



Schneider Verlag
Hohengehren

systemia – Systemische Pädagogik

Band

Rolf Arnold

Another Brick in the wall

**Zugänge zur
Systemischen
Pädagogik**





systemia – Systemische Pädagogik

Herausgegeben von Rolf Arnold

Band 18

**Another Brick
in the wall**

**Zugänge zur
Systemischen Pädagogik**

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

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: 978-3-8340-1944-8

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

Homepage: 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

Vorwort	1
1 „Meine Pädagogik ist vielseitig, Deine auch?“	3
2 Der systemische Zugang zur lernenden Veränderung im Lebenslauf	13
2.1 Systempädagogen – Experten im Umgang mit Selbstorganisation	15
2.2 Systemische Pädagogik: eine Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft	23
2.3 Selbsteinschließende Professionalität sowie Handlungsdimensionen und Forschungsfragen einer Systemischen Pädagogik	26
2.4 Systempädagogische Berufsethik und Haltung	37
3 Anknüpfungen – pädagogisches Denken im Alltag	44
3.1 Der Alltag des Pädagogischen – Perspektiven des pädagogischen Blicks	45
3.2 „Another brick in the wall“: Traditionen und Grundmotive des pädagogischen Denkens	50
3.3 Die Konstruktivität des Pädagogischen und die Selbstbetroffenheit des Pädagogen	61
4 Warum erziehen? Anthropologische Grundlagen der Pädagogik	71
4.1 Wir unterscheiden uns nicht (nur) vom Tier, sondern von uns selbst	72
4.2 Die pädagogische Aktualität des Möglichen	77

5 Grundbegriffe und Grundkonzepte: Bildung, Erziehung und Kompetenzentwicklung	84
5.1 Bildung ist auch nur ein Wort – und was für eines	84
5.2 Erziehung: nötig, aber nicht unmöglich?	88
5.3 Kompetenz – Können will gelernt sein	92
6 Der lange Arm der Gesellschaft – die sozialisationstheoretische Sicht	98
6.1 Systemische Wechselwirkungen auf der Makroebene: Bildungspolitik und Bildungshilfe	98
6.2 Systemische Wechselwirkungen auf der Mikroebene: Sozialisation und Identitätsbildung	102
6.3 Vom Lebenslauf zum Lebenslaufregime	105
7 Ansatzpunkte systempädagogischer Führung und Entwicklung von Bildungsorganisationen	113
7.1 Der Anfang: Die Lerncharta	113
7.2 Pädagogische Führung als selbstreflexiv-moralisches Handeln	117
7.3 Veränderungsbegleitung durch Experten des Nichtwissens	125
Glossar	136
Literatur	150

Vorwort

Die Rockgruppe Pink Floyd steht für das wohl bekannteste antipädagogische Manifest, den Song „We don't need no education“. In diesem Song wird Bildung, insbesondere die schulische Form von Bildung, radikal abgewertet und hinsichtlich ihrer kontrollierenden Zwänge vernichtend kritisiert:

Ein weiterer Stein in der Wand

Wir brauchen keine Bildung
Wir brauchen keine Gedankenkontrolle
Keinen dunklen Sarkasmus im Klassenzimmer
Lehrer, lasst die Kinder in Ruhe!
Hey!
Lehrer, lasst die Kinder in Ruhe!

Alles in allem: Es ist nur ein weiterer Stein in der Wand
Wir brauchen keine Bildung
Wir brauchen keine Gedankenkontrolle
Keinen dunklen Sarkasmus im Klassenzimmer
Lehrer, lasst die Kinder in Ruhe!
Hey!
Lehrer, lasst die Kinder in Ruhe!

Alles in allem bist du nur ein weiterer Stein in der Wand
Alles in allem bist du nur ein weiterer Stein in der Wand
„Falsch, mach es noch einmal!“
„Wenn du dein Fleisch nicht isst, kannst du keinen Pudding haben!“
„Wie kannst du Pudding haben, wenn du dein Fleisch nicht isst?“
„Du! Ja, du hinter dem Fahrradschuppen, steh still Bursche!“
(Text: Roger Waters)

In den Fokus geraten hier die einschränkenden, Freiheit begrenzenden Wirkungen von Bildung – eine Sicht der Dinge – insbesondere des Erlebens –, die nicht falsch, wohl aber einseitig zu sein scheint. Wo bleiben hier die großartigen Versprechungen einer aufklärerischen Erziehung und Bildung, die Nachwachsende nicht schwächen, sondern stärken will? Wo der gesellschaftliche Fortschritt, der auch dadurch gekennzeichnet ist, dass die Zahl der alphabetisierten, lesekundigen und vernunftbegabten Menschen auch und gerade (vor allem in sich entwickelnden Gesellschaften, aber nicht nur) in erheblichem Maße von der Zugänglichkeit von Schulen und der Bereitstellung von Lehrerinnen und Lehrern

profitiert? Wird hier nicht ein ambivalenter Kontext einseitig in einem antipädagogischen Affekt aufgelöst und der unhintergehbare Zusammenhang zwischen Bildung und Demokratie übersehen?

Andererseits lebt gerade die systemische Theorie von der Unterscheidung, dem Einblick in Paradoxien und der Frage, wie nachhaltige Veränderungen gelingen können. Nur vom Unterschied her – so eine ihrer Thesen – lassen sich mögliche Eigentümlichkeiten einer festgefahrenen Systemik erkennen und durch alternative Formen von innen heraus transformieren. „Another brick in the wall!“ ist deshalb möglicherweise bloß eine der nachdrücklichsten Aufforderungen, Erziehung, Bildung sowie Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung in den Gesellschaften neu zu denken, um Umgangs- und Gestaltungsformen zu entdecken, welche die selbstwidersprüchlichen Erscheinungsformen erlebbarer Erziehungs- und Bildungsrealität zu überwinden helfen? Dies würde bedeuten, Wege aufzuzeigen, in denen nicht die Anpassung an Vorgegebenes, die Verhinderung eigener Gedanken oder gar die Kontrolle und Kränkung der Lernenden immer noch wirksam sind, sondern professionelle Formen der Förderung von Ich-Entwicklung, Kompetenzreife sowie Persönlichkeitsentwicklung ihren Ausdruck finden können.

1 „Meine Pädagogik ist vielseitig, Deine auch?“

Pädagogisches Denken und Handeln basiert auf *Erleben, Einflüsterungen, Erfahrungen und Bedingungen* – persönlichen, überlieferten und zugemuteten. Unser eigenes Erleben als Kinder und Jugendliche, die behütenden, stärkenden und ermutigenden Erlebnisse des Aufwachsens, aber auch dessen begrenzenden oder gar kränkenden Situationen haben nicht nur Spuren in unserer Seele hinterlassen, sie haben uns auch die Grundmatrix unseres pädagogischen Weltbildes gestiftet – ein Sachverhalt, den die internationale Lehrerforschung u. a. in den Satz fasste: „Teacher teach as they were taught“ (Jones 1993; zit. n. Möller u. a. 2002, S. 269). Dies bedeutet: Wir können als Lehrende und Erziehende nicht aus unserer Haut heraus. Wir können uns jedoch selbst darüber klar werden, wie unsere Vergangenheit unseren Blick bestimmt, um unser pädagogisches Denken und Handeln achtsam zu beobachten und die verzerrenden Wirkungen unserer pädagogischen Matrix auf das Hier-und-Jetzt zu überwinden, damit wir zumindest die Möglichkeit haben, situationsangemessener und insgesamt wirksamer agieren zu können.

In den Bezügen von Erleben, Einflüsterungen, Erfahrungen und Bedingungen bewegen wir uns als Eltern sowie als Lernende und Lehrende. In ihnen bauen wir das Sinnhaus unseres pädagogischen Selbst- und Weltverständnisses: Wir begründen unsere erzieherischen Maßnahmen, artikulieren unsere Erwartungen an Schule und Bildungspolitik und definieren unsere eigene Rolle in den Prozessen des lebenslangen Lernens. Es sind einzelne Bausteine, die wir dabei verwenden, keine Fertigbauelemente. Diese Bautechnik hat eine Vielfalt von pädagogischen Gewissheiten zur Folge, welche nicht selten disparat und different anmuten:

- Wir wissen um die Notwendigkeit von Selbstdisziplin und Kompetenzzuwachs, erkennen aber zugleich, dass diese nicht alles sind, denn wir erwarten auch von Schule, Ausbildung und Studium die Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbständigkeit.
- Nur manchmal fragen wir uns, wie entsprechende Kompetenzen in Kontexten reifen und sich entwickeln sollen, in denen die Heranwachsenden vornehmlich lernen, anderen als ihren eigenen Zwecken zu entsprechen – und schon bewegen wir uns in den paradoxalen Grundmustern an denen das pädagogische Denken seit jeher reich ist: Wir wollen dann z.B. zur Selbstdisziplin durch Disziplinierung beitragen!
- Die bekannteste Paradoxie ist die der „Führung zur Freiheit“, „der Führung zur Selbstführung“ oder der „Befreiung des Menschen zu sich selbst“

(Blankertz 1982, S. 307), welche die Aufklärungspädagogik als Anspruch und Ziel wahrer Bildung in den Blick rückte.

Der Anspruch einer „Befreiung des Menschen zu sich selbst“ verweist uns auf die notwendige philosophische Tiefe jeglicher Bildungstheorie: Sie muss eine Idee des „Selbst“ enthalten und darüber Auskunft geben können, wie eine „Befreiung“ zum Selbst initiiert, begleitet oder gar gestaltet werden kann, ohne das Kind – bzw. das Selbst – mit dem Bade auszuschütten.

In dem Buch „Wie man ein Kind erzieht, ohne es zu tyrannisieren“ (Arnold 2014, S. 12 f.) heißt es:

„Unser nachdenklicher Erziehungsberater meldet sich in stillen Stunden immer wieder einmal zu Wort: ›Was wollen Sie denn erreichen? Wollen Sie, dass es Ihnen selbst kurzfristig besser geht, weil Sie das Gefühl haben, etwas getan zu haben? Oder möchten Sie, Ihrem Kind dabei helfen, selbst mehr und mehr zu angemessenen Verhaltensformen zu gelangen?‹ Wir müssen zugeben, dass es eigentlich darum geht: ›Wir möchten erreichen, dass unser Kind von selbst darauf kommt, sich so zu verhalten, wie man das erwartet. Während wir dies sagen, merken wir gleichzeitig, wie widersprüchlich das ist: ›Von selbst darauf kommen‹, und ›sich so zu verhalten, wie es erwartet wird. Wie soll das gehen? Führt diese Erwartung nicht wieder in eine Sackgasse? So wie auch die StraÙe der intentionalen (zielorientierten und absichtsvollen) Erziehung, wie sie die Erziehungswissenschaft benennt, in eine Sackgasse geführt hat.

Viele Jahrhunderte ging man in der Pädagogik davon aus, dass eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Erziehung eine Klarheit ihrer Ziele sei. Man glaubte, wenn man klar definiert habe, in welche Richtung man seine Kinder zu erziehen gedenke, sei bereits alles Notwendige getan und man müsse bloß noch geeignete Erziehungsmittel, wie StraÙe, Belohnung oder Zuwendung einsetzen. Diese Annahme ist vielfach enttäuscht worden. Mehr und mehr musste man erkennen, dass die Wirkungen aller Erziehungsbemühungen unsicher bzw. ungesichert sind. Unsere Erziehungsversuche ähneln unseren Überzeugungsversuchen: Einige Menschen lassen sich überzeugen, andere nicht. Und einige Menschen wirken überzeugend auf andere und andere nicht“ (ebd., S. 12f.).

Dieser Blick auf die Kontingenz (= Zufälligkeit) pädagogischer Zielwirksamkeit verweist auf die nicht-technologische Beherrschbarkeit der Identitäts- und Kompetenzentwicklung. Die Vielfalt der Bezüge tritt in ihrer Unüberschaubarkeit, Unverfügbarkeit“ (Rosa 2019) und Unbeherrschbarkeit deutlicher in den Blick. Beides führt, wie wir noch sehen werden, dazu, nicht die Wirkungen, sondern die Wechselwirkungen und nicht die Intention, sondern den Outcome pädagogischen Handelns als empirische Grundlage einer Theorie von Bildung und Erziehung sowie Lernen und Kompetenzentwicklung zu nutzen.

Pädagogik ist eine Wissenschaft des Outcomes pädagogischer Kontexte, nicht (länger) eine Theorie der linearen Einwirkungen und zielreichender pädagogischer Interventionen.

Aufgrund der Vielfalt der Bezüge ist auch die pädagogische Welt des Einen nicht die pädagogische Welt des Anderen – und kann es wohl auch gar nicht sein. Wir unterscheiden uns. Es bleiben unüberbrückbare Gegensätze, und die Einladung zu einem Kampf um das Rechthaben schwebt stets im Raum. Doch es geht nicht um das Rechthaben, sondern um eine Rekonstruktion der Bauweisen und der Funktionsweisen des Pädagogischen, wenn wir die Wirkungen unseres Handelns als Eltern, Erziehungsverantwortliche oder Lehrende verstehen und verbessern wollen: Denn die Sinngebäude mit ihren überlieferten und stets auch paradoxen Annahmen sind alle stabil, werden vererbt oder leben an anderer Stelle plötzlich auf. Und in diesen Sinngebäuden verweben sich in wechselseitiger Voraussetzung das eigene Erleben, die eigenen Erfahrungen sowie die Rahmenbedingungen und die Einflüsterungen der großen Denker und Impulsgeber.

Unser pädagogisches Denken und Handeln ist Ausdruck der Bilder von Erziehung und Bildung sowie Lehren und Lernen, die wir in uns tragen. Diese Bilder resultieren aus unserem eigenen frühen Erziehungserleben und den späteren Erfahrungen als Erziehungs- oder Lehrverantwortliche sowie unserer Lektüre und den vorherrschenden Fachdiskursen, an die wir uns anschließen oder von denen wir uns abgrenzen. Durch diese Bilder blicken wir auf die Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung, die wir für defizitär oder sinnvoll halten, und von diesen Bildern werden wir bestimmt, wenn wir die Einflüsterungen großer Denker für erhellend, andere für abwegig halten.

Wie gesagt: Die pädagogische Welt des Einen ist nicht die des Anderen – und kann es gar nicht sein. Wie denkt jemand über die Rechte der Kinder, über den Sinn von Strafen, den Wert von Drill oder Disziplinierung, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts im deutschen Kaiserreich aufgewachsen und zur Schule gegangen ist, wie jemand, der im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zur Welt gekommen ist? Wie denken und handeln deutsche, wie italienische, syrische oder australische Lehrer? Wer von ihnen hat Recht und warum? Doch es geht der pädagogischen Forschung und Theoriebildung nicht ums Rechthaben, sondern um die möglichst nüchterne Wirkungsbeobachtung vor dem Hintergrund von Normen

und gesellschaftlich legitimierte Sinnzuschreibungen und Wirkungserwartungen.

Die Normen sind die verdichteten Ansprüche, an das, was wir für vertretbar, sinnvoll und notwendig halten. Sie sind Ergebnis und Ausdruck eines historisch-gesellschaftlichen Grades des „rechten Vernunftgebrauchs“, wie es Immanuel Kant (1724–1804) ausdrückte. Dies bedeutet, dass wir in unserem Denken und Handeln nicht hinter die bereits einmal erreichten Maßstäbe und Formen zurückfallen dürfen, ohne in einem anderen Sinne „falsch“ zu werden. So wäre es heute „falsch“, wenn die Erziehung in Familie und Schule auf den unbedingten Gehorsams gegenüber „Kaiser und Vaterland“ Wert legen würde und nicht darum bemüht wäre, die Kinder und Jugendlichen in ihrer „Mündigkeit“ zu stärken. „Mündigkeit“ ist dabei die Fähigkeit des Einzelnen, die innere und äußere Widerspruchsfreiheit von Begründungen zu überprüfen und ihren Erklärungswert selbst zu beurteilen – von niemandem gezwungen, verängstigt, diszipliniert oder bedroht, lediglich der Kraft der Argumente in einem öffentlichen und möglichst „herrschaftsfreien Diskurs“ folgend, womit der deutsche Sozialphilosoph Jürgen Habermas „das freie Prozessieren von Themen und Beiträgen, Informationen und Gründen“ (Habermas 1992, S. 138) versteht. Dies bedeutet, dass die gesellschaftlichen Erziehungserwartungen nicht in willkürlicher Weise einmal so und einmal anders ausgelegt sind. Sie sind vielmehr gleichzeitig Ausdruck eines irreversiblen Fortschritts in Richtung Freiheit, Mündigkeit und Legitimation von Herrschaft, die seit der Aufklärung zu wichtigen Wirkkräften für die gesellschaftlichen Entwicklungen geworden sind:

Während die Idee und die Praxis der Demokratie davon ausgehen, dass alle Menschen die gleichen Rechte haben, die gesellschaftlichen Belange mitbestimmen und ihr eigenes Leben zu gestalten, ist es die Aufgabe von Erziehung und Bildung die dafür notwendigen Kräfte und Kompetenzen in ihnen entstehen und reifen zu lassen. Die Demokratie stiftet der Erziehung und Bildung ihre unhintergehbaren Werte und Normen, während Erziehung und Bildung der Demokratie ihre Grundlagen in den Köpfen und Herzen der Menschen zu sichern vermag. Wir erleben es tagtäglich: Die wahren Feinde der Demokratie sind Unbildung und Populismus, ihre Freunde sind schlaues Denken und die unabweisbare Orientierung an Fakten, die allerdings auch nicht mehr immer das sind, was sie einmal waren (vgl. Arnold 2018a).

In diesem Sinne lässt sich eine grobe Stufenfolge pädagogischer Weltbilder konstatieren, deren Abfolge einen irreversiblen Fortschritt im Hinblick auf die

Widerspruchsfreiheit und Überprüfbarkeit von Praxis und Herrschaftsansprüchen markiert (vgl. Volmer 1991, S. 765). Dies bedeutet, dass man heute nicht mehr ohne weiteres magischen, mythischen oder rein philosophischen „Erklärungen“ pädagogischer Aussagen über die Entwicklung von Kompetenzen, die Reifung von Intelligenz oder Talent oder die Wirksamkeit bestimmter Erziehungstechniken folgen kann, ohne in Kauf nehmen zu müssen, dass gegen diese Annahmen „gute Gründe“, d. h. empirische Belege oder systemische Argumente (vgl. Arnold 2007), angeführt werden, die einen zur Aufgabe des bisherigen Weltbildes veranlassen – wenn die Beteiligten auch wirklich bereit und in der Lage sind, dem besseren Argument zu folgen und nicht einfach – „unbelehrbar“ und „uneinsichtig“ an den alten Gewohnheiten festhalten wollen.

Es geht letztlich um „die verantwortliche Fabrikation von Erkenntnis“ (Arnold 2018a, S. 158) als Basis einer an Fakten und selbsteinschließender Reflexion erblühenden – stets vorläufigen! – professionellen Sicht der Dinge. Wer hierzu in der Lage ist, der denkt, fühlt und handelt nicht länger auf der Basis vorwissenschaftlicher Annahmen und Konzepte, sondern ist darum bemüht, eine Beobachtungsform zu üben,

„die der eigenen Beobachtung systematisch misstraut. Die Beobachtung wird dabei zur Selbstbeobachtung, und die Kritik bleibt in ihrem Kern Selbstkritik“ (ebd., S. 159f.).

Stufen pädagogischer Weltbilder	Beispiel: Persönlichkeitsentwicklung	Be-schrei-bung	Erklä-rungs-wert	Innere Wider-spruchs-freiheit	Äußere Wider-spruchs-freiheit	Prüf-bar-keit
1 magisch	Kräfte der Natur oder der Ahnen finden in dem Individuum Ausdruck und bestimmen sein Schicksal.	X	?			
2 theologisch-mythisch	Der Mensch „dient“ in seinem Wesen einem höheren Zweck, durch ihn drückt sich der göttliche Sinn des Lebens aus.	X	X	?		
3 philosophisch	Der Mensch ist ein Vernunftwesen, er kann die Welt rational verstehen und gestalten.	X	X	X	?	
4 wissenschaftlich	Die Bedingungen und Wirkungsmechanismen, die die Identität und Kompetenz des Menschen prägen, sind identifizier-, beschreib- und messbar.	X	X	X	X	?

Abb. 1 Die Stufen pädagogischer Weltbilder (vgl. Vollmer 1991)

Diese Weltbilder markieren in der Abfolge der Stufen 1–4 zwar die historische Entwicklung des „rechten Vernunftgebrauchs“, d. h. den Weg von bloßen Entwürfen und Behauptungen zur Frage der Persönlichkeitsentwicklung in

Richtung der mit empirischen Argumenten daherkommenden Konzepte und Theorien moderner Pädagogik. Gleichwohl ist auch unser heutiges pädagogisches Denken sowie unser ganz persönliches pädagogisches Weltbild vielfach noch durchsetzt von philosophischen, mythischen oder gar magischen Überlieferungen, die nicht selten den nüchternen Blick auf die Mechanismen und Möglichkeiten der Identitäts- und Kompetenzentwicklung trüben.

Vor aller „wissenschaftlichen“ Beschäftigung mit den Themen, Grundfragen und Konzepten der Pädagogik ist es deshalb notwendig, sich das eigene pädagogische Denken, d. h. die Fülle der bereits in einem selbst schlummernden Einsichten und Annahmen zur Bildung und Erziehung, zu vergegenwärtigen und sich auch die Frage zu stellen, ob man an diesen festhalten will oder sie – der besseren Einsicht folgend – aufzugeben bereit ist.

Eine systematische Betrachtung der Frage „Was bestimmt unseren pädagogischen Blick?“ lässt uns erkennen, dass es meistens vier „Quellen“ sind, aus denen wir unser pädagogisches Denken und Handeln speisen:

- Da ist zum einen das eigene *Erleben* in Elternhaus, Kindergarten und Schule, welches uns Bilder über den üblichen Umgang mit Heranwachsenden gestiftet hat, die in uns wirksam sind, und oftmals verspüren wir auch die Tendenz in uns, mit diesem Erleben so bleiben zu „dürfen“, wie wir sind – eine Steife und bisweilen auch Rigidität des Eigenen, die der Emotionale Konstruktivismus grundlegend auszuloten bemüht ist (vgl. Arnold 2012).
- Zum anderen fühlen wir uns aber auch aufgehoben oder gefangen in Institutionen – mit ihren Möglichkeiten und Grenzen. „Ach, die *Rahmenbedingungen!*“ – seufzt so mancher Lehrer und gibt damit auch zu erkennen, dass ja die wohlgemeinten Verbesserungsvorschläge der Wissenschaft „schön und gut“ seien, wenn die Welt nicht so wäre, wie sie „ist“ (bzw. wie er meint, dass sie „sei“).
- Schließlich sammeln wir auch eigene Erfahrungen als Eltern oder Lehrkräfte mit der Gestaltung von erzieherischen Interventionen, der Durchführung von Unterricht oder der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen, und
- wir lesen auch Bücher bekannter Pädagogen, Konzepte bzw. Vorschläge unterschiedlicher bildungspolitischer Provenienz, deren „Einflüsterungen“ uns oft helfen, das, was wir meinen, auch sprachlich deutlicher „auf den Punkt

zu bringen“¹, und wir haben Vorlieben für bestimmte Überlegungen und Autoren, während wir andere ablehnen, kritisieren oder eher meiden.

Es ist diese Vierseitigkeit des pädagogischen Blicks, welche die Vielseitigkeit des pädagogischen Denkens und Handelns ausmacht. Diese Vielseitigkeit ist aber nicht einfach so und nicht anders gegeben, wir können vielmehr den Elementen unseres pädagogischen Blickes nachspüren und uns erstaunt fragen, wie wir darauf kommen, uns die pädagogische Welt nach diesen Mustern zu erzeugen. Wer in dieser Weise seine eigene Wahrnehmung und sein eigenes Denken und (Be-)Urteilen reflektiert, der wird sich selbst zum Thema. Diese Selbsteinschließung nimmt das Pädagogische, d. h. die Frage nach der eigenen Denk- und Kompetenzentwicklung, nicht länger nur als einen „Gegenstand“ im Außen (*die Kinder, die Schüler und Schülerinnen*), sondern als Eigenes („die Brille meiner eigenen erlebten Kindlichkeit“) in den Blick. Schließlich sind wir in der Art, wie wir erkennen, denken und schlussfolgern selbst auch Ausdruck der pädagogischen Prozesse, in denen wir uns entwickeln und in die vermeintlich sicheren Gefühle von Gewissheit und Gültigkeit hineinwachsen konnten.

Je nachdem, welcher Seite wir dabei mehr folgen, unterscheiden wir uns und werden vielleicht zu „Skeptikern“, die bei allen Reformüberlegungen immer mahmend auf die Rahmenbedingungen verweisen und dadurch Innovationen oft schon im Keim ersticken. Oder wir werden zu „Philistern“, welche sich mit der in den Texten der großen Pädagogen beschriebenen Wirklichkeit befassen, ohne tatsächlich jemals in die Welt der Praxis, die Welt des Erlebens und der Erfahrungen in Bildungs- und Erziehungsprozessen einzutreten. Verbreitet sind allerdings auch Haltungen, mit denen die Menschen mit ihren Ansichten, Begründungen und Meinungen im Kontext ihres Erlebens oder ihrer Erfahrungen verbleiben, ohne deren Relativität oder gar Borniertheit zu erkennen.

Im Folgenden werden die bislang ausgefalteten Annäherungen an die Felder und Formen des pädagogischen Handelns in einer Struktur zusammenfassend abgebildet (s. S. 11). Diese dokumentiert, nicht allein

- die „üblichen“ Blickrichtungen aus denen heraus wir auf die Geschehnisse in Bildungs- und Erziehungskontexten zu „blicken“ gewohnt sind,
- das Strukturbild listet auch einige Fragen und Denkipulse auf, mit deren Hilfe es uns möglich werden kann, uns – zumindest zunächst nur experimentierend – in eine Form der Beobachtung zu versetzen, die nicht nur beurteilend beobachtet, was da im Außen stattfindet und was wir davon halten sollen. Die Fragen regen uns vielmehr dazu an, genauer darüber nachzudenken, wie wir

¹ Einer dieser „treffenden“ Slogans ist z. B. der Ausspruch von Hartmut von Hentig, Schule müsse die Dinge klären und die Menschen stärken (vgl. von Hentig 1993) oder auch der Erziehungstipp von Arist von Schlippe und Haim Omer, Gefühle zu schmieden, „wenn sie kalt sind“ (Omer/von Schlippe 2006).

gewöhnlich beobachten und wie sich unsere „gewohnten Ansichten“ in die Form unserer Beobachtung einmischen.

- Dadurch eröffnet sich uns als Beobachtern die Möglichkeit, mit der bisherigen Sicht der Dinge fortzufahren oder einzelne Routinen und Gewissheiten selbst aufzugeben.

So kann uns z. B. die grundlegende Überzeugung, „Disziplin“ sei ein unverzichtbares Element („das A und O“) einer gelingenden Erziehung und auf jeden Fall durchzusetzen, mehr und mehr fragwürdig werden, wenn wir

- uns z. B. auf die historischen Ursprünge und Kontexte dieser These besinnen,
- an die eigenen Erlebnisse mit ungerechtfertigter Nötigung zur Anpassung um jeden Preis zurückdenken,
- nach deren „heimlichen“ Lektionen fragen,
- nüchtern ihre Wirkungen in unserer Seele einschätzen,
- erkennen, was wir in der Disziplin-Pädagogik nicht lernen konnten und zu guter Letzt
- uns die Frage stellen, welche Funktionen eine erziehungswissenschaftlich problematisch einzuschätzende Droh- und Inputpädagogik eigentlich für andere Gesellschaftssysteme, mit denen das Bildungssystem funktional verknüpft agiert, erfüllt, ohne dass diese Funktionalität in den Debatten deutlich im Vordergrund steht.

Übungsaufgabe 1:

Spüren Sie den vier Seiten Ihres pädagogischen Denkens nach, indem Sie die Reflexionsfragen in Abbildung 2 in einer ca. eine Din-A-4-Seite umfassenden Ausarbeitung beantworten und dabei deutlich werden lassen, welche Einsichten sie auf neue Gedanken gebracht haben.

Übungsaufgabe 2:

Skizzieren Sie einen Dialog (ein Streitgespräch) zwischen Repräsentanten der vier unterschiedlichen Seiten des pädagogischen Denken und Handelns zu einer strittigen oder aktuellen Erziehungsfrage oder bildungspolitischen Debatte (z. B. „Disziplin ist das A und O jeder Erziehung!“ Oder: „Das dreigliedrige Schulwesen ist ein wirkungsloses Überbleibsel aus vergangenen Zeiten; es dient nur der Schaffung einer Gesellschaft der ungleichen Bildungs- und Lebensmöglichkeiten!“

	<p><i>Optik-Veränderung durch die Reflexionsfragen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Warum gibt es die Reglements von Bildung und Erziehung? - Wie sind sie entstanden? - Welche – historischen – Interessen und Erwartungen „dienen“ sie? - Welche anderen und möglicherweise wirksameren Reglements wären denkbar und durchsetzbar? 			
<p><i>Optik-Veränderung durch die Reflexionsfragen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Was hat mich erzieherisch geprägt und bewegt? - Wie legen mich diese eigenen Bilder fest? - Verfüge ich über alternative Erlebnisse? - Welche Bilder wurden bzw. werden durch diese gestiftet? 	<p>←</p> <p><i>Annahme:</i> Die Rahmenbedingungen kanalisieren das eigene Erleben, welches nur so und nicht auch anders sein „darf“. Andere Rahmenbedingungen konstituieren deshalb anderes Erleben und stiften andere persönliche Gewissheiten.</p>	<p>Rahmen-Bedingungen</p> <p>(die finanziellen, institutionellen sowie professionellen Reglements)</p>	<p>←</p> <p><i>Annahme:</i> Die Rahmenbedingungen wirken nur zu den Bedingungen der eigenen Erfahrungen. Veränderte Erfahrungen können Rahmenbedingungen deshalb gestalten und verändern.</p>	<p><i>Optik-Veränderung durch die Reflexionsfragen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Welches sind die inneren Bilder und Grundsätze, die mein Handeln leiten? - Woher weiß ich, dass diese „richtig“ sind? - Wie gehe ich mit den Einflüsterungen der reflektierenden und kritischen Vernunft um? - Bestätigen meine Erfahrungen mein Erleben oder lasse ich dieses transformieren?
	<p>Erleben</p> <p>(die eigenen Erlebnisse und Bilder aus Kindheit, Jugend und Schule etc.)</p>	<p>Pädagogischer Blick</p> <p>(unsere Wahrnehmung und Deutung von Bildungs- und Erziehungssituationen)</p>	<p>Erfahrungen</p> <p>(die eigenen Erfahrungen im Umgang mit Kindern, Jugendlichen sowie SchülerInnen)</p>	
	<p>→</p> <p><i>Annahme:</i> Die eigenen Bilder („Bauchpädagogik“) können durch die Beiträge der reflektierenden und kritischen Vernunft differenziert und professionalisiert werden.</p>	<p>Einflüsterungen</p> <p>(die Schilderungen Erklärungen und Entwürfe der reflektierenden und kritischen Vernunft)</p>	<p>→</p> <p><i>Annahme:</i> Die „Einflüsterungen“ der reflektierenden und kritischen Vernunft leiten das pädagogische Handeln an und zeigen Möglichkeiten einer größeren Wirksamkeit</p>	
	<p><i>Optik-Veränderung durch Reflexionsfragen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer sind die großen Impulsegeber? - Was sagen sie zu den Themen von Bildung und Erziehung? - Welche Bedeutung gestehe ich ihnen zu? - Wie deute ich die Bedeutung von Theorien und ihre Relevanz für die Praxis? 			

Abb. 2 Die vier Seiten des pädagogischen Denkens und Handelns

Reflexionsaufgabe 1

Es gibt verschiedene Wege, seinen eigenen Bildern des Pädagogischen „auf die Schliche zu kommen“. Ein Weg ist, sich mit Hilfe des folgenden Checks darüber klar zu werden, welche pädagogischen Grundpositionen unser eigenes Erziehungs- und Bildungserleben in uns angebahnt und eingespurt hat.

Statements	ja	eher ja	eher nein	nein
„Kinder und Jugendliche haben ein eigens Recht auf Entwicklung und Erprobung. Anpassung ignoriert und dementiert dieses Neue, das in das Leben treten möchte!“				
„Wer Kinder straft, einschüchtert, kränkt oder gar züchtigt, der zerbricht ihre Seele, d.h. ihre Kraft, sich selbst zu sein!“				
„Lehren verkommt fast immer zum >Belehren< - ein lächerlich Anspruch in der Zeit des Wandels und der rasanten Veränderungen!“				
„Wir sollten damit aufhören, weiterhin dem Mythos anzuhängen, Intelligenz und Talent seien überwiegend vererbt, und Schule könne demzufolge nur marginal an diesen Dispositionen etwas verändern. Die Wahrheit ist: Schülerinnen und Schüler sind nicht begabt, sie werden begabt!“				
„Die Schule begünstigt auch ungewollt (?) die lebenslange Abhängigkeit von Vorgaben und fremd gesteuerten Lernangeboten! Die eigentlich wichtigen Kompetenzen entwickeln die Menschen durch eigenes Erproben und Erleben, nicht durch Geführt- und Belehrtwerden!“				
„Die Kommando-Schule ist Ausdruck einer vordemokratischen Gesellschaft. Sie konserviert das Bild des >Homo Scholasticus<, d.h. eines Menschen, der Lehrer, Vorgesetzte sowie Aufsicht und Kontrolle „braucht“!“				
„Elternhäuser und Schulen sind die Keimzellen der zukünftigen Gesellschaft. In ihnen entstehen die Kompetenzen zur Gestaltung des zukünftigen Zusammenlebens!“				
„Wer als Lehrer oder Lehrerin Inhalte und Vorgaben >erledigt<, der erledigt in Wahrheit die Schülerinnen und Schüler!“				
„Letztlich kann man Kindern und Jugendlichen nichts vermitteln. Wir können lediglich die Voraussetzungen dafür schaffen, dass sie sich entwickeln und die Kompetenzen in sich entfalten, deren Möglichkeit sie in sich tragen!“				
„Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre eigenen Bilder von Schule und Lehrersein überwinden und sich auf neue – ihnen selbst oft unvertrauten - Formen einer Stärkung des Gegenübers einzulassen!“				
<p><i>Geben Sie Ihren Bewertungen Punkte: 1 für „ja“, 2 für „eher ja“, 3 für „eher nein“ und 4 für „nein“. Dann addieren Sie diese Punkte. Bilden Sie zwei Gruppen: Eine derjenigen mit mehr als 20 und eine derjenigen mit weniger als 20 Punkte und beginnen Sie ein Streitgespräch zu der Frage „Was sollte und was kann Erziehung heute leisten?“</i></p>				

Abb. 3 Checklist „Grundlinien meines pädagogischen Weltbildes“

2 Der systemische Zugang zur lernenden Veränderung im Lebenslauf

Pädagogik wird gemeinhin als die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung bezeichnet. Beide Begriffe greifen allerdings in Anbetracht des aktuellen Diskussions- und Forschungsstandes zu kurz. So ist zum einen der Erziehungsbegriff schon längst in Verruf geraten, weist doch bereits seine semantische Gewaltsamkeit („ziehen“) auf ein Gefälle zwischen Erzieher und Erzogenem hin, welches nicht nur in demokratischen Gesellschaften kaum noch zu legitimieren ist, sondern auch den mittlerweile erreichten erziehungswissenschaftlichen Forschungsstand grob zu widersprechen scheint (vgl. Arnold 2017). Ähnlich antiquiert scheint auch der Bildungsbegriff daher zu kommen – überladen mit überlieferten Vorstellungen dazu, was eine gebildete Person weiß und kann und in einer heute recht unzeitgemäßen Version einer Allgemeinbildung der Maturitätskataloge, die sich immer noch deutlich von jeglicher Berufsbildung abzugrenzen bemüht sind.

Zudem haben andere Begriffe die pädagogische Debatte mittlerweile längst erobert und auch zu einer gewandelten semantischen Aufladung der überlieferten Begriffe Erziehung und Bildung geführt. Allen voran haben sich in den zurückliegenden 20 Jahren der *Lernbegriff* sowie der *Kompetenzbegriff* vor dem Hintergrund einer Neuvermessung der Entwicklungsphasen im Lebenslauf als pädagogische Leitbegriffe mehr und mehr etabliert. Es geht der Pädagogik zwar immer noch um die Aufklärung der Wirkungszusammenhänge, die eine erfolgreiche Erziehung (der Nachwachsenden) sowie deren gelingende Bildung und Kompetenzentwicklung (in Prozessen eines lebenslangen Lernens) „ausmachen“, doch sind ihr gleichzeitig wichtige Annahmen, welche das pädagogische Denken über Jahrhunderte prägten und orientierten, mehr und mehr abhandengekommen:

- Zu erwähnen ist insbesondere, dass die Ergebnisse der Erwachsenensozialisations- sowie Hirn- und Altersforschung die Vorstellung eines auf die Phase des Auf- bzw. Nachwachsens zu konzentrierenden Lernens mehr und mehr verdrängt haben. Die lange verbreitete *Adoleszenz-Maximum-Hypothese*, der zufolge Menschen den Zenit ihrer Lernfähigkeit mit der Adoleszenz erreicht hätten und danach immer weniger zum Lernen in der Lage seien, musste durch die Annahme einer lebenslangen Lernfähigkeit verabschiedet werden. Die Pädagogik löste sich von der Perspektive „Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr!“ und wandte sich einer Perspektive zu, welche die

Zürcher Hirnforscherin Elsbeth Stern in die Worte fasste: „Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans umso mehr!“ (Stern 2006).

Die Pädagogik wandelte sich dadurch von einer vornehmlich auf die Kindheits- und Jugendentwicklung fokussierten Wissenschaft zu einer Wissenschaft des Lebenslaufs.

- Eine weitere Ernüchterung erfuhr auch der für die Pädagogik seit Anbeginn grundlegende *Vorbereitungsgedanke* („Non scholae sed vitae discimus!“), dem die Vorstellung zugrunde lag, dass es die – klassischen! – Bildungsgüter der Menschheits- und Kulturgeschichte seien, deren Kenntnis für einen jeden zur Grundausstattung einer zukunftssichernden Bildung gehörten. Dieser Gedanke wurde nicht erst durch die eskalierenden Wachstums- und Veralterungsraten der Wissensentwicklung mehr und mehr in Zweifel gezogen; es wurde auch deutlich, dass die zugrundeliegenden Vorstellung des „Sicherheitslernens“ („Wir statten für die sichere Gestaltung der Zukunft aus!“) ein letztlich leeres Versprechen enthielt:

„Die Pädagogik der Vorbereitung hat ausgedient und weicht mehr und mehr einer Pädagogik der Kompetenzstärkung. Diese ist darauf angewiesen, Menschen für den Umgang mit neuartigen und unsicheren Situationen fit zu machen. Das Sicherheitslernen wird abgelöst durch das Unsicherheitslernen bzw. die Ausstattung zur erfolgreichen Bewältigung neuer und unsicherer Lagen“ (Arnold 2017, S. 82).

Die Pädagogik wandelte sich durch solche Gedanken mehr und mehr von einer Vermittlungs- und Enkulturationswissenschaft zu einer Subjektwissenschaft der – lebenslangen – Reifung zur persönlichen Gestaltung von Unsicherheit.

- Gleichzeitig geriet die *einseitige Wissensorientierung* der Pädagogik in Verfall. Zwar war ihr Nachdenken auch stets auf Fragen der Persönlichkeitsbildung gerichtet, doch wurde insbesondere die Schulpädagogik von diesem Blick auf die *formale Bildung* – „formal“ im Sinne von Formung der Persönlichkeit – lediglich in Alternativwelten (z. B. in der sogenannten Reformpädagogik) grundlegend erfasst. Der Mainstream der Schulpädagogik folgte weiterhin dem Modus einer wissensorientierten Bildung, ohne sich wirklich mit dem unübersehbaren Sachverhalt auseinanderzusetzen, dass man viel wissen, aber nichts können kann (vgl. Arnold/Erpenbeck 2014).

Ganz allmählich öffnete sich die Pädagogik in den letzten Jahren solchen Einsichten und begann nach wirksamen Modellen einer nachhaltigen Identitäts- und Kompetenzentwicklung für den Einzelnen und die Gesellschaft zu suchen.

- Schließlich geriet auch das *Versammlungsmodell* der Pädagogik mächtig ins Wanken und mit ihm trat die Frage nach dem Institutionalierungsmodus des lebenslangen Lernens auf. Kann in dem Ausbau der Bildungsinstitutionen ein unverzichtbarer Bestandteil einer Demokratisierung der Bildung gesehen werden, weil durch die öffentliche Zugänglichkeit von Bildungsangeboten herkunftsbedingte Unterschiede zumindest im Prinzip ausgleichbar erschienen, so treten doch heute auch mehr und mehr die lernpsychologischen Nachteile einer massenhaft nach gleichen Vorgaben gestalteten Beaufsichtigung des Lernens zutage. Menschliche Gehirne lernen informell, sie können nicht *nicht* lernen, weshalb es nicht verwunderlich ist, dass ihre Hirnaktivität automatisch in eine Art Sleepmodus zu fallen scheint (vgl. Spitzer 2007), wenn sie lange Zeiten in Versammlungsräumen (Schulzimmern, Hörsälen etc.) zu einem Lernen im Gleichschritt gezwungen werden soll.

Dieser mehrfach geweitete Blick auf die Reifungs-, Lern- und Veränderungsprozesse im Lebenslauf hat den Charakter der Pädagogik grundlegend verändert. Sie präsentiert sich heute nicht mehr vornehmlich als eine Wissenschaft des Aufwachsens im Kontext institutionalisierter bzw. schulischer Lehr-Lern-Prozesse, sondern fokussiert ihren klärenden Blick auch auf die Bildung und Kompetenzentwicklung der Erwachsenen im lebenslangen Lernen. Sie zielt in ihren Analysen und Erklärungen nicht mehr vornehmlich auf die Bereitstellung geeigneter Formen der Instruktion und Intervention (in Lehre, Beratung und Begleitung), sondern hat sich schon längst dem Informellen Lernen in seinen verschiedenen Formen und Ausprägungen zugewandt.

2.1 Systempädagogen – Experten im Umgang mit Selbstorganisation

Das pädagogische Denken tastet seit dem 18. Jahrhundert nach Modellen und Konzepten einer pädagogisch erklärungsstarken Diagnose und einer pädagogisch wirksamen Therapie, um das Lernen der Subjekte in geeigneter Form zu organisieren und ihre Aneignungsprozesse und ihre Persönlichkeitsentwicklung nachhaltiger zu gestalten. „Diagnose“ meint dabei die Versuche, zu verstehen

und zu erklären, welche Erziehung und Bildung heute und in Zukunft sinnvoll und nötig sowie möglich sei, während die „Therapie“ darum bemüht ist, wirkungsvolle Strategien zu entwickeln, um die Erreichung der Ziele, auf die man sich – in sich selbst und mit anderen! – in sprachlicher Codierung verständigt hat, auch weitestgehend zu gewährleisten. Alle diese Versuche sind von der Einsicht getragen, geprägt, dass es (nur) Beobachter sind, die sich um Diagnose und Therapie bemühen; es sind keine Forscherinnen und Forscher, Lehrkräfte oder Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker, die über einen „objektiven“ Zugang zu den historischen und aktuellen komplexen Wirkungsgefügen der Rahmung und Gestaltung pädagogischen Handelns verfügen. Deren eigene inneren Bilder, zu denen sie gelangt sind, prägen ihr Denken, Fühlen und Handeln – häufig selbst in solchen Fällen, in denen sie mit unabweisbaren Datenlagen und Empfehlungen konfrontiert werden.

Die Chancen eines evidenzbasierten Lernens sind deshalb begrenzt. Evidenzen können sich nur dann zu wirksamen Orientierungsmarken für das eigene Handeln entwickeln, wenn der Umgang mit diesen in professionalisierenden Ausbildungsprozessen eingeübt und als Kompetenz im Denken, Fühlen und Handeln der Verantwortlichen grundgelegt werden konnte. Dabei ist die Basis eines professionellen pädagogischen Handelns der Zugang zu der eigenen Beobachtung, die bloß ist, was sie ist: eine in eigenem biographischen Lernprozessen entstandene Bescheidenheit oder Entschiedenheit, die das eigene Sehen, Meinen und Tun sich selbst zum Reflexionsproblem werden lässt – oder eben nicht. Auf dieser Basis entwickeln sich in konsistenter Weise die eigene Art der Bezogenheit des Professionals auf das Gegenüber sowie seine Strategien zu dessen Begleitung auf dem Weg zur Bildung.

Bildung kann dabei in erster Annäherung als die gelungene Form einer mehrfach „bezogenen Individuation“ (vgl. Stierlin 2010) bezeichnet werden, in deren Verlauf die Menschen lernen, sich nicht bloß auf sich selbst und die Anderen zu beziehen, sondern auch auf das Andere in seinen gesellschaftlich-kulturellen sowie überlieferten Fragen, Werten und Ausdrucksformen des Menschlichen.

Eine zeitgemäße Interpretation dieser *selbsteinschließenden – begleitenden – Professionalität* pädagogischen Handelns kann dabei mit folgenden Leitsätzen eines systempädagogischen Denkens, Fühlens und Handelns präzisiert werden (nach Arnold 2019). Diese markieren die grundlegenden Anforderungen an eine zeitgemäße Professionalität, derer, die wir im Folgenden „Systempädagogen“ bzw. „Systempädagoginnen“ nennen werden.

Systempädagogen sind Fachleute, die in der Lage sind, mit der unabweisbaren Selbstorganisation bzw. „Unverfügbarkeit“ (Rosa 2019) von Gegenübersystemen (Lernende, MitarbeiterInnen, Organisationen etc.) in einer wirkungsorientierten Weise umzugehen. Systempädagogen wissen, dass die Anderen uns letztlich fremd bleiben: sie begegnen deshalb den Lernenden als entstammten diese einer anderen Kultur, deren Gewohnheiten und inneren Wechselwirkungen sie nicht kennen können, während sie aber gleichwohl für die Zielerreichung dieser – fremden – Gegenübersysteme „verantwortlich“ sind.

Für das Weltbild und die professionelle Begründung, Orientierung und das Handeln von Systempädagoginnen sind folgende 10 Leitsätze der Systemischen Pädagogik zur Beobachtung, Bezogenheit und Begleitung von grundlegender Bedeutung:

Leitsätze systemisch-pädagogischen Denkens, Fühlens und Handelns

Basis: Beobachtung

1 „Ich sehe, was ich sehe!

Ein Systempädagoge bzw. eine Systempädagogin „weiß“, dass ihre eigenen Beobachtungen keinen Zugang zu einer so-und-nicht-anders gegebenen Wirklichkeit eröffnen. Sie haben tief verstanden, dass alles Erkennen ein Wiedererkennen auf der Grundlage eigener Erfahrungen und inneren Bilder ist, weshalb sie beständig darum bemüht sind, sich „open minded“ werden zu lassen und nach allem notwendigen Theoriestudium sich theorielos auf das konkrete Gegenüber zu beziehen.

2 „Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners (von Foerster, s. von Foerster/Pörksen 2006)“

Da jedes erkennende Subjekt die Welt so sieht und interpretiert, wie es sie sehen und aushalten kann, ist „Wahrheit“ im Sinne einer objektiven Gegebenheit nicht möglich. Entsprechende Behauptungen sind „Lügen“, da sie schon für das Gegenüber so nicht stimmig sind und die vermeintlich „gleichen“ Beobachtungen in anderer Weise gesichtet, interpunktiert und interpretiert werden. Deshalb vermeidet die selbsteinschließende Professionalität jeglichen Objektivitätsanspruch und beschränkt sich auf die Viabilität dessen, was sie denkt, schlussfolgert und vorschlägt. Viabilität zielt auf die Wirksamkeit, nicht auf die Wirklichkeit.

3 „Die Welt ist nicht so, wie wir sie fühlen!“ (Arnold 2005)

Der „eigentliche“, weil sowohl stammesgeschichtlich sowie in der individuellen Entwicklung primär aktive „Verstand“ sind unsere Emotionen. Diese legen die tiefen Spuren unserer Ursprungsorientierung und unseres „Sich-in-der-Welt-Fühlen“ fest. Die später hinzutretenden bewussten Äußerungen und Formen des Umgangs mit Welt sind durch unsere emotionale Gewissheit durchformt, und wir denken dann auch die Welt so, wie wir gelernt haben, diese auszuhalten.

- 4 „Es gilt, die Bescheidenheitsposition einer reflexiven Beobachtung einzunehmen!“

Ein wirksamer Umgang mit Gegenübersystemen (Kindern, Schülerinnen, Partnern, Kollegen etc.) setzt den Abschied von der Küchenpsychologie zwingend voraus, denn wir können keine Wirkungen im Gegenüber erreichen, wenn wir dieses nur zu unseren (inneren) Bedingungen wahrzugeben versuchen. Deshalb ist eine zentrale Frage der selbsteinschließenden Professionalität stets: „Was ruft mir das Gegenübersystem über mich selbst in Erinnerung?“

Perspektive: Bezogenheit

- 5 „Wir leben nicht allein zusammen!“ (Molter/Billerbeck 2000)

Wirkungen sind stets Wechselwirkungen. Dies bedeutet, dass eine noch so gut gemeinte und liebevoll vorbereitete didaktische oder erzieherische Intervention nur die Wirkungen erzielen kann, die im Gegenübersystem bereits vorbereitet und angebahnt sind. Dieses reagiert nämlich vornehmlich auf seine eigenen inneren Zustände, wenn es „angestupst“ (Thaler/Sunstein 2009) oder gar „belehrt“ wird. Eine Systemische Pädagogik folgt deshalb in ihrem Kern einem ermöglichungs-didaktischen Ansatz (Arnold 2017), der einem professionellen Modus des Zulassens und der Selbstbildung folgt.

- 6 „Man kann nicht *nicht* kommunizieren!“ (Watzlawick u. a. 1974)

Wer privat oder professionell interagiert, der weiß, dass es nicht das gesprochene Wort alleine ist, welches „beredt“ ist. Auch Schweigen kann „beredt“ sein. Wer nicht antwortet oder das Gegenüber gar mit Verachtung straft, der sendet in unmissverständlicher Weise eine Botschaft, selbst wenn er nichts sagt. Menschen sind deshalb ab dem Zeitpunkt, in dem sie in das Sprachbad von Lebenswelt und Gesellschaft eintauchen, aktiv Kommunizierende. Gesellschaft kann deshalb auch als die Gesamtheit der täglich rauschenden Kommunikationsprozesse definiert werden (vgl. Luhmann 1991).

- 7 „Kläre dein eigentliches Selbst, durchspüre dein historisches Selbst und integriere beide zu einem möglichen Selbst!“

Bereits Erving Goffmann (1922–1982) sowie Jürgen Habermas haben deutlich die zwei Seiten der Identität herausgearbeitet. Diese ist stets Ausdruck einer immer wieder neu zu balancierenden sozialen Identität im Hier und Jetzt („Ich bin so, wie alle anderen!“) und einer personalen Identität („Ich bin einmalig und anders!“), wobei letztere ständig gehalten ist, die bisherige Lebensgeschichte so zu retouchieren, dass eine Konsistenz zwischen dem aktuellen und dem gewesenen Leben erreicht werden kann. Die Systemische Pädagogik knüpft an diesem Konzept der Identitätsbalance an, erweitert dieses jedoch um die Komponente der möglichen Identität, d. h. die Zukunftsprojektion und restbiographischen Entwürfe des Selbst.