

Holger Lindemann / Silke Trumpa (Hg.)

# Hochschullehre: systemisch?

Theoretische und praktische Impulse  
für Didaktik und Methodik







Holger Lindemann / Silke Trumpa (Hg.)

# Hochschullehre: systemisch?

Theoretische und praktische Impulse für  
Didaktik und Methodik

Mit 11 Abbildungen und 6 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2022 Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe  
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)  
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Holger Lindemann, mit freundlicher Genehmigung zur Nutzung des Spiels »Scrabble« durch die Mattel GmbH  
Abbildungen, wenn nicht anders gekennzeichnet: Holger Lindemann

Gestaltung, Satz und Litho: SchwabScantechnik, Göttingen

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISBN 978-3-647-40785-2

# Inhalt

Vorwort ..... 9

## TEIL 1: THEORIEBEITRÄGE

Systemische Didaktik als Illusion einer besseren Lehre?  
Kritische Anmerkungen zur Theorie und Praxis systemischer Lehre .... 14

Holger Lindemann

Systemischer Ansatz trifft Hochschullehre – Entwicklungsfelder und  
Antinomien der systemischen Hochschullehre ..... 48

Silke Trumpa

Systemisch denken und handeln. Überlegungen zur Entstehung und  
Erfassung systemischer Könnerschaft ..... 73

Marc Weinhardt und Rebecca Hilzinger

Spiel mit Hüten statt Hütchenspiel – Systemische Lehrpraxis als Spiel  
mit dem Lehr-/Lernkontext ..... 84

Marc Höcker, Robert Baum, Dirk Rohr und Clara Stein

Systemisch Lernen und Lehren: Inhalte – Methoden – Erfahrungen .... 101

Günter Schiepek

Theorie und Praxis der interkulturellen systemischen Didaktik ..... 124

Claude-Hélène Mayer

Systemische Hochschullehre – Ausgangspunkte und Erfahrungen ..... 142

Kersten Reich im Gespräch mit Holger Lindemann und Silke Trumpa

**TEIL 2: PRAXISBEISPIELE****Die Kunst der Irritation – Selbstreflexionen in der Hochschullehre . . . . . 164**

Christian Paulick

■ **Didaktische Basics für Systemikerinnen und Systemiker I:****Die pädagogische Haltung in der Reggio-Pädagogik . . . . . 179**

Holger Lindemann

**Fallarbeit als reflexive Lerngeschichten – Von Spiegeln, Irritationen und****Labyrinth . . . . . 182**

Kira Nierobisch

■ **Didaktische Basics für Systemikerinnen und Systemiker II:****Die »didaktische Analyse« von Wolfgang Klafki . . . . . 194**

Holger Lindemann

**Systemische Methoden in der Hochschullehre für berufliche Reflexions-  
prozesse nutzbar machen . . . . . 199**

Eva Maria Lohner und Mirjana Zipperle

■ **Didaktische Basics für Systemikerinnen und Systemiker III:****Jenaplan-Pädagogik nach Peter Petersen . . . . . 213**

Silke Trumpa

**Lehren auf den Grundlagen wertschätzender Beziehung und reflektierter  
Erfahrung in einem systemisch-konstruktiven Verständnis von Lehre 216**

Andrea Goll-Kopka und Monika Ludwig

■ **Didaktische Basics für Systemikerinnen und Systemiker IV:****Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel . . . . . 232**

Silke Trumpa

**Das didaktische System als bilanzierendes System –****Lösungsorientierte Beratung lehren und prüfen . . . . . 235**

Maria Borcsa, Diana Skyba, Julia Hille und Christine Dathe

- **Didaktische Basics für Systemikerinnen und Systemiker V:**  
 Die »konstruktivistische Didaktik« von Kersten Reich ..... 247  
 Holger Lindemann
- Schlafende Hunde wecken oder in Frieden lassen –  
 Ein systemisch inspirierter Umgang mit Selbstreflexion und  
 Selbsterfahrung in sozialwissenschaftlichen Studiengängen ..... 249  
 Barbara Bräutigam, mit Beiträgen von Thorid Garbe und Mara Welz
- **Didaktische Basics für Systemikerinnen und Systemiker VI:**  
 Subjektorientierte Pflegedidaktik nach Roswitha Ertl-Schmuck ..... 258  
 Silke Trumpa
- Beratung, Kommunikation und Interaktion für Studierende aus  
 Gesundheitsberufen – Herausforderungen, Grenzen und Chancen  
 systemischer Lehre ..... 262  
 Jenny Kipper
- **Didaktische Basics für Systemikerinnen und Systemiker VII:**  
 Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn oder: Die Kunst,  
 sich selbst und eine Gruppe zu leiten ..... 276  
 Silke Trumpa
- As Time goes by – Die Zeitlinie (Timeline) als systemische Methode  
 für studentische Forschungsprojekte ..... 279  
 Heike Stammer
- **Didaktische Basics für Systemikerinnen und Systemiker VIII:**  
 Die »zehn Kriterien guten Unterrichts« von Hilbert Meyer ..... 290  
 Holger Lindemann
- Beratung und Coaching lernen mit Simulationen und Videoanalysen ... 293  
 Holger Lindemann
- **Didaktische Basics für Systemikerinnen und Systemiker IX:**  
 Methodische Vielfalt ..... 306  
 Holger Lindemann



**TEIL 3: BIOGRAFISCHES GEWORDENSEIN**

Biografische Reflexivwerdung durch Räume des Ermöglichens und Denkens in Möglichkeiten? Zum Ansatz einer systemischen akademischen Lehre .....	312
Sophia Richter	
It's simple but not easy – Systemische Elemente in der Hochschullehre ...	328
Veronika Strittmatter-Haubold	
Systemischer Ansatz trifft Hochschullehre – Analyse berufsbiografischer Episoden .....	344
Silke Trumpa	
»Spielbilanz« und Ausblick .....	363
Die Autorinnen und Autoren .....	367

## Vorwort



»Das Spiel geht weiter!« Begonnen hat es im Februar 2020 während der DGSF-Fachgruppentagung »Systemische Lehre und Forschung an Hochschulen und Universitäten« an der Hochschule Fulda. Angeregt durch die Impulsvorträge entstand die Diskussion, inwiefern es bei hochschulischer Lehre einen Unterschied macht, ob die Lehrperson eine systemische Zusatzqualifikation hat oder nicht. Auch die grundsätzliche Frage, ob es so etwas, wie eine systemische Lehre überhaupt gibt, wurde diskutiert. Zahlreiche Veröffentlichungen zu systemischer beziehungsweise systemisch-konstruktivistischer Pädagogik und Didaktik bestärkten den Eindruck, dass ein systemisches Profil in der Lehre eher unscharf zu sein scheint.

Die Teilnehmenden waren sich einig, dass eine systemische Qualifikation »irgendwie« zu einem Unterschied in der Lehre führt, aber worin dieser genau liegt, war auf den ersten Blick nicht auszumachen. Daher entstand die Idee, diesem zunächst diffusen Eindruck induktiv, suchend und auf eine spielerische Weise nachzugehen. Die Einladung, einen Beitrag zu diesem Herausgeberband zu verfassen, richtete sich an die »Spielerinnen und Spieler« in der hochschulischen Lehre. Wir erbatene Einblicke in die Erfahrungsschatzkisten, Methodenkoffer, Seminarkonzepte und Biografien.

Angesprochen fühlten sich Autorinnen und Autoren mit ganz unterschiedlichen hochschulischen und systemischen Expertisen und Erfahrungen, die über verschiedene Zugänge und Tätigkeiten auf ihren jeweiligen Spielfeldern Antworten geben und Fragen stellen. Die Beiträge sind in drei Bereiche gruppiert: eher theoretische und eher praktische Perspektiven sowie Einblicke in biografische Werdegänge.

Unsere Auseinandersetzung mit den eingereichten Beiträgen zeigte, dass wir ein interessantes Spielfeld betreten hatten, das sich in einem zentralen Spannungsfeld befindet: der Positionierung systemischer Theorie und Praxis zu bestehenden didaktischen Ansätzen. Befeuert durch die erfolgreiche Verbreitung von systemischer Therapie, Beratung, Coaching und Organisations-

entwicklung erschien es so, als könne der systemische Ansatz auch in der Lehre eine eigenständige Didaktik und Methodik begründen. Dies sehen wir jedoch entschieden nicht so! Sicherlich gibt es aus der systemischen Theorie und Praxis zahlreiche Anregungen und Ergänzungen für die Didaktik und Methodik, eine eigenständige systemische Lehre ist für uns aber nicht erkennbar. Neben erkenntnistheoretischen Impulsen aus dem Konstruktivismus und der Systemtheorie zeigt sich die Stärke des Systemischen in den Impulsen, Aspekte der Lehre als Beratung von Lernenden zu verstehen, und darin, einen erweiterten Fokus auf die Prozess- und Beziehungsgestaltung von Lehr-/Lernarrangements zu legen. Hierzu liefern alle Beiträge in diesem Sammelband spannende Einblicke und Perspektiven.

Um die Fokussierung auf systemische Herangehensweisen zu erweitern, haben wir das Spiel um zwei zusätzliche Aktionen ergänzt:

Zum einen haben wir uns entschieden, bewährte didaktische Ansätze in aller Kürze zu skizzieren und sie zwischen die methodischen Beiträge zu streuen. Sozusagen als Stopp-Felder der Rückbesinnung auf all das, was schon da ist. Diese *didaktischen Basics für Systemikerinnen und Systemiker* sollen – ganz im systemischen Sinne – den Blick auf den Kontext und auf bereits vorhandene Ressourcen lenken, die sich in der Erziehungswissenschaft über viele Jahrzehnte entwickelt haben. Aus einer Vielzahl von didaktischen Ansätzen und Themen haben wir neun ausgewählt, die wertvolle Impulse und Anschlussstellen für eine systemisch orientierte Lehre beinhalten.

Zum anderen haben wir einen »Joker« gezogen, um unseren Eindruck eines bestehenden Spannungsfeldes zwischen Systemik, Didaktik und Methodik zu diskutieren. Der »Joker« heißt Kersten Reich, der sich freundlicherweise für ein Interview über die Chancen und Grenzen systemischer und konstruktivistischer Ansätze in der Lehre und über die Situation der Hochschullehre zur Verfügung gestellt hat. Als emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik der Universität zu Köln, der für seinen Ansatz der Konstruktivistischen Didaktik bekannt ist, gibt er spannende Einblicke in seine Sicht der Dinge.

Letztlich spiegeln sich unsere Erkenntnisse im Titel des Sammelbandes wider: »Hochschullehre: systemisch? Theoretische und praktische Impulse für Didaktik und Methodik«. Das Fragezeichen und auch das Titelbild, das aus zusammengesetzten Wörtern auf einem Scrabble-Spielbrett besteht, sollen verdeutlichen, dass alle Kombinationen der benannten Bereiche als eine Möglichkeit, beziehungsweise als ein erster Versuch zu verstehen sind, Schnittstellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Das Spiel kann neu und auch anders gespielt werden, auf anderen Spielfeldern und mit anderen Spielsteinen und Figuren.

»Nach dem Spiel«, ist bekanntermaßen »vor dem Spiel«. Deshalb möchten wir bereits jetzt eine neue Spielpartie in Aussicht stellen, bei der wir uns darüber austauschen, welche Konstellationen und Erkenntnisse (noch) möglich sind. Hierzu laden wir alle bisherigen und neuen Mitspielerinnen und Mitspieler ein, das Spielfeld in Form von Diskursen, Fachtagungen und weiteren Publikationen mitzugestalten und ihre Spielfiguren zu setzen.

Holger Lindemann und Silke Trumpa



T<sub>2</sub>

H<sub>2</sub>

E<sub>1</sub>

O<sub>2</sub>

R<sub>1</sub>

I<sub>1</sub>

E<sub>1</sub>

T<sub>2</sub>

R<sub>1</sub>

Ä<sub>6</sub>

G<sub>2</sub>

E<sub>1</sub>

B<sub>3</sub>

E<sub>1</sub>

Dreifacher Buchstaben Wort

Doppelter Buchstaben Wort

Doppelter Buchstaben Wort

Doppelter Buchstaben Wort

Dreifacher Buchstaben Wort

Doppelter Wort Wert

## TEIL 1: THEORIEBEITRÄGE

---

# Systemische Didaktik als Illusion einer besseren Lehre? Kritische Anmerkungen zur Theorie und Praxis systemischer Lehre

Holger Lindemann

Systemtheorie und Konstruktivismus entstanden als übergreifende, erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Theorien, die in zahlreichen natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen rezipiert wurden. Während sich die Wurzeln der erkenntnistheoretischen Sichtweisen bis in die Antike zurückverfolgen lassen, liegt der eigentliche Beginn beider Theoriegebäude in den 1950er Jahren (Pörksen, 2015; Baecker, 2016). Vor allem ausgehend von der Familientherapie entwickelten sich parallel hierzu praktische Arbeitsformen, die versuchten, Systemdynamiken sichtbar zu machen und zu nutzen (von Schlippe, 2010). Das sehr heterogene und methodenreiche Praxisfeld wurde zunehmend unter den Begriffen »systemisch«, »systemisch-konstruktivistisch« und »lösungsorientiert« zusammengefasst. Letztlich versteht sich »systemische Therapie« als ein integrativer Ansatz, der einen weiten Reflexionsraum eröffnet und sich nicht als therapeutische Schule versteht (von Schlippe u. Schweitzer, 2012, S. 75; Schiepek, 1999, S. 22 ff.). Ein zentraler Anspruch liegt in einem vernetzten Denken, das innere und äußere Systemkonstellationen reflektiert und in einer Abkehr von einer störungsbezogenen und subjektbezogenen Defektlogik. Ausgehend hiervon verbreitete sich systemische Praxis auch in den Bereichen Beratung, Coaching, Supervision und Organisationsentwicklung.

In die Pädagogik fanden konstruktivistische Ansätze – zunächst vor allem durch die Lerntheorie Jean Piagets – und systemtheoretische Modelle – wie der ökosystemische Ansatz Urie Bronfenbrenners – Eingang. Konstruktivismus und Systemtheorie wurden genutzt, um in den verschiedensten Handlungsfeldern die Dynamiken von Lernen, Entwicklung und sozialem Miteinander zu reflektieren. Bezogen auf pädagogische Praxis, schien eine systemtheoretisch-konstruktivistische Reflexion eine gänzlich neue Form des Lehrens und Lernens sowie der Klienten- und Systemorientierung zu erfordern. Auch schienen die Grundlagentheorien geeignet zu sein, bestimmte Handlungskonzepte legitimieren zu können.

Befeuert durch die systemische Praxis in der Therapie entstanden auch in der Pädagogik praktische Überlegungen zu einer Verbindung von Konstruktivis-

mus, Systemtheorie und systemischer Arbeit im Sinne einer Übertragung von Kommunikations- und Interventionsformen der Therapie in die pädagogische Praxis. Die anfängliche Euphorie einer sogenannten systemisch-konstruktivistischen Pädagogik oder Didaktik erntete aber auch viel Widerspruch. Weder Konstruktivismus noch Systemtheorie, noch der systemische Ansatz würden zu einer »neuen« Pädagogik oder Didaktik führen, auch, wenn sie geeignet sind, diese zu reflektieren und zu erweitern.

Dieser Kritik möchte ich im ersten Teil dieses Beitrags teilweise folgen und auf einige bedenkenswerte Aspekte der kritischen Diskussion aufmerksam machen. Vor allem hinsichtlich der pädagogischen Praxis erweist sich das Systemische als weitaus weniger eigenständig und abgegrenzt als dies in der Therapie der Fall ist. Eine eigenständige systemische Didaktik oder systemische Lehre ist – so die nachfolgende Argumentation – nicht begründbar.

Denk- und Handlungsformen systemischer Praxis eignen sich vielmehr als Ergänzung und Untermauerung bestehender Lehr-Lernmodelle. Diesen letzten Argumentationsstrang einer »Anreicherung« der Lehre werde ich im zweiten Teil dieses Beitrags konkretisieren und versuchen, das Systemische in der Lehre genauer zu fassen. Mein Anliegen ist es, an die Errungenschaften der Reformpädagogik und bestehende Lehr-/Lernmodelle zu erinnern und diese angemessen zu würdigen. Gerade weil systemische Herangehensweisen auch für das Praxisfeld der Lehre Potenzial bieten, sind mir ein Hinweis auf Historie und die trennscharfe Verwendung von Begriffen und Modellen im Kontext von Didaktik wichtig. Einige meiner Ausführungen können in ihrer Problematisierung als Provokation erscheinen. Wenn es aber – gemäß einem Ausspruch des Industriellen Henry J. Kaiser – so ist, dass »Probleme Lösungen in Arbeitskleidung sind«, mag sich hieraus im besten Sinne ein Entwicklungsimpuls ergeben.

## TEIL I: Kritik und Relativierung systemischer Lehre

### 1 Systemisch-konstruktivistisches Denken in der Pädagogik

Erziehungswissenschaftlich fundierte Bemühungen um eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik gibt es viele. Die Begriffe systemisch-konstruktivistisch, systemisch und konstruktivistisch werden hierbei weitgehend synonym verwendet. Bevorzungen für die Bezeichnung systemisch entstehen zum Teil, um das »Wortungeheuer systemisch-konstruktivistisch zu vermeiden« (Huschke-Rhein, 1998, S. 7 f.), für die Bezeichnung »konstruktivistisch« mag sprechen, eine deutliche erkenntnistheoretische Schwerpunktsetzung vorzu-



nehmen (Reich, 2002). Die bearbeiteten Themengebiete der Pädagogik reichen von Schulpädagogik und Unterricht über Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung bis zu Sonderpädagogik und Frühpädagogik. Eine historische Rekonstruktion und Einordnung systemisch-konstruktivistischer Strömungen in der Pädagogik steht jedoch noch aus.

Kernbestandteile all dieser Auseinandersetzungen mit Pädagogik und Didaktik lassen sich auf drei Säulen reduzieren:

- Konstruktivismus als Erkenntnistheorie,
- Systemtheorie als allgemeiner Theorie der Beschreibung von Zusammenhängen,
- systemische Praxis, ausgehend von Haltung, Modellen und Methoden systemischer Therapie und Beratung.

Die Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Forderungen, die im pädagogischen Diskurs dargestellt wurden, bilden ein sehr heterogenes Feld. Hierbei wird wahlweise stärker auf einzelne der genannten drei Kernbestandteile Bezug genommen, es werden jedoch auch zahlreiche andere fach- und bezugswissenschaftlichen Konzepte in die Darstellungen eingebunden. Diese entstammen weitgehend einer reformpädagogischen und postmodernen Pädagogik sowie der Hinwendung zu soziologischen und gesellschaftstheoretischen Modellen, wie Subjekt- und Handlungsorientierung, Partizipation, Emanzipation, Pluralismus, Sozialraumorientierung, Postmoderne und vielem mehr.

Im pädagogischen Diskurs war die Erkenntnis der Notwendigkeit, kreativ und ohne direktiv-steuernde Belehrung zu arbeiten, bereits vor der Bezugnahme auf systemische und konstruktivistische Konzepte entstanden (Heyting, 1994, S. 101 f.). Der Konstruktivismus und die Systemtheorie lieferten hierzu neue Modelle und eine neue Sprache der kritischen Reflexion. Praktisch zeigte sich eine veränderte Denkweise und Haltung bereits in den zahllosen Ansätzen der Reformpädagogik, die mit ihrer »Pädagogik vom Kinde aus« bereits im 19. Jahrhundert gegen direktive und belehrende Formen pädagogischer Arbeit argumentierten (Oelkers, 2005; Skiera, 2010; Pfeiffer, 2013). Besonders eindrücklich findet sich eine Haltung, die systemischer Praxis sehr nahe ist, z. B. schon in der Reggio-Pädagogik wieder, die bereits in den Jahren nach 1945 das Kind als Akteur und Konstrukteur seiner Entwicklung entdeckte (Stenger, 2010). Der in der Pädagogik vollzogene Paradigmen- oder Perspektivenwechsel und die daraus folgend geforderte pragmatische Wende einer Klientenorientierung, Beteiligungspraxis und Handlungsorientierung waren in der pädagogischen Praxis weitaus früher Bestandteil der fachlichen Diskurse als z. B. in der Familientherapie und Beratung.

Konstruktivismus, Systemtheorie und systemische Vorgehensweisen liefern der Didaktik in diesem Kontext neue Begriffe, ergänzende Modelle und methodische Anreicherungen. Der Einfluss des Konstruktivismus und der Systemtheorie als bezugswissenschaftliche Referenztheorien ist hierbei beachtlich. Systemische Arbeit findet sich vor allem in der beratenden pädagogischen Praxis wieder und gehört hier mittlerweile, vor allem in der Sozialen Arbeit, zu den Standards der Profession. Bezogen auf die Praxis der Lehre kann ihr Beitrag jedoch als weitaus geringer eingeschätzt werden. Eine systemisch-konstruktivistisch motivierte Didaktik erscheint – vor allem bezogen auf ihre Methodik – eher als »alter Wein in neuen Schläuchen« (Klauer, 1999). Der Konstruktivismus könne »zwar eine neue Sprache für die Erfassung altbekannter Lehr-Lernprobleme bereitstellen, aber keine prinzipiell neuen Formen für die Praxis des Unterrichts« anbieten (Möller, 2001, S. 27).

Die hier aufgezeigte Problematik systemisch-konstruktivistischen Denkens und Handelns in der Pädagogik werde ich nachfolgend genauer ausführen und begründen. Auch möchte ich auf einige – nicht nur in der Pädagogik – gebräuchliche, jedoch missverständliche Verwendungen grundlegender Begriffe systemischer Theorie hinweisen. Verbunden ist damit nicht nur die Hoffnung, die Grenzen des Systemischen in der Lehre genauer zu definieren, sondern auch, ihren Beitrag genauer zu fassen.

## 2 Nichts gänzlich Neues, aber: Erkenntnistheoretische Provokation und methodische Ergänzung

Die sogenannte systemische Pädagogik hat sich selbst an einigen Stellen keinen Gefallen damit getan, die »Schule neu erfinden« zu wollen und sich dabei in Opposition zu einem vermeintlich rückständigen Praxisfeld zu positionieren (Voss, 1997). In vielen Bereichen wurden dabei Türen erstürmt, die vonseiten der Reformpädagogik und anderer Akteurinnen und Akteure im Feld bereits weit offenstanden. In den zahlreichen Analysen systemisch-konstruktivistischer Ansätze in der Didaktik werden deren Argumentationen und Impulse durchaus begrüßt. Was jedoch abgelehnt wird, ist die Einschätzung, diese würden etwas grundsätzlich Neues bieten oder zu einer eigenständigen Didaktik und Methodik führen (Terhart, 1999, S. 644 ff.; Peterßen, 2001, S. 126–135; Jank u. Meyer, 2002, S. 300–302; König u. Zedler, 2002, S. 236–239; Lindemann, 2006, S. 194f.).

Mit einer konstruktivistischen Argumentation gegen ein lineares Verständnis von Lehr-/Lernprozessen stößt man in der Pädagogik weithin auf offene Ohren. Eine reine Vermittlungs- oder Trichterdidaktik findet in keinem päd-

gogischen Handlungsfeld fachliche Vertreterinnen und Vertreter, auch wenn einige Praxisformen dem Augenschein nach in alten und tradierten Mustern verharren. Ein erkennbares Innovationsdefizit kann zahlreichen strukturellen und für Deutschland typischen Limitationen zugeschrieben werden, nicht aber einer Rückständigkeit pädagogischer Theorie (siehe hierzu das Interview mit Kersten Reich in diesem Band). Umso verwunderlicher ist es daher, dass sich systemische und konstruktivistische Bemühungen an vielen Stellen über Ablehnung, Abgrenzung, Kolleginnen- und Kollegschele positionierten, indem Vorwürfe gegen eine pädagogische Steuerungs- und Vermittlungshaltung erhoben wurden, die – zumindest in den Erziehungswissenschaften – niemand mehr ernsthaft vertrat (Meixner, 1997, S. 10, S. 25–34; Palmowski, 2007, S. 45 ff.; Arnold, 2007, S. 33–53; Siebert, 2005, S. 106 f.).

Statt vorhandene Ressourcen zu benennen oder gegebenenfalls nach Ausnahmen zu suchen – was systemisch geboten wäre – wurde ein Mangel heraufbeschworen und einer scheinbar rückständigen Didaktik untergeschoben. Anstatt den Schulerschluss zu suchen, wurden Grenzsetzungen vollzogen. Die Behauptung aus dem Konstruktivismus, der Systemtheorie oder aus einer systemischen Haltung und Methodik ließe sich eine gänzlich neue Lehrpraxis ableiten oder gar eine eigenständige Didaktik begründen, erzeugte nicht nur Skepsis, sondern auch strikte Ablehnung (Terhart, 1999, S. 637; Jank u. Meyer, 1991, S. 302). Die Etikettierfreude, alle möglichen Handlungsfelder und Methoden als systemisch, konstruktivistisch oder systemisch-konstruktivistisch zu vereinnahmen, löste eher Verwunderung als Bewunderung aus.

Zusammengenommen fällt eine Bilanzierung systemisch-konstruktivistischer Didaktik (respektive Pädagogik) eher bescheiden aus:

»Methodenvielfalt, Individualisierung durch Differenzierung und Handlungsorientierung als Grundpfeiler der Unterrichtsmethodik halten auch wir für unverzichtbar. Die Forderungen danach sind nicht neu, sondern stammen von den pädagogischen Klassikern wie Rousseau und Herbart und aus der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts. Nicht viel anderes gilt für Schlagworte, wie ›Situiertheit‹, ›Authentizität‹, ›Random Access Instruction‹, ›Anchored Instruction‹, ›Cognitive Apprenticeship‹. Sie setzen auf Selbsttätigkeit und Problemlösen in mehr oder weniger authentischen, motivational anregenden Handlungssituationen. Vergleichbare Methoden wurden in der Reformpädagogik [...] seit den 1970er-Jahren weitergeführt. Dazu bedurfte es nicht der Konstruktivistischen Didaktik. Ihr kann allerdings zugute gehalten werden, dass sie all jenen, die solche Methoden im Schulalltag einsetzen wollen, mit guten Argumenten den Rücken stärkt« (Jank u. Meyer, 1991, S. 301 f.).

Wirft man dann einen Blick auf die lehrpraktischen Forderungen, die dennoch mit vermeintlicher Rückendeckung von Konstruktivismus und Systemdenken erhoben werden, zeigt sich,

»daß die konstruktivistische Didaktik keine wirklich radikal neuen Formen für die Praxis des Unterrichtens anzubieten hat, sondern sich an solchen (bekannten) methodischen (!) Formen orientiert, die selbständiges Lernen, entdeckendes Lernen, praktisches Lernen, kooperatives Lernen in Gruppen sowie erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen fördern wollen. Die neue konstruktivistische Didaktik – eine alte Methodik? [...] Im Grunde entsteht eine aller Inhaltlichkeit weitgehend entkernte Prozeß-Didaktik (und damit eine Methodik?), die in ihren konkreten Vorstellungen zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses im Wesentlichen einer Synthese von Ideen J. Deweys, J. Piagets und M. Wagenscheins entsprungen sein könnte. Auf diese Weise entsteht nun gerade nicht eine neue Allgemeine Didaktik« (Terhart, 1999, S. 645).

Seine ähnlich kritische Analyse beginnt Wilhelm Peterßen mit der Feststellung: »Kein besonderes Problem sollte die gegenwärtige Didaktik mit jenen Überlegungen in der Lernpsychologie haben, die sich selbst als konstruktivistisch bezeichnen« (Peterßen, 2001, S. 126). Dieser Würdigung der Bezugswissenschaft folgt eine Analyse des didaktischen Gehaltes, in der er unter anderem moniert: »Es hat lange Jahrzehnte gebraucht, bis didaktische Theoriebildung sich konsolidierte, bis die Epigonenkämpfe zugunsten gemeinsamer Problembewältigung aufgegeben wurden. Jetzt wird eine Theorie kreiert, die nicht nur neben bestehende Ansätze treten soll, sondern diese radikal ablösen soll« (S. 130). Das kritische Potenzial konstruktivistischen Denkens wird seines Erachtens durch die Ablehnung oder auch Ignoranz gegenüber bestehender Didaktik verspielt, denn: »Was ich dem Ansatz allerdings eingestehen muss: Er ist wie kaum ein anderer dafür geeignet, heilsame Unruhe in den gegenwärtigen Schlafzustand didaktischer Theoriediskussion zu tragen« (S. 131).

Vor den Grenzen der Grundlagentheorie bezogen auf didaktische Forderungen wurde auch von Vertretern systemischer Ansätze ausdrücklich gewarnt:

»Es gibt noch keine Didaktik der Selbstorganisation. Aber sicher gibt es derzeit ein intensives Bemühen darum, didaktische Prozesse mit Hilfe der Systemtheorie und insbesondere mit dem Konzept der Selbstorganisation zu beschreiben und zu erklären. [...] Bevor in dieser Richtung weitergedacht werden soll, sei allerdings gewarnt. Viele der didaktischen Forderungen, die in jüngster Zeit unter dem Bezug zur Sys-

temtheorie diskutiert werden, sind bereits alte Konzepte, die es sich allerdings lohnt, wieder aufzugreifen« (von Saldern, 1996, S. 31).

Zusammengefasst lässt sich die Situation systemisch-konstruktivistischer Didaktik aus der hier dargestellten Logik unter drei Punkten beschreiben:

1. Konstruktivismus und Systemtheorie können der Reflexion von Lehr-/Lernprozessen dienen. Sie liefern hierfür theoretische Modelle und eine Sprache, die den Fachdiskurs bereichern.
2. Konstruktivismus und Systemtheorie können aber keine Handlungsorientierung liefern, geschweige denn bestimmte Praxisformen legitimieren. Aus ihnen entsteht keinerlei neue oder weitergehende Methodik, als sie ohnehin schon im Fachdiskurs vorlagen.
3. Systemische Praxis liefert methodische Ergänzungen für die Lehre. Diese müssen aber immer in bereits vorher schon bestehende didaktische und methodische Modelle der Lehr- und Lernpraxis eingebettet werden. Auch diese können keine eigenständige Didaktik oder Lehre begründen.

Konstruktivismus, Systemtheorie, Aspekte systemischer Haltung und Methodik passen gut in ein reformpädagogisches Umfeld, das vermittlungskritisch und methodenvielfältig einen pluralistischen und emanzipatorischen Anspruch vertritt. Schule, Unterricht oder Lehre müssen immer wieder »neu erfunden« werden (Voss, 1997). Die Reformpädagogik tut dies schon von Beginn an, sodass sie eine immerwährende Mahnerposition entwickelt hat, die fortwährend den Status Quo beklagt (Terhart, 1999, S. 646).

Im Bereich formaler Bildung treffen Didaktik und Lehre auf einige Innovationshürden. Das öffentliche Schulsystem – Hochschulen eingeschlossen – ist ein prinzipiell schwerfälliges organisationales und bürokratisches Konstrukt, das praktischen Veränderungen sehr robust entgegensteht. Zudem ist es mit dem Versuch verbunden, die Lehr-/Lernprozesse vieler Lehrender und vieler Lerngruppen zu parallelisieren. Auch wenn die Freiheit der Lehre grundgesetzlich abgesichert ist, stößt die didaktisch-methodische Innovation oft an strukturelle und organisationale Grenzen. Dies gilt umso mehr, wenn die Lehr-/Lernkulturen mehrerer Lehrender und Lerngruppen aufeinander abgestimmt werden müssen. Guter Unterricht geht oft mit erfolgreicher Schul- beziehungsweise Organisationsentwicklung einher (Lindemann, 2017a, 2017b). Neben der Didaktik müsste daher auch die organisationale Struktur von Bildungsangeboten eine größere Beachtung finden.

### 3 Einige Missverständnisse und Klärungen im Zusammenhang mit systemischer Theorie und Praxis

Im Zusammenhang mit der vorangestellten kritischen Auseinandersetzung mit systemischer Didaktik, beziehungsweise systemischer Lehre, möchte ich nachfolgend auf drei Aspekte aufmerksam machen, die im Diskurs um systemische Theorie und Praxis, beziehungsweise bezogen auf systemisches Handeln, Beachtung finden sollten. Hierbei geht es – meines Erachtens – um Missverständnisse in der Rezeption der Grundlagentheorien, die für systemisches Denken bezogen auf jede Form der Handlungstheorie beachtet werden sollten.

#### 3.1 Legitimation und Pragmatik systemischer Arbeit

Aus den Erklärungsmodellen des Konstruktivismus und der Systemtheorie lassen sich keinerlei Pragmatik oder Methodik ableiten. Aus ihnen folgen keinerlei Ethik oder Moral. Sie führen auch nicht zu einer Bevorzugung bestimmter Methoden oder Lehr-/Lernsettings. Die pragmatische Schlussfolgerung des Konstruktivismus lautet, dass er selbst keine Handlungsempfehlungen zu geben imstande ist, sondern sich gänzlich auf Reflexion und Erklärung kognitiver und sozialer Phänomene beschränkt (Maturana, 1982, S. 30, S. 80; Schmidt, 1987, S. 75; Watzlawick, zit. nach Pörksen, 2002, S. 222; von Glasersfeld, 2009, S. 119; Hoops, 2001, S. 51; Lindemann, 2019, S. 227–258). Die Grundlagentheorien bleiben eine erkenntnistheoretische Provokation gepaart mit vernetztem Denken.

Aus systemischer Sicht kann jede Handlung hilfreiche wie hinderliche Entwicklungen anstoßen. Im systemischen Denken kann daher pragmatisch eine Handlung weder als systemisch noch als unsystemisch markiert werden. Systemisch ist dann eher eine Denk- und Reflexionsweise als handelnde Praxis: »Wenn sich systemische Praxis vor allem als angewandte Erkenntnistheorie versteht [...], dann ›gibt‹ es keine spezifische systemische Methode. [...] Es geht also nicht darum, eine eigene ›Schule‹ mit einer spezifischen Praxis vorzustellen: ›Handlungen ›an sich‹ können zwar bestimmte Wirkungen haben oder auf Motive zurückzuführen sein, die der Beobachter dann auch bewerten kann, aber sie ›sind‹ genauso wenig systemisch, wie sie ›katholisch‹ oder ›grün‹ sind.« (von Schlippe, 2015, S. 14; unter Verwendung eines Zitates von Simon, 2012, S. 13).

»Angewandte Erkenntnistheorie« meint hierbei nicht eine »Umsetzung« des Konstruktivismus oder der Systemtheorie, sondern eine Haltung des ständigen kritischen Hinterfragens. Da jede konkrete Handlung die Vielfalt der Möglich-

keiten auf ein singuläres Ereignis reduziert, und somit andere Optionen ausschließt, kann sie zwar systemisch reflektiert werden, aber nicht systemisch sein. Systemisch ist in aller erster Linie eine Denkfigur und Haltung der Welt und anderen Menschen gegenüber. Und selbst das Denken kann nur schwer als systemisch bezeichnet werden. Mara Selvini Palazzoli äußerte dies bereits 1979 in einem Interview folgendermaßen: »Heute bin ich überzeugt, während jeder proklamiert ›ich bin systemisch‹ [...] ist niemand wirklich systemisch: Es ist unmöglich, wirklich oder systemisch zu denken, weil wir Sprache benutzen – und die Sprache ist linear« (Selvini Palazzoli, 1979/2017, S. 34).

So gesehen haben wir in allem, im Denken, Sprechen und Handeln, nur einen linearen Zugang zum Systemischen, was die Markierung, etwas »sei systemisch«, ad absurdum führt. Spricht man dem Denken hingegen – als dem Bereich des parallelen, widersprüchlichen und hypothetischen – das Attribut systemisch zu, so muss zumindest dem Handeln und damit auch dem Sprechen das Systemische abgesprochen werden. Wenn demnach also nicht von systemischem Handeln und entsprechend auch nicht von systemischer Lehre gesprochen werden kann, müssten eigentlich Bezeichnungen wie systemreflexives Handeln oder systemreflexive Lehre Verwendung finden.

Wenn von systemischem Handeln, systemischen Methoden, systemischer Beratung und Therapie, systemischer Gesprächsführung und dergleichen gesprochen wird, müsste immer auch angemerkt werden, dass sich diese weder aus den Grundlagentheorien ergeben noch »im eigentlichen Sinne« systemisch sind.

Die dennoch häufig anzutreffende Annahme einer spezifischen Pragmatik, die aus den Grundlagentheorien zu folgen scheint oder scheinbar systemisch ist, zieht weitere Missverständnisse nach sich, die ich nachfolgend erläutern möchte. Es handelt sich bei diesen Missverständnissen um eine quantitative Verwendung der Begriffe »Selbstorganisation« und »Konstruktion«. Es wird suggeriert, es gäbe »mehr« oder »weniger« Selbstorganisation beziehungsweise »mehr« oder »weniger« Konstruktion. Deskriptive Erklärungsmodelle werden somit als formative Begründungen verwendet, die eine legitimatorische Funktion für spezifische Handlungspraxen erfüllen sollen.

### 3.2 Die missverständliche Verwendung des Begriffs

#### »Selbstorganisation«

Der Begriff der Selbstorganisation wird auf (mindestens) drei Arten verwendet:

1. Selbstorganisation im Sinne der Systemtheorie und der Theorie komplexer Systeme als eine Eigenschaft, die komplexen Systemen innewohnt.

2. Selbstorganisation im Sinne einer organisationalen Stärkung von Selbstbestimmung, vor allem in der Unternehmensführung und Schulorganisation.
3. Selbstorganisation im Sinne der Optimierung von Arbeitsplatzgestaltung und Zeitmanagement.

Die folgenden Ausführungen und die darin zum Ausdruck gebrachte Kritik beziehen sich auf alle Verwendungen des Selbstorganisationskonzeptes, die einen Rückbezug zur Systemtheorie und Synergetik für sich in Anspruch nehmen, beziehungsweise sich im weitesten Sinne als systemisch bezeichnen (erste Verwendungsart), aber dennoch eher die zweite oder gar dritte Verwendungsform des Selbstorganisationsbegriffs damit verknüpfen. Weder gegen die zweite noch die dritte Verwendungsform des Begriffes Selbstorganisation ist etwas einzuwenden, auch wenn er dadurch an Eindeutigkeit verliert. Der Behauptung, die zweite oder gar dritte Form der Verwendung würden sich aus der ersten ergeben, möchte ich aber entschieden widersprechen.

1. Selbstorganisation – im ersten Sinne der Systemtheorie und der Theorie komplexer Systeme (Synergetik) – bedeutet nichts anderes, als dass komplexe Systeme – aufgrund des Zusammenwirkens ihrer Bestandteile – Strukturen und Muster ausbilden, und dass diese nicht durch äußere Faktoren, sondern durch sich selbst determiniert sind (Haken, 1991, S. 133; an der Heiden, 1992, S. 72). Selbstorganisation als spontanes Entstehen von Mustern »ohne ordnende Hand« (Haken, 1991, S. 133; an der Heiden, 1992, S. 72) erlaubt bestenfalls indirekte Steuerungsversuche. Der Begriff der »Perturbation«, also »Verstörung«, macht dies deutlich, da keine Steuerung oder lineare Verursachung möglich ist (Maturana u. Varela, 1987, S. 27).

In chemischen oder physikalischen Experimenten lassen sich – unter sehr reduzierten Rahmenbedingungen – einige Formen der Musterbildungen willentlich erzeugen und sichtbar machen (Haken, Plath, Ebeling u. Romanovsky, 2016, S. 52 ff.). In solchen Experimentalsituationen werden zwar nur Ausschnitte von Musterbildungen hervorgebracht und betrachtet, diese erlauben jedoch Rückschlüsse auf Musterbildungsprozesse in größeren Systemen. In größeren oder auch globalen Dimensionen lassen sich solche Musterbildungsprozesse zwar beobachten, aber nicht reproduzieren. Computersimulationen komplexer Systeme, die über eine experimentelle Reduktion hinausgehen, zeigen, dass schon kleinste Veränderungen einzelner Faktoren die Musterbildungen im Gesamtsystem verändern. Prognosen, geschweige denn eine Steuerung, sind hierbei nicht mehr möglich. Das Adjektiv »selbstorganisiert« kann als rein deskriptive Zuweisung einer



musterbildenden Prozessdynamik, ohne Einschränkung auf alle komplexen biologischen, psychischen und sozialen Systeme angewendet werden.

Was auch immer an Ordnung oder Muster durch Selbstorganisationsprozesse entsteht, ist nicht immer wünschenswert oder gar gewollt. Auch Psychosen, Krankheiten, Krieg, Diktaturen, Diskriminierung, Banken Krisen, Massentierhaltung, Wetter, Brandrodung, Überfischung, Klimaerwärmung und Überschwemmungen sind Ergebnisse von Selbstorganisationsprozessen komplexer Systeme. Selbstorganisation ist weder gut noch schlecht noch wünschenswert und schon gar nicht machbar oder steuerbar. Hinzu kommt, dass es immer Beobachterinnen und Beobachter sind, die Ordnungen und Muster gemäß ihrer Wahrnehmung und Erfahrung konstruieren und nicht in ihrem scheinbaren Vorhandensein »erkennen« (Küppers u. Krohn, 1992, S. 11 f.). Die Beobachterperspektive ist für die Idee der Mustererkennung von Selbstorganisationsprozessen entscheidend, da nur solche Muster erkannt beziehungsweise konstruiert werden können, die zu den Erfahrungen, Kenntnissen und Gewohnheiten der beobachtenden Person passen. Ist eine Musterbildung »erkannt«, bleibt zudem noch ein ebenso weites Feld der Bewertung dieser Muster. Verschiedene Personen können zu verschiedenen Zeiten erkannte Muster ganz unterschiedlich bewerten.

Muster und Strukturen, die als Ergebnisse von Selbstorganisationsprozessen entstehen, können als wünschenswert oder nicht wünschenswert gewertet werden. Daraufhin ist es möglich, Ideen (Hypothesen) zu entwerfen, wie diese Prozesse entweder aufrechterhalten oder perturbiert – also verstört – werden können. Die Selbstorganisation mag zu anderen Musterbildungen angeregt, kann aber nicht gesteuert werden.

2. Kommen wir zur zweiten, jedoch nicht deskriptiven, sondern formativen Verwendung des Begriffs Selbstorganisation (z. B. Rolff, 1995; Haas, 2015; Herold u. Herold, 2017). Mit Wortkombinationen wie »selbstorganisierter Unterricht«, »selbstorganisierte Lerngruppe« oder »selbstorganisierte Teams« wird der Begriff im Sinne einer Rahmensetzung oder Erlaubnis und nicht im Sinne einer allgemeingültigen Eigenschafts- und Funktionsbeschreibung verwendet: »Die Übungsgruppen macht ihr selbstorganisiert«, »Wir stellen jetzt um auf selbstorganisierten Unterricht«, »Ab nächste Woche führen wir selbstorganisierte Teams ein«.

Diese Idee der Machbarkeit von Selbstorganisation ist auch in anderen Handlungsfeldern, wie Unternehmensführung und Organisationsentwicklung, ein gern verwendeter – und leider wenig präzisierter – Gemeinplatz. Paradoxerweise werden die verschiedensten Steuerungs- und Strukturie-

rungsversuche unter dem Label Selbstorganisation subsumiert, obwohl der Theorie der Selbstorganisation die grundlegende Anerkennung der prinzipiellen Nichtsteuerbarkeit komplexer Systeme innewohnt (Haken u. Schiepek, 2010, S. 47 ff.).

Sucht man im Internet nach »Selbstorganisation im Unterricht«, »Selbstorganisation in der Schule« oder »Selbstorganisation im Unternehmen«, findet man Schlagzeilen wie<sup>1</sup>:

- »Selbstorganisation statt Verschulung.«
- »Selbstorganisation: gemeinsam Ziele definieren.«
- »Selbstorganisation: Zeitmanagement und Arbeitsplatzgestaltung in die eigene Hand nehmen!«
- »Wie Selbstorganisation funktionieren kann.«
- »Wozu braucht man Selbstorganisation?«
- »Selbstorganisation – DIE Organisationsform der Zukunft!«

Zu den Handlungsideen gehören dann vor allem Ideen des Abbaus von Hierarchien und der Beteiligung von Lernenden beziehungsweise Mitarbeitenden sowie die Eröffnung von Entscheidungsspielräumen. Gelegentlich werden dann aber auch »Sachzwänge« und Dynamiken der Globalisierung der Selbstorganisation zugerechnet, wodurch der Begriff dann auch noch genutzt wird, um gewollte Marktmechanismen zu verschleiern. Diese Fehlinterpretation und Umdeutung der Selbstorganisationstheorie sollten äußerst kritisch betrachtet werden (Göbel, 1998, S. 18 ff.).

Es ist sicherlich möglich, die Komplexität und Vernetzungsdichte von Organisationen weiter zu erhöhen, damit sich ihre selbstorganisierte Dynamik in einem größeren Rahmen entfalten kann. Als Folge sind sie aber auch instabiler und noch weniger beeinflussbar (Kruse, 2004, S. 41 f.). Zudem müssen wir in Betracht ziehen, dass in einer globalisierten und digitalisierten Welt in weiten Teilen ohnehin eine extrem hohe Vernetzungsdichte besteht. Bezogen auf viele Handlungskontexte kann es daher eine durchaus sinnvolle Strategie sein, Vernetzungsdichte zu reduzieren, um gewünschte Musterbildungen zu begünstigen. Selbstorganisation ist also weder »an sich« wünschenswert noch abzulehnen, sondern schlicht zu berücksichtigen, sobald man ziel- und ergebnisorientiert in die Dynamik komplexer Systeme eingreift.

1 Hier angeführt ohne Einzelnachweis. Die Web-Recherche nach »Selbstorganisation & Unterricht« ergab 227.000 Treffer, »Selbstorganisation & Schule« 1.030.000, »Selbstorganisation & Unternehmen« 1.060.000 Treffer.