

Uta Pohl-Patalong

Impulse setzen und Perspektiven erweitern Bildungsdiskurs und systemisches Denken

Der systemische Ansatz erfreut sich in verschiedenen Wissenschaften schon länger einer großen Beliebtheit, und auch in einigen Bereichen der Praktischen Theologie ist er in den letzten Jahren rezipiert worden. Dies gilt vor allem für die Bereiche Kybernetik / Gemeindeleitung¹ und Seelsorge.² Für die Erwachsenenbildung und insbesondere die religiöse Bildung gewinnt systemisches Denken allerdings erst allmählich an Bedeutung.³ Dies verwundert, da sich bei näherem Hinsehen etliche Parallelen zwischen dem systemischen Ansatz und den Konzeptionen theologisch reflektierter Erwachsenenbildung zeigen.⁴ Über die Feststellung vorhandener Gemeinsamkeiten hinaus kann die Beschäftigung mit systemischem Gedankengut für den Bildungsdiskurs aber auch interessante Einsichten und weiterführende Impulse eröffnen, auf die ein Nachdenken über religiöse Bildung nicht verzichten sollte.

¹ Vgl. z.B. H. Lindner, Kirche am Ort. Eine Gemeindeftheorie (Praktische Theologie heute Bd. 16), Stuttgart u.a. 1994; R. Roosen, Die Kirchengemeinde – Sozialsystem im Wandel. Analysen und Anregungen für eine Reform der evangelischen Gemeindefarbeit, Berlin/New York 1997.

² Neben einigen Aufsätzen sind in den letzten Jahren drei Monografien erschienen: P. Held, Systemische Praxis in der Seelsorge, Mainz 1998; U. Herthneck, Systemische Therapie und ihre Impulse für die evangelische Seelsorge und Chr. Morgenthaler, Systemische Seelsorge. Impulse der Familien- und Systemtherapie für die kirchliche Praxis, Stuttgart u.a. 1999.

³ Vgl. aber die Aufsätze von Rösener und Klingenberg in diesem Band.

⁴ Rolf Arnold und Horst Siebert, zwei der wenigen, die konstruktivistisches Denken für die Erwachsenenbildung affirmativ aufgenommen haben, sehen sogar eine „große Sinnverwandtschaft und Parallelität der erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion der letzten Jahre zu den Denkmodellen und Erklärungsansätzen des Konstruktivismus“ (R. Arnold / H. Siebert, Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, Baltmannsweiler ³1999, 5).

Wenn im Folgenden gefragt werden soll, was systemisches Denken für die Überlegungen zur religiösen Erwachsenenbildung austragen kann, ist dieses Vorhaben bereits systemisch angelegt: Mit einer Theorie wird eine bestimmte Wahrnehmungsperspektive für einen Betrachtungsgegenstand eingenommen, ohne den Anspruch zu erheben, diese sei ‚die richtige‘ oder auch nur die einzig sinnvolle. Leitend für die Wahl ist also nicht, dass die Theorie ‚stimmt‘ (engl. ‚match‘), sondern dass sie ‚passt‘ (engl. ‚fit‘) und daher weiterführende Erkenntnisse verspricht. Bezogen auf religiöse Bildung bedeutet dies, dass der systemische Ansatz für den Bildungsdiskurs interessant und hilfreich sein kann, nicht aber, dass er der einzig richtige oder sinnvolle Zugang ist.

Grundlinien systemischen Denkens

Der Begriff ‚systemisch‘ bezeichnet zunächst kein einheitliches, genau definiertes Gedankengut, sondern er ist eher eine Art „Klammer um eine Vielzahl von Modellen“⁵, die in sich heterogen sind, aber grundlegende Gemeinsamkeiten aufweisen. Die systemische Betrachtungsweise ist genau genommen kein konkreter Ansatz, sondern eher eine Sichtweise, eine Kultur oder ein Interpretationsmodell sozialer Wirklichkeit.

Ohne auf die komplexe Entwicklung dieses Denkansatzes in den unterschiedlichen Wissenschaften seit den 1950er Jahren im Einzelnen eingehen zu können,⁶ ist für die Frage eines systemischen Ansatzes für die religiöse Erwachsenenbildung vor allem die Weiterentwicklung von der „Kybernetik erster Ordnung“ zur „Kybernetik zweiter Ordnung“ wichtig. Ging die „Kybernetik erster Ordnung“ in den 1950-1970er Jahren von einer Steuerbarkeit von Systemen aus, an deren reibungslosen Funktionieren sie interessiert war, ist die grundlegende Erkenntnis der „Kybernetik zweiter Ordnung“ seit den

⁵ A von Schlippe / J. Schweitzer, Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Göttingen 2000, 23. Vgl. auch F.B. Simon, Einleitung: Wirklichkeitskonstruktionen in der Systemischen Therapie, in: ders. (Hg.), Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der Systemischen Therapie, Berlin u.a. 1988, 1-9. Einen Überblick über die Vielfalt systemischer Konzepte bietet beispielsweise W. Ebert, Systemtheorien in der Supervision. Bestandsaufnahme und Perspektiven (Forschung Soziologie Bd. 109), Opladen 2001, 73ff.

⁶ Zusammenfassend vgl. von Schlippe / Schweitzer, Lehrbuch, 50ff.

1980er Jahren die Überzeugung, dass der Beobachter zusammen mit dem beobachteten System ein übergeordnetes System bildet, so dass er immer ein Teil dessen ist, was er beobachtet.

Konstruktivistische Grundlagen

Diese Erkenntnis entspricht den Grundlagen des ebenfalls in den 1980er Jahren entwickelten radikalen Konstruktivismus, dessen Verständnis von Wirklichkeit seitdem die erkenntnistheoretische Grundlage systemischen Denkens darstellt. Seine Kernfrage ist, auf welche Weise wir aktiv an der Konstruktion unserer eigenen Erfahrungswelt Anteil haben – die Beobachterin bringt ‚Wirklichkeit‘ durch den Akt der Beobachtung immer erst hervor, damit sind Erfahrungswelten grundsätzlich konstruiert. Daraus folgt der Verzicht auf absolute Wahrheitsansprüche und auf Objektivität des Erkennens zugunsten einer Vielzahl möglicher Perspektiven und die Frage nach ihrer jeweiligen Nützlichkeit für das System. Biologisch fundiert wird dies durch die Einsicht Humberto Maturanas und Francisco Varelas, das menschliche Erkennen durch die Struktur des Organismus determiniert ist. Der Mensch hat ein operational und funktional geschlossenes Nervensystem, das nicht zwischen internen und externen Auslösern differenziert, daher sind Wahrnehmung und Illusion ununterscheidbar. Da dem menschlichen Nervensystem die Außenwelt nur indirekt zugänglich ist, bildet es nicht ‚die Realität‘ ab, sondern erzeugt eine Konstruktion von ihr.

Geht der radikale Konstruktivismus eher von dem einzelnen Beobachter aus, betont der soziale Konstruktivismus die Bedeutung der Beziehungen für die Wahrnehmung der Wirklichkeit: Konstruktionen erlangen nach Ansicht des sozialen Konstruktivismus ihre Bedeutung dadurch, dass wir sie in der Kommunikation mit anderen und in Beziehung zu ihnen benutzen. Erkenntnis geschieht nicht isoliert, sondern im Kontakt mit anderen, sowohl im Konsens als im Dissens. Erkenntnis ist daher nicht Privatbesitz einer Person, sondern sie existiert in Gemeinschaften. „Wir konstruieren die Welt mit-einander im Dialog.“⁷

⁷ Ebert, Systemtheorien, 314.

Denken in Systemen

Auf dieser konstruktivistischen Grundlage betont die systemische Theorie das Denken in Systemen. Ein System wird als „geordnete Ganzheit, die als Komposition von Teilen verstanden wird und eine eigene Entität darstellt“⁸, definiert. Grundsätzlich muss zwischen lebenden und nichtlebenden Systemen unterschieden werden. Ein System ist immer mehr als die Summe seiner Teile und besitzt daher ‚emergente‘ Eigenschaften, die aus den Eigenschaften seiner Elemente allein nicht zu erklären sind. Systeme sind komplex, verfügen über unterschiedliche Operationsmöglichkeiten und beinhalten aufgrund ihrer Komplexität eine Vielzahl von möglichen Beziehungen und Handlungsalternativen.

Selbstorganisation von Systemen

Systeme organisieren sich selbst und können nicht von außen gesteuert, instruiert oder gar determiniert werden. Sie erhalten und entwickeln sich durch Selbstorganisation, genannt ‚Autopoiese‘, für das ein Spannungsverhältnis von Stabilität und Veränderung erforderlich ist – wäre ein System ausschließlich stabil, könnte sich das System nicht mehr an die sich permanent verändernde Umwelt anpassen und würde langfristig nicht überleben; wäre die Veränderung zu groß, würde das System sich verlieren.

Dies bedeutet einerseits, dass Systeme permanent ‚lernen‘, sich also ständig verändern, und dass dies nicht autark, sondern in Reaktion auf die Umwelt geschieht: Systeme reagieren auf von außen kommende Anregungen und ‚Störungen‘, indem sie sich verändern und auf diese Weise ‚lernen‘. Es bedeutet aber andererseits, dass das, was ein System wann in welcher Weise lernt – also die Richtung, der Zeitpunkt und die Art der Veränderung – nicht von außen steuerbar ist, sondern im System selbst geschieht. Systeme können also nur angeregt werden zu eigener Aktivität, die potenziell zu einer Veränderung führt. In welcher Weise dies geschieht, hängt von dem jeweiligen System und seinen bisherigen Strukturen, seinen ‚Vorerfahrungen‘ und seinen jeweiligen Bedürfnissen ab.

⁸ A.a.O., 93.

Realität

Daher kann auch nie ‚Wirklichkeit‘ an sich wahrgenommen werden, weil das, was wir als Wirklichkeit wahrnehmen, immer im eigenen Kopf entsteht und eng mit uns selbst als wahrnehmender Instanz verbunden ist. Insofern entsteht ‚Realität‘ im Kopf. Die Frage, ob es eine Wirklichkeit losgelöst von der Beobachtung ‚gibt‘, ist daher nicht entscheidbar. Dies ist jedoch nicht zu verwechseln mit einer Beliebigkeit und Folgenlosigkeit von Wirklichkeitskonstruktionen, denn diese schaffen Fakten und rufen Wirkungen hervor.

Wahrheit

Da es keinen privilegierten Zugang zur Wirklichkeit gibt und Aussagen über Beobachtetes nie den Anspruch auf objektive Richtigkeit erheben können, kann von ‚wahr‘ und ‚unwahr‘ oder ‚richtig‘ und ‚falsch‘ im gängigen Sinne nicht gesprochen werden. Wohl aber kann es mehr oder weniger angemessene und mehr oder weniger ethisch vertretbare Sichten von Wirklichkeit und damit auch Handlungsoptionen geben. Systemisches Denken mündet gerade nicht in ‚Beliebigkeit‘, sondern nötigt dazu, die – den Erkenntnisprozess mit bestimmenden – persönlichen Entscheidungen und Vorlieben bewusst zu verantworten, weil die Verantwortung nicht mehr auf die ‚objektive Realität‘ abgewälzt werden kann.

Handeln

Auf den ersten Blick scheint der systemische Ansatz ‚richtiges‘ Handeln zu erschweren, da eine klare Linie von Sehen – Urteilen – Handeln nicht möglich ist. Systemisches Denken favorisiert hingegen eine Vergrößerung des Möglichkeitsraums – und zwar nicht nur der eigenen Möglichkeiten, sondern auch der Möglichkeiten anderer. Gleichzeitig legt systemisches Denken eine Haltung der Neugier als Grundlage des Handelns nahe, die das jeweilige Gegenüber und seine Verhaltensmuster wertschätzt. Verhaltensmuster sozialer Kontrolle und Besserwissen, was für andere gut ist, verbieten sich im Ernstnehmen des jeweiligen Systems und seiner Logik.

Nach systemischer Überzeugung sind Erkennen und Handeln nicht zu trennen, jegliche Form von Lernen oder Erkenntnis wirkt sich auf das Handeln aus. Alles Wissen und Erkennen hat einen operativen, d.h. handlungsbezogenen Sinn und ist daher nicht ohne Folgen. Diese müssen reflektiert und auch in ihren ‚Nebenfolgen‘ mitbedacht werden.

Systemisches Denken und Bildungsdiskurs

Diese Problematik eines ‚richtigen‘ Handelns könnte einer der Gründe sein, warum der systemisch-konstruktivistische Ansatz bislang im theologisch reflektierten Bildungsdiskurs nur vereinzelt aufgenommen wurde.⁹ Daneben dürfte auch die systemisch-konstruktivistische Tendenz, Identitäten in Frage zu stellen und Positionen aufzulösen, sich nicht gerade rezeptionsfördernd ausgewirkt haben, gerade im Zusammenhang mit der Frage nach den christlichen Gehalten und Grundlagen religiöser Erwachsenenbildung. Wie für den gesamten Bildungsbereich dürfte aber zusätzlich auch für den theologischen Bildungsdiskurs die Debatte um das ‚selbstgesteuerte Lernen‘ und die bildungspolitischen Konsequenzen, die daraus gezogen wurden, der Rezeption hinderlich gewesen sein.

Systemisch-konstruktivistisches Gedankengut wurde herangezogen, um im Zuge schwindender finanzieller Mittel den Abbau institutionalisierter Bildungsmöglichkeiten zu begründen – wenn Menschen als Systeme nicht von außen steuerbar und ihre lernenden Veränderungen sowieso nicht zielgerichtet planbar sind, seien kostspielige institutionalisierte Bildungsmaßnahmen überflüssig, weil Menschen besser in Eigenregie das lernen, was sie persönlich in ihrer jeweiligen Situation brauchen.¹⁰

Dagegen ist systemisch jedoch die Bedeutung des umgebenden Systems für den Lernprozess zu betonen: es macht einen Unterschied, ob das Lernen allein am Computer erfolgt oder in einer Gemeinschaft von Menschen und einem bestimmten Bildungssetting. Zudem erscheint in systemischer Perspektive die Einlinigkeit des Mediums Computer eine wenig günstige Bedingung für die Initiierung von Lernprozessen: gerade wenn Lernprozesse nicht kausal berechenbar sind, erhöht eine Vielfalt von Anstößen auf unterschiedlichen Ebenen (informativ, kommunikativ, persönlich, sinnlich etc.) die Wahrscheinlichkeit, dass ein Lernprozess in Gang kommt.

⁹ Als zwei der wenigen Ansätze vgl. Arnold / Siebert, Konstruktivistische Erwachsenenbildung; Th. Bornhauser, Gott für Erwachsene. Ein Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung im Zeichen postmoderner Vielfalt (Praktische Theologie heute Bd. 51), Stuttgart u. a. 2000 mit Bezug auf Arnold / Siebert, Konstruktivistische Erwachsenenbildung, 97ff.

¹⁰ Vgl. zusammenfassend H. Siebert, Zur Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung, <http://www.kath-eb.at/Siebert.pdf>.

Kann die Heranziehung systemisch-konstruktivistischen Gedankengutes zum Abbau institutionalisierter Bildungsangebote also als weniger in der Theorie begründet denn interessengeleitet verstanden werden, stellt sich nun die Frage nach produktiven Impulsen systemischer Ideen für die Erwachsenenbildung. Ich frage im Folgenden, wo es Korrelationen zwischen systemischem Denken und Erwachsenenbildung gibt und an welche Aspekte des Bildungsdiskurses systemisches Denken anschlussfähig ist. Weiter interessiert mich, welche bildungstheoretischen Einsichten systemisch unterstützt und auf neue Weise begründet werden. Schließlich frage ich auch, an welchen Punkten systemisches Denken vertiefte und weiterführende Einsichten für die Bildungsbemühungen eröffnet. Es geht also nicht um eine Neukonzeption, sondern um Impulse und Reflexionsperspektiven für den gegenwärtigen Bildungsdiskurs und speziell für die religiöse Bildung Erwachsener.

Systemische Impulse für den Bildungsdiskurs

Wie lernen Erwachsene?

Jenseits der Überlegungen zu den Formen des Lernens bleibt der Begriff der Selbstorganisation interessant für die Frage, wie Menschen lernen und was dies für den Bildungsvorgang bedeutet. Ist die Veränderung von Systemen nicht von außen steuerbar, bedeutet dies, dass Lernen in systemischer Perspektive *faktisch* immer selbstorganisiert ist. Selbst ein rein auf Informationsvermittlung ausgerichteter Vortrag wird nicht einfach von den Hörenden in ihr Gehirn übernommen, sondern er löst eigenständige Tätigkeiten des Gehirns aus und ist oft vor allem ein Auslöser für eigene Fragen und eigenes Denken. Die Informationen werden in das bislang vorhandene Wissen und die persönlichen Erfahrungen integriert, vorrangig werden Inhalte aufgenommen, die auf eigene Fragen antworten, es meldet sich vielleicht Widerspruch, eigene Beispiele fallen einem ein etc. Was die Zuhörenden lernen oder erkennen, hängt davon ab, was sie für ihre Lebenssituation brauchen und was ihnen praktikables Handeln ermöglicht, was ihnen „viabel“¹¹ erscheint. Lernen ist also immer eine konstruktive Tätigkeit, bei der das Subjekt eine – wie auch immer geartete – neue ‚Wirklichkeit‘ konstruiert.

¹¹ Zum Begriff der ‚Viabilität‘ vgl. E. von Glasersfeld: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus, Braunschweig 1987, 212.

Wenn Inhalte im Bildungsgeschehen systemisch als Interventionen betrachtet werden, geht es weniger um die Vermittlung von Gehalten als um einen Prozess, der durch Impulse in Gang gesetzt wird. Die Impulse haben in systemischer Sicht eine ‚verstörende‘ Wirkung, indem sie den bisherigen Zustand des Systems – die bisherigen Überzeugungen und Gedankengebäude – aus seiner Stabilität heraus in Schwingung versetzen und eine Neuordnung provozieren. Im Zusammenhang religiöser Bildung kann die christliche Tradition solch ein verstörendes Potential bilden. Sie bietet eine andere Perspektive als die immanente Sicht des Alltags und damit eine andere Sicht des Gewohnten. Sie lädt damit dazu ein, selbst eine andere Perspektive einzunehmen, fordert also zu einer ‚Veränderung des Systems‘ und seiner Neuorientierung auf.

Systemisches Denken weist damit darauf hin, dass es nicht steuerbar oder vorhersagbar ist, was Menschen wann in welcher Weise lernen. Diese Erkenntnis ist zunächst anschlussfähig an die Orientierung des Bildungsdiskurses am mündigen Subjekt, das nicht belehrt, sondern in seinem eigenen Lernen unterstützt werden soll.¹² Es radikalisiert zudem die erwachsenenbildnerische Orientierung an der Teilnehmendenperspektive¹³ und das pädagogische Konzept der ‚Selbsttätigkeit‘. Die systemische Perspektive macht darauf aufmerksam, dass die Orientierung an den Teilnehmenden immer mit Konstrukten arbeitet. ‚Der Teilnehmer‘ ist ein Konstrukt derjenigen, die sich an ihm orientieren, ein Bild derjenigen, die Bildungsprozesse planen, und als solches abhängig vom Zeitgeist und von der jeweiligen Weltsicht der Planenden bzw. Lehrenden. Ebenso sind Zielgruppen Konstrukte, die zudem

¹² Dass Bildung eine „Kategorie des Subjekts im Sinne der freien und selbstverantwortlichen Person“ ist (K.E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, 561), dürfte für die meisten aktuellen Entwürfe zustimmungsfähig sein. So benennt die bildungstheoretische Fundierung des Entwurfs von Lück und Schweitzer entsprechend als Ziel religiöser Bildung, „Selbstständigkeit, eigene Urteilsfähigkeit und also religiöse Mündigkeit [zu] ermöglichen“ (W. Lück / F. Schweitzer, *Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis*, Stuttgart u.a. 1999, 17).

¹³ Allerdings ist die Reichweite der Orientierung an den Teilnehmenden bildungstheoretisch bereits hinterfragt und eine nur „oberflächlich-organisatorische Teilnehmerorientierung“, die den Erwachsenen nur als Adressaten im Blick hat, kritisiert worden (Chr. Scheilke, *Evangelische Erwachsenenbildung*, JRP 12 (1995), 179-196, 192). Offen bleibt jedoch, was diese Reflexion für das konkrete Bildungsgeschehen bedeutet.

problematische Implikationen beinhalten können. Wie Zielgruppen abgegrenzt und beschrieben werden, hat Wirkungen, weil es Menschen einteilt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede annimmt (z.B. zwischen ‚Frauen‘ und ‚Männern‘ zwischen ‚Alten‘ und ‚Jungen‘, zwischen ‚Behinderten‘ und ‚Nichtbehinderten‘ ...), die dadurch verstärkt und verfestigt werden können. Das bedeutet nicht einen Verzicht auf die gründliche Reflexion, für welches Angebot konzipiert wird, macht aber auf die Relativität solcher Überlegungen aufmerksam und verpflichtet zu einer Reflexion der eigenen Bilder von Menschen und Menschengruppen.

Weiter können diese Einsichten den Bildungsbemühungen zu einer vertieften Wahrnehmung der – alltagspraktisch häufig bestätigten – Erkenntnis verhelfen, dass weder im Vorhinein geplant noch im Nachhinein im Einzelnen abgeprüft werden kann, was Erwachsene im Bildungsgeschehen wirklich aufnehmen und in welcher Weise sie dies verarbeiten. Bildungssituationen sind ‚kontingent‘, vielschichtig und damit nur bedingt planbar und kalkulierbar. Bildungsangebote bleiben bis in die Einzelheiten hinein Angebote: was für die einzelnen Teilnehmenden relevant und passend ist, können nur diese entscheiden, und Kriterium dafür ist die jeweilige Viabilität von Inhalten, die ganz anders sein kann als von der Leitung eingeschätzt. Dies enthebt nicht der Vorbereitung, sondern lenkt den Blick auf die Vielfalt möglicher Verläufe und ermutigt dazu, ‚Überraschungen‘ wertzuschätzen. Die Eigendynamik und der Eigensinn von Lernprozessen wird ernst genommen. Der systemische Ansatz fördert also ein realistisches Bild von Lernvorgängen und erklärt erwachsenenbildnerische Erfahrungen.

In systemischer Perspektive erscheinen diese Einsichten nicht als Manko, sondern als Normalität – denn dass Kommunikation gelingt, wird als eher unwahrscheinlich angenommen, da sowohl das jeweils Intendierte als auch das Aufgenommene hochgradig subjektabhängig ist. Bildung ist daher in gewissem Sinne immer ‚interkulturell‘, insofern die Verständigung zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen lediglich ein Spezialfall allgemeiner Kommunikationsprobleme ist.

Die Normalität des Missverstehens ist aber zugleich die Voraussetzung für Individualität und ‚Freiheit‘ – denn die Gedanken anderer lesen oder sie direkt beeinflussen zu können, wäre das Ende von menschlicher Freiheit und Individualität. An diesem Punkt trifft sich konstruktivistisches Gedan-

kengut wiederum mit klassischer Bildungstheorie, die auf die Freiheit und Mündigkeit des Subjekts zielt. Dies gilt auch und gerade in religiöser Hinsicht, wie auch die bildungstheoretischen Entwürfe betonen: Religiöse Bildung soll nicht theologische Richtigkeiten vermitteln oder Menschen kirchlich vereinnahmen, sondern ihre eigene Auseinandersetzung mit religiösen Fragen unterstützen und religiöse Mündigkeit fördern.¹⁴ Die Differenzorientierung des systemisch-konstruktivistischen Denkens, die stärker den Unterschied als den Konsens, deutlicher die Anerkennung von Fremdheit und Anderssein als die Einheit betont, kann daher bildungstheoretisch gut aufgenommen werden.

Zur Rolle der Lehrenden

Systemisch gedacht kommt der Leitung wesentlich die Aufgabe zu, Ideen einzuführen, damit Impulse zu setzen und die Teilnehmenden bei ihrer Eigenständigkeit der Aufnahme und Verarbeitung mancher dieser Impulse zu begleiten, nicht zuletzt durch die Gestaltung einer anregenden Umgebung. Sie ‚interveniert‘, indem sie eine Vielfalt von Perspektiven und eine Verfremdung der bisherigen Überzeugungen ermöglicht. Statt Vermittlung oder Lehre geht es um eine „Anregungs- oder Ermöglichungsdidaktik“¹⁵. Die Bedeutung der Lehrenden ist damit eine relative – ebenso wie nach Überzeugung der systemischen Therapie das Entscheidende zwischen den Sitzungen passiert, wird die Bildungsveranstaltung aus systemischer Sicht zum Anstoß, deren Auswirkungen sich möglicherweise erst lange nach ihrem Abschluss zeigen.

Die systemische Sicht betont, dass auch das ‚Wissen‘ der Lehrenden Konstrukte sind, neben denen die Konstrukte der Teilnehmenden gleichberechtigt stehen. Für diejenigen, die Bildungsveranstaltung durchführen, bedeutet dies zum einen die Aufforderung, ihre soziale Macht nicht dazu zu nutzen, ihre Deutungen und Erkenntnisse als die überlegeneren zu präsentieren. Es kann zudem dazu motivieren, das eigene Selbstbild, die eigenen Überzeugungen und ihre Auswirkungen auf die Bildungstätigkeit genauer anzugucken und es als eng mit der eigenen Lebensgeschichte verwoben zu erkennen. Dies kann zu einer Skepsis gegenüber dem Wahrheitsgehalt der eigenen Einsichten führen und ein Grundverstehen für die Wahrheiten anderer

¹⁴ Vgl. z.B. Lück / Schweitzer, Religiöse Bildung Erwachsener, 16f.

¹⁵ Arnold / Siebert, Konstruktivistische Erwachsenenbildung, 6f.

eröffnen. Die Teilnehmenden werden in dieser Perspektive nicht mehr von ihren Defiziten her betrachtet, sondern als Menschen mit subjektiven und viablen Deutungen. Entlastend kann zudem die Erkenntnis wirken, dass die Lernenden für ihre Lernprozesse selbst verantwortlich sind. Auch Widerstände können ihren Sinn haben und viabel sein. Sie können und müssen auch nicht alles verstehen, was die Lernenden bewegt und beschäftigt.

Das Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden wird also aufgelöst zugunsten der Vorstellung eines zirkulären Beziehungssystems, das viestaltig, differenziert und lebendig ist. In religiöser Hinsicht gilt diese Erkenntnis in besonderem Maße, wenn Bildung nicht theologische Lehre vermitteln, sondern Menschen in der eigenen religiösen Auseinandersetzung weiterhelfen möchte. Denn dann geht es immer auch um das Verhältnis jedes Menschen zu Gott und um den jeweils persönlichen Glauben, der nicht höher oder geringer gewichtet werden kann.

Ziele von Bildung

Die systemische Perspektive bestätigt die im Erwachsenenbildungsdiskurs eindeutige Verabschiedung einer normativen Pädagogik mit jeglichen Wahrheits- und Überlegenheitsansprüchen und begründet sie zusätzlich erkenntnistheoretisch, indem ‚Wahrheit‘ ebenso wenig objektiv erkannt wie vermittelt werden kann. Sie hebt die Frage nach dem Zweck und der Wirkung von Bildung hervor. Statt Wahrheiten zu vermitteln, muss immer nach den konkreten Konsequenzen eines Bildungsprozesses gefragt werden. Besonders in religiöser Hinsicht bedeutet dies, sich an der Frage zu orientieren, wie sich Bildungsimpulse auf den Glauben und das Leben jeweils auswirken.

Da in systemisch-konstruktivistischer Sicht alles Wissen Konstruktion ist, das der jeweiligen Viabilität unterliegt, kann das Interesse nicht wesentlich auf der Vermittlung von Fachwissen liegen. Systemisch gedacht zielt Bildung eher auf eine grundlegende ‚Bildungsfähigkeit‘, nämlich auf die Fähigkeit zum reflexiven und kritischen Lernen und auf Strategien, mit Inhalten sinnvoll umzugehen. Bildung richtet sich also auf den ‚ganzen Menschen‘ weit über eine rein fachliche Weiterbildung hinaus – hier treffen sich der systemische Diskurs und die Entwürfe in der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung. „Konzipiert man in dieser Weise Erwachsenenlernen als Deutungsarbeit, d.h. als systematische und gleichzeitig eigentätige Verknüpfung von alten, eingelebten Deutungen und neuen, geprüften und

für bis auf Weiteres ‚brauchbar‘ befundenen Sichtweisen, Erklärungen, etc., dann wird gleichzeitig sichtbar, daß es sich bei einer solchen Deutungsarbeit um ein ‚Identitätslernen‘ handelt, weil diese Welt der Deutungen unsere Identität ausmacht.“¹⁶

Der systemische Ansatz betont dabei besonders den Aspekt der Reflexion und Veränderung von Deutungen. Als für das Leben in der gegenwärtigen Gesellschaft zentrale Fähigkeit wird der *Umgang* mit Komplexität betrachtet, der durchaus erlernt werden kann. So geht es nicht nur um inhaltliche Themen, sondern „um das bewußte Verfügen über den Zusammenhang der Kontexte, in denen die Themen erscheinen. Denn die Pluralität als solche ist noch nicht erziehend oder besser: bildend. ‚Bilden‘ wäre [...] erst das selbstbestimmte Verfügenkönnen über die Themen in unterschiedlichen Kontexten, um jeweils gelernte und gebahnte Gewohnheiten, routinisierte Alltagsmuster aufzugeben, wenn sie nicht mehr produktiv für Leben und Überleben sind.“¹⁷ Dies gewinnt in der Gegenwart verstärkt an Bedeutung, weil mehr denn je die Fähigkeit gefordert ist, im Sinne einer ‚Pluralitätskompetenz‘ mit Vielfalt konstruktiv umzugehen.

Spezifischer wird in systemisch-konstruktivistischer Sicht vorgeschlagen, Bildung mit dem Dreischritt „Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion“¹⁸ zu begreifen. Unter dem Motto „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“ regt Bildung dazu an, Weltbilder und Deutungsmuster neu zu konstruieren. Dem Motto folgend „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“ macht Bildung deutlich, dass die eigenen Erfindungen auf vorangegangenen beruhen und durch diese relativiert werden. Damit wird die Beobachtungsperspektive gewechselt und der Blick darauf gelenkt, wer in welcher Zeit oder in welchem Kontext was auf welchem Hintergrund wie gesehen hat. Unabdingbar gehört zum Bildungsgeschehen jedoch auch die Dekonstruktion hinzu („Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit“). Diese achtet auf Aus-

¹⁶ Arnold / Siebert, Konstruktivistische Erwachsenenbildung. 90.

¹⁷ R. Huschke-Rhein, Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als ‚Lernsystem‘ und das ‚Lernen fürs Leben‘ aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte, in: R. Voß (Hg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied 1996, 33-55, 50.

¹⁸ K. Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied 1996, 118ff.

lassungen im konstruierten und rekonstruierten, auf mögliche andere Blickwinkel, verschiebt die Perspektive und betrachtet das Gleiche von einem anderen Standpunkt aus.

Speziell für religiöse Fragen bedeutet dies, theologische und kirchliche Traditionen ernstzunehmen und wertzuschätzen, sie als in einem bestimmten Kontext entstanden zu verstehen und zu begreifen, auf welche Fragen sie antworten. Bei diesem Rekonstruktionsschritt kann es dann aber nicht stehenbleiben, sondern es geht auch um eigene Konstruktionen, um eine eigene Auseinandersetzung damit und um eine eigene Position. Sowohl diese als auch die rekonstruierten Traditionen dann noch einmal dekonstruierend zu befragen, bedeutet dann, die eigenen blinden Flecken und Auslassungen ebenso wahrzunehmen wie das, was in der Tradition nicht zu seinem Recht kam. Der Reichtum, die Differenziertheit und Vielfältigkeit der religiösen Traditionen kann auf diese Weise deutlich werden.

Die soziale Dimension von Bildung

Besonders der soziale Konstruktivismus unterstreicht die Bedeutung der sozialen Dimension für die Bildung, da Erkenntnis und Lernen immer in Auseinandersetzung mit anderen geschieht. Lernen erfolgt aufgrund von Verständigung, aber auch aufgrund der Erfahrung von Differenz.

Für das Bildungsgeschehen ist dies in dreifacher Hinsicht von Bedeutung. Zum einen führt dies zu einer verschärften Wahrnehmung des sozialen Systems, in dem das Bildungsgeschehen seinen Ort hat. Wesentlich ist die Gruppe, weil durch die Wahrnehmung der Lern- und Erfahrungsprozesse anderer deutlich wird, dass nahezu alles auch anders betrachtet werden kann, dass anderen anderes wichtig ist, dass sie das Gleiche anders wahrnehmen und dass diesem das gleiche Recht zukommt wie den eigenen Konstruktionen. Diese Erkenntnis negiert nicht die Bedeutung von Inhalten, betont jedoch die kommunikative Ebene. Erwachsenenbildnerisch werden damit Erfahrungen aufgenommen und neu akzentuiert, die sich beispielsweise in dem TZI-Postulat „Störungen haben Vorrang“ ausdrücken. Für die schulische Bildung hätte das Ernstnehmen dieser Überlegung nach wie vor weitreichende Konsequenzen.

Aber auch über die Bedeutung der anderen Gruppenmitglieder hinaus erhöht die systemische Perspektive die Aufmerksamkeit für das System, in dem der jeweilige Bildungsprozess stattfindet, und fragt nach seinen Aus-

wirkungen auf den Bildungsvorgang. Die Vielfalt von Kontexten und Institutionen, in denen evangelische und katholische Erwachsenenbildung stattfindet, ist oft betont worden und dies sowohl als Chance und Bereicherung wie auch als Problem der Erkennbarkeit eines Profils religiöser Bildung vermerkt worden. In systemischer Betrachtungsweise wird der Blick deutlicher auf die Frage gelenkt, was es bedeutet, wenn religiöse Erwachsenenbildung beispielsweise in einer Ortsgemeinde, in Volkshochschule oder einer Akademie stattfindet. Die Vielfalt von umgebenden Systemen kann in dieser Perspektive nicht nur allgemein wertgeschätzt werden, sondern die jeweiligen Wirkungen können differenzierter betrachtet und auf diese Weise gefördert oder zurückgenommen werden.

Drittens werden die den sich bildenden Menschen umgebenden Systeme in den Blick genommen. Die Orientierung am Subjekt darf nicht zur Vernachlässigung der sozialen Bezüge des Individuums führen. Ihre Bedeutung für das Bildungsgeschehen muss beachtet und reflektiert werden; sie spielen einerseits in den Bildungsprozess hinein, andererseits wirkt sich dieser auch wiederum auf die sozialen Systeme, in denen der Mensch lebt, aus, denn wenn sich ein System an einer Stelle verändert, zieht dies Veränderungen des gesamten Systems nach sich. Für das Bildungsgeschehen bedeutet dies eine erhöhte Aufmerksamkeit dafür, in welchen Zusammenhängen die Subjekte leben und ein Mitbedenken der Wirkungen des Bildungsgeschehen auf diese.

Die ethische Dimension

Über die sozialen Bezüge der unmittelbaren Umgebung hinaus ist der systemischen Perspektive die Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und globale Bezüge als größere Systemzusammenhänge eigen. Auch hier korreliert sie mit den gegenwärtigen Entwürfen der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildung, bei denen die gesellschaftliche Dimension ein konstitutiver Bestandteil religiöser Bildung ist. Viele der aktuellen Entwürfe analysieren einerseits die gesellschaftspolitischen Verhältnisse mit ihren Ungerechtigkeiten in einer kritischen Grundhaltung, andererseits suchen sie das gesellschaftliche Engagement der Subjekte zu fördern und diese zur Wahrnehmung ihrer sozialen Verantwortung zu befähigen. Häufig wird auf die

neuen sozialen Bewegungen und den konziliaren Prozess der Kirchen für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung rekuriert.¹⁹

Diese Perspektive wird teilweise dahin weitergeführt, dass Bildung in erster Linie für die gesellschaftlich Benachteiligten und Marginalisierten entworfen wird. Dies ist in systemischer Perspektive nicht abzulehnen, sie gibt aber zwei Punkte zu bedenken: Von der Wirkung her gedacht, können sich auch Bildungsbemühungen gegenüber eher Privilegierten gesellschaftlich positiv auswirken. So zeigt die feministische Entwicklung des zunächst auf Frauen bezogenen Handelns hin zu einer Gender-Orientierung, die beide Geschlechter in den Blick nimmt und die Veränderung auf Seiten der Männer für ebenso wichtig erachtet wie die der Frauen, dass Bildung gerade in gesellschaftspolitischer Hinsicht nicht einseitig bei den ‚Benachteiligten‘ ansetzen darf. Im Bereich der schulischen Bildung zeigt sich gegenwärtig ein deutlicher Bildungsvorsprung von Mädchen gegenüber Jungen – mit problematischen gesellschaftlichen Folgen. Systemisches Denken weist hier besonders auf die Komplexität der gesellschaftlichen Systeme hin, die auf mögliche Veränderungen hin in vielfältiger Weise ‚verstört‘, ‚perturbiert‘ werden müssen, wenn dies Erfolg haben soll.

Zum anderen warnt die systemische Perspektive davor, die ‚Benachteiligten‘ in der Defizit-Perspektive zu betrachten oder gar wissen zu wollen, wo ihre ‚eentlichen‘ Interessen liegen. Der emanzipatorische Anspruch könnte auch zu einer ‚Belehungsdidaktik‘ werden, wenn die Ziele im Lernprozess bereits feststehen und den Lernenden vermittelt werden sollen.²⁰ Die systemische Perspektive mahnt zur Vorsicht vor festen Überzeugungen, wie die Dinge sind und wie sie sich entwickeln sollen.

¹⁹ Diese Perspektive ist bei den einzelnen Entwürfen unterschiedlich stark gewichtet und scheint insgesamt als Tendenz bei den katholischen Entwürfen deutlicher entwickelt zu sein. Vgl. z.B. M. Blasberg-Kuhnke, *Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des Glaubens und Glaubenlernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen*. St. Ottilien 1992; G. Orth, *Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie theologischer Erwachsenenbildung*. Göttingen 1990 oder B. Uphoff, *Kirchliche Erwachsenenbildung. Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld zwischen Kirche und Welt*, Stuttgart u.a. 1991.

²⁰ Vgl. Arnold / Siebert, *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*, 157.

Dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz wird jedoch gelegentlich – auch aus erwachsenenbildnerischer Perspektive – ein ethisches Defizit vorgeworfen, aufgrund dessen er mit politischer Bildung nicht vereinbar sei.²¹ Dagegen wird zunächst mit Recht eingewendet, dass von Erkenntnistheorien grundsätzlich keine ethische Ausrichtung erwartet werden kann.²² Darüber hinaus sehe ich jedoch im systemischen Ansatz selbst eine ethische Dimension angelegt, die gerade in der Anwendung auf den Bildungsdiskurs herausgearbeitet und verstärkt werden könnte. Denn in systemischer Perspektive sind Erkennen und Handeln nicht zu trennen, so dass sich jegliche Form von Lernen oder Erkenntnis auf das Handeln auswirkt. Wissen ist nicht folgenlos oder handlungsneutral, sondern muss immer in seinen Wirkungen betrachtet werden. Entgegen dem gelegentlich geäußerten Verdacht der ‚Beliebigkeit‘ des systemischen Ansatzes führt dieser zu einer erhöhten Reflexion der Konsequenzen von Sachverhalten. Ethisches Handeln wird systemisch gefördert „durch die Sensibilisierung für die Beobachtungsabhängigkeit unserer Wirklichkeit, für die Vielfalt der möglichen Welten. Bildungsarbeit sollte Neugier wecken für das Andere, für das Ungewöhnliche, für das Fremde“²³. Hier trifft sich die systemische Perspektive mit der christlichen Tradition, die zur Wahrnehmung des Anderen, zur Akzeptanz und Wertschätzung des Fremden und zum kritischen Umgang mit allzu eindeutigen Sichtweisen mahnt. Das Stichwort der ‚Viabilität‘ darf nicht individualistisch oder gar hedonistisch missverstanden werden als „wie es mir gerade passt“, sondern meint in gesellschaftlicher und globaler Perspektive einen sinnvoller Weg, das Leben und Überleben der Menschheit zu fördern. Bildung könnte dann verstanden werden als „Fähigkeit und Bereitschaft [...], die Viabilität unserer Konstrukte hinsichtlich ihrer Human-, Sozial- und Umweltverträglichkeit zu überprüfen“²⁴.

²¹ Vgl. z.B. K.-P. Hufer, Konstruktivismus in der Kritik. Konstruktivismus – die Entpolitisierung der politischen Bildung mit Hilfe einer Erkenntnistheorie, *Erwachsenenbildung* 2001/1, 2-6.

²² Vgl. Th. Hallmayer, Realität statt Konstruktion? Konstruktivismus, politische Bildung und Erwachsenenpädagogik, *Erwachsenenbildung* 2002/3, 133-135.

²³ Siebert, *Rezeption des Konstruktivismus*, 28.

²⁴ Arnold / Siebert, *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*, 38.

Um dies zu gewährleisten, erscheint mit der systemische Ansatz allein allerdings kaum ausreichend. Ich schlage daher vor, ihn mit anderen – gesellschaftspolitischen oder theologischen – Theorien zu verbinden, die stärker als dieser die strukturellen Ungerechtigkeiten und Machtverhältnisse im Blick haben und daran erinnern, dass die Gesellschaft nicht nur aus erkennenden und kommunizierenden Subjekten besteht. Konstrukte und Deutungen haben Wirkungen und beeinflussen sehr konkret die Lebensverhältnisse von Menschen. Welche Deutungen welche Bedeutung haben, ist auch eine Frage politischer Macht.²⁵

Methodische Anregungen

In der konkreten Durchführung von Veranstaltungen im Bereich religiöser Bildung treffen sich der systemische Ansatz und der erwachsenenbildnerische Diskurs in vielem.²⁶ So betonen auch die Entwürfe zur Erwachsenenbildung eine möglichst weitgehende Auswahl und Selbstbestimmung der Inhalte durch die Teilnehmenden. Gefordert wird eine möglichst offene Herangehensweise an die Themen, eine hohe Selbsttätigkeit im Lernprozess, eine weite Interpretationserlaubnis und eine interaktionistische Orientierung. Vorausgesetzt wird eine hohe kommunikative Kompetenz der Leitung, die oft entscheidender für den Lernprozess ist als die vorkommenden Inhalte. Dass unterschiedliche Blickwinkel zu ihrem Recht kommen und eine Vielfalt der Perspektiven erreicht werden soll, dürfte mittlerweile in den meisten Veranstaltungen zu religiöser Bildung selbstverständlich sein. Auch im kirchlichen Bereich nehmen erwachsenenbildnerische Veranstaltungen immer stärker Abstand davon, (theologische) ‚Wahrheiten‘ vermitteln zu wollen zugunsten einer eigenen Auseinandersetzung und Erarbeitung einer eigenen Position, die immer nur ein zeitbezogener Konstruktionsgewinn sein kann.

Darüber hinaus kann die systemische Perspektive jedoch möglicherweise einige methodische Anregungen vermitteln, die vor allem in der systemischen Therapie und Beratung entwickelt worden sind.

²⁵ Vgl. a.a.O., 119ff.

²⁶ Zu didaktischen Konsequenzen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes vgl. Reich. Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, 235ff.

Zirkuläres Fragen

Eine zentrale Technik systemischer Therapie und Beratung ist das zirkuläre Fragen. Statt direkt zu fragen: „Was bedeutet die Magersucht Ihrer Tochter für Sie?“ wird beispielsweise der Bruder gefragt: „Was denkst du, was die Magersucht deiner Schwester für deine Mutter bedeutet?“ Damit werden einerseits neue Informationen vermittelt und andererseits Interventionen gesetzt, die neue Sichtweisen ermöglichen und eingefahrene Strukturen aufbrechen können.

Im Bildungsgeschehen kann die Beschäftigung mit Inhalten durch zirkuläre Fragen an Tiefe gewinnen und neue Perspektiven eröffnen. So könnte in einer Veranstaltung zu feministischen Gottesbildern beispielsweise gefragt werden: „Was denkst du, was dieses Bild von Gott bei Frauen in dieser Lebenslage, in einer ganz anderen Lebenslage oder bei Männern in folgender Situation auslöst?“ Damit werden Perspektiven vervielfältigt und andere Positionen kennengelernt, die Auseinandersetzung wird vertieft, multiperspektivisches und vernetztes Denken wird geübt und Sensibilität für die Sichtweisen und Interessen anderer gefördert.

Aufstellungen

Im therapeutischen Setting können Beziehungskonstellationen sichtbar und bearbeitbar gemacht werden, indem die verschiedenen Figuren und möglicherweise auch emotionale Gehalte oder Interesse im Raum, durch Personen symbolisiert, aufgestellt werden. Im Bildungsprozess kann es beispielsweise Teilnehmenden helfen, zu einer eigenen Position in einem Spannungsfeld von Überzeugungen zu finden, wenn diese im Raum markiert werden und die Teilnehmenden sich – eventuell noch in einer bestimmten Körperhaltung – zwischen diesen verorten. Der Blick auf die anderen und das Hören der Begründungen, warum die Einzelnen so stehen, macht die Vielfalt legitimer Sichtweisen und ihre Verankerung in Lebenssituationen und Interessen deutlich. Auch eine komplexe Thematik gewinnt durch das Aufstellen dieser Aspekte an Überschaubarkeit und erleichtert es, einen eigenen Anknüpfungspunkt zu finden und in die Problematik ‚einzusteigen‘.

Die Wunderfrage

Eine der klassischen Fragen in der systemischen Therapie ist die Frage nach Wundern: „Stellen Sie sich vor, Sie wachen morgen auf und ein Wunder ist geschehen: Ihr Problem ist weg. Woran merken Sie das?“ Die Einführung

der ‚Wunder-Dimension‘ kann auch dann weiterführen, wenn sich die Sichtweisen verhärten und einlinig zu werden drohen. Wenn sich die Suche nach einer Lösung auf direktem Wege als problematisch erweist, kann die Perspektive des Wunders den Blickwinkel weiten und die Kreativität neu anregen. Wird in dieser neuen Perspektive eine mögliche Antwort gefunden, dann ist der nächste Schritt, sie mit der Alltagsperspektive zu verbinden, zu fragen, was daraus in den Alltag gerettet werden kann und was motivieren kann, die Verhältnisse auf die wünschenswerte Lösung hin zu verändern.

Reframing

Der Wechsel der Perspektive, des ‚Rahmens‘, in dem sich ein Problem stellt oder eine Frage behandelt wird, ist eine der klassischen Techniken in der systemischen Therapie. So kann es weiterführen, die Frage nach dem Sinn des Problems für das System zu stellen. Auch in Bildungszusammenhängen erweitert es die Sichtweisen, Themen in unterschiedlichen Kontexten zu betrachten und die Beobachtungsperspektive zu wechseln. So könnte beispielsweise das Thema der Pluralisierung von Religiosität in unterschiedlicher ‚Rahmung‘ behandelt werden: Wem nützt dies Entwicklung? Was ist positiv daran – für wen? Was ist beispielsweise positiv daran für die Kirchen? Für Menschen in folgenden Lebenssituationen?

Das Gespräch mit dem systemischen Ansatz scheint sich also für die Erwachsenenbildung durchaus zu lohnen – die Hoffnung auf Impulse und Erweiterung ihrer Perspektiven scheint sich zu erfüllen.