

- Faulstich, Peter: 1996b: Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung, in: Derichs-Kunstmann, Karin u.a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M. 1996, S. 7-14
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: Professionalität und Bewußtheit. Positionen - Fragen - Anstöße, in: Meisel, Klaus (Hrsg.), Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung Frankfurt a.M. 1997, S. 110-117
- Fuhr, Thomas: Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1991
- Füllgaff, Barbara: Stellen-, und Qualifikationsanforderungen in den Studien- und Praxiseinrichtungen der Erwachsenenbildung, Hannover 1975
- Hartels, Christian/Prenzel, Manfred: Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1998, S. 583-601
- Kade, Sylvia: Handlungshermeneutik - Qualifizierung durch Fallarbeit, Bad Heilbrunn 1990
- König, Bernhard: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann, in: Harney K./ Jütting D./ Koring B.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M. 1987, S. 358-399
- König, Bernhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik, Weinheim 1989
- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität - Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996, S. 70-182
- Peters, Roswitha: Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? in: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. 2. erw. Aufl., Bremen 1993, S. 264-296
- Peters-Tausch, Roswitha: Anforderungen an Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stellenangebote aus den Jahren 1976-1980, Hannover 1981
- Prange, Klaus: Bauformen des Unterrichts, Bad Heilbrunn 1986
- Prange, Klaus: Was muß man wissen, um erziehen zu können? Didaktisch-theoretische Voraussetzungen der Professionalisierung von Erziehung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1/1998, S. 39-50
- Saggsel, Juliane Beate: Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung, Frankfurt a.M. 1994
- Schmitz, Enno: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns, in: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit, Bad Heilbrunn 1983
- Siebert, Horst: Stellenangebote in der Erwachsenenbildung, Hannover 1974
- Ständige Konferenz der Kultusminister/ Westdeutsche Rektorenkonferenz: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft, Bonn 1989
- Stichweh, Rudolf: Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht, in: Dewe Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): a.a.O., S. 36-8
- Tietgens, Hans: Professionalität für die Erwachsenenbildung, in: Gieseke, Wiltrud u.a.: Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn 1988, S. 28-75
- Tietgens, Hans: Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener, in: Hoerning, E./ Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 1989, S. 76-83

Ortfried Schäffler

Erwachsenenpädagogik - systemisch betrachtet.

Zur Differenz zwischen systemtheoretischer Rekonstruktion von Weiterbildung und systemischer Bildungspraxis

1. Einleitung: „Systeme kann man nicht küssen“.

Der erwachsenenpädagogische Diskurs über systemtheoretische Deutungen von Weiterbildung leidet unter der Schwierigkeit, daß nicht deutlich genug zwischen der jeweils gewählten Systemreferenz unterschieden wird. So erhalten systemtheoretische Rekonstruktionen von Erwachsenenlernen einen weitgehend anderen Bezugsrahmen je nachdem, ob sie lernende Individuen als „kognitive Sinnsysteme“, pädagogische Interaktionsstrukturen, Bildungsveranstaltungen, Weiterbildungseinrichtungen, Trägerorganisation oder das gesellschaftliche „Funktionssystem Weiterbildung“ insgesamt in den Blick nehmen. Dennoch können auf Grundlage jeder der Beschreibungen empirisch gehaltvolle Aussagen gemacht werden. Angesichts dieser Pluralität möglicher systemtheoretischer Referenzpunkte für eine sinnvolle Beobachtung von Erwachsenenbildung wird das Fehlen einer Meta-Theorie schmerzlich spürbar, mit der diese im Sinne einer Theorie institutionalisierten Lernens aufeinander beziehbar wären.

Für die Entwicklung einer Theorie der Weiterbildung wird es in diesem Zusammenhang darum gehen, die Vorteile einer *systemtheoretischen Rekonstruktion* auf dem hohen Abstraktionsgrad von gesellschaftlichen bzw. institutionellen Evolutionstheorien, aber auch in bezug auf die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme mit *systemischen Beschreibungen* des Praxisfeldes aus der Akteursperspektive zu verbinden.

2. Systemtheoretische Rekonstruktion oder systemische Praxis? „Du bist nicht im Stau - Du bist der Stau!“

Grundsätzlich lassen sich unter sozialwissenschaftlichem Erkenntnisinteresse zwei gegensätzliche systemtheoretische Zugänge zur Weiterbildung unterscheiden, die in je unterschiedlicher Weise auf die Frage antworten, inwieweit das Involviersein in einen Systemkontext für die Beobachtung erforderlich ist und in seiner konstitutiven Bedeutung berücksichtigt werden sollte. Diese Differenz wird in Anlehnung an Norbert Elias (Elias 1983) als Gegensatz zwischen der Distanz einer „systemtheoretischen Rekonstruktion“ und dem akteurszentrierten Engagement in eine „systemische Praxis“ gefaßt.

2.1 Systemtheoretische Rekonstruktion

Im ersten Fall geht es darum, daß ein (Kommunikations-)System ein anderes Sinnsystem bei der Selbstbeobachtung beobachtet und es aus seiner spezifischen Sicht systemtheoretisch re-

konstruiert. Dies ist z.B. der Fall, wenn Luhmann/ Schorr aus einer soziologischen Perspektive, also aus einer Teildisziplin des Wissenschaftssystems heraus ein gesellschaftliches Phänomen zu rekonstruieren versuchen, das (auf ihrer eigentlichen Wahrnehmungsoberfläche) als „Erziehungssystem“ erscheint, dessen Diskurse sie aus externer Sicht zu beobachten und als „Reflexionsprobleme“ zu beschreiben versuchen (vgl. Luhmann/ Schorr 1979).

Wichtig für das Verständnis einer systemexternen Beobachterposition ist nun, daß das Wahrnehmungs- und Deutungsraaster aus einem Relevanzsystem stammt, das erklärterweise nicht den Selbstbeschreibungen des beobachteten Systems entspricht, sondern mit ihnen signifikant differiert. Gerade dies ist Grundlage ihrer (soziologischen) Erkenntnis und stellt ihre spezifische Stärke dar: nur aus einer kontextfremden Position läßt sich schließlich erkennen, was in dem differentiellen Kontext nicht wahrnehmbar ist. Man kann (hier) sehen, was man (dort) besten Willens nicht zu sehen vermag.

„Systemtheoretische Rekonstruktion“ bezieht sich daher auf die (Kommunikations-)Struktur eines anderen Sinnsystems (z.B. Weiterbildung), die aus einem spezifischen Wahrnehmungskontext (z.B. Soziologie) heraus vollständiger beobachtet und dadurch auch besser (sozialstrukturell) „durchschaut“ werden kann: investigative Sozialwissenschaft lebt geradezu von ihrer Entlarvungsgeste. Der Zugang verlangt scharf konturierte Relevanzgrenzen zwischen Beobachterperspektive und beobachtetem Sinnkontext - selbst dann oder gerade, wenn es um systemische Selbst-Beobachtung geht. Wichtig ist in diesem Zusammenhang allerdings, daß getrennte Kontexte (z.B. Weiterbildungspraxis und soziologische Forschung) zwar als kommunikative Sinnsysteme in ihren Fachdiskursen jeweils „informationell geschlossen“ sind, daß sie aber auf der Ebene der Akteure interagieren können. Auch Erwachsenenpädagogen lesen Luhmann - und 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. Schäffer 1997).

2.2 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 einer konstitutiven Voraussetzung für das Gelingen. Systemische Praxis überwindet den für Dekonstruktion und Rekonstruktion notwendigen Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt dadurch, daß sich die Beobachterposition als integraler Bestandteil ihres „Gegenstands“ versteht und sich gerade hierüber die Voraussetzungen des Erkennens und der 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 bekannnten 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 dem jeweiligen Sinnsystem gefunden werden kann. Auch hier gilt es zu beachten, daß es bei der „Intervention“ in Sinnsysteme nicht 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 systemischen (Beratungs-)Praxis. Die Position des Problemlösers muß Bestandteil des Systems werden und so das Problem an sich selbst mit erfahren, um es über eigene Reaktionsweisen bearbeiten zu können. Grundsätzlich lassen sich aus der knappen Charakterisierung folgende Prinzipien systemischer Praxis ableiten:

2.2.1 Einflußnahme als Intervention in das System-Umwelt-Verhältnis

Zieldimension der Einflußnahme ist nicht die Veränderung eines Teilelements, sondern die Beeinflussung der systemischen Gesamtstruktur.

Einflußnahme kann daher als eine soziale Intervention betrachtet werden, die systemischen Strukturwandel auslösen soll. Allein der Zugang zu einem Sinnsystem führt in diesem vielfach bereits zu strukturellen Veränderungen.

2.2.2 Irritation als Lernanlaß

Zwischen Subsystem und Gesamtsystem gibt es bei „lockerer struktureller Koppelung“ (vgl. Schäffer 1987) keine direkten „Durchgriffsmöglichkeiten“ zwischen „über- und nachgeordneten“ Relevanzbereichen, sondern nur Möglichkeiten zur wechselseitigen Irritation. Voraussetzung zur Einflußnahme ist daher Irritationsfähigkeit im Sinne von Resonanz.

2.2.3 Distanziertes Engagement

Eine Intervention ist immer auch Bestandteil der zu beeinflussenden Relevanzsystems (Bedeutungssystems), das auf einen Versuch der Einflußnahme „resonant“ reagiert oder etwas als Einfluß wahrnimmt.

2.2.4 Reflexive Beobachterperspektive

Das System beobachtet sich selbst durch seinen internen Beobachter: „Ich befinde mich nicht im Stau, sondern ich bin der Stau.“

3. Externe und interne Beobachterposition

Die Entscheidung, ob systemtheoretische Rekonstruktion oder systemische Handlungsstrategie als Beobachterperspektive gewählt wird, scheint auf den 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 als auch aus einer systemexternen Beobachterposition verfolgen, nur führt dies zu anderen Konsequenzen:

	extern	intern
Systemtheoretische Rekonstruktion	3.1 Externe Expertise Objektivierende Rekonstruktion eines Sinnsystems durch ein externes Beobachtersystem	3.2 Selbstobjektivierung Selbstbeobachtung durch Übernahme einer analytischen Außenperspektive
Systemische Handlungsperspektive	3.3 Irritation Intervention in ein fremdes Sinnsystem durch Mitvollzug von systemischen Selbstbeschreibungen	3.4 Selbstausdruck Akteur deutet sich als Symptomträger des Sinnsystems

3.1 Externe Expertise

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. Geradezu klassisch sind in diesem Zugang die Transferprobleme bei der Vermittlung 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.

3.2 Interne Selbstbeschreibung durch Selbstobjektivierung

Die systemtheoretische Rekonstruktion eines Sinnsystems braucht nicht notwendigerweise aus einer systemexternen Position zu erfolgen, sondern kann auch aus einer internen Position der 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 Selbstbeschreibung. Systemtheoretische Selbstanalyse verfügt über den strukturellen Vorteil eines unmittelbaren Zugangs zu kontextspezifischen Ressourcen und kann systemrelevante Fragen berücksichtigen.

Darüber hinaus ist selbstobjektivierende systemtheoretische Rekonstruktion in der Lage, die Beobachtung von Nichtwahrnehmung mit in die Strukturanalyse aufzunehmen. In strukturellen Selbstbeschreibungen kann dies als „blinder Fleck“ 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.

3.3 Resonanz und Irritation aufgrund von Fremdverstehen

Eine systemische Handlungsperspektive, die aus externer Beobachterposition erfolgt, bekommt es mit hermeneutischen Problemen der Perspektivübernahme, also mit Fragen des Fremdverstehens zu tun. Es geht darum, die externen Bedeutungsstrukturen des Beobachtungskontextes in Bezug zu setzen mit den (extern nachvollzogenen) Selbstbeschreibungen des beobachteten Sinnsystems. Erst so wird eine Kontrastierung möglich, die Anschluß an Relevanzstrukturen des anderen Sinnsystems finden kann und dort 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.

3.4 Systemischer Selbstausdruck

Eine systemische Handlungsperspektive, die aus systeminterner Beobachterperspektive erfolgt, muß ihre Problematik 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 Selbstausdruck, Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung des sie umgebenden Sinnsystems aufzufassen. Die Beobachtungspositionen der verschiedenen Akteure, ihre 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 Selbstausdruck und damit über eine optimale lebensweltliche Verankerung. Ihre Schwäche besteht allerdings in einer prinzipiellen Betriebsblindheit, aufgrund derer die Abstimmung mit strukturellem Wandel weitgehend über reflexiven Mitvollzug eines Entwicklungsstroms und weniger über bewußte Distanzierungsleistungen erfolgen kann.

3.5 Zwischenergebnis: Systemisches Relationsbewußtsein und Kontextwissen

Folgt man der hier eingeführten Unterscheidung zwischen systemtheoretischer Rekonstruktion als distanzierender 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 steht daher zwei strukturellen Herausforderungen gegenüber:

- Im Verhältnis: systemextern - systemintern setzt sich Erwachsenenbildung mit dem Verhältnis zwischen getrennten Beobachterpositionen, also mit intersystemischer Kommunikation zwischen unterschiedlichen Relevanzbereichen (und Systemreferenzen) auseinander. Hier bezieht sich die strukturelle Herausforderung auf die lernende Beziehung zwischen einander der fremden Sinnsstrukturen und damit auf Fragen von „Interkulturalität“. Die Spannung, die sich intersystemisch zwischen Fremd-Irritation und systemspezifischem Selbstausdruck

auf, soll hier mit dem Begriff „Relationsbewußtsein“ eines Sinnkontextes bezeichnet werden.

- Im Verhältnis zwischen Engagement und Distanzierung setzt sich Erwachsenenbildung mit der Spannung zwischen (spontanem) systemischem Selbstausdruck und objektivierender Selbstbeobachtung auseinander. Erst in dieser Spannungslage konstituiert sich eine systemische Handlungsperspektive: Es geht um das Wechselspiel von sich aktiv entäußerndem Selbstausdruck und sich schrittweise distanzierenden Selbstbeschreibungen, also um eine fortschreitende Klärung des systemspezifischen „Kontextwissens“ (genauer zu Kontextwissen und Relationsbewußtsein vgl. v. Küchler/ Schäffer 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 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 Weiterbildungspraxis: Was meint „Lehren“

Unter einer systemtheoretischen Betrachtung erschließt die Entscheidung, ob Lehren als systemexterne oder systeminterne Position gedeutet wird, eine Dimension von Fragen, die eng 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 z.B. zum lernenden Individuum als fremdem „kognitiven 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:	4.1 Erziehung und Instruktion Einflußnahme aus einer distanziierten Außensicht	4.2 Kontextsteuerung Einflußnahme aus einer distanziierten Binnensicht: Einflußnahme auf das eigene Regelsystem der Lehr-Lern-Struktur
Systemische Praxis	4.3 Vermittlung Hilfe zum Kontextwechsel - Lehre als intersystemische Kommunikation	4.4 Lehrfunktion Unterscheidung zwischen personaler Lehrfähigkeit und kontextspezifischer Lehrfunktion

4.1 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 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, statt dessen auf eine Theorie sozialer Selektion zurückzugreifen (vgl. Luhmann/ Schorr 1979).

4.2 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 ihre objektivierende Distanz: Sie ist zwar Bestandteil des Systems, ist aber aus einer distanziierten 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 distanziierten 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.

4.3 „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 Wissenden“. 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 an-schlüßfähigem 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“ (Schäffer 1997) zurück. Dies

gilt nicht zuletzt im Zusammenhang mit Organisationsberatung und Organisationsentwicklung, aber auch im Kontext interkultureller Bildung.

4.4 Lehren als interne Funktion systemischer Praxis

Wird Lehren als systemische Praxis innerhalb eines Sinnkontextes verstanden, so wird die Dialektik zwischen Lehren und Lernen durch eine dialektische Struktur der Wechselseitigkeit ersetzt. Bei der Konzeptualisierung von „Lehren“ als systemischem Selbstausdruck 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 Selbstausdrucks 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:

4.4.1 „Lehre“ als personengebundene Lehrfähigkeit

Lehre erscheint hier als individuelle Lehrfähigkeit, die innerhalb einer Gruppe oder Organisation je nach Sozialstruktur, Positionen und Rollenset unterschiedlich verteilt sein oder sich auch in ständigem Wechsel befinden kann.

4.4.2 „Lehre“ als Attribution und als Aneignungskompetenz

Lehre verlangt nicht nur Lehrfähigkeit im Sinne von „Lernen machen“ (Willmann), sondern von der Aneignungsseite her auch „Lernen machen“. Unter einer systemischen Handlungsperspektive findet somit Beachtung, daß die Wirkung von bestimmten Handlungen als „Lehrfähigkeit“ überhaupt erst aufgrund einer entsprechenden Wahrnehmung durch die Lernenden entsteht. Kurz: Eine Lehrperson 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 Trägerin-situation oder den sozialen Kontext richten. Die Fähigkeit zur kontextspezifischen Zuschreibung einer Lehrfunktion erscheint daher in systemischer Sicht als Teilnahmekompetenz - bzw. als „pädagogische Kompetenz“ von Lernern.

4.4.3 „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 banales 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 erwünschten Handlungen begünstigen und unerwünschten entgegenstehen.

4.5 Zwischenergebnis: „Lehre“ im systemischen Verständnis

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß „Lehre“ in einem systemischen Verständnis als strukturelles Zusammenspiel von drei (mikro-didaktischen) Operationskreisen konzipiert werden muß: als individuelle Lehrfähigkeit - als Attribution von Lehre durch die Lernenden - als sozial-ökologisches Arrangement. Hierdurch erhalten diese didaktischen Elemente eine neuartige Bedeutung. Ihr Zusammenspiel wird als „didaktisches setting“ oder als pädagogischer Kontext bezeichnet, also als eine Gestaltungsebene, die im Feld 4.2 (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 vorgedragenen 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 vorgangenen 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 erwachsenpädagogischer Selbstbeschreibungen“ konzipieren läßt (vgl. Schäffler 1990).

In ihrer gegenwärtigen „vorparadigmatischen“ Phase entspricht die Praxis der Weiterbildungsforschung daher den Feldern 3.1 (bzw. 4.1) und 3.2 (bzw. 4.2), also der Strukturtheoretischer 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 3.3 (bzw. 4.3) und 3.4 (bzw. 4.4) 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 Selbstausdruck eines sich hierüber

funktional ausdifferenzierenden Weiterbildungssystems. Systemisch angelegte Weiterbildungs-forschung bietet einen paradigmatischen Zugang zur Entwicklung einer „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (Lenzen 1991). Im Anschluß an Anthony Giddens läßt sich das reflexive Paradigma als Selbstverstrickung von Theoriebildung und empirischer Forschung in den Gegenstand ihrer Erkenntnis, von dem ihre (Forschungs-)Praxis selbst Bestandteil und reflexiver Selbstausdruck 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, S. 26).

Literatur

- 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 a.M. 1982, S. 51-86
- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne, Frankfurt a.M. 1996
- Küchler, F. v./ Schäffler, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, Frankfurt a.M. 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./ Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979
- Schäffler, 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
- Schäffler, 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

Ludwig Pongratz

Aufklärung und Erwachsenenbildung

1. Was ist Aufklärung?

Auf die Frage, was Aufklärung sei, hat der Philosoph Kant im 18. Jahrhundert eine klassische Antwort formuliert, die auch heute noch als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion des Begriffsverständnisses von Aufklärung dienen kann. Seine berühmte und knappe Formel lautet: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ (Kant 1923, S. 33)

Man mag heute fragen, warum es des Mutes bedarf, seinen Verstand zu gebrauchen, um zu den eigenen Lebensumständen eine kritische Haltung einzunehmen. Zumindest in der westlich-europäisch geprägten Zivilisation ist Kritik - also: die Kraft zur Unterscheidung und der Anspruch, vernünftige Gründe darzulegen - zum selbstverständlichen Bestandteil gesellschaftlichen Fortschritts geworden. Doch war das nicht immer so. Die Aufklärungsphilosophie des 18. Jahrhunderts ist selbst schon Ergebnis eines lang andauernden, mühsamen Prozesses; in dessen Verlauf sich die moderne, bürgerliche Welt aus den Zwängen des Feudalismus herausarbeitete. Aufklärung - soviel wird zunächst klar - intendiert eine erkenntnistheoretische Haltung, die auf Rationalität setzt und von Aussagen mit Wahrheitsanspruch einfordert, sie vor 'den Richterstuhl der Vernunft' zu zitierten. Damit wird allen vormodernen Wissensformationen, die sich einzig über Autorität, Tradition, Gehorsam oder Glauben ausweisen konnten, die Grundlage entzogen. Zugleich aber wird unmittelbar ersichtlich, daß aufklärerische Erkenntnistheorie verbunden ist mit einer politischen Dimension: nämlich mit dem Sturz des Feudalismus, der Etablierung bürgerlicher Rechtsnormen und einer republikanisch-demokratischen Staatsverfassung. Dem korrespondiert eine gesellschaftliche Dimension von Aufklärung: Sie manifestiert sich z.B. in der Enttraditionalisierung von Status- und Rollenverteilungen, in der Dynamisierung des sozialen Wandels (gefällt unter der Chiffre 'Fortschritt'), in steigender Reflexivität, Abstraktheit, aber auch Kontrollierbarkeit sozialer Prozesse, die ihren 'naturnächsten' Charakter verlieren, schließlich im Anwachsen sozialer Spielräume selbstbestimmter Lebensführung. Diese Spielräume allerdings bleiben von Beginn an eingespannt in eine gegenläufige Bewegung: Der Wirtschaftsbürger bestimmt sich selbst - in völliger Abhängigkeit von den Märkten. Aufklärung umschließt also nicht zuletzt auch eine ökonomische Dimension.

Aufklärung ist so gesehen mehr als nur eine geistesgeschichtliche Epoche, die - grob umrissen - etwa dem 17. und 18. Jahrhundert zugehört. Sie umfaßt einen langfristigen, zunächst europäischen Prozeß der Etablierung einer spezifischen gesellschaftlichen Formation, die eng