischen Diskussion auf den Kausalitätsbegriff bereits weitgehend verzichtet und z.B. von einer „Ko-Evolution von Mustern“ gesprochen, um dadurch zu verdeutlichen, „dass an die Stelle der Suche nach Ursachen die Beschreibung von Mustern tritt, innerhalb derer keiner Größe eine determinierende Stellung zugeordnet werden kann. Der Vorteil des >Muster<-Konzeptes ist, dass damit auch der Beobachter einbezogen werden kann“ (v. Schlippe/ Schweitzer 2002, S. 91). Denn dieser „immaginiert“ die Ursache, nachdem – um mit Nietzsche zu sprechen – „die Wirkung erfolgt ist“ (zit. nach ebd.).