

Ralf Schöppner

# Humanismus und Systemische Pädagogik

## Vorwort

Der hier vorliegende Band ist der erneute Versuch einer Intensivierung der Synthese von humanistischer Theorie und Praxis. Sie ist notwendiger denn je, nicht zuletzt um die Chancen zu wahren für die Etablierung einer Humanistik in Deutschland,<sup>1</sup> einer akademisch fundierten Aus- und Weiterbildung humanistischer Berufsfelder, ähnlich wie in den Niederlanden.<sup>2</sup> Eine starke Praxis und eine starke Theorie, das erfordert zweierlei: Dass die Praktiker/-innen<sup>3</sup> Reflexion einfordern, und dass die Forscher sich unpräntiös für die Praxis interessieren. Entsprechend versammelt dieser Band Aufsätze und Praxisberichte, theoretische Reflexionen und Übungen zum Ausprobieren für pädagogische Praktiker.

---

<sup>1</sup> Vgl. Horst Groschopp (Hrsg.): Humanistik. Humanismus als Studienfach. Berlin 2004 (= humanismus aktuell, H. 15; im Internet verfügbar: [http://humanistische-akademie-berlin.de/sites/all/files/medien/pdfs/ha\\_heft\\_15\\_2004\\_final.pdf](http://humanistische-akademie-berlin.de/sites/all/files/medien/pdfs/ha_heft_15_2004_final.pdf), abgerufen am 15.12.2015). – Horst Groschopp (Hrsg.): Humanistik. Beiträge zum Humanismus. Aschaffenburg 2012.

<sup>2</sup> Vgl. Anke Lauke: Humanismus als Beruf. Das Studium der Humanistik in Utrecht. In: humanismus aktuell, Online-Ausgabe, Text 39, Berlin 2015, 6. Jg., H. 2 (19. November 2015).

<sup>3</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird in den Beiträgen dieses Bandes die Mehrgeschlechtlichkeit menschlicher Daseinsformen nicht durchgängig sprachlich kenntlich gemacht. Es werden verschiedene geschlechterbezogene Formulierungen verwendet.

Die Beiträge sind entstanden im Nachhall der Tagung *Systemische Pädagogik als humanistische Praxis – Konstruktionen der Freiheit* am 8. und 9. Mai 2014, einer Kooperationsveranstaltung des *Instituts für Systemische Beratung und Pädagogik* an der *Humanistischen Akademie Berlin-Brandenburg* und des *Ausbildungsinstituts für Humanistische Lebenskunde des Humanistischen Verbandes Berlin-Brandenburg*. Die der Tagung zugrunde liegende Frage wird in diesem Band fortgeführt und vertieft: Wie lässt sich die Systemische Pädagogik humanistisch profilieren?

Ausgehend von einem Verständnis von Humanismus als offenem System,<sup>4</sup> in dem Pädagogik eine zentrale Rolle spielt, lassen sich die beiden System-Begriffe miteinander ins Verhältnis setzen und pädagogische Leitideen Systemischer Pädagogik – so etwa Berücksichtigung des sozialen Bedingungsgefüges, Ressourcenorientierung, wertschätzende Kommunikation – in ihrer Anschlussfähigkeit für humanistische Theorie und Praxis erproben.

## Humanismus als offenes System

Die ungeheure historische Vielfalt all dessen, was sich mit dem Term Humanismus bezeichnet,<sup>5</sup> macht ein doppeltes Anliegen verständlich: Humanismus *erstens* derart offen zu bestimmen, dass seine ganze Breite und Heterogenität abbildbar wird, und *zweitens* mit dieser Bestimmung trotzdem eine gemeinsame Grundlage, ein notwendiges Minimum an Einheitlichkeit zu liefern. In diesem Sinne bestimmt Hubert Cancik Humanismus als ein offenes System.<sup>6</sup>

Es ist offen, weil die Gestalt seiner Elemente nicht festgelegt ist: Humanismus ist eine Philosophie, eine kulturelle Tradition, eine soziale Bewegung, eine Weltanschauung, ein Zusammenhang von Werten und Normen, eine Alltagspraxis, ein Bildungsideal, eine Gemeinschaftsform, ein Epochenbegriff (Renaissance), ist verkörpert in historischen Personen und findet seinen Ausdruck in Geschichten, Mythen, Literatur und Kunst. Dieses System ist offen aber auch, weil „die Anforderungen an Kohärenz und Widerspruchslosigkeit

<sup>4</sup> Vgl. Hubert Cancik/Hildegard Cancik-Lindemaier: Humanismus – ein offenes System. Hrsg. von Horst Groschopp. Aschaffenburg 2014 (Schriftenreihe der Humanistischen Akademie Deutschland, Bd. 5).

<sup>5</sup> Vgl. Horst Groschopp: Differenzierungen im Humanismus. Alphabetische Sammlung zum Wortgebrauch von „Humanismus“ in deutschsprachigen Texten. In: humanismus aktuell, Online-Ausgabe, Text 27, Berlin 2012, 3. Jg., H. 1 (5. Februar 2012).

<sup>6</sup> Vgl. Cancik/Cancik-Lindemaier: Humanismus.

... weniger hoch“ sind, weil es unvollständig, unvorhersehbar, unvollendet und veränderbar ist.<sup>7</sup>

Und dennoch ist es ein „System“: Es verfügt über Grundlagen und Kräfte, die die einzelnen Teile sinnvoll miteinander verbinden und eine gewisse Fortdauer des Ganzen ermöglichen. Diese Grundlage ist die stete Bindung zweier Komponenten: (1) *Bildung* des Einzelnen, in einem weiten Sinne von Formung und Zivilisierung, und (2) *Mitmenschlichkeit*, im Sinne von praktischer Humanität, Humanisierung der Gesellschaft, Solidarität. Humanismus als ein solch komplexes Phänomen ist historisch weit über zwei Jahrtausende alt – und somit älter als das Christentum.<sup>8</sup>

Die notwendige Allgemeinheit einer solchen weiten Bestimmung von Humanismus wirft eine Reihe Forschungsfragen auf, die an dieser Stelle nur angedeutet werden können: Ist die Grundlage dieses „Systems“ stark genug oder müssten nicht genauer Zwecke und Prinzipien der *Bildung* (z. B. Selbstbestimmung) sowie inhaltliche Bestimmungen von *Humanisierung* angegeben werden?<sup>9</sup> Bedarf es keines abgrenzenden Bezugs zur Religion und keiner expliziten positiven Bezugnahme auf Aufklärung und Wissenschaft?<sup>10</sup>

Wichtiger ist hier aber die Frage nach dem Verhältnis des der Systemtheorie entlehnten System-Begriffs der Systemischen Pädagogik und dem offenen System des Humanismus. Zunächst einmal sind sie unterschiedlich weit gefasst. Die Systeme der Systemischen Pädagogik sind zum einen einzelne Personen (Erzieher/-innen, Lehrer/-innen, Kinder, Schüler/-innen usw.) und zum anderen Kommunikationszusammenhänge wie die Lerngruppe oder

<sup>7</sup> Cancik/Cancik-Lindemaier: Humanismus, S. 20.

<sup>8</sup> Dieses Verständnis von Humanismus als offenes System ist die Bestimmung eines westeuropäischen Humanismus. Sie monopolisiert ihn aber nicht für Europa, sondern lässt die Frage der Existenz von humanistischen Traditionen außerhalb Europas offen. Vgl. hierzu Jörn Rüsen/Henner Laass (Hrsg.): Interkultureller Humanismus. Schwalbach/Ts. 2009.

<sup>9</sup> Die Praxis humanistischen Unterrichts und humanistischer Erziehung wird häufig als „Werteerziehung“ betrachtet. – Vgl. Petra Caysa (Hrsg.): Dem Leben selbst Wert geben. Berliner Tagung der Humanistischen Akademie zur Werterziehung und zum Fach Lebenskunde vom 5.-7. Mai 1999. Protokollband. Berlin 1999 (= humanismus aktuell, Sonderheft 2). – Bei allen notwendigen Vorbehalten gegenüber einer konservativen Wertesemantik bleibt doch die Frage nach dem genauen Wohin und Wozu der Bildung, seien es Prinzipien, Leitideen, Ziele oder eben Werte.

<sup>10</sup> Andernorts sind gerade solche Bezugnahmen zentral bei der Bestimmung von Humanismus bzw. der pädagogischen Arbeit in humanistischen Kontexten. Vgl. Ulrike von Chossy/Michael Bauer: Erziehen ohne Religion. München 2013.

die Familie. Die Vielgestaltigkeit der potenziellen Elemente im offenen System Humanismus beinhaltet, wie oben ausgeführt, zwar auch Personen, Erziehungssituationen und Alltagspraxen, ist aber doch noch viel weiter gefasst.

Interessanter für die Fragestellung des vorliegenden Bandes dürfte sein, inwieweit die Systeme der Systemischen Pädagogik genauso offen sind wie im offenen System des Humanismus. Die kybernetischen Systeme der Systemtheorie, z. B. lebende Organismen, werden gedacht als kommunikationsfähige Systeme mit relativer Autonomie. Konservative Varianten der Systemtheorie betonen im Gefolge Luhmanns stärker die Autonomie des Systems; andere Varianten stärker die Kommunikationsfähigkeit und damit die Möglichkeit wechselseitiger Beeinflussung.<sup>11</sup>

Es liegt auf der Hand, dass das unterschiedliche Konsequenzen für pädagogische Prozesse hat. Wenn Erziehung humanistisch orientieren und beeinflussen will, dann muss sie mehr auf die Kommunikations- und Dialogfähigkeit fokussieren als auf die Autonomie des Systems, mehr auf Offenheit denn auf Geschlossenheit. Dies ist *ein* wesentlicher Aspekt bei der Profilierung der Systemischen Pädagogik als humanistische Praxis.

Ein weiterer – ebenfalls mit der Ablehnung einer Überakzentuierung der Geschlossenheit des organischen Systems „Mensch“ zusammenhängender Aspekt – ist die Profilierung in Richtung „Gesellschaftssystem“. Denn der System-Gedanke der Systemischen Pädagogik impliziert, die gesellschaftlichen Bedingungen und Grenzen von Freiheit zu thematisieren und die auf dieser Ebene notwendigen Veränderungsprozesse nicht gegenüber pädagogischer Arbeit zu vernachlässigen.

## Humanismus und Pädagogik

Im Humanismus als offenem System ist die Bildung des Einzelnen – in einem weiten Sinne verstanden – eine der beiden Grundlagen des Systems: kein Humanismus ohne Bildung und Erziehung. Dieser prinzipielle Bezug ist zunächst begründet in der Tatsache der standardisierten Frühgeburt „Mensch“, seiner Schwäche und Hilfsbedürftigkeit. Doch diese Angewiesenheit auf Hilfe, auf Lernen, auf Prozesse der Humanisierung in den ersten Lebensaltern begleitet ihn sein Leben lang. Selbst wenn Erwachsene sich in ihrem Leben, das vielleicht glücklicherweise von allzu vielen Widerfahr-

---

<sup>11</sup> Einschlägig für die „offenere“ Variante: Ilya Prigogine/Isabelle Stengers: Dialog mit der Natur. Neue Wege naturwissenschaftlichen Denkens. München 1981.

nissen verschont geblieben ist, gerne als souverän und autonom erleben, so erfolgt die Desillusionierung doch spätestens mit dem Einsetzen der größeren und kleineren Gemeinheiten des Alters.

Die Anerkennung menschlicher Abhängigkeiten bedeutet kein Ignorieren der ebenso von Anfang an vorhandenen menschlichen Grundkräfte oder Kernkompetenzen. Schon Babys und Kleinkinder sind nicht einfach nur „roh“. Sie verfügen über Fähigkeiten und Wirkkräfte, die sie von Anfang an mit einbringen in die Interaktion, auch sie „erziehen“ ihre Bezugspersonen. In der „System-Terminologie“, die nicht notwendig antihumanistisch sein muss, nur weil sie Menschen als „Systeme“ bezeichnet, wäre weiter verallgemeinernd festzuhalten: Menschen sind offene Systeme und in der dadurch möglichen menschlichen Interaktion werden stets Werte, Vorstellungen, Normen, Glaubenssätze, Regeln vermittelt, ob bewusst oder unbewusst. Man kann nicht *nicht* erziehen.<sup>12</sup>

Ist Erziehung als wechselseitige Interaktion eine grundlegende menschliche Praxis, so ist die Entstehung eines eigenständigen Fachs und einer eigenständigen akademischen Disziplin der Pädagogik, samt der Entstehung des modernen Bildungswesens, nicht zuletzt dem Humanismus der europäischen Aufklärung zu verdanken. Das allgemeine Schulwesen fußt auf dem humanistischen Bildungsideal des „vollständigen Menschen“, das nicht bestimmten Ständen vorbehalten ist und über eine bloß berufsspezifische Bildung weit hinausgeht.<sup>13</sup>

Entsprechend ist in humanistischer Perspektive deutlich zu kritisieren, wenn heute in Deutschland Bildungsbiografien stärker als in anderen OECD-Staaten von sozialer Herkunft abhängig sind und wenn Bildung im ökonomischen Wettkampf der Standorte zunehmend auf Berufsbildung verkürzt wird. Zur weitgehenden Alphabetisierung der Bevölkerung, zur Entstehung von Universitäten, Volksschulen, Volkshochschulen, Bibliotheken, Museen und – aber eben nicht nur – humanistischer Gymnasien, und nicht zuletzt zur Emanzipation des Bildungswesens von den Kirchen haben humanistische Gelehrte und Praktiker entscheidende Beiträge geleistet.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Vgl. den Text von Peter Herrmann „Eckpunkte einer systemisch-lösungsorientierten Pädagogik“ in diesem Band.

<sup>13</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt: Der Litauische Schulplan (1809). In: Ders., Werke, Bd. 4, Darmstadt 1964, S. 187-195.

<sup>14</sup> Vgl. Horst Groschopp: Humanismusunterricht/Lebenskunde. In: Hubert Cancik/Horst Groschopp/Frieder Otto Wolf (Hrsg.): Humanismus: Grundbegriffe. Berlin 2016.

Wenn gilt: kein Humanismus ohne Bildung und Erziehung, dann gilt auch: Nicht jede Bildung, nicht jede Erziehung und auch nicht jede Pädagogik ist humanistisch. Eine humanistisch orientierte, sich z. B. in reformpädagogischen Konzepten vorfindliche Pädagogik, stellt das Prinzip der Selbstbestimmung in ihr Zentrum. Sie lehnt die unkritische Übernahme und autoritäre Weitergabe von religiösen und kulturellen Traditionen, von „feststehenden“ Normen und Werten ab – was selbst noch für ihren eigenen zentralen Bezugspunkt der Menschenrechte gilt.

Humanistische Pädagogik setzt auf die dialogische Entfaltung eigenständigen Denkens und eigener Sinngebung, auf Überprüfung, Zweifel, Argumentieren, auf Toleranz und Solidarität;<sup>15</sup> auf einen sensiblen Umgang mit menschlichen Gefühlen und Eigenheiten; ist aufmerksam gegenüber Unterschieden und deren Wertschätzung; vertraut Beziehungsformen wie z. B. der Freundschaft oder der Liebe. Ihr Ziel ist immer die Ermöglichung der Ausbildung einer eigenen Haltung in Auseinandersetzung mit anderen und die Förderung des wechselseitigen Verstehens und der Bereitschaft zur Solidarität.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes zeigen, dass auch die Systemische Pädagogik aufgrund ihrer zentralen Leitideen und Arbeitsprinzipien anschlussfähig ist für eine solche humanistische Profilierung des pädagogischen Arbeitens. Exemplarisch seien hier genannt:

- Fokus auf die Beziehungen der Einzelnen zu ihrem jeweiligen Umfeld, wie Familie oder Lerngruppe, nicht auf ein isoliertes – idealisiertes oder „abweichendes“ – Individuum
- wechselseitiges Lernen statt nur „Einrichten“ oder „Beibringen“, mit dem Ziel, die Autonomie des Einzelnen zu stärken und sich selbst als Erzieher/-in überflüssig zu machen
- eine nicht nur zusätzliche, sondern grundsätzliche Berücksichtigung der sozialen Beziehungsgefüge (Bindungen, wertschätzende Kommunikation, soziale Kompetenzen, Empathie, Mitmenschlichkeit), statt nur Vermittlung von Sachgehalten
- Fokussierung auf die jeweiligen Ressourcen und positiven Entwicklungspotenziale der Beteiligten statt eines Defizit-Blicks
- Wahrung von Eigensinn(lichkeit): Kinder und Schüler/-innen werden bei Regelverstößen nicht einfach als Störenfried des Allgemeinen betrachtet, die den Anforderungen der Gruppe nicht gerecht werden können, sondern

---

<sup>15</sup> Vgl. die Artikel Argumentieren, Solidarität, Religionsfreiheit und Zweifel. In: Humanismus: Grundbegriffe.

als Personen, die etwas Spezifisches von sich mitteilen, positive Kommunikationsbotschaften, die nicht einfach nur abzustellen sind

- Unvorhersehbarkeiten werden geschätzt: Input und Output sind in pädagogischen Prozessen nicht einfach steuerbar und das ist auch gut so. Gleichwohl geht der Versuch, die Systemische Pädagogik als humanistische Praxis zu profilieren, auch nicht ganz reibungslos vonstatten. Man stößt dabei auf Probleme grundsätzlicher Art, die auch im zeitgenössischen humanistischen Denken nicht gelöst sind, sondern Forschungsfragen darstellen. Drei Fragenkomplexe sollen hier angedeutet sein:
- Wie verträgt sich der humanistische Gedanke, dass Normen und Werte für das menschliche Zusammenleben nur von Menschen ausgehandelt und festgelegt werden können, mit dem humanistischen Gedanken einer Unveräußerlichkeit von Menschenrechten? Was sagt der soziale Konstruktivismus zu dem „Konstrukt“ der Menschenrechte?
- Wie lassen sich die für Humanismus wie Systemische Pädagogik zentralen Prinzipien Selbstbestimmung und Verantwortung unter der Voraussetzung denken, dass viele unserer Entscheidungen anscheinend eher intuitiv als durch abwägende bewusste Entscheidung getroffen werden? Und dazu: Wie verträgt sich überhaupt das eine Prinzip mit dem anderen? Ist nicht beispielsweise die kantische Autonomie eine durch das Verallgemeinerungsgesetz bereits deutlich eingeschränkte Selbstbestimmung?
- Wie verträgt sich der Gedanke einer „humanen Bildung“ (Nida-Rümelin), Kindern aus bildungsfernen Milieus eine besondere Förderung zuzugestehen, mit der systemischen Reserve gegenüber besonderen Förderungsmaßnahmen für diejenigen, die auffallen? Oder wie der humanistische Universalismus mit der ebenso humanistischen Forderung nach einem Ausgleich für benachteiligte Gruppen und Einzelne?

Besonderer Aufmerksamkeit bedarf darüber hinaus die für die Systemische Pädagogik zentrale Bezugnahme auf Theorien des Konstruktivismus. Denn der Begriff der „Konstruktion“ wird oftmals eingesetzt, um die Aussage eines anderen abzuwerten und sich der Auseinandersetzung mit dieser zu entziehen: „Das ist deine Konstruktion“ bedeutet dann soviel wie: „Das ist bloß deine, nicht weiter ernst zu nehmende Meinung“. Auch die populäre und etwas pseudo-radikal anmutende These, die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, sei unsere Erfindung, ist ohne weitere Präzisierungen nicht gerade frei von solchen Anklängen.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Vgl. Heinz von Förster: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Paul Watzlawick (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. Beiträge zum Konstruktivismus. München 1985, S. 40.

Andererseits lässt sich der Begriff der „Konstruktion“ dort sinnvoll einsetzen, wo jemand für seine Aussage unreflektiert Objektivität beansprucht und nicht in Rechnung stellt, dass jede Aussage durch den spezifischen Filter des Aussagenden und im Kontext sozialer Interaktion entsteht. Dieser Einsatz impliziert nicht notwendig eine Herabsetzung der Aussage und ein Ende der Diskussion. Allerdings kann auch dieser Einsatz über das Ziel hinausschießen. Die These „Das ist deine Konstruktion“ wird relativistisch überdehnt, wenn der Konstruktivist behauptet, es gäbe gar keine Möglichkeit zwischen mehr oder weniger wahren Aussagen, zwischen mehr oder weniger stimmigen Realitätshypothesen zu unterscheiden. Aus dem Verweis auf die Subjektivität einer Aussage ergibt sich nicht notwendig ein Relativismus.

Schon die Husserlsche Phänomenologie hatte gezeigt, dass jede Objektivität immer subjektgegeben sein muss, sie ist die Objektivität eines Subjekts. Daraus folgte kein Relativismus, sondern der Weg in die Phänomenologie der Intersubjektivität, der Gedanke, dass ein Zuwachs an „Objektivität“ durch intersubjektive Auseinandersetzung möglich ist. In der humanistischen Tradition findet sich bereits in der antiken Rhetorik die Intention einer Steigerung der Gesamtvernunft durch die Praxis von Rede und Widerrede, insbesondere durch das Erlernen der Fähigkeit, auch die Argumente eines anderen stark machen zu können, um so die eigene Position weiter zu entwickeln.

Für ein qualifiziertes Verständnis von „Konstruktion“, wie es sich z. B. im „sozialen Konstruktivismus“ zeigt,<sup>17</sup> entsteht die subjektive Konstruktion nicht einfach in einem geschlossenen kognitiven System, sondern im Austausch mit der dinglichen und sozialen Umwelt. Die Konstruktion hat also immer auch etwas mit dieser Umwelt *zu tun*, sie *bezieht* sich auf diese Materialität. Die Aussagen des Beobachters sind nicht nur Aussagen über den Beobachter oder darüber, wie er das Beobachtete qua Beobachtung beeinflusst. Sie sind auch Aussagen darüber, in welchen Austauschprozessen der Beobachter mit der Umwelt steht und damit auch Aussagen über diese Umwelt, wenngleich nicht ihr Abbild.

Vor diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund ist es sinnvoll, wenn der systemische Ansatz dem Dialog und der Deliberation einen zentralen Stellenwert zugesteht. Menschen *können* ihre „Konstruktionen“ miteinander vergleichen, darüber verhandeln und sich dabei auf Konsens oder Dissens einigen. Selbst wenn im systemischen Vorgehen bewusst auf Objektivitätsansprüche und gemeinsame Wahrheitssuche verzichtet wird, um gerade so einen

<sup>17</sup> Vgl. den Beitrag von Brigitte Wiczorek-Schauerte „Vom Defizit zur Ressource“ in diesem Band.



spezifischen pädagogischen oder therapeutischen Erfolg zu ermöglichen, so verneint dies doch nicht prinzipiell die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit eines Ringens um Wahrheit auch in diesen Settings, wenn die Beteiligten es wünschen. Ein eventuelles Resultat, Konsens oder Dissens, wird aber auch nur wieder eine soziale Konstruktion der Beteiligten sein, die wiederum in einen Prozess des Vergleichens und Prüfens mit neuen Anderen eingebracht werden kann usw. – auch der Konstruktivismus ist ein soziales Konstrukt.

## Die Beiträge des Bandes

*Petra Caysa*, Philosophin und Gesellschaftstheoretikerin, konfrontiert in ihrem einleitenden Beitrag *Freiheiten regieren – Eine philosophische Sondierung* den systemischen Ansatz mit *Nachrichten aus der Wirklichkeit*, mit der beständigen Ökonomisierung und Beschleunigung des alltäglichen Lebens, den Tendenzen globaler Überwachung, Einkommensgefällen bis hin zum sogenannten Freihandelsabkommen TTIP und konstatiert Freiheitsverluste überall. Der einladende und persönliche Gestus ihres Begrüßungsvortrags auf der Tagung wurde hier bewusst weitgehend beibehalten. Caysa verbindet den Begriff der Freiheit mit einem foucaultschen Verständnis des Regierens, das einen kritischen Blick auf den Zusammenhang von Techniken des Selbst und ihrer ökonomischen Verwertbarkeit ermöglicht. Reflektiert wird so der Systemische Tanz auf der „Nadelspitze der Ambivalenz“ von Reparaturbetrieb einerseits und Freiheitsermöglichung andererseits.

Den Aufsatzteil des Bandes eröffnet die Erziehungswissenschaftlerin und Systemische Therapeutin *Brigitte Wieczorek-Schauerte* mit dem grundlegenden und umfänglichen Beitrag *Vom Defizit zur Ressource – Der Gewinn von Freiheit und Selbstbestimmung in der Systemischen Pädagogik*. Ausgehend von der Kritik an einer Pädagogik, die nur auf Fehler und Mängel fokussiert, Abweichungen diagnostiziert sowie Lehrer/-innen, Erzieher/-innen und Gesellschaft von Verantwortung entlastet, plädiert sie für Freiheitsgewinne durch Beziehungsfähigkeit, emotionales Lernen, eine Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder durch Wertschätzung ihrer Ressourcen und eine Berücksichtigung der systemischen Verwicklung aller Beteiligten inklusive des/der Pädagogen/-in. Die Autorin diskutiert unter Anbindung an humanistische Diskurse die Beziehung des systemischen zum psychoanalytischen Ansatz, die Herausforderung der Hirnforschung für Konzepte von Selbstbestimmung sowie Systemtheorie und sozialen Konstruktivismus als Eckpfei-

ler einer Systemischen Pädagogik. Alles läuft hinaus auf einen spezifischen Primat der sozialen Beziehungen, demgemäß letztendlich auch das Gehirn ein Sozialorgan ist.

*Peter Herrmann*, Erziehungswissenschaftler, Psychologe und Psychotherapeut, beschreibt in seinem Text *Eckpunkte einer systemisch-lösungsorientierten Pädagogik*, welche Konsequenzen das systemische Denken, welches für ihn wesentlich lösungsorientiertes Denken ist, auf das Selbstverständnis sowie das pädagogische Handeln von Lehrer/-innen und die Institution Schule hat. Auf Grundlage einer Klärung des Gegenstandsbereichs der Pädagogik systematisiert er zentrale Aspekte der inneren Haltung des/der Systemischen Pädagogen/-in und die Prinzipien ihrer praktischen Arbeit. Er berichtet von der eigenen positiven Erfahrung, dass sich mit diesem Ansatz selbst in einem durch „Selektionsfunktion und Leistungsorientierung geprägten Kontext“ deutlich spürbare kommunikative Verbesserungen in Lerngruppen und Schulen realisieren lassen.

Ausgehend von den historischen Anfängen systemischen Arbeitens als Steuerungslehre technischer Systeme gelangt *Christiane Schoemann*, Systemische Pädagogin und Tanztherapeutin, in ihrem Beitrag *Ethische Orientierung und Wertschätzung des Anderen – Zur Nähe von Humanismus und systemischer Arbeit* zu den heutigen Arbeitsgrundlagen Systemischer Pädagogik und Therapie: Der weitgehenden Selbststeuerung von sozialen Systemen und der Bedeutung der Beobachterperspektive für die Erkenntnis des Beobachteten. Dort, wo zirkular vernetzte Wirkungsgefüge (statt einfache Kausalitäten) angenommen und sprachliche Konventionen als sozial hergestellte Wirklichkeitshypothesen (statt als Abbilder) betrachtet werden, wird ihrer Meinung nach die Nähe zum Humanismus überdeutlich: Toleranz und Skepsis, Wertschätzung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung des Anderen, Orientierung an ethischen Kriterien, Leidensminderung.

Der den Aufsatz-Teil beschließende Text *Die Pädagogik als Herausforderung für den praktischen Humanismus* gibt dann nochmals Grundsätzliches zu bedenken. Der Philosoph *Frieder Otto Wolf* verweist auf die schwierigen und unauflösbaren Spannungsfelder in der Beziehung von Humanismus und Pädagogik. Die in humanistischer Perspektive notwendige Anbindung der Pädagogik an die philosophische Grundfrage nach einem guten menschlichen Leben, die weder wissenschaftlich noch deliberativ abschließend beantwortet werden könne, begründe den Respekt vor der Autonomie der zu Erziehenden und motiviere dennoch keine „pädagogische Abstinenz“. Wolf billigt der „pädagogischen Provinz“ eine eigenständige Bedeutung zu und

hält gleichzeitig an ihrer problematischen Verschränkung mit bestehenden Herrschaftsverhältnissen fest.

Der zweite Teil des Bandes *Praxisberichte – Konzepte, Ideen, Übungen* versammelt ebensolche mit Reflexionen angereicherten Berichte von den auf der Tagung durchgeführten Workshops. Die Bezugnahme auf Humanismus ist in diesen Beiträgen gelegentlich eher implizit und obliegt im Lichte der vorhergegangenen expliziteren Profilierungen durchaus auch der Leserin und dem Leser.

*Christiane Schoemann* und *Brigitte Wieczorek-Schauerte* eröffnen den Teil mit der Vorstellung von *Team-in-Bewegung*, einer Methode aus Supervision und Teamentwicklung. Sie beschreiben den Ablauf des Prozesses und seine wesentlichen Elemente: Kreativität, Tanz und Musik, Theater, die Aktivierung des Leibgedächtnisses, die Verbalisierung von Gefühlsinhalten und schließlich die Rückführung in kognitive Prozesse der Lösungsfindung qua Reflexion (mit z. B. Perspektivwechsel und Metaperspektive).

Die Soziologin und Trainerin gegen Gewalt *Christiane Quadflieg* stellt in ihrem Text „*Du kannst mit mir rechnen*“ – *Professionelle pädagogische Präsenz* das vom israelischen Psychotherapeuten Haim Omer entwickelte Konzept *Neue Autorität* vor. Sie zeigt die Entfaltung der beiden Leitideen „Autorität durch Beziehung“ und „Stärke statt Macht“ durch eine gesteigerte und vielfältige pädagogische Präsenz, wertschätzende Beziehungsarbeit, Zusammenarbeit von Pädagogen, Schülern, Eltern, Schule und Öffentlichkeit sowie vor allem durch Strategien der Gewaltfreiheit. Dieses neue Verständnis von Autorität habe sich als „besonders anschlussfähig für systemische Zugänge“ erwiesen.

*Katharina Kavalirek*, Lebenskundelehrerin und Systemische Beraterin, entfaltet in ihrem Beitrag *Systemisch Lernen – Themen im Unterricht systemisch bearbeiten* die Lehr- und Lernbegrifflichkeit systemischer Schulpädagogik und gibt eine Reihe von Übungsbeispielen (Kreativität, Kommunikation, Kooperation). Sie sieht im systemischen Fokus auf soziale Kompetenzen und Werteorientierung eine deutliche Nähe zur Pädagogik des humanistischen Lebenskundeunterrichts. Beispielhaft zeigt sie die Verwendbarkeit systemischer Methoden zur Bearbeitung lebenskundlicher Themen.

*Uwe Lindner*, ebenso Lebenskundelehrer und Systemischer Berater, stellt mit dem *Auftragskarussell* eine Methode vor, wie Lehrer/-innen innere und äußere Konflikte bearbeiten können, die durch den Gesamtzusammenhang des eigenen Selbstverständnisses und die Vielzahl der – sich zumeist auch noch widersprechenden – Arbeitsaufträge der anderen beteiligten Akteure

entstehen. Er versteht das bewusste Reflektieren der Aufträge von Politikern, Wissenschaftlern, Schulleitung, Arbeitgebern (z. B. *Humanistischer Verband*), Eltern, Kollegen/-innen und Schüler/-innen als eine Einübung in Multi- bzw. Metaperspektivität, die den „Chor der Stimmen“ zwar nicht vereinheitlichen kann, aber doch eine qualifiziertere eigene Entscheidungsfindung fördert.

Ausgehend von einer Reflexion der Erschwernisse pädagogischen Handelns durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, insbesondere des allgegenwärtigen Ökonomisierungs- und Leistungsdrucks, profiliert *Christiane Schoemann* in ihrem Beitrag *Lernen in Bewegung – Tänzerische Erkundungen im Humanistischen Lebenskundeunterricht* den Körper als widerständige Ressource für Freiheitsgewinne. Sie stellt eine Vielzahl sich für Lebenskundegruppen eignende tanztherapeutische Übungen vor, die im Kontext humanistischer Werteerziehung Denkprozesse anregen und das Erleben von Glück, Freiheit und Solidarität fördern können.

Abgerundet wird der Praxisteil mit dem Erfahrungsbericht *Der systemische Ansatz in der Ausbildung* von *Julia Hättig*, Erziehungswissenschaftlerin, Lebenskundelehrerin und Bildungsreferentin. Sie schildert ihre eigenen Erfahrungen mit dem systemischen Denken in der Ausbildung von Lehrer/-innen für Humanistische Lebenskunde. In Bezug auf die für sie zentrale Frage nach einem guten humanistischen Unterricht findet sie systemische Antworten im Reframing, in der Anerkennung von Komplexität, in der Nutzung visionärer Bilder, im hohen Anteil an geforderter Selbstreflexivität oder auch in der Multiperspektivität der „Sechs Hüte“.

Für die Entstehung dieses Bandes zu danken ist neben den Autorinnen und Autoren, die hier freundlicherweise ihre Beiträge zur Verfügung gestellt haben, vor allem den beiden Herausgeberinnen Petra Caysa und Brigitte Wieczorek-Schauerte für ihr konzeptionelles und organisatorisches Engagement, Patrica Block für die redaktionellen Arbeiten und dem *Alibri Verlag* für seine Unterstützung des Bandes und die abverlangte Geduld.