

## Die Systemik der Kompetenzentwicklung

*In dem Maße, in dem Sozialwissenschaften abhängig von den Begriffen sind, in denen sie formuliert werden, unterliegt auch die Erwachsenenpädagogik den Wirkungen terminologischer Entscheidungen, die so, aber auch anders getroffen werden können. Die Verwendung des Begriffs Intervention ist eine solche Entscheidung, sie steht im Mittelpunkt dieses Beitrags. Durch die Interpretation empirischer Ergebnisse aus der Forschung zu Selbstlernkompetenzen sowie durch theoretische Überlegungen im Anschluss an die Systemtheorie und systemische Beratungskonzepte soll ausgelotet werden, wie weit erwachsenpädagogische Entwürfe tragen können (und welche praktischen Konsequenzen sich ergeben), wenn sie auf den Begriff der Intervention verzichten. Dabei spielen aus empirischer Perspektive die Bedeutung von Emotionen, aus theoretischer die Konzepte der strukturellen Kopplung und der Rekonstellierung eine besondere Rolle.*

### 1. Begriffsarbeit

Begriffe sind Lichter und Scheuklappen zugleich. Sie helfen uns, die Wirklichkeit zu rekonstruieren, aber wir können mit ihnen nur sehen, was wir sehen, also was sie uns an sinnstiftenden Einschätzungen oder auch tradierten Überschätzungen in den zu begreifenden Gegenstand hinein zu legen „gestatten“. Auch erwachsenpädagogische Theorie und Forschung ist in ihren Entdeckungs- und Begründungszusammenhängen Begriffsarbeit. „Bewährte“ Begriffe fließen dabei mehr oder weniger ungeprüft in die Hypothesensammlung sowie die Ergebnisinterpretation ein, mit der Gefahr, einem selbstreferentiellen Zirkel verhaftet zu bleiben. Zu solcherart „bewährten“ Begriffen zählt auch der der Intervention, obgleich er in einem nicht leicht aufzulösenden Widerspruch zu systemtheoretischen, konstruktivistischen und inzwischen auch hirneurologischen Erkenntnissen steht. Pädagogische Konzepte neigen interventionistischen Argumentationen zu, während aus systemtheoretischer Sicht „die autopoietische Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme akzeptiert und daraus dann gefolgert [wird], dass die zielgerichtete, kontrollierte Variation von Umweltbedingungen zu Selbständerungen stimuliert, die sozusagen *nahe dem liegen, was das intervenierende und das intervenierte System erhoffen*“ (Fuchs 1999, S. 42; Hervhg. d. V.). Haben wir aber eine Erwachsenenendidaktik, die dies beschreibt? Und verfügen wir über eine nicht-interventionistische Begrifflichkeit, welche uns die systemische Koevolution von Lehren und Lernen im Prozess der Kompetenzentwicklung zu beschreiben hilft?

Es dürfte nicht überraschen, dass unsere Haltung hier skeptisch ist. Selbst die konstruktivistische Erwachsenenbildung vermag die begriffsbedingten Aporien nur zu beschrei-

ben. Sie befindet sich nach unserer Beurteilung erst im Erprobungsstadium anderer – häufig irritierend fremder – Begrifflichkeiten, um ein anderes Verständnis dessen anzubahnen, was Lernen Erwachsener ist bzw. sein könnte, da wir es (neu) konstruieren. Damit ist ein Programm umrissen, für dessen Realisierung zunächst Begriffsarbeit notwendig ist. Unser Vorschlag ist der, *andere, weniger (oder „anders“) kontaminierte Begrifflichkeiten zu erproben, um mit den bescheidenen Möglichkeiten, über die wir verfügen – nämlich die Welt so zu sehen, wie wir sie sehen – andere Lesarten der Wirklichkeit zu erproben.* Ziel ist es dabei auch, die Scheuklappenwirkung zu überwinden (vgl. Arnold 2003), welche durch Disziplinengrenzen konstituiert wird und dort zur wechselseitig hermetischen Ausschließung von Anschlussfähigkeit führen. Denn wir konstruieren z. B. einen Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung nicht nur deshalb, weil wir diese beiden Begriffe haben, sondern auch deshalb, weil sie sich gesellschaftlich als Disziplinen institutionalisiert und auch bildungspolitisch separiert haben – was keineswegs überall auf der Welt so ist; vielleicht tut man sich auch deshalb andersorts nicht ganz so schwer, den – natürlich auch dort irgendwie verstellten – Blick auf die „Realkompetenzen“ zu richten.

## **2. Systemik, Kopplung und Emotionen**

Natürlich wurde auch die Systemtheorie erwachsenenpädagogisch aufgegriffen und ausgedeutet. Diese Rezeption erfolgte nach unserer Beobachtung allerdings halbherzig, indem man Luhmanns Entwurf überall darauf bezog, wo bereits zuvor „System“ draufstand – also vorzugsweise auf das Erziehungs- und Bildungssystem. Ein Herunterbrechen der systemtheoretischen Versuche auf die Bereiche der Interaktion in Lernprozessen ist kaum versucht worden. Man war bemüht, dem „zwingenden Argument“ (Maturana 2000), Veränderungen angesichts der autopoietischen Geschlossenheit kognitiver und emotionaler Systeme anders denn als Folge von Intervention zu interpretieren, aus dem Weg zu gehen – vielleicht weil auf der Basis einer nicht-interventionistischen Sicht der Dinge eine Didaktik nicht oder zumindest nicht als Vermittlungswissenschaft entwickelbar zu sein scheint. Gleichwohl gelingt Kompetenzentwicklung, und Erwachsene eignen sich zugemutete Kompetenzen auch in absichtsvoll arrangierten Kontexten an – sie tun dies selbst in Kontexten, die nicht aneignungsbezogen inszeniert sind. Sicherlich spielt dabei auch der Nötigungsdruck der Lernzumutung oder der Leidensdruck erduldeter Ausweglosigkeit eine Rolle, doch sind wir in der Lage die dabei stattfindenden Öffnungen der strukturellen Geschlossenheit der kognitiv-emotionalen Systemik wirklich adäquat zu beschreiben?

An dieser Stelle erscheint uns mit dem Begriff der strukturellen Kopplung ein Konzept weiter führend, das, obschon lange in der systemtheoretischen Literatur vertreten, von der Erwachsenenpädagogik nicht hinreichend rezipiert worden ist. Strukturelle Kopplung besteht nicht zwischen Thema und Lerner und auch nicht zwischen Lehrer und Lerner, sondern ist eine Verbindung, *bei der unterschiedliche Systemiken gleichzeitig wirken*, deren Verzahnungs- und Anschlusspunkte weitgehend unerforscht und auch

gar nicht unmittelbar beobachtbar sind.<sup>1</sup> Sicherlich verfügen wir aus der Schlüsselqualifikationsforschung über zahlreiche Hinweise auf die Bedeutung identischer bzw. strukturähnlicher Elemente zwischen dem Lerngegenstand und dem Lernenden (vgl. u. a. Dörig 1994). Doch welcher Beobachter vermag diese Strukturähnlichkeit zu erkennen oder gar zu antizipieren? Und auf welcher Ebene emergiert das Erleben von Strukturähnlichkeit? So gibt es zahlreiche Belege dafür, dass Gestaltungskompetenzen oder Schlüsselqualifikationen sich in solchen Kontexten entwickeln können, deren Logik derjenigen der erwarteten Kompetenz entspricht. Doch ist das ein zwingender Zusammenhang, gibt es nicht auch das typische Ausweichverhalten von überforderungsängstlichen Lernern, deren Angst vor Offenheit und Unstrukturiertheit vielmehr lähmt als motiviert und grade in als offen charakterisierten Lernprozessen aktiviert wird? Und neigen solche Menschen nicht dazu, sich entsprechend strukturähnliche Situationen vor dem Hintergrund ihrer Angst zu konstellieren und zukünftig zu meiden? Hängt demnach Motivation nicht vielleicht stärker mit der Emotion zusammen? Doch was wissen wir über das Lernverhalten unterschiedlicher Angsttypen? Und was wissen wir über deren Kränkungs geschichten? Auf alle Fälle spricht viel dafür, dass die Felder, welche verhaltens- und lernbestimmend in Bewegung geraten, vielfältiger sind als dass die Koppelungspunkte intentional verschaltet werden könnten. Und es spricht unseres Erachtens auch viel dafür, dass die eigentliche Koppelung die zwischen Emotion und Kognition darstellt, da Menschen Neues entsprechend ihrer früh gelernten Muster des „Sich-in-der-Welt-Fühlens“ rekonstellieren, die Lernsituation bzw. die Lernzumutung sozusagen als „containende Umwelt“ (Bion 1992) nutzen, weshalb Erwachsenenlernen auch immer zugleich Emotionslernen ist.

Fragt man über die theoretischen Überlegungen zur strukturellen Kopplung und zum Emotionslernen hinaus weiter, wie Lehr-Lern-Prozesse in der Erwachsenenbildung gelingen können, so bieten sich systemische Konzepte an. Diese sind nicht mit den oben dargestellten systemtheoretischen Zugängen identisch, sondern stehen für aus der Beratungs- und Therapiepraxis entstandene Formen der Deutung und Gestaltung komplexer Prozesse (vgl. z. B. Schlippe/Schweitzer 2002). Systemische Ansätze haben ihre eigenen – auch pädagogischen – Wurzeln und wurden in der Regel in engem Kontakt mit praktischen Veränderungsprozessen entwickelt. Sie gehen dabei durchgängig von einer Konzeption aus, welche Wandlungsprozesse in ihrer Auslösbarkeit, ihrer Begleitung sowie ihrer Erfolge oder Nicht-Erfolge prozessorientiert zu verstehen sucht.

Damit spielen Input-Output-Relationen eine geringere Rolle, stattdessen rücken Kategorien in den Blick, welche geeigneter sind, das unmittelbar prozesshafte sowie „Eigensinnige“ sowie „Ungesicherte“ des Geschehens zu beschreiben. Lehren und Lernen sowie Bildung fokussieren demgegenüber deutlicher auf die intervenierenden bzw. „bewirkenden“ Effekte, obgleich Lernen und Bildung sich mit wenig Mühe auch als

---

1 In diesem Zusammenhang liegt die Frage nahe, woher die scheinbar enge strukturelle Kopplung verschiedener Individuen an ihre Umwelt rührt. Ohne den Gedanken an dieser Stelle näher ausführen zu können scheint uns der Hinweis wichtig, dass das Konzept der evolutionären Erkenntnistheorie (Irrgang 1993) hier weiter führen könnte.

Prozesskategorien begründen lassen. Was geschieht, wenn innere Systemiken, – „mitgebrachte“ Impulse, Muster, Beweggründe etc. – aktiviert werden und sich zu einer Zumutung und einer Möglichkeit in Beziehung setzen? Dabei spielt mehr und anderes als bloße Aneignung im Sinne einer Anverwandlung eine Rolle. Vielmehr rekonstruiert sich das Subjekt diese Zumutung oder Möglichkeit auch, indem es sie in das Licht seiner vertrauten Sichtweisen, Befürchtungen und Gefühle taucht und unvermeidbar im Inneren eine Veränderung vollzieht. Kognition und Emotion emergieren angeregt oder nicht-angeregt durch Äußeres oder in der Form, dass sie das Äußere so konstellieren, dass es für sie bestätigend, fremd oder vertraut anmutet – hier liegt vielleicht auch ein Hinweis zum Verständnis der „hermetischen Selbstreferenz“ zahlreicher erwachsenenpädagogischer Beiträge. Und auch hier kann gelten: Diese Subjektlogik ist grundsätzlich nicht im üblichen Sinne planbar.

### **3. Zugänge zu einer systemischen Praxis**

Im Folgenden soll versucht werden, die beiden angedeuteten Argumentationslinien vor dem Hintergrund zweier explorativer Annäherungen, die an der TU Kaiserslautern unternommen wurden, zu illustrieren. Es handelt sich zum einen um den Versuch, Elemente und Funktionsweisen dessen zu verstehen, was die – metakognitive (vgl. Kaiser 2003) – „Selbstlernkompetenz“ ausmacht (Arnold/Gomez-Tutor/Kammerer 2002), und zum anderen um mehr experimentelle Bemühungen, die Lehrerbildung erwachsenendidaktisch und -methodisch so zu modifizieren, dass nachhaltige und tiefenwirksame Veränderungen eingespurter Emotions- und Deutungsmuster wahrscheinlicher werden.

#### **3.1 Selbstlernkompetenzen**

In diesem Forschungsprojekt wurden insgesamt 318 Lernende in der Erwachsenenbildung sowie Studierende zu ihrem Lernverhalten befragt. Ziel war es, herauszufinden, welche Kompetenzen selbstgesteuert Lernende in unterschiedlichen Lernkontexten aufweisen und wie die dabei wirksamen Teilkompetenzen korrelieren. Dabei wurde der Beobachtungsprozess durch theoretisch begründete Unterscheidungen geleitet, welche u. a. fachliche, methodische, soziale sowie kommunikative, personale und emotionale „Selbstlernkompetenzen“ differenzierte<sup>2</sup>. Für den hier interessierenden Zusammenhang bemerkenswert sind einige Resultate der Vergleiche zwischen den als „hoch selbstgesteuert“ und den als „wenig-selbstgesteuert“ klassifizierten Gruppen sowie der angestellten faktorenanalytischen Berechnungen:

---

<sup>2</sup> Die statistische Überprüfung des dabei zugrundegelegten theoretischen Modells ergab, dass in vier von sechs Kompetenzbereichen (Fach-, Methoden, personale und emotionale Kompetenz) signifikante Ergebnisse vorliegen. Diese können damit als relevante Elemente für das selbstgesteuerte Lernen betrachtet werden, während die Bereiche der kommunikativen Kompetenz sowie der sozialen Kompetenz möglicherweise nur zufällige Unterschiede in den Vergleichsgruppen zeigen.

- Ein Aspekt von Selbstlernkompetenz verweist auf das fachliche Vorwissen. Hier geben „hoch selbstgesteuert“ Lernende signifikant mehr vorhandenes Vorwissen im Bereich des zu Lernenden an, wodurch die Vermutung gestützt wird, dass „selbstgesteuertes Lernen“ eine hoch kontextabhängige Verhaltensweise beschreibt, welche deutlicher von solchen Lernern „gezeigt“ werden kann, die bereits über anschlussfähiges Wissen verfügen (ebd., S. 32 f.). Gibt es somit „selbstgesteuertes Lernen“ vielleicht überhaupt nicht als solches, sondern nur als emergentes Verhalten in anschlussfähigen Lernkontexten?

Jedenfalls stellt sich die Frage, in welchem Umfang ein Lernkontext so gestaltet werden kann, dass für möglichst viele Lernende die Möglichkeit besteht, vorhandenes Wissen in ihren eigenen Lernprozessen als Ressource der Selbststeuerung einzubringen. Aus systemischer Sicht geht es dabei nicht darum, „Anschlussstellen“ für angenommene Vorkenntnisse in den Lernprozess „einzubauen“ – erfahrene Praktiker wissen, wie oft gut gemeinte Annahmen über die Aktivierungsmöglichkeiten von Vorwissen scheitern –, sondern um die vielseitige Öffnung des Lehr-Lern-Arrangements dahingehend, dass Lernende ihren Vorstellungen entsprechend Anschlüsse finden, wo Lehrende es niemals hätten voraussehen können, getreu von Foersters konstruktivistischem Imperativ: „Handle stets so, dass weitere Möglichkeiten entstehen“ (von Foerster 1985, S. 60).

- Ähnlich lassen sich die Hinweise auf die Bedeutung von emotionalen Faktoren bei hoch selbstgesteuerten Lernern interpretieren. Diese zeigen, dass Motivation, Metakognition und Lerntechniken offensichtlich nicht die einzigen Erfolgsgaranten in Lernprozessen sind. Vielmehr sind es die „positiven“ Gestimmtheiten, welche mit dem Grad der Selbststeuerung in zahlreichen Aspekten zusammen zu hängen scheinen. So wäre vorstellbar, dass hoch selbstgesteuerte Lernende eine Lernaufgabe mit positiv erfahrenen Situationen aus der Vergangenheit in Verbindung bringen. Dabei kann es um Lernerfahrungen gehen, die systemische Sichtweise empfiehlt jedoch auch hier, den Blick nicht auf das Naheliegende zu verengen. Es mag eine bewährte Verfahrensweise sein, in Erwachsenenbildungssituationen auf solche Arrangements zu verzichten, die allzu sehr an Schule erinnern, verzichtet werden sollte aber auch auf solche Arrangements, die in anderer Weise negative Erfahrungen der Teilnehmenden aktivieren. Natürlich kann ein/e Erwachsenenpädagoge/in diese nicht im Einzelnen antizipieren (gerade hierin liegt ja ein Stück der „Bescheidenheit“ eines systemischen Zugangs), deshalb bleibt nur die Möglichkeit, derartige Kontextwirkungen im Prozess zu thematisieren und gegebenenfalls zu begrenzen.

Solche Ergebnisse zeigen, dass die Teilaspekte einer Selbstlernkompetenz in vielfältiger systemischer Wechselbezogenheit zueinander stehen, wobei auch Dimensionen in den Blick rücken, die dem didaktischen Prozess gewissermaßen vorgeordnet sind.

### 3.2 Beispiel: „Systemik der Erziehung“

Die Vorlesung zum Erziehenden Unterricht verfolgt das Ziel, sich zentralen Erziehungsproblemen im Unterricht zuzuwenden (z. B. „Umgang mit Gewalt“, „Kommunikationsstörungen“), sie in komplexitätsangemessener (und das bedeutet wissenschaftsbasierter) Weise zu ergründen, gleichwohl aber auch Anleitungen und „Rezepte“ zu identifizieren, die unter Bedingungen konkreten Handlungsdrucks helfen können, das eigene Handeln situationsangemessener zu gestalten. Eine Vorlesung kann hierzu Grundlagen bieten, muss sich im Übrigen aber mit der Hoffnung bescheiden, dass die Studierenden nun selbsttätig die weitere, praktische Auseinandersetzung mit den entsprechenden Inhalten und Methoden suchen. Um diesen Vorgang anzuregen und zu intensivieren, wird die Veranstaltung seit dem Sommersemester 2003 durch ein Kompaktseminar mit dem Titel „Systemik der Erziehung“ ergänzt. Die Leitfrage, um die sich verschiedene Verfahren im Rahmen dieses – oft sehr intensiven – Kompaktseminars gruppieren, lautet: „Was hat mich in meiner Bildungs- und Erziehungsgeschichte geprägt/bewegt?“ Erreicht werden soll damit, dass die in Drucksituationen handlungsleitenden Motive – nicht wissenschaftlich begründete Theorien, sondern eingespurte Deutungen; nicht reflektierte Positionen, sondern das musterhafte Eigene, hinter dem sich allzu oft auch erlebte Angst verbirgt – aufgedeckt werden, der Reflexion und damit auch der Weiterentwicklung zugänglich gemacht werden.

Auf diese Weise werden Haltungen entschlüsselt, die – im wörtlichen Sinne – egozentrisch und damit unsystemisch und zumeist auch wenig hilfreich sind. An die Stelle theoretisch-rhetorischer Scheindebatten, bei denen emotional festgezurrte Positionen durch Argumente oft nachträglich legitimiert werden sollen, lernen die Teilnehmenden, die Aufmerksamkeit nach innen zu lenken und zu spüren, welchen Motiven ihr Handeln folgt – ohne dass dieses Handeln dabei unmittelbar infrage gestellt oder gar durch ein vermeintlich überlegenes Alternativkonzept abgewertet wird. Indem sie den Hang zur Rekonstellierung erkennen, gewinnen sie die Möglichkeit, hierzu auch eine Beobachterposition einzunehmen und aus dem Muster auszusteigen. Hier liegt der Beginn einer systemischen Professionalisierung.

### 4. Fazit

Es fällt nicht leicht, sich im pädagogischen Denken von liebgewonnenen Konzepten – wie dem der Intervention – zu lösen. Es ist allerdings auch nicht die Absicht der Autoren, ein undifferenziertes Plädoyer für neue Begriffe abzulegen, die dann wiederum ebenso viel aufdecken, wie sie anderes verschleiern. Vielmehr geht es darum, neue Begriffe an solchen Stellen zu testen, an denen alte Konzepte widersprüchlich werden oder an denen eine neue Sicht möglicherweise eingefahrene Zirkelschlüsse aufzubrechen vermag. Systemische und systemtheoretische Konzepte erscheinen uns dabei insbesondere dort viel versprechend, wo es um die Beschreibung von *Prozessen* geht, die nicht als interventionistische Ursache-Wirkungs-Relationen verstanden werden kön-

nen. Insbesondere in diesem Punkt erfordert das Erproben solcher Begrifflichkeit eine gewisse Zeit und Beharrlichkeit – sofern ein neuer Begriff mehr sein soll als ein altes Konzept im modischen Gewand. Ein abschließendes Beispiel für mögliche terminologische und damit auch inhaltliche Perspektiven gibt die folgende Abbildung:

<i>Von der Orientierung ...</i>	
Vermittlung/Aneignung, Intervention	Identitätslernen, Qualifikationslernen
<i>zur Perspektive</i>	
Systemik	Kompetenzentwicklung
<i>... versuchsweise ohne</i>	
interventionistische Restillusionen	
<i>... könnte führen zu</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nichtinterventionistischer Begrifflichkeit</li> <li>• Berücksichtigung von Rekonstellierungsprozessen</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blick auf „verfügbare“ Kompetenz</li> <li>• Einsicht in soziale Gebundenheit von Verfügbarkeit</li> <li>• ...</li> </ul>

## Literatur

- Arnold, R. (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: ders./Schüller, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 14–36
- Arnold, R. u.a. (2002): Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand – eine empirische Untersuchung zur Bedeutung unterschiedlicher Kompetenzen für das Selbstgesteuerte Lernen. Kaiserslautern
- Bion, W. R. (1992): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt a.M.
- Dörig, R. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und Konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnis- und Wissenspsychologie. Diss. Universität St. Gallen. Hallstadt
- Foerster, K.-H. v. (1985): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die Erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. München, S. 39–60
- Fuchs, P. (1999): Intervention und Erfahrung. Frankfurt a.M.
- Irrgang, B. (1993): Lehrbuch der evolutionären Erkenntnistheorie. Basel
- Kaiser, A. (Hrsg.) (2003): Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihrer praktischen Umsetzung. Neuwied
- Maturana, H. (2000): Objectividad. Un argumento obligado. Santiago
- Schlippe, A. v./Schweitzer, J. (2002): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen