

Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen- Orientierung aus der Perspektive der Systemtheorie nach Niklas Luhmann

Ein Fachgespräch an der Schnittstelle
von systemischer Praxis, Wissenschaft
und Weiterbildung

Martin Hafen



Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Ein fiktives Fallbeispiel aus der Perspektive der Beratungsperson (P)	2
Gesprächssequenzen	3
Zum Beginn des Gesprächs: Warum gerade soziologische Systemtheorie?	6
Das Gespräch	6
Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Grundlage	7
Systemtheorie als Differenztheorie am Beispiel der Lösungsorientierung	10
Die Unterscheidung von Funktion und Methode	12
Kompetenzorientierung	13
Die Bedeutung des unterscheidungstheoretischen Zugangs für die Praxis	16
Ressourcen-Orientierung	19
Systeme als operative Differenzen	20
Ein Beispiel aus der Beratung	22
(Wie) Ist es möglich, Wirkung zu erzeugen?	22
Fragen als methodisches Mittel	29
Der Begriff der Kontingenz	30
Zum Abschluss	31
Zum Autor	31
Literatur	33

Einleitung

Systemische Ansätze, die in Therapie, Beratung, Coaching, Begleitung, Gesundheitsförderung und andern professionellen Handlungsfeldern genutzt werden, beziehen sich regelmässig auf methodische Konzepte wie Lösungs-, Kompetenz- oder Ressourcen-Orientierung. Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass sie einen Gegenpol zu Konzepten bilden, die auf Probleme und Defizite ausgerichtet sind und die Zielpersonen unnötig stark pathologisieren und als hilflos konstruieren. In der Praxis der Psychotherapie, der Sozialen Arbeit und der Erziehung wird die Arbeit mit Methoden der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung als enorm hilfreich erlebt. Der Nutzen dieser Orientierung wird dabei nicht nur im Hinblick auf den Erfolg der eigenen Tätigkeit erkannt, sondern auch unter dem Aspekt der psychischen Befindlichkeit von Professionellen und Zielpersonen im Kontext dieser Aktivitäten.

Der theoretische Hintergrund der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung ist vielfältig, wobei auf einzelne Autorinnen und Autoren wie Steve de Shazer (1992, 2009) oder Insoo Kim Berg (de Jong & Berg 2008; Steiner & Berg 2016) überdurchschnittlich oft Bezug genommen wird. Das Ziel dieses Textes ist, den theoretischen Hintergrund von Ansätzen der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung durch den Bezug zur soziologischen Systemtheorie nach Niklas Luhmann zu erweitern. Die Luhmann'sche Systemtheorie (auch «soziologische Systemtheorie» genannt) wird in vielen systemischen Ansätzen mit unterschiedlichem Vertiefungsgrad als Referenztheorie neben andern Theorien genutzt. In Publikationen rund um die Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung ist dieser Bezug eher marginal.

Neben dem Ziel der Erweiterung des theoretischen Hintergrundes von Ansätzen der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung kann dieser Text auch als kurze Einführung in einige der zentralen Aspekte der soziologischen Systemtheorie gelesen werden, die am Beispiel der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung ausgeführt werden. Um die Lesbarkeit des Textes für die Praxis zu erhöhen, wird die Form eines Fachgesprächs gewählt, das unter anderem mit Blick auf ein einleitend vorgestelltes Fallbeispiel geführt wird.

Das Fachgespräch ist so gestaltet, dass ein «Praktiker» (P) seine Fragen zur Systemtheorie an den «Theoretiker» Martin Hafen (MH) richtet. Mit dieser Unterscheidung von «Praktiker» und «Theoretiker» werden zwei Perspektiven akzentuiert, um diskutierte Inhalte möglichst gut verständlich darzustellen. Angesichts dieser Akzentuierung ist zu betonen, dass der «Praktiker» mit Blick auf sein grosses Erfahrungswissen und seine sonstigen Theoriebezüge immer auch «Theoretiker» ist, genauso wie der «Theoretiker» die Prinzipien der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung in seinen beruflichen und privaten Alltag integriert.

Ein fiktives Fallbeispiel aus der Perspektive der Beratungsperson (P)

Ausgangslage

Mit Entscheid des Gerichts wurde der minderjährige S. der mehrfachen Körperverletzung, der versuchten Körperverletzung mit einem gefährlichen Gegenstand, des Angriffs, der Sachbeschädigung und des Landfriedensbruchs für schuldig befunden. Er wurde zu einer Einschliessungsstrafe von acht Monaten, unter Einrechnung der Untersuchungshaft, verurteilt. Der Vollzug der Strafe wurde aufgeschoben und eine Probezeit von zwei Jahren ausgesprochen. Während der Probezeit wird S. unter Schutzaufsicht gestellt. In diesem Fall wird ein Sozialarbeiter oder eine Sozialarbeiterin über den Verlauf der Probezeit wachen und nach ihrem Ablauf Antrag auf Vollzug oder Nichtvollzug der Strafe stellen; im Erwachsenenstrafrecht würde von einer Bewährungshilfe gesprochen.

Zur Person von S.

S. wurde in B. geboren und wohnt dort zusammen mit einem älteren Bruder und einer jüngeren Schwester bei den Eltern. Seine Entwicklung verlief nach seinen eigenen Aussagen unauffällig. Mit seinem Bruder habe er öfters Streit gehabt; er sei eifersüchtig auf ihn gewesen. Seine Schwester sei «vergöttert» worden. Er sei immer schon so etwas wie «das schwarze Schaf der Familie» gewesen.

Seine Kindergartenzeit sei problemlos verlaufen. In der Primarschule habe er von Anfang an Schwierigkeiten mit der Lehrerin gehabt. Gemäss Aussagen von S. und seinen Eltern sei er auch in der Oberstufe stets benachteiligt worden; ihm sei an allen Vorkommnissen die Schuld gegeben worden. Deshalb habe er nach einem Gespräch mit einem Psychologen vom Schulpsychologischen Dienst für das letzte halbe Oberstufen-Jahr in eine Privatschule gewechselt. Dort sei es sehr gut gegangen, sodass er danach probeweise ins Wirtschaftsgymnasium wechselte. Der Verlauf dort sei ebenfalls gut gewesen, doch hätten die schulischen Leistungen nicht genügt.

So sei er in die Sekundarschule gekommen. Bis dahin hätten keine Schlägereien stattgefunden. Seit der Sekundarschule habe er aber regelmässig Schlägereien gehabt, habe neue Freunde in der gewalttätigen rechten Szene gefunden und sei bis zur Untersuchungshaft in mehrere Delikte (wie oben beschrieben) verwickelt gewesen. Er habe nach dem Sekundarschulabschluss eine Lehre begonnen. Diese gefalle ihm sehr gut. Seine schulischen Leistungen seien ansprechend. Seine Motivation bei der Arbeit könnte manchmal besser sein. Ob sein Arbeitstempo und seine Arbeitsqualität gut seien, hänge von der Arbeit ab. Er könne dies recht gut selbst steuern. Sein Lehrmeister wisse von seinem Delikt, denn er sei bereits in der Lehre gewesen, als dieses geschehen sei, und er habe wegen der Untersuchungshaft nicht zur Arbeit gehen können. Sein Lehrmeister habe ihm eine Chance gegeben, sodass er seine Lehre weiterhin habe absolvieren können. Der Lehrmeister sei nicht begeistert gewesen von der Tat, doch habe er ihn deswegen auch nie verurteilt.

Seit der Untersuchungshaft habe er keine Schlägereien und Delikte mehr verübt, er habe neue Freunde gefunden, rechne sich aber immer noch klar der politisch rechten Szene zu. Er habe seither ein Anti-Aggressivitäts-Training absolviert, habe jedoch aus einer Ungerechtigkeit und Laune des Trainers heraus sein Abschlussdiplom nicht erhalten. Er trinke nicht mehr so viel Alkohol, da er oft mit dem Auto unterwegs sei. Das Anti-Aggressivitäts-Training habe ihm sicherlich geholfen, keine Schlägereien mehr zu haben. Er müsse seine politische Meinung nicht mehr mit Gewalt durchsetzen.

Seine Hobbys seien heute vor allem Krafttraining und sein PC. Mit seinen neuen Bekannten sei er zwar immer noch regelmässig in der Stadt, doch seien sie nicht mehr auf Streit aus und könnten Ausländer und «Linke» heute in Ruhe lassen. Sein Hund sei ihm sehr wichtig. Er könne gegenüber Tieren sehr fein und zärtlich sein.

Gesprächssequenzen

Rapport herstellen

P: Schön, dass du gekommen bist... Den Weg hast du ja schon gekannt... Ich hoffe mal, es war nicht allzu schlimm hierherzukommen...

S: (*S. schüttelt den Kopf*) Nein, geht schon...

Seine körperliche Haltung – er verschränkt die Arme und lehnt sich zurück – könnte sein Desinteresse an diesem Gespräch aufzeigen. Ich nehme sie bewusst nicht auf, um ihr kein allzu grosses Gewicht zu geben.

P: Gut..., schön...

Ich mache eine absichtliche kurze Pause und überlege demonstrativ. S. bekommt so etwas Zeit, um anzukommen.

P: Nun, tja, ich möchte etwas zur Struktur des heutigen Gesprächs sagen. Wir werden ca. 40 Minuten zusammen sprechen, dann mache ich fünf bis zehn Minuten Pause, damit ich mir überlegen kann, was wir besprochen haben, und komme dann wieder und werde zum Schluss nochmals etwas sagen oder dir eine kleine Aufgabe mit nach Hause geben. Ist das so okay für dich? Hast du Fragen dazu, oder warum ich das so mache oder so?

S: Nein, ist schon klar.

P: Gut, dann möchte ich dich etwas fragen. Was meinst du muss heute, in dieser Stunde, passieren, damit diese Stunde für dich nicht ganz sinnlos ist? Über was müssten wir sprechen?

S: Weiss nicht, keine Ahnung...

P: Lass dir ruhig Zeit...

S: (*überlegt lange*) Keine Ahnung...keine Idee...Weiss nicht...

P: Ja, ist ja auch keine einfache Frage, also dann frag ich mal ein bisschen anders...Weil fragen, das tue ich halt, es ist mein Job Fragen zu stellen, auch wenn's manchmal für die anderen ein bisschen ätzend ist...

Joining. Ich versuche auf eine eher kollegiale Art, meinen Beruf darzustellen und mein Handwerk zu erklären.

S: (*lächelt*) Ja, ja, schon klar...

P: OK. Wer hatte eigentlich die Idee, dich hierherkommen zu lassen?

S: Na die vom Gericht halt...

Ich nehme die Worte von S. auf. ‚Die vom Gericht‘, ‚die‘. Aufgreifen von Schlüsselworten.

P: Und haben die gesagt, warum du hierherkommen sollst, was die erwarten von dir?

Fertigkeiten des Nichtwissens. S. die Möglichkeit geben, seine Sicht des Gerichts bzw. des Urteils auszuformulieren.

S: Nein, die haben einfach gesagt, ich bekomme eine Schutzaufsicht und dass ich da hingehen muss, dass ich verpflichtet sei und dass es eine Bewährung gebe und so...

P: Aber warum du hierherkommen musst, das haben die nicht gesagt?

S: Nein, einfach wegen der Bewährung und damit ich die Auflagen erfülle...

Es beginnt sich ein Gesprächsstrang abzuzeichnen, S. bietet mir an, eine nächste Frage anzuschliessen, seine anfänglich verstockte Haltung scheint zu bröckeln.

P: Auflagen, was für Auflagen haben die gemacht?

Wir besprechen, welche Auflagen das Gericht gemacht hat, was er erfüllen muss, damit die Schutzaufsicht erfüllt ist und welche Erwartungen vom Gericht geäussert wurden. Klärung der Rahmenbedingungen.

Ziele herausarbeiten

P: Also gut, da hast du mir ja schon mächtig geholfen zu verstehen, was das Gericht sich von unseren Gesprächen wünscht...

Kompliment dafür, dass er so gut mitgemacht hat und mir geholfen hat zu verstehen...

P: Nun nimmt es mich aber doch wunder, was deine Ziele für diese Gespräche sind. Schliesslich treffen wir uns nun sicher für zwei Jahre regelmässig, da musst du doch sicher auch selbst Ziele haben?

Ungünstige Annahme. S. muss absolut keine Ziele haben, schliesslich ist er gesandt; von sich aus wäre er nie zur Beratung gekommen. Er zeigt dies auch an, indem er sich wieder zurücklehnt, seine Arme verschränkt und keine äusserliche Reaktion zeigt.

S: *(brummt etwas Unverständliches)...*

Ich warte ca. 30 Sekunden. Eine halbe Ewigkeit. Als keine Antwort kommt, realisiere ich meinen Fehler und versuche es noch einmal... Durch Offenheit und Ehrlichkeit versuche ich den Faden wieder aufzunehmen...

P: Das war jetzt keine sehr gute Frage, lass es mich nochmals versuchen, bevor ich dein «weiss nicht» höre... OK?

Rapport herstellen, durch Aufgreifen von Schlüsselworten und etwas Humor.

S: *(lächelt)* OK.

P: Also. Nun hat das Gericht angeordnet, dass wir zwei Jahre zusammenarbeiten müssen... (S. nickt) Was müsste für dich in diesen zwei Jahren passieren, damit du sagen kannst, diese Gespräche waren nicht ganz vergeblich?

S: *(lächelt)* Weiss nicht.

P: *(Auch ich lache)* Gut, 1:0 für dich... War doch keine gute Frage. Also... Gut... Tja, lass mich überlegen...

Ich überlege wiederum demonstrativ, versuche dadurch S. Zeit zu geben, allenfalls eine Bemerkung zu machen. Ich überlege mir, die Wunderfrage zu stellen, doch ich habe das Gefühl, dass diese in dieser Situation zu wenig ergiebig bzw. nicht angezeigt ist.

P: Nun gut. Was meinst du würden deine Eltern sagen, was in diesen zwei Jahren passieren müsste, damit sie zu-frieden sind? An was würden sie erkennen, dass du etwas geändert hast nach dem Gerichtsurteil?

S: *(Überlegt lange)* Mhmm, weiss nicht... Keine Ahnung, ist schwer...

Ich nehme die Aussage von S. dankbar auf, da sie mir anzeigt, dass S. wieder mitarbeitet. Er verändert auch seine Sitzhaltung, stützt sich auf seine Ellbogen und kommt mit dem Oberkörper näher an den Tisch.

P: Mhm, ja, das stimmt, das ist wieder eine schwere Frage... Also, ich meine, was sind ihre Wünsche an dich? Was wünschen sie sich von dir in dieser Zeit?

S: Tja, ich meine, die wünschen sich viel von mir...

Ich lasse ihm Zeit. Schaue ihn interessiert an, versuche geduldig zu warten.

P: Die wünschen sich also viel von dir...

Paraphrasieren. Damit versuche ich ihn wieder für unser Gespräch zu gewinnen.

S: Ja, z.B. möchten sie sicher, dass ich nicht in den Knast muss oder so.

Ich warte, ob er noch mehr sagen möchte...

P: Aha, nicht in den Knast gehen ist also ein Wunsch. Was noch?

S: Ja und die Lehre soll ich wohl sicher beenden... und andere Leute kennen lernen, nicht immer mit den gleichen Leuten verkehren und so...

P: Was noch? Was meinst du würden sie sich sonst noch wünschen neben alledem, was du schon gesagt hast... wie nicht in den Knast gehen, Lehre fertig machen...

S: Nicht mehr prügeln und nicht mehr so aggressiv sein, das sicher und auch meine Einstellung ändern, das möchten sie wohl... (denkt nach), dass ich nicht mehr so extrem bin...

Er überlegt weiter, sucht im Raum nach Ideen – die Augen gehen nach oben.

P: Aha, das ist ja schon ganz viel, meinst du es gibt noch etwas, was sie sich wünschen?

S: Nein, ich weiss nicht, ich glaube das ist das, was sie sich wünschen.

P: Also, das sind ähem, könnten jetzt ja schon Ziele sein, die sie sich wünschen...

Überlege und gebe S. Raum, auf dieses Angebot einzusteigen...Ich möchte damit erreichen, dass eine Umformulierung des Wortes «Wunsch» in «Ziel» geschieht und die gemachten Aussagen etwas konkreter werden. Zu einem späteren Zeitpunkt müssten die allfälligen Ziele selbstverständlich konkretisiert und positiv beschrieben werden und den Kriterien wohlformulierter Ziele (Pfister-Wiederkehr 2015) entsprechen.

S. *Überlegt.*

S: Ja, das könnten schon Ziele sein.

P: Gut, toll. Schauen wir mal...Was meinst du würde sich deine Schwester von dir wünschen bzw. was würde sie als Ziele angeben?

Ich konnotiere wiederum positiv und erweitere die zirkuläre Sicht auf das ganze Familiensystem und danach auch auf seine Kolleginnen und Kollegen.

Das Gespräch

Zum Beginn des Gesprächs: Warum gerade soziologische Systemtheorie?

P: Martin, du nutzt die Systemtheorie nach Niklas Luhmann für die Analyse von unterschiedlichen beruflichen und professionellen Handlungsfeldern und Fallbeispielen wie dem eben ausgeführten. Was sind die Gründe für die Nutzung gerade dieser Theorie?

MH: Für die Wahl der Luhmann'schen Systemtheorie, welche die wohl am weitesten ausgearbeitete aller Systemtheorien ist, sprechen mehrere Punkte: Zum einen bietet die Theorie ein umfassendes Instrumentarium an Begriffen und Aussagen, das wie dafür geschaffen ist, einen so vielfältigen, komplexen Ansatz wie die Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung oder ein so komplexes Fallbeispiel zu erfassen. In diesem Zusammenhang kommt gelegen, dass sich die «soziologische» Systemtheorie seit einigen Jahren, insbesondere durch die Arbeiten von Fuchs (1998, 2003, 2005a/b/c, 2010, 2011), immer mehr auch zu einer Theorie psychischer und körperlicher Systeme entwickelt. Zum andern zeichnet sich die Theorie durch ein grosses Mass an Interdisziplinarität aus, da Luhmann darin Elemente von Theorien aus den unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen verarbeitet hat. Weiter spricht für die Systemtheorie ihre grosse Anschlussfähigkeit in Bereichen der professionellen Praxis, in denen auch die Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung von Bedeutung ist. Beispiele wären die systemische Psychotherapie, die systemische Pädagogik oder die systemische Soziale Arbeit. Und schliesslich basiert die soziologische Systemtheorie auf der gleichen erkenntnistheoretischen Grundlage wie viele weitere systemische Ansätze: dem Konstruktivismus. Das bedeutet unter anderem, dass die Systemtheorie eine Theorie ist, die sich selbst in ihre Beobachtungen miteinbezieht. Als konstruktivistische Theorie verzichtet die Systemtheorie zum Beispiel auf die Annahme einer absoluten Wahrheit. Konsequenterweise bedeutet dies, dass eine systemtheoretische Beschreibung der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung nur eine neben andern möglichen Beschreibungen ist – und sicher nicht die einzig richtige. Die Theorie verfolgt entsprechend nicht das Ziel, das Wesen des Ansatzes zu ergründen. Vielmehr geht es um die Beantwortung der Frage, wie Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung in der praxisbezogenen Fachliteratur konstruiert wird und welche Unterscheidungen dafür verwendet werden.

P: Welchen Wert hat die soziologische Systemtheorie für den lösungs- und kompetenzorientierten Ansatz aus deiner Sicht?

MH: Sie ist eine Theorie, die im Kontext der Wissenschaft entwickelt worden ist. In der von Luhmann und seinen Nachfolgern entwickelten Form ist sie eine sehr abstrakte Theorie. Das muss sie auch sein, wenn sie zur Beschreibung der ganzen Gesellschaft und der psychischen und körperlichen Systeme der Menschen genutzt werden soll. Abstrakt heisst, dass die Begriffe und Aussagen der Theorie sehr allgemein gehalten sind. Das ermöglicht, Begriffe wie «System» oder «Struktur» für die Beschreibung unterschiedlicher Phänomene zu nutzen – für Körperzellen genauso wie für die Psyche eines Menschen und für Maschinen genauso wie für Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und andere Gesellschaftsbereiche.

P: Die Systemtheorie verändert sich, wenn sie auf konkrete Bereiche angewendet wird. Das, was die Theorie zur Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung sagt, entspricht ja nicht zwangsläufig dem, was sich ergibt, wenn man mit der Theorie die Prävention, die Nachhaltige Entwicklung oder die Schulsozialarbeit beschreibt.

MH: Streng genommen sind die «systemische Präventionstheorie» und die andern praxisorientierten Handlungstheorien, die ich auf Grundlage der Systemtheorie entwickelt habe, keine wissenschaftlichen Theorien mehr. Vielmehr sind es Theorien mit Wissenschaftsbezug, die dabei helfen, das professionelle Handeln zu reflektieren. Das gilt auch für eine Theorie der Sozialen Arbeit, die sich an der Systemtheorie orientiert (Hosemann & Geiling 2013), die systemische Therapie und Beratung (von Schlippe & Schweitzer 2003) oder die in diesem Text entwickelte systemtheoretische Perspektive auf die Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung.

Luhmann (2002: 199ff.) verwendet für diese praxisorientierten Ansätze den Begriff der «Reflexionstheorie». Reflexionstheorien zeichnen sich nach Luhmann dadurch aus, dass sie vornehmlich mit der Wiederbeschreibung von bestehenden Beschreibungen (in unserem Fall: Beschreibungen der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung) operieren und sich mit ihrem Beschreibungsbereich identifizieren, ohne dabei auf Kritik verzichten zu müssen. Eine systemtheoretisch begründete Reflexionstheorie der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung pendelt folglich zwischen der Perspektive eines praxisorientierten Handlungsmodells und der Perspektive einer streng wissenschaftlichen Theorie. Das Ziel einer solchen systemtheoretisch begründeten Reflexionstheorie ist entsprechend, der Praxis zusätzliche Anschlussmöglichkeiten für die theoriegeleitete Beschreibung und Begründung des professionellen Handelns zu ermöglichen. Im Vordergrund steht dabei immer die Frage «Wie beschreibt die Systemtheorie bestimmte Begriffe des Ansatzes wie «Lösung», «Kompetenz» oder «Ressource»?». Es ist mir wichtig, nochmals zu betonen, dass das Resultat dieser Beschreibung nicht der «richtigen» Beschreibung von Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung entspricht. Sie ist, wenn sie korrekt erstellt wird, «richtig» aus der Sicht der Systemtheorie. Daneben gibt es jedoch eine Reihe von weiteren Theorien, die für die Beschreibung des gesamten Ansatzes oder spezifischer Aspekte genutzt werden können, so wie das ja auch gemacht wird.

P: Aus der Perspektive von Studierenden stellt sich aber doch die Frage: Wenn die Systemtheorie nur eine Basistheorie neben andern ist, warum sollte man sich die Mühe machen, sich mit einer so abstrakten und komplizierten Theorie auseinanderzusetzen?

MH: Mit jeder zusätzlichen theoretischen Beschreibung erweitern sich die Vergleichsmöglichkeiten. Wenn die Studierenden in der Praxis ihr lösungs-, kompetenz- und ressourcen-orientiertes Handeln reflektieren, können sie so auf unterschiedliche Beschreibungs- und Erklärungsmöglichkeiten zurückgreifen. Genau das macht Professionalität aus: sich nicht ausschliesslich von den eigenen Erfahrungen leiten zu lassen, obwohl diese Erfahrungen für professionelle Expertise unverzichtbar sind, sondern die Erfahrungen in Bezug zu setzen zu wissenschaftlich erarbeitetem Hintergrundwissen.

Persönlich bin ich davon überzeugt, dass die Luhmann'sche Systemtheorie eine ausgezeichnete Grundlage für die Beschreibung professioneller Tätigkeitsfelder bietet. Diese Einschätzung hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Theorie eine sehr grosse Reichweite hat. Das bedeutet wie zuvor erwähnt, dass sich unterschiedlichste Aspekte des professionellen Handelns mit den gleichen theoretischen Mitteln analysieren lassen. Das ist ein Vorteil gegenüber Theorien mit geringerer Reichweite, mit denen sich nur einzelne Aspekte erfassen lassen. Aber wie gesagt: Die theoretische Vielfalt ist das Wertvolle, denn sie eröffnet Vergleichs- und Wahlmöglichkeiten.

Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Grundlage

P: Die erkenntnistheoretische Grundlage vieler «systemischer» Ansätze ist der Konstruktivismus. Inwiefern unterscheidet sich die konstruktivistische Ausrichtung der soziologischen Systemtheorie von andern konstruktivistischen Ansätzen?

MH: Konstruktivistische Theorien gehen ja prinzipiell davon aus, dass eine wie immer geartete «Realität» nicht unabhängig von den Mitteln erreichbar ist, mittels derer sie beobachtet wird. Zu diesen Mitteln können Theorien, technische Instrumente oder auch die neuronalen Voraussetzungen eines Menschen gezählt werden. Deshalb macht es aus Sicht von Luhmann (1988) auch wenig Sinn, den Konstruktivismus zu einem «radikalen Konstruktivismus» zu erhöhen, wie Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster (2004) dies tun. Aber das ist ein Punkt, der für die Praxis vernachlässigbar ist, genauso wie die Frage, ob eine «reale», beobachterunabhängige Realität nun «existiert» oder nicht. Diese Frage ist aus Sicht der Systemtheorie wenig sinnvoll, weil sie nicht beantwortet werden kann. Die soziologische Systemtheorie bestreitet in diesem Sinn nicht, dass es eine vom Beobachter unabhängige Realität gibt. Sie bestreitet aber auch nicht, dass es sie nicht gibt. Sie ist in dieser Hinsicht offen.

Um die Gefahr einer Vermischung einer möglichen «realen» und einer «konstruierten» Realität zu verringern, wollen wir für die Bezeichnung der konstruierten Realität mit Watzlawick (1995) und andern Konstruktivisten den Begriff «Wirklichkeit» verwenden. In andern Worten: Jedes System konstruiert seine eigene Wirklichkeit. Das gilt auch für die Wissenschaft, welche die Welt mit ihren Methoden streng standardisiert beobachtet. Trotzdem bietet auch sie keinen Blick auf die eigentliche Realität oder absolute Wahrheit. Ihre Wahrheit ist und bleibt wissenschaftliche Wahrheit, und gerade die Geschichte der Wissenschaft hat immer wieder gezeigt, wie oft scheinbar unbestreitbare, «endgültige» Wahrheiten modifiziert oder vollständig widerlegt worden sind.

P: Könntest du diese Konstruktivismus-These zusätzlich mit Bezug auf das Fallbeispiel erläutern?

MH: Im Fokus des Gesprächs steht ja S. mit seiner vergangenen und zukünftigen Entwicklung. Aus konstruktivistischer Sicht ist diese Entwicklung immer beschriebene und damit konstruierte Entwicklung aus der Perspektive unterschiedlicher Beobachter. So beschreiben das Gericht, die Eltern, die Schwester, der Lehrmeister und S. selbst, wer er ist resp. wer er werden soll. Wer S. wirklich ist, ist aus konstruktivistischer Sicht nicht von Belang. Du regst S. ja dazu an, seine eigene Beschreibung seiner künftigen (wünschenswerten) Entwicklung anzufertigen. Da ihm dies schwerfällt, ermunterst du ihn, sich in die Perspektive seiner Eltern zu versetzen und sich vorzustellen, wie sie sich seine Entwicklung vorstellen. Einen methodischen Zugang bietet hier die zirkuläre Fragetechnik: «Was denkst du erwarten deine Eltern von dir?» oder – noch einen Schritt weiter – «Was denkst du, wie schätzen deine Eltern deine Erwartungen ihnen gegenüber ein?» Diese Fragetechnik hat zum Ziel, sich über die wechselseitigen Erwartungen, die Erwartungserwartungen Gedanken zu machen. Oft haben wir nämlich gänzlich unpassende Vorstellungen davon, was andere von uns erwarten oder: was sie erwarten, dass wir von ihnen erwarten.

P: Nun gibt es verschiedene Arten von Konstruktivismus – etwa den biologischen Konstruktivismus oder den sozialen Konstruktivismus. Wie sind sie zu unterscheiden?

MH: Der Konstruktivismus ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Diese Interdisziplinarität ist dadurch begründet, dass der Mensch ein bio-psycho-soziales Wesen ist. Das bedeutet, dass jede Ebene – der Körper, die Psyche und das Soziale – nur hinreichend erfasst werden kann, wenn man die jeweiligen andern Ebenen einbezieht. Humberto Maturana und Francisco Varela haben sich als Zellforscher mit der menschlichen Erkenntnis beschäftigt (Maturana & Varela 1987), und auch bei Heinz von Foerster und Ernst von Glasersfeld (2004) steht das Zusammenspiel von Körper, Psyche und Sozialem im Fokus ihrer Überlegungen zur Konstruktion von Wirklichkeit. Das ist auch bei Neurobiologen wie Gerhard Roth (1997) nicht anders, die mit ihren Experimenten unter anderem eine naturwissenschaftliche Erklärung für die vielen verblüffenden Erkenntnisse aus der Wahrnehmungspsychologie bieten. Luhmann wiederum stellt in seinem Werk die soziale Konstruktion von Wirklichkeit in den Vordergrund, ohne jedoch die beiden andern Ebenen zu vernachlässigen. Das Gleiche gilt für die Arbeiten von Peter Berger und Thomas Luckmann (1987), die auf andern theoretischen Grundlagen aufbauen als Luhmann, aber zu weitgehend identischen Erkenntnissen kommen. Schliesslich lassen die Erkenntnisse aus der Quantenphysik (Zeilinger 2005) den Schluss zu, dass selbst die Beobachtung der Materie nicht absolut «objektiv» erfolgt, sondern von den Instrumenten abhängt, mit denen beobachtet wird.

P: Dann gibt es zwischen den einzelnen konstruktivistischen Ansätzen gar keine grossen Unterschiede. Warum treten sie dann alle mit unterschiedlichen Bezeichnungen auf?

MH: Das ist eine interessante Frage. Ich vermute, dass diese unterschiedlichen Benennungen zumindest teilweise mit Verweis auf die akademischen Karrieren der jeweiligen Autorinnen und Autoren zu erklären ist. Ob man den Konstruktivismus nun als «radikal», «neurobiologisch» oder «soziologisch» markiert, ist für mich entsprechend von untergeordneter Bedeutung. Zentral ist, dass die Erkenntnisse aus unterschiedlichen Perspektiven mehrheitlich deckungsgleich sind und sich gegenseitig bereichern. Das gilt auch für den Konstruktivismus, der eine weitere Variante des Konstruktivismus ist. Der Konstruktivismus wurde ursprünglich vom Piaget-Schüler Seymour Papert entwickelt (Papert & Haril 1991). Das ist insofern interessant, als sich auch Ernst von Glasersfeld stark an Piaget orientierte.

Wie der Konstruktivismus geht auch der Konstruktionismus davon aus, dass Wissen nicht einfach vermittelt werden kann, sondern durch das jeweilige System selbst aufgebaut wird. Konstruktionisten in der Nachfolge Paperts betonen dabei die Bedeutung der Herstellung von Artefakten (Dingen), die für diesen Lernprozess von besonderer Bedeutung ist, vor allem wenn ein hoher emotionaler Bezug der lernenden Person zum jeweiligen Artefakt besteht. Es liegt nahe, dabei an die von Pestalozzi betonte Bedeutung des Zusammenspiels von Kopf, Herz und Hand zu denken. Insgesamt erscheint mir der Konstruktionismus im Gegensatz zum Konstruktivismus weniger als erkenntnistheoretischer denn als lerntheoretischer Ansatz, obwohl er von den gleichen erkenntnistheoretischen Grundannahmen ausgeht wie der Konstruktivismus.

Der soziale Konstruktionismus (Gergen & Gergen 2009) wiederum betont – ganz in Übereinstimmung mit der Systemtheorie (Fuchs 2010) –, dass das «Selbst» eines Menschen nicht naturgegeben ist und entsprechend kein «Wesen» hat, sondern sich im laufenden Austausch mit sozialen Systemen entwickelt und verändert. Das ist auch die Haltung, die in deinem Gespräch mit S. zum Ausdruck kommt. Vor diesem Hintergrund sind die sozialen Konstruktionisten psychologischen Richtungen gegenüber kritisch eingestellt, welche psychische Störungen als rein individuelle Probleme sehen und diese Probleme entsprechend ausschliesslich individuumsorientiert und eben nicht «systemisch» behandeln, d. h. unter Einbezug der wichtigsten sozialen Systeme in der Lebenswelt der betreffenden Person.

P: Ich verstehe das Prinzip; aber kommen wir doch wieder in Bereiche, die einen direkteren Bezug zum professionellen Handeln haben: Wie beschreibt die Systemtheorie diesen Vorgang des Konstruierens, der die Basis aller konstruktivistischen Spielarten bildet?

MH: Im Vordergrund steht der Begriff der Beobachtung, der in der soziologischen Systemtheorie in den letzten Jahrzehnten eine immer grössere Bedeutung erhalten hat. Luhmann (1994b, S. 73) definiert Beobachten in Anlehnung an das mathematische Kalkül von George Spencer Brown (1997) als Operation des Unterscheidens und Bezeichnens. Jede Beobachtung besteht demnach in der simultanen Wahl einer Unterscheidung und der Bezeichnung der einen Seite dieser Unterscheidung. In andern Worten: Wenn wir über etwas sprechen oder nachdenken (z.B. über Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung), dann bezeichnen wir dieses Etwas mit Wörtern und unterscheiden es damit von etwas anderem, z. B. von Ansätzen, die vornehmlich auf die Entstehung von Problemen und Störungen ausgerichtet sind wie die Psychoanalyse.

Dabei ist zu bedenken, was der Genfer Sprachforscher Ferdinand de Saussure (1967) schon vor gut 100 Jahren gesagt hat: Die Bezeichnungen sind nicht die Dinge selbst, sondern Zeichen, die wir in der Kommunikation und in unseren Vorstellungen für die Phänomene verwenden, die wir damit bezeichnen. Vom Zeichen zu unterscheiden sind die Deutungen eines Zeichens. So haben unterschiedliche Beobachter vielleicht eine ähnliche, aber keine identische Vorstellung davon, was ein Baum, eine Kletterpartie oder die Liebe «ist». Das ist beim Ansatz der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung nicht anders. Aus diesem Grund ist es in der Wissenschaft, aber auch im professionellen Handeln so wichtig, Begriffe zu definieren. Durch die Definition wird offengelegt, welche Bedeutung man einem Begriff zuweist und wovon sich der Begriff und das durch ihn Bezeichnete unterscheiden.

Systemtheorie als Differenztheorie am Beispiel der Lösungsorientierung

P: Das mit der Bedeutungszuweisung ist mir klar, aber warum ist die Unterscheidung so wichtig?

MH: Wie oben ausgeführt wird «Beobachten» in der Systemtheorie als das «Bezeichnen im Kontext einer Unterscheidung» definiert. Für das Verständnis eines Begriffs resp. des damit bezeichneten Phänomens ist demnach nicht nur das Bezeichnete von Bedeutung, sondern auch das davon Unterschiedene. Wenn ich also nicht nur die Bezeichnung, sondern die ganze Unterscheidung im Blick habe, hilft mir das, das Bezeichnete besser zu verstehen. Zudem kann ich die Relation zur andern Seite der Unterscheidung analysieren. Dieser unterscheidungs- oder differenztheoretische Zugang ist gerade für ein klareres Verständnis von Begriffen in wissenschaftlichen und professionellen Kontexten sehr hilfreich. Er hilft, Begriffe präzise zu definieren.

P: Kannst du ein Beispiel machen?

MH: Nehmen wir doch den Ansatz der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung. Die Bezeichnung rückt die Begriffe «Lösung», «Kompetenz» und «Ressource» in den Fokus, wobei ich als Beispiel zuerst den Begriff «Lösung» aufgreifen möchte. Nähert man sich dem Begriff mit den Mitteln einer Unterscheidungstheorie, dann rückt zwangsläufig die andere Seite der Unterscheidung ins Blickfeld. Wenn von «Lösung» die Rede ist, dann kommt als Kandidatin für diese andere Seite der Unterscheidung fast unvermeidbar «Problem» ins Spiel. In der Folge kann nicht nur der Lösungsbegriff, sondern die Unterscheidung «Problem/Lösung» und ihre Nutzung analysiert werden (Hafen 2012a/b). Der Blick auf die ganze Unterscheidung ermöglicht, die Begriffe auf den beiden Seiten der Unterscheidung (Problem/Lösung) nicht nur für sich alleine zu untersuchen, sondern auch ihre Beziehung zueinander anzuschauen. So lässt sich bei diesem Beispiel etwa sehen, dass Probleme (z. B. Drogenkonsum) bisweilen auch als Lösungen (z. B. Selbstmedikation) beobachtet und Lösungen (z. B. die Drogenprohibition) selbst zu Problemen werden können, die ihrerseits einer Lösung bedürfen. Oder nimm S. als Beispiel: In einer bestimmten Lebensphase war er regelmässig gewalttätig. Dieses Verhalten wird von der Gesellschaft und mittlerweile wohl auch von ihm als problematisch eingeschätzt. Es lässt sich aber fraglos eine Reihe von möglichen Problemen konstruieren, die S. – bewusst oder unbewusst – mit seiner Gewaltanwendung zu lösen versuchte: Einsamkeit, fehlende Anerkennung in der Peergroup, Machtlosigkeit – was auch immer. Diese Relation von Problem und Lösung ist ein entscheidender Aspekt des systemtheoretischen Verständnisses des Begriffs «Funktion», auf den ich später noch zurückkomme.

P: Nun ist aber der positive Fokus, der Blick auf Lösungen statt auf Probleme eine der wichtigsten Grundannahmen der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung ...

MH: Das bedeutet aber keinesfalls, dass die andere Seite der Unterscheidung, das Problem, völlig bedeutungslos wäre. Wie ich mich erinnere, erweitert ihr ja selbst die zwölf Grundannahmen aus der lösungsorientierten Kurztherapie von Walter & Peller (1994) um den Punkt der «Leidenerkennung». Ich finde das persönlich sehr wertvoll. Auf der einen Seite ist es so, dass der Anlass für die meisten Beratungen in einem Problem liegt, das durch das betreffende System nicht alleine bewältigt werden kann. Die Anerkennung dieses Problems und des damit verbundenen Leids entspricht in den meisten Fällen dem Bedürfnis des Systems, das Unterstützung in Form einer Beratung sucht. Das Problem kann so zu einem Motor für eine Veränderung werden.

In Zwangskontexten wie bei deinem Beispiel mit S. kann es in diesem Sinn notwendig sein, bei den beratenen Personen ein gewisses Problembewusstsein zu aktivieren. Denn wozu braucht es eine Lösung, wenn kein Problem erkennbar ist? Du fragst S., welche Ziele er im Zuge seiner Entwicklung aus der Sicht seiner Eltern wohl erreichen sollte. Damit bietest du ihm den Einbezug der (vermuteten) Beobachterperspektive von Personen an, die ihm wichtig sind. Obwohl es eine positive Perspektive ist (Zielerreichung) verweisen seine Antworten zwangsläufig wieder auf Probleme: nicht in den Knast zu kommen oder nicht mehr aggressiv zu sein. Sogar der Wunsch, die Lehre abzuschliessen, verweist implizit auf das Problem des Lehrabbruchs.

Schliesslich ist zu bemerken, dass Methoden in Therapie und Beratung immer öfters mit der Forderung konfrontiert werden, ihre Wirkung nachzuweisen. Wenn der Ansatz der Lösungs- und Kompetenzorientierung Fragen wie «Wie hat sich das Problem im Verlauf der Beratung entwickelt?» oder «Ist die Lösungsquote mit dem Ansatz der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung höher als mit einem andern Beratungs- oder Therapieansatz?» konfrontiert wird, müssen sich die Fachpersonen zwangsläufig mehr mit dem fokussierten Problem und seiner Entwicklung auseinandersetzen. Zu betonen ist jedoch, dass diese Fragen nicht die Methode in ihrer Anwendung betreffen, sondern die Wirkung, die damit erreicht wird. Entsprechend sind sie im Prozess der Beratung, der Begleitung oder des Coachings selbst nicht von Bedeutung, sondern eher grundsätzlich. Letztlich sind sie Elemente der (wissenschaftlichen) Beobachtung dieser Beratung, die man spielerisch als Beobachtung 3. Ordnung bezeichnen könnte, da sie ja eine Beobachtung 2. Ordnung beobachtet.

P: Wenn in allen methodischen Zugängen die ganze Unterscheidung «Problem/Lösung» von Bedeutung ist, was unterscheidet einen lösungsorientierten Ansatz von andern Beratungsansätzen?

MH: Die Antwort auf diese Frage fällt mir leicht: Der Unterschied liegt aus meiner Optik in der unterschiedlichen Nutzung der Unterscheidung «Problem/Lösung». Man könnte formulieren, dass die Präferenz lösungsorientierter Ansätze eindeutig auf der Lösungsseite liegt, während andere Beratungs- und Therapieansätze sich intensiver mit dem Problem beschäftigen, freilich ohne mögliche Lösungen gänzlich aus den Augen zu verlieren. In andern Worten: Im Ansatz der Lösungs- und Kompetenzorientierung erfolgt die Orientierung an der Lösungsseite der Unterscheidung sehr schnell. Die empathische Kommunikation drückt aus, dass das Problem und das damit verbundene Leid ernstgenommen werden; dann wird aber angestrebt, möglichst schnell vom Problem wegzukommen und den Fokus auf Lösungsmöglichkeiten zu rücken.

Eine Erklärung für dieses Vorgehen ist, dass das Analysieren von Problemen diese Probleme unnötig verfestigt, während das Sprechen über Lösungen das Finden von Lösungen begünstigt. Exakt dies drückt Steve de Shazer in seinem viel zitierten Satz aus: «Problem talk creates problems, solution talk creates solutions.» Wie immer kann auch diese Herangehensweise keinen absoluten Wahrheitsanspruch erheben. Andererseits gibt es aus konstruktivistischer Perspektive gute Gründe für die Plausibilität des Leitsatzes von de Shazer, unter anderem den Grund, dass es sich bei allen Problemen um sozial konstruierte Probleme handelt und die Art der Konstruktion entsprechend von Bedeutung ist. Es gibt auch in der Psychologie Strömungen, die in die gleiche Richtung gehen. So belegen etwa Klaus Grawe und Mariann Grawe-Gerber mit Verweis auf umfassende Forschungsliteratur die These, dass das Problem in der Psychotherapie in Hinblick auf das «Was?» der Therapie von entscheidender Bedeutung sei, beim «Wie?» der Therapie jedoch die Fokussierung auf die Ressourcen der behandelten Person deutlich grössere Wirkung verspreche (Grawe & Grawe 1999). Wie wir gleich sehen werden, entspricht die Unterscheidung von «Was?» und «Wie?» der Unterscheidung von Funktion und Methode.

P: Das Beispiel zeigt, dass der reflektierte Umgang mit Unterscheidungen auch in andern professionellen Handlungsfeldern von Bedeutung ist. Würdest du dem zustimmen?

MH: Ja, das ist in der Tat so. Nehmen wir als Beispiel die Erziehung mit ihren Unterscheidungen wie «Grenzen setzen/ Freiraum gewähren» oder «Gehorsam/Eigenverantwortung». Auch hier besteht die pädagogische Kompetenz darin, die Wahl zu treffen, die in einem bestimmten Moment für ein bestimmtes Kind in einem bestimmten Kontext die richtige ist. Wie die Wahl letztlich ausfällt, hängt wie in der Beratung auch vom zugrundeliegenden Verständnis von Erziehung ab. Während im autoritären Erziehungsverständnis tendenziell öfters Grenzen gesetzt werden und Gehorsam eingefordert wird, liegt die Präferenz bei einem humanistischen Erziehungsverständnis eher auf Freiraum und Eigenverantwortung, freilich ohne dass die Notwendigkeit von Grenzen grundsätzlich bestritten würde. Das Beispiel der Erziehung zeigt, wie anspruchsvoll das Handling von Unterscheidungen ist, wenn man es in professionellen (aber auch in privaten) Kontexten mit Menschen zu tun hat, die weder vollständig beobachtbar noch berechenbar sind. Fehler sind hier unvermeidbar, aber sie können gerade in professionellen Kontexten durch Wissenschaftsbezug und

(individuelle und soziale) fachliche und ethische Reflexion des eigenen Handelns und der persönlichen Haltung dahinter reduziert werden. Was es dazu braucht, ist eine Fehlerkultur in den Organisationen, in denen die Fachpersonen angestellt sind.

Die Unterscheidung von Funktion und Methode

P: Auf die beiden weiteren Aspekte der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung – Kompetenzen und Ressourcen – kommen wir gleich nochmals zurück. Du hast vorher die Stichworte «Funktion» und «Methode» erwähnt; was hat es damit auf sich?

MH: «Funktion/Methode» ist eine Unterscheidung, deren Bedeutung in vielen professionellen Handlungsfeldern unterschätzt wird. Der Begriff der Funktion kann systemtheoretisch als «Problemlösung» bezeichnet werden (Fuchs 2000, S. 159). Dabei ist wichtig zu verstehen, dass die fokussierten Phänomene keine Funktion «haben», sondern diese durch bestimmte Beobachter zugeschrieben bekommen. Eine Funktion ist entsprechend kein Wesensbestandteil eines Phänomens, sondern eine soziale Konstruktion, die durch einen bestimmten Beobachter generiert wird. Nehmen wir als Beispiel die Soziale Arbeit: Gemäss dem schweizerischen Berufskodex (Avenir Social 2010) reagiert die Soziale Arbeit auf soziale (Exklusions-)Probleme, die trotz der humanistischen Prinzipien demokratischer Gesellschaften, der dadurch begründeten Menschenrechte und der sozialstaatlichen Institutionen weiterbestehen. Dieser professionellen Selbstbeschreibung könnte auch eine andere Funktionszuschreibung entgegengestellt werden – etwa die, dass Soziale Arbeit vor allem für die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung sorgt und damit der Machterhaltung der herrschenden Klasse dient. Für uns im Sozialbereich tätige Fachpersonen ist die Wahl zwischen den zwei Funktionszuschreibungen einfach; trotzdem tun wir gut daran, die andere Funktionszuschreibung nicht ausser Acht zu lassen und unser professionelles Verhältnis zu Macht sorgsam zu reflektieren. Nur so kann die Soziale Arbeit dafür sorgen, dass sie nicht – oder zumindest möglichst selten – als Instrument der Machterhaltung missbraucht wird.

P: Die Beratung von Klientinnen und Klienten mit psychischen und/oder sozialen Problemen ist oft zu defizitär, zu problemlastig. Könnte man die Funktion des lösungsorientierten Ansatzes als Lösung dieses Problems beschreiben?

MH: Das könnte man in der Tat! Man könnte aber auch formulieren, dass die lösungs- und kompetenzorientierte Beratung wie jede Beratung vorerst mal die Probleme zu lösen versucht, die den Anlass zur Beratung geben. Was sie von andern Beratungsansätzen unterscheidet, ist dann nicht mehr die Funktion – die beratende Unterstützung von Individuen und sozialen Systemen beim Lösen ihrer Probleme –, sondern die Art und Weise, wie sie ihre Funktion erfüllt. Aus dieser Perspektive ist die Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung ein methodischer Ansatz, wobei Methodik – in Anlehnung an das altgriechische «*metá hodós*» – als «Weg zum Ziel» übersetzt werden kann (Duden 2001, S. 524). Die Unterscheidung Funktion/Methode hilft entsprechend die Frage, was man erreichen möchte, sorgfältig zu unterscheiden von der Frage, wie man dieses Ziel zu erreichen trachtet. Klaus und Mariann Grawe nutzen die Unterscheidung «Funktion/Methode» exakt im beschriebenen Sinn, wenn sie das «Was?» der Psychotherapie vom «Wie?» unterscheiden. Das «Was?» bezieht sich auf das Problem, das durch die Psychotherapie gelöst werden soll (z. B. eine Depression), während das «Wie?» sich auf die Methodik bezieht, die in ihrem Beispiel durch Ressourcenorientierung geprägt ist.

Nehmen wir zur weiteren Erläuterung ein Beispiel aus dem Gesundheitsbereich (Hafen 2013, S. 133): Zur Abgrenzung der Gesundheitsförderung von der Krankheitsprävention wird hier gerne das Argument vorgebracht, dass die Prävention auf die Verhinderung von Krankheiten ausgerichtet sei, während die Gesundheitsförderung ressourcenorientiert arbeite. An diesem Beispiel lässt sich einfach zeigen, wie leicht die Ebenen der Funktion und der Methodik vermischt werden: Die Verhinderung von Krankheiten ist ein funktionaler Aspekt, der letztlich auch für die Gesundheitsförderung zutrifft, die sich für mehr Bewegung oder gesündere Ernährung einsetzt. Bei all diesen Programmen geht es bei Weitem nicht nur um die Förderung des Wohlbefindens, um an den Gesundheitsbegriff der WHO (1998) anzuschliessen, sondern auch ganz konkret um die Verhinderung von Krankheiten, die mit ungesunder Ernährung und einem

Mangel an Bewegung zusammenhängen. Das sind wie gesagt Aspekte der Funktion. Die Nutzung von Ressourcen bei den Zielsystemen wiederum ist ein methodischer Aspekt, der nicht nur in der Gesundheitsförderung, sondern auch in der Prävention, der Psychotherapie oder der Sozialen Arbeit von Bedeutung ist.

Kompetenzorientierung

P: Nachdem wir gesehen haben, wie die Unterscheidungen «Problem/Lösung» und «Funktion/Methode» genutzt werden, wollen wir uns der «Kompetenzorientierung» zuwenden. Wie sieht ihre Beschreibung aus Sicht der Systemtheorie aus?

MH: Zuerst kann man nach dem Gegenbegriff von «Kompetenzorientierung» fragen. Möglichkeiten wären «Inkompetenzorientierung» und «Nichtkompetenzorientierung». Die erste Variante trifft die Sache eher nicht. Es ist ja keineswegs so, dass andere Erziehungs-, Beratungs-, Coaching- oder Therapieansätze systematisch versuchen, die Inkompetenz ihrer Klientel aufzudecken. Vielmehr messen sie der Beobachtung vorhandener Kompetenzen zu wenig Bedeutung zu. In andern Worten: In Erziehung, Beratung, Coaching, Begleitung oder Therapie wird üblicherweise zu wenig aktiv versucht, die durchaus vorhandenen Kompetenzen einer Person zu entdecken. Dadurch stützen sie tendenziell das negative Bild, das Menschen in problembelasteten Situationen oft von sich haben. Als Gegenbegriff von «Kompetenzorientierung» käme demnach eher «Nichtkompetenzorientierung» in Frage. Das deutet darauf hin, dass sich die Unterscheidung «Kompetenzorientierung/Nichtkompetenzorientierung» weniger auf die Klientin oder den Klienten bezieht als auf das methodische Vorgehen.

Eine Beraterin, die kompetenzorientiert arbeitet, versucht nun, die Kompetenzen oder Stärken ihrer Klientin in den Fokus zu rücken. Das kann dadurch geschehen, dass sie die Frau ermutigt zu beschreiben, was sie in einer bestimmten Zeitspanne (z. B. seit der letzten Beratungssitzung) alles gut gemacht hat und nicht nur, was alles schiefgelaufen ist. Dadurch verändert sich die Konstruktion dieser Person im Beratungssystem, was die Chance erhöht, dass sich mit der Zeit auch ihr Selbstbild verändert. Du selbst machst das in deinem Gespräch mit S. ja auch – etwa wenn du sagst, dass er dir sehr dabei geholfen habe zu verstehen, was das Gericht von ihm will. Als einzelne Kommunikation wird das keine nachhaltige Wirkung erzeugen, wenn solche positiven Rückmeldungen aber konsequent eingesetzt werden, dann kann dies die Selbstwirksamkeitserwartung des Gegenübers durchaus positiv beeinflussen.

P: Du beschreibst, wie die Kompetenzen eines Menschen in der Kommunikation mit Hilfe der Kompetenzorientierung besser sichtbar gemacht werden können. Damit sind die Kompetenzen selbst noch nicht beschrieben. Wie sieht ihre Beschreibung aus der Perspektive der Systemtheorie aus?

MH: Individuelle Kompetenzen können als Strukturen bezeichnet werden, die auf das Vermögen (die Fähigkeit) einer Person verweisen, eine (fachliche, methodische, soziale oder das Individuum selbst betreffende) Herausforderung angemessen zu bewältigen. Dabei werden z. B. im Hochschulkontext Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz unterschieden, und in andern Kontexten ist von «Lebenskompetenzen» die Rede (Hafen, 2016).

Bevor ich näher auf das Kompetenzkonzept eingehe, ist es mir wichtig, das Konzept in seinem Kontext zu verorten. Ich mache das unterscheidungstheoretisch, indem ich die Unterscheidung «Kompetenz/Inkompetenz» in Relation zu den Handlungsmöglichkeiten und -limitationen stelle, die in der Umwelt der Person gegeben sind. Schematisch dargestellt sieht das folgendermassen aus: «Kompetenz/Inkompetenz» // «Möglichkeit/Unmöglichkeit». Das ist eine typische Beobachtung 2. Ordnung, welche die Aufmerksamkeit auf eine spezifische Unterscheidung legt, die im Rahmen der Beobachtung 1. Ordnung genutzt wird. Diese Unterscheidung wird dann in Relation zu einer anderen möglichen Unterscheidung gestellt. Zieht man die beiden Unterscheidungen zusammen, so ergibt sich eine neue Unterscheidung, mit der sich die Beobachtung strukturieren lässt: «Kompetenz/Möglichkeit» oder «Fähigkeit/Möglichkeit» oder – um es mit der französischen Doppelübersetzung von «Können» zu übersetzen – «savoir/pouvoir».

P: Was ist damit gewonnen?

MH: Die reflektierte Nutzung der Unterscheidung «Fähigkeit/Möglichkeit» im professionellen Handeln verdeutlicht, dass das Handeln und Erleben eines Menschen nicht nur von seinen manifesten und latenten Kompetenzen abhängt, sondern auch von den Bedingungen in seiner relevanten Umwelt. Konzepten wie der Gesundheitskompetenz wird gerne vorgeworfen, dass sie durch ihre Individuumsorientierung die sozialen Rahmenbedingungen zu wenig berücksichtigen, die für die Entwicklung der Gesundheit zumindest gleich wichtig sind wie die individuelle Gesundheitskompetenz (Razum et al. 2016). Dieser Vorwurf könnte dem Konzept der Kompetenzorientierung auch gemacht werden. Natürlich ist es legitim, sich in der professionellen Arbeit ausschliesslich mit dem Individuum auseinanderzusetzen, ohne sich gleichzeitig für Veränderungen in den Systemen der relevanten Umwelt dieses Individuums zu engagieren. Ein tiefenpsychologisch oder verhaltenstherapeutisch arbeitender Psychotherapeut macht ja auch nichts anderes. Es scheint mir jedoch bei allen individuumsorientierten Konzepten wichtig, dass sie im professionellen Diskurs auf Veränderungsnotwendigkeiten in der Umwelt ihrer Zielpersonen hinweisen und Bemühungen zur Verbesserung zumindest ideell unterstützen.

In der Prävention ist es zum Beispiel oft so, dass die Individuen zur Anpassung ihres Lebensstils ermahnt, relevante Rahmenbedingungen wie die Verkehrspolitik oder Produktedeclarationen aber nur sehr zögerlich angegangen werden. Oder nehmen wir die Schule mit ihrem im Lehrplan 21 formulierten Anspruch der verstärkten Kompetenzorientierung: Natürlich ist es wichtig, die Lebenskompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Die Schulen betreiben in dieser Hinsicht ja heute schon einigen Aufwand. Es wäre jedoch mit einiger Sicherheit effizienter, die Grundstrukturen der Schule selbst, also die Umweltbedingungen der Schüler und Schülerinnen zu verändern. Die im deutschsprachigen Europa übliche Form von Schule bringt bekanntlich nur ganz bestimmte Kompetenzen von Kindern zum Vorschein – insbesondere die Kompetenzen rund um die Pisa-Hauptfächer (Mathematik, Sprachen), aber auch ganz spezifische Lernkompetenzen wie Fleiss und Auswendiglernen. Eine viel grössere Zahl von Kompetenzen bleibt verborgen – insbesondere die Kompetenzen, die mit Kreativität zu tun haben. Das hindert ganz viele Kinder daran, ihre spezifischen Talente zu entfalten (Robinson 2015, Hüther & Hauser 2012). Daran wird auch der neue Schweizer Lehrplan 21 nichts ändern, der explizit auf die Förderung von Lebenskompetenzen ausgerichtet ist. Solange die früh einsetzende Selektion im Schulsystem nicht abgeschafft wird, so wie das in den skandinavischen Schulsystemen schon lange der Fall ist, werden die Kinder und die Lehrkräfte ihre Energie auf die selektionsrelevanten Prüfungen richten. Für die Kinder heisst das: möglichst gut und fleissig zu lernen, damit sie möglichst wenige Fehler machen. Eine Schule in dieser Form ist radikal auf Fehlervermeidung ausgerichtet, und das ist für die Entwicklung von Kreativität und individuellen Talenten absolut hinderlich.

P: Der lösungs- und kompetenzorientierte Ansatz löst dieses Dilemma, indem er klar zwischen den Rahmenbedingungen unterscheidet, welcher er in der Beratung als grundsätzlich gegeben anschaut, und dem allfälligen Auftrag an die Profession der Sozialen Arbeit, Rahmenbedingungen auch in Frage zu stellen... Den Einfluss der sozialen Rahmenbedingungen auf die Entfaltung von individuellen Kompetenzen hast du aufgezeigt, wie sieht es nun mit den Kompetenzen sozialer Systeme aus?

MH: Ich finde es durchaus plausibel, auch von kompetenten sozialen Systemen (Teams, Organisationen, Familien usw.) zu sprechen (Hafen 2016); wichtig ist einfach, dass mit Kompetenzen immer Kompetenzen eines bestimmten Systems gemeint sind, während die Ressourcen eines Systems auch in andern Systemen verortet werden können. Wir kommen ja später noch zum Konzept der Ressourcenorientierung. Zunächst möchte ich den eingangs beschriebenen Aspekt der Differenz- oder Unterscheidungsorientierung, der für die soziologische Systemtheorie typisch ist, am Kompetenz-Beispiel weiter vertiefen: Systemtheoretisch würde ich «Kompetenz» als «Einheit der Differenz von Fähigkeit und Möglichkeit» bezeichnen. «Einheit der Differenz» bedeutet, dass die Unterscheidung «Fähigkeit/Möglichkeit» als Ganzes angeschaut und mit dem Begriff «Kompetenz» bezeichnet wird.

Dabei ist, zu beachten, dass «Kompetenz» nicht nur von dir, sondern auch in der Fachliteratur (Kaufhold 2006) mit «individueller Fähigkeit» – oder wie ich formulieren würde – mit «systemspezifischer Fähigkeit» gleichgesetzt wird. Diese Fähigkeit (oder Kompetenz) manifestiert sich in der gelingenden Bewältigung von konkreten Handlungssituationen. Bei dieser unterscheidungstheoretischen Sichtweise wird also die ganze Unterscheidung («Fähigkeit/Möglichkeit») mit einem Begriff («Kompetenz») bezeichnet, der inhaltlich identisch ist mit dem Begriff auf der linken Seite der Unterscheidung («Fähigkeit»). Die «Möglichkeit» wiederum unterscheidet sich von der «Fähigkeit», ist gleichzeitig aber doch Teil der Unterscheidung. Man könnte auch formulieren: Die Möglichkeit ist nicht die Kompetenz, aber sie ist die Bedingung der Möglichkeit von Kompetenz und daher für die präzise Erfassung des Kompetenzkonzepts unverzichtbar.

P: Kannst du das weiter ausführen?

MH: In unserem Kulturkreis haben wir wenig Übung mit dem unterscheidungstheoretischen Denken, ganz im Unterschied zu gewissen asiatischen Kulturen, in denen diese Beobachtungsperspektive viel gebräuchlicher ist (Fuchs 1989). Ich versuche es mit einem anderen Beispiel. Es ist eines, das in der systemtheoretischen Literatur umfassend ausgeführt ist (Luhmann 1994a, S. 34; Fuchs 2001, S. 13ff.), weil es den Kern der Theorie betrifft: den Systembegriff. «System» wird in der Systemtheorie verstanden als «Einheit der Differenz von System und Umwelt». Hier ergibt sich die gleiche Form wie bei der Kompetenz: Der Begriff «System» bezeichnet sowohl die Unterscheidung («System/Umwelt») als auch die linke Seite der Unterscheidung. Die Umwelt wiederum unterscheidet sich vom System (als rechte Seite der Unterscheidung) und ist gleichzeitig Teil des Systems, weil das System nicht für sich, sondern nur in Relation zu seiner Umwelt definiert werden kann.

P: Das wirkt auf den ersten Blick paradox...

MH: Das ist korrekt, aber nicht erstaunlich, da Beobachtung nach Luhmann (1993a, S. 212) grundsätzlich eine paradoxe Operation ist. Eine Paradoxie entsteht immer dann, wenn ein Beobachter versucht, Einheit und Unterschiedenheit zugleich zu beobachten (Luhmann 1993a, S. 204). Wie zu Beginn des Gesprächs gezeigt, ist das bei der Beobachtung der Fall, da die Beobachtung dem simultanen Bezeichnen und Unterscheiden entspricht. Der Beobachter löst diese Paradoxie dadurch auf, dass er jeweils nur die bezeichnete Seite («System» oder «Umwelt») oder aber die ganze Unterscheidung in den Blick nimmt. Daran schliesst die Unterscheidung von Beobachtung 1. Ordnung und Beobachtung 2. Ordnung an, auf die ich gleich noch eingehen werde.

Vorher möchte ich aber noch ein Beispiel einbringen, mit dem sich die paradoxe Formulierung «Einheit der Differenz» besser verstehen lässt. Es ist das Beispiel des Lochs. Ein Loch ist ein Loch nur in Abgrenzung zu seinem Rand. Ohne Rand ist das Loch kein Loch mehr. In andern Worten: Der Rand gehört nicht zum Loch, und trotzdem kann ich das Loch nicht beobachten, wenn ich den Rand nicht in die Beobachtung integriere. Wir haben es also wie bei «System» auch bei «Loch» mit einem Begriff zu tun, der die Einheit der Differenz («Loch/Rand») und gleichzeitig die linke Seite dieser Unterscheidung bezeichnet.

Die Bedeutung des unterscheidungstheoretischen Zugangs für die Praxis

P: Ich möchte nun wieder den Bogen zur Praxis machen. Wie können solche theoretischen Überlegungen aus deiner Sicht für die Praxis relevant sein?

MH: Dieser unterscheidungstheoretische Zugang begründet das systemische Denken an sich, das ja auch die Grundlage für die Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung bildet. Wir können ein Individuum nicht losgelöst von seiner Umwelt betrachten, weil sich das Individuum (mit seiner Psyche in seinem Körper) immer in Relation zu seinen Umweltbedingungen entwickelt. Nur wenn wir konsequent diesen Doppelblick (die Einheit der Differenz) verfolgen, können wir im professionellen Kontakt bestimmen, ob wir den Blick oder die einzelnen Massnahmen nun auf das Individuum oder die Systeme in seiner relevanten Umwelt ausrichten.

In diesem Sinn würde ich den Ansatz der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung als eine Methode des systemischen Arbeitens bezeichnen, denn systemisch zu arbeiten bedeutet, «Verhaltensweisen/Kommunikationsmuster mit Bezugnahme auf die sozialen Kontexte zu verstehen, in denen sie z.B. als Dysfunktion, Problem, Störung, Gefahr – oder eben auch als Lösung – etc. pp. beobachtet, beschrieben bzw. gehandelt werden.»– So lautet zumindest das dritte von sieben «Grundprinzipien» des systemischen Ansatzes aus dem Lexikon des systemischen Arbeitens von Wirth & Kleve (2012, S. 10f.). Nach dieser Definition arbeitet auch systemisch, wer die Systeme in der Umwelt nicht aktiv zu verändern sucht, aber ihre Bedeutung für die gegenwärtige und künftige Situation der Zielperson anerkennt. Das zeigt sich auch bei deinem Gespräch mit S., in dem du immer wieder auf Aspekte seiner relevanten Umwelt (die Gerichte, die Familie, die Freunde) rekurrierst. Weiter sind auch die anderen sechs Prinzipien des systemischen Arbeitens mit den hier diskutierten Grundlagen der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung kompatibel. Fachpersonen, die auf der Basis dieser Grundlagen arbeiten, ...

... vertreten eine konstruktivistische Grundhaltung,
... berücksichtigen, dass sich organische, psychische und soziale Systeme in unablässigem Zusammenspiel befinden,
... sind sich bewusst, dass Beratungspersonen Teil und Ko-Erzeuger der Beratung sind und nicht aussenstehend,
... verzichten auf ein einfaches Ursache-Wirkungsdenken zugunsten eines zirkulären Denkens,
... relativieren die eigenen Interventionsmöglichkeiten,
... begegnen ihren Zielsystemen mit Wertschätzung, orientieren sich an ihren Ressourcen und sind bestrebt, ihre Handlungsmöglichkeiten zu vermehren.

Die Welt nicht differenztheoretisch zu betrachten, bringt die Gefahr eines Reduktionismus mit sich, der sich im professionellen Handeln ungünstig auswirken kann. Nehmen wir als Beispiel die wissenschaftsbasierte Medizin im europäischen Kulturkreis: Erst heute wird man sich wieder bewusst, wie wichtig es ist, die Entstehungsbedingungen von körperlichen Krankheiten nicht nur im Körper zu verorten, sondern auch in der Psyche, im Sozialen und in der physikalischen Umwelt. Ich sage «wieder», weil auch die europäische Gesundheitslehre (ausgehend von Hippokrates) «Gesundheit» immer als «ganzheitliches» Phänomen beschrieben hat, so wie das in den asiatischen Gesundheitslehren bis heute der Fall ist. Erst mit der Ausdifferenzierung der Wissenschaft und der systematischen Trennung von Körper und Geist durch Descartes hat diese reduktionistische Sicht auf die Gesundheit begonnen, die unser Medizinsystem bis heute prägt (vgl. dazu Hafén 2009).

P: Diese Ausführungen waren sehr hilfreich, vielen Dank. Nun hast du noch die Beobachtung 1. und 2. Ordnung erwähnt; wie ist diese Unterscheidung zu verstehen? Sie erinnert mich an die Unterscheidung von Kybernetik 1. und 2. Ordnung.

MH: In der Tat hat Luhmann (1994b, S. 95) sein Konzept der Beobachtung 1. und 2. Ordnung von Heinz von Foersters Konzept der Kybernetik 1. und 2. Ordnung abgeleitet. Er macht auch keinen Unterschied zwischen den beiden Konzepten, weil der Ausgangspunkt der Kybernetik zwar bei der Frage nach der Steuerung von maschinellen Systemen

ansetzte, aber schnell auf die Frage nach der Steuerung von dynamischen, selbstorganisierenden (autopoietischen) Systemen erweitert wurde, also auf organische, psychische und soziale Systeme. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage gründete auf der Erkenntnis, dass einfache Vorstellungen von Steuerung bei diesen Systemen nicht mehr funktionieren. Daraus entwickelte sich die Kybernetik 2. Ordnung und die Unterscheidung von trivialen (berechenbaren) und nichttrivialen Systemen, bei denen ein Input nicht zwangsläufig zum erwünschten Output führt (von Foerster 1999, S. 261ff.). Ein berechenbares System wäre in diesem Sinn eine Maschine (z. B. ein Computer), ein nicht berechenbares dein Gespräch mit S. oder seine Psyche. Das Beispiel zeigt, dass die Unterscheidung von Kybernetik 1. und 2. Ordnung von Luhmann konsequent auf beobachtende Systeme – also auf Psychen und auf Sozialsysteme – übertragen und in sein Konzept der Beobachtung 1. und 2. Ordnung übersetzt wurde.

Vereinfacht formuliert bezieht sich die Beobachtung 1. Ordnung auf das «Was» der Beobachtung, während die Beobachtung 2. Ordnung beobachtet, «wie» beobachtet wird. Auf diese Unterscheidung von «Was?» und «Wie?» sind wir ja auch schon bei der Unterscheidung von Funktion und Methode gestossen. Auf der Ebene der Beobachtung 1. Ordnung steht demnach das Bezeichnete im Fokus, während die Beobachtung 2. Ordnung die Unterscheidung in den Blick nimmt, die im Rahmen der Beobachtung 1. Ordnung genutzt wird. Von Beobachtung 2. Ordnung sprechen wir demnach, wenn ein Beobachter beim Beobachten beobachtet wird. Damit rückt die ganze Unterscheidung ins Blickfeld und mit ihr die andere Seite der Unterscheidung, die bei der Beobachtung 1. Ordnung ausser Acht gelassen wird. Nach Luhmann sieht der Beobachter 1. Ordnung nur, was er sieht, und er sieht nicht, was er nicht sieht (Luhmann 1994b, S. 95).

Von Foerster spricht in dieser Hinsicht vom «blinden Fleck», der beleuchtet wird, was dazu führt, dass der Beobachter «lernt, sich als einen Teil der Welt zu verstehen, die man beobachten will.» Damit zerfällt die Differenz von Subjekt und Objekt, d. h. ein Beobachter kann die Welt nicht «von aussen» beobachten; er ist immer Teil dieser Welt (von Foerster/Poerksen 1999, S. 114f.). Das hat weitreichende Konsequenzen: Wenn wir die Möglichkeit der Beobachtung 2. Ordnung in Betracht ziehen, können wir nicht mehr davon ausgehen, dass es so etwas wie eine absolute Wahrheit gibt.

P: Könntest du noch ein Beispiel aus dem Beratungsbereich machen, um die Differenz von Beobachtung 1. und 2. Ordnung anschaulicher zu machen, wenn möglich anhand des aufgeführten Praxisbeispiels?

MH: Klar, gerne. S. kann zu Beginn des Beratungsgesprächs kaum in Worte fassen, was ihm die vom Gericht verordnete Beratung bringen soll. Seine diversen Bemerkungen wie «weiss nicht» oder «das ist eine schwierige Frage» entsprechen einer Beobachtung 1. Ordnung. Du als Berater rückst auf die Ebene der Beobachtung 2. Ordnung, sobald du den Blick darauf lenkst, wie S. den Nutzen der Beratung einschätzt. Du interpretierst seine einsilbigen Antworten als Hilflosigkeit und bietest ihm andere Beobachtungsmöglichkeiten und damit andere Unterscheidungen an. Das Angebot, die Sichtweise seiner Eltern einzunehmen, trägt letztlich zu einem konstruktiveren Verlauf des Gesprächs bei.

Das ist gemeint mit Beobachtung 2. Ordnung. Diese Form der Beobachtung ist natürlich nicht nur in der Beratung von Bedeutung, sondern auch in andern professionellen Handlungsfeldern wie der Therapie, der Erziehung, dem Coaching, der Begleitung oder der Super- und Intevision. Wichtig ist, dass du als Beobachter 2. Ordnung nicht ein aussenstehendes Subjekt bist, das die Klientin als Objekt beobachtet. Vielmehr bist du Teil dieses Kommunikationssystems «Beratung», das sich über die Aneinanderreihung von Beobachtungen in Form von Kommunikationen reproduziert. Das bedeutet, dass sich die Beobachtung 2. Ordnung auch auf «deinen» Beitrag zur Kommunikation beziehen kann – etwas, was im herkömmlichen Setting der tiefenpsychologischen Psychotherapie mit der Couch und dem dahinter sitzenden Therapeuten auszuschliessen versucht wird.

P: Kann die Beobachtung 2. Ordnung auch in psychischen Systemen stattfinden?

MH: In der Tat, wobei man vielleicht präzisieren müsste, dass Beobachtung – also das explizite Bezeichnen und Unterscheiden – primär eine Operation des Bewusstseins ist. Das Unbewusste ist ja unbewusst. Seine Bezeichnungen sind latent; sobald sie manifest werden, sprechen wir nicht mehr vom Unbewussten, sondern von Bewusstsein. Das Bewusstsein ist denn auch die Instanz, die die Fähigkeit zur Selbstreflexion hat. Selbstreflexion ist eine typische Form der Beobachtung 2. Ordnung, weil sie sich auf das eigene Denken und Handeln, also auf die eigene Beobachtung 1. Ordnung bezieht. Du beschreibst in deinem Beispiel eine Reihe von solchen Selbstbeobachtungen – etwa dort, wo du dir überlegst, ob du die Wunderfrage stellen und damit eine neue Unterscheidung ins Spiel bringen sollst.

Das Prinzip der Strukturbildung

P: Ich komme nochmals auf das Konzept der «Kompetenz» zurück. Du hast bis dahin ausgeführt, dass sich die Kompetenz eines Menschen immer anhand der erfolgreichen Bewältigung von Handlungssituationen zeigt, dass die Kompetenzentfaltung wie auch die Entstehung von Kompetenzen aber gleichzeitig durch die Umweltbedingungen beeinflusst werden, denen ein Mensch ausgesetzt ist. Wie wird nun aber die Kompetenz (abgesehen von den Rahmenbedingungen) als «individuelle Fähigkeit» aus der Sicht der Systemtheorie beschrieben?

MH: Dazu muss ich das kurz erwähnte Konzept der Struktur umfassender ausführen. Strukturen können in Anlehnung an Luhmann (1994a: 384) als Möglichkeitsspielräume eines Systems verstanden werden. Im Laufe seiner Geschichte macht jedes System seine eigenen Erfahrungen. Aus diesen Erfahrungen resultieren Erwartungen, welche die weitere Beobachtung prägen (oder eben: strukturieren). Etwas anders ausgedrückt bilden die Systemstrukturen in jedem Moment die Basis für die Informationsverarbeitung des Systems in Zuge seiner Auseinandersetzung mit seiner relevanten Umwelt. «Kompetenz» kann entsprechend als Struktur bezeichnet werden, die das Individuum dazu befähigt, gewisse Herausforderungen in Hinblick auf die Gesundheit (Gesundheitskompetenz), den sozialen Kontakt zu ändern (Sozialkompetenz), die Einschätzung und Bewältigung von Risiken (Risikokompetenz), das eigene Denken und Handeln (Selbstkompetenz) oder das Leben im Allgemeinen (Lebenskompetenzen) angemessen zu bewältigen.

P: Wie entstehen diese Kompetenzen?

MH: Wie alle Strukturen bilden sich auch die Kompetenzen im Zuge der Auseinandersetzung eines Systems mit seiner Umwelt. Diese Auseinandersetzung beginnt im Leben eines Menschen grundsätzlich mit seiner Zeugung und setzt sich bis zu seinem Tod kontinuierlich fort. Die Erkenntnisse aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Neurobiologie, der Epigenetik, der Entwicklungspsychologie, der Stressforschung usw. legen nahe, dass der frühen Kindheit im Hinblick auf den Aufbau von Lebenskompetenzen eine besondere Bedeutung zukommt (Hafen 2014, Roth 2011). Bindungsfähigkeit, emotionale Kompetenz, Sozialkompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung, Risikokompetenz, Stressverarbeitungsfähigkeit – für diese und viele weitere Lebenskompetenzen wird die Grundlage in den ersten Lebensjahren gelegt. Systemtheoretisch lässt sich das dadurch erklären, dass die früh gebildeten Strukturen in einem System die Basis für jede weitere Strukturbildung legen und deshalb für die weitere Entwicklung von entscheidender Bedeutung sind. Das heisst explizit nicht, dass im späteren Leben keine Strukturanpassungen (Lernprozesse) möglich sind, aber es bedeutet, dass die Veränderbarkeit von Systemstrukturen mit zunehmendem Strukturreichtum und der Stabilisierung von Strukturen durch die immer wieder gleichen Erfahrungen abnimmt. Aus diesem Grund ist die Persönlichkeit von Menschen auch ziemlich stabil (vgl. hierzu etwa Roth 2011).

P: Das unterstreicht die These, dass die Aneignung von neuen Kompetenzen für Erwachsene nicht so einfach ist und Beratung aus diesem Grund «harte Arbeit» für die Klientinnen und Klienten.

MH: Kompetenzaufbau ist aus der hier dargelegten strukturtheoretischen Perspektive bei erwachsenen Personen in der Tat eine anforderungsreiche Angelegenheit. Er kann nur gelingen, wenn immer wiederkehrende Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen werden, welche die früher gemachten Erfahrungen mit der Zeit überlagern und so den Aufbau neuer Strukturen (und damit Erwartungen) ermöglichen. Wenn es z. B. gelingt, eine Person (z. B. durch eine Ausnahmefrage) dazu zu bringen, sich und andere mehr mit Fokus auf Lösungsmöglichkeiten und vorhandene Kompetenzen zu beobachten, dann kann die entsprechende Erfahrung der Anfang für einen solchen Lernprozess sein. Wird diese Kompetenz einer positiveren Selbst- oder Fremdbeobachtung mit der Zeit stabilisiert, kann sie die Basis für die positive Beeinflussung weiterer Lebenskompetenzen bilden. Die Bedingung für eine solche Stabilisierung ist, dass die positive Erfahrung immer wieder gemacht wird. Der Umstand, dass du S. zwei Jahre begleitest, verweist auf Rahmenbedingungen, die eine solche Entwicklung ermöglichen können. Ob diese günstige Entwicklung dann auch wirklich eintritt, ist natürlich nicht sicher, denn auch S. ist keine berechenbare Maschine und seine Entwicklung hängt auch noch von ganz vielen andern Faktoren ab.

Kompetenzaufbau ist im Übrigen auch bei sozialen Systemen möglich, wenngleich der Kompetenzbegriff in der Regel auf Individuen bezogen wird. Wenn es z. B. gelingt, ein Betreuungsteam in einem Jugendheim dazu zu bringen, die Jugendlichen im sozialen Kontakt weniger als Problemerzeuger und Versagerinnen zu beobachten (und damit zu bezeichnen), kann man durchaus vom Aufbau einer Kompetenz in diesem sozialen System sprechen. Das ist insbesondere der Fall, wenn die Nutzung von Ansätzen der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung auch noch formal abgesichert und bei Neuanstellungen eine entsprechende Weiterbildung eingefordert oder angeboten wird.

Schliesslich haben wir am Beispiel der Schule gesehen, dass es hilfreich sein kann, sich gar nicht so sehr auf die Förderung der individuellen Kompetenzen zu fixieren, sondern auf die andere Seite der Unterscheidung «Fähigkeit/Möglichkeit» zu wechseln. So kann man versuchen, die sozialen Rahmenbedingungen zu verändern, damit sich Kompetenzen zeigen können, die sonst verborgen bleiben. Ich teile die Ansicht von Expertinnen und Experten aus dem Kontext der Erziehungswissenschaften wie Robinson (2015) oder aus der Neurobiologie wie Hüther & Hauser (2015), dass vielen Kindern gar nicht die Möglichkeit gegeben wird, ihre Talente zu entfalten, und dass sich dies auf das ganze Leben der Betroffenen auswirkt.

Ressourcen-Orientierung

P: Wir haben bis anhin von der Lösungs- und Kompetenz-Orientierung gesprochen; wie lässt sich die Ressourcen-Orientierung systemtheoretisch beschreiben?

MH: Wie bei der Kompetenz-Orientierung bringt der Wortteil «Orientierung» zum Ausdruck, dass es sich um einen methodischen Ansatz handelt, der darauf ausgerichtet ist, im professionellen Kontakt (einer Beratung, einer Erziehungssituation usw.) den Fokus auf die vorhandenen Ressourcen einer Person zu richten und ihre Aktivierung zu unterstützen, so wie dies von den beiden Grawes für die Psychotherapie empfohlen wird. Das Konzept des «Empowerment» (Herriger 2006) aber auch die sozialarbeiterische «Hilfe zur Selbsthilfe» gehen in diese Richtung. Der Begriff «Ressource» selbst steht nahe beim Begriff der Kompetenz; er ist aber nicht ganz deckungsgleich. «Lebenskompetenzen» im oben beschriebenen Sinn können gut als Ressourcen bezeichnet werden, denn sie entsprechen psychischen Strukturen, die eine Person dabei unterstützen, mit den Herausforderungen zurechtzukommen, die das Leben stellt. Der Gesundheitstheoretiker Antonovsky (1979) spricht in diesem Zusammenhang von «Widerstandsressourcen», und ganz allgemein kann man den

Ressourcenbegriff gut mit dem Begriff «Schutzfaktoren» aus der Gesundheits- und Präventionstheorie (Hafen 2009, 2013) gleichsetzen. Im Unterschied zu den Kompetenzen sind die Ressourcen jedoch nicht auf das Individuum limitiert. Es gibt auch soziale Ressourcen wie die Hilfe durch die Familie oder Freunde, die ein Individuum bei der Bewältigung von gewissen Herausforderungen unterstützen. Wenn eine Person bei der Bewältigung einer schwierigen Situation von sozialer Unterstützung profitiert, so entspricht diese Unterstützung wohl einer Ressource, nicht aber einer Kompetenz.

Systeme als operative Differenzen

P: Wir haben schon mehrfach von «Systemen» gesprochen und zum Beispiel gesehen, dass das «System» in der Systemtheorie immer sowohl in Abgrenzung von der Umwelt (als andere Seite der Unterscheidung «System/ Umwelt») als auch unter Einbezug seiner relevanten Umwelt (bei der Gesamtsicht auf die Unterscheidung) definiert wird. Wie aber ziehen die Systeme die Grenze zu ihrer Umwelt; wie entstehen die Systeme überhaupt?

MH: Systeme werden in der Systemtheorie als operative Differenzen verstanden, als «Differenzen-im-Betrieb» (Fuchs 2001, S. 151). Das bedeutet, dass die Systeme die Grenze zu ihrer Umwelt durch ihre Operationen laufend neu ziehen. Systeme sind demnach keine Räume oder Dinge; sie haben auch nichts Materielles an sich. Die Materie wird konsequent der Umwelt der Systeme zugerechnet, wobei diese Umwelt – wir erinnern uns – nicht als unbedeutend, sondern als unabdingbare Voraussetzung für das System gesehen wird. Um unterschiedliche Systemtypen zu unterscheiden, schaut die Systemtheorie konsequent auf die Beschaffenheit der Operationen. Auf diese Weise werden z. B. psychische und soziale Systeme konsequent unterschieden (Luhmann 1994a, Fuchs 2001/2002).

Soziale und psychische Systeme reproduzieren sich zwar beide über die Operation der Beobachtung, also über das simultane Bezeichnen und Unterscheiden. Während die Beobachtungen in sozialen Systemen in der Form von Kommunikationen realisiert werden, manifestieren sie sich in den psychischen Systemen in der Form von Gedanken und bewussten Wahrnehmungen und werden dabei begleitet von unbewussten Operationen (z.B. unbewussten Wahrnehmungen), die nicht mit expliziten Bezeichnungen operieren. Das psychische System kann in diesem Sinn als Einheit der Differenz von Bewusstsein und Unbewusstsein verstanden werden. Sinn und Sprache sind die zentralen Medien, welche das Zusammenspiel von psychischen und sozialen Systemen ermöglichen.

P: In diesem Sinn bilden soziale und psychische Systeme für sich gegenseitig relevante Umwelten?

MH: Exakt. Dieses Zusammenspiel wird von Fuchs (2002) als «konditionierte Koproduktion» bezeichnet, weil die beiden Systeme gleichzeitig, aber doch getrennt operieren und sich wechselseitig als relevante Umwelten beeinflussen, aber eben nicht direkt steuern. Kommunikation würde ohne diese Umweltbedingung nicht stattfinden. Und ich kann zwar mein psychisches System über eine gewisse Zeit von der kommunikativen Umwelt trennen (z. B. wenn ich es im Wald spazieren führe), aber ich hätte kein Bewusstsein, sondern nur zeichenfreie Wahrnehmung zur Verfügung, wenn ich nicht von Beginn meines Lebens an Kommunikation in meiner Umwelt vorgefunden hätte.

Die Trennung von sozialen (kommunikativen) und psychischen Systemen wird auch plausibel, wenn man sich einen kleinen Versuch vorstellt: Würde man den Inhalt einer Unterrichtslektion transkribieren (Wort für Wort niederschreiben) lassen, käme man auf einige Seiten mit aneinandergereihten Aussagen, Fragen, Zwischenbemerkungen usw. Hätte man die Möglichkeit, zur gleichen Zeit die Inhalte der beteiligten psychischen Systeme der Personen zu transkribieren, die am Unterricht teilnehmen, so käme man auf eine entsprechende Anzahl von Papierstößen, die ungleich dicker wären als jener des Kommunikationssystems «Unterricht». Zudem wären die erfassten psychischen Prozesse sprachlich bei Weitem nicht so klar ausformuliert wie die gesprochene Sprache, sondern eher in der Form von mit Wahrnehmungen durchsetzten Gedankenketten und Bildern, die sich auch, aber bei Weitem nicht nur mit den Inhalten der Lektion auseinandersetzen, sondern vielleicht auch mit Langeweile, aufkommendem Hunger oder einer Erinnerung an das Date vom Vorabend.

Oder nehmen wir dein Gespräch mit S.: Es ist einfach zu sehen, dass der von dir wiedergegebene Gesprächsverlauf nicht identisch ist mit dem, was in euren psychischen Systemen abgeht. Klar ist auch, dass S. ganz andere Gedanken und Wahrnehmungen vollzieht als du. Beide Psychen fungieren als relevante Umwelt der Kommunikation und tragen so zu ihrem Verlauf bei, ohne den Verlauf bestimmen zu können.

P: Nun fehlt uns noch das dritte von den von dir zu Beginn vorgestellten Systemen, das biologische. Welche Rolle spielt der Körper für die sozialen und psychischen Systeme?

MH: Zuerst ist der Körper eine unabdingbare Umweltvoraussetzung für soziale und psychische Systeme, denn ohne Körper gäbe es weder Kommunikation noch Gedanken und Wahrnehmungen. Seine Operativität unterscheidet sich jedoch wiederum grundsätzlich von der Operativität der sozialen und der psychischen Systeme. Die Operationen des Körpers und anderer organischer Systeme (z. B. Pflanzen) sind rein biologisch. Nehmen wir das Gehirn: Das Gehirn denkt nicht, es ist – um es mit dem Titel eines Interviewbandes von Peter Fuchs (2005a) auszudrücken – «genauso doof wie die Milz». Seine Operationen sind sprach- und sinnfrei; es bezeichnet und unterscheidet nicht. Die Operativität des Gehirns und seine Informationsverarbeitung erfolgen in Form der Verschaltung von Nervenzellen zu Netzwerken und der Übertragung von elektrischen Impulsen von einer Nervenzelle zur andern. In den Synapsen, den mikroskopisch kleinen Zwischenräumen zwischen zwei Nervenzellen, werden die elektrischen Reize biochemisch umgewandelt. Hier machen die sogenannten Neurotransmitter ihren Einfluss geltend – Botenstoffe wie Adrenalin, Dopamin, Serotonin und viele andere, welche die Wahrnehmung von Emotionen in der Psyche (als Umweltbedingung) beeinflussen. Die Operativität des Gehirns ist also reine Biochemie und Bioelektrik.

Der Körper ist entsprechend für die Psyche und die Kommunikation operativ nicht zugänglich. Er manifestiert sich in diesen Systemen lediglich als konstruierter Körper, resp. als Leib, um es in der Terminologie der Philosophie zu formulieren (Fuchs, 2005b). Das Gleiche gilt für die Gefühle. Auch ihre Wahrnehmung als Freude, Liebe, Hass und dergleichen entspricht einer psychischen Konstruktion, die auf die Vorgänge in der neuronalen Umwelt reagiert und die im Übrigen wiederum auch sozial geprägt ist (Fuchs 2004a).

P: Körper, Psyche und Soziales befinden sich also in einem unablässigen Wechselspiel?

MH: Ja, sie operieren immer gleichzeitig im Modus der konditionierten Koproduktion und beeinflussen sich in diesem Prozess gegenseitig. Man könnte auch formulieren, dass sie sich laufend wechselseitig Informationsmöglichkeiten offerieren, die im jeweiligen System dann mit den Mitteln dieses Systems verarbeitet werden. Wir haben es mit bio-psycho-sozialen Verhältnissen zu tun, was auch in der Gesundheitslehre (Engel 1977, Hafen 2009) zunehmend (wieder) erkannt wird und – wie vorher erläutert – in der konstruktivistischen Erkenntnislehre schon länger eine theoretische Grundannahme bildet. Als letzte Ebene käme dann noch die physikalische Umwelt dazu, zu der die Lichtverhältnisse, die Luftqualität, der Lärm, die Gestaltung eines Raumes und viele weitere Aspekte gezählt werden können. Auch diese Ebene beeinflusst den Körper, die Psyche und die sozialen Systeme, wobei diesen physikalischen Einflüssen in der Systemtheorie kein Systemcharakter zugeordnet wird. Schall z. B. ist als Welle keine Operation eines Systems, sondern eine rein physikalische Umweltbedingung für andere Systeme wie die Schwerkraft und das Licht auch. Wenn wir aus Sicht der Systemtheorie von «systemisch» sprechen, dann ist genau dieses dynamische Zusammenspiel der unterschiedlichen Ebenen menschlicher Existenz gemeint und die Komplexität, die sich aus dem Zusammenspiel der daraus resultierenden System-/Umwelt-Differenzen ergibt. Wichtig ist, dass «systemisch» nicht einfach als ein beliebiges «Alles-hängt-irgendwie-mit-allem-zusammen» verstanden wird. Es ist bei jedem systemischen Zugang – sei das nun in der Therapie, der Gesundheitslehre oder der Beratung – wichtig, möglichst genau zu bestimmen, wie Systeme durch bestimmte Umweltbedingungen beeinflusst werden. In der Prävention z. B. wird dieser Einfluss in Form von körperlichen, psychischen, sozialen und physikalischen Risiko- und Schutzfaktoren beschrieben, die die Auftretenswahrscheinlichkeit des fokussierten Problems statistisch gesehen erhöhen oder verringern.

Ein Beispiel aus der Beratung

P: Könntest du an einem Beispiel aus der Beratung erläutern, wie dieses Zusammenspiel der unterschiedlichen Ebenen funktioniert?

MH: Ja, nehmen wir mal ein anderes Beispiel als dein Gespräch mit S. Gehen wir von einem Erstgespräch zwischen einer Beraterin und einer Familie (Vater, Mutter und der 14-jährige Sohn) aus, das auf einer Jugendberatungsstelle geführt wird. Anlass für das Gespräch haben Verhaltensprobleme des Sohnes gegeben. Er schwänzt die Schule regelmäßig und hat sich einige kleinere Delikte zu Schulden kommen lassen.

Nach der Begrüssung und einer kurzen Schilderung der Ausgangssituation lädt die Beraterin die Beteiligten ein, die Situation aus ihrer Perspektive zu beschreiben. Der Sohn beginnt und schildert seine Sicht der Dinge. Diese Schilderung erfolgt im sozialen System «Beratungsgespräch», das jedoch nicht nur durch die Äusserungen des Sohnes geprägt wird, sondern auch durch kurze Zwischenfragen der Beraterin, gelegentliche abschätzige Bemerkungen des Vaters und einen Tränenausbruch der Mutter. Auf diese Weise ergibt sich eine soziale Konstruktion, die gleichzeitig begleitet wird durch vier psychische Konstruktionen, die sich auf das Gespräch beziehen, aber sich weitgehend unbeobachtet vollziehen: Da ist zuerst die Konstruktion des Sohnes, der sich überlegt, ob er die richtigen Worte findet, um das auszudrücken, was ihn bewegt. Dann hat er gelernt, dass es bisweilen hilfreich sein kann, gewisse Dinge zu verschweigen; und schliesslich regt er sich innerlich über seine Eltern auf – den rechthaberischen Vater, der ihn immer nur zusammenstaucht, und die Mutter, die sich nicht getraut, dem Vater zu widersprechen. Ähnlich ist es mit den Konstruktionen von Vater und Mutter. Auch sie haben ihre je eigene Sicht auf die Dinge, die wie beim Sohn geprägt ist durch bewusste und unbewusste Erfahrungen, die sie im Lauf ihres Lebens und damit auch ihres Familienlebens gemacht haben. Da es unterschiedliche Erfahrungen sind, unterscheiden sich auch ihre Beurteilungen der Situation. Die Mutter gibt insgeheim ihrem Mann die Schuld für das Verhalten ihres Sohnes, weil er sich aus ihrer Sicht nie um ihn gekümmert hat, und der Vater ist einfach nur genervt, dass er mitten am Vormittag eine Stunde mit einer «Sozialtante» verbringen muss, wo er geschäftlich doch so unter Druck steht. Schliesslich gibt es die Perspektive der Beraterin, die versucht, die Schilderungen des Sohnes und die Reaktionen der Eltern zu einem möglichst kohärenten Bild der Situation zu vereinen. Die Fragen, die sie zwischendurch stellt, unterstützen sie dabei.

Die Beschreibung dieses fiktiven Beispiels deutet an, welche systemische Komplexität mit einer alltäglichen Situation verbunden ist. Die wenigen Punkte, die jeder Perspektive beispielhaft zugeschrieben wurden, bilden ja nur einen ganz kleinen Ausschnitt des (Er-)Lebens der betreffenden Personen. Je nachdem, in welche Richtung die Beratung sich entwickelt, können im Beratungsgespräch oder in den folgenden Sitzungen zahlreiche weitere Aspekte von Bedeutung werden: die Schulsituation oder die Freunde des Jungen, sein Konsum von Suchtmitteln, Beziehungsprobleme der Eltern, die Arbeitssituation des Vaters, die depressiven Phasen der Mutter, Regeln im familiären Zusammenleben usw.

(Wie) Ist es möglich, Wirkung zu erzeugen?

P: Wie kann Beratung unter diesen Bedingungen erfolgreich sein?

MH: Wir wissen beide, dass Beratung bisweilen erfolglos ist oder unbeabsichtigte Effekte bewirkt. Andererseits funktionieren Beratungen (wie auch Therapie, Erziehung, Coaching, Begleitung und andere professionelle Aktivitäten) in vielen Fällen gut. Wir haben es demnach bei allen Interventionsversuchen mit einem mehr oder weniger günstigen Verhältnis von Wirkung und Nichtwirkung zu tun. Die Systemtheorie hilft zu verstehen, warum Beratung und andere Interventionsversuche weder hundertprozentig wirkungsvoll noch absolut wirkungslos sind.

Nehmen wir zuerst das Konzept der «operativen Geschlossenheit» (Luhmann 1997, S. 95ff.; Fuchs 2004b, S. 81ff.). Wie vorher erwähnt, ziehen die Systeme die Grenze zu ihrer Umwelt laufend neu, indem sie jeder Operation eine weitere nachfolgen lassen. Am Beispiel des vorher eingeführten Beratungsgesprächs oder auch eines Gesprächs mit S.: Vom Moment der Begrüßung an entspricht das Gespräch einer Abfolge von Kommunikationen, die erst mit dem Abschied abreisst, sich jedoch in der nächsten Sitzung wieder fortsetzen wird. Das Gespräch entspricht demnach aus der Perspektive der Systemtheorie einem sozialen System, dessen Elemente nicht die Menschen, sondern die Kommunikationen sind. Die Menschen mit ihren Körpern und ihren Psychen werden der (höchst relevanten) Umwelt und nicht dem System selbst zugerechnet.

P: Auf die Beziehung von Mensch und Sozialsystem kommen wir noch zurück. Zuerst noch eine Frage: Operativ geschlossene Systeme werden in der Fachliteratur auch als «autopoietische» Systeme bezeichnet. Was ist damit gemeint?

MH: Der Begriff der «Autopoiesis» wurde von Luhmann (1994a) aus der Zellbiologie übernommen. Autopoiesis bedeutet so viel wie «selbst machen». Der Begriff besagt, dass sich die damit bezeichneten Systeme laufend selbst erzeugen und erhalten, indem sie ihre Elemente (selbstreferenziell) aneinanderreihen. Die Elemente sind wie erwähnt die systemspezifischen Operationen: die Gedanken und Wahrnehmungen in den psychischen Systemen, die Kommunikationen in den sozialen Systemen und die biologischen Operationen in den organischen Systemen. Teil der Autopoiesis ist auch die «Selbstorganisation», die durch den Aufbau und die laufende Anpassung von Systemstrukturen gewährleistet wird.

«Operative Geschlossenheit» bedeutet, dass von aussen nicht in diese Verkettung der Operationen und in den Strukturaufbau eingegriffen werden kann. Vereinfacht formuliert: Es ist nicht möglich, in die Kommunikation oder in ein anderes psychisches System «hineinzudenken» oder «hineinzukommunizieren». Weil dieses operative «Dazwischenkommen» – so die wörtliche Übersetzung des Begriffs «Intervention» – ausgeschlossen ist, können Beratung, Therapie oder Coaching auch schlecht als «Interventionen» bezeichnet werden. Die Bezeichnung «Interventionsversuche» schwächt die mit dem Interventionsbegriff verbundene Idee von kausaler Wirkung etwas ab, ist als Begriff theoretisch gesehen aber auch nicht präzise. Das gilt auch für die Begriffe «Irritation» und «Perturbation», die in systemischen Kontexten gerne genutzt werden. Auch sie blenden aus, dass es letztlich das Zielsystem ist, das ein Ereignis in seiner Umwelt (z. B. eine Beratung) als Anlass zur Selbst-Irritation resp. Selbst-Perturbation nimmt.

P: Das mit dem «Hineindenken» erscheint plausibel, aber wenn die Beraterin eine Frage stellt, dann hat sie doch in die Kommunikation «hineinkommuniziert»?

MH: Die Systemtheorie beschreibt die Beteiligung des Bewusstseins an der Kommunikation (Luhmann 1995a) anders: Angenommen, die Beraterin möchte eine Präzisierung des Sachverhalts bewirken und stellt eine entsprechende Frage. Diese Frage entspricht in der Sprache der Systemtheorie (Fuchs 1998) einer «Verlautbarung». Nun ist aber aus Sicht der Theorie keine Gewähr dafür gegeben, dass diese Frage im Kommunikationssystem «Beratung» als Kommunikation aufgenommen wird. Es kann ja sein, dass der Sohn seine Erzählung nicht unterbricht und gar nicht auf die Frage eingeht. Systemtheoretisch gesehen bedeutet dies, dass eine Verlautbarung erst dann zur Kommunikation wird, wenn sie durch eine nachfolgende Kommunikation als solche markiert wird (Luhmann 1998, S. 21f.). Aber auch der umgekehrte Fall ist möglich: Die Kommunikation kann ein Verhalten als Kommunikation interpretieren, das aus der Perspektive des betroffenen psychischen Systems gar nicht als Verlautbarung intendiert war. So kann ein Stirnrunzeln, das Erröten oder auch Schweigen als Mitteilung einer Information und damit als Kommunikation verstanden werden. Exakt dies meint Watzlawick mit seinem berühmten Diktum, dass man (zumindest unter der Bedingung von gegenseitiger Wahrnehmbarkeit) nicht nicht kommunizieren kann (Watzlawick et al. 1969).

*P: Wie beschreibt die Systemtheorie dann den Einfluss von Verlautbarungen auf die Kommunikation?
Es gibt ja auch Fragen, die beantwortet werden...*

MH: Aus systemtheoretischer Sicht ist eine Verlautbarung ein Interventions- (Informations-, Irritations-, Perturbations-)Versuch eines Menschen, der bestrebt ist, seine Gedanken in die Kommunikation einzubringen, was operativ (als Gedanken) ja wie beschrieben nicht möglich ist. Kommunikation selbst wiederum kann mit Luhmann als Lösung des Problems verstanden werden, dass es den menschlichen Psychen unmöglich ist, miteinander in Kontakt zu treten, obwohl alle psychischen Systeme über die gleichen Operationen (Gedanken/Wahrnehmungen) verfügen. Kommunikation ist in dieser Hinsicht ebenfalls ein Interventionsversuch zur Beeinflussung psychischer Systeme. Schliesslich ist es so, dass nicht mal Kommunikationssysteme direkt miteinander in Kontakt treten können. Sie brauchen dazu ein weiteres Kommunikationssystem. Nehmen wir als Beispiel wieder unser Beratungsgespräch: Dieses Beratungssystem ist weder identisch mit der Organisation «Jugendberatungsstelle» noch mit dem Familiensystem. Es ist ein eigenes System, das im Verlauf der Beratung seine eigenen Strukturen und damit seine eigene Geschichte aufbauen wird. Für die Familie (und die Psychen der Familienmitglieder) bildet das Beratungssystem eine mehr oder weniger relevante Umwelt neben andern Umwelten, und erst im Verlauf der Zeit wird sich zeigen, welche Wirkungen die Beratung im Familiensystem und in den Psychen der Familienmitglieder erzeugt.

Dass überhaupt Wirkungen erzeugt werden, hängt damit zusammen, dass die autopoietischen Systeme nicht nur geschlossen, sondern auch offen sind. Neben der selbstreferenziellen Verknüpfung der Operationen gibt es demnach gleichzeitig immer eine fremdreferenzielle Orientierung an der systemrelevanten Umwelt. Das ist ein Grund dafür, dass ein System eben nicht nur als System, sondern als Einheit der Differenz von System und Umwelt verstanden wird. Nehmen wir als Beispiel die Wahrnehmung, die ja immer Wahrnehmung von irgendwelchen Umweltgegebenheiten ist: Schmerzen im Körper, ein Gespräch, der kühle Wind.

P: Bedeutet dies, dass sich die Interventionsmöglichkeiten der Beratung von dem Moment an ergeben, in dem das Beratungssystem zur relevanten Umwelt der Familie und der psychischen Systeme der Familie wird?

MH: Exakt dies ist der Fall! Zu beachten ist jedoch, dass es immer die Zielsysteme (bei unseren Beispielen die psychischen Systeme der Familienmitglieder und das soziale System Familie) sind, die aufgrund ihrer Strukturen (bewusst oder unbewusst) bestimmen, welche Interventionsversuche überhaupt wahrgenommen, welche Informationen im System daraus gewonnen werden und welche Strukturveränderungen (Lernprozesse) gegebenenfalls aus diesen Informationen resultieren. Du leistest in deinem Gespräch mit S. ja einen ziemlichen Aufwand, um andere kommunikative Anschlüsse als «ich weiss nicht» zu bewirken.

Bei den Ausführungen zur Beobachtung oder Kybernetik 2. Ordnung wurde schon angetönt, dass autopoietische Systeme nicht berechenbar sind. Sie sind Black Boxes. Man kann nie mit absoluter Sicherheit voraussehen, welcher Input (oder präziser: Interventionsversuch) zu welchem Output, zu welcher Systemreaktion führt. Dazu kommt, dass Strukturveränderungen oft einiges an Zeit brauchen, auch wenn das System lernen und von den entsprechenden Umweltanlässen profitieren will. Das sieht man auch beim Erlernen des Ansatzes der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung im Kontext einer Weiterbildung: Der Ansatz ist in seinen Grundprinzipien einfach zu verstehen; bis man die entsprechenden Prinzipien aber so internalisiert hat, dass man sie im professionellen Alltag konsequent nutzen kann, braucht es viel Übung. Nur dieses Üben ermöglicht die Erfahrungen, auf deren Basis sich die neuen Strukturen bilden können.

Auf der anderen Seite sind Beratung, Therapie, Coaching, Begleitung und Erziehung der Selbstbestimmung der Zielsysteme auch nicht einfach ausgeliefert. Es ist nämlich in Hinblick auf den Interventionserfolg durchaus von Bedeutung, wie die Interventionsversuche gestaltet sind. Hier kommt die Methodik ins Spiel: Sie entspricht der Lehre, wie professionelle Kommunikation gestaltet werden sollte, um die Wahrscheinlichkeit einer erwünschten Wirkung, d. h. einer Struk-

turveränderung im System zu erhöhen und die Wahrscheinlichkeit von unerwünschten Wirkungen möglichst gering zu halten. Die Methodik entspricht in diesem Sinn der Didaktik in der Lehre, der Pädagogik in der Erziehung und der Rhetorik in der Philosophie. Alle diese Disziplinen sind bestrebt, der Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation (Luhmann 1993b) unter der Bedingung operativer Geschlossenheit von Systemen entgegenzuwirken, und sie können sich auf immer mehr Ergebnisse aus der Wirkungsforschung stützen, die sich mit der Wirksamkeit der genutzten Methoden beschäftigt.

P: Wir unterscheiden vier Hilfsformen: Beratung, Coaching/Anleitung, Begleitung und Entlastung/Behandlung. Wie lassen sich diese Formen aus der Perspektive der soziologischen Systemtheorie unterscheiden?

MH: Die vier Hilfsformen lassen sich von der Form und der Funktion her unterscheiden. Die ersten beiden entsprechen formal gesehen Kommunikationen, die in den psychischen und sozialen Zielsystemen Wirkungen erzeugen sollen, die von diesen Systemen als hilfreich wahrgenommen werden. Da diese Systeme selbstorganisierend und operativ geschlossen sind, kann man auch bei den Hilfsformen nicht von Interventionen sprechen, sondern lediglich von Irritations-, Perturbations- oder Interventionsversuchen. Bei der Begleitung und Entlastung liegt der Fall ein wenig anders, da diese beiden Formen nicht explizit darauf ausgerichtet sind, Veränderungen in den Zielsystemen zu bewirken, sondern diesen Systemen als soziale Ressourcen angeboten werden. Die Behandlung schliesslich ist wieder stärker auf das Bewirken von Strukturanpassungen in den Zielsystemen ausgerichtet. Die formale Gestaltung all dieser Hilfsformen, auf die ich gleich noch näher eingehe, wäre der Methodik zuzurechnen.

Doch nun im Detail: Bei der Beratung nach eurem Verständnis arbeitet ihr vornehmlich mit Fragen, die das Zielsystem anregen, seinen Beobachtungsspielraum um weitere Möglichkeiten erweitern und Beobachtungsblockaden lösen. Die Erweiterung der Beobachtungsmöglichkeiten kann demnach als Funktion der Beratung bezeichnet werden. Beim Coaching resp. bei der Anleitung ist die Funktion die gleiche – also die Erweiterung der Beobachtungsmöglichkeiten des Zielsystems –, aber die Form ist anders, da ihr die Beobachtungsmöglichkeiten selbst anbietet. Ihr bietet also einen konkreten «Rat zur Tat» und eine Kompetenzerweiterung an, was historisch gesehen dem herkömmlichen Beratungsverständnis entspricht (Fuchs & Mahler 2000, S. 349). Beides sind jedoch wie gesagt Formen, die darauf ausgerichtet sind, die Eigenständigkeit des Systems zu unterstützen. Hierfür steht typischerweise das Konzept des Empowerments.

Etwas anders gelagert sind die Form und die Funktion der beiden andern Hilfsformen: der Begleitung und der Entlastung. Mit der Begleitung wird dem Zielsystem eine soziale Ressource angeboten, die es dabei unterstützt, mit einer schwierigen, unveränderbaren Situation zurechtzukommen. Die kommunikative Anerkennung des Leids nach dem Verlust eines geliebten Menschen wäre ein Beispiel dafür. Bei der Hilfsform Entlastung werden konkrete Hilfeleistungen bei Herausforderungen angeboten, die das Zielsystem in diesem Moment selbst nicht bewältigen kann, weil es zu diesem Zeitpunkt nicht über die dafür notwendigen Kompetenzen oder Ressourcen verfügt und die Herausforderungen keinen zeitlichen Aufschub erlauben. Beispiele dafür wären die Unterstützung bei der Wohnungssuche oder beim Organisieren von Sozialhilfe. Von einer Behandlung wäre zu sprechen, wenn bestimmten als problematisch wahrgenommenen Aspekten des Zielsystems (z. B. einer Angststörung) mit therapeutischen Mitteln begegnet wird.

Die Systemtheorie und der Mensch

P: Bevor wir uns der systemtheoretischen Beobachtung weiterer methodischer Aspekte der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung zuwenden: Wie konzipiert die Systemtheorie nun das Verhältnis von Menschen und sozialen Systemen?

MH: Für Luhmann (1994c) ist der Begriff «Mensch» nicht trennscharf genug. «Mensch» steht wie «Individuum» für die Gesamtheit des psychischen Systems und einer riesigen Zahl von körperlichen Systemen (Zellen, Organe usw.) eines Menschen; zudem ist der Mensch in soziale Systeme eingebunden. Wir haben gesehen, dass diese Systeme un-

terschiedlich operieren. Aus diesem Grund trennt die Systemtheorie die Systemebenen Körper, Psyche und Soziales und setzt sie in einem wechselseitigen System/Umwelt-Verhältnis zueinander in Bezug.

Der Einbezug des Menschen in die Kommunikation wird mit dem Begriffspaar Inklusion/Exklusion beschrieben (Luhmann 1995, Hafen 2011/2015). Wenn ein Mensch in die Kommunikation inkludiert wird, bedeutet dies, dass er als Kommunikationsteilnehmer für das soziale System relevant ist, wenn nicht, dann nicht. In diesem Fall kommt der Exklusionsbegriff zum Tragen. Inklusion ist ein operativer Begriff, was heisst, dass Inklusion immer «Inklusion-im-Betrieb» ist. Die Teilnehmenden an unserem Beratungsgespräch mit der Familie sind immer dann inkludiert, wenn sie etwas zum Gespräch beitragen oder präziser, wenn die Kommunikation ihre Verlautbarungen oder auch eine körperliche Reaktion wie das väterliche Stirnrunzeln mittels einer weiteren Kommunikation als Mitteilung einer Information versteht. «Herr Müller, Sie schauen skeptisch drein: Sie sind nicht einverstanden mit dem, was Ihr Sohn sagt?!».

«Inklusion als operatives Geschehen» bedeutet, dass man in einem konkreten Moment in ein bestimmtes Kommunikationssystem inkludiert ist und in alle andern nicht. Wenn wir beide zusammen sprechen, sind wir abwechselnd in dieses System «Fachgespräch» inkludiert. Ich bin jetzt nicht in meine Familie inkludiert. Heute Abend wird das anders sein. Das bedeutet (hoffentlich) nicht, dass sich meine Fähigkeit zur Inklusion in meine Familie in der Zwischenzeit massgeblich verschlechtert hat, dass beispielsweise das Schloss der Eingangstüre ausgewechselt wurde oder mir in einem Brief vom Gericht mitgeteilt wird, dass ich mich meiner Frau nicht mehr als 200 Meter nähern darf. Man kann «Inklusion» entsprechend als operatives Geschehen unterscheiden von «Inklusionsfähigkeit», die einer Hochrechnung der Inklusionschancen einer Person in bestimmten sozialen Systemen entspricht. Das ist aber kein operatives Geschehen mehr, sondern eine Konstruktion.

P: Und es ist aus Sicht der Systemtheorie das soziale System, das bestimmt, ob eine Inklusion erfolgt?

MH: In der Tat. Der einzelne Mensch kann zwar versuchen, seine Inklusionsfähigkeit in Hinblick auf bestimmte soziale Systeme zu verbessern. Er kann z. B. eine Weiterbildung absolvieren, aber es wird immer die jeweilige Organisation sein, die entscheidet, ob er die angestrebte Arbeitsstelle bekommt. Und wenn der Wunsch erfüllt ist, dann bleibt es offen, ob genau die Weiterbildung der auslösende Faktor für die Anstellung war oder etwas anderes. Wir erinnern uns daran: Die Systeme sind operativ geschlossen: Keine Stellenbewerberin kann die Entscheidung ihrer eigenen Anstellung von aussen «in» die Organisation «hineintreffen». Die Organisation trifft die Entscheidung selbst aufgrund ihrer Strukturen. Eine solche Struktur kann in einer Beratungsstelle z. B. sein, dass nur Leute angestellt werden, die eine Weiterbildung im Kontext der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung absolviert haben. Das garantiert für die einzelnen Absolventen und Absolventinnen solcher Weiterbildungen noch keine Anstellung, aber es erhöht ihre Inklusionschancen im Vergleich zu Mitbewerberinnen und Mitbewerbern, die nicht über ein entsprechendes Diplom verfügen.

Wir haben es demnach immer mit zwei Faktoren zu tun, welche die Inklusion eines Menschen in ein soziales System beeinflussen: die Inklusionsbedingungen in diesem System und die individuellen Merkmale des Menschen. Diese Unterscheidung entspricht der Unterscheidung von System und Umwelt. Das unterstreicht, dass es letztlich immer das System ist, das über den Vollzug von Inklusion entscheidet. Das können wir aktuell ziemlich drastisch an der «Flüchtlingskrise» beobachten.

P: Das bringt uns zum Gegenbegriff von «Inklusion», der Exklusion...

MH: Wenn wir den Exklusionsbegriff formal bestimmen, dann sehen wir, dass «Exklusion» kein operatives Geschehen ist. «Exklusion» ist gleichbedeutend mit «Nichtinklusion» (Hafen 2011, S. 84). Wenn eine Gruppe von Jugendlichen auf dem Pausenhof die Begrüssung «Hey Leute, was geht?» eines dazutretenden Schulkollegen mit den Worten «Hau ab, du Loser!» erwidert, dann wird der betreffende Kollege formal gesehen inkludiert, auch wenn die Kommunikation darauf ausgerichtet ist, weitere Inklusion möglichst zu verhindern. Ob das gelingt, ist eine andere Frage. Der Jugendliche kann hartnäckig sein, oder es kann sich ein Streit daraus entwickeln, der die Kommunikation nicht abbrechen lässt, sondern sie weiterführt. Zudem ist nicht jede Inklusion erwünscht. In ein Mobbing-System als Opfer inkludiert zu werden, ist für die betroffene Psyche genauso unangenehm wie für S. die Inklusion in das Strafrechtssystem aufgrund seiner Gewaltdelikte.

«Exklusion» («Nichtinklusion») ist auch kein eigentliches Problem, denn wie oben ausgeführt sind wir in jedem Moment aus den allermeisten Systemen exkludiert. Exklusion wird erst dann zum Problem, wenn die Inklusionsfähigkeit eines Menschen nachhaltig beeinträchtigt ist. Das ist bei unerwünschter Isolation der Fall, aber auch wenn man die Arbeitsstelle verliert, kein Geld für Inklusion im Wirtschaftssystem hat, nicht über politische Rechte verfügt usw. Man kann sagen, dass die «humanistische» westliche Gesellschaft im Zuge der Aufklärung mit ihren Grundwerten «Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit» das Prinzip einer umfassenden Inklusionsfähigkeit ausruft, das allen Menschen zugutekommen soll. Mit der Deklaration der Menschenrechte, der Einrichtung des Sozialstaates und auch der Ausdifferenzierung der Sozialarbeit wird versucht, dieses Prinzip in die Realität umzusetzen (Luhmann 1973). Das hat im Vergleich zum Mittelalter grosse Fortschritte ermöglicht, ist jedoch angesichts einer Milliarde hungernder Menschen auf diesem Planeten noch bei Weitem nicht vollständig umgesetzt. Zudem deutet die sich in den letzten beiden Jahrzehnten kontinuierlich vergrößernde Kluft zwischen den Reichsten und dem Rest der Weltbevölkerung darauf hin, dass die Entwicklung in eine andere Richtung geht und erreichte Fortschritte wieder rückgängig gemacht werden.

Menschen als Personen mit sozialen Adressen

P: Du hast vorher davon gesprochen, dass die Systemtheorie mit dem Begriff des Menschen nicht viel anfangen kann. Welche Begriffe nutzt die Theorie dann für die Beschreibung der Inklusion von Menschen in soziale Systeme?

MH: Es sind die Begriffe «Person» und «soziale Adresse» (Luhmann 1991, Fuchs 1997). In andern Worten: Menschen werden als Personen in soziale Systeme inkludiert und mit einer sozialen Adresse versehen. Um das zu verstehen, ist es wichtig, sich in Erinnerung zu rufen, dass die Kommunikation nichts Körperliches oder Psychisches umfasst. Person und soziale Adresse sind entsprechend keine «Bestandteile» des Menschen, sondern soziale Strukturen. Als Strukturen regeln sie vereinfacht formuliert die Erwartungen, die das System an die Menschen richtet. Nehmen wir S.: Er ist im Beratungssystem eine andere Person, als wenn er am Abend mit seinen Freunden abhängt. Das Gleiche gilt für dich, denn du bist auch nicht nur «Berater», sondern auch «Kunde» einer Bank oder «Mitglied» eines Sportvereins, was mit den entsprechenden Rollenerwartungen einhergeht.

Erneut gilt, dass jeder Mensch versuchen kann, diese Adressenzuschreibung zu beeinflussen, indem er seine Verlautbarungen entsprechend prägt, sich z. B. «cool» oder «mitfühlend» gibt. Es ist aber immer das soziale System, das bestimmt, ob diese Angebote der Adressabilität aufgenommen werden. Der «coole» Jugendliche wird in der Gruppe ja vielleicht als «Aufschneider» beobachtet und die aus ihrer Sicht «mitfühlende» Beraterin im Beratungssystem als «Heuchlerin». Fuchs (2003) fasst diese Differenz der Adressenzuschreibung mit den Begriffen «Signatur» und «Gegenzeichnung». Die Signatur entspricht in diesem Sinn dem Versuch eines Menschen, mit seinen Verlautbarungen bestimmte soziale Adressenzuschreibungen zu bewirken; an der Gegenzeichnung lässt sich dann beobachten, ob dieser Versuch erfolgreich war.

P: Entspricht die Rolle eines Menschen in einem System wie der Familie oder der Arbeitsstelle dann der sozialen Adresse?

MH: Sie ist ein wichtiger Aspekt der sozialen Adresse, aber nicht der einzige. Je nach System kommen weitere Aspekte dazu: das Aussehen, die Kleidung, die Bildungsnachweise, das Einkommen und das Vermögen, die Art zu reden usw. Beobachte doch mal, welche Auswirkungen das Tragen eines Kopftuchs heute in unserem Kulturkreis in unterschiedlichen Systemen mit sich bringt. Noch meine Mutter hat zwischendurch in der Öffentlichkeit ein Kopftuch getragen – das hat zu dieser Zeit sozial nicht die geringsten Probleme mit sich gebracht. Das Beispiel eignet sich im Übrigen gut um zu zeigen, dass sich Person und soziale Adresse als soziale Strukturen wie alle Strukturen über die Zeit hinweg (diachron) verändern und in unterschiedlichen Kulturen (synchron) unterscheiden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Menschen nicht einfach sind, wie sie sind; vielmehr werden sie sozial konstruiert. Das gilt auch für die Soziale Arbeit: Auch Systeme in ihrem Kontext wie unser Beratungssystem konstruieren die Menschen in ihrer Umwelt als Personen. Von der Rolle her sind sie dann «Klientinnen» und «Klienten», wobei die einzelnen sozialen Adressen im Verlauf der Familienberatung weiter spezifiziert werden. Der Junge wird dann explizit oder implizit mit Adressenmerkmalen wie «tiefer Selbstwert», «pubertierend» oder «scheu» versehen, und es ist klar, dass diese sozialen Zuschreibungen, dem (psychischen) Selbstbild des Jugendlichen nicht zwangsläufig entsprechen müssen. Auch klar ist, dass die Zuschreibung eine Wirkung auf das psychische Erleben hat – je nachdem, ob sie positiv oder negativ ist und ob sie dem eigenen Selbstbild entspricht oder widerspricht.

P: Kann man sagen, dass kompetenz-orientierte Beratung explizit darauf ausgerichtet ist, möglichst auf negative Zuschreibungen zu verzichten und positive Zuschreibungen (wie die Zuschreibung von Kompetenzen) wahrscheinlicher zu machen?

MH: Besser kann man es nicht ausdrücken! Fragen wie «Was haben Sie wirklich gut gemacht, seit wir uns das letzte Mal getroffen haben?» haben exakt die Funktion, Kompetenzen aus dem blinden Fleck der Beobachtung herauszuholen und sie als Adressenmerkmal zu etablieren. Dadurch verändert sich die soziale Konstruktion der Klientin oder des Klienten im Beratungssystem. Es dürfte offensichtlich sein, dass eine einmalige Kommunikation für eine nachhaltige Umschreibung der sozialen Adresse nicht ausreicht und schon gar nicht, um das (psychische) Selbstbild der betreffenden Person zu verändern. Ein geringes Selbstwertgefühl entsteht ja nicht durch eine einmalige Abwertung in einem sozialen System; vielmehr ist es die Folge einer langfristigen Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umwelt – einer Auseinandersetzung, die wie gezeigt in der frühesten Kindheit beginnt. Wenn ein Kind in der Familie und später in der Schule immer wieder mitgeteilt bekommt, dass es nicht genügt, dann bildet sich eine psychische Struktur des «Ich-kann-nichts» oder «Ich-bin-nichts», die nicht so einfach veränderbar ist, aber durchaus verändert werden kann, wie schon die frühe Resilienzforschung (Werner 1993) zeigt. Umgekehrt bilden sich in der frühen Kindheit unter günstigen Bedingungen natürlich auch ein gutes Selbstwertgefühl und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1998), die in der Beratung, der Erziehung, der Begleitung oder dem Coaching mit den Prinzipien der Kompetenz- und Ressourcenorientierung weiter gefördert werden.

P: Steve de Shazer (1992, S. 102–106) unterscheidet unter dem Überbegriff «Klient/in» drei «Interaktionsformen» – den/die «Besucher/in», den «Klagenden» resp. die «Klagende» und den «Kunden» resp. die «Kundin». Wie können diese Interaktionsformen systemtheoretisch beschrieben werden?

MH: Die Systemtheorie würde hier klarer trennen zwischen der Kommunikationsform «Interaktion» und den Sozialsystemstrukturen «Person» und «soziale Adresse»: «Besucher/in», »Klagende/Suchende» resp. «Klagender/Suchender» und «Kunde/Kundin» entsprechen (wie «Klient/in» auch) der sozialen Zuschreibung von Adressenmerkmalen an eine Person. Diese Zuschreibung drückt die Erwartungen des Systems dieser Person gegenüber aus, was nicht zuletzt den Fachpersonen erleichtern soll, den Verlauf der Beratungskommunikation besser zu verstehen und ihn besser auf die Bedürfnisse der Klienten und Klientinnen auszurichten. Wie alle Klassifizierungen bergen auch diese Zuschreibungen die Gefahr, dass sie zwar die Komplexität reduzieren, dadurch aber gleichzeitig die individuellen Besonderheiten der damit zusammengefassten Personen aus dem Blickfeld rücken. Es ist also wichtig, die Konstruktivität dieser «Interaktionsformen» im Auge zu behalten, insbesondere weil die Zuschreibungen ja auch eine gewisse Wertung enthalten. «Interaktion» wiederum wird in der Systemtheorie definiert als Kommunikation unter der Bedingung wechselseitiger Wahrnehmbarkeit (Luhmann 1994a, S. 560). Es ist die Form der Kommunikation, die in der Beratung üblicherweise realisiert wird. Die Rede von Interaktionsformen entspricht demnach aus Sicht der Systemtheorie einer Zusammenführung von Operation und Struktur im gleichen Begriff. De Shazers Formulierung stützt so die systemtheoretische These, dass «Person» und «soziale Adresse» keine Eigenschaften von Menschen, sondern Strukturen der Kommunikation sind, die den Verlauf des kommunikativen Geschehens beeinflussen. Einen Klienten explizit oder implizit als «hoffnungslosen Versager» zu bezeichnen, bewirkt einen ganz andern Verlauf der Kommunikation, als wenn er als «ressourcenreiche Person in einer schwierigen Lebenssituation» bezeichnet wird.

Fragen als methodisches Mittel

P: Im Kontext der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung operieren wir grösstenteils mit Fragen. Gute und hilfreiche Fragen sind unser Schlüssel zur Irritation der Klientinnen und Klienten. Wie lässt sich dieser methodische Zugang systemtheoretisch beschreiben?

MH: Wie viele systemische Ansätze geht auch Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung von einer grundsätzlichen «Position des Nichtwissens» aus (de Jong & Berg 2008, Hargens 2004). Aus der Perspektive der Systemtheorie ist diese Position gut nachvollziehbar. Wir haben es ja mit operativ geschlossenen psychischen und sozialen Systemen zu tun, die in ihrer Operativität nicht (die psychischen Systeme) und höchstens teilweise (die sozialen Systeme) beobachtbar sind. Daher sind Fragen (natürlich nicht nur für die systemischen Ansätze) unverzichtbar, wenn man etwas über die Operativität und die Strukturen der Zielsysteme und der Systeme in ihrer relevanten Umwelt in Erfahrung bringen möchte. Du kannst ja nur sehr ungefähr vermuten, was im Kopf (oder präziser: im psychischen System) von S. vor sich geht. Fragen helfen dir dabei, deine Vorstellung bezüglich seines Denkens und Wahrnehmens zu präzisieren, um ihn besser verstehen zu können.

Fragen dokumentieren auch, dass man den Zielsystemen eine Expertise in Hinblick auf ihre Lebensverhältnisse und ihr psychisches Erleben zuschreibt und sie nicht mit vorschnellen Urteilen überzieht, wer oder was sie seien. Andererseits ist auch die Expertise der Klienten und Klientinnen in Hinblick auf ihr (Er-)Leben nicht allumfassend. Auch sie sehen nur, was sie sehen, und sie sehen nicht, was sie nicht sehen. In der Regel ist es ja das, was sie sehen, das den Anlass für die Beratung bildet. Der Beratung wird dann die Funktion zugeschrieben, den Beobachtungsspielraum zusammen mit den Zielpersonen zu erweitern, was durch die Beobachtung 2. Ordnung ermöglicht wird. Schliesslich ist es wichtig, auch die Expertise der Beratungsperson nicht zu verschleiern, die z.B. im Hinblick auf die Gestaltung des Prozesses, die Wahl der methodischen Mittel oder das Erkennen des richtigen Zeitpunkts für einen Interventionsversuch zum Ausdruck kommt. Auch diese Expertise ist nicht vollkommen und kann mittels Beobachtung 2. Ordnung erweitert werden. Das kann durch eine Intervention oder eine Supervision geschehen oder aber auch durch die Klientinnen und Klienten, von denen man ja auch Neues lernen kann.

P: Neben diesen Fragen zum Erleben eines Menschen gibt es ja auch Fragen, in welchen die Zeitdimension eine wichtige Rolle spielt...

MH: Der Zeitdimension kommt beim Ansatz der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcenorientierung meines Erachtens eine hohe Bedeutung zu. Vergangenheit und Zukunft sind ja nicht operativ wirksam, sondern ausschliesslich Ergebnis von Beobachtungen, also reine Konstruktion. Operatives Geschehen gibt es nur in der Gegenwart, wobei die Gegenwart in diesem Sinn der laufenden und nicht aufhaltbaren Transformation von Zukunft in Vergangenheit entspricht. In operativen Systemen ist alles, was passiert, sofort wieder vorbei. Darum sind diese Systeme auch so dynamisch und ausser den maschinellen Systemen nicht wirklich berechenbar. Die Systemtheorie unterscheidet entsprechend zwischen der (operativen) «Zeit der Autopoiesis» und der (konstruierten) «Zeit der Beobachtung» (Nassehi 1992).

Nun ist es natürlich nicht so, dass Vergangenheit und Zukunft für uns keine Bedeutung hätten. Im Gegenteil: Der moderne Mensch beschäftigt sich viel mit der Vergangenheit und noch mehr mit der Zukunft, sodass er (z. B. mit Hilfe von Achtsamkeitsübungen) wieder neu lernen muss, wieder öfters und bewusster das gegenwärtige Geschehen wahrzunehmen, wie kleine Kinder das ganz natürlich tun. Phänomene wie die Prävention, aber auch die politische Steuerung durch die Erzeugung von Angst wären ohne diese ausgeprägte Zukunftsorientierung bedeutungslos. Der Ansatz der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcenorientierung und andere systemische Zugänge versuchen nun mit Hilfe von kommunikativen Mitteln wie der Anregung zur Hypothesenbildung oder der «Wunderfrage», die Möglichkeitsspielräume der Zielsysteme in Hinblick auf die Konstruktion von Zukunft zu erweitern. In andern Worten: Sie machen die Kontingenz der Zukunftskonstruktionen ihrer Zielsysteme erfahrbar.

Der Begriff der Kontingenz

P: Was bedeutet «Kontingenz»?

MH: Kontingenz ist ursprünglich ein Begriff aus der Mathematik. Kontingent ist etwas, das weder absolut notwendig noch vollkommen unmöglich ist (Luhmann 1992). Vereinfacht formuliert kann man auch sagen, dass der Begriff der Kontingenz das «Anders-Mögliche» beschreibt. Ein gesteigertes Kontingenzbewusstsein hilft dabei, andere Ansichten und Meinungen zu akzeptieren, ohne zwangsläufig von den eigenen vorschnell abzuweichen. Wirklichkeit ist immer konstruierte Wirklichkeit und kein Abbild der Realität, haben wir eingangs formuliert. Sobald dies akzeptiert ist, wird jede «Wirklichkeit» oder «Wahrheit» zur Konstruktion eines bestimmten Beobachters und damit kontingent. Ein «Allesbeobachter» oder Besitzer der absoluten Wahrheit wie Gott im Mittelalter ist unter diesen Bedingungen nicht mehr denkbar. Andererseits kann man sehen, dass die christliche Religion (wie die meisten Religionen) dem Allesbeobachter «Gott» mit dem Teufel auch ein Gegenkonzept gegenübergestellt hat. In der Sprache der Systemtheorie wäre der Teufel dann ein Beobachter 2. Ordnung, der Gott beim Beobachten beobachtet und seine blinden Flecken beleuchtet. Nicht umsonst heisst er lateinisch Luzifer – der Lichtbringende. Und Adam und Eva wurden aus dem Paradies verbannt, weil sie einen Apfel vom «Baum der Erkenntnis» gegessen hatten (Luhmann 1997, S. 848).

Die Moderne und erst recht die Postmoderne sind dadurch geprägt, dass die Kontingenz der Beobachtungsperspektiven im Alltag immer offensichtlicher wird. Das verunsichert viele Menschen und führt zu Gegenbewegungen wie Ideologien, Fanatismen oder politischen Vereinfachungen, aber auch zu einem steigenden Bedarf an Beratung, die zu mehr Orientierungssicherheit führen soll. Wir als Systemikerinnen und Systemiker wissen, dass Beratung diese Orientierungssicherheit nicht in Form von absoluten Wahrheiten bieten kann, wie sich das einzelne Klienten und Klientinnen wünschen. Was die Beratung bieten kann, ist im Gegenteil eine Erweiterung der Beobachtungsmöglichkeiten, aber in diesem Zusammenhang auch einen besseren Umgang mit Kontingenz.

P: Wir haben die Grundannahmen der Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung erwähnt; wie kann ihre Funktion aus der Perspektive der Systemtheorie beschrieben werden?

MH: In den Grundannahmen kommt die theoretische Fundierung des Ansatzes zum Ausdruck. Als wichtige Funktion kann in diesem Sinn sicher die Reduktion von Komplexität bezeichnet werden. Das erleichtert das Verständnis des Ansatzes und gibt eine Orientierungssicherheit, die hilft, die wichtigsten Prinzipien des Ansatzes im hyperkomplexen Alltag wirklich auch umzusetzen. Nehmen wir als Beispiel die «Rekursivität», die auch bei den systemischen Prinzipien und bei der Kybernetik 2. Ordnung von Bedeutung ist. Die Grundannahme der Rekursivität hilft zu verstehen, dass Beratung und Erziehung kein einseitiges Geschehen von der Beratungsperson zur beratenen Person oder von Mutter zu Kind ist. Es kommt zu Wechselwirkungen, die den Verlauf der Beratung in bestimmten Fällen in eine ganz andere Richtung lenken, als dies von der Beratungsperson und/oder der Klientin aus der jeweiligen psychischen Perspektive gewollt oder nur erahnt wird. Das Gleiche gilt für die Erziehung, wo man als Vater immer wieder merkt, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass die eigenen Steuerungsversuche darin resultieren, dass man selbst gesteuert wird, z. B. wenn man eine angedrohte Sanktion umsetzen muss. Die theoretische Erklärung für diesen Befund haben wir ausgeführt; er liegt in der operativen Geschlossenheit autopoietischer Systeme, die durch unterschiedliche Umwelten beeinflusst, aber eben nicht direktkausal gesteuert werden kann.

Zum Abschluss

P: Eine letzte Frage: Wenn die Praxis mit diesen Vereinfachungen so gut funktioniert, wieso soll sie sich dann mit so komplexen theoretischen Überlegungen beschäftigen, wie wir das hier getan haben?

MH: Ich habe weiter oben schon erwähnt, dass ein gewisser Bezug auf wissenschaftliches Wissen ein wichtiger Aspekt des professionellen Handelns ist. Der Theoriebezug hilft zum einen, die praxisorientierten Handlungsprinzipien wie die erwähnten Grundannahmen besser zu verstehen, was einen positiven Einfluss auf die eigene Beratungstätigkeit hat. Auf der anderen Seite kann man das eigene Vorgehen auch gegenüber andern besser begründen, wenn man sich auf Theorien und wissenschaftliche Forschung beziehen kann. Das ist gerade im Kontakt mit andern Professionen wichtig, vor allem wenn es sich um Professionen im Kontext der Medizin, der Jurisprudenz oder der Pädagogik handelt. Wie erwähnt macht der Bezug auf Theorien wie die Systemtheorie oder andere wissenschaftliche Erkenntnisse die erfahrungsbezogene Expertise nicht überflüssig – im Gegenteil: Sie ergänzt und erweitert diese Expertise. Im Gegenzug ist die Theorie ohne Praxisbezug im professionellen Handeln wenig hilfreich. Oder wie es Kant ausdrückte: «Theorie ohne Praxis ist leer und Praxis ohne Theorie ist blind.» Oder in den Worten von Kurt Lewin: «Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie.»

P: Ich danke dir für dieses Gespräch.

Zum Autor

Martin Hafen ist Sozialarbeiter und promovierter Soziologe. Im Rahmen seiner Dissertation «Systemische Prävention» (Hafen 2005) hat er eine themenübergreifende Theorie der Prävention erstellt, die er im Rahmen seiner Anstellung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Institut für Sozialmanagement, Sozialpolitik und Prävention kontinuierlich weiterentwickelt (Hafen 2013). Als Basis für diese praxisorientierte Theorie der Prävention nutzt er die soziologische Systemtheorie in der Tradition von Niklas Luhmann (1994a/b; 1997). Auf der Grundlage dieser Theorie hat sich Martin Hafen auch systematisch mit weiteren professionellen Handlungsfeldern auseinandergesetzt – der Sozialen Arbeit in der Schule (Hafen 2005b), der Gesundheit/Gesundheitsförderung (Hafen 2009) und der Nachhaltigen Entwicklung (Hafen 2010).

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass
- Avenir Social (Hrsg.) (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Avenir Social
- Bandura, Albert (1998). *Self-efficacy. The exercise of control*. 2. Auflage. New York: Freeman
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1987). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- De Jong, Peter & Berg, Insoo Kim (2008). *Lösung(en) erfinden*. Dortmund: modernes lernen
- De Saussure, Ferdinand (1967). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 3. Auflage. Berlin: De Gruyter 1967. (Übersetzung der frz. Originalausgabe v. 1916 Herman Lommel, seit der 2. Aufl. mit neuem Register und einem Nachwort von Peter von Polenz)
- De Shazer, Steve (1992). *Der Dreh*. Heidelberg: Carl Auer
- De Shazer, Steve (2009). *Das Spiel mit Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen*. Aus d. Amerikanischen v. Sally und Bernd Hofmeister. 6. Aufl. Heidelberg: Carl Auer
- Duden (Hrsg.) (2001). *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Band 7. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag
- Engel, George L. (1977). *The need for a new medical model: A challenge for biomedicine*. *Science* 196: 129–136
- Fuchs, Peter (1989). Vom Zweitlosen: Paradoxe Kommunikation im Zen-Buddhismus. S. 46–69 in: Niklas Luhmann & Peter Fuchs, *Reden und Schweigen*. Frankfurt a. Main
- Fuchs, Peter (1997). Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. *Soziale Systeme* 3 (1997) Heft 1: 57–79
- Fuchs, Peter (1998). *Das Unbewußte in Psychoanalyse und Systemtheorie. Die Herrschaft der Verlautbarung und die Erreichbarkeit des Bewußtseins*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fuchs, Peter (2000). Systemtheorie und Soziale Arbeit. S. 157–175 in: Roland Merten (Hrsg.), *Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven*. Opladen: Leske & Budrich
- Fuchs, Peter (2001). *Die Metapher des Systems. Studie zur allgemein leitenden Frage, wie sich der Tanz vom Tänzer unterscheiden lasse*. Weilerswist: Velbrück
- Fuchs, Peter (2002). Die konditionierte Koproduktion von Kommunikation und Bewußtsein. S. 150–175 in: Arbeitsgruppe «menschen formen» am Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin (Hrsg.), *Ver-Schiede der Kultur, Aufsätze zur Kippe kulturanthropologischen Nachdenkens*. Marburg: Tectum
- Fuchs, Peter (2003). *Der Eigen-Sinn des Bewußtseins. Die Person, die Psyche, die Signatur*. Bielefeld: transcript
- Fuchs, Peter (2004a): Wer hat wozu und wieso überhaupt Gefühle? *Soziale Systeme* 10: 89–110
- Fuchs, Peter (2004b). *Der Sinn der Beobachtung. Begriffliche Untersuchungen*. Weilerswist: Velbrück
- Fuchs, Peter (2005a). *Die Psyche. Studien zur Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt*. Weilerswist: Velbrück.
- Fuchs, Peter (2005b). *Das Gehirn ist genauso doof wie die Milz. Peter Fuchs im Gespräch mit Markus Heidingsfelder*. Weilerswist: Velbrück
- Fuchs, Peter (2005c). Die Form des Körpers. S. 48–72 in: Markus Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Fuchs, Peter (2010). *Das System SELBST. Eine Studie zur Frage: Wer liebt wen, wenn jemand sagt: «Ich liebe Dich!»?*. Weilerswist: Velbrück
- Fuchs, Peter (2011). *Die Verwaltung der vagen Dinge. Gespräche zur Zukunft der Psychotherapie*. Heidelberg: Carl Auer
- Fuchs, Peter & Mahler, Enrico (2000). Form und Funktion von Beratung. *Soziale Systeme* 6 (2000) Heft 2: 349–368
- Gergen, Kenneth J. & Gergen, Mary M. (2009). *Einführung in den sozialen Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer
- Grawe, Klaus & Grawe-Gerber, Mariann (1999). Ressourcenaktivierung – Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. *Psychotherapeut* 44: 63–73

- Hafen, Martin (1998). Die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit. *Soziale Arbeit – Fachzeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation*. Nr. 21/98: 4–9
- Hafen, Martin (2004). Luhmann in der Sozialen Arbeit oder: wie kann die soziologische Systemtheorie für die professionelle Praxis genutzt werden? S. 203–231 in: Ueli Mäder & Claus-Heinrich Daub (Hrsg.), *Soziale Arbeit: Beiträge zu Theorie und Praxis*. Basel: edition gewowip
- Hafen, Martin (2005a). *Systemische Prävention. Grundlagen für eine Theorie präventiver Massnahmen*. Heidelberg: Carl Auer
- Hafen, Martin (2005b). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit – ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: interact
- Hafen, Martin (2009). *Mythologie der Gesundheit. Zur Integration von Salutogenese und Pathogenese*. 2. Auflage, Heidelberg (Carl Auer)
- Hafen, Martin (2010). *Gesundheitsförderung, Prävention und Nachhaltige Entwicklung – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Eine systemtheoretische Analyse von drei Konzepten der Zukunftsbeeinflussung*. Luzern: interact
- Hafen, Martin (2011). Inklusion und soziale Ungleichheit. *Systemische Soziale Arbeit – Journal der dgssa 2 + 3, Netzwerke, Systemtheorie und Soziale Arbeit, 2011*: S. 75–92.
- Hafen, Martin (2012a). Lösung. S. 251–253 in: Jan V. Wirth & Heiko Kleve (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie*. Heidelberg: Carl Auer
- Hafen, Martin (2012b). Problem. S. 312–315 in: Jan V. Wirth & Heiko Kleve (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie*. Heidelberg: Carl Auer
- Hafen, Martin (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. 2., vollständig überarb. Aufl., Heidelberg (Carl Auer)
- Hafen, Martin (2014). «Better Together» – Prävention durch Frühe Förderung. *Präventionstheoretische Verortung der Förderung von Kindern zwischen 0 und 4 Jahren*. 2., überarbeitete und erweiterte Version des Schlussberichtes zuhanden des Bundesamtes für Gesundheit. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
- Hafen, Martin (2015). Exklusion – systemtheoretisch. Ein Konzept an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft. *SozialAktuell*, Nr. 3, März 2015: 14–16
- Hafen, Martin (2016). Selbst- und Sozialkompetenzen in Ausbildungsgängen der Sozialen Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit (SZfSA) 18/15* (im Druck)
- Hargens, Jürgen (2004). *Aller Anfang ist ein Anfang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Herriger, Norbert (2006). *Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Hosemann, Wilfried & Geiling, Wolfgang (2013). *Einführung in die Systemische Soziale Arbeit*. München: Reinhardt
- Hüther, Gerald & Hauser, Uli (2012). *Jedes Kind ist hoch begabt: Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. 3. Aufl. München: Albrecht Knaus
- Kaufhold, Marisa (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Luhmann, Niklas (1973). Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. S. 21–43 in: *Hans-Uwe Otto & Siegfried Schneider (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. 1. Halbband. Neuwied/Berlin: Luchterhand
- Luhmann, Niklas (1988). *Erkenntnis als Konstruktion*. Bern: Benteli
- Luhmann, Niklas (1991). Die Form Person. *Soziale Welt* 42: S. 166–175
- Luhmann, Niklas (1992). Kontingenz als Eigenwert der modernen Gesellschaft. S. 93–128 in: ders., *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas (1993a). Die Paradoxie der Form. S. 197–215 in: Dirk Baecker, *Kalkül der Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1993b). Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. S. 25–34 in: ders., *Soziologische Aufklärung 3 – Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. 3. Auflage. Opladen
- Luhmann, Niklas (1994a). *Soziale Systeme – Grundriss einer allgemeinen Theorie*. 5. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Luhmann, Niklas (1994b). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1994c). Die Tücke des Subjekts und die Frage nach den Menschen. S. 40–56 in Peter Fuchs & Andreas Andreas (Hrsg.), *Der Mensch – das Medium der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1995a). Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt. In: ders., *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*. Opladen (Westdeutscher Verlag): 37–54
- Luhmann, Niklas (1995b). Inklusion und Exklusion. S. 237–264 in: ders., *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen
- Luhmann, Niklas (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main (Suhrkamp)
- Luhmann, Niklas (1998). Was ist Kommunikation? S. 19–31 in: Fritz B. Simon (Hrsg.), *Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Maturana, Humberto R. & Varela Francisco J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Bern/München/Wien: Scherz
- Nassehi, Armin (1992). *Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Papert, Seymour & Harel, Idit (1991). *Constructionism*. New York: Ablex Publishing Corporation
- Razum, Oliver; Weishaar, Heide & Schaeffer, Doris (2016). Health literacy: strengthening agency or changing structures? *International Journal of Public Health* (2016) 61: 277–278
- Robinson, Ken (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. In Zusammenarbeit mit Lou Aronica. New York: Viking
- Roth, Gerhard (1999). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit – Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Roth, Gerhard (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Spencer Brown, G. (1997): *Laws of Form – Gesetze der Form*. Lübeck: Bohmeier
- Steiner, Therese & Berg, Insoo Kim (2017). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. 7. Auflage. Heidelberg: Carl Auer
- Von Foerster, Heinz (1999). *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Von Foerster, Heinz & Pörksen, Bernhard (1999). *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker*. Heidelberg: Carl Auer
- Von Glasersfeld, Ernst & von Foerster, Heinz (2004). *Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus*. 9. Auflage. Heidelberg: Carl Auer
- Von Schlippe, Arist & Schweitzer, Jochen (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. 10. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Walter, John L. & Peller, Jane E. (1994). *Lösungs-orientierte Kurztherapie*. Dortmund: modernes lernen
- Watzlawick, Paul (Hrsg.) (1995). *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben*. 9. Aufl. München: Piper
- Watzlawick, Paul.; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (1969). *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber
- Werner, Emmy E. (1993). Risk, resilience and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and psychopathology*, 5: 503–515
- World Health Organization WHO (Hrsg.) (1998a). *Health Promotion Glossary*. Geneva: WHO
- Zeilinger, Anton (2005). *Einsteins Schleier. Die neue Welt der Quantenphysik*. 4. Auflage. München: Goldmann

