TECHNISCHE UNIVERSITÄT KAISERSLAUTERN

DISTANCE AND INDEPENDENT STUDIES CENTER

Herausragende Masterarbeiten

am Distance and Independent Studies Center

Studiengang: Systemische Beratung, M.A.

Masterarbeitstitel: Die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung nicht-trivialer Systeme - ein pädagogischer Diskurs in der Organisation Schule

Autor*in: Patricia Möller

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis ..... **I**

Abbildungsverzeichnis ..... **III**

1 Einleitung **1**

1.1 Problemstellung und Relevanz 2

1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage 4

1.3 Aufbau der Arbeit 5

2 Theoretische Grundlagen und Begriffserklärungen **6**

2.1 Relevante systemtheoretische Grundlagen 8

2.2 Relevanz der Systemtheorie für das soziale System Schule 12

2.3 Die systemische Haltung: Begriffsdefinitionen und Einordnung 17

2.4 Das systemische Beziehungsverständnis 21

3 Die Organisation Schule im systemischen Diskurs **24**

3.1 Systemisch-pädagogische Methoden und Interventionen in der Organisation Schule 27

3.2 Ermöglichungsdidaktik: Theoretischer Hintergrund 32

3.3 Lernen und Lehren an Hand des LENA-Modells: Konzept und Anwendungsbereich 34

3.4 Zusammenfassung und kritische Reflexion 37

4 Die Rolle(n) der Lehrperson in der Organisation Schule: ein systemischer Blick **38**

4.1 Systemische Führung am Beispiel von Lehrenden 40

4.2 Selbstreflexion als methodisches Instrument am Beispiel der Lehrperson 43

4.3 Die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung am Beispiel von Lehrenden 45

5 Systemisch-pädagogische Tools für die Lehrenden-Lernenden Beziehung: eine Auswahl 49

6 Fazit und Ausblick 56

Literaturverzeichnis IV

Eigenständige Erklärung XI

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theorietraditionen von Konstruktivismus und Systemtheorie 7
Abbildung 2: System Schule 14
Abbildung 3: Triviales System 16
Abbildung 4: Konstruktion der Realität 20
Abbildung 5: Zusammenhang von Lernen und Wissen 26
Abbildung 6: Variablen der Lehrer-Schüler-Beziehung 47
Abbildung 7: Das vierdimensionale Modell des Selbstausdrucks 50
Abbildung 8: Selbsteinschließende Reflexion 51
Abbildung 9: Von der X- zur Y- Haltung 53
Abbildung 10: Die Reframing Treppe 55
Abbildung 11: Qualités requises 57

1 Einleitung

Bildung und Erziehung sind Gegenstand zahlreicher Diskursebenen. Nicht nur fachliche Publikationen, sondern auch populärwissenschaftliche Artikel, Ratgeber und Podcasts verhandeln gesellschaftlich relevante Bildungs- und Erziehungsthemen aus pädagogischer, psychologischer, und soziologischer Perspektive. Diese Masterarbeit nähert sich ihrer Fragestellung aus der Fachrichtung der systemischen Beratung und orientiert sich an systemtheoretischen Erkenntnissen. Thematisch bewegt sich die Arbeit im Bildungssektor Schule mit pädagogischem Blickwinkel und trägt den Titel „Die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung nicht-trivialer Systeme – ein pädagogischer Diskurs in der Organisation Schule“. Das Thema resultiert aus dem Interesse an den zahlreichen Debatten über unterschiedliche Formen der Didaktik und den damit verbundenen Herausforderungen und Anforderungen an Lehrpersonen. Die Verfasserin hat den Anspruch, mit Argumenten der Systemtheorie herauszufinden, inwiefern die systemische Haltung eine Möglichkeit zum Aufbau einer Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden angesichts der nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme darstellt. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der Beziehungsgestaltung und wie die systemische Haltung diese beeinflussen kann.

> „Es gibt nicht die einzige – richtige – und zahlreiche „falsche“ Sichtweisen zum Erziehungsproblem, zur Bildungspolitik oder zu Fragen des Lehrens und Lernens, sondern lediglich Positionen, zu denen wir einen kontrafaktischen oder einen selbstreflexiven Blick einnehmen können“ (Arnold, 2019 S. 64).

Diese Arbeit basiert auf systemtheoretischen Erkenntnisse, die durch konstruktivistische und pädagogische Gesichtspunkte begleitet werden. Das obige Zitat von Rolf Arnold, einem deutschen Professor für Pädagogik, soll eine Einleitung in die systemische Haltung bieten, die das Fundament dieser Arbeit darstellt. Die systemische Haltung ist davon geprägt, keinen Absolutheitsanspruch auf die Wahrheit zu formulieren. Vielmehr bedient sie sich der Annahme, dass die eigene Sichtweise eine individuelle „Wahrheit“ darstellt, welche vom persönlichen Blick geprägt ist. Dieser ist, systemtheoretisch betrachtet, immer (nur) im Kontext und in Wechselwirkung zueinander zu sehen. Die systemische Betrachtungs- und Argumentationsweise ist nur eine Möglichkeit unter vielen, soziale Phänomene wissenschaftlich zu interpretieren. Sie stellt jedoch ein Instrumentarium zur Verfügung, mit dem Zusammenhänge aus systemisch-konstruktivistischer Sichtweise

sinnvoll untersucht werden können. In dieser Arbeit soll genau dieses Instrumentarium auf seine Anwendbarkeit geprüft werden um daraufhin eine Schnittstelle in das System Schule herzustellen.

Wenn in dieser Arbeit von Schule gesprochen wird, ist damit das luxemburgische Schulsystem gemeint.

1.1 Problemstellung und Relevanz

Das Bildungs- und Schulsystem sieht sich mit mehreren Dilemmata konfrontiert, die aus unterschiedlichen Ursachen resultieren. Ungleichheiten in schulischer Lernkultur (Schüßler, 2008 S. 22), Auftragsambivalenzen von Lehrpersonen (vgl. Schüßler, 2008 S. 7) Defizit- vs. Ressourcenorientierung (vgl. Hubrig/Hermann, 2007 S. 17), zunehmende Komplexität der Problemlagen innerhalb der Schulen (Just, 2017 S. 8) sowie nicht greifende, lineare Steuerungsmodelle (vgl. Schüßler, 2008 S. 42). Diese Liste könnte problemlos fortgesetzt werden, jedoch ist es aus systemtheoretischer Sicht wenig hilfreich, Probleme zu fokussieren, wenn es darum geht, Lösungen zu finden (vgl. Hubrig/Hermann, 2007 S. 11). Systemtheoretische Erkenntnisse und der daraus resultierende „systemische Blick“ hingegen ermöglichen eine Perspektive auf die oben genannten Dilemmata, inklusive der komplexen Interdependenzen des Bildungssystems. Sie ermöglicht, diese nicht als isolierte, sondern miteinander in Verbindung stehende Probleme zu betrachten. Diese ganzheitliche und reflexive Betrachtungsweise kann ein Fundament darstellen, auf dem Lernkulturwandel stattfinden kann. Dieser orientiert sich daran, dass „Lern- und Entwicklungspotentiale, die über das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisationaler Ebene arrangiert werden“ (Schüßler, 2008 S. IX). Aus systemtheoretischen Erkenntnissen können lineare Steuerungsmodelle in sozialen Systemen, wie dem der Schule nicht greifen, da sie ihre Komplexität nicht erfassen und weder voll funktionsfähig, noch problemlösefähig sind (vgl. Schüßler, 2008 S. 42). Ein solches lineares Steuerungsmodell ist hier im Kontext der Organisation Schule beispielsweise die Wissensvermittlung in Form der Erzeugungsdidaktik. Die

Erzeugungsdidaktik ist durch die Hypothese gekennzeichnet, dass der Lernerfolg vom Engagement des Lehrenden abhängt (vgl. Schüßler, 2008 S. VI). Die Linearität besteht in der Annahme, dass durch eine sorgsame Planung erfolgreiches Lernen stattfände. Systemtheoretisch betrachtet ist diese Hypothese nicht ausreichend, da Menschen strukturdeterminiert agieren – sie handeln nach eigener innerer Anordnung: „Denken und Lernen werden nicht von außen determiniert, sondern durch die vorhandenen (kognitiven und emotionalen) Strukturen bestimmt“ (Schüßler, 2008 S. XII). Die systemisch-konstruktivistische Sicht auf Lernen und Wissensvermittlung geht entgegen der Annahme, Lehrende können Wissen und Bildung in Lernenden hervorrufen und direkt beeinflussen. (vgl. Schüßler, 2008 S. XII) Sie stützt sich auf Erkenntnisse der Lernforschung, die besagt, dass „[…] wir uns 80 Prozent des Erlernten außerhalb von formalen Bildungsaktivitäten aneignen – einfach beim Tun“ (Pisec, 2013 S. 10). Nichtsdestotrotz geht sie davon aus, dass der Mensch nicht nicht lernen kann. Lernen stellt somit einen kontinuierlichen Prozess der Auseinandersetzung und Aneignung dar, wobei das Subjekt im Mittelpunkt zu seinen relevanten Umwelten steht. Diese Thesis arbeitet unter anderem eine Herangehensweise an das oben aufgeführte Dilemma, dass lineare Steuerungsmodelle in sozialen Systemen nicht greifen, da ihre Komplexität nicht erfasst wird, heraus. Die systemisch-konstruktivistische Sicht bietet dabei diverse Erkenntnisse sowie Vorschläge auf die anfangs beschriebene Nicht-Instruierbarkeit zu reagieren.

In Übereinstimmung mit den vorangegangenen Ausführungen gehören Schulen zu Organisationen, an die besonders hohe gesellschaftliche Erwartungen gestellt werden und die in Form von Bewertung durch Äußere überprüft werden (vgl. Hubrig/Hermann, 2007 S. 134f). Ein bekanntes Beispiel stellt die PISA-Studie dar, die die zentrale Rolle der Lehrpersonen in den Fokus rückt. Dabei wird außer Acht gelassen, dass die zu lehrenden Schlüsselqualifikationen auch in Wechselwirkung mit dem heutigen bestehenden Erziehungsauftrag einhergehen. Diese Kombination aus Lehre und Erziehungsauftrag bedarf spezieller Lehrkompetenzen, welche in der Studie keine Beachtung finden (vgl. Hubrig/Hermann, 2007 S. 94). Angelehnt an die Kommunikationspsychologie sprechen Hubrig und Hermann in diesem Zusammenhang des Lehrens und des Erziehungsauftrages von „Spielregeln der Lehrer-Schüler-Kommunikation“ (Hubrig/Hermann, 2007 S. 136). Diese Spielregeln dienen der Orientierung und ordnen die 80-20-Prozent-Regel der Kommunikationspsychologie ein. Sie besagt, dass 80

Prozent aller Kommunikation von Lehrenden im Unterricht auf Beziehungsebene stattfinden und nur 20 Prozent sich der Inhalts- und Methodenebene widmen (vgl. Hubrig/Hermann, 2007 S. 136). Neben der Betrachtung des Lehr- und Erziehungsauftrags steht ebenfalls die Unterrichtsqualität in direktem Zusammenhang mit der „herzlichen Beziehung“ zu den Lehrenden (vgl. Dollase, 1998). Es stellt sich somit die Frage, wie auf diese Faktoren reagiert werden kann. Wenn die persönliche Haltung durch systemische Grundsätze getragen würde und diese als Instrumentarium für das Finden von Lösungen dient, inwiefern kann die systemische Haltung eine Möglichkeit darstellen, den Beziehungsaufbau zwischen Lehrenden und Lernenden angesichts der nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme zu gestalten?
Da Beziehung und Beziehungsgestaltung für die Lehr-Lerndynamik von solch hoher Relevanz sind, scheint es lohnenswert, diese komplexe Dynamik in den Fokus zu rücken, um anschließend eine Einordnung vornehmen zu können und Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage

Wenn, wie zuvor beschrieben, circa 80 Prozent aller Interaktion im Unterricht auf Beziehungsebene stattfinden, ist es aus pädagogischer Sicht fundamental wichtig, eine funktionale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aufzubauen. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht daher die Forschungsfrage, inwiefern die systemische Haltung eine Möglichkeit zum Aufbau einer solchen Beziehung angesichts der nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme darstellt. Welche Faktoren wirken begünstigend für eine fruchtbare Lehr- und Lernumgebung? Diese Problemstellung soll in der vorliegenden Arbeit aus Perspektive der systemischen Haltung untersucht werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit „Die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung nicht-trivialer Systeme – ein pädagogischer Diskurs in der Organisation Schule“ ist eine Masterarbeit für den Studiengang „Systemische Beratung“. Es handelt sich um eine reine Literaturarbeit mit der Forschungsfrage, inwiefern die systemische Haltung eine Möglichkeit zum Aufbau einer Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden angesichts der nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme darstellt. Die ausgewählte Literatur umfasst größtenteils Werke aus der systemischen Pädagogik, der Organisationsentwicklung, der Schulentwicklung, des Konstruktivismus, der Systemtheorie, der systemischen Beratung und Therapie sowie dem Bildungs- und Schulmanagement.

Diese Arbeit ist gegliedert in 6 Kapitel und beginnt mit der Einleitung, welche die Problemstellung und Relevanz des Themas, sowie die Zielsetzung und Forschungsfrage formuliert. Das Kapitel zwei „Theoretische Grundlagen und Begriffserklärungen“ sieht eine ausführliche Einführung in systemisch-konstruktivistische Grundlagen vor, arbeitet die Relevanz der Systemtheorie für das soziale System Schule heraus, definiert relevante Begriffe der systemischen Haltung und ordnet diese ein. Es folgt die Vorstellung des systemischen Beziehungsverständnis. Nachfolgend wird in Kapitel drei „Die Organisation Schule im systemischen Diskurs“ das soziale System Schule systemisch einordnet und der Organisationsbegriff bündig herausgearbeitet. Es werden systemisch-pädagogische Methoden und Interventionen präsentiert, die in der Organisation Schule Anwendung finden können und eine Didaktik wird vorgestellt, die auf systemisch-konstruktivistischen Erkenntnissen aufbaut. Diese Didaktik wird anhand eines ausgewählten Konzeptes, des LENA-Modells, vertieft, und der Anwendungsbereich wird kurz betrachtet. Anschließend folgt ein Zwischenfazit in Form einer reflektierten Zusammenfassung. Das vierte Kapitel „Die Rolle(n) der Lehrperson in der Organisation Schule: ein systemischer Blick“ rückt die verschiedenen Anteile der Lehrperson in den unterschiedlichen sozialen Systemen in der Vordergrund und arbeitet die jeweilige Rolle in Führung, Selbstreflexion als methodisches Instrument und der systemischen Haltung in der Beziehungsgestaltung heraus. In Kapitel fünf „Systemisch-pädagogische Tools für die Lehrenden-Lernenden Beziehung: eine Auswahl“ werden Tools vorgestellt und eine Möglichkeit zur Anwendung präsentiert. Abschließend resümiert das letzte Kapitel „Fazit

und Ausblick“ die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit und gibt einen Ausblick auf zukünftige Forschungsfelder.

2 Theoretische Grundlagen und Begriffserklärungen

Die Systemtheorie stellt eine Fülle an Begriffen dar, die je nach Kontext auch anders definiert werden können. Das Kapitel 2 „Theoretische Grundlagen und Begriffserklärungen“ rückt Begriffe und Grundlagen, die für diese Arbeit relevant sind, in den Fokus, um Missverständnisse zu reduzieren und ein gemeinsames Verständnis zu schaffen. Zunächst folgen eine Abbildung über Theorietraditionen von Konstruktivismus und Systemtheorie und eine Erläuterung über tragende Thesen des systemisch-konstruktivistischen Denkens, die für diese Arbeit von besonderer Relevanz sind. Daraufhin werden relevante Begriffe der Systemtheorie, wie beispielsweise unterschiedliche Systembegriffe wie das psychische und soziale System, Beobachtungen und Konstruktivismus erläutert, um anschließend eine Verbindung zur systemischen Haltung und dem System Schule herstellen zu können. Dies soll bei der Argumentation der systemtheoretischen Annahme, dass nicht-triviale Systeme nicht instruierbar sind (vgl. Willke, 2024 S. 11) helfen. In einem letzten Schritt des Kapitels wird der Beziehungsbegriff systemisch beleuchtet und in den Lehr-Lern-Kontext eingeordnet um sich der Frage, inwiefern die systemische Haltung vor diesem Hintergrund eine Möglichkeit zum Aufbau einer Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bietet.

Im Einklang mit den vorherigen Ausführungen, orientiert sich diese Arbeit an systemtheoretischen Erkenntnissen, welche aus mehreren Wissenschaften entstanden sind. Zur besseren Einordnung folgt nun eine Abbildung über Theorietraditionen des Konstruktivismus und der Systemtheorie. Diese soll deutlich machen, durch wie viele Wissenschaften die systemische Perspektive geprägt ist und worauf sich diese Arbeit basiert.

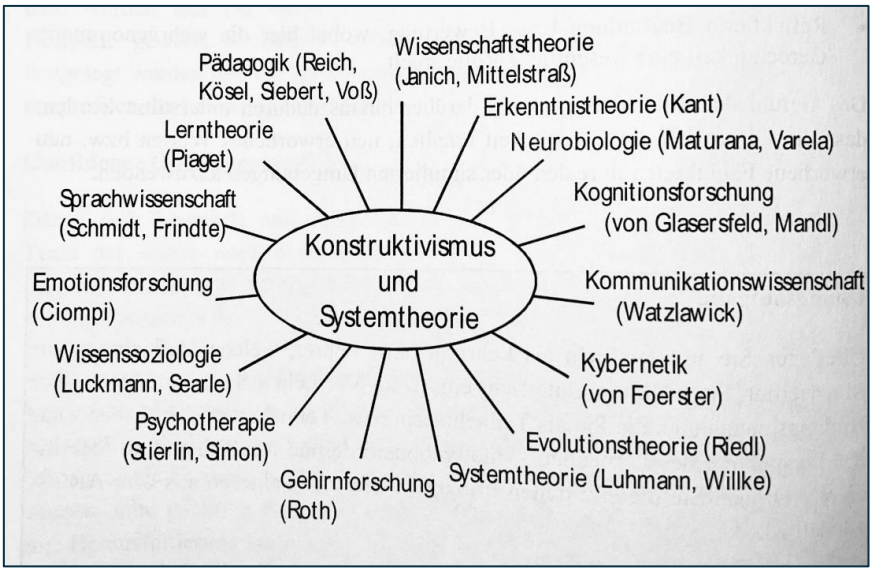

Abbildung 1: Theorietraditionen von Konstruktivismus und Systemtheorie[1]

Die Abbildung über Theorietraditionen von Konstruktivismus und Systemtheorie dient lediglich der Übersicht und bedarf an dieser Stelle keiner weiteren Erklärung. Orientierung findet diese Arbeit an den von Schüßler definierten vier tragenden Thesen des systemisch-konstruktivistischen Denkens, welche im Folgenden vorgestellt und eingeordnet werden:

1. „Wir erkennen die Welt nicht wie sie „wirklich“ ist, sondern wie sie uns erscheint, wie wir sie auf der Grundlage früherer Erfahrungen *konstruieren*“ (Schüßler, 2008 S. 43).

Wie oben bereits erwähnt, baut die systemische Haltung darauf, dass es nicht *die eine* isolierte Wirklichkeit gibt. In dieser Arbeit wird die konstruktivistische Perspektive in Kapitel 2.1 „Relevante systemtheoretische Grundlagen“ ausführlich aufgenommen und Grundlagen des Konstruktivismus werden vorgestellt.

2. „Wir sind nicht in der Lage, außerhalb unserer Erfahrungen die Wirklichkeit wahrzunehmen; wir haben nur als „Beobachter“ einen Zugang zu unserer Umwelt, wobei unsere Beobachtungskategorien auf „Leitdifferenzen“ beruhen (Schüßler, 2008 S. 44).

Die systemische Haltung ist von der Beobachtertheorie geprägt, welche Beobachtungen immer an die Beobachtenden knüpft. Beobachtungen können nicht isoliert betrachtet

[1] Abb. 1: Theorietraditionen von Konstruktivismus und Systemtheorie (Schüßler, 2008 S. 41)

werden, da sie in Wechselwirkung zum Beobachtenden stehen. Auch diese Annahme wird im Kapitel 2.1 „Relevante systemtheoretische Grundlagen“ erläutert und eingeordnet.

3. „Dem Lernen liegt das pragmatische Interesse zugrunde, sich in einer unübersichtlichen, kontingenten und komplexen Welt zurechtzufinden. Das Individuum organisiert und konstruiert sein Wissen daher nicht nach dem Maßstab einer Wahrheitsfindung, sondern nach dem *Viabilitätsprinzip*, d.h. danach, wie das, was es wahrnimmt, zu seinen bisherigen Wirklichkeitskonstruktionen und seiner Umwelt „passt“ (Schüßler, 2008 S. 46).

Die dritte These des systemisch-konstruktivistischen Denkens nach Schüßler orientiert sich an der systemischen Haltung, dass Individuen nach Anschlussfähigkeit streben. Sei es beim Lernen oder in der Interaktion mit Anderen. Die Wahrnehmung ist dabei angepasst auf eigene bisherige Vorstellungen, wie Wissen einsortiert werden kann. Dieses Phänomen wird in dieser Arbeit in Kapitel 2.2 „Die Relevanz der Systemtheorie für das soziale System Schule“ aufgenommen und bearbeitet.

4. „Unsere Wirklichkeitskonstruktionen werden im sozialen Austausch auf ihre Funktionalität geprüft. Unsere Wirklichkeit ist somit ein soziales Produkt“ (Schüßler, 2008 S. 49).

Die letzte der vier Thesen des systemisch-konstruktivistischen Denkens nach Schüßler hebt die strukturelle Kopplung von Menschen und ihren Umwelten hervor. Diese strukturelle Kopplung wird in Form der Wechselwirkung von Individuen und ihren relevanten Umwelten in mehreren Kapiteln dieser Arbeit Relevanz erfahren.

2.1 Relevante systemtheoretische Grundlagen

Der systemische Ansatz bietet eine mögliche Perspektive, menschliches Handeln in sozialen Kontexten zu verstehen und baut dabei auf ein logisch konsistentes Theoriegebäude (vgl. Simon, 2018 S. XIX). Wichtige Grundannahmen der Systemtheorie bieten eine Orientierung für menschliches Handeln und sind von großer Vielfalt geprägt.

Die Verfasserin präsentiert in dieser Arbeit einen Teil, der nach persönlichen Relevanzkriterien für das bearbeitete Thema ausgewählt wurde. Einige Begrifflichkeiten werden für ein gemeinsames Verständnis im Folgenden bestimmt.

Zu Beginn ist es wichtig zu definieren, was unter einem System verstanden wird und welche unterschiedlichen Systemtypen für diese Arbeit von Bedeutung sind: „Ein System lässt sich beschreiben als ein Gefüge von Elementen und von Beziehungen zwischen diesen Elementen (Relationen), die die Systemstruktur bilden“ (Willemse/von Ameln, 2018 S. 25). Diese Elemente können Informationen, Menschen, Maschinen, eine Gesellschaft o.ä. sein. Grenzen definieren ein System und legen fest, was zu ihm gehört und was nicht. Dabei ist entscheidend, was innerhalb der System-Umwelt-Grenze stattfindet. Diese Festlegungen trifft das System eigenständig (vgl. Willemse/von Ameln, 2018 S. 25). Baecker liefert eine weitere Definition, die ebenfalls die Komplexität deutlich macht. Er beschreibt ein System als „[…] Gesamtheit interdependenter Elemente in wechselnden Relationen, die sich in einer *Umwelt* abgrenzen und im *Zeit*ablauf erhält beziehungsweise reproduziert“ (Baecker, 2023a S. 470).

Im weiteren Verlauf wird der Begriff Mensch und der Begriff Organisation in die Systemtheorie eingeordnet und das psychische und soziale System werden auf ihre zentralen Merkmale untersucht. Relevante Begriffe wie Beobachtung, Kommunikation und Autopoiesis werden erläutert.

In der Systemtheorie wird der Mensch als psychisches System bezeichnet. Psychische Systeme sind durch die Fähigkeiten zu Denken, Fühlen, Wahrnehmen und Entscheiden gekennzeichnet. Psychische Systeme handeln außerdem autonom, von innen gesteuert und strukturdeterminiert (vgl. Simon, 2018 S. 91-93). Ihre innere Anordnung in Form von biologischen Gegebenheiten, Sozialisation, Erziehung etc. bestimmen die Funktion des Systems und dessen Umgang mit Perturbationen (Irritationen/ Störungen) (vgl. ebd. S. 117)- Dies bedeutet, dass je nach innerer Anordnung, Perturbationen andere Auswirkungen auf ein System haben: „Die Außenwelt wird nur soweit zur relevanten Umwelt […], wie sie im System Eigenzustände anzustoßen, zu »verstören« vermögen“ (von Schlippe/Schweitzer, 2016 S. 112). Vorrangig ist das psychische System autopoietisch organisiert und verfolgt die eigene, kontinuierliche Reproduktion (vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2016 S. 111). Die Autopoiesis psychischer Systeme definiert die Charaktereigenschaft von aneinander anschließenden Operationen, die für den

Systemerhalt sorgen: „Sie erschaffen sich damit selbst als Einheit (=Autopoiese) und erhalten sich, solange diese Prozesse fortgesetzt werden“ (Simon, 2018 S. VI).

Die grundlegende Unterscheidung von psychischen und sozialen Systemen ist die, dass psychische Systeme ein Bewusstsein besitzen. Dieses Bewusstsein ist unbedingt notwendig, um Kommunikation zustande kommen zu lassen. Das systemtheoretische Verständnis von Kommunikation wird im Laufe des Kapitels erläutert. Psychische Systeme und ihr Bewusstsein bilden die relevante Umwelt für soziale Systeme, welche wiederum (nur) aus Kommunikation bestehen (vgl. Simon, 2018 S. 91-93). Die Kommunikation stellt dabei die „kleinste Einheit eines sozialen Systems“ (Simon, 2018 S. 88) dar und findet kontinuierlich statt. Hört die Kommunikation im sozialen System auf, hört das soziale System auf zu existieren (vgl. Simon, 2018 S. 89). Luhmann bezeichnet soziale Systeme aufgrund dessen auch als autopoietische Kommunikationssysteme, die vollständig geschlossen funktionieren (Luhmann, 1988 S. 24). Diese operative Geschlossenheit eines sozialen Systems bedeutet, dass es selbstreferenziell an seine eigene Kommunikation anschließt. Das System reagiert auf äußere Einflüsse durch seine interne Struktur und Funktionslogik (vgl. Simon, 2018 S. IX). Die Anschlussfähigkeit von Kommunikation ist dabei ausschlaggebend für den Systemerhalt. Wichtig ist, dass Kommunikation in der Systemtheorie nicht als klassische Handlung verstanden wird, sondern einen dynamischen und komplexen Prozess darstellt. Zum Entstehen von Kommunikation gehören immer Operationen mindestens zweier Teilnehmender, die das Entstehen beziehungsweise das Aufrechterhalten des sozialen Systems ermöglichen. Dies stellt keinen geradlinigen Prozess des Sendens und Empfangens dar, sondern einen wechselseitigen Prozess, bei dem Wahrnehmung, Unterscheidung und Beobachten eine herausragende Rolle spielen.

Die Wahrnehmung des psychischen Systems arbeitet ausschließlich mit Unterschieden. Diese Unterschiede, sollten sie als Unterschiede wahrgenommen werden, stellen eine Information dar, auf die jedes psychische System anders reagieren kann (vgl. Bateson 1979 S. 39f)- „Informationen bestehen aus Unterschieden, die einen Unterschied machen“ (Bateson, 1979 S 122). Eine wichtige Funktion übernimmt dabei die Rolle des Beobachtens. Beobachtungen werden von psychischen Systemen durchgeführt. Der Beobachtungsprozess beinhaltet, dass eine Mitteilung als solche wahrgenommen wird und dieser Mitteilung auch eine Sinnhaftigkeit unterstellt wird: „Erst die Erwartung solch

einer sinnhaften Welt macht Kommunikation möglich und lässt soziale Systeme entstehen“ (Simon, 2018 S. 109). Durch das Erkennen einer Information als solche und die anschließende Bedeutungszuweisung entsteht Kommunikation (vgl. Simon, 2018 S. 111). Einzelne Kommunikationen stellen das Basiselement sozialer Systeme dar und unterscheiden die Handlung, die dem Individuum zugeschrieben werden kann und die Kommunikation, welche die gekoppelten Akte mehrere Akteure bezeichnet: „[…]Was in einer Kommunikation nicht vorkommt, existiert sozial nicht“ (Simon, 2018 S. 92). Kommunikation ist für soziale Systeme somit überlebensnotwendig und die psychischen Systeme, ergo die Menschen, übernehmen die umsetzende Funktion: „Und diese […] Systeme sind füreinander direkt nicht zugänglich, d.h., ein Gedanke wird nie Element eines sozialen Systems, es sei denn, er wird ausgesprochen und verstanden, d.h. kommuniziert“ (Simon, 2018 S. 91).

Soziale Systeme folgen keinem Ursache-Wirkungsmuster und sind ungleich eines Objektivitätsideals. Dies hängt mit der Wechselbeziehung von Systemen zusammen. Und baut auf die Annahme, dass „[…] die Beobachtung durch den Beobachter als Teil der Konstruktion eines Systems hinzukommt“ (von Schlippe/Schweitzer, 2016 S. 90). Die Wahrnehmung eines jeden psychischen Systems ist selektiv und subjektiv und entspricht den jeweils vorhandenen inneren Strukturen: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (von Foerster, 1993). Diese Annahme bezieht sich auf den Konstruktivismus. Das Modell des Konstruktivismus stammt aus der philosophischen Erkenntnistheorie und geht davon aus, dass die Beobachtung niemals vom Beobachtenden gelöst werden kann: „Alle unsere Beschreibungen der Wirklichkeit können nicht – wie es das Alltagsverständnis nahelegt – als quasi «fotografische Ablichtungen» einer vorgegebenen Wirklichkeit verstanden werden“ (von Schlippe/Schweitzer, 2016 S. 95). Sondern diese stehen in Wechselwirkung zum Beobachtenden und bilden dessen subjektive Theorien ab (vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2016 S. 94f). Beobachtende konstruieren (sich) ihre Umwelt selbst anhand der Bauweise ihres Nervensystems und ihres Erkenntnis- und Wahrnehmungsapparates (vgl. Schwing/ Fryszer, 2018 S. 23). Der Konstruktivismus ist von besonderer Relevanz für systemisches Verständnis, „[…] geht es doch stets um die logischen und methodischen Probleme, die die *Beobachtung* des Beobachters unvermeidlich mit sich bringt“ (Pörksen, 2023 S. 253). Kommunikationstheoretische Konzepte sind aus konstruktivistisch und systemischen Arbeiten entstanden, wie beispielsweise „die Entdeckung zirkulärer

Kommunikationsmuster“ (Pörksen, 2023 S. 254) aus denen die zirkularen Fragetechniken entstanden sind. Deren Bedeutung wird sich im Kapitel 3.1 „Systemisch-pädagogische Methoden und Interventionen in der Organisation Schule“ gewidmet. Konstruktivistische Ansätze fördern ein kritisches Bewusstsein im Umgang mit einseitigen, trivialen und linear strukturierten Kommunikationskonzepten (vgl. Pörksen, 2023 S. 254) und erinnern an Sensibilität in der eigenen Wirklichkeitsbeschreibung. Auf diese Kommunikationskonzepte in Form von trivialen und nicht-trivialen Systemen wird im nächsten Kapitel 2.2 „Die Relevanz der Systemtheorie für das soziale System Schule“ eingegangen.

In diesem wird die Systemtheorie als konsistenter und vieldimensionaler Ansatz beschrieben sowie als Möglichkeit, menschliches Handeln in sozialen Kontexten zu verstehen und zu deuten. Der systemische Ansatz definiert dabei das System als Gefüge von Elementen und deren Beziehungen, wobei die Grenzen des Systems festlegen, was intern und extern relevant ist. Zentrale Begriffe stellen hier das psychische und soziale System dar, sowie die Definition und Funktion von Kommunikation, Beobachtungen und Wirklichkeitskonstruktionen. Ebenfalls von Relevanz ist die Selbstorganisation und Autopoiesis von Systemen. Diese sind für die Verfasserin wichtig, um die Komplexität sozialer Interaktionen deutlich zu machen. Nachdem für diese Arbeit relevante, systemtheoretische Aspekte herausgearbeitet wurden, werden im nächsten Kapitel die Relevanz der Systemtheorie für die Organisation Schule betrachtet. Dabei wird der Fokus auf Kommunikationsprozesse, Dynamik, Entscheidungen und Interventionen gelegt.

Aus der Systemtheorie haben sich verschiedene Beratungs- und Therapieansätze entwickelt. Auf einige dieser Erkenntnisse wird in dieser Arbeit näher eingegangen.

2.2 Relevanz der Systemtheorie für das soziale System Schule

Systeme beziehen sich auf die „[…]Gesamtheit interdependenter Elemente in wechselnden Relationen […]“ (Baecker, 2023 S. 470). Sie organisieren und reproduzieren sich selbst. Dabei besteht eine Grenze zwischen System und Umwelt. In diesem Kapitel wird nun die Relevanz der Systemtheorie für das soziale System Schule

aufgezeigt und die nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme herausgearbeitet. Zunächst wird dafür die Begrifflichkeit „System Schule“ eingeordnet um ein gemeinsames Verständnis für die fortlaufende Arbeit zu schaffen. Diese Arbeit befasst sich weitestgehend, wenn nicht anders darauf hingewiesen, mit dem luxemburgischen Schulbegriff und widmet sich anschließend der Definition Schule als soziales System, welcher kontextübergreifend und international verwendet werden kann.

In Luxemburg ist Schule als staatliche Bildungs- und Erziehungsinstitution bekannt, die einem nationalen, internationalen oder europäischen Lehrplan folgt. Es besteht für Kinder von 4 – 16 Jahren eine Schulpflicht. Die luxemburgische Primärschule erstreckt sich über 6 Schuljahre und anschließend können sich Lernende für die klassische oder allgemeine Sekundarschule entscheiden. Dies hängt mit verschiedenen Faktoren zusammen, wie beispielsweise Leistungsnachweisen und individuellen Interessen. Neben öffentlichen und privaten Schule gibt es auch einige internationale Schulen, welche ebenfalls vom Staat subventioniert werden. Unterstützungs- und Fördermaßnahmen finden einerseits auf Schulebene statt, andererseits gibt es acht Kompetenzzentren die dem Bildungsministerium unterliegen. Diese richten sich an verschiedene Störungsbilder und auf Lernen bezogene Diagnosen (vgl. Backes/Lenz, 2024). Diese Einordnung dient lediglich dem Verständnis und hat keine weitere Bedeutung für die Untersuchungen dieser Arbeit.

Bildung und das System Schule sind stark in gesellschaftliche Strukturen integriert. Aufgrund dessen ist es relevant, sie in ihrer Komplexität zu untersuchen und in Wechselwirkung zu ihrer Umwelt zu betrachten. Soziale Systeme sind durch Kommunikationen definiert, welche keinen geradlinigen, sondern wechselseitigen Prozess darstellen. Das soziale System Schule ist somit in „[…]Wechselwirkung zu anderen gesellschaftlichen Systemen wie Familie, Hochschule, Betriebe, (Bildungs-) Politik etc. […]“ (Schüßler, 2008 S. 4) zu betrachten und stellt dabei ein dynamisches und komplexes System dar (vgl. Schüßler, 2008 S. 7). Dieser Blickwinkel impliziert, dass äußere Störungen in Form von Kommunikation Auswirkungen auf das System haben, sollte dieses die Störungen als Kommunikation aufnehmen. Störungen existieren immer, sind jedoch nicht alle gleich störend für ein System. Wenn ein System eine Störung als solche wahrnimmt, reagiert es auf diese durch seine innere Strukturen. Diese Reaktion ist somit höchst individuell und für andere Systeme nicht voraussehbarbar. Wenn

außersystemische Veränderungen durch das System als Störung wahrgenommen werden, kann dies massive Wirkung zeigen. Diese systemtheoretische Sicht auf Schule macht deutlich, dass Schule immer in Wechselwirkung mit der Umwelt steht. Die Pädagogin Ingeborg Schüßler nennt einige Beispiele der Veränderung in der Umwelt, die in Wechselwirkung zum System Schule stehen (vgl. Schüßler, 2008 S 4). Dazu gehören unter anderem Erziehungsprobleme, Gewalt, Drogen oder Diskriminierung: „Die Veränderungen in der Umwelt des lebenden Systems wirken als ‚Perturbation' für das System" (Simon, 2017 S. 80). Diese Veränderungen machen die Wechselwirkung zwischen dem System und seiner Umwelt deutlich. In der folgenden Abbildung wird diese Wechselwirkung und die System-Umwelt-Grenze visualisiert: „Die Schule ist damit nur Teil des gesamtgesellschaftlichen Systems und hoch vernetzt mit anderen Teilsystemen" (Schüßler, 2008 S. 4).

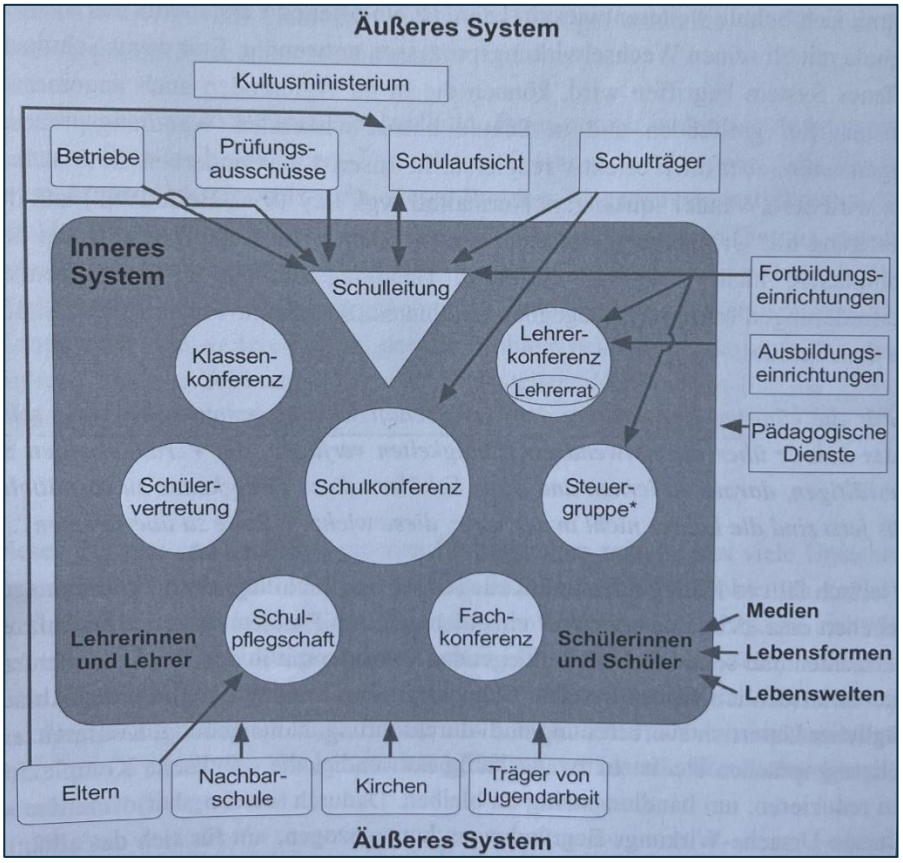

Abbildung 2: System Schule[2]

Die Abbildung „System Schule" (Buchen/Horster/Rolff, 1994 S. 7) bildet das System Schule, hier als inneres System benannt, ab. Es besteht aus verschiedenen Teilen der

[2] Abb. 2: System Schule, (Buchen/Horster/Rolff, 1994 S. 7)

Organisation Schule. Zum einen in Bezug auf Lehrpersonal und zum anderen auf Lernende. Einigen werden dabei konkrete äußere Systeme zugeordnet. Andere werden als äußeres System in Form der allgemeinen Umwelt dargestellt. Die Abbildung visualisiert die System-Umwelt-Grenze, wird der Komplexität des Systems und seiner Umwelt allerdings nicht ganz gerecht, da die Umwelt eines sozialen Systems unbegrenzt erweiterbar ist.

Das System Schule wird laut Tacke als Sozialsystem kategorisiert und kann aus allgemein-soziologischer Perspektive als Organisation eingeordnet werden. Zum Verständnis wird nun der Organisationsbegriff kurz erläutert, um im weiteren Verlauf der Arbeit von Schule als Organisation sprechen zu können. In Kapitel 3 „Die Organisation Schule im systemischen Diskurs“ wird ihre Funktion detaillierter beschrieben.

Organisationen stellen soziale Systeme dar, die aufgabenorientiert handeln und durch Entscheidungen zustande kommen. Sie werden durch besondere Merkmale definiert und nach Luhmann beruhen sie auf der sinnhaften Grenzziehung durch Mitgliedschaft (vgl. Luhmann, 2019 S. 59). Entscheidungen nehmen dabei die erhaltende Funktion von Organisationen ein, die durch Mitglieder vollzogen werden. Simon definiert dies als „[…] Konstruktion kooperativer Handlungsmuster, bei denen von den konkreten Menschen *abstrahiert* werden kann, weil sie durch die Standardisierung der notwendigen Handlungsweisen als Individuen austauschbar werden“ (Simon, 2018 S. 93). Somit ist eine Organisation als eigenständig handelnde Einheit zu sehen, deren Reproduktion auf Kommunikation und die daraus entstehenden Entscheidungen angewiesen ist. Diese Kommunikations- und Entscheidungsprozesse werden von Teilnehmern (Mitgliedern) gebildet und durchgeführt; sobald diese aufhören, hört die Organisation auf zu existieren. Am Beispiel Schule als Organisation ist deutlich zu erkennen, „[…] dass das Sozialverhalten nach bestimmten Richtlinien, Vorschriften, Gesetzen und Konventionen orientiert, geordnet, erwartet und diszipliniert wird“ (Drepper/Tacke, 2012 S. 206) und nur einen Bruchteil der Vielfalt von Kommunikations- und Entscheidungsprozessen darstellt.

Nachdem wichtige Begrifflichkeiten wie das System Schule und der Organisationsbegriff definiert wurden, wird im Folgenden auf die Relevanz der Systemtheorie für das soziale System Schule eingegangen.

Der systemische Ansatz betrachtet psychische und soziale Systeme nicht isoliert, sondern immer in Verbindung und Wechselwirkung zu ihrer direkten Umwelt: „Für Organisationen (Schule) ist systemisches bzw. ganzheitliches Denken sozial bedeutsam, weil nur auf diesem Wege gemeinsame Werte und ein gemeinsamer Sinn entstehen können“ (vgl. Schüßler, 2008 S. XIII). Diese Betrachtungsweise beinhaltet ebenfalls die Einnahme einer Meta-Ebene oder auch Vogelperspektive, um umliegende Faktoren mit einschließen zu können. Routinierte Abläufe und alltägliche Gewöhnung reduzieren die Wahrnehmungsfähigkeit und verwehren häufig die Komplexitätserfassung. Dies kann zu „linearen Ursache-Wirkungs-Begründungen“ (Schüßler, 2008 S. 6) führen, welche der Komplexität eines Systems nicht gerecht werden (vgl. Schüßler, 2008 S. 6). „Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht sind alle Individuen in Bezug zur Umwelt Beobachter, die entsprechend ihren subjektiven Erkenntnisstrukturen Beschreibungen anfertigen“ (Hubrig/Hermann, 2007 S. 21). Eine weitere Herausforderung in der Komplexitätserfassung stellt die Typologie des psychischen Systems dar: Psychische Systeme werden von Willke als komplexe Systeme beschrieben, die durch ihr variables Verhalten in ihrer Steuerung unvorhersehbar sind. Diese komplexen Systeme sind ungleich trivialer Systeme (vgl. Willke, 2024 S. 4f). Die folgende Abbildung soll Kennzeichen komplexer Systeme anhand des Umkehrschlusses von trivialen Systemen deutlich machen.

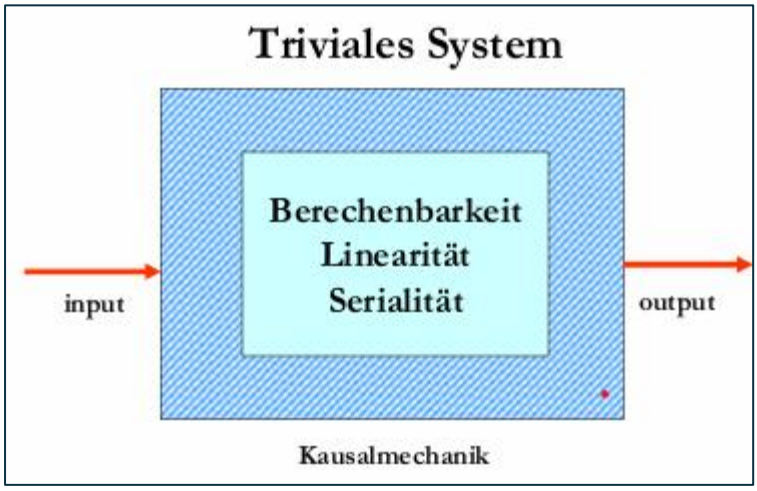

Abbildung 3: Triviales System[3]

[3] Abb. 3: Triviales System (Willke, 2024 S. 3)

Die Abbildung „Triviales System“ zeigt die lineare Berechenbarkeit eines trivialen Systems in Form von Input = Output. Dies ist bei psychischen Systemen nicht der Fall. Diese systemtheoretische Annahme ist von größter Bedeutung in Bezug auf Interventionen, hier in der Organisation Schule. Es wirft die Kardinalfrage aller Interventionen auf, somit auch denen in der Organisation Schule: „[…] die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit kontrollierter Veränderung in nicht trivialen Systemen, in Systemen organisierter Komplexität“ (Willke, 2024 S. 11).

Dieser Frage soll sich im Laufe der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund systemischer Haltung, systemischer Methoden, Lernen in der Ermöglichungsdidaktik, der Rolle von systemischer Führung in der Organisation Schule sowie Selbstreflektion und Beziehung genähert werden. Diese Arbeit konzentriert sich weniger auf die Effizienz der schulischen Organisation, da die zur Messung herangezogenen Mittel teilweise das Problem der Effizienz in Form der Zielerreichung thematisieren.

Dieses Kapitel hat die Relevanz der Systemtheorie für das soziale System Schule untersucht und deutlich gemacht, dass psychische und soziale Systeme nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Um ihre Komplexität zu erfassen, müssen sie in Wechselwirkung gesehen werden. Ebenfalls wurde die Typologie des psychischen Systems dargestellt, welche deutlich zeigt, dass der Input in ein psychisches System nie mit dem Output gleichzusetzen ist. Diese Erkenntnis stellt Mitglieder der Organisation Schule vor Herausforderungen. Diese Arbeit befasst sich mit Möglichkeiten, diesen Herausforderungen zu begegnen. Eine Möglichkeit, im sozialen System Schule Möglichkeitsräume zu gestalten, stellt in dieser Arbeit die systemische Haltung dar. Teile dieser werden im nächsten Kapitel herausgearbeitet.

2.3 Die systemische Haltung: Begriffsdefinitionen und Einordnung

Der Begriff Haltung wird in dieser Arbeit immer wieder eine herausragende Rolle einnehmen. Aufgrund dessen wird er im Folgenden definiert und im Anschluss die spezifische Begrifflichkeit der systemischen Haltung näher betrachtet.

Haltung stellt die Komplexität des Denkens, Tuns und Fühlens eines Menschen dar, wobei die persönlichen Werte und Einstellungen weder konstant noch immer in gleicher Weise wirksam werden. Diese können sich im Laufe des Lebens immer wieder ändern, festigen oder auflösen (vgl. Arnold/ Simon, 2024 S. 119). Ausschlaggebende Elemente sind dabei Zeit, Umwelt, Interesse und Ereignisse Diese Arbeit hat bereits dargestellt, dass die Betrachtung von nicht-trivialen Systemen in ihrer Komplexität einen Unterschied im Umgang mit Systemen machen können. Die systemische Annahme macht dies erneut deutlich:„[…] alle Elemente des Systems sind wie in einem Mobile miteinander verbunden; im Einzelnen finden sich die Bewegungen des Ganzen wieder; Bewegungen Einzelner übertragen sich auf das Ganze“ (Schwing/ Fryszer, 2018 S. 24). Dieses Kapitel beschäftigt sich fortlaufend mit der systemischen Haltung, bei der Denken, Tun und Fühlen durch systemtheoretische, lösungs- und ressourcenorientierte, reflexive, konstruktivistische, und zirkuläre Aspekte geprägt ist. Dabei werden die zentralen Elemente der systemischen Sichtweise auf ihre zugrunde liegenden Muster und Strukturen erkundet. Dieses Kapitel zielt darauf ab, grundlegende Prinzipien systemischer Haltung herauszuarbeiten um deren Anwendung in unterschiedlichen Kontexten sichtbar zu machen.

Die DGSF (Deutsche Gesellschaft für Systemische Forschung und Beratung) kennzeichnet die systemische Grundhaltung durch verschiedene Eigenschaften. Neben Achtung, Wertschätzung und Respekt gegenüber sozialen Systeme und Einzelpersonen liegt der systemischen Haltung auch „Allparteilichkeit gegenüber den zum System gehörenden Personen, unabhängig von deren Alter, Geschlecht, ethnischer Herkunft, Kultur, Status, sexueller Orientierung, Weltanschauung und Religion“ zu Grunde (vgl. Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V., 2024). Im Folgenden wird auf die oben genannte Aspekte näher eingegangen, wobei die Reihenfolge keine Bedeutung hat.

Die systemische Haltung ist lösungsorientiert:

„Sie richten die Aufmerksamkeit auf einen Möglichkeitsraum, in dem Lösungen als neue Wirklichkeiten Gestalt gewinnen“ (Hubrig/Hermann, 2007 S. 21). Aus dem kurzzeit- und lösungsorientierten Ansatz nach Steve de Shazer resultieren die Erkenntnisse, dass Problem und Lösung nicht notwendigerweise miteinander in Relation stehen müssen (vgl. de Shazer, 1989 S. 22). Diese Annahme beinhaltet ebenfalls, dass problemhabende

Person oder das problemhabende System die Lösung in sich trägt: „Jeder, der ein Problem beschreibt, weiß damit auch implizit um die angestrebte Lösung, denn niemand kann ein Problem wahrnehmen ohne innere Kenntnis, dass es auch anders und besser laufen könnte (Schwing/Fryszer, 2018 S. 168).

Die systemische Haltung ist ressourcenorientiert:

Die Ressourcenorientierung stellt im systemischen Denken eine wichtige innere Haltung dar und fokussiert Stärken, Talente, Kompetenzen und Fähigkeiten eines Systems (vgl. Schatzl, 2020 S. 413). Diese systemisch ressourcenorientierte Annahme bedeutet für die Organisation Schule, dass Fehler als Einladung für neue Lernprozesse verstanden werden können.

Die systemische Haltung ist geprägt durch Allparteilichkeit und Neutralität:

Aufgrund dessen, dass systemtheoretisch Systeme immer in Wechselwirkung zu ihren Umwelten stehen und in unterschiedliche Systeme eingebunden sind, „[…] resultiert die Anforderung, allparteilich mit sozialer Neutralität in Systemen zu agieren“ (Schwing/Fryszer, 2018 S. 325). Allparteilichkeit bezieht sich dabei darauf, dass allen Systemen gleichwertig und neutral begegnet wird (vgl. Schwing/Fryszer, 2018 S. 324f).

Die systemische Haltung beinhaltet den Respekt vor der Autopoiese von Systemen:

Systeme, ob psychische oder soziale, sind durch ihre Lebendigkeit geprägt und keine trivialen Maschinen, bei denen die Annahme „Input = Output“ Anwendung finden kann. Die systemische Haltung respektiert Systeme in ihrer Komplexität und überträgt Verantwortung in die jeweiligen Systeme, da jedes System Expert*in für sich selbst ist (vgl. Schwing/Fryszer, 2018 S. 168).

Die systemische Haltung ist durch den Konstruktivismus geprägt:

Die systemisch-konstruktivistische Haltung ist davon geprägt, dass die Wirklichkeit, wie sie wahrgenommen wird, immer auch anders sein könnte und der Beobachtende eine ausschlaggebende Funktion in der Beobachtung einnimmt.

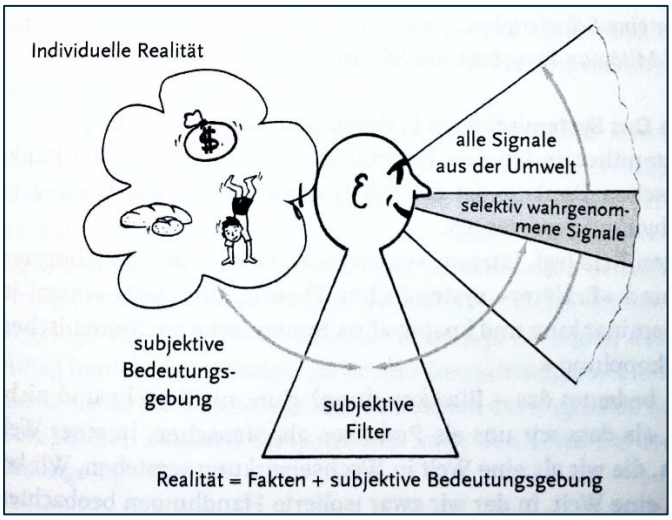

Abbildung 4: Konstruktion der Realität[4]

In Abbildung 4 wird diese Wirklichkeits- bzw. Realitätskonstruktion durch subjektive Filter dargestellt. Das Subjekt nimmt Signale aus der Umwelt selektiv und höchst individuell wahr. Diesen Signalen wird dann, ebenfalls subjektiv, Bedeutung zugeschrieben.

Die systemische Haltung ist reflexiv und zirkulär:

Reflexivität und Zirkularität sind Grundannahmen für die systemische Haltung, da die Systemtheorie immer wieder auf die zirkuläre Kausalität hinweist, die das wechselseitige Verhältnis von Systemen betont. Sie verdeutlichen die Dynamik und Wechselseitigkeit zwischen Systemen und betten die Kontextualisierung mit ein (Arnold, 2024 S. 24).

Ein soziales System, wie das der Schule, ist in Wechselwirkung zu vielen Akteuren (Lehrende, Lernende, Eltern, etc.) zu sehen. Die systemische Haltung beinhaltet dabei die Akzeptanz der dynamischen Prozesse und der komplexen Beziehungsgeflechte. Sie stellt dabei eine Aneinanderreihung von unterschiedlichen Prämissen dar, die Orientierung im Denken und Handeln bieten. Systemisches Handeln und Denken ist immer auch in Beziehung zum Gegenübersystem zu sehen (vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2016 S. 199). Es gibt unzählige Bereiche, in denen die Systemische Haltung Anwendung findet: Neben dem therapeutischen Kontext ist sie grundlegend verankert in der Organisations- und Personalentwicklung, jeglichen Beratungskontexten und sozialen Systemen (einschließlich der Schule). Die systemische Haltung eröffnet „[…] die Chance, das

[4] Abb. 4: Konstruktion der Realität (Orban/Wiegel, 2013 S. 23)

Denken, Fühlen und Handeln des uns in der Erziehung anvertrauten Gegenübers gewissermaßen `von innen heraus´ zu verstehen und dadurch Zugänge zu alternativen, funktional-äquivalenten Formen des Sich-Verhaltens zu eröffnen“ (Arnold, 2007b S. 144).

Systemische Haltung ist gekennzeichnet von einer Reihe von Prinzipien, die Haltung als ein dynamisches und fluides Konstrukt verstehen, das menschliches Denken, Handeln und Fühlen in seiner Komplexität mit einschließt. Die Betrachtungsweise eines sozialen Systems aus systemischer Perspektive eröffnet einen differenzierten Umgang mit den Akteur*innen des Systems. Dabei liegt der Fokus auf systemisch-konstruktivistischer Ressourcen- und Lösungsorientierung, Allparteilichkeit, Respekt vor der Autopoiesis von Systemen, sowie der Reflexivität. Diese Aspekte, bieten eine differenzierte Sicht auf soziale Systeme und werden in Kapitel 3 „Die Organisation Schule im systemischen Diskurs“, in die Organisation Schule durch systemische Prämissen eingeordnet.

Diese Kapitel hat die systemische Haltung dargelegt und ihre Grundpfeiler herausgearbeitet. Die damit eingeschlossenen Prinzipien, die bereits ausführlich dargelegt sind, bilden dabei eine Grundlage zur Beziehungsgestaltung von nicht-trivialen Systemen. In diesem Zusammenhang wird Beziehung als Faktor für den Umgang mit Akteur*innen eines Systems interessant. Im Folgenden wird der Begriff „Beziehung“ systemtheoretisch untersucht, um sich der Fragestellung, inwiefern die systemische Haltung eine Möglichkeit zum Aufbau einer Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden angesichts der nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme darstellt zu nähern.

2.4 Das systemische Beziehungsverständnis

Um die zuvor aufgezeigte systemische Haltung in der Komplexität sozialer Systeme einordnen zu können, ist es entscheidend in diesem Kontext näher auf die Bedeutung von Beziehung einzugehen. Dieses Kapitel widmet sich zunächst der sprachphilosophischen Einordnung des Begriffes Beziehung. Es knüpft des Weiteren an den herausgearbeiteten Ausgangspunkt an, dass nicht-triviale Systeme, die durch große Komplexität

ausgezeichnet sind, nicht direkt instruierbar sind und bearbeitet, inwiefern in diesem Zusammenhang die Beziehungsgestaltung zentrale Bedeutung erlangt. Verschiedene Beziehungsformen nach Arnold und Simon sowie das Lernzonenmodell werden vorgestellt.

Beziehung wird im Duden als „Verbindung, Kontakt zwischen Einzelnen oder Gruppen“ oder auch als „innerer Zusammenhang, wechselseitiges Verhältnis“ definiert (Duden, 2025). Systemtheoretisch betrachtet sind es „emotionale Bindungen, die dafür sorgen, dass die Wahrscheinlichkeit der – wenn auch immer wieder unterbrochenen – Fortsetzung der Interaktion über lange Zeiten des Lebens aufrechterhalten wird.“ (Arnold/Simon, 2024 S. 13). Systeme jeglicher Art haben verschiedene System-Umwelt-Beziehungen, die nicht immer emotionalen Ursprungs sind. Auch sachorientierte Beziehungen, welche durch Verträge oder andere äußere Bedingungen geschlossen werden, stellen Beziehungssituationen dar. Eine Gemeinsamkeit jeglicher Beziehungssituationen ist ihr kleinstes Element: Kommunikation. Diese entscheidet dabei über die Art der Beziehung zwischen Systemen (vgl. Arnold/Simon, 2024 S. 123).

Arnold und Simon differenzieren zwischen drei verschiedenen Beziehungsformen: der symmetrischen Beziehung, der komplementären Beziehung und der Reziprozität in Beziehung. Dabei stellt die symmetrische Beziehung eine Beziehungsform dar in der die beteiligten Systeme sich als gleich definieren und darüber Einigkeit herrscht. Komplementäre Beziehungen stellen das Gegenstück dazu dar, die beteiligten Systeme ergänzen sich hier in ihrer Unterschiedlichkeit. Beispielhaft dafür stehen Lehrende und Lernende. Reziprozität in Beziehung wird von Arnold und Simon als Wechselhaftigkeit der aktiven und passiven Rolle in der Beziehung definiert. Dabei ist weder die passive noch die aktive Rolle besser bewertet als die andere (vgl. Arnold/Simon, 2024 S. VI f). Ein Beispiel für eine reziproke Beziehung ist eine Sportfreundschaft, in der mal die eine Person, mal die andere Person gewinnt und verliert (vgl. Arnold/Simon, 2024 S. 35). Diese Unterscheidungen der Beziehungsformen dienen dem besseren Verständnis und werden in Kapitel 4.3 „Die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung am Beispiel von Lehrenden“ noch einmal aufgegriffen.

Autopoietische Systeme agieren autonom und reagieren auf externe Perturbation höchst individuell aufgrund ihrer internen Prozesse und Strukturen. Äußere Störungen können als Irritation (Perturbation) wahrgenommen werden, die das jeweilige System

beeinflussen, jedoch ihre Reaktivität nicht determinieren. Zwischen Autopoietischen Systemen gibt es keine Input-Output-Beziehung, da „[…]der Zusammenstoß mit diesen Umwelten „nur“ für Irritationen sorgt“ somit „muss innerhalb des jeweiligen sozialen Systems aufgrund dieser Irritationen ein Bild der Umwelt(en) konstruiert werden“ (Arnold/Simon, 2024 S. 4). Systemtheoretisch ist es also nicht möglich, durch ein gewisses Input ein bestimmtes Output zu erhalten. Diese Arbeit untersucht im weiteren Verlauf, wie die systemische Haltung eine Möglichkeit zum Aufbau einer Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden angesichts der nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme darstellen kann.

Arnold und Simon postulieren: „Die Art der Beziehung, die man zu seinem Kommunikationspartner hat, definiert den Kontext und damit auch die Sinnzuschreibung zu dem, was der andere sagt“ (Arnold/Simon, 2024 S. 22). Beziehungserfahrungen sind somit auch als Ausgangspunkt für weitere Beziehungen zu sehen:

> *„Unsere emotionalen Reaktionen stellen in ihrer Mehrzahl eine Kombination aus realitätsangemessenen und »historischen« oder übertragungsbedingten Reaktionen dar. Diese historischen Reaktionen haben ihren Ursprung in den allerersten Beziehungen, die wir entwickeln – den Beziehungen zu unseren ersten Bezugspersonen, den Eltern –, und die psychischen Einflüsse, die uns im Rahmen dieser Beziehungen prägen, bleiben lebenslang aktiv“* (Kets de Vries 2004, S. 24).

Diese Aussage wird in Kapitel 4.2 „Selbstreflexion als methodisches Instrument am Beispiel der Lehrperson“ erneut aufgegriffen und eingeordnet.

Beziehungen stellen fundamentale Strukturen dar, die einen erheblichen Einfluss auf Lernen und Entwicklung haben. Systemisch betrachtet ermöglicht eine Beziehung, die Optionen des Gegenübers zu erkunden und Resonanz zu schaffen (vgl. Arnold, 2019 S. 86). In diesem Zusammenhang wird das Lernzonenmodell vorgestellt. Dieses Konzept beschäftigt sich mit den Bedingungen der persönlichen Entwicklung in Bezug auf das Lernen. Drei Zonen werden dabei unterschieden: die Komfortzone, die Lernzone und die Panikzone. Jede Zone hat verschiedene Auswirkungen auf das Lernen. In der Komfortzone agieren Menschen oft routiniert und fühlen sich wohl und sicher. Es werden vertraute Tätigkeiten praktiziert und neue, eher herausfordernde Tätigkeiten vermieden. In der zweiten Zone des Modells, der Lernzone, sind Individuen bereit, neue Erfahrungen zu machen und Herausforderungen anzugehen. Diese sollten nicht überwältigend sein, da Überwältigung zu Panik und somit in die dritte Zone führen kann. Die Panikzone stellt die äußere Zone des Lernzonenmodells dar. In dieser befinden sich Individuen, die zu

intensiv oder zügig an neue Erfahrungen getreten sind. Überforderung und Angst kennzeichnen die Emotionen dieser Zone und Informationsverarbeitung bzw. Wissensaneignung ist eher unwahrscheinlich (vgl. Onlineportal für die Schulaufsicht, 2023). Das Lernzonenmodell bietet hier ein angebrachtes Bespiel um zu verdeutlichen, dass Kenntnisse von Lernenden über Lehrende Einfluss auf Lernen und Entwicklung haben und somit die Beziehung von Relevanz ist. Kapitel 4.3 „Die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung am Beispiel von Lehrenden“ und Kapitel 5 „Systemisch-pädagogische Tools für die Lehrenden-Lernenden Beziehung: eine Auswahl“ geben vertiefte Einblicke in den Möglichkeitsraum der Beziehungsgestaltung der Lehrenden-Lernendenbeziehung.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird die Organisation Schule im systemischen Diskurs betrachtet. Das nächste Kapitel schließt an die bisher aufgezeigten Erkenntnisse an und ordnet diese systemisch in die Organisation Schule ein.

3 Die Organisation Schule im systemischen Diskurs

Das Kapitel 2 „Theoretische Grundlagen und Begriffserklärungen“ stellte für diese Arbeit relevante theoretische Grundlagen dar und arbeitete den systemischen Ansatz als Methode heraus, menschliches (Inter-)agieren in sozialen Systemen zu deuten. Grundannahmen der Systemtheorie, die für das Verständnis von sozialen und psychischen Systemen von Relevanz sind, wurden beschrieben und deren Komplexität deutlich gemacht. Im folgenden Kapitel 3 „Die Organisation Schule im systemischen Diskurs“ wird das komplexe und dynamische soziale System Schule dargestellt, die Bedeutung von systemisch-pädagogischen Methoden und Interventionen erörtert, eine systemisch-konstruktivistische Didaktik vorgestellt und diese anhand des LENA-Modells erläutert.

Die Organisation Schule ist ein dynamisches und vielseitiges soziales System, dass diverse Schnittstellen in verschiedene Umwelten hat. Darüber hinaus sind viele psychische Systeme involviert, die ebenfalls in Wechselwirkung zu ihren Umwelten

gesehen werden müssen. Auf die einzelnen Mitglieder der Organisation Schule wird aufgrund von fehlender Relevanz für diese Arbeit nicht weiter eingegangen. Schule ist juristisch gefasst durch Rahmensetzungen wie das Schulgesetz, die Schulpflicht oder den Bildungsauftrag, welche die dort herrschenden, hierarchischen Strukturen deutlich machen (vgl. Just, 2023, S. 16). Die Organisation steht unter staatlicher Kontrolle und aufgrund der gesetzlichen Schulpflicht waren die meisten Gesellschaftsmitglieder einmal Teil des Schulsystems, welches die wichtigste Sozialisationsinstanz in modernen Gesellschaften darstellt (vgl. Herzog, 2009 S. 163). Bildungssysteme allgemein stehen aufgrund von unterschiedlichen Themen wie digitaler Transformation, sozialer Ungleichheit oder allgemeinem Wertewandel vor dynamischen Herausforderungen. Dieser Diskurs findet ebenfalls auf systemischer Ebene statt. Es gibt eine große Anzahl an Rat gebender Lektüren zu Themen, die die Organisation Schule betreffen. Dabei sind die Schwerpunkte unterschiedlich verteilt. Es folgt eine kurze Übersicht über systemische Literatur, die auch in dieser Arbeit thematisiert wird: „Neue Autorität in der Schule“ (Lemme/Körner, 2022), „Wie man lehrt ohne zu belehren“ (Arnold, 2013), „Lösungen in der Schule“ (Hubrig/Hermann, 2007), „Systemisch Schule machen“ “ (Molter/Nöcker, 2018), „Systemische Schulsozialarbeit“ (Just, 2017), „Unterrichtsstörungen meistern“ (Harkcom, 2022) oder „Der systemische Lehrer“ (Pfannmöller, 2022). Diese Liste könnte problemlos fortgeführt werden und soll aufzeigen, dass Herausforderungen in der Organisation Schule auf unterschiedlichen Ebenen bestehen und sich diesen ebenfalls auf unterschiedliche Art und Weise genähert wird.

Die Organisation Schule ist in vielfältige Diskurse eingebettet, die auf unterschiedlichen Ebenen geführt werden. Die systemische Sicht erlaubt es, die Organisation und ihre Mitglieder in ihrer Komplexität und Wechselwirkung zu ihrer Umwelt zu betrachten. Diese Arbeit befasst sich im weitesten Sinne mit systemischer Haltung bezogen auf das Lehrpersonal und bearbeitet die Frage, inwiefern die systemische Haltung eine Möglichkeit zum Aufbau einer Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden angesichts der nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme darstellt. Um sich dieser Fragestellung zu nähern, wird im Folgenden eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, die Ermöglichungsdidaktik, vorgestellt und diese an Hand des LENA-Modells erläutert. Diese Didaktik versucht, der Komplexität psychischer Systeme mit der Annahme zu begegnen: „Es ist die Ausnahme, dass jemand lernt, was gelehrt wird“ (Siebert, 2006 S.160).

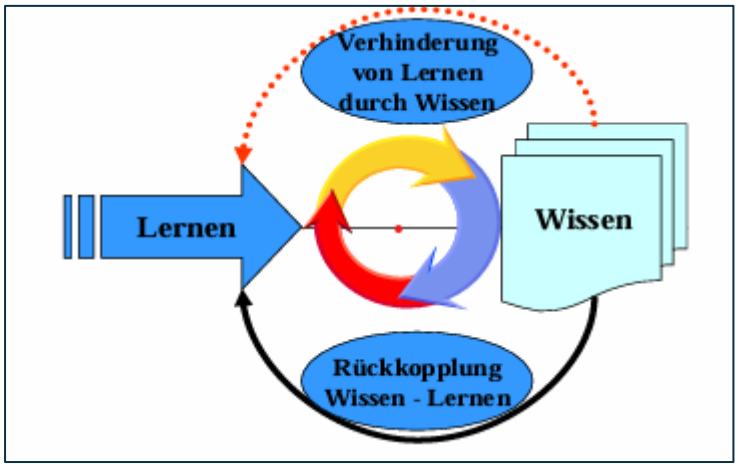

Abbildung 5: Zusammenhang von Lernen und Wissen[5]

Die zuvor abgebildete Abbildung „Zusammenhang von Lernen und Wissen“ soll die Unwahrscheinlichkeit gelingenden Lernens durch reine Wissensvermittlung verdeutlichen und die zuvor zitierte Aussage von Siebert, dass es eine Ausnahme darstellt, wenn gelernt wird, was gelehrt wird, visualisieren. Die Abbildung beschreibt den Zusammenhang zwischen Lernen und Wissen im systemischen Kontext. Lernen wird dabei eine neutrale Bedeutung zugeschrieben, da Lernen nicht per se sinnvoll ist. Wissen wird von Willke als wechselseitiges Phänomen dargestellt, welches als Hindernis für weiteres Lernen, sowie als produktive Unterstützung dienen kann. Die Abbildung macht deutlich, dass Wissen und Lernen in Rückkopplung zueinander stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Wie sehr der Einfluss stattfindet, ist von der „vorgegeben Logik des Systems“ (Willke, 2024 S. 28) abhängig (vgl. Willke, 2024 S. 27f). Um sich dieser inneren vorgegeben Logik des eigenen Systems zu nähern, schlägt Willke eine selbsteinschließende und reflexive Beschäftigung mit dem Selbst vor: „Erst Reflexion führt eine gänzlich neue Frage ein, die ihre Brisanz dadurch gewinnt, dass sie potenziell systemsprengend ist: Why are we doing this?“ (Willke, 2024 S. 28). Diesem Gedanken wird im Kapitel 4.2 „Selbstreflexion als methodisches Instrument am Beispiel der Lehrperson“ weitere Aufmerksamkeit zuteil. Auch Herzog betont: „[…] die im Unterricht ablaufenden Lehrprozesse können nicht als Durchgriff auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler begriffen werden“ (Herzog, 2009 S. 164). Er schreibt der „[…] Fähigkeit zur richtigen Deutung und Interpretation von Ereignissen und Geschehnissen, also eher ein induktiver als ein deduktiver Zugang zur pädagogischen Wirklichkeit“ (Herzog, 2009 S.

[5] Abb.5: Zusammenhang von Lernen und Wissen (Willke, 2024 S. 28)

192) eine Bedeutung zu und hebt die Kenntnisse über die psychischen Systeme hervor. Diese Kenntnisse machen einen Unterschied im Umgang mit Systemen.

Die nicht-Instruierbarkeit psychischer Systeme wird durch die oben aufgeführten Argumente deutlich und unterstreicht reflexive Ansätze im Umgang mit psychischen Systemen um die (Lern-)Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu fördern. Im nächsten Kapitel werden einige Möglichkeiten in Form von systemisch-pädagogischen Methoden und Interventionen vorgestellt, die in der Organisation Schule angewendet werden können.

3.1 Systemisch-pädagogische Methoden und Interventionen in der Organisation Schule

Im Anschluss an das vorhergehende Kapitel, was die Grundlagen und Herausforderungen der Organisation Schule im systemischen Diskurs umrissen hat, widmet sich das folgende Kapitel systemisch-pädagogischen Methoden und Interventionen. Diese wurden von der Autorin nach persönlichen Relevanzkriterien für das bearbeitete Thema ausgewählt. Bevor einige dieser Methoden und Interventionen vorgestellt werden, folgt ein kurzer Einblick in die (systemische) Pädagogik und im Anschluss eine Zusammenführung mit der Thematik Organisation Schule.

Die systemische Betrachtungsweise, die Schule als ein dynamisches System wahrnimmt, erkennt ebenfalls die komplexen Kommunikationsstrukturen des Systems an. Es finden verschiedene Lernprozesse statt, die durch die systemisch-pädagogische Perspektive andere Blickwinkel ermöglichen. Pädagogik wird von Arnold als „Subjektwissenschaft der – lebenslangen – Reifung zur persönlichen Gestaltung von Unsicherheit“ (Arnold, 2019 S. 14) definiert. Überdies bezeichnet er Pädagogik auch als Möglichkeitswissenschaft, die von der Leittheorie geprägt ist, der Mensch entwickele sich nur aus sich selbst heraus (vgl. Arnold, 2019 S. 81). Unsicherheit ist für die pädagogische Wissenschaft eine bekannte Terminologie: „Sie weiß um die Wirkungsunsicherheit pädagogischer Interventionen, von denen sie deshalb abrät und

stattdessen Konzepte der anregenden Kontextgestaltung, des begleiteten Selbstlernens und der Übung präferiert“ (Arnold, 2019 S. 72). Dieser Kontext rückt Beziehung und Kontakt in den Fokus. Diese öffnen Möglichkeitsräume, Interventionen zu gestalten. Im nächsten Kapitel wird auf die Rolle(n) der Lehrperson im systemischen Diskurs in Bezug auf die Öffnung von Möglichkeitsräumen näher eingegangen.

Im Folgenden wird weiter von (systemisch-)pädagogischen Methoden und Interventionen gesprochen, auch wenn diese wirkungsunsicher sind, da die systemische Perspektive die Kontextgestaltung als einen Teil miteinbezieht. Die systemische Pädagogik ist eine Pädagogik, der die systemische Haltung innewohnt. Diese Haltung beinhaltet, dass das Individuum die eigene Lösung in sich trägt und von außen gesteuerte Prozesse und Interventionen ungewiss sind, da sie keinem Ursache-Wirkungs-Katalog folgen (vgl. Arnold, 2019 S. 81f). Systemisches Arbeiten in der Schule wird von Hubrig und Hermann als „[…] Denken und Verhalten – auch problematisches Verhalten – eines Kindes, Jugendlichen oder Heranwachsenden in Wechselwirkung mit dem Denken und Verhalten der Personen in seinen relevanten sozialen Systemen“ (Hubrig/Hermann, 2007 S. 11) verstanden. Bei dieser systemischen Betrachtungsweise bieten systemisch-pädagogische Methoden und Interventionen einen vielversprechenden Ansatz, um Interaktionen zu begleiten und zu verstehen. Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung nimmt einen wichtigen Stellenwert ein, lösungsorientierte und ressourcenaktivierende Methoden unterstützen diese (vgl. Schatzl, 2020 S. 313). Durch den systemischen Blick haben Lehrpersonen die Möglichkeit, Lernende in ihrer Komplexität und Wechselwirkung als psychische Systeme zu ihren relevanten Umwelten wahrzunehmen. Wie bereits herausgearbeitet wurde, ist es von außen nur bedingt möglich, direkt in ein System einzugreifen (nicht-Instruierbarkeit). Einer der Gründe hierfür ist die Autopoiesis von Systemen. Eine erste Intervention sollte somit immer die Beziehungsebene in den Fokus rücken, um einen Weg zu finden, Teil des Systems zu werden und „[…] den Schwerpunkt auf das Zutrauen in die Handlungsfähigkeit des Gegenübers“ (Schatzl, 2020 S. 313) zu lenken. Dabei ist die Rolle der Intervenierenden keinesfalls eine Expertenrolle für „«die Sache», sondern eher für die Ingangsetzung hilfreicher Prozesse“ (von Schlippe/Schweitzer, 2016 S. 95). Dadurch ergeben sich neue Lösungs- und Perspektivansätze für Situationen, die festgefahren wirken(vgl. Schatzl, 2020 S. 313).

Folgend werden nur einige mögliche systemisch-pädagogische Methoden und Interventionen vorgestellt, die eine Möglichkeit zur Begleitung von Veränderungsprozessen darstellen und besonders die Beziehungsebene in den Fokus rücken.

Aufgrund der nicht-Instruierbarkeit psychischer Systeme ist nur die Veränderung des eigenen Verhaltens sicher beeinflussbar. Eine systemische Intervention, das eigene Verhalten kontextbezogen zu verändern, nennt sich „Reframing“. Reframing bezieht sich dabei auf den Kontext oder Rahmen einer Situation (engl. = frame), der aus systemisch-konstruktivistischer Sichtweise immer durch eine subjektive Deutung zustande kommt (vgl. Harkcom, 2022 S.42f). Arnold beschreibt es als „Entwicklung eines neuen Deutungs- und Interpretationsrahmens, der es ermöglicht, ein sogenanntes Problem unter neuer Perspektive zu deuten und dadurch gewissermaßen zum Verschwinden zu bringen“ (Arnold, 2020a S. VIII). Um einen neuen Deutungs- und Interpretationsrahmen entwickeln zu können, setzt Arnold die eigene Beobachtung voraus, da beispielsweise problematisches Verhalten immer mit der eigenen Zuschreibung des Wortes problematisch zusammenhängt. Dies kann zu Herausforderungen führen: „Passen der eigene Rahmen und das Verhalten einer Person nicht zusammen, kommt es zu Blockaden und negativem Erleben“ (Harkcom, 2022 S.42). In solchen Situationen kann die systemische Intervention des Reframings einen Unterschied machen: „In der systemischen Orientierung richtet sich das Interesse nicht auf die Ursachen, sondern auf die Bedeutungsgebung und auf die Auswirkungen von Verhalten, denn diese kann man im Hier und Jetzt beeinflussen“ (Hubrig/Hermann, 2007 S. 132). Fast jedes Verhalten macht Sinn, wenn der Kontext bekannt ist. Ein Verhalten kann beispielsweise als Bewältigungsversuch oder Schutzverhalten angewandt werden. Systemisch betrachtet kann jedem Verhalten eine sinnvolle Bedeutung zugeschrieben werden, da es für die Kohärenz des Gesamtsystems steht. Somit ist Verhalten eher neutral zu deuten und verändert diese Neutralität je nach Kontext (vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2016 S. 315f).

Ein Beispiel für Reframing im Kontext dieser Arbeit kann eine herausfordernde Situation der Lehrenden sein: Ein durchaus realistischer Kontext (in diesem Fall das Framing) ist, dass die Lehrperson gegen den Widerstand der Lernenden arbeitet, die keine Lust auf die Lerninhalte haben. Reframed kann das Verhalten der Lernenden so gedeutet werden, dass sie Entscheidungsträger*innen sind, die für sich selbst und ihre Interessen einstehen und

nach anschlussfähigen Informationen suchen. Die Lehrperson könnte entscheiden, nach einer anderen, eventuell passenderen Methode die Lerninhalte anzubieten und durch Abgleichen mit den Lehrenden die Anschlussfähigkeit überprüfen. Durch dieses Reframing kann der Fokus von der Problemfokussierung hin zu Möglichkeits- und Lösungsräumen verschoben werden. Lernende können ihre Ressourcen nutzen, um gemeinsam mit Lehrenden Lernziele zu vereinbaren, die das Lernziel weiterhin verfolgen und die Individuen zentrieren.

Eine weitere systemische und kontextbezogene Intervention, die den Fokus erneut auf die Beziehungsebene legt, ist die Auftragsklärung. Diese gilt als Grundlage für gelingende und erfolgreiche Zusammenarbeit und wird „[…]als Thema eines kommunikativen Geschehens verstanden, beinhaltet grundsätzlich keine unverrückbare Größe, sondern vielmehr eine Sinngebung, die im Verlauf des Prozesses variieren kann“ (Ludewig, 2023 S. 55). Der Auftrag im systemischen Sinne stellt den Rahmen dar, in dem die helfende Person ermächtigt ist, sich in das Leben des Auftraggebers einzumischen. Dieser Rahmen ist unbedingt einzuhalten: „Dagegen ist all das, was die Grenzen dieses Bereiches überschreitet, als eine Handlung des Helfers oder der Helferin im eigenen Auftrag einzuordnen, die er allein verantwortet (Ludewig, 2023 S. 55). In der Organisation Schule ist diese Auftragslage häufig sehr belastend. In der Burnout-Forschung wurde dieses Dilemma näher untersucht und vor allem mit der Ambivalenz der Aufträge begründet, mit denen sich Lehrpersonen konfrontiert sehen. Diese kommen von unterschiedlichen Auftraggebenden wie der Schulleitung, Eltern, Lernenden oder der Politik und gehen nicht selten in unterschiedliche Richtungen (Hubrig/Herrmann, 2007 S. 19). Dennoch sind diese maßgeblich für die Lernbegleitung und den Lernerfolg der Lernenden. Durch eine klare Auftragsklärung kann zum einen kommuniziert werden, ob die (verschiedenen) Aufträge angenommen oder abgelehnt werden, zum anderen wird der Auftraggeber verantwortlich für den Prozess. Durch die systemische Auffassung, dass die Auftraggebenden ihre eigene Lösung in sich tragen, kann Entlastung geschaffen werden (vgl. Hubrig/Herrmann, 2007 S. 19). „Daraus folgt für die Lehrenden, dass sie zu Beginn des Lernprozesses mit den Lernenden, analog zur Auftragsklärung in der systemischen Therapie- und Beratungspraxis, aushandeln, wo es hingehen soll“ (Molter/Wolter, 2005 S. 178).

Im Folgekapitel 3.2 „Ermöglichungsdidaktik: Theoretischer Hintergrund“ wird bearbeitet, wie Auftragsklärung im weitesten Sinne in der Organisation Schule von Lehrpersonen mit systemisch-konstruktivistischem Blick durchgeführt werden kann.

Ein vereinfachtes Beispiel der Auftragsklärung für diese Arbeit kann folgende Situation sein: Eine Lehrperson nimmt eine für sie negativ erscheinende Verhaltensänderung einer Schülerin wahr. Daraufhin sucht die Lehrperson den Kontakt und spricht die Schülerin direkt auf ihre Beobachtungen an. Die Schülerin äußert sich zu den Beobachtungen und teilt mit, dass sie sich momentan schwer konzentrieren könne, da das Thema für sie sehr langweilig sei. Die Lehrperson ist in ihrer methodischen und inhaltlichen Freiheit durch äußere Rahmenbedingungen, beispielsweise den Lehrplan, eingeschränkt und fragt die Schülerin, wie diese sich die nächsten Einheiten bis zum Beendigen des Themas vorstellt. Die Lehrperson klärt ebenfalls die eigene Rolle und ob/wie diese als Unterstützung für die Schülerin aussehen soll. Der Rahmen für die „Zusammenarbeit“ wird festgelegt und die Verantwortlichkeiten geklärt. Die Lehrperson gibt keine Lösungen vor, sondern rückt den Fokus auf die Beziehungsebene, um die Grundlage für einen ressourcenorientierten und selbstbestimmten Lösungsprozess zu schaffen. Ein systemisches Prinzip, welchem sie dabei folgt, ist, mehr von dem zu tun, was bereits in der Vergangenheit funktioniert hat (vgl. Hubrig/Herrmann S. 169). Um dies herauszufinden, eignen sich systemische, zirkuläre Fragetechniken, die als Interventionen gelten und fortan vorgestellt werden. Systemische Fragetechniken gelten als zentrales Werkzeug in der systemischen Arbeit. Ziel ist es, Informationen über das System zu erfahren, die hilfreich sind in der Prozessbegleitung und das System dabei in seiner Wechselwirkung betrachten. Zirkuläre Fragetechniken versuchen vor allem, die Wechselwirkung zwischen dem System und dem Problem sowie dem Kontext, in dem es stattfindet, zu ergründen. Dabei spielen die Mitglieder der relevanten Systemumwelt eine erhebliche Rolle, ebenso deren Sichtweisen (vgl. Schwing/Fryszer, 2018 S. 209f). Ebenfalls ist es Ziel zirkulärer Fragen, nach vergangenen Ereignissen zu fragen, in denen gegebenenfalls Ausnahmen bestanden haben und das Problem (aus welchen Gründen auch immer) bestand: „Im systemischen Arbeiten kontextualisieren wir Probleme und verstören so die Sichtweisen der Systemmitglieder, von denen Probleme oder Symptome oft individualisiert gesehen werden“ (Schwing/Fryszer, 2018 S. 2012). Es folgen einige Beispiele für zirkuläre Fragen, die in der Organisation Schule auf das obige beschriebene Beispiel, angewendet werden können:

1. Woran würde deine Lehrerin merken, dass du dich diese Stunde weniger gelangweilt hast?
2. Gab es eine Zeit, in der du dich für langweilige Phasen im Unterricht etwas motivieren konntest, wenn ja, wie ist dir das gelungen? Wenn nein, wie bist du damit umgegangen?
3. Wenn du dich im Unterricht nicht langweilst, was tust du dann? Wie merken das deine Mitmenschen?

Es gibt zahlreiche weitere systemisch-pädagogische Methoden und Interventionen, die in der Organisation Schule angewendet werden können. Dieses Kapitel gibt einen Einblick in Interventionsformen, die durch die systemische Haltung geprägt sind und deren Zusammenhang zu Kontextgestaltung und Prozessbegleitung darlegen. Neben systemisch-pädagogischen Interventionen, die im gestaltenden Miteinander angewendet werden können, gibt es ebenfalls eine Didaktik, die auf systemisch-konstruktivistische Theorien basiert. Diese wird im nächsten Kapitel 3.2 „Ermöglichungsdidaktik: Theoretischer Hintergrund“ vorgestellt.

3.2 Ermöglichungsdidaktik: Theoretischer Hintergrund

In Anbetracht der dynamischen Natur und Komplexität des sozialen Systems Schule können die Herausforderungen nicht auf die simple Wissensvermittlung reduziert werden. Vielmehr erfordert es eine systemische Betrachtungsweise und differenzierte Analyse, die die Kommunikationsstrukturen und Interaktionen der psychischen Systeme und deren Umwelten in den Vordergrund rückt. Dieses Kapitel möchte durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive eine Herangehensweise an Lehr-Lernprozesse in Form der Ermöglichungsdidaktik vorstellen.

Die Organisation Schule fungiert aus systemischer Sicht nicht für den reinen Wissenstransfer, da dieser auf Grund der nicht-Berechenbarkeit und nicht-Linearität von nicht-trivialen Systemen (psychische Systeme) unmöglich ist: Input ungleich Output. Sie wird vielmehr in ihrer Komplexität als soziales System mit hohem Maße an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen erkannt. Die Organisation Schule, wie

sie weitestgehend organisiert ist, orientiert sich meist an Regeln, Plänen und Abläufen und weniger an den einzelnen psychischen Systemen. Bei selbst organisierten Systemen, die eine hohe Komplexität und Vernetzung aufzeigen, wie psychische Systeme, greifen zielgerichtete Interventionen allerdings nur begrenzt (vgl. Arnold/Simon, 2024 S. 22). Dies hängt mit ihrer inneren Anordnung zusammen, welche systemtheoretisch als Strukturdeterminiertheit bezeichnet wird. Aufgrund dessen, „[…]sind die Interventionen eines Mitglieds in ein soziales System in ihrer Wirkung nicht vorhersehbar – was allerdings nicht ausschließt, dass Erfahrungen gesammelt und genutzt werden können. Dennoch: Mit Unberechenbarkeit ist zu rechnen!“ (Simon, 2018 S. 133). Arnold widmet sich in einigen seiner Schriften einer Didaktik, die Abschied nimmt von „linearen Vermittlungsmodellen“ (Arnold, 2007a S. 7) und die „[…] Information über die Komplexität sowie Konstruktivität der die Lehr-Lern-sowie Bildungsprozesse prägenden Aspekte und Bedingungen“ (ebd. S. 7) in den Fokus rückt. Aus diesen systemisch-konstruktivistischen Arbeiten folgt eine Didaktik, die Arnold mit prägt - die Ermöglichungsdidaktik:

> *„Basis ist ein systemisch-konstruktivistisches Konzept, welches die Möglichkeiten zielführender didaktischer Interventionen skeptisch einschätzt und sich um die Erarbeitung professioneller Formen eines angeleiteten Selbstlernens sowie der Lernberatung und Lernbegleitung bemüht“* (Arnold, 2013b S. IV).

Die Ermöglichungsdidaktik unterscheidet sich grundlegend von der Erzeugungs- oder Vermittlungsdidaktik, welche die Lernenden als Rezipient*innen von Wissen und die Lehrenden als Wissensvermittler*innen ansieht. Die Grundlage der Ermöglichungsdidaktik liegt in der konstruktivistischen Didaktik, welche die individuell konstruierte Wirklichkeit aller psychischer Systeme voraussetzt. Der Fokus liegt auf dem selbstorganisierten Lernen und beruht auf Forschungsergebnissen der Lern- und Neurowissenschaften (vgl. Quilling, 2015 S. 3). Aus diesen Erkenntnissen interpretiert Arnold eine andere Rolle von Lehrpersonen, die zum einen eine nachrangige Rolle im Lernprozess erhalten und zum anderen als Begleitpersonen oder Coaches angesehen werden. In den Vordergrund rücken Lernende und ihre individuellen Ziele, die mit den Lernbegleitende (Lehrpersonen) gemeinsam entwickelt werden. Lernbegleitende sind fortan für eine positive Lernumgebung und verschiedene Methoden zuständig, die die Zielerreichung der Lernenden unterstützen (vgl. ebd. S. 3). Der neuen Rolle der Lehrpersonen, als Lernbegleitende, setzt Arnold verschiedene Kompetenzen voraus, die im LENA-Modell im nächsten Kapitel 3.2 „Lernen und Lehren erklärt an Hand des

LENA-Modells“ näher betrachtet werden. Unter anderem gehören zu diesen Kompetenzen eine kritische Reflexion über das eigene Handeln, Fachkenntnisse, Flexibilität und Methodenvielfalt. Arnold macht deutlich, dass der Ansatz der Ermöglichungsdidaktik ein Lernprozess ebenso für Lehrende wie für Lernende sei (vgl. Quilling, 2015 S. 5f). „Ganz allmählich öffnete sich die Pädagogik in den letzten Jahren solchen Einsichten und begann nach kompetenzwirksamen Modellen einer nachhaltigen Identitäts- und Kompetenzentwicklung für das Individuum und die Gesellschaft zu suchen (Arnold. 2019 S. 14). Um diese Identitäts- und Kompetenzentwicklung als Lernbegleitende gut begleiten zu können beschreibt Arnold in seinem Buch „Wie man lehrt, ohne zu belehren – 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA Modell“ wie dies gelingen kann.

Im folgenden Kapitel wird vorgestellt wie das LENA Modell Lernprozesse zu initiieren, zu beraten, zu arrangieren und zu begleiten vorsieht.

3.3 Lernen und Lehren an Hand des LENA-Modells: Konzept und Anwendungsbereich

Das LENA-Modell ist ein Regelwerk von Rolf Arnold, gerichtet an Lehrpersonen und bestehend aus 29 Regeln. Die Regelanzahl von 29 steht für Arnold für die Unvollkommenheit der von ihm zusammengestellten Regeln. Sie stellen für ihn einen Versuch dar, einen Prozess zu initiieren, der die Verbindung vom Lehrenden und Lernenden (wieder) eingeht. LENA steht für LEbendigkeit und NAchhaltigkeit und bietet einen Leitfaden für Lehrpersonen in der Schul-, Hochschul- und Erwachsenenbildung. Dieses Kapitel möchte den Begriff Lernen nach Arnold zentriert vorstellen und die Rolle der Lehrperson im LENA-Modell untersuchen. Dabei besteht keine Notwendigkeit, alle 29 Regeln vorzustellen, die Verfasserin erläutert hingegen exemplarisch eine ausgewählte Regel. Da das LENA-Modell auf einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik beruht, soll es Aufschluss geben, inwiefern die systemische Haltung eine Möglichkeit zum Aufbau einer Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden angesichts der nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme darstellen kann. Dieses Kapitel wird nur einige

relevante Erkenntnisse des Buches zusammentragen und diese Erkenntnisse in den Diskurs dieser Arbeit einbetten. Dabei werden Erkenntnisse über die didaktisch- und methodische Vielfalt weitestgehend außer Acht gelassen und der Fokus mehr auf relevante Punkte für die Beziehungsgestaltung gelegt.

Lernen stellt für Arnold einen stetigen Prozess psychischer Systeme dar, der nicht vermieden werden kann: „Man kann nicht nicht lernen“ (Arnold, 2013a S. 13). Er definiert diesen Prozess wie folgt: „Lernen ist die kontinuierliche Aneignung von und die kontinuierliche Auseinandersetzung des Subjekts mit den Anregungen, Aufgaben und Anforderungen seiner Umwelt, d.h. seiner Lebenswelt und der Gesellschaft“ (ebd. S. 13). Dabei entscheidet das Subjekt auf Grund seiner Strukturdeterminiertheit selbst, was bei ihm ankommt und somit gelernt werden kann. Arnold betont in diesem Zusammenhang, dass Menschen zwar lernfähig, aber gleichzeitig unbelehrbar sind. Diese oben genannten Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse mit Anregungen, Anforderungen und Aufgaben bilden im psychischen System Erfahrungen und Assoziationen mit Lernen. Systemtheoretisch betrachtet sind diese Assoziationen immer in Wechselwirkung mit neuen Erfahrungen zu sehen und beeinflussen und prägen die inneren Bilder der Systeme in Bezug auf Lehren und Lernen (vgl. Arnold, 2013a S. 11f).

Exemplarisch folgt nun die Vorstellung von Regel 4 des LENA-Modells: „Konstruieren Sie den Inhalt des Lernens aus der Erfahrungen der Lernenden!“ (Arnold, 2013a S. 36) macht Arnold auf die oben aufgeführte Strukturdeterminiertheit des Subjektes aufmerksam. Diese Annahme verschiebt den Fokus von standardisierten Lerninhalten auf die Lernenden als Individuen. Für Arnold stehen Lehren und Lernen eng beieinander und Lehren solle stärker bei den Lernenden anknüpfen. Das LENA-Modell baut auf einer sich selbst einschließenden, reflektierenden Haltung der Lehrenden auf, die einlädt, das eigene Lernverhalten kennenzulernen und das Eingeständnis zuzulassen, dass die bloße Wissensvermittlung oft erfolglos bleibt (vgl. ebd. S. 26f). Die 29 Regeln ermutigen dazu, in einen Kompetenzaneignungsprozess zu kommen, der das Selbstlernen des Gegenübers begleiten kann, um die intrinsische Motivation der Lernenden beizubehalten und zu fördern (vgl. ebd. S. 54). Arnold schreibt Lehrenden im Selbstlernprozess der Lernenden prozessbegleitende und lernraumöffnende Fähigkeiten zu: „Lehrende müssen lernen (können), nicht nur zu lehren – eine Lektion, die notwendigerweise mit einer Haltungsänderung einhergeht“ (Arnold, 2013a S. 102), (vgl. ebd. S. 36f), Um die eigene

Haltung zu erarbeiten, lädt er ein, in einen Erkundungsprozess mit der eigenen Persönlichkeit zu gehen. Dabei solle ebenfalls im Fokus stehen, Kenntnisse zu erlangen und ein Bewusstsein zu schaffen, was persönliche Zu- und Abneigungen darstellt. Diese Selbstreflexivität ist hilfreich in der Interaktion mit Lernenden. Manche Interaktionen stellen für Systeme größere, andere kleinere Herausforderungen dar. Die persönliche Kenntnis darüber hilft dabei, auf jegliche Interaktionen (re-)agieren zu können: „Störungen […] sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären“ (Cohn, 1975 S. 124). Diese Annahme kann von einer selbstreflexiven Lehrkraft umgesetzt werden, wenn eigene Störfaktoren bekannt sind. Es ist hilfreich, wenn Störungen nicht auf emotionaler Ebene ausgetragen werden sondern diese als „[…] zu überwindende Behinderung des Lehr-Lern-Prozesses“ (Arnold, 2013a S. 136) angesehen werden können (vgl. Arnold, 2013a S. 135f).

Das LENA-Modell schlägt eine Haltung für Lehrende vor, die auf systemisch-konstruktivistischer Theorie aufbaut und Grundlage für einen Prozess der Lernbegleitung und Selbstreflexion bietet. Arnold betont dabei vermehrt die Sinnhaftigkeit der selbsteinschließenden Reflexion und das Auseinandersetzen mit der eigenen Haltung, um eine positive Beziehungsgestaltung zu Lernenden zu initiieren. Dies unterstreicht er insofern, dass psychische Systeme in Wechselwirkung mit anderen Systemen stehen und die soziale Interaktion, Lernprozesse und Beziehungen von gegenseitiger Wahrnehmung abhängen. Es macht deutlich, dass die bloße Instruktion von psychischen Systemen, die im reinen Wissenstransfer eine große Rolle einnimmt, ihrer Komplexität nicht gerecht wird. Lernprozesse nicht-trivialer Systeme sind weder einfach steuerbar, noch verlaufen sie nach linearer Kausalität. Nachdem in einem Zwischenfazit die Erkenntnisse zur Frage, inwiefern die systemische Haltung eine Möglichkeit zum Aufbau einer Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden angesichts der nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme dargestellt werden, wird das Kapitel 4 ausgewählte Rolle(n) der Lehrperson im systemischen Diskurs beleuchten und anschließend mögliche Tools zur Umsetzung der systemischen Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden vorzustellen.

3.4 Zusammenfassung und kritische Reflexion

Um im nächsten Kapitel die nach Relevanz ausgewählten Rolle(n) der Lehrperson im systemischen Diskurs zu beleuchten und anschließende Tools zu erarbeiten, werden in diesem Kapitel die gewonnen Erkenntnisse auf die Frage, inwiefern die systemische Haltung eine Möglichkeit zum Aufbau einer Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden angesichts der nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme darstellt, zusammengetragen.

Die systemische Haltung basiert auf einer systemisch-konstruktivistischen und komplexen Betrachtungsweise psychischer sowie sozialer Systeme und geht von der Autopoiesis von Systemen aus. Systeme werden immer in Wechselwirkung mit ihren relevanten Umwelten betrachtet und in ihrer Autonomie wertgeschätzt. (vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2016 S. 111) Systemtheoretisch betrachtet sind Lernende, nicht-triviale Systeme, aufgrund ihrer Strukturdeterminiertheit nicht direkt instruierbar. Diese Nicht-Instruierbarkeit hat zur Folge, dass Lernende nicht durch lineare Ursache-Wirkungs-Modelle gesteuert und beeinflusst werden können (vgl. Arnold, 2013a S. 11f). Stattdessen reagieren sie auf Perturbationen höchst individuell und schreiben dem Kontext bzw. ihrer Wahrnehmung eigene, strukturdeterminierte Bedeutungen zu. Im Kontext Schule bedeutet dies, dass wenn Lehrpersonen nach einer gewissen Didaktik ihren Unterricht halten, dieser immer mit einer Wirkungsunsicherheit einhergeht und der Wissenstransfer unbestimmt stattfindet (vgl. Arnold, 2019 S. 72).

Für die Beziehungsgestaltung bietet die systemische Haltung Möglichkeiten, in respektvolle und wertschätzende Interaktion zu treten, die den Fokus vermehrt auf Ressourcen und Lösungen legt. Auch die Annahme der Allparteilichkeit und Neutralität gegenüber Systemen, sowie zirkuläre und reflexive Prozessbegleitung, kann die Beziehungsgestaltung zwischen Lernenden und Lehrenden positiv beeinflussen. „Aus der systemischen Haltung heraus treten die Lehrenden den Lernenden mit einer »wohlwollenden« Neutralität entgegen“ (Molter/Wolter, 2005 S. 183). Die systemische Haltung ermöglicht durch den Fokus auf die Beziehungsgestaltung ebenfalls, auf individuelle Bedürfnisse, Ressourcen der Lernenden und deren Wahrnehmung einzugehen, was für die Anschlussfähigkeit an Systeme essenziell ist (vgl. Arnold/Simon, 2024 S. 22).

Insgesamt konnte herausgearbeitet werden, dass die systemische Haltung eine wertvolle Perspektive darstellt, die Beziehungsgestaltung mit komplexen, nicht-trivialen Systemen, wie Lehrenden und Lernenden, in den Fokus zu rücken. Sie trägt dank der Akzeptanz von Unvorhersehbarkeiten und Eigenlogiken der Systeme zu einer respektvollen und dialogischen Beziehungsgestaltung bei, die Lern- und Entwicklungsprozesse begünstigt.

Im nächsten Kapitel „Die Rolle(n) der Lehrperson in der Organisation Schule: ein systemischer Blick“ werden einige relevante Rollen der Lehrperson in der Organisation Schule in den systemischen Diskurs gebracht. Anschließend werden Handlungsvorschläge in Form von Tools vorgestellt, die in der Organisation Schule Anwendung finden können.

4 Die Rolle(n) der Lehrperson in der Organisation Schule: ein systemischer Blick

Psychische Systeme haben immer auch Anteil an sozialen Systemen. Diese Anteile werden in diesem Kapitel als Rolle(n) bezeichnet. Systemtheoretisch betrachtet beruhen Rollen, die von psychischen Systemen eingenommen werden, auf der Entscheidung, wie und auf welche Art Kommunikation stattfindet. Die Kommunikation bedarf je nach eingenommener Rolle einer Anpassung an das soziale System. Kommunikationsmöglichkeiten reichen von verbalem Sprachgebrauch über Kleidung, Materialauswahl, eigener Bewegung bis hin zu Interaktionen. Lehrpersonen haben ebenfalls Anteil an verschiedenen sozialen Systemen und nehmen je nach System unterschiedliche Rollen ein. Für die Verfasserin stellen im Bezug auf die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung die Führungsrolle, die selbstreflexive Rolle und die beziehungsgestaltende Rolle relevante Rollen dar, die dieses Kapitel 4 „Die Rolle(n) der Lehrperson im systemischen Diskurs in der Organisation Schule“ fokussieren wird. Es wird Bezug auf die Funktion von Führung, Selbstreflexion und die Beziehungsgestaltung genommen, sowie ihre Wechselwirkung beleuchtet. Dies geschieht in der Organisation Schule am Beispiel der Lehrenden-Lernendenbeziehung. In diesem Zusammenhang wird das systemische Führungsverständnis vorgestellt, mit den dazugehörigen Fähigkeiten zur

Beziehungsgestaltung, die sich selbst einschließende Reflexion als methodisches Instrument präsentiert sowie die systemische Haltung in der positiven Beziehungsgestaltung abgebildet.

Wie wir über Erziehung, Bildung Lehren und Lernen denken, hängt im weitesten Sinne davon ab, wie wir: „[…] unser eigenes Erleben mit dem Erzogenwerden und mit den Bildungsvorkehrungen der Gesellschaft, in der wir aufgewachsen sind, die unseren Blick prägen und unser Verständnis konstituieren“ (Arnold, 2019 S.63). Durch das Studieren des Lehrberufes findet ein Professionalisierungsprozess statt. Dieser gehört zur Grundannahme des systemischen Denkens.

> „Pädagogische Professionalisierung bedeutet jedoch, ein Reflexions- und Kompetenzniveau zu erreichen, welches den Wirkungsgrad der Erziehungs-, Beratungs- oder Lehrinterventionen in den Blick nimmt – nüchtern und bereit, eigene Bilder zu hinterfragen und sich selbst gegenüber dem Neuen zu öffnen“ (Arnold, 2019 S.63).

Diese Annahme der eigenen Wirklichkeitskonstruktion und der dazugehörige reflektierte Umgang stellt für Arnold ein Ziel professionellen Handelns von Beratungs-, Lehr-, und Führungskräften dar (vgl. Arnold, 2018 S. 60 f). Der reflektierte Umgang mit eigenen Wirklichkeitskonstruktionen kann verhindern, persönliche Wertmaßstäbe auf unsere Gegenüber zu übertragen und somit die Realität des Gegenübers als diese wertzuschätzen und zu respektieren (vgl. Hubrig/Hermann, 2007 S. 110).

> „Ihre eigene emotionale und kognitive Konstruktion der Wirklichkeit selbstreflexiv zu erkennen und deren Einfluss auf die Entwicklung professioneller Deutungen auszuschließen, um an den inneren Bildern und Routinen der Klienten tatsächlich anschließen zu können, markiert den Durchbruch zu möglichen Formen einer posttherapeutischen Erkenntnistherapie. Diese beginnt mit einer selbstreflexiven Frage, mit der sich die Seelenheiler selbst konfrontiert sehen: Seit wann habe ich das?“ (Arnold 2019, S. 9)

Dieses Zitat soll den Zusammenhang von eigener kognitiver und emotionaler Konstruktion auf persönliche Deutungsmuster hervorheben und zeigen, dass nur der Umgang mit der eigenen Person darüber Aufschluss gibt, wie diese entstanden sind. Die Erfahrung durch Bildung, Erziehung, Lernen und Lehren bildet die persönliche Brille, durch die Situationen gesehen und gedeutet werden. Allerdings betont Arnold immer wieder: „Das es mir so scheint, heißt nicht, dass es so ist“ (Arnold, 2015). Er ermutigt dazu, für andere Realitäten anschlussfähig zu werden, indem ein Potenzialblick entwickelt wird. Dieser Potenzialblick soll neue Wege eröffnen und dabei Zugänge zum Gegenüber schaffen (vgl. Arnold, 2019 S.82f). Damit einhergehend ist ein Bewusstsein

über eigene Erziehungsbilder, die eigene innere Anordnung und die persönlichen Rollen in den relevanten (Um-)welten:

> „Unsere spontanen Vorstellungen und Gefühle zu dem, was Lehren (oder Führen) sein sollte, entstammen inneren Bildern. Indem wir diesen Bildern „treu bleiben", bestimmen wir gleichzeitig, welches Erleben unser Handeln im Gegenüber der Lernenden zu stiften vermag. Sie erleben unser Verhalten als Mentoren oder Dementoren ihrer eigenen Lernfähigkeit" (Arnold, 2024 S. 45).

Die bewusste Auseinandersetzung hingegen eröffnet Möglichkeitsräume im eigenen Denken. In den folgenden Kapiteln wird auf die Rolle(n) der Lehrperson im systemischen Diskurs in Bezug auf die Öffnung von Möglichkeitsräumen näher eingegangen und den Ebenen der systemischen Führung, der Selbstreflexion und der Beziehungsgestaltung weitere Aufmerksamkeit geschenkt.

4.1 Systemische Führung am Beispiel von Lehrenden

Das Kapitel 4.1 „Systemische Führung am Beispiel von Lehrenden" orientiert sich an der Lehrperson auf Schulklassenebene. Führung bezieht sich hier auf Lernende in Gruppen in Form einer Schulklasse, unter erzeugungsdidaktischem Gesichtspunkt. Auch wenn sich diese Arbeit mit anderen Formen der Didaktik beschäftigt hat, so ist die Erzeugungsdidaktik die Didaktik, die in den meisten luxemburgischen Schulen angewendet wird und somit diesem Kapitel einen Anhaltspunkt bietet. Bevor dieses Kapitel mögliche Handlungsvorschläge zur systemischen Führung am Beispiel der Lehrperson herausarbeitet, startet es mit einer kurzen Einführung in die Thematik. Anschließend wird ein Zusammenhang zum System Schule auf Ebene der Schulklasse hergestellt, wonach ebenfalls die Rolle von Führung in der Beziehungsgestaltung kurz beleuchtet wird.

Es gibt zahlreiche Begriffsdefinitionen für Führung. So stellt Führung für Rosenstiel beispielsweise die „[…] bewusste und zielbezogene Einflussnahme auf Menschen" (Rosenstiel, 2003) dar. Baecker definiert Führung eher als „[…] Orientierung eines Verhaltens an Einschränkungen in der Sache, am Aufweis von Möglichkeiten in der Zeit und vielfach an Personen, denen hinreichende Erfahrung (…) außeralltägliche Einsichten (…) und/oder Macht über Dritte (Herrschaft) zugeschrieben wurden" (Baecker, 2023b S.

154). Baecker beschreibt damit eine Verhaltenssteuerung, die äußere Beschränkungen und zukünftige Möglichkeiten in Bezug auf den Einfluss von Personen miteinschließt. Viele Führungsdefinitionen kommen ursprünglich aus klassischen Organisationsmodellen, die die Verhaltenssteuerung im weitesten Sinne fokussieren. In dieser Führungsdefinition gehören Arbeitsanweisungsformulierungen, Arbeitsleistungskontrolle und Motivation zu den wichtigsten Führungsaufgaben. Dabei gelten Führungspersonen meist als Wegweisende und die zu Führenden als Umsetzende (vgl. Willemse/von Ameln, 2018 S. 211). Die systemische Führung löst sich von dieser starren, linearen Annahme, Menschen könnten durch die bloße äußere Einflussnahme geführt werden. Systemische Führung orientiert sich stark an Eigenschaften der führenden Person und deren Kompetenzen, die die Interaktion mit Gegenübersystemen betreffen. In diesem Zusammenhang spielen Phänomene wie Sinnhaftigkeit, Motivation, intrinsische Innovation und Individualität eine tragende Rolle (vgl. Grote, 2021 S. 61f). Aus Debatten der Organisationsentwicklung, die definiert wird als eine „langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern“ (French/Bell, 1990 S. 31), wurde ein enger Zusammenschluss von Führung und Selbstführung hergestellt (vgl. Arnold, 2024 S. 52). Auf Selbstführung wird erneut Bezug genommen, wenn ein Zusammenhang zum System Schule auf Ebene der Schulklasse hergeleitet und die Rolle von Führung in der Beziehungsgestaltung kurz beleuchtet wird.

Wie diese Arbeit bereits herausgearbeitet hat, sind psychische Systeme nicht direkt von außen instruierbar, somit auch nicht direkt von außen führbar. Die Systemtheorie beruht auf der Annahme, dass Systeme, ob sozialer oder psychischer Natur, von außen lediglich perturbiert werden können (vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2016 S. 112). Ob und wie die Perturbation gelingt, hängt von vielen Faktoren ab, wie beispielsweise der emotionalen Intelligenz. Dazu zählen Erhard und Zimmermann Selbstmanagement, Selbstreflexion, Empathie und soziale Kompetenz (vgl. Erhard/Zimmermann, 2019 S. 110). Eine entscheidende Rolle spielen außerdem Kenntnisse über das zu perturbierende System. Effektive Perturbation gelingt eher, wenn das perturbierende System sich in das zu perturbierende System hineinfühlen kann und Kenntnisse über das System besitzt: „Empathie ist die Voraussetzung, um mit Widerständen zu arbeiten und Veränderungsprozesse partizipativ zu gestalten“ (Erhard/Zimmermann, 2019 S. 111). Die systemische Führung berücksichtigt ebenfalls den Faktor der effektiven Perturbation:

„‘Systemisch’ bezeichnet dabei eine Form des Beobachtens und Denkens sowie eines selbsteinschließenden Spürens, Reflektierens und Handelns, das um die durchschaubaren hirnphysiologischen Mechanismen und die Selbstgebundenheit der eigenen Identitätsbalance und Gewissheit sowie um die Risiken und die Unmöglichkeit einer wirksamen intentionalen Intervention in Gegenübersystemen ‚weiß’“ (Arnold, 2020b S. XXI).

Das Besondere am systemischen Verständnis von Führung ist, dass die führende Person immer in ihrer Wechselwirkung zu den zu führenden Personen/ Gruppen gesehen wird. Dieser systemisch-ganzheitliche Blick rückt somit die Kompetenzen, wie bereits oben erwähnt, der führenden Person besonders in den Fokus: „Niemand, der seine Kompetenzentwicklung bereits weitgehend abgeschlossen hat, kann jugendliche Auszubildende oder Erwachsene wirklich zum lebenslangen Lernen befähigen“ (Arnold, 2022 S. 5). Im sozialen System Schule bedeutet dies eine stetige Kompetenzentwicklung. Einerseits um ein Sicherheitsgefühl darin zu erlangen, Entscheidungen zu treffen, die theoriegestützt eine Orientierung für das eigene Handeln bieten, und um andererseits die eigene Persönlichkeit kennen- und einschätzen zu lernen. Dazu wurden von Arnold 13 systemische Führungsgrundsätze nach Probst zusammengetragen. Diese beinhalten systemische Grundsätze der Haltung und bieten jeweils konkrete Handlungsvorschläge (vgl. Arnold, 2013 S. 79). Aus Relevanzgründen wird in dieser Arbeit nicht weiter im Detail auf die systemischen Führungsgrundsätze eingegangen. Arnold betont in seinem systemischen Führungsverständnis immer wieder, dass sich Führungspersonen in Selbstreflexivität üben müssen: „Führungspersonen müssen lernen, sich selbstreflexiv zu beobachten“ (Arnold, 2015). Dieser selbstreflexive Umgang beinhaltet den Grundsatz: „Wir müssen nicht so bleiben, wie wir haben werden können, sondern können die Versteifungen unserer eingeschliffenen Muster des Denkens, Fühlens und Handelns hinter uns lassen – durch absichtsvollen, konzentrierten Umgang mit unserem Bewusstsein“ (Arnold, 2020b S. 77). Dies deutet Arnold als geistige Agilität, welche die Auseinandersetzung mit den eigenen Strukturbesonderheiten, also der inneren, persönlichen Anordnung einer Person beschreibt und grundlegend ist für systemisches Führungsverständnis. Dieses besagt: „Ich führe, in dem ich mich selbst verändere“ (Arnold, 2020b S. 77). Reflexionsprozesse führen laut Arnold zu einem persönlichen Modus, der urteilsfreies Handeln anstrebt und die eigene Wahrnehmung aktiv wahrnimmt. Dies beinhaltet, sich über eigene Gefühls- und Denkmuster bewusst zu werden (vgl. Arnold, 2020b S. 4-8):

„Selbsteinschließende Reflexion sowie achtsame und agile Führung sind deshalb als der Versuch zu werten, das im Beobachter oder in der Beobachterin jeweils ausbrechende innere

Stimmengewirr zu „entwirren“ bzw. ganz zum Schweigen zu bringen, um in der kontemplativen Ruhe der inneren Stimme der Intuition und der Vielfalt der – bislang ungenutzten – Möglichkeiten Gehör zu verschaffen“ (Arnold, 2020 S. 10).

Die Erkenntnis, dass gelerntes Verhalten aus der Vergangenheit häufig zu impulsiven Reaktionen in der Gegenwart führen, ermöglicht die aktive Auseinandersetzung in Form der selbsteinschließenden Reflektion. Individuelle Erkenntnisse helfen dabei, (neue) reflektierte Handlungsstrategien entstehen zu lassen. Diese Reflexionsprozesse gehen Hand in Hand mit dem eigenen Professionalisierungsprozess, der zu den Grundannahmen systemischen Denkens gehört. Ziel des professionellen Handelns von Beratungs-, Lehr-, und Führungskräften ist die Kenntnis über eigene Wirklichkeitskonstruktionen. Dieses Verständnis, und das Lernen mit dieser Wirklichkeit umzugehen, gehört für Arnold zu professionellem Handeln (vgl. Arnold, 2018 S. 60 f). Er betont: „Pädagogische Professionalität ist auf Selbstreflexion grundsätzlich angewiesen“ (Arnold, 2007 S. 155).

Systemische Führung im System Schule basiert systemtheoretisch gesehen weder auf Kontrolle oder Anweisungen sondern bezieht sich vielmehr auf die Fähigkeit, individuelle Ressourcen zu erkennen, Beziehungen zu gestalten und Interaktionen reflektiert zu gestalten. Selbstreflexivität und Empathie stellen dabei zentrale Elemente des systemischen Führungsansatzes dar. Im folgenden Kapitel wird fortan der Fokus auf die Selbstreflexion in der Organisation Schule am Beispiel der Lehrperson gelegt und diese als methodisches Instrument der pädagogischen Praxis untersucht.

4.2 Selbstreflexion als methodisches Instrument am Beispiel der Lehrperson

Die Organisation Schule bildet ein äußerst dynamisches und komplexes System ab, in dem unterschiedlichste Interaktionen stattfinden. Selbstreflexion als ein methodisches Instrument stellt laut Arnold nicht nur einen entscheidenden Teil des eigenen Professionalisierungsprozesses dar, sondern bildet auch eine ausschlaggebende Grundlage zur Kompetenz (Weiter) -entwicklung (vgl. Arnold, 2007 S. 155). Insbesondere für Lehrpersonen stellt die selbsteinschließende Reflexion eine zentrale Kompetenz dar, soziale Interaktionen im System Schule professionell zu gestalten und eine professionelle Haltung zu entwickeln. Systemtheoretisch betrachtet ist

Selbstreflexion nicht isoliert zu betrachten, sondern in Anlehnung an die persönliche Wahrnehmung, die eigene innere, strukturelle Anordnung und die Wechselwirkung zu den eigenen Umwelten. Dieses Kapitel wird zunächst eine Begriffsdefinition vorstellen und sich anschließend dem methodischen Instrument der Selbstreflexion widmen und untersuchen, inwiefern es auf die Herausforderungen der nicht-Instruierbarkeit psychischer und sozialer Systeme reagieren kann.

Erhard und Zimmermann definieren Selbstreflexion als: „[…]bewusste Wahrnehmung eigener Gefühle, Vorlieben, Abneigungen, Stärken, Schwächen und der eigenen Wirkung auf andere“ (Erhard/Zimmermann, 2019 S. 110). Sie stellt eine kritische Haltung sich selbst gegenüber dar und ebnet den Blick für Veränderungsbedarf. Psychische Systeme sind aufgrund ihrer Strukturdeterminiertheit hoch individuell. Ebenfalls spielt die eigene Biografie eine besondere Rolle: „(Wir) inszenieren uns neue Beziehungen stets vor dem Hintergrund unserer bisherigen Beziehungserfahrungen: Wir vertrauen oder misstrauen, hoffen oder katastrophisieren in neuen Situationen, weil wir in ihnen Altes wieder auferstehen lassen“ (Arnold, 2024 S. 44). Vorurteile und Vorannahmen bilden unsere Hypothesen, mit deren Hilfe wir unsere Welt einordnen und verstehen. Selbstreflexion kann als ein methodisches Instrument wirken, die eigene Haltung, Wahrnehmung und Deutung hinter unseren Hypothesen zu begreifen (vgl. von Schlippe/Schweitzer, 2016 S. 277). Ziel professionellen Handelns in der Pädagogik ist es, eine Erkenntnis über die eigene Wirklichkeitskonstruktion zu schaffen und mit dieser Wirklichkeitskonstruktion umgehen zu lernen. Diese systemische Annahme ist angelehnt an den Konstruktivismus, der besagt, dass der Mensch seine (Um-)Welt durch individuelle Deutungsmuster wahrnimmt: „Das Erkennen des Menschen liefert keine Abbilder einer „objektiven Wirklichkeit“, sondern ist letztlich ein Produkt der Beschaffenheit seiner Sinnesorgane, seines Denkvermögens sowie seiner sprachlichen Ausdrucksformen“ (Arnold, 2018 S. 60). Das methodische Instrument der Selbstreflexion ermöglicht Handlungsräume, professionelle Reaktionen auf das eigene sowie das Verhalten anderer zu zeigen und soziale Interaktionen zu gestalten. Arnold beschreibt die Annahme, dass bloßes Verstehen in Form von Einsicht und Kenntnis automatisch zu Kompetenzen führe, als irrtümliche Überzeugung:

> „Dieser Kurzschluss ist zumindest bei der Professionalisierung von helfenden Berufen – zu denen auch die Lehr- und Leitungstätigkeiten zählen – fragwürdig, da diese Berufe von der Fähigkeit zur Beziehungsaufnahme und Beziehungsgestaltung zu einem Gegenüber getragen werden, und wir es deshalb immer mit dem Sachverhalt zu tun haben, dass es genau dieses Beziehungsverhalten

> ist, welches „in hohem Maße von der Art und Qualität der frühen Bindungserfahrung abhäng(t)“ (Arnold, 2024 S.27).

Dieses Zitat macht deutlich, dass der Lehrerberuf stark auf die Beziehungsgestaltung angewiesen ist, welche wiederum in Wechselwirkung zu eigenen frühen Bindungserfahrungen stehen. Die Beziehungsgestaltung stellt dabei eine berufliche Kompetenz dar, die mit Hilfe von diversen methodischen Instrumenten fokussiert werden kann. Das Ergründen eigener Denk- und Verhaltensmuster hilft dabei, professionell und angemessen, auf dynamische Situationen zu reagieren. Dabei sollten die eigenen frühen Beziehungsmuster in den Fokus gerückt werden und das eigene innere Kind, geprägt durch John Bradshaw „Das Kind in uns“ (Bradshaw, 2018), als zentrales Element der Selbstreflektion angesehen sein. Das Bewusstwerden der eigenen inneren Strukturen, welche maßgeblich auf frühe Bindungs- und Beziehungsmuster bauen, hilft bei einem authentischen und empathischen Umgang mit anderen Systemen (vgl. Dauber, 2005).

Selbstreflexion als methodisches Instrument in der Organisation Schule am Beispiel der Lehrperson ist ausschlaggebend für die eigene Haltung, Wahrnehmung und Deutung sozialer Interaktionen und somit eben auch für die Beziehungsgestaltung mit anderen Systemen. Sie unterstützt den Lehr-Lernprozess und trägt zu einer positiven Beziehungsgestaltung im komplexen Umgang mit nicht-instruierbaren psychischen Systemen bei. Diese Beziehungsgestaltung wird nun im folgenden Kapitel 4.3 „Die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung am Beispiel von Lehrenden“ näher untersucht.

4.3 Die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung am Beispiel von Lehrenden

Im Kapitel 2.4 „Das systemische Beziehungsverständnis“ wurde bereits die Bedeutung von Beziehung aus systemtheoretischer Perspektive erläutert. Dieses Kapitel „Die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung am Beispiel von Lehrenden“ widmet sich neben einer weiteren systemischen Begriffsdefinition der Frage, welche Rolle die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden in der Organisation Schule einnimmt und wie die Haltung der Lehrperson aussehen kann, um diese zu begünstigen.

Schmidt definiert im Lexikon des systemischen Arbeitens, Beziehung als ein „Interdependenzverhältnis zweier Handelnder, das sich als ein spezifisches Sozialsystem (System) ausdifferenziert“ (Schmidt, 2023 S. 77). Systemtheoretisch betrachtet ist Beziehung immer ein Interdependenzverhältnis, das als soziale Kommunikation verstanden wird. Dabei handeln mindestens zwei (psychische) Systeme aufeinander bezogen, was im Resultat zu doppelter Kontingenz führt (vgl. Schmidt, 2023 S. 77). Unter doppelter Kontingenz versteht man die Ungewissheit der Reaktionen auf jede Form von Mitteilungen. (Psychische) Systeme könnten immer auch anders auf Mitteilungen reagieren, da Reaktionen nicht eindeutig festgelegt sind (vgl. Arnold/Simon, 2024 S. 94ff). Doppelte Kontingenz spielt ebenfalls in der nicht direkten Instruierbarkeit von Systemen eine entscheidende Rolle, „[…] da aber soziale und psychische Systeme in einem kybernetischen Verhältnis zueinander stehen, sodass es keinen einfachen Ursache-Wirkung-Mechanismus gibt, sind die Wechselwirkung der beiden Systemebenen jeweils nur schwer abzuschätzen“ (Schmidt, 2023 S. 79). Je bekannter das Gegenübersystem, desto zielgerichteter kann die positive Beziehungsgestaltung stattfinden. „Die Herausforderung für die Lehrenden besteht zunächst darin, Anschluss an das Kommunikationssystem der Lernenden zu finden“ (Molter/Wolter, 2005 S. 183). Dieser Anschlussfähigkeit setzen Wolter und Molter einen wertschätzenden Umgang und die Akzeptanz der individuellen Einzigartigkeit des psychischen Systems voraus (vgl. Molter/Wolter, 2005 S. 183).

Aus den Bereichen der Therapie, der Beratung und der sozialen Arbeit wurden Erkenntnisse darüber gewonnen, wie wichtig Beziehungsarbeit ist: „[…] Man muss nicht nur über Fachkenntnisse verfügen, sondern vor allem mit Wohlwollen, Zuneigung, Interesse, und Akzeptanz auf die Klientinnen zugehen“ (Willemse/von Ameln, 2018 S. 93). Dabei gilt es, kulturspezifische Regeln des Gegenübers zu ergründen und diese in der Beziehungsgestaltung zu berücksichtigen (vgl. Willemse/von Ameln, 2018 S. 94).

Zwischenmenschliche Beziehungen, insofern diese stattfinden, spielen in komplexen sozialen Systemen aus systemtheoretischer Sicht eine Rolle. Auch in der Organisation Schule sind Beziehungen ein dynamisches Wechselspiel, was wiederum eine Wechselwirkung auf den Lehr-Lernprozess hat und nicht als einseitige Interaktion verstanden werden kann: „Das bedeutet für den systemischen Didaktiker, dass er mit Blick auf Systemzusammenhänge die Menschen, mit denen er didaktisch unterwegs ist,

in ihrem Sosein respektiert und hilft, Bedingungen zu schaffen, die im weitesten Sinne ein konstruktives, aufbauendes Klima ermöglichen“ (Molter/Wolter, 2005 S. 178). Neben der Bedeutung von Beziehung spielt ein Gefühl von Sicherheit bei Lernenden eine Rolle im Lehr-Lernprozess. Die Vermittlung von Sicherheit wird weitestgehend durch das Verhalten des Lehrenden hergestellt: „Eine der Grundvoraussetzungen für eine sichere Schule ist zuallererst das Vermögen der Lehrer…die Verhaltensregeln zu bestimmen“ (Omer/von Schlippe, 2010 S. 172). Lemme et al. fanden durch spontane Befragungen von Lernenden heraus, dass diese eine gute Lehrkraft als fair, aufmerksam, konsequent, bei der Sache, offen und einen interessanten Unterricht gestaltend, definieren. Als eher autoritätsmindernd wurde Verhalten definiert welches intransparent und unfair sei, von verbaler Abwertung gezeichnet, kollektivstrafend, „labernd“, durch undurchsichtige Regeln gekennzeichnet und nicht anspruchsgerechten Unterricht haltend (vgl. Lemme/Tillner/Eberding, 2009 S. 276 – 283). Beziehungsorientierung geht hier einher mit dem Sicherheitsgefühl von Lernenden, was Auswirkungen auf den Lernprozess hat.

Eine positive Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden hat starke, positive Effekte auf die Lernleistungen. White arbeitete einige Variablen der Lehrer-Schüler-Beziehung in der folgenden Abbildung heraus:

Abbildung 6: Variablen der Lehrer-Schüler-Beziehung[6]

[6] Abb. 6: Variablen der Lehrer-Schüler-Beziehung (White, 2007)

Die Lehrperson kann durch lernenden-zentriertes Agieren eine positive Beziehungsgestaltung begünstigen:

> „Die Lehrperson trägt sowohl mit ihrer Glaubwürdigkeit und Klarheit als auch mit der transparenten Strukturierung des Unterrichts, dem taktvollen und machtsensiblen Umgang beim Bewerten und beim Lernfeedback zu Aufbau und Stabilisierung einer positiven Lernende-Lehrende-Beziehung bei“ (White, 2007).

White hebt die Bedeutung von Eigenschaften der Lehrperson wie „Empathie, Wärme, Authentizität, Nondirektivität, abstraktes Denken fördern, sich individuellen und kulturellen Unterschieden anpassen, Lernermutigung, am Lernenden orientieren, positive zwischenmenschliche Beziehungen“ (White, 2007) hervor und macht die Ausrichtung am Lernenden deutlich.

Auch Arnold und Simon fokussieren die Lehrenden-Lernenden-Beziehung. Sie ordnen diese als komplementäre Beziehungen ein, da die beteiligten Systeme sich in ihrer Unterschiedlichkeit ergänzen (vgl. Arnold/Simon, 2024 S. VI f). Dabei sind jedoch komplementäre Lehrenden-Lernenden-Beziehungen nicht zu verallgemeinern. Diese bestehen aus hoher Komplexität und innerorganisatorischen Beziehungsnetzwerken.

Dieses Kapitel hat die Relevanz von Beziehung und Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden herausgearbeitet. Auch wenn systemtheoretisch keine direkte Instruierbarkeit à la direkter Einflussnahme eines Systems möglich ist, so kann die systemische Haltung zur Öffnung von Möglichkeitsräumen führen (vgl. Arnold, 2024 S. 60). Aufgrund dessen folgen nun einige Punkte, die die systemische Haltung in der positiven Beziehungsgestaltung begünstigen:

- Grundlegend hat die Lehrperson verankert, dass sie sich und andere nicht isoliert betrachtet, sondern die Wechselwirkung von Systemen akzentuiert.

- Darüber hinaus ist sich die Lehrperson der doppelten Kontingenz bewusst: Sie trägt die Haltung des Nichtwissens in sich und zeigt ehrliches Interesse an ihren Gegenübersystemen. Dieses Interesse dient der Bekanntmachung mit den Gegenübersystemen, um nötige, hilfreiche und zielgerichtete Perturbationen initiieren zu können.

- Durch den wertschätzenden Umgang und die Akzeptanz von Individuen, begünstigt die Lehrperson die Anschlussfähigkeit an ihre Gegenübersysteme, welche ausschlaggebend

ist für erfolgreiche Perturbationen jeglicher Art. Eine zugeneigte, interessierte und wohlwollende Haltung trägt ebenfalls zur Begünstigung in der Beziehungsgestaltung bei.

In zahlreicher Literatur wird das Beziehungsphänomen eindringlich untersucht. Dieses Kapitel hatte den Anspruch, die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung herauszuarbeiten. Im nächsten Kapitel folgt eine Auswahl an systemisch-pädagogischen Tools für die positive Gestaltung der Lehrenden-Lernenden Beziehung.

5 Systemisch-pädagogische Tools für die Lehrenden-Lernenden Beziehung: eine Auswahl

Im Rahmen dieser Masterarbeit hat die Verfasserin einige Tools ausgewählt, die sie als geeignet ansieht um die Beziehung von Lehrenden und Lernenden in den Fokus zu rücken und Möglichkeitsräume zu öffnen, diese Beziehung positiv zu gestalten. Dieses Kapitel widmet sich der Vorstellung und Erläuterung dieser Tools und lässt dabei die fachliche und methodische Didaktik außer Acht. Die Auswahl basiert auf der systemischen Haltung, die durch Lösungs- und Ressourcenorientierung, Allparteilichkeit und Neutralität, Respekt vor der Autopoiesis von Systemen, den Konstruktivismus, Reflexivität und Zirkularität geprägt ist (siehe Kapitel 2.3 „Die systemische Haltung: Begriffsdefinitionen und Einordnung“). Die vier ausgewählten Tools richten sich zum einen an die Lehrperson und dienen der Selbstreflektion und Persönlichkeitsstärkung und zum anderen an die Lehrenden-Lernenden Gruppe, wie ein möglicher Rahmen im Umgang miteinander aussehen könnte. Im Fokus stehen dabei die Ressourcenorientierung und das Reframing.

Die Ausgangssituation zur Anwendung der folgenden Tools könnte wie folgt sein: Es ist September, die Grundschüler erleben den Übergang in die weiterführende Schule (Lycée). Dieser Wechsel findet in Luxemburg nach der sechsten Klasse statt. Die Klassenlehrperson ist seit kurzem fertig mit dem Referendariat und befindet sich in der Situation, dass sich die Lernenden häufig fremd sind und die Lehrperson die Lernenden ebenfalls nicht kennt. Die Klassenlehrperson wusste bereits im Juli, dass sie eine Klassenleitung übernehmen wird. Sie nahm sich in der Zwischenzeit Zeit für

selbsteinschließende Reflexion, da sie sich der grundlegenden Funktion bewusst ist, sich selbst gut zu kennen um den Umgang mit anderen bewusster gestalten zu können. Tools zur Selbstreflektion dienen zum einen dem Kennenlernen der eigenen Person, sowie der Persönlichkeitsentwicklung. „Wachsende Selbstreflexion, Verantwortlichkeit sowie emotionale Kompetenz, Flexibilität und Moral markieren dabei die Entwicklungsstufen, auf denen sich fortgeschrittene Formen des Umgangs mit sich selbst, anderen und der Welt ausdrücken.“ (Arnold, 2020a S. VIII). Dieser Umgang mit „anderen und der Welt“ (Arnold, 2020a S. VIII) ist von Bedeutung, wenn Beziehung gestaltet wird. Selbstreflektion dient dabei vor allem der Einnahme einer persönlichen Meta-Ebene, die die eigene kritische Beobachtung ermöglicht und dabei hilft, dynamisch zu handeln und nicht ungewollt feststecken zu bleiben (vgl. Arnold, 2020a S. IX). Die Lehrperson entscheidet sich für zwei Tools zur Selbstreflektion. Sie beginnt mit dem Tool „Das vierdimensionale Modell des Selbstausdrucks“ und fokussiert sich dabei auf das eigene Selbstverständnis und die eigenen, unterschiedlichen Identitäten. Dies hilft ihr dabei die eigenen „Rollen“, wie in Kapitel vier „Die Rolle(n) der Lehrperson in der Organisation Schule: ein systemischer Blick“ aufgeführt, zu beleuchten und die eigene Haltung transparent zu machen.

	personale Identität Leitfragen: „Wer bin ich geworden? In was bin ich mir ‚treu‘?“	
das wahre Selbst Leitfragen: „Wer bin ich eigentlich? An wen oder was fühle ich mich tief gebunden?“	**Identitätslernen**	***das falsche Selbst*** Leitfrage: „Wer gebe ich vor zu sein? Wo fühle ich mich vordergründig gebunden?“
	soziale Identität Leitfragen: „Wer bin ich jetzt? Welchen aktuellen Erwartungen trage ich Rechnung?“	

Abbildung 7: Das vierdimensionale Modell des Selbstausdrucks[7]

Die oben abgebildeten Fragen spiegeln die systemische Haltung auf die eigene Identität. Diese ist in Anlehnung zu anderen, miteinander in Wechselwirkung stehenden Dimensionen zu betrachten. Identitätslernen hat Einfluss auf die verschiedenen Bereiche

[7] Abb. 7: Das vierdimensionale Modell des Selbstausdrucks (Arnold, 2013c S. 175)

des Selbst und ermöglicht durch die Reflexion mit sich und seiner Umwelt in Kontakt zu treten. Dieses in Kontakt treten, öffnet Möglichkeitsräume für das eigene Handeln im Umgang mit relevanten Umwelten.

Als nächstes Tool eignet sich die „Selbsteinschließende Reflektion“ (Arnold, 2019b S. 121). Dieser Fragebogen schärft die eigene Wahrnehmung im Umgang mit den Lernenden bezüglich der Themen Coaching, Offenheit, Methodenkritik, Partizipation, Akzeptanz, Ressourcenorientierung und Empathie. Es ist hilfreich im Umgang mit Lernenden, die eigene Haltung bezüglich vielfacher Themen zu kennen und immer wieder neugierig zu ergründen. In der Beziehungsgestaltung kann dies hilfreich sein, da die Lehrperson sich über die eigene emotionale Kompetenz bewusst ist und somit mit Bedacht agieren kann. Zudem kann sie anschließend ihre Ergebnisse reflektieren und anhand dieser ihre Weiterentwicklung bestimmen.

Kompetenzen zum wertschätzenden Vergleichen In der Zusammenarbeit mit anderen Menschen bin ich in der Lage, …		- -	-	+	+ +
Coaching	… das Gegenüber bei der Profilierung und Erreichung seiner eigenen Ziele zu begleiten, ohne ungefragt eigene fachliche Ratschläge zu geben.				
Offenheit	… mit neuartigen und überraschenden sich wandelnden Lagen konstruktiv umzugehen, ohne ungeduldig oder verärgert zu reagieren.				
Methodenkritik	… meine eigenen Vorgehensweisen zu hinterfragen und mich auf Vorschläge des Gegenübers einzulassen.				
Partizipativ	… grundsätzlich darauf zu achten, dass das Gegenüber bei der Planung und Durchführung von Problemlösungen mitwirken kann.				
Akzeptanz	… das Gegenüber mit seinen auch für mich unverständlichen oder überraschenden Eigenarten anzunehmen und ernst zu nehmen.				
Ressourcenorientierung	… die Vorstellungen, Erwartungen und Möglichkeiten des Gegenübers systematisch zu erkunden und bei der Lösung aufzugreifen.				
Empathie	… die kognitiven und emotionalen Beweggründe des Gegenübers zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.				

Abbildung 8: Selbsteinschließende Reflexion[8]

[8] Abb. 8: Selbsteinschließende Reflexion (Arnold, 2019b S. 121)

Wie in Kapitel 3.4 „Zusammenfassung und kritische Reflexion“ resümiert wurde, bietet die systemische Haltung Möglichkeiten, in respektvolle und wertschätzende Interaktion zu treten. Dabei liegt der Fokus auf Ressourcen und Lösungen. Zum Stärken der eigenen systemischen Haltung eignet sich das folgende Tool „Von der X- zur Y-Haltung“ (Arnold, 2014 S. 61). Dieses fokussiert sich darauf, die eigene, alte, mechanische Meinung zu ergründen und daraus eine professionelle, systemische Haltung zu entwickeln. Der reflektierte Umgang mit eigenen Wirklichkeitskonstruktion stellt ein Ziel für professionelles Handeln von Beratungs-, Lehr-, und Führungskräften dar (vgl. Arnold, 2018 S. 60 f). Dieser kann dazu beitragen, persönliche Wertmaßstäbe nicht auf unsere Gegenüber zu übertragen und somit die Realität der Gegenüber zu respektieren (vgl. Hubrig/Hermann, 2007 S. 110). Die Lehrperson ist angehalten, über grundlegende Konsequenzen der eigenen systemischen Haltung für den Beruf und das Privatleben nachzudenken. Die eigene Haltung für dieses Tool bedarf Neugierde und Offenheit.

Modell X: → → → **Mechanistische Haltung:** altes Denken, Fühlen und Handeln	Modell Y: **Systemische Haltung:** frisches Denken, Fühlen und Handeln
Menschen sind abhängig von externer Motivierung und in aller Regel eher unmotiviert. Es bedarf einer externen Anreizkultur sowie externer Kontrolle (mechanistisches Menschenbild). → → →	**H**umanismus Menschen sind autonom und motiviert. Suche deshalb immer wieder neu nach anderen Lesarten für die Verhaltensweisen des Gegenübers und du kommst ihm und seiner Wirklichkeit näher (Humanistisches Menschenbild).
Entscheider/-innen und Macher/-innen („Manager/-innen") achten auf die Gestaltung der Struktur (Zuständigkeiten, Hierarchien etc.), die Zielerreichung und die Einhaltung der Vorschriften. → → →	**A**chtsamkeit Führungskräfte sind Prozessberater/-innen und Begleiter/-innen („Coaches"/„Coachinnen"), die auf die Gestaltung von Prozessen und Beziehungen sowie auf die Vernetzung und Teamentwicklung achten.
Im Wesentlichen funktioniert die Welt berechenbar, wie eine triviale Maschine, deshalb ist die Rationalität das zentrale Gestaltungsprinzip. → → →	**L**ebendigkeit Die Welt ist unberechenbar und durch das Wechselspiel lebender Systeme geprägt, weshalb die Emotionalität als wesentlicher Aspekt des Ganzen gepflegt wird.
Normalerweise geschieht Veränderung durch Einfluss auf Einzelelemente (das Funktionieren ist abhängig von Einzelteilen). → → →	**T**ransformation Veränderung geschieht durch systembezogene Intervention (die Eigenschaften des Systems sind abhängig von den Beziehungen).
Unsere Wirkungen einer Intervention (Output) werden durch den Input entscheidend bestimmt. Das Schuldprinzip wird bemüht. → → →	**U**nschärfe Die Wirkung einer Intervention ist durch zirkuläre Kausalitäten im Rahmen eines Wirkungsgefüges bestimmt.
Normalerweise hängt alles von Deinem Input ab, der nicht „richtig" ist, oder vom Gegenüber, das dessen Wirkung schuldhaft verhindert (z. B. torpediert, ignoriert, sabotiert) (linear-kausaler Kurzschluss) → →	**N**achhaltigkeit Wenn du an Wirkungen interessiert bist und Nebenwirkungen vermeiden willst, spüre mehr deinen eigenen Bildern nach als den möglichen Motiven deines Gegenübers.
Gewiss ist, was für mich der Fall ist, denn die Welt ist objektiv so, wie sie uns erscheint und sich uns mitteilt (naiver Realismus). → → → •	**G**elassenheit „Mache dir stets bewusst, dass alles, was gesagt wird, von einem Beobachter gesagt wird!"(Simon 2008, S.112) Du bist selbst auch nur ein Beobachter bzw. eine Beobachterin (unter vielen).

Abbildung 9: Von der X- zur Y- Haltung[9]

Die Lehrperson widmet sich in diesem Konzept nicht ausschließlich sich selbst, sondern rückt die Beziehungsgestaltung zu den Lernenden in den Fokus. Wie diese Arbeit herausgearbeitet hat, ist systemische Führung dabei hilfreich, individuelle Ressourcen zu erkennen, Beziehungen zu gestalten und Interaktionen reflektiert zu arrangieren. Die Lehrperson sieht sich als Begleitung der Lernenden und hat das systemische Führungsverständnis verinnerlicht. Sie ist sich über den schulischen Rahmen (Lehrplan,

[9] Abb. 9: Von der X- zur Y- Haltung (Arnold, 2014 S. 61)

Zeiten, Aufträge etc.) bewusst und ihre systemische Haltung beeinflusst, wie der Rahmen ausgeschmückt wird. Für die Kommunikation miteinander und die Beziehung untereinander, leitet sie die Lernenden an, das Reflektionstool „Die Anerkennungssprache“ (Arnold, 2016a S. 106) durchzuführen. Mit Hilfe des Selbstchecks werden die Lernenden ermutigt die eigene Kommunikation auf Ansprache, Neugier, Nachhaltigkeit, Aktivität, Haltung, Metakommunikation und Emotionen zu überprüfen und einzuschätzen. Anschließend kann dieses Tool in der Gruppe gesprochen werden. Hilfreich ist es, wenn die Elemente der Anerkennungssprache transparent untersucht werden und die Lernenden reflektieren, wie es sich anfühlt, wenn anerkennend mit ihnen gesprochen wird.

Neben der anerkennenden Ansprache kann die Lehrkraft weitere Werte, wie Ressourcenorientierung mit den Lernenden verankern. Besonders in meist defizitorientierten Organisationen wie es die Schule sein kann, ist es hilfreich, durch Ressourcenorientierung eine Balance für Lernende herzustellen und somit eine Ebene für persönliche Beziehung im Klassenraum zu ebnen. Dies gelingt, wenn Möglichkeitsräume zum Kennenlernen geschaffen werden. Es gibt eine Fülle an systemisch-pädagogischen Tools, die die eigenen Ressourcen in den Fokus rücken. Geeignet können dazu beispielsweise Übungen aus der BELTZ Reihe „Therapie Tools Ressourcenmalbuch für Kinder und Jugendliche“ (Gruber, 2020), oder „Therapie Tools Ressourcenaktivierung“ (Gräßer/Hovermann/Botved, 2020) sein: „Alle haben zum Ziel, dass vernachlässigte Ressourcen erkannt und gestärkt werden, vorhandene, bewusste Ressourcen rascher zugänglich werden und verkannte Ressourcen nutzbar gemacht werden.“ (Gruber, 2020 S. 9) Besonders für Gruppen schaffen ressourcenaktivierende Tools die Möglichkeit: „sich einmal anders in einer Gruppe präsentieren zu können oder generell Gemeinsamkeiten unter den Gruppenmitgliedern zu entdecken.“ (ebd. S. 9). Beispielsweise kann die Lehrkraft die Lernenden ermutigen eine eigene „Ressourcen-Liste“ (Gräßer/Hovermann/Botved, 2020 S. 24) anzufertigen und anschließend kann die Gruppe eine Liste für die Klasse anfertigen. Die Lehrperson kann die Gemeinsamkeiten der Gruppe thematisieren und die Beziehung durch Wertschätzung und Interesse stärken.

Neben Ressourcenorientierung kann es hilfreich sein ein Bewusstsein für Vielfalt und Wirklichkeitskonstruktionen zu schaffen. Die systemisch-konstruktivistische Haltung ist von der Annahme geprägt, dass individuelle Wirklichkeiten immer auch anders sein

können und die Beobachtenden eine ausschlaggebende Funktion in der Beobachtung einnehmen (vgl. Pörksen, 2023 S. 254). Im Tool der „Reframing-Treppe“ (Arnold, 2016b S. 78) wird der Weg zur Umdeutung, Verständigung und Kooperation begleitet. Der Ausgangspunkt für die Anwendung ist eine Kommunikationssituation, die als persönlich problematisch eingestuft wird.

– **der Weg, um zur Umdeutung, Verständigung und Kooperation hinabzusteigen**	
Reflektieren	Ersetze konfrontative Lösungsimpulse durch mögliche integrative Lösungsansätze, die frei von Ursachenerklärung, Schuldzuweisung und bekannte Mustern sind.
Entemotionalisieren	Vermeide Reaktionen, die von Enttäuschung, Wut oder anderen emotionalen Beweggründen sind.
Fronten justieren	Suche eine gemeinsame Position außerhalb der vertrauten Entweder-oder-Linien und werbe für eine Hinterfragung der bisherigen Annahmen und Interpretationen.
Rückrudern	Gehe voran, indem du auch Verantwortung für den bei dir zunächst entstandenen Eindruck übernimmst.
Annehmen	Akzeptiere die Gründe des Gegenübers als seine „guten Gründe“, auch wenn du sie nicht verstehen oder gar teilen kannst.
Mitnehmen	Nimm das Gegenüber mit auf dem Weg zu einer Neuinterpretation der konfrontativen Lage.
Intervenieren	Schlage sichtbar und spürbar einen neuen Weg ein, der die Konfrontation überwindet und keine Gewinner und Verlierer erzeugt.
Neu interpretieren	Erarbeite eine Neuinterpretation (inkl. neuer Sprachregelung), mit deren Hilfe die bisherigen Lösungsmuster überwunden und aufgegeben werden können.
Gestalten	Widme dich der Implementierung der neuen Lösung, indem du gemeinsam agierst und den Rückfall in die alten Schuldzuweisungen meidest.

Abbildung 10: Die Reframing Treppe[10]

Die einzelnen Schritte beinhalten das Reflektieren der Situation durch neue Lösungsimpulse, das Entemotionalisieren, das Justieren der Fronten durch die Suche nach einer gemeinsamen Position, das Rückrudern durch die Verantwortungsübernahme vom eigenen ersten Eindruck, das Annehmen der Gründe des Gegenübers, das Mitnehmen des Gegenübers, das Intervenieren durch das Einschlagen eines neuen Weges, auf dem es keinen Gewinner oder Verlierer gibt, das neu Interpretieren mit Hilfe der Überbrückung

[10] Abb. 10: Die Reframing Treppe (Arnold, 2016b S. 78)

alter Lösungsmuster und zu Letzt das Gestalten von neuen Lösungszuweisungen. Die „Reframing-Treppe“ (Arnold, 2016b S. 78) kann für die Lehrperson und die Lernenden einen Ausgangspunkt darstellen, wenn Kommunikationssituationen als problematisch interpretiert werden. Sie bietet durch eine klare Struktur eine Möglichkeit des in Beziehung treten und scheinbar festgefahrene Situationen zu transformieren.

Die präsentierten Tools können problemlos fortgeführt werden. Es gibt zahlreiche Literatur und Arbeitsbücher für systemisch-pädagogische Tools, die in unterschiedlichen Systemen Anwendung finden.

6 Fazit und Ausblick

Diese Masterarbeit zum Thema „Die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung nicht-trivialer Systeme – ein pädagogischer Diskurs in der Organisation Schule“ untersuchte, inwiefern die systemische Haltung eine Möglichkeit darstellt, den Beziehungsaufbau zwischen Lehrenden und Lernenden angesichts der nicht-Instruierbarkeit nicht-trivialer Systeme zu fördern. Abschließend werden in diesem Kapitel die zentralen Erkenntnisse der Forschungsfrage reflektiert und mit den aktuellen Anforderungen an luxemburgische Lehrpersonen verglichen. Daraus ergeben sich Perspektiven für mögliche zukünftige Forschungsansätze.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage konnte gezeigt werden, dass die systemische Haltung, Systeme immer in Wechselwirkung zu ihren (relevanten) Umwelten zu betrachten, hilfreich ist, um sie in ihrer Komplexität, Dynamik und Autopoiesis zu erfassen. Darüber hinaus öffnet diese Betrachtungsweise Möglichkeitsräume, in denen auf menschliches Verhalten reagiert werden kann. Psychische (Menschen) sowie soziale Systeme (z.B. Schule) sind auf Grund ihrer Komplexität darauf angewiesen, dass ihre Strukturdeterminiertheit anerkannt und respektiert wird. Folge dessen kann der Umgang anschlussfähig gestaltet werden. Um diesen Umgang in Form von menschlicher Interaktion zu professionalisieren, konnte diese Arbeit herausarbeiten, dass die selbsteinschließende und reflexive Beschäftigung mit der eigenen Person (vgl. Willke,

2024 S. 28) einen möglichen Schlüssel für die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden darstellt. Durch diese selbsteinschließende Reflektion werden psychische Systeme für andere berechenbarer und die Beziehungsgestaltung kann stattfinden. Genau diese Beziehungsaufnahme stellt systemtheoretisch die tragende Säule für Lehr- und Leitungstätigkeiten dar (vgl. Arnold, 2024 S. 27).

Der Diskurs dieser Arbeit fand angelehnt an das luxemburgische Bildungssystem statt und bringt die Notwendigkeit mit, die Voraussetzungen und Qualifikationen für die Berufsausübung des Lehrpersonenberufs zu hinterfragen. Ein Blick auf die Homepage des luxemburgischen Bildungsministeriums „Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse“ gibt einen Einblick, welche fachlichen sowie menschlichen Kompetenzen Lehrpersonen mitzubringen haben:

Qualités requises

- bonnes connaissances dans la matière enseignée ;
- capacité à transmettre des savoirs ;
- connaissance des trois langues du pays ;
- sens de l'organisation ;
- autorité ;
- adaptabilité ;
- rigueur ;
- curiosité.

Abbildung 11: Qualités requises[11]

Die oben in der Abbildung aufgezählten „Qualités requises“ (deutsch = erforderliche Qualitäten) für eine zukünftige Lehrperson in der weiterführenden Schule werden nachfolgend ins Deutsche übersetzt:

„Gute Kenntnisse in dem unterrichteten Fach; die Fähigkeit, Wissen zu vermitteln; Kenntnisse der drei Landessprachen; einen Sinn für Organisation; Autorität; Anpassungsfähigkeit und Gründlichkeit“ (menje, 2025)

Dieses Bewerberprofil legt kaum einen Schwerpunkt auf eine reflektierte Persönlichkeitsentwicklung. Wie diese Arbeit jedoch herausgearbeitet hat, ist dies die Grundlage für die Beziehungsgestaltung, welche wiederum ausschlaggebend für Lernen

[11] Abb. 11: Qualités requises (menje, 2025)

und Entwicklung sind. „Für die künftige Entwicklung der Gesellschaft wird es besonders wichtig sein, dass Lehrer über die notwendigen Fähigkeiten verfügen, um Veränderungen zu bewältigen, daraus zu lernen und ihren Schülern diese Fähigkeiten zu vermitteln“ (Schüßler, 2008 S. 6). Anstelle lediglich den Fokus auf fachspezifische Qualifikationsprofile zu legen, empfiehlt es sich aus systemtheoretischer Sicht, die Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung als Grundlage für eine Qualifizierung zu erweitern. Es wäre also sinnvoll, eine Verschiebung des Fokus vorzunehmen, der weg von rein fachlicher Orientierung und hinzu einer komplexen Professionalisierung rückt. Der Vorschlag von Arnold, Lehrpersonen zukünftig als Lern- und Entwicklungsbegleitende anzusehen (Arnold, 2013b S. IV) und auch als solche auszubilden, erfordert eine bildungspolitische und gesellschaftliche Neuausrichtung bezüglich des Lehrpersonenberufs. Aus einer systemtheoretischen Argumentation heraus wäre es hilfreich, wenn die Ausbildung auf Selbstreflektion, Persönlichkeitsentwicklung und Haltung aufbaut, um ein komplexes und dynamisches System wie das Bildungssystem nachhaltig und anschlussfähig in der Veränderung zu begleiten. Auch wenn systemtheoretisch keine direkte Instruierbarkeit, beziehungsweise kein direktes Beeinflussen eines Systems möglich ist, so kann die systemische Haltung zur Öffnung von Möglichkeitsräumen führen (vgl. Arnold, 2024 S. 60).

Die Herangehensweise an das Thema dieser Arbeit durch Literaturrecherche konnte Ergebnisse herausarbeiten, die in das luxemburgische Bildungssystem eingeordnet werden konnten. Die Organisation Schule samt aller Reglementierungen und gesetzlichen Bestimmungen weist aktuell noch einige Limitierungen für die systemische Haltung auf. Beispielsweise ist die Haltung des Nicht-Wissens schwer vereinbar mit dem sozialen System Schule, so wie es meist organisiert ist, da Lehrpersonen als Wissensvermittelnde ausgebildet werden und die Rolle des Expertenwissens verinnerlichen. Ebenfalls ist die Ressourcenorientierung in einem System, das (Leistungs-)Bewertung als zentralen Pfeiler ansieht, eine zwar wichtige Komponente, allerdings ist noch nicht der Lernprozess der Lernenden ausschlaggebend, sondern das Ergebnis, was durch Lehrpersonen bewertet wird bzw. werden muss. Diese Bewertung orientiert sich meist an den Defiziten der Lernenden und nicht an deren Ressourcen. Nichts desto trotz ist eine Veränderungs- und Entwicklungskultur spürbar, in welcher die Systeme aufgrund ihrer Relevanz und Komplexität im Blick gehalten werden (vgl. Schüßler, 2008 S. 7). Die teilweise hohe Auftragsambivalenz an Lehrpersonen stellt eine Herausforderung dar, auf die

systemtheoretisch Antworten gefunden werden müssen: „Systemisches, vernetztes Handeln wirkt dem Sinnverlust im Berufsleben entgegen, es ist integrierend und zusammenfassend, nicht nur analytisch und zerlegend“ (Schüßler, 2008 S. XIII). Auch wenn bereits eine Didaktik vorhanden ist, die systemisch-konstruktivistisch aufgebaut ist, so ist die Anschlussfähigkeit zum aktuellen System Schule noch nicht final geschaffen. Es lässt sich also festhalten, dass die systemisch-konstruktivistische Perspektive ein wertvolles Instrument bietet für ein Umdenken der Professionalisierung im dynamischen und komplexen Sozialsystem Schule, was wiederum als Grundlage für den Wandel der Verschiebung von einer dominanten fachlichen Qualifikation, in der Wissensvermittlung im Mittelpunkt steht, hin zu einer Lernbegleitungskompetenz, die den individuellen und komplexen Lernprozess von psychischen Systemen fokussiert.

Zukünftige Forschungen und Untersuchungen könnten genau da ansetzen: die Autopoiesis des Schulsystems respektieren und anerkennen, und dennoch eine Schnittstelle zu systemtheoretischen Erkenntnissen und daraus resultierenden Veränderungen schaffen.

Literaturverzeichnis

Arnold, R. (2007a): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Arnold, R. (2007b): Aberglaube Disziplin. In Arnold (Hrsg.) Zugänge zur systemischen Pädagogik. Studienbrief SB01D10 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Arnold, R. (2013a): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Arnold, R. (2013b): Lernkulturwandel durch Kompetenzentwicklung. Studienbrief SM0110 im Rahmen des Fernstudiengangs Schulmanagement. TU Kaiserslautern.

Arnold, R. (2015): Vortrag KATA Praktikertag 20.11.2015 abgerufen am 05.06.2025 unter: https://www.youtube.com/watch?v=5CdcCFd7JGY

Arnold, R. (2018): Kollegiale Beratung und Supervision. Studienbrief SB0410 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Arnold, R. (2019): Zugänge zur systemischen Pädagogik. Studienbrief SB01D10 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Arnold, R. (2020a): Ausgewählte Tools der systemischen Pädagogik. 2. Auflage. Studienbrief SB01D20 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Arnold, R. (2020b): Systemisch agile Führung. Studienbrief SB01B20 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Arnold, R. (2022): Personalentwicklung – eine Grundlegung. 1. Auflage.. Studienbrief SB01C10 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Arnold, R. (2024): Die Systemik der Selbstveränderung. 3. Auflage.. Studienbrief SB0310 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Arnold, R./ Simon, F.B. (2024): Systemtypen und – differenzierungen. 4. Auflage. Studienbrief SB0120 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Backes, S/ Lenz, T. (2024): Bildungsbericht 2024. Das luxemburgische Schulsystem. Am 01.06.2025 unter: https://bildungsbericht.lu/artikel/das-luxemburgische-schulsystem/ Abgerufen

Baecker, D. (2023a): System. In: Wirth, J./ Kleve, H. (Hrsg.) Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. 2. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Baecker, D. (2023b): Führung. In: Wirth, J./ Kleve, H. (Hrsg.) Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. 2. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Bateson, G. (1979): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. In: Simon, F.B. (Hrsg.) Systemisches Denken und Handeln. Studienbrief SB0110 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Bradshaw, J. (2018): Das Kind in uns. Wie finde ich zu mir selbst. Knaur Verlag. München.

Buchen, S./ Horster, D./ Rolff, H-G. (1994): Schulleitung und Schulentwicklung. In: Schüßler, I (Hrsg.) Lernkulturwandel und Projektmanagement. Studienbrief SM0120 im Rahmen des Fernstudiengangs Schulmanagement. TU Kaiserslautern.

Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. In: Arnold (Hrsg.): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Dauber, H. (2005): Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis Abgerufen am 01.06.2025 unter: https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2007042717847/DauberSelbstreflexion.pdf?sequence=1

Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V. (2024): Ethik-Richtlinien der DGSF. Abgerufen am 01.06.2025, unter: https://dgsf.org/ueber-uns/ethik-richtlinien.htm

De Shazer, S. (1989): Der Dreh. In: Schieche, M./ Schreiber, S. (Hrsg.): Ins Tun kommen – Prozess- und ressourcenorientierte Tools der Systemischen Therapie. Das Lehrbuch für die Praxis. Nachfolger GmbH. Stuttgart.

Dollase, R. (1998): Spaß am Lernen, Spaß an der Beratung. Oder: Warum deutsche Schüler und Schülerinnen im internationalen Vergleich schlecht abschneiden. In: Hubrig, C/ Hermann, P (Hrsg.) Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. 2. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Drepper, T./ Tacke, V. (2012): Die Schule als Organisation. In: Apelt, M./ Tacke, V. (Hrsg.) Handbuch Organisationstypen. 2. Auflage. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden.

Duden online (2025): Beziehung, die. Abgerufen am 01.06.2025, unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Beziehung

Erhard, U./ Zimmermann, F. (2019): Veränderungs- und Transformationsprozesse initiieren und begleiten. 3. überarbeitete Auflage. Studienbrief SB01E20 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

French, W. L./ Bell, jr., C. H. (1990): Organisationsentwicklung: sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. In: Erhard, U. (Hrsg.) Einführung in die Organisationsentwicklung. 2. durchgesehene Auflage. Studienbrief SB01E10 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Grote, S (2021): Führung in der Gezeitenwende. 4. überarbeitete Auflage. Studienbrief SB01B10 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Herzog, W. (2009): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In Becker, R. (Hrsg.) Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Hubrig, C./ Herrmann, P. (2007): Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. 2. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Just, Annette (2023): Systemische Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Heidelberg. Carl-Auer Verlag GmbH.

Lemme, M./ Tillner, R./ Eberding, A. (2009): „Neue Autorität“ in der Schule. In: Lemme, M./ Körner, B. (Hrsg.) „Neue Autorität“ in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag. 2. Auflage. Heidelberg. Carl-Auer Verlag GmbH.

Lemme, M. / Körner, B. (2022): „Neue Autorität“ in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag. 2. Auflage. Heidelberg. Carl-Auer Verlag GmbH.

Ludewig, K. (2023): Auftrag. In: Wirth, J./ Kleve, H. (Hrsg.) Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. 2. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Luhmann, N.: (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. In: Wirth, J./ Kleve, H. (Hrsg.) Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. 2. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Luhmann, N. (1988): Was ist Kommunikation? In: Simon, F.B. (Hrsg.) Systemisches Denken und Handeln. Studienbrief SB0110 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2025): Fiche d’information : Enseignant (m/f). Abgerufen am 13.06.2025 unter: https://men.public.lu/content/dam/men/fr/metiers-systeme-educatif/fiches-dinformations/enseignant.pdf

Molter Haja/ Nöcker, Karin (2018): Systemisch Schule machen. Toolbox für Lehrer. 2. Auflage. Heidelberg. Carl-Auer Verlag GmbH.

Molter, J. J./ Wolter, B. (2020): Systemische Didaktik. In: Bauer, P. Weinhardt, M (Hrsg.), Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. Göttingen. S. 176 – 185

Omer, H./ von Schlippe, A. (2010): Stärke statt Macht. In: Lemme, M./ Körner, B. (Hrsg.) „Neue Autorität“ in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag. 2. Auflage. Heidelberg. Carl-Auer Verlag GmbH.

Orban, R./Wiegel, G. (2013): Ein Pfirsich ist ein Apfel mit Teppich drauf. Systemisch arbeiten im Kindergarten. 2. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Online Portal für die Schulaufsicht (2023): Das Komfortzonenmodell. Abgerufen am 01.06.2025 unter: https://www.schulaufsicht.de/qualitaetsentwicklung/veraenderungsmanagement/das-komfortzonenmodell

Pfannmöller Jürgen (2022): Der systemische Lehrer. Ressourcen nutzen, Lösungen finden. 3. Auflage. Heidelberg. Carl-Auer Verlag GmbH.

Pisec, K. (2013): Warum lernen können heute eine Schlüsselkompetenz ist. In Arnold (Hrsg.) Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Pörksen, B. (2023): Konstruktivismus. In: Wirth, J./ Kleve, H. (Hrsg.) Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. 2. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Quilling, K. (2015): Ermöglichungsdidaktik. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Abgerufen am 01.06.2025 unter: http://www.die-bonn.de/id/31752

Rosenstiel, L (2003): Grundlagen der Organisationpsychologie. In: Grote, S (Hrsg.) Führung in der Gezeitenwende. Studienbrief SB01B10 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Schatzl, T. (2020): »Schau mal, was ich alles kann!« - Ressourcenorientiertes Arbeiten in der Pädagogik. In: Schieche, M./ Schreiber, S. (Hrsg.) Ins Tun kommen – Prozess- und ressourcenorientierte Tools der Systemischen Therapie. Das Lehrbuch für die Praxis. Nachfolger GmbH. Stuttgart.

Schieche, M/ Schreiber, S. (2020): Ins Tun kommen – Prozess- und ressourcenorientierte Tools der Systemischen Therapie. Das Lehrbuch für die Praxis. Nachfolger GmbH. Stuttgart.

Schmidt, F. K. (2023): Beziehung. In: Wirth, J./ Kleve, H. (Hrsg.) Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. 2. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Schüßler, I (2008): Lernkulturwandel und Projektmanagement. Studienbrief SM0120 im Rahmen des Fernstudiengangs Schulmanagement. TU Kaiserslautern.

Schwing/ Fryszer (2018): Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis. 9. Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. Göttingen.

Siebert, H (2006): Konstruktivistische Lehr-und Lernkulturen. In Von Schlippe/Schweitzer (Hrsg.) Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. 3. Unveränderte Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. Göttingen.

Simon, F. B. (2017): Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation der Verrücktheit. In: Arnold, R. (Hrsg.) Die Systemik der Selbstveränderung. Studienbrief SB0310 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Simon, F. B. (2018): Systemisches Denken und Handeln. Studienbrief SB0110 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Tacke, V. (2023): Organisation. Wirth, J./ Kleve, H. (Hrsg.) Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. 2. Auflage. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Von Foerster, H. (1993): KybernEthik. In: Siebert, H. (Hrsg.) Konstruktivismus Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Abgerufen am 01.06.2025 unter: http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Von Schlippe, A/ Schweitzer, J. (2016): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. 3. Unveränderte Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. Göttingen.

White, J. (2007): Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. In: Beywl, W. (Hrsg.) Lernen sichtbar machen. Newsletter Nr. 10, Februar 2015. Abgerufen am 03.06.2025 unter: https://www.lernensichtbarmachen.ch/wp-content/uploads/2022/03/Newsletter-10_final.pdf

Willemse, J./ von Ameln, F. (2018): Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes. Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns verständlich erklärt. Springer-Verlag GmbH. Berlin

Willke, H. (2024): (Un)möglichkeiten der Intervention. 6. überarbeitete Auflage. Studienbrief SB0320 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung. TU Kaiserslautern.

Eigenständige Erklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit zum Thema „Die systemische Haltung in der Beziehungsgestaltung nicht-trivialer Systeme – ein pädagogischer Diskurs in der Organisation Schule“ selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Trier, 30.06.2025