



SYSTEMISCHE BERUFSBILDUNG KOMPETENZENTWICKLUNG NEU DENKEN

ROLF ARNOLD

Der Begriff „systemisch“ hat Hochkonjunktur. Er muss für alles Mögliche herhalten. So ist die Finanzkrise „systemisch ausgelöst“ und geht in ihren Auswirkungen mit „systemisch verheerenden Konsequenzen“ einher; gefordert werden auch vereinzelt „systemisch wirksame Interventionen“, worunter man dann solche Eingriffe versteht, die halten, was sie versprechen und nicht am Ende in bester Absicht zu einer Verschlimmerung der Ausgangslage beitragen. Doch genau diese Gefahr besteht, wie u.a. zahlreiche Beispiele aus der Entwicklungshilfe zeigen: Die Menschen in bestimmten Regionen lebten zwar auf einem äußerst armen, doch oft ausbalanciertem Niveau. Bisweilen wurden erst durch die Eingriffe von außen die eingeplanten Abläufe gestört, wodurch mittel- und langfristig die Lebenslage der Menschen erheblich beeinträchtigt wurde. Das systemische Denken weiß um solche Zusammenhänge. Aus diesem Grunde versucht man in der internationalen Kooperation heute stets, zunächst die subtilen Zusammenhänge genau zu verstehen, bevor man zu Vorschlägen, Entscheidungen oder gar Eingriffen gelangt.

Wer systemisch denkt, denkt in mittel- und langfristigen Wirkungsketten. Er ist sich der Tatsache bewusst, dass unser Erfolg stets auch unser Misserfolg ist. So zeichnet Peter Senge, der wohl bekannteste Wissenschaftler, der sich seit Jahrzehnten mit dem Lernen von Organisationen befasst, die krisenhaften Tendenzen unserer globalen Entwicklung nach und stellt die Frage: „Wie sind wir an diesen Punkt gelangt?“ (Senge 2008, S. 14) Seine Antwort ist ernüchternd: „Wegen unseres Erfolges, der unsere wildesten Träume übertroffen hat“ (ebd.). Viel zu lange jedoch haben wir die Nebenwirkungen dieses Erfolges ignoriert; doch heute sind wir gezwungen, das ganze Bild - „the whole picture“ (ebd., S. 25) zu betrachten. „Systemisches Denken“ - so der Wissenschaftler des MIT in Boston - „bedeutet nicht, Komplexität mit mehr Komplexität zu bekämpfen. Es bedeutet schlicht, zurück zu treten und die Muster zu betrachten, die sich uns deutlich, intuitiv und fassbar zeigen“ (ebd., S. 23).

Die Muster unseres vertrauten berufspädagogischen Denkens sind die Konzepte des Berufes und der Beruflichkeit, unsere Vorstellung von Ausbildung und Weiterbildung, unsere Annahmen über die Wechselwirkungen vom Lehren und Lernen und schließlich auch die Erwartungen, die wir mit dem Handeln von Ausbildern und Ausbilderinnen sowie von Führungskräften verbinden.

1.1 Die Muster der Berufs(aus)bildung wandeln sich, indem ich Beruf und berufliches Lernen in anderer Weise beobachte

Auch die Nebenwirkungen der beruflichen Bildung zeigen sich uns, wenn wir zurück treten und uns nicht durch den Glanz unserer Erfolge blenden lassen. Sicherlich, auch und gerade die berufliche Bildung in Deutschland hat Erstaunliches hervorgebracht. Wie kaum ein Land auf der Welt haben wir Institutionen und Regeln geschaffen, durch welche das Duale System der beruflichen Ausbildung in der Lage ist, sich an die Wandlungen anzupassen und kontinuierlich Neues - so genannte Neuordnungen - hervor zu bringen. Und wir werden auch hier und da „beneidet“ um das System der Fachkräftequalifikation, welches andere in ihre Länder zu transferieren hoffen -Absichten, die selten wirklich von langfristigen Erfolgen gekrönt waren. Doch sehen wir auch, dass wir gar nicht mehr haben, was wir glauben zu besitzen? So ergab eine Studie im Auftrag der Bundesregierung, dass sich die Zahl der Jugendlichen, die in das Duale System eintreten von 77% (1992) auf 52% im Jahre 2004 verringert hat, während die Zahl der Jugendlichen, die in das so genannte Übergangssystem der beruflichen Bildung einmünden um 81 % gestiegen ist (Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 64). Das Duale System ist schon längst nicht mehr die dominante Jugend-schule, vielmehr werden andere Bildungsangebote von der nachwachsenden Generation auf ihrem Weg in die Erwerbswelt zunehmend genutzt. Wir müssen deshalb aufpassen, dass wir uns in unserem Denken und Handeln nicht von Bildern bestimmen lassen, die einst Gültigkeit besaßen, uns in den Möglichkeiten das Neue zu (be)greifen jedoch eher behindern.

Wer durch die Brille des Dualen Systems auf die sich abzeichnenden Entwicklungen auf den Ausbildungs- und Arbeitsmärkten beobachtet, sieht nur die Abweichungen vom Gewohnten, nicht deren Potenziale.

Dieter Euler und Eckart Severing schreiben:

„Die duale Berufsausbildung gleicht einem alten, einstmals schönen Haus, an das nun aber ohne erkennbaren Plan immer neue Anbauten angefügt worden sind: Es ist hinter großen Eingangshallen, lieblos angelegten Abstellschuppen, Stützpfeilern, Gerüsten und verschnörkelten Erkern versteckt. Die Architekten des alten Hauses schwärmen noch immer von der Klarheit seines Aufbaus; für die Jugendlichen, die es beziehen sollen, ist diese aber kaum noch wahrnehmbar. Lange genug sind Mängel des Hauses mit immer neuen kleinen Ausbesserungen und mit der Pflege der Fassade angegangen worden. Es scheint an der Zeit, das Haus selbst zu renovieren und es so zu renovieren, wie sich das gehört: nach einer Bestandsaufnahme, mit einem Plan und mit vertretbarem Aufwand. Es gilt, das Fundament und die tragenden Mauern zu erhalten, aber es ist nicht viel, zu viel Respekt vor dem Flickwerk angebracht, das mit der Zeit hinzugekommen ist“ (Euler/Severing 2007, S. 17).

Ähnliches gilt für die Berufsbrille, mit der wir gewohnt sind, auf die berufliche Bildung zu blicken. Wir selbst sind Berufsmenschen, d.h. wir haben uns selbst dereinst zu einer beruflichen Ausbildung oder einer Laufbahn entschieden und damit nicht nur unsere Identität (z.B. „Ich bin Schlosser!“), sondern auch unsere zukünftigen Möglichkeiten weitgehend festgelegt. Kann es sein, dass wir deshalb in der Art, wie wir über Berufsbildung denken, noch immer Vorstellungen eines Lebensberufes anhängen, die mit der Wirklichkeit auf den Arbeitsmärkten kaum noch etwas zu tun haben. So üben bereits 40% der aktuell Beschäftigten in Deutschland eine Tätigkeit aus, die mit dem Beruf, den sie ursprünglich gelernt haben, nichts mehr zu tun hat (BMBF 2007, S. 212). Mit solchen Trends lässt sich die Vorstellung einer Berufung schwer verbinden. Es ist nicht mehr die lebenslange Bindung an eine einmal getroffene Entscheidung, die das moderne Leben charakterisiert, sondern eine Art „Kompetenzkarriere“ (Erpenbeck), auf die sich Jugendliche mit dem Beginn ihrer schulischen und beruflichen Ausbildungen einlassen.

Ähnlich wandeln sich auch andere Gewissheiten der beruflichen Bildung, wie die nachfolgende Abbildung zeigt. So ist auch die Ausbildung längst nicht mehr das, was ihre Bezeichnung vorgibt zu sein. Es lassen sich gleichwohl alle möglichen Argumentationen feststellen, die die Veränderung(en) und die sich aus diesen ergebenden Konsequenzen klein reden, wie etwa die: Es ist ganz egal, ob das, was man gelernt hat, später noch benötigt wird. Entscheidend ist, dass man sich mit „Etwas“ beschäftigt hat, denn diese Beschäftigung ist es, bei welcher Selbstdisziplin und Schlüsselqualifikationen erworben werden, von denen man dann bei veränderten Anforderungen profitieren kann. Nun, das ist sicherlich nicht ganz falsch, aber es erklärt nicht, wieso man dann die Ausbildung nicht gleich an Inhalten und in Situationen vollzieht, mit deren Hilfe Jugendliche auch lernen, mit Ungewissheit, Problemen, Konflikten etc. umzugehen und sich selbst das Know-How anzueignen, welches sie benötigen, wenn sie sich Neuem gegenüber sehen. Die *Selbstlernfähigkeit* zu stärken erweist sich so als das zentrale Merkmal einer modernen beruflichen Ausbildung. In diesem Sinne ist in dem „Leitbild >Berufsausbildung 2015<“, welches die Berteismann-Stiftung im Jahre 2009 vorgelegt hat, zu lesen:

„Die deutsche Berufsausbildung beansprucht, über die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen individuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Ziele miteinander zu verbinden. Eine umfassende und konsequente Kompetenzorientierung ist erreicht, wenn die Berufsausbildung

- sich auf die typischen Anforderungen in einem breit definierten Berufsfeld ausrichtet;
- ganzheitlich nicht nur die notwendigen Sach-, sondern auch Sozial- und Selbstkompetenzen anbahnt
- neben Wissen und Fertigkeiten auch die für qualifiziertes Handeln im Beruf erforderlichen Einstellungen fördert;
- auf die Entwicklung selbständigen Handelns in der Bewältigung der Anforderungen eines Berufsfeldes zielt;
- Theorie und Praxis, Denken und Tun, Systematik und Kasuistik im Sinne eines dualen Prinzips wirkungsvoll miteinander verzahnt;
- die Ergebnisse der Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt stellt und offen ist für unterschiedliche Wege zur Erreichung dieser Ergebnisse“ (Berteismann Stiftung 2009, S. 24f).

Um einer solchen kompetenzorientierten Berufsbildung näher zu kommen, werden von der Berteismann-Stiftung einige Leitmaximen formuliert, die in Umrissen das Bild einer vollständigen Neukonzipierung der Berufsbildung entstehen lassen. So heißt es u. a.:

„Berufsbilder werden über ein Kompetenzprofil beschrieben, das der Ausbildung in den Lernorten zugrunde liegt. Das Profil orientiert sich an einem für die Berufsausbildung allgemeingültigen Kompetenzmodell und repräsentiert die Merkmale einer umfassenden Kompetenzorientierung. Es enthält auch solche Kompetenzen, die der Intensität und globalen Vernetzung der Wirtschaft gerecht werden. Es berücksichtigt relevante Forschungsbefunde und wird regelmäßig hinsichtlich der Relevanz und Aktualität überprüft. Berufsbilder sind breitbandig auf größere Zusammenhänge (>Berufsfamilien<) hin ausgerichtet und erlauben eine flexible Anpassung auf heterogene Voraussetzungen von Ausbildungsbetrieben und Jugendlichen“ (ebd., S. 25).

Mit dem veränderten Blick auf die berufliche Bildung wandeln sich auch die Vorstellungen vom Lernen und Lehren. Der Lehr-Lern-Zusammenhang verliert sein „Gefälle“, d. h. es ist nicht mehr der Lehrende allein, der weiß, wie es geht. Vielmehr ist es der Jugendliche, der als jemand in den Blick genommen wird, der bereits vieles mitbringt, an das es anzuknüpfen gilt. Und es ist *sein* Lernen, welches in das Zentrum aller berufspädagogischen Überlegungen rückt. Dieses gilt es zu fördern und zu begleiten. Moderne Berufsbildung entwickelt sich deshalb mehr und mehr zu einer Lernbegleitung, und Berufspädagogen und Berufspädagoginnen müssen sich zu Fachleuten für das Lernen wandeln, um dieser veränderten Aufgabe gerecht werden zu können. In diesem Sinne stellt die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft in ihrem vielbeachteten Gutachten „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“ (Vereinigung 2003) den Wandel der Lernkultur folgendermaßen zusammen:

„In den Kognitionswissenschaften wird Unterricht heute nicht als eine ausschließliche Aktivität des Lehrers, sondern des Lernenden begriffen. Der Lernende benötigt eine komplexe, differenzierte >Lernumgebung<, die ihn zum Lernen herausfordert. Diese komplexe >Irritation< führt zu einer kognitiven Ausdifferenzierung des Gehirns. Es kommt also darauf an, eine Lernumwelt so zu gestalten, dass sie zum Lernen veranlasst. Dies bedeutet, dass der Lehrer sich von dem Bild verabschieden muss, eine Wahrheit zu verwalten und zu vermitteln. Seine Aufgabe hat neben der pädagogisch-erzieherischen Komponente durchaus Ähnlichkeit mit der eines (Wissens-) Ingenieurs. Er >konstruiert< mit seinem Unterricht eine Lernumwelt. (...) Für den Vollzug von Unterricht bedeutet dies, dass er >situiert< im Sinne der Schaffung von Realitätsanlässen sein muss“ (ebd., S. 88).

Wir haben es demnach in der beruflichen Bildung mit einer Situation zu tun, in der die verantwortlichen Akteure mehr und mehr mit einem veränderten Blick auf die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften schauen und dabei durchaus Neues und auch Anderes erkennen bzw. neue Akzente für ihre eigene Praxis setzen, wie folgende Übersicht zeigt.

	<i>Bisheriger Blick</i>	<i>Veränderter Blick</i>
<i>Das Duale System</i>	Das weltweit erfolgreichste Konzept einer praxisbezogenen Vorbereitung auf eine berufliche Fachtätigkeit	Eine historisch gegebene Form, deren Elemente sich wandeln müssen, um das Zukünftige entstehen zu lassen
<i>Beruf</i>	„Be-Rufung“, d.h. eine lebenslange Bindung an eine berufliche Laufbahn	„Kompetenzkarriere“, d.h. Entwicklung eines eigenen Kompetenzprofils
<i>Ausbildung</i>	„Aus-Bildung“ im Sinne einer vollständigen beruflichen Erstausbildung	Lebenslanges Lernen als Notwendigkeit, beständig weiter und umzulernen
<i>Lernen</i>	Nachvollzug und Aneignung bisheriger Lösungen	Prüfen vorliegender und Finden eigener Lösungen
<i>Lehren</i>	„Beibringen“	Lernbegleitung

Abb. 1 Berufsbildung neu denken (vgl. Arnold/Gonon 2008)

Doch was sind die ungewollten Nebenwirkungen eines Lehr-Lernens, d. h. eines Lernens, welches sich mit der Zeit immer mehr daran gewöhnt hat, dass man nur dann „richtig“ lernt, wenn gelehrt wird? Es geht genau um diesen „Raum für ein Erforschen, Erkunden und Staunen“, von welchem C. O. Scharmer spricht. Dieser Raum ist nicht dicht bevölkert. Man trifft in ihm eigentlich nur Kinder und vereinzelt umher streifende Erwachsene. Bei diesen fällt auf, dass sie immer mal wieder inne halten, um die Kinder etwas zu fragen; umgekehrt fragen die Kinder viel häufiger, und die Erwachsenen machen die seltsame Erfahrung, dass sie lernen, während sie erklären, begleiten und gemeinsam suchen. Die Erwachsenen nennen sich selbst „Ent-Wachsene“ und meinen damit genau dieses Herausgewachsensein aus dem Erforschen, Erkunden und Staunen. Ihr Ent-Wachsensein beschreibt nicht mehr länger, eine machvollere Position gegenüber dem kindlich und jugendlich aufstrebenden Unterwegssein, sondern auch einen Verlust, gegen den die Ent-Wachsenen ankämpfen. Sie haben längst begriffen, dass ihre Ausbildungsabschlüsse und Diplome ihnen auch den Zugang zu diesen Räumen des „Erforschern, Erkundens und Staunens“ verwehren und sind auf der Suche nach Wegen, dieses Lernen neu zu lernen. Dafür müssen sie lernen zurück zu treten,

um das ihnen Vertraute neu und ungewohnt sehen zu lernen - eine meist schwierige Zumutung für Menschen, die eigentlich „ausgelernt“ haben.

Wenn wir in dieser Weise über Lernen und Lernbegleitung zu denken beginnen, spüren wir, wie das Vertraute sich in uns sträubt. Es fällt uns schwer zu glauben, dass heute gelingen kann, was wir selbst in unserem eigenen Werdegang so nicht erlebt haben. „Aber bei den wesentlichen Dingen ist es doch nach wie vor wichtig, dass der Lehrer vermittelt“ bemerkte ein Unternehmensvertreter in einer Diskussion - ein Hinweis, der so viel bedeutet, wie: „Wir verstehen zwar, dass Lernen eine ganz eigene Aktivität des Lernenden ist und sehen auch ein, dass Lehren nicht frei von ungewollten Nebenwirkungen ist und vielfach die Grundlagen zerstört, die für uns heute so wichtig sind, doch trauen wir dem Lernenden bei den eigentlich wichtigen Fragen nicht zu, sich das Wesentliche selbst zu erschließen“. Dem neuen Lernverständnis muss misstraut werden, da wir selbst in unserer Bildungsbiographie erfahren haben, dass Lernen einen überwiegend passiven bzw. aufnehmenden Zustand beschreibt. Unser innerer Lernbegriff sträubt sich somit dagegen, uns einen Blick auf das Lernen zu gestatten, der uns auch unser eigenes Lernschicksal anders beurteilen lernt. Vielleicht haben wir nicht wegen, sondern trotz des schulisch geführten Lernens etwas gelernt? Vielleicht sind wir selbst erst in Ansatzpunkten wirkliche „Herren im eigenen Haus“ unserer Lernprojekte? Und vielleicht sollten wir deshalb an der Stelle beginnen, das Lernen neu zu denken, an der es um unser eigenes Lernen geht?

„Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder!“	
Bereiche des Lernen Lernens	Schritte und Maßgaben
<i>Erforschen</i>	„Meide Bereiche, in denen Du Dich auskennst, bis auf Weiteres!“
	„Gehe den Fragen und Themen nach, an denen Du bislang gescheitert bist! Erstelle eine Liste zum Thema >Lessons yet not learned<!“
<i>Erkunden</i>	„Stelle alle Versuche, die zu nichts geführt haben, ein (so vertraut, berechtigt und legitim Dir diese auch scheinen mögen)!“
	„Versuche etwas ganz Neues, um das Ziel zu erreichen! Nimm Dir ein neues Ziel, ein neues Thema, eine neue Art des Herangehens vor!“
<i>Staunen</i>	„Blicke auf >Probleme< staunend, indem Du z.B. siehst, was Dir der oder die >ProblembringerIn< alles schenkt!“
	„Freue Dich an dem, was Du selbst geklärt oder bewältigt hast!“
	„Staune über die Klugheit und das Geschick derer, die etwas selbstständig versuchen! Mache es ihnen nach!“

Abb. 2 Das eigene Lernen entdecken

Beispiel: Jedes Jahr ein neues Lernprojekt

Ich kenne ein Unternehmen, in welchem von den Menschen, die für die Lernorganisation in der Aus- und Weiterbildung zuständig sind, erwartet wird, dass sie sich immer wieder einer neuen eigenen Lernaufgabe stellen - sei es, dass sie das Erlernen einer Fremdsprache in Angriff nehmen, sich für 2-3 Monate in einen anderen Kontext (eine geschützte Werkstatt, ein Entwicklungsland etc.) begeben, um sich selbst genau dabei zu beobachten, wie sie lernen, mit diesen neuen Herausforderungen umzugehen und die erforderlichen Kompetenzen zu entwickeln. Über diese Erfahrungen fertigen sie Lernberichte an, über die sie mit ihren Kolleginnen und Kollegen diskutieren. Ziel dieser Personalentwicklungsmaßnahme, die den Titel trägt „Sei Dein eigener Lerncoach!“, ist es, gezielt Erfahrungen mit dem eigenen - selbstgesteuerten - Lernen zu sammeln. Die zugrunde liegende Überlegung ist einleuchtend: Nur indem ich mich selbst immer wieder absichtsvoll dem Lernen aussetze und mich dabei beobachte, wie ich lerne, entwickle ich wirklich die Kompetenzen, die ich benötige, um das Lernen anderer Menschen hilfreich zu begleiten.

1.2 Systemisches Denken und Handeln in der Berufsbildung - eine Fallstudie

In diesen einleitenden Überlegungen sind bereits zahlreiche Merkmale eines systemischen Denkens und Handelns angedeutet worden. Systemisches Denken fragt nach den Musterveränderungen, welche durch eine andere Art der Beobachtung zum Ausdruck kommen können. Wer systemisch denkt, nimmt das, was

ihm „gegeben“ erscheint, grundsätzlich als das Ergebnis *seiner* Beobachtung wahr. Mehr und mehr begreift er sich selbst als der Beobachter seiner Welt - ein Schritt in die „epistemologische Bescheidenheit“¹, d.h. in die Einsicht, dass „Wahrnehmen“ stets ein „Für-wahr-Nehmen“ ist. Systemiker sprechen deshalb auch gerne von „Wahrgebung“ anstelle von „Wahrnehmung“. Der Beobachter -so die Quintessenz - dieser Beobachtertheorie ist an der Entstehung des Eindrucks, den er gewinnt, in erheblichem Maße beteiligt. Die Wirklichkeit spricht nicht so und nicht anders zu uns, sie kann sich uns vielmehr nur zu unseren eigenen Bedingungen mitteilen. Wer systemisch zu denken und handeln gelernt hat, der weiß, dass auch er nur - wie sein Gegenüber - seine Biographie, Erfahrungen und Gewohnheiten zur Verfügung hat; er entstammt einer vertrauten Welt: *seiner Welt*. Wer systemisch denkt und handelt ist sich stets der Tatsache bewusst, dass alles, was er sagt, von ihm als Beobachter gesagt wird (vgl. Simon 2008, S. 112):

Der Systemiker weiß: Es sind seine Erfahrungen mit dieser Welt, welche ihn zu dieser Art von Fokussierung, zu dieser Art ausschnittshafter Beobachtung und unmittelbarer Kommentierung (ver)föhren. Und er lernt, die Verantwortung für seine bevorzugten Weisen der „Wahr-Gebung“ zu übernehmen.

Verantwortung für die eigene „Wahr-Gebung“ übernehmen der Systemiker und die Systemikerin, indem sie mehr und mehr lernen, dem Anderen in einer prinzipiell wertschätzenden Weise zu begegnen - unabhängig davon, was dessen Verhalten gerade in ihnen auslöst. Was sie darinnen erkennen (oder besser: zu erkennen glauben), ist stets der eigenen inneren Struktur geschuldet, ebenso, wie die dadurch ausgelöste Art des eigenen Verhaltens (welches das Gegenüber bestürzen oder erdrücken kann). Humberto Maturana schreibt: „Das, was Sie hören, von dem, was ich sage, hängt von Ihnen, nicht von mir ab“ (Maturana 1992, S. 228), d. h. die Stimmigkeit einer Reaktion, das Berechtigte einer Wahrnehmung oder die Angemessenheit einer Beurteilung beziehen ihren Sinn ausschließlich aus dem wahrnehmenden und reagierenden System. Dieses kann bloß zu seinen eigenen - bewährten - Bedingungen bzw. Mustern hören, sehen, verstehen etc.

Systemiker und Systemikerinnen haben verstanden, dass diese ihre Welt nicht die Welt des Gegenübers ist und auch niemals sein wird, und beginnen nach Wegen zu suchen, um zumindest die verzerrenden Wirkungen dieser Gewohnheiten der eigenen „Wahr-Gebung“ stets in Rechnung zu stellen und zu minimieren. Sie lernen dabei, der Gültigkeit ihrer unmittelbaren Eindrücke systematisch zu misstrauen und verstehen, dass es genau diese Verunsicherung ist, welche ihnen ein neues Verständnis einer Situation und neue Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Situation sowie neue Zugänge zum Gegenüber eröffnen. Allmählich erlernen sie vielleicht sogar die Kunst eines behutsamen und zugewandten Lauschens (vgl. Arnold 2008, S. 136).

Man kann andere Menschen nur in ihrer eigenen Welt, d.h. zu ihren eigenen Bedingungen wirksam begleiten. Auch angesichts drängender Lagen, in denen alle rufen „Nun tu doch mal was!“ und sogleich auch mit Ratschlägen aufwarten, bleiben der Systemiker und die Systemikerin stets ruhig und gelassen: Sie wissen um die subtilen Gleichgewichte und die heimlichen Funktionen, denen ein Verhalten dienen kann, und kennen auch die Risiken der ungewollten Nebenwirkungen jeglichen Tuns. Sie sind stets darum bemüht, eine Gesamtsicht der Lage zu erhalten, bevor sie *ihre* Sicht der Dinge zur Grundlage unmittelbarer Reaktionen oder weit reichender Entscheidungen machen. Wer systemisch bewusst handelt, drückt eine bestimmte Haltung aus (vgl. Arnold/Arnold-Haeczy 2009). Diese Haltung ist dem Leben mit seiner ganzen Vielfalt, seinen Überraschungen und dem, was uns Probleme machen kann, positiv zugewandt.

Den Systemiker bzw. die Systemikerin kann nichts überraschen, da er bzw. sie stets damit rechnet, dass das Leben mit Neuem aufwartet.

¹ Epistemologie“ bedeutet soviel wie „Erkenntnistheorie“. Diese untersucht die Frage, wie das Erkennen und die Erkenntnis bzw. das „Für-wahr-Halten“ beim Menschen funktionieren, d.h. sie geht nicht länger davon aus, dass wir nur, weil wir die Dinge und Situationen ähnlich bezeichnen, diese auch ähnlich wahrnehmen. Bei unterschiedlichen Beobachtern kommt vielmehr unterschiedlich Eigenes zum Schwingen, welches ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten letztlich (mit)bestimmt.

Die Gebote des systemischen Denkens nach Fritz B. Simon

Fritz B. Simon hat diesen Aspekt der prinzipiellen Beobachtergebundenheit des systemischen Denkens sowie andere charakterisierende Aspekte zu „10 Geboten des systemischen Denkens“ zusammengefasst, von denen im folgenden die ersten fünf dargestellt und kommentiert werden sollen. Seine Liste beschreibt sehr treffend, wie diszipliniert Systemikerinnen und Systemiker bei der Wahrnehmung, Beurteilung und „Behandlung“ einer Situation vorgehen. Dabei wird deutlich, dass diese Disziplinierung sich als Ergebnis eines peniblen Bemühens ergibt, die Dimensionen, die normalerweise bei der Wahrnehmung gleichzeitig aktiviert werden, analytisch zu trennen. Normalerweise erkennen wir „einfach so drauflos“, d. h. wir nehmen das, was von einem Beobachter gesagt wird oder was unsere Beobachtungen uns zeigen, sogleich für die Sache selbst, folgen unmittelbar unseren eigenen Bewertungen der Sache - und nur bisweilen wundern wir uns darüber, dass uns das Neue stets in vertrauten Gewändern begegnet, wenn wir es z. B. als Lehrerin oder Ausbilder mit Lernenden zu tun haben, deren Verhalten wir so erleben, wie wir schon früher ähnliches Verhalten erlebt hatten. Dies bedeutet: Unser Eindruck - genauer: unsere Wahrnehmung - ist stets ein Ausdruck der eigenen Konstruktion der Wirklichkeit (vgl. Arnold 2009). Die Simonschen „Gebote des systemischen Denkens“ dienen dazu, mit dieser *selbstgebundenen Form unserer Wahrnehmung* besser zurecht zu kommen. Sie sind auch geeignet, mit der Relativität der eigenen Deutungen und der der Anderen umzugehen, ohne in einen bodenlosen Relativismus oder in eine lächerliche Any-thing-Goes-Haltung zu verfallen.

Im Folgenden werden wir zumindest einige dieser Gesetze anhand eines Beispiels erproben, wobei wir gleichzeitig auch mögliche innere Freunde, die uns helfen können, uns aus dem Sumpf der Selbstbezogenheit unserer Deutungen zu befreien, treffen werden. Wer systemisch denken und handeln möchte, braucht solche Freunde. Denn es ist stets verführerisch und leichter, im Fahrwasser der bisherigen Denkgewohnheiten zu verweilen. Dann urteilen wir, wie gewohnt, reagieren, wie wir es für richtig halten etc., ohne allerdings wirklich mit dem Gegenüber und dessen Selbstbezogenheit („Strukturdeterminiertheit“, wie die Konstruktivsten sagen) im Kontakt zu stehen oder wirklich nachhaltig an dessen Entwicklung beteiligt zu sein.

Gebote des systemischen Denkens

- 1) Mache dir stets bewusst, dass alles, was gesagt wird, von einem Beobachter gesagt wird!
- 2) Unterscheide stets das, was über ein Phänomen gesagt wird, von dem Phänomen, über das etwas gesagt wird!
- 3) Wenn du Informationen (be)schaffen willst, triff Unterscheidungen!
- 4) Trenne in deiner inneren Buchhaltung die Beschreibung beobachteter Phänomene von ihrer Erklärung und Bewertung
- 5) Der Status quo bedarf immer der Erklärung!

(Simon 2008, S. 112ff)

Abb. 3 Gebote des systemischen Denkens

Die inneren Freunde des Systemikers

Der Systemiker ist sich der in ihm lauenden Gefahren, eigentlich Recht behalten zu sollen, stets bewusst. Aus diesem Grunde ist er niemals alleine, denn er weiß sich bei allem, was er tut, stets durch innere Freunde begleitet. Denn: Systemisch denken und handeln kann man nicht allein. Diese Freunde rufen ihm zu:

- Was weißt Du tatsächlich von dem Gegenüber und seinen Motiven?" (die Analytikerin)
- „An welches Eigene erinnert Dich diese Situation?" (der Reflektierer)
- „Welche Risiken und Nebenwirkungen sind mit Deiner Art wahrzunehmen, zu schlussfolgern und zu reagieren, unvermeidbar verbunden?" (der Skeptiker)
- „Was verändert sich, wenn Du mit gegensätzlichen Annahmen arbeitest?" (der Experimentierer)

- „Menschen handeln stets auf der Grundlage >guter Gründe<“ (der Humanist)
- „Du brauchst nicht so zu bleiben, wie Du bist“ (der Coach)

Diese inneren Freunde des Systemikers mischen sich beständig ein. Wer systemisch orientiert mit Menschen umgeht, geht unsicherer, behutsamer und variantenreicher zu Werke. Er hört auf seine inneren Freunde und lädt sie zu Team-Besprechungen ein, in denen er ihren Hinterfragungen und Argumentationen interessiert und aufgeschlossen folgt.

Systemiker handeln weniger sicher und selbstbewusst und sind genau dadurch offener gegenüber dem, was auch der Fall sein könnte.

„1. Mache dir stets bewusst, dass alles, was gesagt wird, von einem Beobachter gesagt wird!“

Dieses Gebot kann uns helfen, uns gegen die Fachleute- oder Mehrheitsmeinungs-Illusion zu immunisieren: Wer sich im Besitz einer auch von anderen geteilten Deutung weiß, ist besonders festgelegt. Und wer sich darauf berufen kann, dass auch andere seiner Meinung sind, glaubt sich schnell im Recht. Auszubildende oder Lernende haben dann keine Chance - zumal dann nicht, wenn sie sich nicht artikulieren, sondern bloß durch schwieriges Verhalten auffallen. Wer mit Experten- oder Mehrheitsmeinungen konfrontiert wird, hat ein Problem. Er kann sich selbst nur schwer die Berechtigung geben, einer so kompetent oder breit (z.B. von einer Mehrheit der Beteiligten) vertretenen Anschauung zweifelnd entgegenzutreten. Die Fachleute- oder Mehrheitsmeinungs-Illusion stellt sich ein, wenn z. B. eine anerkannte Instanz (z.B. der Schulpsychologische Dienst) oder andere Akteure (z.B. andere Ausbilderinnen oder die Lehrerinnen der Berufsschule) in ihren Beurteilungen deutlich übereinstimmen, was besonders leicht ist, wenn sie mit einem offensichtlich „ungebührlichen Verhalten“ konfrontiert werden. Was aber wenn sie zwar übereinstimmen, ihre Interpretationen mit der inneren Struktur des Gegenübers aber nichts zu tun haben? Wie ist diese Übereinstimmung zu bewerten, wenn sie uns das Gegenüber verfremdet und es uns gegenüber verschließt?

Ein systemischer Beobachter bleibt an dieser Stelle von einer sokratischen Unbeirrbarkeit²: Je vehementer es den Menschen gewiss zu sein scheint, was sie zu erkennen glauben -je erregter sie sich ausdrücken -, desto penetranter fragt er kritisch, aber auch selbstkritisch nach. Dabei sind es sowohl die Analytikerin („Was weißt Du tatsächlich von dem Gegenüber und seinen Motiven?“) als auch der Skeptiker („Welche Risiken und Nebenwirkungen sind mit Deiner Art wahrzunehmen, zu schlussfolgern und zu reagieren, unvermeidbar verbunden?“), welche ihm helfen, auch den Gedanken zuzulassen, dass alles von dem, was da so gesagt, befunden und dokumentiert ist, oder dessen, was ihm „gewiss“ erscheint, von Beobachtern verfasst wurde. Und auch diese Beobachter können - bei allem Bemühen - die Gegebenheiten prinzipiell nur zu ihren eigenen Bedingungen wahrnehmen.

Um sich selbst in diesem Sinne immer wieder bewusst zu machen, dass „alles, was gesagt wird, von einem Beobachter gesagt wird“ (Simon), ist es hilfreich, mit einem Fragenset, den „Gewissheitskillern“, zu experimentieren. Immer dann, wenn eine Beurteilung sich verdichtet und durchzusetzen beginnt, oder immer, wenn sich in einem selbst dieser lähmende Eindruck einstellt, man selbst habe Recht und nicht das Gegenüber, kann es sich als sinnvoll erweisen, sich mit den Gewissheitskillern zu befassen. Dabei ist der Experimentierer als innerer Freund gefragt. Mit seiner Hilfe kann es gelingen, durch die gezielte Arbeit mit gegensätzlichen Annahmen, eine neue Sicht auf das vertraute Geschehen zu entwickeln, und bereits mit dieser neuen Sicht ergeben sich nicht selten für das Gegenüber bereits andere Möglichkeiten, sich zu artikulieren und zu handeln.

Die Fähigkeit, nicht das Gegenüber, sondern die eigene Sicht der Dinge (die eigenen „Gewissheiten“) zu verändern, ist die Basis aller Kreativität. Und nur durch kreatives oder „frisches Denken“ (Peter Senge) kann eine neue Zukunft entstehen, wie es schon Albert Einstein ausdrückte: „Wir können nicht Probleme lösen, indem wir die selbe Art des Denkens benutzen, mit der wir die Probleme erzeugt haben“ (zit. nach Senge u. a. 2008, S. 10). Und Peter Senge u. a. ziehen daraus die wichtige Konsequenz, indem Sie fordern: „We all have to work together differently than we have in the past“ (ebd.).

Ein Problem bzw. eine von mir oder „allen“ als problematisch empfundene Situation ändert sich, indem wir gezwungen werden, anders auf das problematische Verhalten zu blicken und dem Gegenüber immer und immer wieder eine neue Chance zu geben, sich uns zu zeigen. Suche immer wieder neu nach anderen Lesarten für die Verhaltensweisen des Gegenübers und Du kommst ihm und seiner Wirklichkeit näher!

² Sokrates (469-399 vor Christus) fiel bekanntlich den Athenern dadurch auf, dass er beständig darum bemüht war, sie auf den Straßen und Marktplätzen Athens anzusprechen und ihnen ihr „Nichtwissen“ gerade in den Bereichen, in denen sie glaubten, „gut“ Bescheid zu wissen, vorzuführen.

2. „Unterscheide stets das, was über ein Phänomen gesagt wird, von dem Phänomen, über das etwas gesagt wird!“

An dieser Stelle kommt der Humanist ins Spiel. Dieser innere Freund ruft uns beständig zu: „Menschen handeln stets auf der Grundlage >guter Gründe<“. Dies bedeutet, dass es kaum einen Menschen gibt, der bewusst den Entschluss fasst „Heute mache ich Schwierigkeiten“. Vielmehr ist dieser Entschluss stets Ausdruck einer inneren Bewegung, welche ihre Gründe und Motive haben mag, aber letztlich doch bloß zu der an den Tag tretenden Äußerung führt - vielleicht, weil sich keine andere Möglichkeit bietet, in irgendeiner Weise auf sich hinzuweisen oder andere dazu zu bewegen, sich mit einem zu befassen. Es gilt, nach diesen „guten Gründen“ zu fragen. Dabei befragt der Systemiker natürlich nicht denjenigen, dessen Verhalten als schwierig empfunden wird, sondern die Situation selbst. Diese Befragung geschieht durch eine achtsame Beobachtung, das wertschätzende Deuten der Gesamtpersönlichkeit und das Lesen in den nonverbalen oder zwischen den Zeilen versteckten Mitteilungen. Diese gilt es zu entdecken und peu a peu zu einem Bild vom Gegenüber zu verdichten, welches seiner eigentlichen inneren Bewegung gerechter wird als eine konfrontative Entgegnung. Auf diese Weise kommen wir dem Phänomen selbst „auf die Spur“, ohne uns vorschnell von irgendwelchen Kommentaren anderer, eigenen Erinnerungen oder vorschnellen Interpretationen (ver)leiten zu lassen. Wir folgen vielmehr dabei ausschließlich unserer Beobachtung und dem, was wir in den Ausdrucksformen des Gegenübers lesen (können), nicht dem, was andere uns sagen, wie sie interpretieren und bewerten. Vielmehr haben wir in mühevoller Kleinarbeit die „Beobachtung im kommentarfreien Raum“ geübt und können diese gezielt einsetzen, um uns frei von Vor-Urteilen - den eigenen und denen anderer - auf einen Menschen oder eine Situation beziehen zu können.

Systemiker und Systemikerinnen wissen, dass sie in der Art und Weise, wie sie auf das Gegenüber (z. B. einen Auszubildenden) reagieren, nicht einfach so drauflos handeln können. Sie sind sich der Tatsache bewusst, dass sie als Begleiterinnen und Begleiter stets darum bemüht sein müssen, die Ressourcen des Gegenübers zu stärken, nicht selbst Recht zu bekommen.

„3. Wenn du Informationen (be)schaffen willst, triff Unterscheidungen!“

Das Treffen von Unterscheidungen bezeichnet das Wesen des Erkennens. Wir erkennen einen Gegenstand oder einen Zusammenhang, indem wir diesen von anderen Gegenständen oder Zusammenhängen unterscheiden. So unterscheiden wir das Angemessene vom Unangemessenen oder den Erfolg vom Nicht-Erfolg. Dabei spielen Kriterien und Wahrnehmungsgewohnheiten eine Rolle, die unsere Art zu unterscheiden und damit auch uns festlegen. Diesen Sachverhalt beschrieb George Spencer-Brown mit der Feststellung,

„(...) dass ein Universum zum Dasein gelangt, wenn ein Raum getrennt oder geteilt wird“ (Spencer-Brown 1973, S. XXXV).

Neue Unterscheidungen können uns jedoch zu anderen Einschätzungen führen und uns auch neue Möglichkeiten des Reagierens eröffnen, weshalb wir uns in der „Kunst des Um-Unterscheidens“ üben müssen, wenn wir Veränderungsprozesse auslösen oder begleiten wollen. Durch diese neue Unterscheidung entstehen neue Informationen, und diese Informationen verändern die Situation bzw. genauer: die Art und Weise, auf welche die Beteiligten die Situation durch ihre - gewohnheitsmäßige Form der Unterscheidung - konstruieren.

Weitere Unterscheidungen zu (er)finden und ins Spiel zu bringen, ist eine wichtige Zuständigkeit helfender bzw. begleitender Berufe. Es ist nämlich nichts für die Entwicklung des Gegenübers gewonnen, wenn sich die Sicht derer Geltung verschafft, die die Unterscheidungshoheit inne haben. Wir nähern uns dem Gegenüber vielmehr dadurch an, dass wir gezielt nach weiteren Formen der Konstruktion der Wirklichkeit, die wir beobachten, fragen. In diesem Sinne stellte Heinz von Foerster fest: „Handle stets so, dass Du die Anzahl der Möglichkeiten vergrößerst“ (von Foerster 1993, S. 51). Übt man sich in der Kunst des Um-Unterscheidens“, dann kommt einem der Experimentierer, ein weiterer innerer Freund des Systemikers zu Hilfe. Dieser tritt uns beständig mit der Frage nahe „Was verändert sich, wenn Du mit gegensätzlichen Annahmen arbeitest?“

Es ist die bevorzugte Leitdifferenz, welche wir unserer Unterscheidung zugrunde legen, die uns auf die eine oder die andere Spur führt und auf diese Weise die eine oder die andere Wirklichkeit entstehen lässt. Wir selbst sind es demnach, die unsere Wirklichkeit erschaffen, indem wir so oder anders - unterscheidend - auf die sich uns anbietenden Situationen blicken. Diesen Effekt gilt es für eine erfolgreiche pädagogische Begleitung zu nutzen. Dies bedeutet zweierlei: Lern- und Entwicklungsbegleiterinnen und -begleiter sollten darin geübt sein, eher destruktive, d. h. festlegende und entwicklungshemmende Unterscheidungen vollständig aufzugeben. Professionelle Begleiter werden genau dafür bezahlt, dass es ihnen immer und immer

wieder gelingt, die ach so nahe liegenden destruktiven Unterscheidungen nicht ins Spiel zu bringen oder - dort, wo diese bereits im Spiel sind - diese durch den absichtsvollen Einsatz produktiver Unterscheidungen zu konterkarieren. Diese andere Form des Unterscheidens will gelernt sein. Lernbegleiterinnen müssen grundsätzlich im Umgang mit produktiven Unterscheidungen geübt sein. Destruktive Unterscheidungen legen fest und zerstören („destruieren“) Entwicklungsmöglichkeiten. Wer seine Lernenden, Auszubildenden oder Mitarbeiterinnen als unwillig („Nicht-Wollen“), „unangepasst“ und „nicht-intelligent“ konstruiert, der zeichnet von ihnen ein Bild, welches letztlich keine Entwicklung kennt. Anders stellt sich die Situation für diejenigen dar, welche grundsätzlich gelernt haben, mit produktiven Unterscheidungen zu konstruieren. Sie arbeiten mit Unterscheidungen, die eine Entwicklung prinzipiell zulassen: Wer etwas „noch nicht“ kann, kann dies noch lernen, wer „eigenständig“ ist, mag schwieriger zu handhaben sein, er kann aber voller Überraschungen stecken, und wer „nicht gefördert“ wurde, kann vieles noch nachholen.

Von eher destruktivenzu produktiven Unterscheidungen
„Wollen“ versus „Nicht- Wollen“	„Können“ versus „(Noch-) nicht-Können“
„angepasst“ versus „unangepasst“	„nachvollziehend“ versus „eigenständig (kreativ)“
„intelligent“ versus „nicht intelligent“	„gefordert“ versus „nicht gefordert“
Fazit: Defizit	Fazit: Potenzial

Abb. 4 Von destruktiven zu produktiven Unterscheidungen

Es ist also die Art unserer Unterscheidung, die uns den Lernenden oder Auszubildenden so und nicht anders erscheinen lässt. Doch diese Erscheinung bedeutet - wie gesagt - nicht, dass es so ist, wie es zu sein scheint, sondern beinhaltet vielmehr die Aufforderung, die Situationen neu - produktiver - zu konstruieren, indem wir Perspektiven erschließende, nicht verschließende Unterscheidungen verwenden.

„4. Trenne in deiner inneren Buchhaltung die Beschreibung beobachteter Phänomene von ihrer Erklärung und Bewertung“

Es ist sehr schwer - wenn nicht gar unmöglich -, ohne Unterscheidungen eine Person, Situation oder Sache zu beschreiben. Gleichwohl können wir uns darum bemühen, die Wirklichkeit weitgehend unabhängig von unseren Beschreibungen auf uns wirken zu lassen. Gleichwohl können wir nur schwer beobachten, ohne zu bewerten. Wer nichts bewertet, fühlt sich auch nicht gestört - eine wenig günstige Voraussetzung für die Begleitung von Menschen in ihrer Lern- und Ausbildungsbewegung. Denn begleiten kann nur, wer die Abwege kennt und den Begleiteten zurück reißt.

Der Begleiter muss demnach bewerten, er muss aber auch zugleich die Beschreibung von der Bewertung trennen (können) - eine Forderung, die so klingt, als sei dies ein leichtes Unterfangen. Dies ist es nicht, da man bereits in der Beschreibung zumeist Begriffe aus einer wertenden Unterscheidungssprache verwendet. „Nicht-Wollen“, „unangepasst“ oder „nicht-intelligent“ sind gleichzeitig Beschreibungs- und Bewertungsbegriffe, d. h. in unseren üblichen Konstruktionen und Beschreibungen verwenden wir zumeist eine Sprache, die die Trennung zwischen Beschreibung und Bewertung erschwert, da sie beides verbindet. Aus diesem Grunde ist es hilfreich, dass Begleiterinnen und Begleiter nicht nur verstärkt mit potenzialorientierten Unterscheidungen zu konstruieren lernen, sie müssen auch mehr und mehr in der Lage sein, nüchterne Situationsbeschreibungen anzufertigen, die ohne implizite Defizit- oder Potenzialbeschreibung auszukommen vermögen.

In der Regel geht man mit seiner alten Unterscheidungsgewohnheit in die Problemkonstruktion hinein, befindet sich bereits dadurch meist auf einer eher defizitfixierten Deutungsschiene und hat alle Hände voll zu tun, aus dieser Defizitfixierung wieder aussteigen zu können. Die eingespielten Unterscheidungen sind unsere bewährten - teils auch professionellen - Sichtweisen. Sie erinnern uns stets an das Defizit, welchem abzuweichen wir da sind. Dies ist es, was der Reflektierer meint, wenn er uns mit der freundschaftlichen Frage konfrontiert: „An welches Eigene erinnert Dich diese Situation?“ Doch vielleicht weiß er nicht, dass man sich dieses Eigene durch ein Sprachtraining abgewöhnen kann, indem man lernt, gezielter mit seinen routinemäßigen Unterscheidungen umzugehen. Aus diesem Grunde ist auch jede Professionalisierung eine Einübung in neue Formen des begrifflichen Unterscheidens - eine Form, in der bestimmte Begriffe oder sprachliche Wendungen nicht mehr gebraucht werden. Eine systemische Haltung (vgl. Arnold/Arnold-Haucky 2009, S. 1 ff) findet ihren Ausdruck deshalb in erster Linie in einer anderen Art der Rede, des Definierens und Sich-Verständigens.

SystemikerInnen reden weniger festlegend. Sie wissen, dass Fakten -gemäß der Bedeutung des lateinischen Ursprungsverbums „facere“ (=machen) -etwas Gemachtes sind, über das man reden, aber nicht streiten kann. Wer systemisch reden kann, wird verwundert feststellen, dass man in dieser Sprache Verständigung aufbauen, aber nicht wirklich streiten kann

„5. Der Status quo bedarf immer der Erklärung!“

Fritz B. Simon weist darauf hin, dass konstante Gegebenheiten geeignet sind, uns misstrauisch zu machen. Er schreibt:

„Wenn dem außen stehenden Beobachter über die Zeit hin Merkmale oder Eigenschaften lebender/psychischer/sozialer Systeme konstant und dauerhaft erscheinen, so ist dies immer als Ergebnis eines dynamischen Prozesses zu erklären, der aktiv dafür sorgt, dass sich nichts verändert“ (Simon 2009, S. 114).

Teil dieses dynamischen Prozesses ist die professionelle Festlegung. Indem wir Verhaltensweisen des Gegenübers (z.B. des Auszubildenden) definieren, erzeugen wir einen Status quo. Es sind diese Festlegungen die subtilen Mechanismen, mit denen wir an ihnen festhalten, welche in einer ständig dynamischen Bewegung dafür sorgen, dass der Status quo möglichst erhalten bleiben kann. Denn mit diesem kennen wir uns aus. Er stiftet uns das Gefühl des Vertrauens und Berechenbaren, selbst wenn es sich bei diesem um einen insgesamt eher beklagenswerten Zustand handelt. Systemiker blicken nicht auf *die* Wirklichkeit, sondern auf die Dynamiken, die der Konstruktion dieser Wirklichkeiten zugrunde liegen. Für sie hält jedes Problem in erster Linie Auskünfte über diejenigen bereit, die sich ein Problem geschaffen haben. Sie wissen um die „Verwirrungen des Kausalitätsbegriffes“ (Simon 1999, S. 84) und haben das lineare Denken - so offensichtlich die Ursachen für ein Problem uns auch erscheinen mögen - vollständig aufgegeben. Und sie misstrauen der Sprache und dem Sprechen. Für den Evolutionspsychologen und Sprachforscher Steven Pinker ist das Sprechen eine „riskante Kommunikationsform“. Er schreibt:

„Sprache stellt in der Tat sehr leicht verschiedene Realitäten her, es fängt bereits bei so kleinen Dingen an, wie zum Beispiel >Ich trinke von einem Glas Milch< und >Ich trinke ein Glas Milch<. Dieselbe Situation wird anders geprägt und bekommt eine andere Bedeutung. Intellektuelle äußern Bedenken bezüglich der Macht der Sprache. Besonders wenn es um Politik geht, warnt uns beispielsweise der Linguist George Lakoff: Sprache übertrumpft die Realität. Wie wir die Realität linguistisch prägen, kann in der Tat enorme Unterschiede machen. Zwei Beispiele: Die Präsenz amerikanischer Truppen im Irak wurde sowohl als >Befreiung< als auch als >Besetzung< bezeichnet; Steuern werden >Last< oder >Beitrag< genannt. Sprache kann ganz offensichtlich die öffentliche Meinung prägen“ (Pinker 2009, S. 39).

Die Art und Weise, wie wir die Situationen sprachlich (er) klären, gibt somit nicht nur Auskunft über unsere Art, die Welt zu sehen, sie legt uns vielmehr auch in dem, was uns dann noch möglich erscheint, fest. Dadurch entsteht der Status quo. Systemikern geht es darum, diesen Status quo zu verlassen, da dieser zumeist Stillstand bedeutet oder uns zu Formen einer erneuten Eskalation (ver)-führt. Dabei gehen sie davon aus, dass der Status quo nur verlassen werden kann, wenn die bestehende Balance der Problemtrance nachhaltig gestört wird. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine solche Status-quo-Veränderung schon allein dadurch erreicht werden kann, dass das beobachtbare Verhalten in einem neuen Rahmen gedeutet wird (Frage: „Was könnte das Gegenüber durch sein Verhalten noch ausdrücken?“). Eine andere Form der Status-quo-Veränderung kann auch durch eine andere Art des Redens erreicht werden. Systemiker wissen, „wie sich die Atmosphäre eines Gesprächs (verändert), wenn Wahrheitsvorstellungen dominant werden“ (Pörksen 2008, S. 73)³, und sie verfügen über Techniken, das Gewissheits(ver)sprechen in der Art und Weise, wie sie gelernt haben zu reden, mehr und mehr aufzugeben.

1.3 Berufliche Bildung: Vorbereitung oder Begleitung?

Für jede Art von beruflicher Vorbereitung ist die Vorstellung davon, „wo die Reise hingehen soll“, von grundlegender Bedeutung. Die Curricula der beruflichen Bildung basieren deshalb auf einer möglichst deutlichen Beschreibung der Kompetenzerfordernisse späterer Handlungssituationen, die ihr aus der Erforschung der beruflichen Praxis heraus vertraut sind. Moderne berufliche Bildung ist in ihrem Kern jedoch auch eine Vorbereitung auf unsichere Lagen und ungewisse Anforderungen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht antizipiert, sondern bloß gestaltet werden können, und oft ist es gerade die Nichtvorwegnahme des Zukünftigen, welche den offenen Blick erhält und die angemessene Reaktion in den späteren Ernstsituationen vor Ort ermöglicht. Ein wesentlicher Grundsatz moderner Kompetenzentwicklung ist deshalb die Anbahnung selbstschärfender Kompetenzen. Bei diesen handelt es sich um Kompetenzen, die den Lernenden (z.B. den Auszubildenden) in die Lage versetzen, selbst zu erkennen, welche Kompetenzanpassung er benötigt und diese gewissermaßen selbst zu gewährleisten. Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit sind wesentliche Elemente dieser selbstreflexiven Kompetenzen:

³ Heinz von Foerster stellt zu diesem Sachverhalt fest: „Ich würde gerne eine Sprache oder eine Form von Kommunikation erfinden (...). die etwas in einem anderen auslöst, so dass der Verweis auf eine Außenwelt oder die Wirklichkeit und ein >Es ist... < nicht mehr notwendig sind; diese Referenzen werden dann, so stelle ich mir vor, einfach nicht mehr gebraucht. Man muss jedoch, damit dies gelingt, sehr tief in dieser Welt verankert sein“ (in: Pörksen 2008, S. 26).

Berufsbildung ist nicht nur Antizipation, sondern auch Reflexion. Sie bedarf moderner Verfahren der Kompetenzentwicklung ebenso, wie einer gezielten Initiierung und Begleitung selbstreflexiven (lebenslangen) Lernens.

Moderne Berufsbildung dient vor allem der Stärkung des eigenen Anpassungs- und Gestaltungsvermögens derjenigen, die sich auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten. Sie lernen und üben in der Berufsbildung nicht nur die Vorbereitung auf Zukünftiges, sondern auch den Umgang mit unsicheren Lagen. Denn das Zukünftige vermag nur dann wirklich in Erscheinung zu treten, wie uns die Systemiker des MIT in Boston zeigen, wenn wir über die Fähigkeiten verfügen, nicht bloß vom Vergangenen her zu denken, weil dieses uns auch festlegt. C.O. Scharmer berichtet in diesem Zusammenhang von einem Workshop, auf welchem eine Lehrerin feststellte:

„Wir organisieren unsere Schule um mechanische Modelle des Lernens herum. Alles geht darum, dass die Lernenden alte Wissensbestände auswendig lernen. Das prüfen wir. Aber, dass wir den Kindern beibringen, ihre intellektuelle Neugierde und ihre Fähigkeiten für Kreativität und Imagination zu erschließen, das fehlt“ (Scharmer 2009, S. 151).

Wenn wir uns davon zu lösen vermögen, beginnen wir, das Konzept einer systemischen Berufsbildung entstehen zu lassen. Unsere Lernenden treten dann in einen Lernprozess ein, der sie auch selbst als Person mit ihren typischen Erfahrungen, Reaktionsweisen, Gewohnheiten und Gewissheiten mehr und mehr in den Blick nimmt und neue Formen der Kommunikation und Kooperation einübt.

Berufliche Bildung vermittelt somit nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern stiftet auch Haltungen des In-der-Welt-Seins und verbessert die eigene Offenheit, Flexibilität und Wirksamkeit im gestaltenden Umgang mit neuen Anforderungen. Dieses Gestaltungsvermögen setzt ein reflexives und selbstgesteuertes Lernen sowie eine im umfassenden Sinne eigenverantwortliche Kompetenzentwicklung voraus.

Diese lebt von systemischen Fähigkeiten, d.h. von den Fähigkeiten der Handelnden, sich auf andere Menschen, Lebenswelten und Handlungskontexte in einer Weise zu beziehen, die von einer prinzipiell wertschätzenden Wahrnehmung der Maßstäbe und Möglichkeiten dieses Gegenübers auszugehen vermag und sich der Tatsache bewusst ist, dass zielführende Interventionen in Systeme in nur eingeschränktem Maße und meist nur um den Preis ungewollter Nebenwirkungen „zu haben“ sind.

Ein solcher veränderter Umgang mit dem Gegenüber setzt immer auch einen veränderten Umgang mit sich selbst voraus. Systemische Berufsbildung beinhaltet deshalb stets auch notwendigerweise ein selbstreflexives Lernen. Und den ressourcenstärkenden Zugang zum Gegenüber (z.B. dem Kollegen, Kunden oder Vorgesetzten) erreicht man in vielfacher Hinsicht nur über eine Veränderung der eigenen Formen des Denkens, Fühlens und Handelns, d.h., wenn man bereit und in der Lage ist, den Lernenden neu und anders zu sehen. Systemische Berufsbildung erweitert das Konzept der Vorbereitung um inhaltlich unspezifischere, aber gleichwohl subjektspezifische Themen, wie die Selbstreflexion der eigenen Antreiber und die Reflexion vertrauter Deutungen sowie Sicht- und Verhaltensweisen. Peter Senge sieht in diesen Fähigkeiten den eigentlichen Kern eines systemischen Denkens und Handelns:

„Anstatt die Organisation als etwas zu sehen, das > mir etwas antut<, beginnen die Beteiligten die Frage zu stellen, wie ihre eigenen Denkmuster und ihr Handeln das Ganze hervorbringen“ (in: Scharmer 2009, S. 76).

Dies bedeutet, dass moderne Berufsbildung auch dafür Sorge tragen muss, dass sich das vertraute Denken und Können nicht auch in die neue Anwendungssituation „einmischt“, denn dieses „behindert den Blick auf die vor uns liegende Realität“ (ebd., S. 125). Wir dürfen vielmehr nicht mehr länger so tun, als sei das Vergangene automatisch geeignet, Zukünftiges zu bewältigen - ohne Risiken und Nebenwirkungen - eine zu pauschale und auch leicht antiquierte Denkgewohnheit, der bereits durch die exaltierende Veralterungsrate des Wissens sämtliche Grundlagen entzogen worden sind, ohne dass dies bereits wirklich „bemerkt“ und in den Konzepten, nach denen wir Lernen und Kompetenzentwicklung konzipieren, berücksichtigt worden ist. Berufliche Bildung ist vielmehr weiterhin in einem Hase-und-Igel-Wettlauf befangen, der - wie wir leicht nachvollziehen können - einfach nicht zu gewinnen ist.

Grundlegend für das Konzept einer Systemischen Berufsbildung ist deshalb die paradoxe These der reflexiven Soziologie, dass die beste Vorbereitung auf zukünftige Ernstsituationen darin bestehe, sich nicht (nur) auf diese vorzubereiten⁴, sondern sich mit den eigenen Formen des Denkens, Beobachtens und Bewertens zu beschäftigen - eine provozierende Infragestellung, welche der Systemiker Hellmut Willke bereits 1987 zu

⁴ Insbesondere die berufspädagogischen Beiträge zur Soziologie der Zweiten Moderne argumentieren dafür, dass angesichts der Unübersichtlichkeiten und Ungewissheiten der zukünftigen Arbeitsmärkte eine radikale „Innenleitung“ gefragt sei, deren Ausbildung und Stärkung nur im Wege der Didaktik eines handlungsorientierten Erlebens gelingen kann.

der Einsicht verdichtete, dass, „wenn du veränderst, sich nichts (verändert), denn jede Veränderung muss Selbstveränderung sein“ (Willke 1987, S. 350). Es geht demnach darum, die berufliche Vorbereitung *im Sinne einer selbstreflexiven Qualifizierung* zu erweitern und insbesondere die ungewollte Nebenwirkung jedes Vorbereitungslehrens zu vermeiden, die darin besteht, dass sie antizipierend informiert, sensibilisiert und qualifiziert, aber genau dadurch auch festlegt, wo es doch vielleicht darum ginge, auch die Offenheit und Flexibilität für den Umgang mit dem Neuen anzuregen und lebendig zu erhalten (vgl. Senge/Scharmer u. a. 2005, S. 13)

Moderne Berufsbildung ist (auch) Selbstveränderung. Sie löst sich ein Stück weit von dem Anspruch einer möglichst authentischen Antizipation der späteren Einsatz- und Lebenssituationen und räumt der Stärkung einer „radikalen Innenleitung“ sowie dem systemischen Anspruch der, „Veränderung durch Selbstveränderung“ einen größeren Raum ein. Notwendig sind dafür die Lösung von den - eher traditionellen - Ansprüchen einer antizipierenden Didaktik und die stärkere Hinwendung zu systemischen Konzepten einer erlebensorientierten Didaktik.

Arnold, Rolf (2010): Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken- mit einem Methoden-ABC. Baltmannsweiler (Schneider) Reihe: systemia-Systemische Pädagogik. Hrsg. Rolf Arnold, Bd 4. S. 2 - 23 (mit Kürzungen und Auslassungen durch RS=