

Ortfried Schöffter

Juni 2006

Die Generierung von Professionswissen vom Akteursstandpunkt pädagogischer Praxis

Ein Reflexionsstufenmodell lernförderlicher Institutionenforschung

1.Einführung: Theoretische Rekonstruktion oder reflexives Praxiswissen?

Grundsätzlich lassen sich unter sozialwissenschaftlichem Erkenntnisinteresse zwei gegensätzliche systemtheoretische Zugänge zur Weiterbildung unterscheiden, die in je unterschiedlicher Weise auf die Frage antworten, inwieweit das primäre praktische Engagement und Involviertsein in den Relevanzbereichs eines Systemkontextes für die Forschung erforderlich ist und in seiner konstitutiven Bedeutung berücksichtigt werden sollte. Diese Differenz wird an Giddens' Konzept der „Doppelten Hermeneutik“ in ihrer theoretischen Bedeutung erklärt und in Anlehnung an Norbert Elias (Elias 1983) als Gegensatz zwischen der Distanz „systemtheoretischer Rekonstruktion“ und einem akteurszentrierten Engagement in eine „systemische Praxis“ gefasst.

(1) Systemtheoretische Rekonstruktion

Im ersten Fall geht es darum, dass ein (Kommunikations-)System ein anderes Sinnsystem bei der Selbstbeobachtung forschend beobachtet und es aus seiner disziplinär spezifischen Sicht systemtheoretisch rekonstruiert. Dies ist z.B. der Fall, wenn Luhmann und seine Adepten aus einer soziologischen Perspektive, also aus einer Teildisziplin des Wissenschaftssystems heraus ein gesellschaftliches Phänomen zu rekonstruieren versuchen, das (auf ihrer systemtheoretisch distanzierten Wahrnehmungsoberfläche) als „Erziehungssystem“ erscheint, dessen Diskurse sie zu beobachten und als „Reflexionsprobleme“ zu beschreiben versuchen. (vgl. Luhman/Schorr 1979) Wichtig für das Verständnis einer systemexternen Beobachterposition ist nun, dass das Wahrnehmungs- und Deutungsraster aus einem Relevanzsystem stammt, das erklärterweise *nicht* den Selbstbeschreibungen des beobachteten Systems entspricht, sondern mit ihnen signifikant differiert und es daher zu irritieren vermag. Gerade dies ist Grundlage ihrer (z.B. soziologischen) Erkenntnis und stellt ihre spezifische Stärke dar: nur aus einer kontextfremden Position lässt sich schließlich erkennen, was innerhalb des differenten Kontextes nicht wahrnehmbar sein kann.

Man kann (hier) sehen, was man (dort) besten Willens nicht zu sehen vermag. „Systemtheoretische Rekonstruktion“ bezieht sich daher auf die Deutungsstruktur eines anderen Sinnsystems (z.B. Weiterbildung), die aus einem fremden Wahrnehmungskontext (z.B. Soziologie) heraus vollständiger beobachtet und dadurch auch besser (sozialstrukturell) „durchschaut“ werden kann: „Investigative Sozialwissenschaft“ lebt von einer Geste der Entlarvung. Ein solcher Forschungszugang verlangt geradezu scharf konturierte Relevanzgrenzen zwischen Beobachterperspektive und beobachtetem Sinnkontext. Wichtig ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass getrennte Kontexte (z.B. Weiterbildungspraxis und sozialwissenschaftliche Forschung) zwar als kommunikative Sinnsysteme in ihren Diskursen jeweils „informationell geschlossen“ sind, dass sie aber auf der Ebene der Akteure interagieren können. Auch Erwachsenenpädagogen lesen Luhmann und dies manchmal sogar mit Gewinn. Die hierdurch erklärliche Wissensdiffusion und die damit einhergehenden Transformationsprozesse von Wissen lassen sich als „intersystemische Kommunikation“, wenn auch zunächst noch auf einer handlungstheoretischen Ebene individueller Akteure, beschreiben. Neben wissenssoziologischen Arbeiten (vgl. Dewe 1988) wird man hier zur weiteren Klärung auf strukturelle Erkenntnisse aus der Theorie interkultureller Kommunikation zurückgreifen können. (vgl. Schäffter 1997)

(2) Systemische Praxis

Im Gegensatz zur *systemtheoretischen Rekonstruktion* eines Sinnsystems in der Deutungsperspektive eines anderen beruht *systemische Praxis* auf einer reflexiven Handlungsstrategie: die Beobachterposition berücksichtigt das eigene Beteiligtsein im Sinnsystem und ihre strukturelle Verstrickung in den „Gegenstand“ der Erkenntnis oder der Einflussnahme als eine konstitutive Voraussetzung für das Gelingen. Systemische Praxis überwindet den für Dekonstruktion und Rekonstruktion notwendigen dualistischen Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt dadurch, dass sich die Beobachterposition als integraler Bestandteil ihres „Gegenstands“ verstehen lernt und sich gerade hierüber die Voraussetzungen des Erkennens und der relevanten Einflussnahme erschließt. Erst in einem solchen Verständniszusammenhang wird überhaupt erklärlich, wie systemische Strukturveränderungen durch eine Selbstveränderung der Elemente ausgelöst werden können. Eine Einsicht übrigens, die jedem objektivistischen Erklärungsmodell verschlossen bleibt und auf die daher in der bekannten Weise ignorant reagiert

wird. Hier findet sich die konstitutive Voraussetzung für *systemische Praxis*, wie sie z.B. in systemischer Familientherapie, Organisationsberatung oder Gemeinwesenarbeit entwickelt wurde: nämlich die Frage, wie ein struktureller Zugang zu den handlungsleitenden Relevanzen des jeweiligen Sinnsystems gefunden werden kann. Auch hier gilt es zu beachten, dass es dabei nicht allein um sozial-räumliche Zugangsmöglichkeiten gehen kann, sondern dass „Zugang“ jeweils abhängt von der Art der Systembildung (Elemente), der Emergenzebene (Person, Interaktion, Gruppe, Organisation) und den je erfahrbaren Grenzen zwischen System und Umwelt. Wahrnehmung und Berücksichtigung von Systemgrenzen ist daher der Kernbereich jeder systemisch angelegten pädagogischen Praxis. Die Position der reflexiven Problembeschreibung muss Bestandteil des Systems werden und so das Problem an sich selbst als bedeutsam miterfahren, um es über eigene Reaktionsweisen mitbearbeiten zu können. Grundsätzlich lassen sich aus der kurzen Charakterisierung zwei prinzipielle Grundlagen *systemischer Praxis* ableiten: Doppelte Hermeneutik als erkenntnistheoretisches Prinzip und Übernahme des Akteursstandpunkts als methodisches Prinzip.

2. „Doppelte Hermeneutik“ als erkenntnistheoretisches Prinzip

Sozialwissenschaftliche Forschung bekommt es mit einem selbstinterpretativen „Gegenstand“ zu tun. Sie beobachtet und beschreibt daher einen „Objektbereich“, der sich selbst bereits unabhängig von wissenschaftlichen Bemühungen nach eigenen Kriterien beobachtet und alltagsweltlich beschreibt. Sozialwissenschaftliche Forschung beobachtet gesellschaftliche Selbstbeobachtungen und beteiligt sich in ihrem spezifischen Vokabular an den alltagsweltlichen Selbstbeschreibungen ihrer Gegenstandsbereiche, die gleichzeitig ihre gesellschaftliche Umwelt darstellen. „Hermeneutisch“ meint in diesem Zusammenhang, dass aufgrund ihres selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands, Sozialwissenschaft, unabhängig von ihrem spezifischen Ansatz, notwendigerweise sinnerschließend und sinndeutend wirksam wird und zwar auch dann, wenn sie sich auf objektivierende Verfahren der social fact analysis beschränkt. In diesem konstitutiven Bezug auf sozialen Sinn unterscheidet sie sich von naturwissenschaftlich „erklärenden“ Ansätzen und ihren nomothetischen Aussagesystemen.

Als Spezifikum wird somit erkennbar, dass sozialwissenschaftliche Forschung in ihrem jeweiligen Forschungsinteresse, vor allem aber in ihrem praktischen Forschungshandeln und ihren Forschungswirkungen rekursiver Bestandteil eben des Gegenstandsbereichs ist, den sie

wissenschaftlich zu erforschen trachten. Eine „Verdopplung“ ihres hermeneutischen Vorgehens zeigt sich einerseits darin, dass die Beobachtungskategorien aus den alltagsweltlichen Beschreibungen ihres Forschungsgegenstands entstammen und bisweilen sogar bei aller Bedeutungsdivergenz in ihrem Vokabular übereinstimmen. Andererseits finden sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und viele ihrer kategorialen Beschreibungsmuster wieder Eingang in die Selbstbeschreibungen ihres selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands, der sich hierdurch verändert und damit in Folge neue gesellschaftliche Ausgangsbedingungen für daran anschließende Forschungsvorhaben schafft. Insgesamt führt dies zu einer fortlaufenden Veränderung des gesellschaftlichen Forschungsgegenstands im Zuge wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Sozialwissenschaftliche Forschung wirkt somit als strukturelle Intervention auf den gesellschaftlichen Gegenstandsbereich ihres Erkenntnisinteresses. Sie wird damit zu einem „reflexiven Veränderungsmechanismus“ und damit zum Bestandteil der Selbstbeschreibungen ihres reflexiven Beobachtungsgegenstands.

Grundsätzlich wird ein struktureller Konnex erkennbar zwischen sozialwissenschaftlicher Forschung und „strukturvermitteltem reflexivem Lernen“. Doppelte Hermeneutik lässt sich daher als wichtiges Merkmal einer „Reflexiven Moderne“ und ihren strukturellen Transformationsprozessen auffassen. Bei sozialwissenschaftlicher Forschung wird es daher erforderlich sein, ihre strukturellen Wirkungen auf die Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen ihres gesellschaftlichen Umfeldes als soziale Intervention wahrzunehmen und konzeptionell zu berücksichtigen. In einer pädagogischen Perspektive ließe sich Forschung als Kontext für strukturelle Lernkontexte fassen. Diesen lernhaltigen Interventionscharakter gilt es bei pädagogischen Forschungskonzeptionen methodologisch zu berücksichtigen.

3. Der Akteursstandpunkt als Ergebnis reflexiver Kontextbestimmung

Im Sinne einer konzeptionellen Berücksichtigung des Prinzips der Doppelten Hermeneutik bemüht sich systemische Forschungspraxis darum, das eigene Beteiligtsein und die strukturelle Verstrickung in den Forschungsgegenstand als methodische Verknüpfung von Gegenstand der Erkenntnis und der verändernden Einflussnahme zu konzeptionalisieren.

Diese Bemühung realisiert sich methodisch in Form einer Übernahme des Akteursstandpunkts und setzt damit Entwicklungen, wie sie in pädagogischen Ansätzen einer „Neuen Lernkultur“ zum Ausdruck gelangen, analog in neueren Konzeptionen einer „Neuen Forschungskultur“ fort.

Bei der Bestimmung des Akteursstandpunkts gerät man leicht in die Gefahr, ihn mit der subjektiven Sicht konkreter Einzelpersonen gleichzusetzen und damit einem individualistischen Subjektbegriff aufzusitzen.

In der einschlägigen Literatur (vgl. Ole Dreier), vor allem aber im Diskurs um den „subjektwissenschaftlichen Ansatz“ in Anschluss an Klaus Holzkamp wurde eine Differenzierung herausgearbeitet, an der sich die weiter unten entwickelte Folge von Reflexionsstufen orientieren wird:

Zu unterscheiden sind:

1. eine objektivierbare **Position**, in der die sozialstrukturellen, biographischen, oder sozialhistorischen Kontextbedingungen eines Akteurs oder von Akteursgruppen einer „selbstobjektivierenden“ reflexiven Deutung unterzogen werden. Hierzu bedarf der Akteur externer Deutungsschemata zur objektivierenden Selbstverortung in Form von reflexiv angelegter Beratung
2. eine **Deutungsperspektive** auf der Ebene persönlicher Erfahrung, mit deren Explizierung die zu klärende kontextuelle Position in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit nachvollziehbar wird
3. der **Akteursstandpunkt** mit seinem spezifischen Praxiswissen erschließt sich erst, wenn die sozialstrukturelle Positionsbestimmung geklärt und mit der subjektiven Erfahrung in einem Prozess reflexiver Kontextbestimmung Beziehung gesetzt worden sind. Hierzu ist ein Durchlaufen mehrerer Reflexionsstufen erforderlich, wie sie weiter unten dargestellt werden.

Entscheidend an dem Konstrukt des Wissens vom Akteursstandpunkt (bzw. vom „Subjektstandpunkt“) ist, dass hier die strukturelle Erkenntnis doppelter Hermeneutik, nämlich dass das erkennende Subjekt integraler Bestandteil des Forschungsgegenstands ist, der gleichzeitig im Zuge der Erkennens verändert wird, methodische Berücksichtigung erfährt. Die Klärung des Akteursstandpunkts verbindet die Explizierung der Akteursperspektive mit einer sozialstrukturellen Bedingungsanalyse. So geht es nicht mehr allein um eine Explizierung subjektiver Theorien, sondern um die Erarbeitung eines Akteursstandpunkts der durch sozialwissenschaftliche Deutungsschemata (wie z.B. Strukturmodelle) angeregt werden kann.

Hierdurch wird reflexive Praxisforschung mit kontextbezogener Kompetenzentwicklung verbunden.

4. Ein Reflexionsstufenmodell der Wissenserzeugung

Der Ausgangspunkt unserer Überlegungen zeigte, dass sich grundsätzlich zwei differente Forschungszugänge unterscheiden lassen

- *systemtheoretische Rekonstruktion* beruht auf einer außengeleiteten, theoriebasierten Rekonstruktion, bei der die Distanz zum Forschungsgegenstand als wesentliche Bedingung für ein theoriegeleitete Fremdbeobachtung eines selbstinterpretierenden Systems und seiner Selbstbeschreibungen gilt. Die von Beginn an eingenommene Distanz gilt hier als Garant für die erkenntnisleitende Differenz und damit als Grundlage für Beobachtungsfähigkeit gegenüber dem fremden Sinnsystem. Begrenzt wird die Wirksamkeit dieses Forschungsansatzes jedoch dadurch, dass die besonderen Relevanz- und Bedeutungsstrukturen des beobachteten Systems nie im unmittelbaren Mitvollzug erfahrbar, sondern immer nur aus einer fremdsystemischen Differenz heraus rekonstruktiv beschreibbar werden: Ergebnis sind immer erfahrungsungebundene, analytische Beschreibungen. Insofern unterscheidet sich der Forschungszugang grundlegend von einer reflexiven systemischen Praxis, bei der diese Trennung aufgehoben wird.

- „*Reflexive systemische Praxis*“ als Forschungszugang beruht stattdessen auf einer methodischen Balancierung von Engagement und Distanzierung (vgl. Elias 1983) innerhalb des untersuchten Relevanz- und Sinnsystems. Sozialwissenschaftliche Forschung organisiert sich dabei innerhalb ihres Gegenstandsbereichs als deren reflexiver *Selbsta Ausdruck*, strukturiert sich im untersuchten Sinnsystem in Form einer komplementären Bewegung zwischen Engagement und Distanzierung als systematisierende *Selbstbeobachtung* und bietet seiner Institutionalisierung auf unterschiedlichen Reflexionsstufen Dimensionen der *Selbstbeschreibung*.

Unter dem Anspruch, systemspezifisches Praxiswissen zu erschließen, stellt sich die Balancierung zwischen praxiskonstituierendem Engagement und reflexiver Distanzierungsleistung methodisch als ein wiederholter Dreischritt von konstituierendem Selbsta Ausdruck, distanznehmender Selbstbeobachtung und institutionalisierender Selbstbeschreibung im Durchlauf einer Folge unterschiedlicher Reflexionsstufen der Wissensgenerierung dar.

Die Organisation praxisintegrierter reflexiver Forschung hat hierfür geeignete Voraussetzungen zu gewährleisten, um spezifische Aufgaben wahrnehmen und als Teilfunktionen intern ausdifferenzieren zu können. Diese Funktionen lassen sich anhand eines **Modells von Reflexionsstufen** (R-Stufen) folgendermaßen skizzieren:

(Zu den R-Stufen vgl. Günther 1976)

- Reflexionsstufe 0: Präreflexive Ebene der Konstitution von Weiterbildungskontexten

Zunächst bedarf es eines unmittelbaren praktischen Engagements in konkreten Erfahrungszusammenhängen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, die aufgrund z.T. problematischer Zugangswege zu den einzelnen Tätigkeitsfeldern planvoll erschlossen werden müssen und über die erst die strukturellen Voraussetzungen eines Tätigkeitsfeldes innerhalb eines spezifischen pädagogischen Sinnkontextes erfahrbar werden. Praxisforschung trägt hier zum profilierten Selbsta Ausdruck im tätigen Herausbilden pädagogischer Arbeitsstrukturen und Praktiken bei. Hierbei geht es zunächst um *präreflexiven Selbsta Ausdruck im Tätigsein*.

- Reflexionsstufe I: Explizierung von kontextgebundenem konzeptionellen Wissens

"Selbstbetroffenheit" (i.S. von Schüle 1977) benötigt aufgrund ihrer alltagsweltlichen Verstrickung einen ersten distanznehmenden Schritt der Selbstbeobachtung Emanzipation aus habituell erworbenen Verhaltenskonventionen. Dabei handelt es sich um die Entwicklung bzw. Aneignung eines konzeptionell-begrifflichen Deutungsrahmens, mit dem überhaupt erst einmal tätigkeitsfeldspezifische Selbstbeschreibungen pädagogischer Praxis kommunikationsfähig und in elaborierten Formen diskursfähig werden. Hierbei geht es zunächst noch um eine deutlich kontextgebundene Ebene der Distanzierung, die zu begrifflicher Beschreibung alltäglicher Praxiserfahrungen geeignet ist und sich daher in ihren basalen Theorieleistungen noch eng an das jeweilige Alltagsverständnis eines Tätigkeitsbereichs anschmiegt. Die Entwicklung einer begrifflich-kategorialen Artikulationsfähigkeit vollzieht sich als ein reflexiver Lernprozess, in der sich gemeinsame Kontextbeschreibungen vom Akteursstandpunkt herausbilden

- Reflexionsstufe II: kontextuelles Relationsbewusstsein

Schwierigkeiten und Kontroversen auf der ersten Reflexionsstufe, die im Zusammenhang mit Divergenzen zwischen unterschiedlichen und sich widersprechenden Formen pädagogischer Konzeptionen und Selbstbeschreibung auftreten, werden auf der nächsten Reflexionsstufe als ein theoretisches Problem erkennbar, das Fragen nach einer angemessenen Rekonstruktion pädagogischer Wirklichkeit aufwirft. Kontextgebundene Varianten pädagogischer Selbstbeschreibungen werden als Perspektivendifferenz erfahrbar, einander gegenübergestellt, miteinander verglichen, sowie theoretische Ansätze möglicher "Bezugswissenschaften"

herangezogen und ihre Deutungsangebote in Bezug auf ihre Eignung für das Verständnis pädagogischer Praxis geprüft. Hier wird eine Distanzierungsleistung erforderlich, die durch einen ständigen Wechsel zwischen verschiedenen Relevanzbereichen innerhalb der Bildungspraxis sowie zu Relevanzen des Wissenschaftssystems hervorgerufen wird. Kennzeichnend ist auf dieser Reflexionsebene, dass die Konkurrenz pluraler Relevanzen in eine Relativismusproblematik hineinführt, die in ihrer Komplexität rasch die Verarbeitungskapazität überfordert. Dies weist darauf hin, dass gegenwärtige Theorieprobleme der Erwachsenenbildung darauf beruhen, dass man noch nicht die dritte Reflexionsstufe erreichen konnte, auf der ein normativer Entscheidungsbedarf im Rahmen einer institutionstheoretischen Beschreibung verfügbar wird. Die zweite Reflexionsstufe führt aufgrund ihres unendlichen Regresses in "unglückliches Bewusstsein" (Hegel), d.h. man meint trotz steigender Information aufgrund wachsender Komplexität immer weniger zu wissen.

- Reflexionsstufe III: Institutionstheoretische systemische Kontextverknüpfungen

Theoretische Beschreibungen i.S. einer institutionstheoretischen Rekonstruktion von Beobachtungsmöglichkeiten pädagogischer Selbstbeschreibungen stellen die zunächst höchste Reflexionsstufe dar, auf der die konkurrierende Denkvoraussetzungen der zweiten Reflexionsstufe als einander ergänzende Teilperspektiven thematisch werden und auf der daher die größte Distanz zum basalen Selbstaussdruck der präreflexiven Stufe hergestellt wird.

5. Zum Verhältnis zwischen externer und interner Beobachterperspektive

Die Entscheidung, ob systemtheoretische Rekonstruktion oder systemische Handlungsstrategie als *Beobachtungsperspektive* gewählt wird, scheint auf dem ersten Blick ausschließlich aus dem Grad des unmittelbaren Involviertseins in einen Sinnkontext oder Bedeutungszusammenhang zu folgen. Dennoch lassen sich beide Vorgehensweisen sowohl aus einer systeminternen und als auch aus einer systemexternen *Beobachterposition* verfolgen, nur führt dies zu anderen Konsequenzen:

	extern	intern
Systemtheoretische Rekonstruktion	<i>I. Externe Expertise:</i> Objektivierende Rekonstruktion eines Sinnsystems durch ein externes Beobachtersystem	<i>II. Selbstobjektivierung:</i> Selbstbeobachtung durch Übernahme einer sozial- strukturellen Außenperspektive
Systemische Handlungsperspektive	<i>III. Irritation:</i> Intervention in ein fremdes Sinnsystem durch Mitvollzug von systemischen Selbstbeschreibungen	<i>IV. Selbsta Ausdruck:</i> Akteur deutet sich als Symptomträger des Sinnsystems

I. Externe Expertise: Generierung externen Kontextwissens

Eine *systemtheoretische Rekonstruktion* führt aus externer Beobachterposition zu distanzierenden Beschreibungen aus einem fremden Deutungskontext und seinen jeweiligen Relevanzen. Im Ergebnis läuft dies auf Fremdexpertisen hinaus, die das beobachtete Sinnsystem zum Objekt des beobachtenden Systems machen. Klassisch zu nennen sind in diesem Zugang die Probleme bei der nachfolgenden Implementation von Veränderungsvorschlägen oder überhaupt beim Transfer von Erkenntnissen und Einsichten aus externer Beobachterposition in den systeminternen Sinnzusammenhang: häufig fehlt es den externen Einsichten schlicht an systemspezifischer Relevanz. Eben diese strukturelle Schwäche lässt sie für pädagogische Zusammenhänge als höchst problematisch erscheinen.

II. Selbstobjektivierung: Generierung reflektierten Kontextwissens

Die *systemtheoretische Rekonstruktion* eines Sinnsystems braucht nicht notwendigerweise aus einer systemexternen Position zu erfolgen, sondern kann auch aus einer internen Position als Selbstbeobachtung erarbeitet werden. In diesem Fall erschließt sich ein Sinnsystem Kriterien und Deutungsmuster der Selbstanalyse durch Orientierung an einem (intern relevant erscheinenden) externen Kategoriensystem der Weltbeschreibung. Systemtheoretische Selbstanalyse verfügt über den strukturellen Vorteil, unmittelbaren Zugang zu kontextspezifischen Ressourcen zu verfügen und systemrelevante Fragen berücksichtigen zu können. Darüber hinaus ist selbstobjektivierende systemtheoretische Rekonstruktion in der Lage, die Beobachtung von Nichtwahrnehmung mit in

die Strukturanalyse aufzunehmen. Als „blinder Fleck“ kann dies in strukturellen Selbstbeschreibungen thematisierbar werden. Es geht um eine intern betriebene systemtheoretische Rekonstruktion der eigenen konstitutiven Bedingungen, die sich jedoch von der unmittelbaren Akteursperspektive löst und so etwas wie die eigene „akteursübergreifende Systemlogik“ in den Blick zu nehmen vermag. Hier kommt so etwas wie „Systemlernen“ in den Blick.

III Fremdverstehen: Hermeneutisches Kontextwissen

Eine *systemische Handlungsperspektive*, die aus externer Beobachterposition erfolgt, bekommt es mit hermeneutischen Problemen der Perspektivenübernahme zu tun. Es geht darum, die externen Bedeutungsstrukturen des Beobachtungskontextes in Bezug zu setzen mit den (extern nachvollzogenen) Selbstbeschreibungen des beobachteten Sinnsystems. Erst hierdurch wird eine Kontrastierung möglich, die Anschluss an Relevanzstrukturen des anderen Sinnsystems finden kann und hierdurch gegebenenfalls Resonanz und Irritation auszulösen vermag. Voraussetzung für Intervention in ein fremdes Sinnsystem ist daher eine systemische Umgangsweise mit Fragen „intersystemischer Kommunikation“. Diese Struktur des „Fremdverstehens“ ist für alle *Fragen pädagogischer Vermittlung* zwischen getrennten Relevanzbereichen von hoher Bedeutung.

IV. Systemischer Selbstaussdruck: Reflexives Kontextwissen

Eine *systemische Handlungsperspektive*, die aus systeminterner Beobachterperspektive erfolgt, muss ihre Problemsicht und Deutungen als integralen Bestandteil des Sinnsystems begreifen, das es zu verstehen und zu beeinflussen gilt. Jede systemisch angelegte Beobachtungsaktivität ist in diesem Kontext gleichzeitig auch als Selbstaussdruck, Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung des sie umgreifenden Sinnsystems aufzufassen. Die verschiedenen Akteure, ihr Beobachtungspositionen, kontroversen Standpunkte, Kommunikationsstrukturen und Deutungsperspektiven sind daher in ihrem symptomatischen Charakter zu beachten und wertzuschätzen. Eine systemische Handlungsperspektive, die noch eng mit der Wahrnehmung der relevanten Akteure verbunden ist, verfügt über ein Maximum an engagiertem, authentischem Selbstaussdruck und damit über eine optimale lebensweltliche Verankerung. Ihre Schwäche besteht allerdings in einer prinzipiellen Betriebsblindheit, aufgrund derer die Abstimmung mit

strukturellen Wandel weitgehend über reflexiven Mitvollzug eines Entwicklungsstroms und weniger über bewusste Distanzierungsleistungen erfolgen kann.

Zwischenergebnis: Systemisches Relationsbewusstsein und Kontextwissen

Folgt man der hier eingeführten Unterscheidung zwischen *systemtheoretischer Rekonstruktion* als distanzierende Fremd- oder Selbstbeobachtung und *systemischer Handlungsperspektive* als Merkmal einer reflexiven Qualität von Praxis, so wird erkennbar, dass Systemtheorie nur dann für die Erwachsenenbildung praxisrelevant werden kann, wenn sie beide Zugänge konzeptionell miteinander zu verknüpfen vermag. Theorie der Weiterbildung lässt sich daher mit zwei strukturellen Herausforderungen in Beziehung setzen:

(1) Im Verhältnis: systemextern - systemintern setzt sich Erwachsenenbildung mit dem Verhältnis zwischen getrennten Beobachterpositionen, also mit *intersystemischer Kommunikation* zwischen unterschiedlichen Relevanzbereichen auseinander. Hier bezieht sich die strukturelle Herausforderung auf die lernende Beziehung zwischen einander fremden Sinnstrukturen und damit auf Fragen von „Interkulturalität“. Die Spannung, die sich intersystemisch zwischen Fremd-Irritation und systemspezifischem Selbstaussdruck auftut, soll hier mit dem Begriff „*Relationsbewusstsein*“ eines Sinnkontextes bezeichnet werden.

(2) Im Verhältnis zwischen Engagement und Distanzierung setzt sich Erwachsenenbildung mit der Spannung zwischen (spontanem) systemischem Selbstaussdruck und objektivierender Selbstbeobachtung auseinander. Erst in dieser Spannungslage konstituiert sich eine *systemische Handlungsperspektive*: es geht um das Wechselspiel von sich aktiv entäußerndem Selbstaussdruck und sich schrittweise distanzierenden Selbstbeschreibungen, also um eine fortschreitende Klärung des systemspezifischen „*Kontextwissens*“. (genauer zu Kontextwissen und Relationsbewusstsein vgl. v. Küchler/Schäffter 1997)

Auf der Grundlage des hier entwickelten Ordnungsschemas können nun einige Konsequenzen angesprochen werden, die das jeweilige Konzept systemtheoretischer Deutungen für zentrale Problembeschreibungen der Erwachsenenpädagogik nach sich zieht. Dies wird in gebotener Kürze allerdings nur in Form stichwortartiger Hinweise in bezug auf die Schlüsselfrage des Lehrens in der Erwachsenenbildung möglich sein und bedarf noch einer genaueren Ausarbeitung.

4. Konsequenzen für die Konzeptionalisierung von Lehre

Unter einer systemtheoretischen Betrachtung ist die Entscheidung, ob Lehren als systemexterne oder systeminterne *Position* gedeutet wird, keineswegs trivial, sondern erschließt eine Dimension von Fragen, die mit Zielen und Problemen der Professionalisierung von Pädagogik zusammenhängen: die Struktur der pädagogischen Einflussnahme ist jeweils grundsätzlich anders gelagert. In gleicher Weise gilt dies für die vorherrschende Handlungsperspektive im Verhältnis von Engagement und Distanzierung zum zu beeinflussenden Sinnsystem, also zum lernenden Individuum als fremdes „kognitives System“, zu einer Lerngruppe oder einer „lernenden Organisation“.

Systemtheoretisch betrachtet kann „Lehren in der Erwachsenenbildung“ daher folgende Bedeutungen erhalten:

	Systemexterne Lehrposition	Systeminterne Lehrposition
Systemtheoretische Rekonstruktion	<i>I. Erziehung und Instruktion:</i> Einflussnahme aus einer distanzierten Außensicht	<i>II. Kontextsteuerung:</i> Einflussnahme aus einer distanzierten Binnensicht: Einflussnahme auf das Regelsystem der Lehr-Lern-Struktur
Systemische Praxis	<i>III. Vermittlung:</i> Hilfe zum Kontextwechsel Lehre als intersystemische Kommunikation	<i>IV. Lehrfunktion:</i> Unterscheidung zwischen personaler Lehrtätigkeit und kontextspezifischer Lehrfunktion

I. Lehren als Erziehung und Instruktion:

Systemexterne Positionierung des Lehrens

Eine systemtheoretische Rekonstruktion macht das kognitive System (Individuum, soziale Gruppe, Organisation), auf das Einfluss genommen wird, aus den Relevanzen einer externen Sicht pädagogischer Einflussnahme verfügbar, innerhalb dieses (eher technischen) Zusammenhangs aber auch steuerbar. Dennoch wird in dieser Struktur nicht erklärbar, wann und wie es überhaupt zu Aneignungsprozessen kommt, da Lernen im Sinne von Bedeutungsbildung

aus einer distanzierenden Außensicht nicht rekonstruierbar ist. Die Frage: Wie ist lehrende Instruktion trotz der Autonomie der Aneignungsseite überhaupt möglich? bleibt daher in diesem Zugang unbeantwortbar, und man sieht sich gezwungen, stattdessen auf eine Theorie sozialer Selektion zurückzugreifen. (vgl. Luhmann/Schorr 1979)

II. Systeminterne Kontextsteuerung durch Selbstdistanz

Die Position des Lehrenden wird als integraler Bestandteil des Sinnsystems wahrgenommen und verändert daher auch das System in seiner spezifischen Struktur: ein psychisches System strukturiert sich „auto-didaktisch“, aus einer Gruppe wird eine „Lerngruppe“, aus einer Organisation eine „lernende Organisation“. Die systemtheoretische Rekonstruktion als Grundlage der Lehrposition verweist gleichzeitig aber auch auf eine objektivierende Distanz der Lehrfunktion: sie ist zwar Bestandteil des Systems, ist aber aus einer distanzierten Strukturanalyse hervorgegangen, die in der Art der „Lehre“ zum Ausdruck gelangt. Das System verfügt über lernförderliche Kontexte in Gestalt von Kommunikationsregeln, Arbeitsprinzipien oder Organisationsvarianten, die aus einer distanzierten Beobachterposition des Lehrenden als Trainer, Facilitator, Moderator oder Mediator im Sinne eines internen Grenzwächteramtes wahrgenommen wird. „Lehren“ meint hier eine systeminterne Strukturierung aufgrund systemtheoretischer Selbstbeobachtung. Entscheidend ist allerdings, dass eine derartige distanzierende Selbstbeobachtung und der Aufbau von lernförderlichen Kontexten nur aus der Binnensicht und dem Bedeutungszusammenhang einer sozialen Gruppe, eines Milieus oder einer spezifischen Organisationskultur erwachsen kann.

III. „Vermittlung“ als systemische Handlungsperspektive aus externer Position

Die Differenz zwischen systeminterner und -externer Position wird hier unter einer systemischen Handlungsperspektive erfahrbar und beschreibbar. Lehren wird mit der Sinngrenze zwischen dem einflussnehmenden und dem beeinflussten System in ihrer Praxis konfrontiert und durch eine systemische Handlungsperspektive in die Lage versetzt, eine Vermittlungsposition einzunehmen. Lehren als „intersystemische Praxis“ verlangt die gleichzeitige Übernahme der Perspektive der „Wissenden“ wie der (noch) „nicht Wissenden“, möglicherweise aber auch der „niemals Wissenkönnenden“. Entscheidend ist hierbei allerdings, dass auch der Mitvollzug der kognitiven Strukturen der (noch) „nicht Wissenden“, notwendigerweise aus der Position eines

„bereits Wissenden“ erfolgt und daher das Nichtwissen der Lernenden im Kontext der externen Wissensstruktur gedeutet wird. Dies heißt, dass sich Lehren auf das Herausbilden einer relevanten Differenz konzentriert oder pointiert gesagt: Lehren meint hier „Produktion von anschlussfähigem Nichtwissen“. Um Lehren als Hilfe zur Grenzüberschreitung zwischen externen Wissensstrukturen und interner Bedeutungsbildung zu ermöglichen, greift eine systemisch angelegte Praxis des Lehrens auf Verlockungen, Provokationen, Kontrastierungen und auf Konfrontation mit Unerwartetem, kurz auf „Irritation als Lernanlass“ (Schäffter 1997) zurück. Dies gilt nicht zuletzt im Zusammenhang mit Organisationsberatung und Organisationsentwicklung, aber auch im Kontext interkultureller Bildung.

IV. Lehren als interne Funktion systemischer Praxis

Wird Lehren als systemische Praxis innerhalb eines Sinnkontextes verstanden, so wird die Dichotomie zwischen Lehren und Lernen durch eine dialektische Struktur der Wechselseitigkeit ersetzt. Bei der Konzeptionalisierung von „Lehren“ als systemischer Selbstaussdruck einer sozialen Gruppe oder Organisationskultur ist es sinnvoll, auf die ganzheitliche Charakterisierung von „in die Lehre gehen“ zurückzugreifen. Der Sinnkontext eines Systems orientiert sich in diesem Verständnis auf die Optimierung von Lernmöglichkeiten und bildet hierfür im Sinne spontanen Selbstaussdrucks entsprechende Strukturen aus. Unter einer solchen strukturalistischen Sicht wird es erforderlich, Lehren als systemische Funktion zu konzipieren und diese Funktion von Einzelaspekten ihrer Realisierung zu unterscheiden. Systemisch gedeutet dient dann jedes Einzelhandeln (besser oder schlechter) der Lehrfunktion eines „lernenden Systems“. Für einen „systemischen“ Zugang ist der kompakte Begriff „Lehre“ in drei Operationskreise auseinanderzuziehen:

(1) „Lehre“ als personengebundene Lehrtätigkeit

Lehre erscheint hier als individuelle Lehrtätigkeit, die innerhalb einer Gruppe oder Organisation je nach Sozialstruktur, Positionen und Rollenset unterschiedlich verteilt sein oder sich auch in ständigem Wechsel befinden kann. So kann die Lehrfunktion einer Lerngruppe je nach dem, um welche Kompetenzen und Wissensbestände es geht, durch personengebundene „Lehrtätigkeiten“ verschiedener Gruppenteilnehmer erfüllt werden, während der formelle Leiter sich z.B. auf die systemische Stützungs- und Beratungsaufgaben konzentriert oder zeitweilig pausiert.

(2) „Lehre“ als Attribution und als Aneignungskompetenz

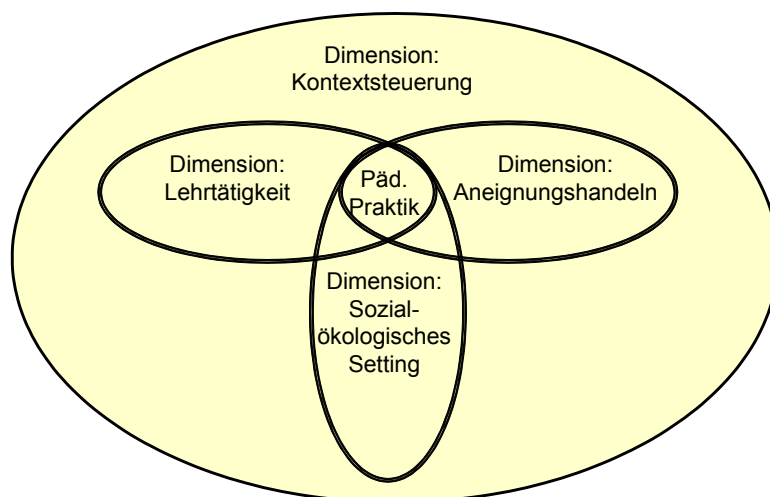
Lehre verlangt nicht nur Lehrtätigkeit im Sinne von „Lernen machen“ (Willmann), sondern von der Aneignungsseite auch „Lehren machen“. Unter einer systemischen Handlungsperspektive findet somit Beachtung, dass die Wirkung von bestimmten Handlungen als „Lehrtätigkeit“ überhaupt erst aufgrund einer entsprechenden Wahrnehmung durch die Lernenden entsteht. Kurz: eine lehrende Person konstituiert sich in ihrer funktionalen Rolle erst durch die Zuschreibung einer Lehrfunktion. (u.U. auch entgegen ihrer Intention) Die Zuschreibung einer Lehrfunktion braucht sich nicht nur auf formelle Rollenträger (Lehrer) zu beziehen, sondern kann sich auch an andere Teilnehmer, die soziale Gruppe, ein Medium (Natur, Stadt, TV, Buch) die Trägerinstitution oder den sozialen Kontext richten. Zuschreibungen von Lehrfunktionen können im Laufe des Lernprozesses wechseln. Besonders wichtig ist dieser Zuschreibungsprozess, wo es keine formalisierte Rolle eines Lehrenden gibt, bzw. wo dies inadäquat erscheint. (z.B.: Vorbild, Informant, Vermittler, Animator, Mitspieler). Die Fähigkeit zur kontextspezifischen Zuschreibung einer Lehrfunktion erscheint daher in systemischer Sicht als Teilnahmekompetenz - bzw. als „pädagogische Kompetenz“ von Lernern.

(3) „Lehre“ als soziales Arrangement

Pädagogische Intentionalität bzw. lernförderliche Strukturierungen im Alltag kommen über die (bewusste oder implizite) Ausgestaltung von zeitlichen, räumlichen, sachlichen und sozialen Rahmenbedingungen zum Ausdruck. Diese sozial-ökologischen Strukturierungen sind als basales Lernprogramm aufzufassen und niemals zufällig, sondern sind „programmatisch“ zu deuten. „Lehre“ erhält hier eine strukturelle Dimension im Sinne einer „technologischen Verhaltenssteuerung“ (Diederich 1982) bei der es um die „Vergegenständlichung“ pädagogischer Intentionen geht. Es handelt sich um sozial-ökologische Umstände, die Verhaltensräume limitieren, in ihnen erwünschte Handlungen begünstigen und unerwünschten entgegenstehen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass „Lehre“ in einem systemischen Verständnis als strukturelles Zusammenspiel von drei (mikro-didaktischen) Operationskreise: individuelle Lehrtätigkeit - Attribution von Lehre durch die Lernenden sowie sozial-ökologisches Arrangement konzipiert werden muss. Hierdurch erhalten die didaktischen Elemente eine

neuartige Bedeutung. Ihr Zusammenspiel wird als „didaktisches setting“ oder als pädagogischer Kontext bezeichnet, also als eine Gestaltungsebene, die im Feld II (Kontextsteuerung) durch systemtheoretische Rekonstruktion reflexionsfähig wird.



5. Ausblick

An dieser Stelle muss abgebrochen werden. Andeutungsweise dürfte erkennbar geworden sein, dass die Differenz zwischen systemtheoretischer Rekonstruktion des Weiterbildungssystems und einer systemisch verstandenen Bildungspraxis geeignet ist, unterschiedliche Institutionalisierungen von „Lehre“ in der Erwachsenenbildung besser zu verstehen. Ähnlich wie dies im Bereich sozialpädagogischer Beratung als systemische Beratung und in therapeutischen Handlungsfeldern als systemisch-therapeutische Praxis vorliegt, dürfte es in der Weiterführung der vorgetragenen Überlegungen möglich werden, Konzepte systemisch angelegter Weiterbildungspraxis zu bestimmen - sei es an Fallstudien in Bezug auf bereits vorfindliche Praxis, sei es im Sinne neuer konzeptioneller Entwürfe.

Schließlich sollte noch eine weiterführende Perspektive angedeutet werden, die in den vorangegangenen Überlegungen zwar kategorial vorbereitet wurde, die aber weit über die Parallele zu systemischer Beratung und Therapie hinausgeht. Es spricht manches dafür, dass die Unterscheidung zwischen „systemtheoretischer Rekonstruktion“ und „systemischer Praxis“ in

Zukunft von paradigmatischer Bedeutung für eine Wissenschaftstheorie der Sozialwissenschaften sein wird. Im Zusammenhang mit der empirischen Begründung einer Theorie der Weiterbildung gilt es daher zu klären, inwieweit sich Weiterbildungsforschung als systemische „Beobachtungspraxis erwachsenenpädagogischer Selbstbeschreibungen“ konzipieren lässt. (vgl. Schäffter 1990)

In ihrer gegenwärtigen „vorparadigmatischen“ Phase entspricht die Praxis der Weiterbildungsforschung daher den Feldern I. und II., also der Struktur theoretischer Rekonstruktion in einer Verbindung von extern konzipierter Expertenwissenschaft mit reflexiver (sich selbstobjektivierender) Praxiswissenschaft. Als systemische Praxis ließe sich Weiterbildungsforschung hingegen als Wechselspiel zwischen den Feldern III und IV konzipieren. Weiterbildungswissenschaft als systemische Praxis bedeutet dann einerseits wissenschaftliche Intervention hinein in Praxiskontexte der Weiterbildung durch theoretischen Mitvollzug der hier gültigen Selbstbeschreibungen und in seiner Theorieentwicklung andererseits aber auch der reflexive Selbstaussdruck eines sich hierüber funktional ausdifferenzierenden Weiterbildungssystems. Systemisch angelegte Weiterbildungsforschung bietet einen paradigmatischen Zugang zur Entwicklung einer „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (Lenzen 1991). In Anschluss an Anthony Giddens lässt sich das reflexive Paradigma als Selbstverstrickung von Theoriebildung und empirischer Forschung in den Gegenstand ihrer Erkenntnis, von dem ihre Praxis selbst Bestandteil und reflexiver Selbstaussdruck ist, als kennzeichnendes Merkmal der „reflexiven Moderne“ charakterisieren, was der hier skizzierten systemischen Handlungslogik entspricht. Sozialwissenschaftliches „Wissen schraubt sich in den Bereich des sozialen Lebens hinein und aus diesem Bereich wieder heraus, und es gehört als integraler Bestandteil mit zu diesem Vorgang, dass dieses Wissen dabei sowohl sich selbst als auch diesen Bereich umgestaltet. (Giddens 1996:26).

Literatur:

- Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt/Main 1983
- Capra, F.: Wendezeit. Bern und München 1988
- Dewe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden 1988
- Diederich, J.: Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N./ Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main 1982, S.51-86
- Elias, N.: Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I. Frankfurt am Main 1983
- Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin der Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Mainz 1989
- Giddens, A.: New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies. New York 1976
- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main 1996
- Harney, K.: Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/Main 1997, S. 94-114
- Heitkämper, P.: Eine systemische Handlungsperspektive. In: Huschke-Rhein, R. (Hrsg.): Systemische Pädagogik. Bd. IV: Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien. Köln 1990, S. 158-167
- Jantsch, E.: Die Selbstorganisation des Universums. München 1982
- Kirsch, W.: Kommunikatives Handeln, Autopoiese, Rationalität. München 1992
- König, E./Volmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim 1999 (6.Aufl.)
- Küchler, F.v./Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main 1997
- Lenzen, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, E.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 1991, S. 109-125
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/Main 1984
- Luhmann, N./ Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979
- Probst, G.J.B.: Selbst-Organisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin 1987
- Schäffter, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147-171
- Schäffter, O.: Zwischen Engagement und Distanzierung - Pädagogische Selbstbeschreibung als 'Gegenstand' der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Kade, J. u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn 1990, S. 41-49
- Schäffter, O.: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 1997
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Reinbek 1981

- Strunk, G.: Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 395-406
- Vester, F.: Neuland des Denkens - vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter. München 1984
- Watzlawick, P. u.a.: Menschliche Kommunikation. Bern 1969
- Weinberg, J.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989