



Schneider Verlag
Hohengehren

systemia – Systemische Pädagogik

Rolf Arnold

Systemische Erwachsenenbildung

**Die transformierende Kraft des
begleiteten Selbstlernens**



Band 10



systemia – Systemische Pädagogik

Herausgegeben von Rolf Arnold

Band 10

Systemische Erwachsenenbildung

Die transformierende Kraft des
begleiteten Selbstlernens

von

Rolf Arnold



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: Gabriele Majer, Aichwald

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Nähere Informationen unter:

www.isct.net

www.systhemia.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1210-4 – **3. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2019

Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, Korb

Inhaltsverzeichnis

Gastvorwort	VII
Vorwort	IX
Einleitung:	
Was das Systemische Denken ist und was es nicht ist	1
1 Meine Rolle in der Lernbegleitung Erwachsener	9
1.1 Hinter das Vertraute blicken	11
1.2 Der Erwachsene – ein unbekanntes Wesen	13
1.3 Lernen ist nicht erzwingbar, kann aber begleitet werden	20
1.4 Exkurs: „Ach, die Rahmenbedingungen!“ Oder: Bildungspolitik im Dschungel systemischer Wirkungsgefüge	23
2 Neuere Erwachsenenendidaktik	35
2.1 Perspektiven der Erwachsenenendidaktik	38
2.2 Vom Vermitteln (von Know-How) zum Ermöglichen von Kompetenzentwicklung	46
2.3 Neue Professionalität: Vom Lehren zur Begleitung selbstgesteuerten Lernens (Independent Learning)	49
3 „Es ist alles nur ein Gedanke – und was für einer!“ Die Kraft der inneren Bilder von Bildung und Erziehung sowie Lernen und Entwicklung	59
3.1 Die Macht der Einflüsterungen und der uns anfallenden Interpretationen: zwei dekonstruktivistische Übungen	60
3.2 Von der Beobachtung zum ethischen Umgang: Maßgaben einer intransitiven (Erwachsenen-)Pädagogik	65
3.3 Veränderung durch Selbstveränderung: Systemische Bildungstheorie ist reflexiv, nicht präskriptiv	68
3.4 Plädoyer für einen konsequenten Konstruktivismus Oder: Wie radikal ist der Radikale Konstruktivismus wirklich?	71
4 Methoden einer lebendigen und nachhaltigen Erwachsenenbildung	77
4.1 Methoden sind Erfahrungsräume	79
4.2 Inhalte zu Aufträgen verdichten	81
4.3 Selbststeuerung und Rollendifferenzierung in der Erwachsenenbildung	87

5	Erwachsenenbildung jenseits der Bilderwelten eines latenten Realismus	97
5.1	Ist Selbstbildung exquisit?	98
5.2	Trägt die Brücke zum relationalen Denken?	106
5.3	Die beziehungsstiftenden und lernprozesstragenden Wirkungen des Emotionalen	112
6	Systemische Anmerkungen zum Erwachsensein und zur Erwachsenenbildung	119
6.1	Erwach(s)en zum spürenden Denken – eine Reise zu sich selbst und der eigenen Gestaltung	120
6.2	Bewusstwerden und Bewusstsein	133
6.3	„Kein Mensch hat das Recht zu gehorchen!“	136
6.4	„Vorsicht Stufe“ – die Kompetenz des wertschätzenden Vergleichens	140
6.5	Zur „Selbstorganisation von Erfahrung, Handlung und Begriff“ (Wolfgang Neuser) und ihre Bedeutung für die lernende Entwicklung von Identität und Kompetenz – ein akademischer Diskurs	149
7	Von der Systemischen Familientherapie über die Systemische Beratung zur Systemischen Erwachsenenbildung	159
7.1	Die Hinwendung zum inneren Erwachsenen	161
7.2	Familien: Orte der Identitätseinspurung und der Identitätsreifung	166
7.3	„Felder“ der Identitätsentwicklung?	168
7.4	Vom Protest zur Gestaltung: Zur erziehungswissenschaftlichen Begründung der Systemischen Erwachsenenbildung	190
	Literatur	199
	Glossar	215
	Über den Autor	229

Gastvorwort

Die vorliegende „Systemische Erwachsenenbildung“ schließt eine Lücke in der Theorie und Praxis einer veränderungs- und problemlösungsorientierten Arbeit mit Erwachsenen. Rolf Arnold argumentiert erwachsenenpädagogisch und wendet sich damit der im Lebenslauf bereits fortgeschrittenen Klientel zu, auf die sich auch die Erfahrungen der systemischen Beratung und Therapie beziehen. Gleichwohl geht es der Erwachsenenpädagogik in einer anderen Weise um die Identitäts- und Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Lernprozessen als dies für die therapeutischen Bemühungen der Fall ist, obgleich es Übergänge und Schnittbereiche gibt. Und auch dem Bild eines aktiven und prinzipiell lösungskompetenten Individuums, dem sich die Erwachsenenbildung im Geiste der Aufklärung verpflichtet weiß, liegt ein in hohem Maße systemisches Menschenbild zugrunde, wie die vorliegende Arbeit in ihren vielfältigen Argumentationssträngen zeigt: Letztlich gelingt es Arnold, diese Parallelität zwischen Autonomie und Autopoiesis sowohl erwachsenenpädagogisch als auch systemisch bzw. systemtheoretisch tragfähig auszuloten und dadurch zu Orientierungen zu gelangen, die ohne normative Ontologie auszukommen vermag.

Damit öffnet sich die Debatte um das lebenslange Lernen für die Anregungen, die die systemischen Ansätze der Beratung von Individuen, Gruppen und Organisationen in den letzten Jahrzehnten erarbeitet und sowohl experimentell als auch empirisch geprüft hat. Umgekehrt ergeben sich aus den lebenslauftheoretischen sowie biographieorientierten Konzepten der neueren Erwachsenenpädagogik auch Impulse für eine systemische Theorie der Beratung und Begleitung des lernenden Erwachsenen. Dieser tritt in seiner lebensweltlichen Eingebundenheit einerseits sowie in seiner biographischen Kontinuitätsbemühung andererseits in den Fokus, wobei sich zeigt, dass auch das Lernen Erwachsener eine aktive Aneignungsbewegung des Einzelnen ist. Für diese gilt dasselbe wie für das Gelingen therapeutischer Beratungen und Begleitungen: *Menschen eignen sich Neues stets zu ihren eigenen inneren Bedingungen an.* Grundlegend für das Modell einer Systemischen Erwachsenenbildung ist deshalb die Viabilität der Lernergebnisse für die Lernenden im Sinne einer erweiterten Verfügungs- und Gestaltungschance – so die deutliche Abgrenzung, die Arnold gegenüber *den* Ansätzen vollzieht, die von ontologischen Annahmen ausgehen oder auf einer latent realistischen Erkenntnistheorie basieren.

Anregend ist das Konzept eines „Konsequenten Konstruktivismus“, mit dem Arnold die Erwachsenenbildung mit der These, es gäbe kein Richtiges im Falschen, konfrontiert. Erwachsenenlernen war demzufolge schon stets eine selbstgesteuerte Aneignungsbewegung, auch wenn die überlieferten Didaktik- und Profes-

sionalitätskonzepte dem Anspruch einer Vermittlung oder Vermittelbarkeit von Wissen, Einsichten und Kompetenzen bis zum heutigen Tage weiter anhängen. Die vorliegende Systemische Erwachsenenbildung ist voller praktischer Beispiele und Impulse, die darauf bezogen sind, eine nachhaltige Aneignung bei erwachsenen Lernern nicht nur zu fordern, sondern diese auch wirksam zu gestalten.

Prof. Dr. Fritz B. Simon

Vorwort

Die hier vorliegende „Systemische Erwachsenenbildung“ erscheint als Band 10 der Schriftenreihe „systemia – Systemische Pädagogik“. Diese Schriftenreihe dokumentiert Arbeiten, denen eines gemeinsam ist: *das Bemühen um die Konzipierung, Gestaltung und Begleitung von Lernen, Bildung und Erziehung von den Möglichkeiten der Adressaten bzw. Teilnehmenden und nicht (nur) von ontologischen Annahmen oder überlieferten Vorgaben her*. Diese Möglichkeiten ergeben sich als Reifung innerer Potenziale – angeregt, gerahmt, gefördert oder eingeschränkt durch das, was die didaktischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zulassen. Es geht der Systemischen Erwachsenenbildung dabei um die wirksame Gestaltung der *didaktischen* Rahmenbedingungen für gelingende Bildungs-, Erziehungs- sowie Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse jenseits der Anmaßungen einer latent-realistischen Erkenntnistheorie einerseits und linear-mechanistischer Wirkungsannahmen andererseits.

Dabei *weiß* die Systemische Erwachsenenbildung um die vielfach noch einschränkenden oder gar nötigen Bedingungen in Lebenswelt und Gesellschaft sowie Beruf und Betrieb, sie entwickelt aber kein eigenes weiterbildungspolitisches Credo – wie die z. B. Emanzipatorische Erwachsenenbildung vergangener Zeiten-, da die Durchsetzbarkeit von gesellschaftlichen Reformen von Interessenlagen und Systemkräften abhängig ist, über die die Erwachsenenbildung nicht verfügt und die sie auch nur indirekt beeinflussen kann. Diese Einschränkung bedeutet gleichwohl nicht, dass die Akteure in ihrer eigenen Praxis nicht Standpunkte, Parteinahmen und Vorschläge zur weiterbildungspolitischen Gestaltung entwickeln können, selbst wenn diese nicht frei von einer ontologischen Gewissheit sind und häufig mehr dem „Protest“ als der „Reflexion“ (Kade 1992; 1999) zu entstammen scheinen. Der Anspruch der Systemischen Erwachsenenbildung ist zurückhaltend. Ihr Fokus ist nüchterner auf die *Veränderung durch die Selbstveränderung* der lehrenden und lernenden Akteure gerichtet – eine Bewegung, die auch von den vielfach suboptimalen Bedingungen in Lebenswelt und Gesellschaft nicht grundsätzlich ausgeschlossen wird, sondern sich in zahlreichen Kontexten, wie diese nun mal sind, bereits beobachtbar vollzieht und die auch die Rahmenbedingungen schrittweise – „from within“ – zu verändern mag: Dies zeigen u. a. die im vorliegenden Buch referierten „Fälle“. Bei diesen handelt es sich – in anekdotenhaft verfremdeter und anonymisierter Form – um authentische Beispiele einer systemisch begründeten Praxis des Erwachsenenlernens.

Thema der Systemischen Erwachsenenbildung sind die eigensinnigen, widerständigen und überraschenden Such- und Lernbewegungen Erwachsener im Kontext erwachsenendidaktischer Lernarrangements. Diese anzuregen, zu initiieren und zu begleiten und dabei gleichzeitig die Veränderungspotenziale solcher Selbstveränderungen zu fördern ist der Kern einer systemischen Professionalität, die gespürt, ausgedrückt, reflektiert und gestaltet werden will.

Das vorliegende Buch beleuchtet Facetten, Ausdrucksformen und Vorgehensweisen dieser erwachsenendidaktischen Professionalität. Grundlage ist eine angewandte – konstruktivistische – Erkenntnistheorie, die das eigene Gewissheitsgefühl aufgeweicht und die innere Stimme des Bescheidwissens, Urteilens und Empfehlens leiser werden lässt. Diese eigene Zurückhaltung ist auch in einer systemischen Erwachsenenbildungspraxis die Tür, die zum lernenden Gegenüber führt, um von ihm (oder ihr) her didaktisch zu fühlen, zu denken und zu handeln und dadurch Lernzugänge zu stiften, die dem Gegenüber selbsttätige Aneignungen ermöglichen und von seinem wachsenden Vertrauen in die sich entwickelnde eigene Lernfähigkeit und Kompetenz gestaltet werden.

Die vorliegende „Systemische Erwachsenenbildung“ wartet mit sehr unterschiedlichen Textarten auf: Neben wissenschaftlichen Texten, in denen die Auseinandersetzung mit den Argumentationen der Erwachsenenbildungswissenschaft im Vordergrund steht – in dem Bemühen, die Systemische Erwachsenenbildung im Kontext dieses „parzellierten Feldes“ (Forneck/Wrana 2005) zu positionieren –, finden sich auch tastende Texte, in denen Perspektiven und Lesarten des systemischen Denkens aufgegriffen und im Hinblick auf eine erweiterte Sicht auf das Erwachsenwerden, das Erwachsenensein und die Erwachsenenbildung angewandt werden. Dadurch entstehen zugegebenermaßen ungewöhnliche Versuche, die Komplexität des Geschehens zu deuten, wie u. a. der Rückgriff auf die in der Tiefenpsychologie, aber auch in den neueren Managementtheorien anzutreffenden Märcheninterpretationen zeigen. Diesen geht es um die Vielfalt und Krisenhaftigkeit der Relationen, in denen sich die Reifung des Erwachsenen vollzieht, und es ist durchaus frappierend, in welcher aktueller Weise sie den Blick auf den inneren Erwachsenen heutiger Zeiten und dessen Suchbewegungen zu schärfen vermögen.

Danken möchte ich an dieser Stelle meinen Kolleginnen und Kollegen im Fachgebiet Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) der TU Kaiserslautern, im „Distance and Independent Studies Center“ (DISC) sowie im „Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz“ (VCRP) für die zahlreichen Projekte, in denen es gelang, stärker lernerfokussierte Lernarrangements für Studierende zu schaffen, deren Ergebnisse eine wesentliche empirische Basis für die in diesem Buch

beschriebenen Einsichten darstellen. Gedankt sei aber auch den zahlreichen Praxisvertretern für ihren Mut und ihre Bereitschaft, neue Wege des Erwachsenenlernens mit uns gemeinsam auszuloten, zu gestalten und zu begleiten – in Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, betrieblichen Bildungsabteilungen sowie in der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit. In diesen „Härtetests“ konnten wesentliche Annahmen einer systemisch-konstruktivistischen *Ermöglichungsdidaktik* überprüft, Vorgehensweisen erfunden, erprobt und optimiert sowie theoretische Konsequenzen überdacht werden. Gleiches gilt auch für die Erfahrungen, die ich im Umfeld des Carl Auer-Verlages in Heidelberg sowie im Kontext des Netzwerkes systemia (www.systemia.com) sammeln konnte. Bei dem Netzwerk systemia handelt es sich um einen Zusammenschluss zahlreicher systemischer Trainer und Berater –, dessen Anspruch, eine „Systemische Pädagogik“ aus der Veränderungsbegleitung von Lehr- und Führungskräften heraus zu entwickeln, in vielfacher Hinsicht anregend und prägend für die hier vorgelegten Überlegungen gewesen ist.

Kaiserslautern, Mai 2013

Rolf Arnold

Einleitung: Was das systemische Denken ist und was es nicht ist

Das vorliegende Buch stellt den Versuch dar, das Leben und Lernen Erwachsener aus systemischer Sicht zu verstehen und Hinweise für eine nachhaltige Gestaltung der Erwachsenenbildung zu entwickeln. Bildung gerät dabei erneut als *die* Selbstbewegung in den Blick, die sie schon immer gewesen ist. Diese Selbstbewegung bezieht ihre Energien und Möglichkeiten aus den Eigenkräften der Subjekte – „jenes Vorausliegende an gelebtem Leben, auf das hin die Reflexion reflektiert“ (Bittner 2011, S. 11). Diese Energien, Möglichkeiten und Eigenkräfte konstituieren die Formen, in denen von den Einzelnen

- die Optionen der Ichentwicklung und der Kompetenzreifung genutzt,
- Anregungen und Impulse von Lehrenden sowie Beratern und Beraterinnen aufgegriffen oder verworfen
- und – selbstorganisiert – zu neuen Formen der Gestaltung ihrer Lebenswelt verdichtet werden (können).

Dieser Blick auf die Eigenkräfte und den Eigensinn der lernenden Subjekte ist nicht neu, er wurde in den Diskursen und Konzepten der Didaktik jedoch immer wieder von *Machbarkeitsüberlegungen* überlagert, durchdrungen und verdrängt. Diese rückten die einander widersprechenden Wirkungszusammenhänge in den Fokus: Die prinzipiellen Einschränkungen und Begrenzungen durch den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext (Motto: „Man kann nichts machen, die Bedingungen wirken überstark und verhindern es!“) einerseits und die Veränderungskraft der Professionalität, d. h. der wissenschaftlich begründeten Intervention, Gestaltung oder gar Transformation von Individuen und Organisationen, aber auch Regionen und Gesellschaften andererseits (Motto: „Veränderung ist professionell machbar!“). Solche Überlegungen begegneten der Bildbarkeit Erwachsener entweder mit der grundlegenden Skepsis – um nicht zu sagen: mit „Protest“ (Kade 1999) –, indem sie vor der einschränkenden Praxis in der Berufs- und Lebenswelt kapitulierten, oder sie versprachen sich (und anderen) von einer professionellen Gestaltung der von ihr vorgeschlagenen Interventionsformen durchschlagende Wirkungen. Sowohl die Zwischenrufe der Systemforscher, dass es wirkungssichere Interventionen in komplexe Systeme nicht geben könne, als auch die Mahnungen der Hirnforscher, dass „Vermittlung“ von Wissen nicht ohne weiteres möglich sei, da es beim Lernen stets um *Entwicklung*, nicht um Anpassung oder Übernahme gehe, wurden zwar vernommen, aber selten erwachsenendidaktisch aufgegriffen und konsequent – z. B. in überzeugenden Konzepten einer Bildungs- und Lernberatung – in der Bildungsarbeit berücksichtigt.

Was ist systemisches Denken?

An Einführungen in das systemische Denken neueren Datums herrscht kein Mangel (vgl. u. a. Simon u. a. 2006). Versucht man die den unterschiedlichen systemischen Schulen gemeinsamen Linien eines Grundgedankenganges zu markieren, so lassen sich m. E. folgende fünf Annahmen, in denen ein systemisches Denken, Forschen und Gestalten seinen Ausdruck findet, ausmachen:

(1) *„Gewissheit“ wird erneut und nachdrücklich relativiert*: 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. Eine fortgeschrittene Form der Beobachtung bemisst sich deshalb nicht daran, ob und inwieweit sie einer irgendwie gearteten „objektiven“ Wirklichkeit näher zu kommen vermag, sondern danach, ob und inwieweit sie „selbsteinschließend“ vorzugehen bemüht ist und dabei auch beobachtet, wie die Akteure ihre Gewissheiten konstruieren (= *das erkenntnistheoretische Argument*).

(2) *Denken, Fühlen und Handeln werden „persönlich“ genommen*: Menschen folgen „inneren Bildern“ (Hüther 2006) und Wirklichkeitskonstrukten, die in biographischer Erfahrung entwickelt und erprobt wurden und sich zu mehr oder weniger festen Deutungs- und Emotionsmustern verdichtet haben. Eine adäquate Lösung von Problemen ist deshalb ohne einen Nachvollzug und Transformation dieser biographischen Verstehenshorizonte nicht möglich: Denn Menschen handeln aus der Logik ihrer lebensgeschichtlich erworbenen Gewissheiten heraus – häufig mit der Tendenz, zunächst einmal so bleiben zu wollen, wie sie sind. Die eigene Gewissheit kann man dem Anderen nicht nehmen, man kann ihn allerdings befragen, irritieren und erschüttern und in einem gemeinsamen Lernprozess des Umdeutens alte Deutungen durch „passendere“ ersetzen (= *das konstruktivistische Argument*).

(3) *„My greatest fear: repetition“ (Frisch 1975, S. 88)*: Menschen treffen in ihrem sozialen Handeln stets auf „alte Bekannte“ – selbst dann, wenn sie es beständig mit neuen Kontexten und Personen zu tun haben. Identitäts- und Kompetenzentwicklung speisen sich somit aus Wiederholung, nicht aus Neuem. Dies bedeutet, dass man das eigene Handeln in sozialen Situationen stets auch daraufhin beobachten und reflektieren sollte, welche „Rekonstellierungen“ mit ihm einhergehen – eine nicht nur für die Führungskräfteentwicklung grundlegende Anforderung. Diese Wiederholungen sind ein starker Beleg dafür, dass die Menschen die Welt nicht nur so deuten, wie sie sie sehen, sondern auch so, wie sie sie aushalten können, und auch Veränderung, Problemlösung und Neuorientierung können nur gelingen, wenn sie emotional getragen werden, d. h. ausgehalten werden können (vgl. Arnold 2005 b) (= *das emotionspädagogische Argument*).

(4) „*Veränderung ›feld‹ schwer*“: Systemisches Denken ist ein Denken in Wirkungsgefügen und Wechselwirkungen. Diese entstehen nicht nur aufgrund der Vielfalt der Akteure und der Unterschiedlichkeit ihrer Motive, vielmehr konstituiert diese Vielfalt der Relationen zugleich stets ein Gefüge des Perspektivischen, welches eigene systemische Wirkungszusammenhänge stiftet und nicht selten zu Überlagerungs- und Aufschaukelungsbewegungen führt, die die Intentionen einzelner Akteure durchkreuzen und anderen Logiken zum Durchbruch verhelfen. Systemische Theorien versuchen, die Gesamtheit dessen, was die konkrete Situation durchwirkt, zu erfassen, für die Akteure sichtbar werden zu lassen und zu berücksichtigen. Ihre Konzepte sind deshalb ganzheitlicher und offener, und zahlreiche systemische Ansätze nutzen auch die Kraft des spürenden Denkens, um Systempassungen zu ertasten und Wege der Veränderung bzw. Lösungen zu erproben und als mögliche Perspektiven zu gestalten (= *das feldtheoretische Argument*).

(5) „*Truth is what works*“ (vgl. Cormier 2001): Systemische Konzepte sind unmittelbar handlungsbezogen; sie gewinnen ihre Empirie im Umgang mit dem Feld, in dem sie Interventionsformen erproben, Tools anwenden und deren Wirkungen an sich selbst und anderen beobachten. Systemiker arbeiten somit nicht in nüchterner Distanz zu den Feldern, mit denen sie arbeiten, sondern sind stets selbst in diese – im Sinne einer (mit)gestaltenden Beobachtung – involviert. Sie arbeiten zudem mit kreativen Verfahren, um Systeme zur Sprache kommen zu lassen, und nutzen das Bildhafte sowie Sprachspiele, Selbstcoaching-Tools und Aufstellungen. Ziel ist es, die handlungsleitenden inneren und äußeren Energien bzw. Dynamiken nicht nur anschaulich, sondern auch erlebbar und damit besprechbar werden zu lassen, da Systemiker davon ausgehen, dass Menschen energetisch motiviert handeln und nicht allein aufgrund sachlicher Abwägung und nüchternen Vernunftgebrauchs (= *das pragmatistische Argument*).

Immer wieder trifft man in der didaktischen Debatte neben grundsätzlicher Kritik am systemisch-konstruktivistischen Paradigma auch moderatere – ausweichende oder gar kompromissbemühte – Argumentationen; die Rede ist dabei auch von einem „moderaten Konstruktivismus“ (vgl. Dubs 1995). Entsprechende Argumentationen verweisen u. a. darauf, dass die meisten Lernenden mit den Anforderungen eines selbstgesteuerten Lernens überfordert seien, weshalb speziell für *diese* Lernenden eine Fortsetzung der vertrauten Vermittlungsdidaktik die einzige sinnvolle Konsequenz sei. Solche konservativen Haltungen – „konservativ“, weil sie an bisherigen traditionellen Formen der Übermittlung festhalten – übersehen jedoch, *dass es kein Richtiges im Falschen geben kann* – es sei denn, man möchte weiterhin einer pädagogischen Praxelei frönen, deren Wirksamkeit erdacht, aber nicht erwiesen ist und deshalb suboptimal bleibt.

Wenn es stimmt, dass sich komplexe Systeme aus sich selbst heraus verändern, dann trifft dies auch auf die menschliche Kognition und Emotion zu – den vielleicht komplexesten Systemen, mit denen wir es tagtäglich bei uns selbst und anderen zu tun haben.

Diese Systeme melden sich immer dann „zu Wort“, wenn Menschen sich mit einer neuen – ungewohnten – Aufgabe konfrontiert sehen oder unter Leistungsbeobachtung stehen. Oft beschleichen sie dann Gefühle eines nervösen Gewahrseins, die – je nach Typ und lernbiographischem Hintergrund – mit Sorgen und Befürchtungen oder Gefühlen des Aufbruchs und der Neugierde durchmischt sein können. Auf alle Fälle wird das, was Kognition und Emotion in solchen Lagen lernend aus sich hervorzubringen vermögen, in einer meist dominanten Weise von dem bestimmt, was die Lernenden als Substanzen bereits in sich tragen. Eine Anregung und Förderung des Lernens Erwachsener kann deshalb nicht allein von außen an die Lernenden herangetragen werden, vielmehr müssen diese Lernenden Gelegenheiten erfahren (dürfen), in denen sie das bereits Vorhandene mit dem Neuen – nach eigenen Maßgaben – verbinden können. Insofern *sind es die Maßgaben des empfangenden Systems, welche die Wirkung auf der Identitäts- und Kompetenzebene definieren, nicht die des intervenierenden Systems* – dies die wohl wichtigste systemische Abgrenzung von zahlreichen klassischen Didaktikkonzepten, seien diese bildungs- oder lerntheoretischer, aber auch subjekttheoretischer Provenienz.

Die Systemische Erwachsenenbildung ist stärker auf die Schaffung und Begleitung solcher Gelegenheiten bezogen als auf die Stärkung einer – vermeintlich – vermittelnden oder gar vormundschaftlichen Rolle der Lehrenden. Pädagogische Professionalität erschöpft sich für sie deshalb auch nicht in einem aufklärerischen Impetus der Akteure, sondern findet in einer methodisch-instrumentellen Vielfalt ihren Ausdruck, welche die erwachsenenpädagogischen Professionals in die Lage versetzt, Prozesse der Selbstdistanzierung sowie der Selbstreflexion und Selbsttransformation im Gegenüber anzuregen und zu begleiten. Auch dabei gibt es keine Wirkungsgarantie, und es bleibt dem autonomen bzw. autopoietischen Zusammenwirken der Kognition und Emotion des Lernenden überlassen, ob und inwieweit dieser sich auf das unsichere Terrain einer Transformation (ver)führen lässt oder nicht, wobei zu berücksichtigen ist, dass „Weiterbildungsteilnehmer Gleiches ungleich beurteilen“ (Harney/Herbrechter 2008). Gleichwohl geht die Systemische Erwachsenenbildung von folgender Überlegung aus:

Die professionelle Handlungslogik einer systemischen Lernbegleitung von Erwachsenen folgt den Funktionsmechanismen komplexer Systeme: Sie gestaltet und variiert nicht allein den Input (in der vagen Hoffnung, es möge etwas Passendes dabei sein), sondern beobachtet kontinuierlich den Outcome im Lernverhalten des Gegenübers und „plant“ und gestaltet situativ – in möglichst unmittelbarer Reaktion auf die beobachtbaren Wirkungen.

Eine dementsprechende systemische Lernbegleitung Erwachsener folgt dem Motto: „Wenn Du merkst, etwas geht nicht, lasse es sein. Wenn Du merkst, etwas funktioniert, mach mehr davon! Denn: Das Einzige, was zählt, ist der – beobachtbare – Erfolg in der Kompetenzreife des Gegenübers“ (vgl. McKergow/Clarke 2007). Eine systemische Erwachsenenbildungswissenschaft ist eine nüchterne Wirkungsreflexion, keine Protestreflexion (vgl. Kade 1999).

Das Kernanliegen, das der Systemischen Erwachsenenbildung zugrunde liegt, ist – wie gesagt – nicht neu, es wird nach meinem Eindruck derzeit nur wesentlich präziser gefasst und wurde in den letzten Jahren vielerorts erwachsenendidaktisch konsequenter ausgestaltet: Die Systemische Erwachsenenbildung ist darum bemüht, die Bildung Erwachsener als ein Inside-Out-Geschehen zu verstehen und zu ermöglichen. Dabei treten linear-mechanistische Konzepte, denen es um die Antizipation und die „Herstellung“ von Zukunft geht, in den Hintergrund. An ihre Stelle rücken Vorstellungen und Vorschläge einer deutlicher am „Outcome“ orientierten Sicht des Erwachsenenlernens, um einen Schlüsselbegriff der aktuellen bildungspolitischen Debatten aufzugreifen: Der Outcome kann nicht „hergestellt“, sondern bloß beobachtet und *ermöglicht* werden (vgl. Arnold 2012b). Seine Wirkungen haben mehr mit der Identität und Lebensgeschichte der Lernenden, d. h. mit ihren erworbenen „inneren Möglichkeiten“ der Selbstwirksamkeit, zu tun als mit einer professionellen Perfektion oder gar Standardisierung von Lehrplanung, Lehrgestaltung und Lehrkontrolle. Die Professionalität des erwachsenenpädagogischen Handelns – so eine wesentliche Konsequenz des hier entfalteten Zugangs zum Erwachsenenlernen – zeigt sich deshalb in zweierlei:

- zum einen in einem konsequenten Anschluss an die Themen, Fragen, Bewegungen und Befürchtungen, die im lernenden Gegenüber Gestalt gewinnen, sowie
- zum anderen in der gelingenden Aneignung eines das Überleben sichernden, Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten eröffnenden und sozial integrierenden Kompetenzprofils.

Nachhaltigkeit wird dabei nicht länger als langfristig erfolgreiche Umsetzung eines Inputs, sondern als gelingende Reifung einer selbsttragenden Kompetenz verstanden, wobei Formen eines erwachsenendidaktischen Handelns in den Fokus geraten, die mit den Begriffen der „Lernberatung“, „Lernbegleitung“ oder des „Lerncoachings“ nur grob umschrieben sind.

Inspiziert und getragen wird die systemische Deutung und Gestaltung des Erwachsenenlernens von Anregungen einer systemischen Theorie des sozialen Handelns, wie sie u. a. von Gregory Bateson (1904–1980) vorbereitet, aber auch von konstruktivistischen Konzepten aufgegriffen und grundlagentheoretisch ausgelotet sowie in pragmatischen Entwürfen ausgestaltet wurde. Die Argumentationen eines Ernst von Glasersfeld (1917–2010), Heinz von Foersters (1911–2002) sowie Paul Watzlawicks (1921–2007)

stehen in diesem Zusammenhang ebenso Pate, wie die Arbeiten des Chilenen Humberto Maturana (geb. 1928), der u. a. für die hierzulande zentrale Systemtheorie von Niklas Luhmann (1927–1998) zu einem wichtigen Stichwortgeber wurde, sowie die Klärungen seines Landsmannes Francisco Varela (1946–2001), wobei es insbesondere der Hirn- und Wahrnehmungsforscher Francisco Varela ist, der die systemischen Konzepte des Veränderungslernens in den letzten Jahren stark beeinflusst hat und immer noch beeinflusst. Damit befinden sich die von der Systemischen Erwachsenenbildung aufgegriffenen Anregungen in einer gewissen Nähe zu den Ansätzen der Gruppe um Peter Senge (MIT Boston), die ihr zentrales Werk „Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations and Society“ (Senge u. a. 2005) „to the memory of Francisco J. Varela“ widmete. Aber auch die systemischen Konzepte und Suchbewegungen im Umfeld des Carl Auer-Verlages – allen voran angeregt durch die Pionierleistungen von Helm Stierlin (vgl. Stierlin 2010) und Fritz B. Simon (vgl. u. a. Simon 1999) – stellen wichtige Vorarbeiten für den hier vorgelegten Versuch dar, die systemischen Konzepte des Veränderungslernens für die Theorie und Praxis des Erwachsenenlernens fruchtbar werden zu lassen.

Die Konsequenzen der Systemischen Erwachsenenbildung sind provozierend. Herausgefordert fühlen sich vor allem all diejenigen, die Erwachsenenbildung anders denken und ihr eigenes Selbstverständnis vielfach noch stärker von Vorstellungen der Aufklärung und Befreiung „aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ (Immanuel Kant) und eines dadurch legitimierten Gestus des intellektuellen Vordenkens ableiten. Mit den dabei vorgetragenen Anfragen, Hinterfragungen und Infragestellungen setzen sich Systemiker schon seit jeher auseinander – auch im vorliegenden Buch finden sich solche Auseinandersetzungen (vgl. Pkt.3.4 und Pkt.5). Nicht immer gelingt es Systemikern, dabei selbst die Sprache eines transitiven Weltbildes zu meiden und nicht „um die Wirklichkeit zu kämpfen“, deren Erkennbarkeit sie ja selbst ausschließen. Nicht selten agieren sie dann selbst in einem Gestus, der Widersprüchliches aufzudecken meint, um genau damit oft selbst die erkenntnistheoretischen Grundlagen zu desavouieren, auf denen die eigenen Überlegungen basieren. Wie „streitet“ man, wenn auch das Gegenüber im Besitz der Wahrheit – *seiner* Wahrheit – ist? Und wie geht man dabei zu Werke, wenn man sich selbst der Sprachmuster und Ausdrucksformen einer bezeichnenden, begreifenden und schlussfolgernden Sprache zu bedienen hat? Solche und ähnliche Fragen sind bislang ungeklärt und vielleicht auch unklärbar. Sie bilden das Einfallstor für berechtigte Anfragen einer Kritik der Systemischen Erwachsenenbildung, deren Repräsentanten allerdings oft selbst der Bewegung ausweichen, welche der Atomphysiker Werner Heisenberg (1901–1976) an den Anfang jeglichen Verstehens stellte:

„Daher müsste doch zuerst einmal geprüft werden, woher die Bilder für unsere Vorstellungen kommen, wie sie begrifflich gefasst werden und in welcher Beziehung sie zu den Dingen stehen, bevor wir so sicher über Erfahrungen urteilen können“ (Heisenberg 1973, S. 13).

Die Systemische Erwachsenenbildung ist sich der Unsicherheit ihres Begreifens bewusst, weshalb sie sich zögerlicher zu überlieferten pädagogischen Leitlinien und den didaktischen Konzepten eines wirkungssicheren Handelns positioniert und das

Erwachsenenlernen entschlossener aus der – experimentell – erlebten Situativität heraus denkt und gestaltet. Gleichwohl stellen die bei den Lernenden beobachtbaren Wirkungen – die Usability – ihrer Such- und Aneignungsbewegungen sowie ihrer Fähigkeiten, weit geöffnete Räume des Selbstlernens und der Selbstbildung für die eigene Identitäts- und Kompetenzentwicklung selbstorganisiert zu nutzen oder nicht zu nutzen, auch für sie *die* Dimension dar, in der sich das Funktionieren der „Wahrheit“ in einer gelingenden Bildung zeigen kann.

Um einigen der vorgetragenen Anfragen und Hinterfragungen bereits an dieser Stelle zu begegnen, soll auch deutlich markiert werden, was das Systemische Denken m. E. *nicht* ist:

Was ist systemisches Denken nicht?

(1) *Systemisches Denken plädiert nicht für ein „Anything Goes“, sondern für ein Anknüpfen an dem, was wirkt:* Systemiker fordern deshalb auch nicht zu einer verantwortungslosen Beliebigkeit der Konzepte und Entwürfe auf. Systemisches Denken bündelt vielmehr in einer konsequenten Weise die Einsichten in die nichtlinearen Wirkungsweisen komplexer Systeme – auch Kognition und Emotion werden dabei als solche betrachtet – und wirft die Frage auf, ob und wie einem solchen System mit Absichten, Veränderungsimpulsen oder Vernunftgründen wirksam(er) „begegnet“ werden kann. Veränderung (auch im Sinne einer „gelingenden Bildung“) gerät dabei stärker als ein Inside-Out-Prozess in den Blick, und die Bildung Erwachsener wird als Selbstbildung zum Thema.

2) *Systemisches Denken verabschiedet nicht den Bildungsbegriff, sondern dekonstruiert diesen beständig und ist darum bemüht, seinen didaktischen Kern freizulegen:* Das systemische Denken impliziert keine Abkehr von der Idee der Bildung als der Summe der historisch erreichten Möglichkeiten von Identitäts- und Kompetenzreife, ist aber darum bemüht, in seinen Argumentationen „dem Verlust jeder eindeutigen ontologischen Gewissheit“ (Fuchs 2012, S. 130f) Rechnung zu tragen. Skeptisch sind die systemischen Konzepte allerdings im Hinblick auf die Frage, in welcher Weise kulturell und gesellschaftlich „errungene“ Maßstäbe zu tragfähigen Ichstrukturen reifen können und welche unterstützenden didaktischen „Vorkehrungen“ eine entsprechende Bewegung des Lernenden fördern und welche eher nicht.

Systemisches Denken sperrt sich angesichts der breiten gesellschaftlichen Funktionalisierungen der Bildung einerseits sowie in Anbetracht der autopoietischen Geschlossenheit kognitiver und emotionaler Muster andererseits gegenüber Interiorisierungsvorstellungen jeglicher Art; sie thematisiert Bildung als Ausdruck und nicht als Eindruck (vgl. Arnold 2013, S. 32). Auch die kulturellen und gesellschaftlichen Errungenschaften, wie Bildung, müssen – so ein systemisch-pädagogischer Grundgedanke – als verhaltenssteuerndes Potenzial von jedem Subjekt selbst neu hervorgebracht werden und können nicht durch entschiedene Rede oder entschlossene Interventionen nachhaltig „erzeugt“ werden.

(3) *Systemisches Denken ist kein Denken im gesellschaftsfreien Raum:* Nur: Die nötigen Wirkungen des sozial vorgegebenen werden nicht als determinierende, sondern lediglich als rahmende Bedingungen in den Blick genommen. Systemiker kennen die Bedeutung der Kontextgestaltung und nutzen deren Möglichkeiten, da sie wissen, welche „Nahrung“ die Autopoiesis der Identitäts- und Kompetenzentwicklung dringend benötigt: *eine Vielfalt der Optionen*. Deshalb sind Themen, wie Inklusion, Durchlässigkeit sowie Subsidiarität, Partizipation und Selbsttätigkeit wichtige Anliegen einer systemischen Erwachsenenbildung. Gleichzeitig wissen Systemiker aber auch, dass die politische Umsetzung und Gestaltung dieser Anliegen zumeist anderen Maßgaben als denen einer pädagogischen Vernunft folgt – eine nüchterne Gegebenheit, die man zwar bedauern kann und an der man sich verzweifeln abarbeiten kann, die aber Verbesserungen „von innen heraus“ keineswegs grundsätzlich ausschließt, wie zahlreiche Erfahrungen aus dem Bereich der Schulentwicklung (vgl. Barth 1991), aber auch der internationalen Entwicklungszusammenarbeit zeigen.

(4) *Systemische Konzepte behindern nicht die Emanzipation des Einzelnen, sie glauben aber nicht (mehr) an die großen Erzählungen der Kritisch-Emanzipatorischen Erwachsenenbildung, zumal diese vielfach selbst nicht frei von einem bevorzugen Denken sind:* Statt dessen kommt das systemische Denken ohne Rechthaberei (Senge: „Voice of Judgement“), belehrenden Gestus und Defizitanahmen aus und widmet sich prinzipiell der wertschätzenden Stärkung der individuellen Ressourcen, wie sie nun einmal sind. Aus diesem Grunde sind systemische Konzepte auch von Behauptungen einer Wirkungsgewissheit weitgehend frei und wissen, dass es auch ganz anders sein kann (und auch häufig ist).

Sicherlich: Auch systemisches Denken teilt sich in der Sprache mit und unterliegt deshalb der in diese eingebauten Erkenntnistheorie. Deshalb nähert es sich auch stets bloß dem, was mitzuteilen wäre, weil z. B. in der These, dass es keine Gewissheit gäbe, selbst soviel Gewissheitsanspruch mitschwingt, dass die Aussage selbst behauptet, was sie zugleich widerlegt – eine Unvollkommenheit der Sprache, in der wir mitteilen, aber nicht des Denkens, das sich mitzuteilen bemüht. In diesem Sinne teilt die Systemische Erwachsenenbildung den Gebrauch, aber nicht die Bedeutungen der Sprache. Jegliches Verstehen bleibt deshalb stets auch ein Missverstehen, da die Akteure sich zwar über Begriffe verständigen können, aber deren Bedeutungen für den anderen nicht identifizieren, sondern bloß wertschätzend vergleichen können. Auch wissenschaftliches Bemühen, Fortschreiten, Sich-Auseinandersetzen und Streiten lebt von diesem wertschätzenden Vergleich – so ein weiterer Akzent des Grundgedankenganges einer Systemischen Erwachsenenbildung (vgl. 6.4).

1 Meine Rolle in der Lernbegleitung Erwachsener



Das Lernen Erwachsener ist *das* bildungspolitische Thema der gesellschaftlichen Modernisierung. Insbesondere die entwickelten Gesellschaften messen dem sogenannten „Lebenslangen Lernen“ eine wachsende Bedeutung zu, und sie suchen nach neuen Wegen, um die Menschen in ihren Bemühungen um den Erwerb und die Sicherung ihrer Kompetenzen zu unterstützen. Dabei ist *wissenschaftliche Analyse* ebenso gefragt wie eine *bildungspolitische Entschlossenheit* und ein *professionelles Handeln*:

- Die *wissenschaftliche Analyse* bringt Licht in das Dunkel. Sie begnügt sich nicht mit Memoranden und Erklärungen zur wachsenden Bedeutung des lebenslangen Lernens Erwachsener, sondern untersucht auch die Frage, welche Gegebenheiten und Gewohnheiten erklären, weshalb das Erwachsenenlernen ist, was es – noch – ist: ein vielfach mehr beschworener als tatsächlich stattfindender Aufbruch zur Lerngesellschaft.
- Die *bildungspolitische Entschlossenheit* nimmt die Politik in den Blick und fragt nach den möglichen und versäumten Entscheidungen, um *die* Voraussetzungen zu schaffen, die nötig sind, damit Menschen während ihres Lebenslaufes immer wieder durch Angebote des Erwachsenenlernens begleitet werden können – wenn sie selbst, ihr Betrieb oder die Gesellschaft dies erwarten und nachfragen.
- Das *professionelle Handeln* rückt insbesondere diejenigen in den Blick, die Angebote der Erwachsenenbildung planen, durchführen und gestalten. Für diese Erwachsenenpädagogen und Erwachsenenpädagoginnen ist es grundlegend zu wissen, wie man das Lernen und die Kompetenzentwicklung Erwachsener wirksam und erfolgreich initiieren und begleiten kann.

Alle drei Aspekte und Dimensionen wirken im Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung der Erwachsenenbildung zusammen. Dabei ist es die *wissenschaftliche Analyse*, die der professionellen Praxis helfen kann, ihre Fragen zu klären. Beide bedingen sich dabei wechselseitig, aber es ist auch die *bildungspolitische Entschlossenheit*, die diesen Bemühungen ihre Berechtigung und ihren Stellenwert verleiht. Wissenschaft, Politik und Praxis sind somit die wesentlichen Bezugspunkte einer Erwachsenenpädagogik, die sich nicht nur auf die Dokumentation des Gegebenen beschränkt, sondern auch dessen Möglichkeiten der Veränderung und Entwicklung zum Thema hat.

Erste Schritte auf dem Weg zu einer systemischen Beobachtung des Lernens Erwachsener

Die folgenden Argumentationen folgen einem systemischen Paradigma, wie es in seinen wesentlichen Grundlinien durch Humberto R. Maturana und Francisco Varela (1980) oder durch die Beiträge von Niklas Luhmann (1984; 1988), aber auch die Arbeiten von Ludwig Wittgenstein (1971) vorbereitet worden ist. Der Fokus einer systemischen Theorie des Sozialen – und auch das Lernen Erwachsener ist Teil und Ausdruck dieses Sozialen – ist in dreifacher Hinsicht überraschend anders. So gehen systemische Theorien nicht einfach davon aus, dass es z. B. die Erwachsenenbildung „gibt“, da es ja Volkshochschulen, Akademien oder Weiterbildungsseminare „gibt“, sie fragt vielmehr danach, wie diese durch Beobachtung konstruiert wurden und welche unausgesprochenen Annahmen dabei eine Rolle spielten. Dabei nimmt sie ernst, dass alle Aussagen über die Welt von Beobachtern getroffen wurden und auch Wissenschaftler und Forscher letztlich nur ihre eigenen Beobachtungen berichten können. Und diese Beobachtungen entstammen menschlichen Gehirnen, aus denen sie mit Erfahrungen, Begriffen und Betrachtungsformen vermischt nach außen dringen. Zwar liest man dann Sätze, wie: „Erwachsene müssen motiviert werden, da sie lernentwöhnt sind!“, aber man nimmt dies für bare Münze und schaut dann auch prompt auf die lernenden Erwachsenen als die zu motivierenden und lernentwöhnten Menschen, von denen die Rede war.

Es ist der systemischen Theorie zu verdanken, dass sie solche Formen einer „Sichselbst-erfüllenden-Prophezeiung“ (sensu Watzlawick) deutlicher in den Blick gerückt hat. Damit hat sie auch für die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildnern neue Möglichkeiten eröffnet. Diese lernen nicht nur, wie andere Menschen beobachten, sich Erfahrungen aneignen und diesen in ihren Schlussfolgerungen „treu“ bleiben, sie lernen auch, sich selbst – als Erwachsene – reflexiv zu betrachten. Ein wesentlicher Schritt einer solchen systemischen Selbstreflexion (Motto: „Auch ich bilde die Wirklichkeit nicht ab, sondern drücke in dem, was ich beobachte, erkenne und für wahr halte, auch nur aus, was ich durch die Brillen meiner Erfahrungen zu sehen und zu erkennen vermag!“) ist die Öffnung gegenüber anderen und neuartigen Konstruktionen des Erwachsenseins. Erwachsene

können dann z. B. mit ihrer Lernfähigkeit, ihren Erfolgen und Talenten besser „in Erscheinung treten“ – die Systemtheorie spricht von „Emergenz“ – als ihnen dies gelingt, wenn Erwachsenenpädagogen und Erwachsenenpädagoginnen durch ihre „Erfahrungen“ problemfokussierend auf die Motivations- und Lernschwierigkeiten blicken. Eine systemische Professionalisierung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung ist somit per se „verändernd“, da sie sich darin üben, die Welt bzw. das Gegenüber in einer anderen Weise in Erscheinung treten zu lassen, als es die eigenen Gewohnheiten erlauben würden. In diesem Sinne ist für eine solche Selbst-reflexivität, die Neues entstehen lässt, der Satz von Humberto R. Maturana und Francisco Varela leitend, der an Sokrates und seinen Ausspruch „Ich weiß, dass ich nicht weiß“ erinnert:

„Der Kern aller Schwierigkeiten, mit denen wir uns heute konfrontiert sehen, ist unser Verkennen des Erkennens, unser Nicht-Wissen um das Wissen“ (Maturana/ Varela 1987, S. 268).

Unser Wissen drücken wir in einer Sprache aus, wobei wir uns der Sprache und ihrer Möglichkeiten nicht nur bedienen, sondern in ihr auch gefangen sind, denn wir können mit ihrer Hilfe bloß begreifen, wofür wir Begriffe haben – eine Einsicht, die wir den sprachphilosophischen Hinweisen von Ludwig Wittgenstein (1889–1951) verdanken, der selbst kein Systemiker ist, aber hilfreiche Klärungen zur Frage „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ (Watzlawick 1976) vorgelegt hat. Was wir begriffen haben, dessen sind wir uns gewiss, obwohl es bloß unsere Gewissheit ist, über die wir verfügen, nicht die des Gegenübers mit seiner eigenen Erfahrung und seinen kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen. Eine Systemische Erwachsenenpädagogik weiß um diese Mechanismen, weshalb sie mit Begriffen behutsam umgeht und sich um andere Lesarten und Deutungen bemüht. Sie ist eine angewandte Theorie vom Erkennen und der lernenden Veränderung der Wahrnehmung, ähnlich, wie die Praxis des Erwachsenenlernens stets auch mit der Veränderung und Weiterentwicklung der bisherigen Selbstbilder der Erwachsenen und der Erweiterung ihrer Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten einhergeht.

1.1 Hinter das Vertraute blicken

An Begriffen und Konzepten zum Thema Erwachsenenlernen herrscht kein Mangel. Da ist die Rede von der „Erwachsenenbildung“, von der „Weiterbildung“, vom „Lebenslangen Lernen“ und der „Kompetenzentwicklung“ – alles Begriffe, die zwar unterschiedlichen Kontexten entstammen und unterschiedlich kontaminiert daher kommen, aber im Grunde genommen dasselbe bezeichnen: *die Lernprozesse, in denen sich Erwachsene um den Erhalt und die Weiterentwicklung ihrer Identität sowie ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bemühen – meist unterstützt durch mehr oder weniger ausgefeilte Infrastrukturen oder Lernarrangements.*

Die Erwachsenenpädagogik als die Wissenschaft vom Lernen und der Bildung Erwachsener beschreibt nicht nur das, was ist, sondern ist auch darum bemüht zu verstehen, warum das, was sein könnte oder sein sollte, (noch) nicht ist.

So konnte z. B. die explizite Erwartung, Erwachsenenbildung möge vor allem denjenigen, die in ihrer bisherigen Bildungsbiographie benachteiligt wurden, einen Zugang und eine Teilhabe zur Bildung ermöglichen, nur in besonders speziellen Vorhaben (z. B. der Alphabetisierung) in nennenswertem Umfang erreicht werden. Es sind nach wie vor in fast allen Ländern Europas vor allem diejenigen, die in ihrem Leben Bildung als eine Chance und Perspektive kennengelernt haben, die auch als Erwachsene einen Zugang zu den Angeboten der Erwachsenenbildung finden und für ihr weiteres Fortkommen nutzen. Die „Bildungsverlierer“ hingegen meiden auch das lebenslange Lernen. Deshalb plädierte bereits 1995 die Europäische Kommission in Ihrem Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ für einen „offeneren und flexibleren Ansatz“ (Europäische Kommission 1995, S. 7) für das Lernen im Lebenslauf und stellte fest:

„Das Wissen, d. h. den allgemeinen Wissensstand des einzelnen, zu erweitern, hat Vorrang. (...) Es gilt hier ein von allen anerkannter Grundsatz: Die baldige Entwicklung zur kognitiven Gesellschaft bringt mit sich, dass die ständige Aneignung neuer Kenntnisse gefordert werden muss. Daher empfiehlt es sich, alle Ansätze zu entwickeln, die die Lust am Lernen wecken. Die Verbesserung der Informationen über bestehende Ausbildungsangebote können dadurch erleichtert werden, dass man in den Ländern der Union (...) »Zentren für Wissensressourcen« einrichtet. Die optimale Nutzung des Wissens, das sich der einzelne im Verlauf seines Lebens angeeignet hat, setzt die Eröffnung neuer Formen der Anerkennung von Kompetenzen voraus, und zwar zusätzlich zum Berufsabschluss und zur Erstausbildung und zuerst auf nationaler und lokaler Ebene. Die Unterstützung der Mobilität fördert ebenfalls die Erweiterung des Wissens. Die geographische Mobilität erweitert den persönlichen Horizont, stimuliert die geistige Beweglichkeit und steigert die Allgemeinbildung. Sie kann sich nur positiv auf die Lernfähigkeit auswirken, die es heutzutage so dringend zu entwickeln gilt. Schließlich muss man die neuen Kommunikationstechnologien in den Dienst der allgemeinen und beruflichen Bildung stellen: Alle ihre Möglichkeiten müssen genutzt werden“ (ebd., S. 58).

Wie sollten Gesellschaften auf diese Herausforderungen und Möglichkeiten, das Lernen Erwachsener zu gestalten, reagieren? Wie reagieren sie normalerweise? Auf welche Institutionen greifen sie dabei zurück? Wie blicken die Lehrenden dieser Institutionen auf den Erwachsenen, seine Biographie, seine Lebenswelt und seine Entwicklung? Zu welchen Ansätzen greifen sie, um diese Entwicklung zu unterstützen und zu fördern? Welche Bilder und Konzepte werden dabei zugrunde gelegt? „Stimmen“ diese Bilder oder sind sie veraltet und gleichwohl immer noch wirksam? Wie legen uns solche impliziten – unausgesprochenen – Bilder fest? – Fragen über Fragen, die nicht nur der Gegenstand „Erwachsenenbildung“ selbst aufwirft, sondern auch die Art und Weise, wie wir uns seiner annehmen, über ihn nachdenken und die Formen, mit ihm umzugehen, entwickeln.

Es ist diese Form eines Denkens, das auch die eigenen Begriffe hinterfragt, die eine wissenschaftliche Analyse leitet. Erst wenn wir begreifen, wie wir uns das Erwachsensein gewohnheitsmäßig „denken“, können wir uns auch darum bemühen, das Erwachsensein neu zu denken und dadurch auch – in seinen Möglichkeiten – neu zu gestalten.

1.2 Der Erwachsene – ein unbekanntes Wesen

Menschen lernen ein Leben lang – am Arbeitsplatz, in ihrer Lebenswelt, durch Krisen, Erfolge, soziale Kooperation, aber eben auch in speziellen Kontexten. Erwachsenenlernen geschieht somit informell und formell, und es stellt eine wichtige Aufgabe der sich modernisierenden Gesellschaften dar, das Verhältnis zwischen beiden Lernkontexten zu „regeln“. Wenn es stimmt, dass Erwachsene über zwei Drittel ihres Lernens selbstgesteuert realisieren – so die bereits frühen Hinweise aus den 1970er Jahren¹ –, dann ist kritisch zu fragen, warum wir oft dazu neigen, Erwachsene als lernentwöhnte und unmotivierte Lerner in den Blick zu nehmen, für die es das Beste sei, wenn man eigene Institutionen und Angebote (mit Curricula, LehrerInnen etc.) für sie schaffe. Für den weiteren Verlauf unserer Ausführungen gehen wir deshalb von einer Definition aus, die das Lernen Erwachsener als informelles und formelles Lernen gleichermaßen zu umfassen vermag.

Als „Erwachsenenbildung“ bezeichnen wir das Lernen der Menschen im Stadium ihrer fortgeschrittenen Biographie.

Dabei gehen die Erwachsenenpädagogik und die Weiterbildungspolitik davon aus, dass die Erwachsenen, die an formellen Weiterbildungsangeboten teilnehmen oder sich selbst – informell – wirksam weiterbilden, eine Erstausbildung normalerweise bereits abgeschlossen haben, selbst bereits einer Erwerbstätigkeit nachgehen, ihre Herkunftsfamilie verlassen und eigene familiäre Verpflichtungen eingegangen sind.

„Erwachsensein“ bezeichnet somit das Zusammentreffen biologischer und sozialer Reifungsschritte: Neben dem Eintritt der *Geschlechtsreife* ist es der *Eintritt in eine selbstverantwortliche Lebensführung*, die in vielen Gesellschaften ihren Ausdruck in dem *Abschluss einer beruflichen Ausbildung* und dem Erreichen der vollen *Geschäftsfähigkeit*, der Gründung einer Familie oder Lebensgemeinschaft bzw. dem Eintritt in die generationale Folge sowie der strafrechtlichen Schuldfähigkeit und der „*Verantwortungsreife*“ (ab dem 18. Lebensjahr) findet.

¹ So stellte bereits 1977 die OECD fest, dass „approximately two thirds of the total learning efforts of adults“ ein bewusst selbst gesteuertes Lernen sei (OECD 1977, S. 20).