



Graphik:
Wilhelmine Wulff www.pixelio.de



AUFGELESEN

Ausgabe 02/ 2013

WELCHEN EINFLUSS HAT DIE SYSTEMISCHE PÄDAGOGIK AUF DIE HALTUNG VON LEHRERINNEN UND DEN UMGANG MIT UNTERRICHTS“STÖRUNGEN“?

TOBIAS RUTTERT

1 Einleitung

Wenngleich sowohl systemische als auch konstruktivistische Ansätze zunächst eher in den Bereichen Therapie und Beratung Einzug fanden, scheint in den vergangenen Jahren auch die Schulpädagogik auf diese speziellen Sichtweisen aufmerksam geworden zu sein (vgl. Reich 1998, S. 20). Laut Brunkhorst markieren das Aufeinandertreffen von Pädagogik und Systemtheorie gar „einen weiteren Schritt auf dem Weg von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Sozialwissenschaft“ (Brunkhorst 1998, S. 1480). Darüber hinaus scheint die Adaption beziehungsweise Integration systemisch-konstruktivistischer Denkmodelle dem Zeitgeist zu folgen: Während die Lehrerbildung in Finnland bereits konstruktivistisch geprägt ist (vgl. Reich 2010, S. VII), lässt sich die systemische Pädagogik hervorragend in die deutsche Schuldebatte rund um veränderte Lehrerinnenrollen und neue Unterrichtskulturen (vgl. Gudjons 2006) einordnen. In diesem Zusammenhang muss jedoch daraufhingewiesen werden, dass es „die“ systemisch-konstruktivistische Pädagogik nicht gibt - sie stellt sich innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses vielmehr als „äußerst heterogener Diskussionszusammenhang dar und keinesfalls als einheitliche Denkrichtung oder Schule“ (Lindemann 2006, S. 9). Aufgrund dessen orientieren sich die folgenden Ausführungen an Böhm's Verständnis einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft, welche er als pädagogische Richtung auffasst, die sowohl die Autopoiesis-Theorie der chilenischen Biologen Maturana und Varela als auch Luhmann's Systemtheorie umfasst und folglich eine konstruktivistische Sichtweise mit einschließt (vgl. Böhm 2005, S. 624). Dieses spezielle Denkgebäude - die systemische Pädagogik - löst sich laut Arnold „von dem Professionalitätsideal des Ingenieurhandels und versucht, der Tatsache Rechnung zu tragen, dass pädagogisches Handeln stets ein soziales Handeln ist“ (Arnold 2007, S. 11). In diesem Sinne steht im Rahmen der systemisch-konstruktivistischen Sichtweise „das Nutzbarmachen der gegebenen Ressourcen von Individuen und sozialen Systemen für ihre Ziele“ (Hubrig/Herrmann 2007, S. 11) im Vordergrund. Während sich systemisch-konstruktivistische Überlegungen und Ansätze im Bereich der Didaktik unter anderem bei Reich (vgl. Reich 1996; 1998; 2006; 2010) und Meixner (vgl. Meixner 2009) finden lassen, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf einer anderen Ebene. Es soll der Versuch unternommen werden, herauszustellen, welchen Einfluss die systemische Pädagogik sowohl auf die generelle Haltung von Lehrerinnen als auch auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen hat. Aufgrund

dessen sollen zunächst mit der Darstellung der theoretischen Grundlagen - Systemtheorie und Konstruktivismus - die äußeren Rahmenbedingungen geschaffen werden, um einen tiefergehenden Zugang zur systemischen Pädagogik zu ermöglichen. Im dritten Kapitel erfolgt daraufhin mit der Beschreibung der systemischen Haltung in Kapitel 3.1 sowie dem systemischen Blick auf Unterrichtsstörungen und auffälligem Lernerhalten in Kapitel 3.2 die angesprochene Schwerpunktsetzung. Den Abschluss bildet ein Fazit, welches die vorangegangenen Ausführungen aufgreift und im Hinblick auf ihren Neugigkeitswert kritisch hinterfragt.

2 DAS KONSTRUKT„SYSTEMISCHE PÄDAGOGIK“

Zunächst ist zu sagen, dass die Systemtheorie nicht nur in zahlreichen Wissenschaftsdiziplinen Einzug erhalten hat, sondern in den jeweiligen Bereichen auch relativ fest etabliert ist (vgl. Berghaus 2004, S. 24). Auf der anderen Seite verweist Holtz auf die Tatsache, dass innerhalb der Sozialwissenschaften nur wenige Theoriegebäude existieren, welche sowohl von Befürwortern als auch von Kritikern „als dermaßen provokant empfunden werden wie die einer systemischen und konstruktivistischen Pädagogik“ (Holtz 2003| S. 7). Doch was genau verbirgt sich hinter den Begriffen „systemisch“ und „konstruktivistisch“? Die folgenden Aussagen von Terhart sollen einen ersten Zugang zur Systemtheorie ermöglichen und werden ebenso wie der Konstruktivismus in den beiden anschließenden Unterkapiteln - wenn auch verkürzt und vereinfacht dargestellt - ausdifferenziert, damit sich die Grundgedanken beider Ansätze, welche die systemische Pädagogik miteinander vereint, herauskristallisieren:

„Das primäre Konstruktionsprinzip dieser Systemtheorie besteht darin, die von der Neurobiologie des Gehirns erarbeiteten Konzepte aus ihrem Entstehungskontext zu lösen und auf alle als Systeme vorstellbaren Entitäten zu generalisieren. So betrachtet ist dann nicht nur ein Gehirn, sondern je nach Wahl ein psychisches System, eine Gruppenstruktur, ein Apparat, eine Institution, eine Gesellschaft, die ganze Welt ein geschlossenes, selbstreferentielles autopoietisches System, das seine Umwelt, in der sich andere befinden (können), beobachtet und dabei umgekehrt von diesen beobachtet wird“ (Terhart 2000, S. 186).

2.1 Grundgedanken der Systemtheorie

Im Rahmen der (Weiter-)Entwicklung seiner Systemtheorie integrierte Luhmann die Erkenntnisse der Biologen und Neurophysiologen Maturana und Varela (vgl. Kneer/ Nassehi 2000, S. 57). Infolge dessen spricht er im Rahmen seiner Konzeption von der „Theorie autopoietischer, selbstreferentieller, operativ geschlossener Systeme“ (Luhmann 1997 zit. n. Berghaus 2004, S. 51). Doch was lässt sich grundsätzlich unter einem „System“ verstehen?

Verallgemeinernd betrachtet ist jedes System ein fusioniertes Gefüge, wobei die einzelnen Elemente und ihre Beziehungen zueinander als charakteristisch angesehen werden können (vgl. Lindemann 2006, S. 36). Darüber hinaus ist für die Zusammensetzung eines Systems die Innen-Außen-Perspektive beziehungsweise die Grenze zur Umwelt von besonderer Bedeutung (vgl. Huschke-Rhein 1998, S. 194). So konstituieren sich nach Luhmann Systeme „durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz“ (Luhmann 1988 zit. n. Hubrig/Herrman" 2007, S. 69). In diesem Kontext spielt die sogenannte Autopoiesis eine essentielle Rolle. Obwohl Luhmann den von Maturana und Varela stammenden Begriff der Autopoiesis im Rahmen seiner Theorieentwicklung „generalisiert“ (Kneer/Nassehi 2000, S. 57), ermöglicht sein Begriffsverständnis eine erste Annäherung im Hinblick auf die Rahmenbedingungen für eine Systemische Pädagogik:

„Als autopoietisch wollen wir Systeme bezeichnen, die die Elemente, aus denen sie bestehen, durch die Elemente, aus denen sie bestehen selbst produzieren und reproduzieren. Alles, was solche Systeme als Einheit verwenden, ihre Elemente, ihre Prozesse, ihre Strukturen und sich selbst, wird durch eben solche Einheiten im System erst bestimmt. Oder anders gesagt: es gibt weder Input von Einheit in das System, noch Output von Einheit aus dem System. Das heißt nicht, daß [sich] keine Beziehungen zur Umwelt bestehen, aber diese Beziehungen liegen auf anderen Realitätsebenen als die Autopoiesis selbst“ (Luhmann 1985 zit. n. ebd., S. 59).

Damit sich jedoch ein tiefergehendes Verständnis bezüglich Luhmanns Ausführungen herauskristallisiert, wird im Folgenden auf einige Kerngedanken von Maturana und Varela eingegangen. Ihre Theorie der Autopoiesis, welche innerhalb der Literatur auch als Theorie biologischer beziehungsweise lebender Systeme bezeichnet wird, stellt nach Lindemann und Vossler „den Versuch dar, umfassende

Vorstellungen der Zusammenhänge zwischen dem Verhalten von Lebewesen und Ereignissen in ihrer Umwelt zu entwickeln" (Lindemann/Vossler 1999, S. 17). Laut Maturana und Varela scheint ein charakteristisches Merkmal von lebenden Systemen zu sein, „daß [sic!] sie sich - buchstäblich - andauernd selbst erzeugen" (Maturana/Varela 1987 zit. n. Lindemann 2006, S. 45). Die organisatorische Konstitution dieser Systeme wird deshalb als autopoietisch bezeichnet. Schließlich ist es „Lebewesen eigentümlich, daß [sic!] das einzige Produkt ihrer Organisation sie selbst sind, es gibt keine Trennung zwischen Erzeuger und Erzeugnis" (Maturana/Varela 1987 zit. n. ebd., S. 46). Als ein weiteres Merkmal lebender Systeme ist ihre operationale Geschlossenheit zu nennen: „Operationen des Systems beziehen sich ausschließlich auf den Zustand des Systems vor der Operation. Somit ist jede Operation des Systems konstitutive Grundlage nachfolgender Operationen" (Lindemann 2006, S. 46). Die dabei ablaufenden Prozesse der einzelnen Elemente des Systems sind selbstreferentiell, „d.h. dass die Zustände des Systems zyklisch miteinander interagieren" (ebd.). Darüber hinaus können lebende Systeme als strukturdeterministisch angesehen werden, was bedeutet, dass „durch ihre spezifische Struktur festgelegt ist, welche Veränderungen überhaupt stattfinden können" (ebd.). Wenngleich selbstreferentielle Systeme extern, also durch die Umwelt, durchaus beeinflussbar sind, bestimmt die Art der Intensität des Einflusses - sowohl quantitativ als auch qualitativ - letztendlich das System selbst (vgl. Heil 1999, S. 28). Simon verdeutlicht diese Tatsache wie folgt:

„Änderung kann von außen - durch das Medium, in dem ein System operiert, bzw. durch die Umwelt - lediglich induziert, nicht jedoch zielgerichtet festgelegt (determiniert) werden. Ereignisse in der Umwelt des jeweiligen Systems wirken als Perturbationen oder Irritationen, auf die der eigenen, inneren Funktionslogik entsprechend reagiert wird. Um diese Störungen zu kompensieren, ist es manchmal notwendig, interne Strukturen und Prozesse neu zu ordnen oder zu entwickeln, manchmal können sie aber auch mit dem bereits vorhandenen Repertoire an Bewältigungsstrategien und -prozeduren beseitigt werden" (Simon 2011, S. 78).

Ein kurzer Exkurs in die erzieherische Praxis soll die Bedeutung der Perturbation abschließend verdeutlichen. So wird vor dem Hintergrund der systemtheoretischen Erkenntnisse im erzieherischen Kontext häufig von einer Paradoxie gesprochen: „Man nimmt ein Können in Anspruch, das man nicht können kann" (Luhmann 1987 zit. n. Rotthaus 2007, S. 108). Gemeint ist damit die Tatsache, dass eine normativ-direkte Beeinflussung des Gegenübers mit der Annahme, dass dieser anschließend das konkret gewünschte Verhalten zeigt, nicht möglich ist - erzieherisches Handeln kann nur über den Weg der Perturbation etwas auslösen (vgl. Arnold 2007, S. 15; Rotthaus 2007, S. 108f.). Während somit einige Grundgedanken der Systemtheorie im Ansatz dargestellt wurden, wird im nächsten Unterkapitel der Fokus auf den Grundzügen einer konstruktivistischen Sichtweise liegen.

2.2 Grundzüge des Konstruktivismus

Anknüpfend an die vorausgegangenen systemtheoretischen Erläuterungen lässt sich einleitend zunächst festhalten, dass auch der Konstruktivismus „den Menschen als auto-poietisch und selbstreferenziell an[sieht]" (Püttmann 2011, S. 5). Dabei besteht der Kerngedanke einer konstruktivistischen Sichtweise darin, „dass menschliches Erkennen nicht als Erfassung oder Abbildung einer irgendwie außerhalb des Erkennenden liegenden objektiven Realität zu verstehen ist, sondern dass alles, was von der Realität gewusst werden kann, auch eine Schöpfung eines Beobachters ist. Erkennen ist demnach an eine Beobachtungsperspektive gebunden. Alles, was Beobachter von einer äußeren Realität wissen können, ist letztlich eine Konstruktion der Beobachter" (Horster/Rolf 2006, S. 29).

Ernst von Glasersfeld, ein Vertreter des sogenannten „radikalen Konstruktivismus", würde diesen Gedanken wie folgt weiterführen: „Und da man immer nur mit dem eigenen Erkenntnisapparat wahrnehmen, Begriffe bilden und intuieren kann, ist man nie in der Lage, das Bild, das man sich von der Welt macht, mit einer vom eigenen Erleben unabhängigen Realität zu vergleichen" (von Glasersfeld 1995 zit. n. Hubrig/Herrmann 2007, S. 75). Während diese beiden Sichtweisen scheinbar relativ nahtlos ineinander übergehen, muss auf der anderen Seite darauf hingewiesen werden, dass es sich beim Konstruktivismus nicht um eine einheitliche Theorie, sondern vielmehr um eine heterogen zusammengesetzte Form von Denkrichtungen handelt (vgl. Lindemann 2006, S. 13). Folglich stellt der Konstruktivismus „keine eigene Wissenschaftsdisziplin, sondern ein inter- und transdisziplinäres «Paradigma» [dar]" (Siebert 2005, S. 11). Es wundert somit nicht, dass sich innerhalb der Literatur zahlreiche Ansätze aus den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen finden lassen (vgl. Reich 2006, S. 85ff.; ebd. 2010, S. 18f.). Da demzufolge „unterschiedliche Formen von *Konstruktivismen*" (Lindemann 2006, S. 13; Herv. i. Orig.) existieren, sollen abschließend die von Lindemann (vgl. ebd., S. 34f.) herausgearbeiteten „Kernthesen des Konstruktivismus" (ebd., S. 34) in stark modifizierter Form dargestellt werden:

- Ontologischer Skeptizismus:* Da auf die Realität nicht direkt zugegriffen werden kann, ist eine Aussage über eben diese nicht möglich.
- Subjektivität von Wissen:* Da jede Beobachtung stets von einem Beobachter gemacht wird, ist jedes Wissen letztendlich subjektiv.
- Interne Ordnung:* Sowohl Wahrnehmen als auch Erkennen sind Konstruktionsleistungen eines Subjekts - der Mensch entdeckt nicht die Welt, er erfindet beziehungsweise konstruiert sie.
- Viabilität:* Wissen dient nicht dazu, die Realität abzubilden, sondern Handlungsspielräume zu kreieren, die effizientes Handeln innerhalb des Wahrnehmungsbereichs ermöglichen.
- Pluralismus und Toleranz:* Vor dem Hintergrund, dass Wissen und Erfahrung subjektiv sind, existieren verschiedene Möglichkeiten und Wege ein Ziel zu erreichen. Da nicht festgelegt werden kann, welcher Weg oder welche Handlung am effektivsten ist, gilt es, die einzelnen Alternativen zu tolerieren.
- Verantwortung:* Jedes einzelne Individuum trägt die Verantwortung für die von ihm vorgenommenen Konstruktionen und kann diese auch nur auf sich selbst bezogen erklären beziehungsweise rechtfertigen.
- Selbstanwendung:* Es gilt, die Theorie des Konstruktivismus auch auf sich selbst anzuwenden. Der konstruktivistischen Sichtweise geht es nicht um eine universale Erklärung von Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen, sondern um den Versuch, alternative Modelle aufzuzeigen.

Überträgt man nun am Ende dieses Kapitels die vorausgegangenen theoretischen Darstellungen der systemischen Pädagogik auf den Schulalltag von Lehrerinnen, scheint sich die folgende Feststellung herauszukristallisieren: „Damit ist die Messlatte, aber auch der systemische Kern eines professionellen Lehrerhandelns grob markiert: Lehrerinnen und Lehrer können nur dort Wirkungen entfalten, wo ihr Tun im Anderen Resonanz zu erzielen vermag“ (Arnold/Arnold-Haucky 2009, S. X).

3 Systemische Pädagogik in der schulischen Praxis

Die Tatsache, dass sich jede einzelne Schulklasse auf verschiedene Art und Weise als eigenes System betrachten lässt (vgl. Palmowski 1998), bietet dabei für die systemische Pädagogik nicht nur eine ideale Voraussetzung für die Entfaltung ihrer Handlungsmöglichkeiten, sondern stellt zugleich - aufgrund der Komplexität von Systemen - eine Herausforderung für Lehrerinnen dar. „Systemische Professionalität basiert deshalb immer in einer grundlegenden Weise auf Fähigkeiten zu einem reflektierten Umgang mit sich selbst und anderen“ (Arnold/Arnold-Haucky 2009, S. 6).

3.1 Die systemische Haltung

Für Arnold und Arnold-Haucky ist eine systemische Haltung „Ausdruck einer besonderen Haltung gegenüber sich selbst und der Welt“ (ebd., S. 1). Hubrig und Herrmann gehen sogar davon aus, dass die damit verbundenen Denk- und Handlungsmuster einen Rollenwechsel ermöglichen, welcher auf Seiten der Lehrkräfte entlastende Wirkungen entfalten können (vgl. Hubrig/Herrmann 2007, S. 109). Doch was genau beinhaltet nun eine systemische Haltung? Die folgende Einschätzung von Palmowski bietet diesbezüglich eine erste Annäherung:

„Ein systemisch-konstruktivistisch orientierter Lehrer wird sehr wahrscheinlich häufiger lösungsorientierte oder zirkuläre Fragen stellen als seine Kollegen und seine Ansichten relativer formulieren, aber dies könnte er auch tun, ohne sich insgesamt am systemisch-konstruktivistischen Denkmodell zu orientieren“ (Palmowski 1999, S. 1).

Demzufolge beinhaltet eine systemische Haltung wesentlich mehr als die reine Anwendung systemischer Methoden und Techniken. Mit einer professionellen systemischen Haltung ist vor allem für Lehrerinnen ein verändertes Rollenverständnis verbunden. Nicht mehr die bloße Vermittlung von Wissen,

sondern die achtsame Begleitung von Veränderungsprozessen steht im Vordergrund. Bevor solch eine Rollenumkehr jedoch möglich wird, ist eine intensive Selbstreflexion notwendig. Lehrkräfte müssen das Aufbrechen der klassisch-hierarchischen LehrerInnen-LernerInnen-Struktur akzeptieren. Sie müssen sich im Rahmen einer systemischen Haltung selbst als Suchende beziehungsweise Nicht-Wissende wahrnehmen, (vgl. Arnold/Arnold-Haecky 2009, S. 7) In dieser neu gewonnenen Haltung sehen sich Lehrerinnen nicht mehr als Lehrende, welche apodiktisch dem Primat des Inhalts folgen, sondern als „Impulsgeber, Planer, Helfer, Berater, Ermöglicher, Moderatoren, Visionäre, Evaluateure und anderes mehr“ (Reich 2006, S. 25). Doch der Weg zu diesem gewandelten Verständnis der eigenen Berufsrolle dürfte sich problematisch gestalten: Während Lehrerinnen an den Hochschulen zu Expertinnen des Wissens ausgebildet werden, beinhaltet die systemische Haltung die Suchprozesse von Lernenden zu begleiten (vgl. Arnold/Arnold-Haecky 2009, S. 7). Für Arnold und Arnold-Haecky ist dieser Schritt im Rahmen einer systemischen Haltung elementar:

„Einem Lehrenden, der sein Selbstverständnis lediglich aus dem Bestimmungselement des Wissens ableitet, dem entgeht die wesentliche Dimension systemischer Professionalität, nämlich das Verstummenlassen der eigenen (inneren) Stimme des Bescheidwissens“ (ebd., S. 7f.).

Diese Sichtweise beziehungsweise Haltung korreliert mit dem systemisch-konstruktivistischen Verständnis von Bildung und Lernen:

„Für eine systemische Sicht von Bildung stehen die Selbstlernfähigkeiten und die Lernverantwortung des Subjekts im Mittelpunkt ihrer didaktischen Konzepte sowie ihrer bildungspolitischen Empfehlungen. Es geht ihr dabei darum, die Fähigkeit der Subjekte zur Nutzung und Weiterentwicklung des eigenen Kompetenzportfolios systematisch zu stärken“ (ebd., S. 10).

Die systemische Haltung impliziert somit auf der Handlungsebene, den Lernenden auf der einen Seite persönliche Zugänge zu dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand zu ermöglichen und ihnen auf der anderen Seite im Hinblick auf ihre Lernprozesse einen gewissen Teil an Verantwortung selbst zu überlassen (vgl. Palmowski 1999, S. 3ff.). Reich beschreib! das damit verbundene Ziel wie folgt: „Je mehr die Lernerrolle auf Selbsttätigkeit, Selbstbestimmungsanteile, Steigerung der Selbstverantwortung und des Selbstvertrauens, Zunahme des Selbstwerts hin angelegt ist, desto mehr didaktisiert der Lerner sein eigenes Lernen“ (Reich 2006, S. 29). Darüber hinaus fordert eine systemische Haltung von Lehrkräften ein spezielles Bild von Lernenden:

„Der systemisch-konstruktivistisch orientierte Lehrer hat in seiner Klasse keinen besten, schlechtesten, faulsten, schlimmsten „Schüler“. Er verzichtet im pädagogischer Kontext so weit wie nur irgend möglich auf die Verwendung von Etiketten oder einer pathologisierenden Sprache und er vergleicht die Lernenden nicht miteinander, sondern nur jeden Lernenden mit sich selbst“ (Palmowski 1999, S. 5).

Die systemische Haltung soll mit fünf Leitsätzen (vgl. Arnold/Arnold-Haecky 2009, S. 18-27) vervollständigt werden:

1. Es gilt, die Bescheidenheitsposition einer reflexiven Beobachtung einzunehmen: Lehrerinnen sollten sich darüber im Klaren sein, dass der „Kampf um die Realität“ (Simon 1999 zit. n. Arnold/Arnold-Haecky 2009, S. 20) niemals gewonnen werden kann. Selbst in Situationen, in denen Sie der festen Überzeugung sind, dass sie die jeweilige Situation hundertprozentig richtig verstehen, sie exakt interpretieren, ist es angemessen, vor der Urteilsbildung in die Rolle des reflexiven Beobachters zu wechseln, da jeder Mensch die von ihm wahrgenommene Realität letztendlich konstruiert. Arnold und Siebert sprechen in diesem Kontext von einer „epistemologischen Bescheidenheit“ (Arnold/Siebert 2003 zit. n. ebd.).
2. Jedes Problem ist immer auch schon eine mögliche Lösung: Lehrkräfte sollten generell vorsichtig mit Problemzuschreibungen umgehen, da diese nicht nur stigmatisierende Wirkungen entfalten können, sondern auch aufgrund der vielleicht voreilig getroffenen Festlegung das eigene Denken und Handeln einschränken. Ratsamer ist es, sowohl die Frage nach dem Problembesitz als auch nach einem eventuellen Nutzen zu stellen. Darüber hinaus ist es hilfreich, den defizitären Blickwinkel umzudrehen, um zu schauen, ob innerhalb des jeweiligen Problems gar Potenziale und Ressourcen zu dessen Lösungen bereits vorhanden sind.
3. Die Welt ist nicht (nur) so, wie ich sie fühle: Ein Großteil unseres Denkens und Handelns ist von Emotionen geprägt. In komplexen Interaktionen führt dies nicht selten dazu, dass wir uns spontan von diesen Gefühlen leiten lassen. Dadurch wird der rationale Zugang, das Hinterfragen der Beweggründe des Interaktionspartners erschwert. Eine systemische Haltung versucht deshalb dahingehend zu sensibilisieren, dass wir zunächst den Blick auf uns selbst richten, um zu analysieren,

wie unser Verhalten auf den Anderen wirkt. Für Arnold und Arnold-Haecky beginnt „mit solchen Überlegungen [...] die systemische Professionalität“ (Arnold/Arnold-Haecky 2009, S. 24).

4. Lass dich von der Wirklichkeit überraschen und belehren: „Über Planung ist allenfalls das Lehrangebot im Unterricht zum Teil steuerbar, keinesfalls das Lernen“ (Scheunpflug 2001, S. 122). Selbiges gilt für ein naives beziehungsweise überzogenes Verständnis von Wirkungseffekten einer Intervention. Da Lehrerinnen täglich mit komplexen Systemen - mit Schulklassen - arbeiten, müssen sie „der Tatsache Rechnung tragen, dass Wirkungen nur durch Mitvollzug auf Seiten des die Wirkungen erleidenden Systems zustande kommen können“ (Luhmann 1988 zit. n. Arnold/Arnold-Haecky 2009, S. 25).
5. „Handle stets so, dass du die Anzahl der Möglichkeiten vergrößerst“ (von Foerster 1993 zit. n. ebd., S. 26): Dieser von Heinz von Foerster - einem Vertreter des radikalen Konstruktivismus - stammende Leitsatz stellt nicht nur „eine wichtige Verfahrensweise der systemischen Pädagogik dar“ (Arnold/Arnold-Haecky 2009, S. 26), sondern scheint auf gewisse Art und Weise die vorherigen vier Leitsätze miteinander zu vereinen. Liegt der Ausgangspunkt der systemischen Haltung doch in „einem tiefen Wissen um die Un(ge)Sicherheit und die festlegende Wirkung des Vertrauten, und es ist diese ungesicherte Wahrnehmung, die uns offen werden lässt für das, was das Gegenüber bewegt“ (ebd., S. 26f.).

3.2 Der systemische Blick auf Unterrichts“störungen“

In einer von Andreas Krause durchgeführten Studie über aufgabenbezogene psychische Belastungen im Unterrichtsgeschehen wurden je Unterrichtsstunde „im Durchschnitt mehr als 20 Unterrichtsstörungen ermittelt“ (Krause 2004, S. 143). Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass innerhalb der einschlägigen Fachliteratur zahlreiche, teils heterogene, Definitionen hinsichtlich des Begriffs „Unterrichtsstörungen“ existieren (vgl. Ruttert 2011, S. 440). Für den weiteren Verlauf soll jedoch die folgende Definition von Keller als Grundlage dienen: „Unterrichtsstörungen sind unterschiedliche Formen abweichenden Verhaltens, die das Lehren und Lernen mehr oder weniger stark beeinträchtigen“ (Keller 2010, S. 21). Der systemische Blick mit seiner implizierten Haltung richtet sich jedoch nicht explizit auf Störungen innerhalb des Unterrichts, sondern kann zugleich als eine Art Handlungsempfehlung für den generellen Umgang mit „schwierigem“ Verhalten von Lernenden verstanden werden. Ob nun Störungen im Unterricht oder auf dem Schulhof stattfinden -beides stellt für Lehrerinnen letztendlich ein Problem dar. Genau an dieser Stelle kommt der systemische Blick zum Tragen.

So definiert die systemische Pädagogik - kongruent zu der systemischen Therapie und Beratung - ein Problem als „etwas, das von jemandem einerseits als unerwünschter und veränderungsbedürftiger Zustand angesehen wird, andererseits aber auch als prinzipiell veränderbar“ (von Schlippe/ Schweitzer 2003, S. 103). Damit Probleme - etwa im Schul- und Unterrichtsalltag - gelöst werden können, richtet der systemische Blick seinen Fokus auf die Beziehung zwischen den einzelnen Interaktionspartnern, weshalb Lehrerinnen über eine spezielle Beziehungskompetenz verfügen sollten, welche Palmowski als „das Wissen und Können professioneller Beziehungsgestaltung in pädagogischen Kontexten“ (Palm-woski 2007, S. 131) definiert. Die folgenden Ausführungen von Eberwein verdeutlichen nicht nur die Bedeutung dieser Beziehungskompetenz, sondern spiegeln darüber hinaus das spezifische Problemverständnis der systemischen Pädagogik wieder:

„Wenn es bspw. dem Lehrer bei einem als verhaltensauffällig charakterisierten Lernenden gelingt, hinter der „Störfassade“ die tieferliegenden Probleme und Schwierigkeiten zu erkennen und diese als Verursachungsmomente für bestimmte Verhaltensweisen zu deuten, erhält der Lernende die Chance, jenes Vertrauen und Verständnis zu erfahren, das als Voraussetzung für Verhaltensänderungen und Lernerfolge notwendig ist. Statt sich auf die „Normabweichende Störung“ zu konzentrieren, muß [sic!] der Lehrer bereit sein, die jeweilige Situation mit den Augen des Lernenden wahrzunehmen“ (Eberwein 1996, S. 228).

Als weiteres Merkmal der systemischen Pädagogik im Umgang mit Problemen können neben der geschilderten Beziehungskompetenz lösungs- und ressourcenorientierte Ansätze betrachtet werden, welche sich gegen den sogenannten „Sog des Defizitfokus“ (Hubrig Herrmann 2007, S. 136) wenden. Ihre Grundannahme ist, dass jedes System im Hinblick auf die jeweilige Problemlösung bereits über die notwendigen Ressourcen und Kompetenzen verfügt, diese jedoch momentan nicht nutzt (vgl. von Schlippe/Schweitzer 2003 S. 124). Auf der Ebene der Praxis setzt sich daher eine systemisch geprägte lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit aus einem speziellen Beratungsprozess, gekoppelt mit verschiedenen Interventionsmethoden, zusammen. Abschließend muss jedoch noch erwähnt werden, dass sowohl der Aspekt der Beziehungskompetenz als auch die lösungs- und ressourcenorientierten

Ansätze zwar explizit für den Umgang mit Unterrichtsstörungen beziehungsweise schwierigem Verhalten von Lernenden genannt wurden, die Darstellung der systemischen Haltung im vorherigen Unterkapitel jedoch die grundlegende Basis für erfolgreiches und professionelles Handeln - nicht nur bei Problemen - im Sinne einer systemischen Pädagogik ist.

4 Fazit

Was ist, abschließend betrachtet, von der systemischen Pädagogik nun zu halten? Revolutioniert sie das pädagogische Handeln von Lehrkräften im Schul- und Unterrichtsalltag oder entpuppen sich ihre Inhalte lediglich als „alter Wein in neuen Schläuchen“? Auch Böhm ist sich diesbezüglich nicht zu einhundert Prozent sicher: „Ob die Systemtheorie pädagogische Probleme neu zu stellen und zu lösen vermag oder lediglich alte Probleme (sprachlich) anders formuliert, erscheint durchaus noch offen“ (Böhm 2005, S. 624). Und in der Tat offenbart ein Blick in die Geschichte der Pädagogik (vgl. ebd. 2010; Benner/ Brüggen 2011) einige Überschneidungen. So lässt sich beispielweise die Betonung der Beziehung bei Pestalozzi, die Fokussierung auf Selbsttätigkeit bei Schleiermacher und die Tatsache, dass Systeme perturbiert werden müssen, um überhaupt Wirkungen erzielen zu können, auf gewisse Art und Weise in Rousseaus Vorstellungen einer negativen, nicht-intentionalen Erziehung wiederfinden. Gleiches gilt für die Gestaltung von Lernumgebungen, welche laut Lindemann vor dem Hintergrund systemisch-konstruktivistischer Erkenntnisse „*Möglichkeiten für verschiedene Entwicklungswege, Lerngeschwindigkeiten und Herangehensweisen* bieten [müssen]“ (Lindemann 2006, S. 237f.; Herv. i. Orig.) - ähnliche Aussagen findet man unter anderem bei Montessori und Fröbel. Insofern bietet die systemische Pädagogik - zumindest was die in dieser Arbeit angesprochenen Punkte betrifft - nicht allzu viel Neues. Auf der anderen Seite kann ein Wissen um systemisch-konstruktivistische Strukturen, Dynamiken und Zusammenhänge durchaus fruchtbar sein -trägt es doch zur Horizonterweiterung, Selbstreflexivität, Steigerung der Handlungskompetenz und möglicherweise sogar zur Entlastung bei (vgl. Hubrig/Herrmann 2007)

„Man kann diese Haltung allerdings nicht von heute auf morgen erlernen, es braucht in der Regel etwas Zeit und positive Erfahrungen damit, bis man eine solche Überzeugung kongruent in pädagogisches Handeln umsetzen kann“ (ebd., S. 136).

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Arnold, R./Arnold-Haucky (2009): Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bamberger, G. G. (2010): Lösungsorientierte Beratung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 4., vollst, überarb. Aufl.
- Benner, D./Brüggen, F. (2011): Geschichte der Pädagogik. Von der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam.
- Berghaus, M. (2004): Luhmann leicht gemacht. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 2. Aufl.
- Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 16., vollst, überarb. Aufl.
- Böhm, W. (2010): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München: Verlag C.H. Beck, 3., verb. Aufl.
- Brunkhorst, H. (1998): Systemtheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Jugend bis Zeugnis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 5. Aufl., S. 1480-1509.
- Eberwein, H. (1996): Systemisch-ganzheitliche Diagnostik in der Schule. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag, S. 223-230.
- Gudjons, H. (2006): Neue Unterrichtskultur-veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Heil, R. (1999): Systemische Pädagogik im Licht ihrer Ideengeschichte. Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neuen Richtung. Marburg: Tectum Verlag.
- Holtz, K. L. (2008): Einführung in die systemische Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag
- Horster, L./Rolf, H.-G. (2006): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorische-Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2., überarb. Aufl.

- Hubrig, Ch./Herrmann, P. (2007):* Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, 2., korr. Aufl.
- Huschke-Rhein, R. (1998):* Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kneer, G./Nassehi, A. (2000):* Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München: Wilhelm Fink Verlag, 4., unv. Aufl.
- Keller, G. (2010):* Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen - Unterrichtsstörungen bewältigen. Bern: Verlag Hans Huber, 2., aktual. Aufl.
- Krause, A. (2004):* Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht - ein Untersuchungskonzept. In: Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie 48Jg./Heft3, S. 139-147.
- Lindemann, H./Vossler, N. (1999):* Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis. Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verlag.
- Lindemann, H. (2006):* Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle und Praxis. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Meixner, J. (2009):* Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Palmowski, W. (1998):* System Schulklasse. In: System Schule. Zeitschrift für innovative Schulpraxis. 2. Jg./Heft 1, S. 4-8.
- Palmowski, W. (1999):* Woran erkenne ich den systemisch-konstruktivistischen Lehrer? In: System Schule. Zeitschrift für innovative Schulpraxis. 3. Jg./Heft 4.
- Online verfügbar :<http://www.dgsp.org/pdf/SySchuWoran%20erkenne%20ich%5B1%5D.pc> [26.02.2012]
- Palmowski, W. (2007):* Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Püttmann, C. (2011):* Lehrer bilden. Ein Modell hyperzyklischen Lehrens und Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reich, K. (1996):* Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag S. 70-91.
- Reich, K. (1998):* Konstruktivistische Unterrichtsmethoden - lerntheoretische Voraussetzungen und ausgewählte Beispiele. In: System Schule. Zeitschrift für innovative Schulpraxis. 2. Jg./Heft 1, S. 20-26.
- Reich, K. (2006):* Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 3., völlig überarb. Aufl.
- Reich, K. (2010):* Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6., neu ausg. Aufl.
- Rotthaus, W. (2007):* Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, 6., Aufl.
- Ruttert, T. (2011):* Unterrichtsstörungen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf. 59. Jg./ Heft 4, S. 439-450.
- Scheunpflug, A. (2001):* Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus System- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schlippe, A. von/Schweitzer, J. (2003):* Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 9. Aufl.
- Siebert, H. (2005):* Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 3., überarb. und erw. Aufl.
- Simon, F.B. (2011):* Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, 5. Aufl.
- Terhart, E. (2000):* Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in die Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim und München: Juventa Verlag, 3., erg. Aufl.

Tobias Ruttert: Welchen Einfluss hat die systemische Pädagogik auf die Haltung von LehrerInnen und den Umgang mit Unterrichtsstörungen? Aufgelesen in: Erziehungswissenschaft und Beruf 60. Jahrgang, 3/12, S. 307 - 318 mit geringfügigen Veränderungen und Auslassungen durch RS).