

Systemisch – ein Trend?

Erschienen in der Zeitschrift „erleben und lernen“ im Heft 3&4/2004

Systemisches Arbeiten ist mehr als ein Schlagwort. Es ist Bestandteil von Leitbildern und Konzepten pädagogischer Einrichtungen und unterliegt der täglichen Herausforderung in der Umsetzung. Es kann ein Trend zum Systemischen beobachtet werden, aber auch eine Verwirrung um den Begriff und die dahinterliegenden Annahmen.

Dieser Artikel bemüht sich um eine kurze Darstellung unterschiedlicher systemischer Ansätze und befasst sich mit möglichen Implikationen für eine systemisch-pädagogische Praxis, besonders im Hinblick auf die Erlebnispädagogik.

Wir möchten damit zu einem Grundverständnis für systemisches Arbeiten beitragen.

Systemisches Arbeiten liegt im Trend.

Der Begriff „systemisch“ ist einfach und umfassend zugleich und eignet sich gut, vieles darin zu verpacken.

Was aber ist nun „wirklich“ systemisch? Und vor allem: Was macht einen systemische Ansatz in der Praxis aus?

Diesen Fragen möchten wir mit folgenden Zielen nachgehen:

- Wir versuchen zu verdeutlichen, dass es sich bei diversen Varianten, eine systemische Pädagogik grund zu legen, nicht um eine neue Schule oder ein einziges Modell handelt, sondern um Modelle für die Übersetzung aktueller naturwissenschaftlicher Hypothesen auf Praxisdisziplinen.
- Es soll gezeigt werden, dass sich die Erlebnispädagogik besonders gut als Feld für systemische Konzepte eignet.
- Wenn unsere Beobachtung stimmt, dass *systemisch* im Trend liegt, möchten wir dies als Chance sehen für die Verbreitung eines vielversprechenden Zugangs zur Pädagogik: Systemisches Arbeiten bietet einerseits neue Optionen an, baut aber auch auf gut bewährte Prozesse.
- Wir plädieren für einen genaueren Umgang mit dem Begriff „systemisch“, vor allem da systemisches Arbeiten oft auf „vernetztes Arbeiten“ reduziert wird.

Wie schon erwähnt, gibt es keine einheitliche systemische Theorie, schon gar nicht für die Pädagogik. Ein geschlossenes Theoriesystem widerspricht sogar dem systemischen Denken, da dieses die objektive Bewertbarkeit und Überprüfbarkeit von komplexen Zusammenhängen in Frage stellt.

Woher kommen aber nun die systemischen Ansätze? Sie kommen im wesentlichen aus Kybernetik, Biologie, Soziologie, Physik, Kommunikationstheorie und Familientherapie.

Und sie können grob gegliedert werden in **konstruktivistische** und **phänomenologische** Ansätze.

Konstruktivistische Ansätze:

Interessant ist zunächst ein Blick auf die Arbeit des im Vorjahr verstorbenen Kybernetikers Heinz von Foerster:

Er befasste sich jahrzehntelang mit der Beschaffenheit von Systemen und fand dafür unterschiedliche Kategorien, die er je nach Komplexität in Ordnungsstufen gliederte.

Ein Beispiel dafür:

Ein Computer ist eine triviale Maschine. Er ist nach Prinzipien gebaut, die dem Ursache-Wirkungs-Modell folgen. Wenn ich einen bestimmten Input gebe, kann ich mit einem Output rechnen, der mit diesem in nachvollziehbaren Zusammenhang steht. Der Computer ist offen organisiert, d.h. durch direkten Eingriff auf die Programmierung kann die Leistung verändert werden und bleibt immer nachvollziehbar.

Anders bei uns Menschen: Wir können uns als nichttriviale Maschinen betrachten, und von Foerster gibt selbst ein anschauliches Beispiel dafür:

„Nichttriviale Maschinen sind lästige Zeitgenossen: man weiß nicht, was sie tun und auch nicht was sie tun werden. Man sehnt sich daher nach trivialen Maschinen (...) Wie wir wissen, sind manchmal die Antworten unserer Kinder recht unerwartet: auf die Frage, wie viel ist zwei mal zwei könnte man „grün“ als Antwort bekommen. Das geht zu weit. So werden die Kinder in die Schule - die große staatliche Trivialisierungsmaschine - geschickt, damit sie dann mit den erwarteten Antworten herauskommen.“

Natürlich kommen aber nicht immer die erwarteten Antworten heraus. Besonders wenn es um soziales Lernen geht – und KollegInnen aus Sozialpädagogik und psychosozialen Bereichen werden ein Lied davon singen können – funktionieren die Trivialisierungsversuche nicht immer so wie gewünscht, ja leider oft mehr schlecht als recht.

Menschen funktionieren ja nicht wie triviale Maschinen, bei denen ein bestimmter input zu einem output führt, den man voraussehen kann. Mit dem Kausalitätsprinzip kommt man in der Erklärung menschlichen Verhaltens nicht weit.

Menschen „funktionieren“ offenbar mehr nach dem Modell der „black-box“:

Pau Watzlawick beschrieb das so:

„Schwarze Dose“ nannte man im 2. Weltkrieg erbeutetes Feindgerät, das man sich wegen einer möglicherweise darin versteckten Sprengladung nicht zu öffnen getraute. Um herauszubekommen, was das Gerät tat, ohne deswegen schon zu wissen, warum es etwas tat, war es notwendig, in das Gerät bestimmte Strommengen einzuführen und darauf die Ausgabewerte zu messen. Input und Output sind bei black boxes messbar, die Prozessabläufe im Inneren der Dose bleiben unbekannt.

Ähnlich verhält es sich mit Interventionen in der Sozialarbeit, Pädagogik, Supervision, Therapie, Organisationsentwicklung und Sozialpolitik. **Menschen können nicht durch Menschen direkt und unmittelbar beeinflusst werden.**

Die chilenischen Wissenschaftler Humberto Maturana und Francisco Varela liefern biologische Argumente für die Hypothese des Menschen als nichttriviale Maschine:

Anhand der Zelle entdeckten sie als erste, dass lebende Systeme nach einem inneren Selbstorganisationsprinzip arbeiten, dem sie den klingenden Namen „Autopoiesie“ gaben, was wörtlich übersetzt „Selbstmachung“ heißt.

Diese Autopoiesie bedeutet, dass ein lebendes System einzig und alleine durch seine eigene interne Struktur bestimmt, welche Umweltkontakte es zulässt. Ein lebendes System, also z.B. auch das System „Mensch“ ist auf diese Weise *operational geschlossen*, d.h. die Maßstäbe für die Verarbeitung dessen was aus der Umwelt kommt, werden aufgrund der internen Strukturen gesetzt. Und diese internen Strukturen beziehen sich immer nur auf sich selbst, und nicht auf die Umwelt: Sie sind selbstreferentiell!

Andererseits sind wir aber auch *strukturell offen*, d.h., wir können sehr wohl Materie, Energie und Informationen von außen aufnehmen und sind darauf auch angewiesen, wenn wir uns als System erhalten, also überleben wollen.

Aber die Verarbeitung alles dessen, was von extern aufgenommen wird, erfolgt nach den zutiefst individuellen Mustern unserer internen Struktur.

Und auch diese interne Struktur oszilliert permanent zwischen unterschiedlichen Zuständen und Prozessen.

Diese naturwissenschaftlichen Ergebnisse stützten auf unerwartete Weise die Theorien des (*radikalen*) *Konstruktivismus* und des *sozialen Konstruktivismus* und galten in den 80er Jahren als wissenschaftliche Sensation.

Für die Erziehung bedeutet dies einerseits eine programmatische Einschränkung der Möglichkeiten der PädagogIn. Denn die Entscheidung, lernen zu wollen oder zu können, also die internen Strukturen durch einen Einfluss von außen anzupassen oder zu verändern, bleibt immer beim Adressaten. Sogar Säuglinge wählen schon selbst, welchen Außenreizen sie welche Bedeutung geben wollen, und schirmen sich bei Reizüberflutung ab.

Aber es gibt eine gesellschaftliche Rechtfertigung erzieherischen Handelns: Sie entsteht aus dem gemeinsamen Bedürfnis nach Erziehung: Mitglieder einer Gesellschaft sollen die Regeln für das soziale Miteinander kennen und danach zu leben im Stande sein.

Da Menschen nicht über angeborene soziale Verhaltensweisen verfügen, ist dieses gesellschaftliche Grundbedürfnis nach einem kleinsten gemeinsamen Nenner ein wichtiges Zugeständnis für alle im Sinne einer Gesellschaft erzieherisch aktiven Menschen.

Und für das Individuum ist dieser Anspruch nicht einfach ein „Angriff auf das System“ sondern ein wesentlicher Aspekt zur Ermöglichung der Selbsterhaltung:

Der systemische Kinder- und Jugendpsychiater Wilhelm Rotthaus drückt dies so aus:

„Der Mensch als sprachliches Wesen ist auf andere, ihm Ähnliche angewiesen. Sein Ich verwirklicht sich nur im Miteinander mit einem unabhängigen Du, also im Wir.“

Die konstruktivistische erzieherische Ethik drückt sich in folgendem von Foerster'schen Imperativ aus:

„Handle stets so, dass du den Rahmen deiner Möglichkeiten erweiterst“

Natürlich gilt dies auch für die pädagogische Begleitung: Die Pädagogin ist verantwortlich für Impulse, die der Adressatin den Blick auf mehr Möglichkeiten eröffnen können.

Sie gibt Anregungen für mehr oder andere Varianten sinnvollen Handelns. Mit dem Ziel: Wenn schon handeln, dann sinnvoll handeln. Sinnvoll bedeutet in diesem Zusammenhang, immer genügend Handlungsalternativen zu haben, da ansonsten nur passiv-defensives Handeln übrig bleibt. Selbstgestaltetes Handeln beinhaltet die Möglichkeit, auch anders tun zu können um z.B. denselben Effekt zu erzielen.

Salopp formuliert könnte dies für eine Pädagogin heißen: Es bleibt zwar meinem Gegenüber überlassen, ob er/sie meine Anregungen zur Verhaltensänderung annehmen möchte oder nicht, aber ich kann ein erzieherisches Feld aufbereiten, in dem dies leichter wird.

Und vor allem: Je klarer mein pädagogischer Auftrag, desto größer sind die Chancen auf Erfolg.

Vor diesem Hintergrund gewannen soziologische und therapeutische Ansätze die sich seit jeher vertieft mit Kommunikation befassten an Bedeutung.

Denn neben unseren sinnlichen „Verbindungskabeln“ nach außen wie Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Tasten kommt der Kommunikation wieder erhöhte Bedeutung zu: Dank unserer Sprachfähigkeit leben wir nicht total unter der Käseglocke unserer individuellen Autopoiesie.

Wir sind grundsätzlich in der Lage, uns im Vermitteln von Botschaften auf einen gemeinsamen Sinn zu einigen und auch Vereinbarungen über gemeinsames Handeln zu treffen.
Therapeuten- und Beraterteams aus verschiedenen Teilen der Welt entwickelten konkrete und auch in der Pädagogik gut umsetzbare verbale und nonverbale Techniken mit dem Ziel, den Informationsoutput eines Menschen besser verarbeitbar zu machen für die internen Strukturen des Informationsempfängers.

Dazu gehören unter anderem:

Die Kommunikationstheorie, Hypnotherapie, systemische Familientherapie, NLP, Lösungsfocussierte Kurztherapie“, Mediationstechniken, Gewaltfreie Kommunikation, etc.

All diese Modelle sollen für eine bessere zwischenmenschliche Verstehbarkeit sorgen, berücksichtigen die autopoietische Organisation des „Systems Mensch“ und werden noch immer weiterentwickelt.

Die systemisch konstruktivistischen Ansätze eint also die Annahme, dass unsere Wahrnehmung der Welt immer nur die Wahrnehmung eines Beobachters sein kann, der seinen eigenen internen Strukturen unterworfen ist und so nicht unmittelbar auf die Aussenwelt, sondern zunächst in rückbezüglicher Art auf sich selbst reagiert. Dies gilt auch für wissenschaftliche Beobachtungen.

Wir „konstruieren“ unsere Welt indem wir ihr im Rahmen unserer individuellen Bewertungen Bedeutungen zuschreiben. Und so wie wir in diesen Wald hineinrufen, so kommt es auch zurück: Unsere Umwelt reagiert entsprechend der Wahrnehmung die sie von uns hat. Die Wahrnehmung die die Umwelt von uns hat, erzeugen wir selbst zu Teil mit, aber auch unser Gegenüber leistet einen Anteil durch seine/ihre eigenen Wahrnehmungsfiler. Entscheidend für die konstruktivistischen Ansätze ist, dass wir selbst in der Lage sind, unsere inneren Prozesse zu gestalten und lenken, jede Sekunde neu...

Die Frage nach der Entstehung von Verhalten muss daher nicht mehr gestellt werden, ja nicht kann gar nicht gestellt werden, da individuelle interne Prozesse nicht erforscht werden können.

Der Focus ist auf die Lösung gerichtet und nicht auf die Ursache eines Problems.

Die Kausalitätskette von Ursache und Wirkung wird in Frage gestellt, da sie im besten Fall zu einer komplexhaften Erweiterung des Problemkreises führt, und im schlechtesten Falle das Problem durch die erhöhte Aufmerksamkeit „kultiviert“.

Die Frage „warum“ wird also durch die Frage „wozu“ ersetzt.

Grundlage dafür ist die Hypothese, dass jedes Verhalten an sich sinnvoll ist, auch wenn dies von außen nicht immer nachvollziehbar ist.

Die konstruktivistischen Ansätze suchen nach Alternativen für unerwünschtes Verhalten, nicht in erster Linie nach dessen Beseitigung. Die individuelle Sinnhaftigkeit auch gesellschaftlich unerwünschten Verhaltens wird respektiert, auch wenn Veränderung angestrebt wird.

Die Fähigkeiten und Ressourcen, Verhalten zu ändern, werden allein im Individuum vermutet.

Die Gestaltung von Anreizen, auf die sich ein Mensch einlassen kann, um an seinen internen Strukturen zu arbeiten, ist Gegenstand konstruktivistischen Arbeitens.

Phänomenologische Ansätze:

Den konstruktivistischen Ansätzen gegenüber steht die systemisch-phänomenologische Sichtweise.

Den wissenschaftlichen Hintergrund dazu liefert in erster Linie Rupert Sheldrake mit der Theorie der morphogenetischen Felder. Über die Frage nach der Art und Weise der Formenentwicklung (Morphogenese) in der Natur breitet der Biochemiker und Zellbiologe ein Hypothesengebilde mit beinahe unvorstellbaren Folgen für Wissenschaft und Alltag aus:

Er geht davon aus, dass die vieldiskutierten „inneren Strukturen“ von biologischen und kognitiven Verarbeitungsprozessen gar nicht im „Inneren“ eines menschlichen Organismus zu finden sind, sondern lediglich erstere, also die biologisch-organischen Prozesse.

Er vermutet die kognitiven Prozesse und auch die Formenentstehung als in Feldern und nicht im Nervensystem organisiert und zieht folgenden Vergleich:

Wir verwechseln ja auch nicht das Fernsehgerät mit dem Fernsehprogramm. Wenn ich am Gerät den Programmschalter betätige, empfangen ich einen anderen Sender und sehe einen anderen Film. Das beweist aber nicht, dass die Inhalte des Übertragenen – der Film –im Fernsehgerät gespeichert sind.

Wir wissen selbstverständlich, dass die Übertragung mittels Wellen oder Impulsen über einen Sender erfolgt. Mit unserem Gedächtnis verhält es sich ähnlich, es ist nicht im Gehirn gespeichert, auch nicht unsere Emotionen.

Sheldrake verweist darauf, dass wissenschaftlich bisher noch nicht nachgewiesen werden konnte, wo Gedächtnisspuren im menschlichen Gehirn repräsentiert sind.

Er wendet sich weiters gegen die so verbreitete Hypothese, dass Verhaltensdispositionen in den Genen „programmiert“ sind und verlangt den wissenschaftlichen Beweis, dass Gene etwas anderes leisten als die Weitergabe von biochemischem Potential. Er behauptet also, dass auch die Gene keine Determinanten für Merkmalsausprägungen sind, sondern Felder. Diese Felder versteht er als nichtmaterielle Einflusszonen auf physikalische Größen. Allerdings sind sie abhängig vom Vorhandensein der „richtigen“ Gene, Proteine und der elektrochemischen Aktivität im Zusammenhang mit unserem Nervensystem. Felder koordinieren nach seinem Standpunkt diese „materiellen“ Größen, sind also das übergeordnete Prinzip.

Zurück zur Pädagogik...

Die Theorie der morphogenetischen Felder wird zur Erklärung für die vielfältigen Phänomene in der systemischen Aufstellungsarbeit herangezogen.

Sie kann helfen zu verstehen, wie emotionale und gesellschaftliche Bindungen über Generationen das Verhalten von Menschen mitprägen, wie Lernen funktioniert oder wie Trends entstehen.

Sie beschreibt aber auch die Möglichkeit des Individuums, seine „Antennen“ in Richtung auf ein bestimmtes Feld auszurichten. D.h. ein Mensch entscheidet beispielsweise selbst, ob er sich an ein problemorientiertes oder ein lösungsorientiertes Feld ankoppelt.

In dieser Betonung der Selbstverantwortung kann auch die Verbindung zu den konstruktivistischen Ansätzen gefunden werden. Aus der Sicht des phänomenologischen Ansatzes relativiert sich das Bild des Menschen als black box, denn die kognitiven Prozesse werden nun gar nicht mehr in internen Strukturen gesucht, sondern in Feldern.

Für die Pädagogik liegt die Chance des systemisch phänomenologischen Ansatzes darin, dass die Phänomene, oder das „was sich zeigt“ aktiv und jeweils aktuell in den Lernprozess miteinbezogen werden können.

Der Ansatz lehrt uns, genauer zu schauen, worauf wir unsere Aufmerksamkeit ausrichten und bewusster auszuwählen, wofür wir Energie einsetzen.

Er zeigt auch auf die umfassende Bedeutung der sozialen (familiären, gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen...) Felder an die wir angekoppelt sind und legt nahe, auch in der pädagogischen Arbeit diese Felder anzuerkennen und zu respektieren. Dies schließt einerseits belastende Ereignisse und Personen ein und entkräftet somit verdrängtes Wirken, andererseits bekommen kraftgebenden Aspekte neuen Raum.

Der phänomenologische Ansatz geht davon aus, dass „System Mensch“ in übergeordnete Systeme eingeflochten ist. Daraus kann auch die Annahme abgeleitet werden, dass das kleinere System Mensch im größeren System eine Aufgabe erfüllt. Geht man noch weiter, kann man daraus eine individuelle Lebensaufgabe für jeden Menschen ableiten.

Eine phänomenologische Haltung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie das Vorhandensein dieser Lebensaufgabe bejaht. In der phänomenologischen Variante der systemischen Prozessbegleitung kann die Pädagogin auch die Rolle der Begleiterin auf der Suche nach individuellen Aufgaben übernehmen.

Auch in diesem Fall führt die Suche über Ressourcen und Möglichkeiten.

Was macht nun einen systemischen Ansatz in der Praxis aus?

Versucht man aus dem überaus umfangreichen und ebenso spannenden Theorien- und Hypothesengeflecht zum Systemischen brauchbare Implikationen für die pädagogische und vor allem die erlebnispädagogische Praxis herauszufiltern, kommt man auf einige grundlegende Elemente:

1. Das Selbstverständnis der PädagogInnen

Den KlientInnen wird Lösungskompetenz zugetraut

So liegt die Verantwortung der PädagogIn vor allem in der Erzeugung des Lernrahmens, der Wahl der Methoden, der konsequent ressourcenfördernden Begleitung und in der Förderung von gesellschaftlich akzeptierten Werten.

Diese Haltung in konsequenter Ausprägung bildet einen insofern einen Unterschied zu bestehenden pädagogischen Theorien, als sie eine direkte Möglichkeit der Einflussnahme von Person zu Person ausschließt.

Mit der systemischen Auffassung einher geht eine Verantwortung zur permanenten Weiterentwicklung und Differenzierung der eigenen sozialen Kompetenzen und die immer neue Bereitschaft, sich in eine Haltung des Nichtwissens zu begeben und sich möglichst ohne Vorinterpretation auf die Welten der Adressaten einzulassen.

2. Erlebnispädagogik als systemische „Paradedisziplin“?

Die Annahme, dass Menschen sich gegenseitig nur über die Sinne und die Sprachfähigkeit erreichen, ist ja schon älter. Auch die sozial kognitive Theorie des Lernens - eine Vorreiterin systemischen Denkens zusammen mit anderen kognitiven Theorien des Lernens - beschreibt diesen Interaktionismus. Und überhaupt: Auch der gesunde Hausverstand sagt uns das. Aber ein Großteil der pädagogischen Bemühungen unserer Gesellschaft bedient sich noch hauptsächlich sprachlicher Mittel, um Inhalte zu transportieren und vernachlässigt konsequent die Möglichkeiten über die Sinne.

Dass dieses Transportieren nicht wie gewünscht funktioniert, wurde schon gezeigt. Aber es bleibt noch herauszustreichen, dass die Erlebnispädagogik hier eine der Ausnahmen bildet. Hier wird schon lange vom Lernen über Kopf, Herz und Hand gesprochen und vieltausendfach erlebt, wie wirkungsvoll und nachhaltig dieses Zusammenspiel besonders im Bereich sozialen Lernens ist.

Im Grunde könnte man die Erlebnispädagogik als „systemische Paradedisziplin“ sehen:

Der Eigenwilligkeit und Individualität der Klientinnen wird hier besondere Aufmerksamkeit geschenkt, ja die Settings wurden geradezu für den Zweck entwickelt, dass Menschen, die sich klassischen pädagogischen Bemühungen erfolgreich entzogen hatten, hier immer noch eine gute Anlaufstelle fanden.

Dennoch: Eine systemische Interpretation von Erlebnispädagogik geht über diese Auffassung hinaus:

Das Theorem der Autopoiesie legt nahe, der organisatorischen Abgeschlossenheit des Individuums noch mehr Bedeutung zu geben. Die Art, wie wir als PädagogInnen ein menschliches Gegenüber erreichen, könnte noch zu differenzieren sein. Es könnten Methoden eingesetzt werden, die dieses gegenseitige Erreichen leichter machen.

Was die Sprache anbelangt dürfen wir uns hier der erprobten Techniken der lösungsfocussierten Beratung, des NLP, der gewaltfreien Kommunikation etc. bedienen. Hier sind in den gegenwärtig praktizierten Formen der Erlebnispädagogik viele Möglichkeiten noch nicht ausgeschöpft. Die Erlebnispädagogik hat sich zwar vom Slogan „erleben statt reden“ wegbewegt, wir sehen aber große Entwicklungschancen allein in der Anwendung einer konsequent lösungsfocussierten Sprache. Ganz zu schweigen von der differenzierten Arbeit mit Geschichten und Metaphern, die im erlebnispädagogischen Alltag nur allzu häufig auf das Arbeiten mit Trainingsmetaphern reduziert wird.

Was die handlungsorientierten Methoden anbelangt, könnten den gängigen Formen praktizierter Erlebnispädagogik mit Sicherheit ein paar „systemische Herausforderungen“ gut tun!

Wenn sich das methodische Repertoire der Erlebnispädagogik auf Initiatives, Übungen in Seilgärten, Interaktionsspiele und natursportliche Aktivitäten mit anschließender Reflexion und Reiseprojekte beschränkt, grenzt sie die Möglichkeiten handlungsorientierter Arbeit freiwillig ein.

A.H. Kreszmeier und H.P. Hufenus (Plano Alto Schweiz) zeigen in dieser Hinsicht einen Ansatz, der Naturerfahrung, Kreativtechniken, Szenisches Arbeiten und Rituelles Gestalten verbindet und nehmen eine Vorreiterrolle in der systemischen Auffassung von Erlebnispädagogik ein.

Eine Erweiterung des klassischen Methodenrepertoires birgt viele Möglichkeiten, schafft aber auch die Gefahr, die Erlebnispädagogik zu einer Tausendsassadisziplin auszugestalten. Dies ist sicherlich nicht die Intention systemischer Arbeit. Vielmehr kommen noch folgende Aspekte zum Tragen:

3. Vernetzungsarbeit

Systemische PädagogInnen denken in Netzwerken:

Die vieldiskutierte Vernetzungsarbeit resultiert auf der erhöhten Aufmerksamkeit für die Beobachtung, dass Personen und Ereignisse immer in größere Systeme eingebettet sind. Vernetztes Denken und Arbeiten allein macht aber auch noch kein systemisches Konzept aus. Hier wir u.E. noch zu allgemein mit dem Begriff „systemisch“ umgegangen.

Systemisches Denken geht ja von der Annahme aus, dass eine Veränderung in einem Teil eines Systems Veränderungen im gesamten System nach sich ziehen. Z.B. beeinflusst die Veränderung des Verhaltens des Kindes das gesamte System Familie. Es ist also nicht immer die Arbeit mit dem gesamten System nötig, ja auch gar nicht möglich, wie der pädagogische Alltag zeigt.

Phänomenologische Ansätze zeigen auf die Möglichkeit, Menschen oder Ereignisse, die in einem System wirksam werden aber nicht anwesend sind, durch Anerkennung oder andere Formen der bewussten Zuwendung einen guten Platz zu geben und dadurch konstruktive Energien freizusetzen.

Vorsichtig und etwas großzügig formuliert könnte man sagen:

Die strukturalistische Auffassung von Vernetzung setzt tatsächliche Vernetzungsstrategien ein, systemische Vernetzung könnte eher in der besseren Kenntnis und Aktivierung von Feldern passieren.

In diesem Bereich gilt es allerdings noch viel Erfahrung zu sammeln und wir brauchen in der konkreten Arbeit sicher beide Zugänge.

4. Quellen der Veränderung: Ressourcen

Nachdem, wie wir gesehen haben, eine direkte Einflussnahme auf Menschen nicht möglich ist, kann man davon ausgehen, dass jeder Mensch die Ressourcen zur erfolgreichen Bewältigung seiner Aufgaben in sich trägt, wenn vielleicht auch manchmal „nur“ als Potential.

Systemische PädagogInnen suchen konsequent nach individuellen Ressourcen und Anknüpfungspunkten und verzichten auf Ratschläge aus den Erfahrungen anderer.

Die Suche kann verbal oder handlungsorientiert erfolgen. Auf jeden Fall begibt sich eine systemische PädagogIn in eine Haltung des Nichtwissens, was die Ursachen für Verhalten anbelangt und respektiert die Sinnhaftigkeit des gezeigten Verhaltens. Im Extremfall ist sie sogar in der Lage, den Klienten einen Rahmen zur Verfügung zu stellen, in dem sie ein Problem als Ressource umdeuten und dieses somit als Strickleiter zur Lösung nützen können.

Die systemische Pädagogin signalisiert aber auch die Absicht, ihr Gegenüber durch Veränderungsprozesse begleiten zu wollen und verschleiert so nicht den eigenen pädagogischen Auftrag.

5. Das Suchen nach Lösungen

Ebenso suchen systemische PädagogInnen in erster Linie nach Lösungen und nicht nach Ursachen von Problemen. Was aber nicht heißt, dass Probleme keinem Raum bekommen. Das Sprechen über Probleme gewinnt dann besondere Bedeutung, wenn z.B. eine Klientin noch nie Gelegenheit hatte sich über ein Problem mitzuteilen, oder wenn sie bisher noch nie über das Problem sprechen *wollte*, denn das bedeutet, dass sie jetzt etwas *anders* macht als bisher und zeugt schon von einem Schritt.

Im Suchen nach Lösungen zeigen systemische Ansätze einen der deutlichsten Unterschiede zu tiefenpsychologischen Ansätzen, wo es vor der Lösung um die Erkenntnis von Problemursachen geht. Hier ist auch die Abgrenzung zu verhaltensmodifikatorischen Konzepten zu ziehen, die sich eher auf Techniken der Herstellung oder Beseitigung von Verhalten konzentrieren. Allerdings sei an dieser Stelle bemerkt, dass die großen psychologischen Theorielinien des 20. Jahrhunderts eine unverzichtbare Grundlage für die Entwicklung systemischer Konzepte bilden.

Aber: Ein systemischer Pädagoge verzichtet auf Diagnosen und Klassifikationssysteme. Indem ein individuelles inneres System als ein sich ständig änderndes und sich neu erzeugendes Gewebe verstanden wird, ist es gar nicht möglich einen Zustand zu „haben“ Er sucht jedoch gemeinsam mit dem Klienten nach Ordnungen, nach dem, was subjektiv Harmonie herstellen kann.

6. Das Begleiten von Prozessen

Systemische PädagogInnen haben keine Vorstellung von einem erzieherischen „Fertigprodukt“. Das Zentrale in der Begleitung von Menschen sind Prozesse. Die Erreichung von Zielen steht nicht im Zentrum systemischer Pädagogik, sie sind eine Hilfe, Prozesse anzuregen oder zu fördern und dienen selbst nur dem Prozess Leben, einem übergeordneten System.

Wohl steht aber im Zentrum einer systemischen Pädagogik der Anspruch, dass *etwas anders* werden soll.

Auf den ersten Blick klingt diese Aussage schwammig. Wenn man jedoch davon ausgeht, dass Menschen sehr häufig immer wieder dieselben Bewältigungsstrategien für Probleme versuchen und immer wieder daran scheitern, ist ein konsequenter Blick darauf, einmal *etwas anders* zu machen bedeutungsvoll. Das BFTC arbeitet u.a. mit Aufgabenstellungen an die KlientInnen, in denen es ausschließlich darum geht, etwas anders zu machen als bisher und zielt darauf ab, dass dieses *Andere* eingefahrene Prozesse aus der Bahn wirft. **Lernen wird durch Störung von Gewohnheiten gefördert.**

Die Erlebnispädagogik nützt dies in der Bereitstellung von ungewöhnlichen Lernsituationen und arbeitet bis zu einem gewissen Grad auch mit Risiken als Störungshilfen.

7. Art der Zielanamnese und Zielformulierungen

Ziele werden als Attraktoren - wie Magneten - in der Zukunft gesehen, die aufgrund ihrer Anziehungskraft handlungsweisend für gegenwärtige Prozesse sind.

Die intellektuelle Erarbeitung von Zielen weicht einer Form, welche alle Sinneskanäle, Felder und emotionale Qualitäten berücksichtigt, um somit einen höheren Energielevel zu erzeugen.

Wo diese Energie spürbar ist, kann eine KlientIn auch dranbleiben. Die Arbeit an Zielen, die über handlungsorientierte Aufgabenstellungen emotional, kognitiv und sinnlich erarbeitet werden, gewinnt ganz besondere Bedeutung. Nur Ziele, die diese Merkmale tragen, erweisen sich als Attraktoren mit genügender Anziehungskraft.

Dies eröffnet besondere Möglichkeiten für die erlebnispädagogische Zielarbeit, da hier die Komponenten Sinnlichkeit und Emotionalität einen besonderen Rahmen finden.

8. Weitere Folgen systemischer Denkweise für die Erlebnispädagogik

Das Bild einer EP, die sich vor allem für jene KlientInnen zuständig fühlt, die von anderen Betreuungsformen schon aufgegeben wurden, rückt aus systemischer Perspektive in den Hintergrund, da die Möglichkeit pädagogischer Einwirkung von außen stärker angezweifelt wird. Dies eröffnet aber neue Chancen:

Projekte können im integrativen Sinne angelegt werden: Kürzere dafür häufigere Einheiten, näher am alltäglichen pädagogischen Setting erzeugen einen geringeren Durchführungsaufwand. Sie bieten aber nicht nur organisatorische Vorteile sondern ermöglichen auch besser, auf die Zyklen individueller Prozesse einzugehen.

Das Modell einer längerfristigen Auszeit, bzw. die Reise als erlebnispädagogisches Mittel verlieren dadurch nicht ihre Bedeutung, sie bekommen lediglich ein Pendant.

9. Qualitätssicherung

Für die Nachvollziehbarkeit von Prozessen bleiben die bewährten Formen der schriftlichen und bildlichen oder kreativen Dokumentation erhalten, es kann aber keine vollkommene Standardisierung von Auswertungen geben, wenn der Mensch als „nichttriviale Maschine“ und weitgehend geschlossenes Lernsystem ernstgenommen wird. Bestehende Auswertungsmodelle, die offen für individuelle Abweichungen sind, verlieren aber dadurch nicht an Bedeutung. Die systemische Sichtweise gibt qualitativen Forschungs- und Evaluationsmethoden hier Vorrang vor quantitativen Instrumentarien.

Entscheidend ist vor allem die Selbsteinschätzung einer Person über die erfolgten Lernschritte.

Auch die vielgestellte Frage nach dem Transfer von Trainingsinhalten in den „Alltag“ stellt sich aus systemischer Perspektive anders:

Indem so großer Wert auf die Auftragsklärung und Zielearbeit gelegt wird, wird Veränderung schon dadurch wirksam, dass sich ein Klient überhaupt auf die (erlebnis)-pädagogische Maßnahme einlässt. Wenn er den Auftrag erteilt, sich sozusagen „verändern zu lassen“ hat sich schon etwas verändert.

Hier wird auch deutlich, dass ohne Freiwilligkeit des Adressaten keine gesellschaftlich gewünschten Ergebnisse zu erwarten sind. Die Herausforderung an die Pädagogik besteht in dieser Grundlagenarbeit daraus, aus „Besuchern“ „Klienten“ zu machen.

Der Transfer wird dann nicht in erster Linie durch spezielle Methoden oder Nachbearbeitungsprozesse unterstützt – obschon diese immer noch große Bedeutung haben – sondern über die Antriebskräfte, die schon zu Beginn der Arbeit freigesetzt werden.

Zusammenfassung:

Klassische beraterische Konzepte sind nach dem Modell:

Problem – Diagnose – Intervention – Lösung aufgebaut. Die dahinterliegende Denkweise folgt dem Ursache - Wirkungsprinzip.

Systemische Ansätze stellen dieses Kausalitätsprinzip in Frage. Vergleichbar mit interaktionistischen Ansätzen wird eine Wechselwirkung zwischen personinternen und externen Vorgängen vermutet, wobei aber der erst kürzlich entdeckten Funktion „Autopoiesis“ große Bedeutung zukommt: Ein Mensch entscheidet zu jedem Zeitpunkt selbst ob und welche Wechselwirkungen er zulässt.

Die wichtigsten Auswirkungen dieser Annahme auf die Pädagogik sind:

Klienten als Expertinnen in eigener Sache:

Nicht mehr die PädagogInnen kennen den Weg zur Lösung, sondern die Adressaten pädagogischer Angebote selbst. Nur sie wissen (wenn auch meistens nicht bewusst) um die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns, auch wenn es sich aus gesellschaftlicher Perspektive um fehlgeleitetes Verhalten handelt. Sie tragen die Lösung und die Ressourcen zur Veränderung in sich.

Die Aufgabe der Pädagogin ist nicht, einen Schlüssel für diese Lösung zu finden, sondern einen Rahmen zu schaffen, der der Klientin ermöglicht, sich auf Veränderungen einzulassen. Das Feld der pädagogischen Diagnostik bekommt so eine völlig andere Bedeutung.

Diese Sichtweise hat grundlegende Auswirkungen auf das Selbstverständnis von PädagogInnen:

Sie sind nicht mehr in erster Linie für die Lösung von Problemen verantwortlich sondern „lediglich“ für einen Lernrahmen, der Veränderungsprozesse ermöglicht.

Es besteht aber der Anspruch, dass dieser Lernrahmen flexibel auf die Gegebenheiten des Prozesses ausgerichtet wird. (Trainingsplan „ade“)

Eine provokante Hypothese dazu wäre die Annahme, dass das vielbeschriebene burn-out Syndrom für Menschen in beraterischen Berufen minimiert werden könnte, wenn PädagogInnen nicht mehr nach Lösungen suchen, die nicht sie finden können, sondern ihre KlientInnen. Nach dem Motto: *„Klientinnen sind keine Puzzles“*

Pädagogische Instrumente sind:

Die Sprache und die Sinne.

Im Bereich der Sprache für eine systemische Pädagogik empfehlen sich erprobte Modelle wie: lösungsfocussierte Beratung, gewaltfreie Kommunikation oder NLP.

Im Feld des sinnesorientierten Lernens sind die vielfältigsten Methoden wohl in der Erlebnispädagogik zu finden.

Allerdings sehen wir einen Entwicklungsbedarf in der Erlebnispädagogik im Einsatz von Methoden, die über das klassische Repertoire hinausgehen, in der lösungsorientierten Begleitung von Prozessen und in der Respektierung der autopoietischen Beschaffenheit des Lernenden.

Grundsätzlich beobachten wir einen Trend, der in Richtung systemisches Arbeiten zu gehen scheint, geben aber zu bedenken, dass dieser Ansatz nicht verwechselt werden sollte mit interaktionistischen, sozial-kognitiven, oder reinen Vernetzungsansätzen.

Systemische Modelle sind vor allem gekennzeichnet durch folgende Aspekte:

1. Dem Individuum wird eine hohe Eigenverantwortung durch seine geschlossene Form der Selbstorganisation zugeschrieben
2. Auf die Frage nach Problemursachen wird weitgehend verzichtet
3. Die Begleitung der Suche nach Ressourcen und Lösungen, also neuen Denk- und Handlungsmöglichkeiten bildet den Kern beraterischen Handelns.
4. Handlungsorientiertes Lernen bekommt noch größeres Gewicht, da es um das „Erreichen“ von Menschen geht und das handlungsorientierte Lernen die Möglichkeiten der sprachlichen Arbeit wesentlich erweitert.
5. Eine systemisch-phänomenologische Pädagogik nützt „Felder“ in der Begleitung von Prozessen und versteht diese Felder als nichtmaterielle Einflusszonen auf physisches Handeln.

Wir halten den systemischen Zugang in der pädagogischen und erlebnispädagogischen Praxis noch für unterrepräsentiert und möchten mit diesem Text zur Auseinandersetzung anregen.

Natürlich gibt es noch vieles zu sagen und zu schreiben über dieses Thema, wer sich vertieft dafür interessiert, sei herzlich eingeladen, sich über die Aus- und Fortbildungsprogramme der Wildnisschule zu informieren.

Zur Person:

Mag.Christine Lindenthaler, Dipl.Pädagogin, syst. Verhaltenstrainerin und Coach, Lehrtrainerin Erlebnispädagogik an der Wildnisschule Österreich und Dozentin für Pädagogik an der Sozialakademie Ried i.I.

Kontakt: info@wildnisschule.at www.wildnisschule.at