



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

ETHIK DER ERZIEHUNG ALS ERZIEHUNG ZUR ETHIK

Design einer 2nd-Order Theorie der Ethik zur Rekonstruktion
der Konzeption von Erziehung

Verfasserin

Ramita G. Blume MSc MSc

angestrebter akademischer Grad
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im Februar 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 092 301

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:

Publizistik und Kommunikationswissenschaft

Betreuer:

o. Univ. Prof. Dr. phil. Thomas A. Bauer

Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.

Ich versichere, dass ich diese Dissertation bisher in keiner Form als Prüfungsleistung vorgelegt habe, weder im Inland noch im Ausland.

Meinen besonderen Dank möchte ich Herrn Prof. Thomas Bauer und Herrn Prof. Wolfgang Dür aussprechen.

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | DIE FRAGE DER ETHIK | 5 |
| 1.1 | PROBLEMSTELLUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN | 6 |
| 1.1.1 | ETHIK UND KOMMUNIKATION | 7 |
| 1.1.2 | ETHIK UND ERZIEHUNG | 8 |
| 1.2 | ZIELSETZUNG: DESIGN EINER 2ND-ORDER ETHIK | 11 |
| 1.2.1 | ETHIK ALS KONSTRUKTIONSTHEORIE | 12 |
| 1.2.2 | THEORIEDESIGN | 14 |
| 1.2.3 | OPERATIVE THEORIE ALS EIGENFUNKTION | 15 |
| 1.3 | METHODOLOGIE | 17 |
| 2 | THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER 2ND-ORDER THEORIE DER ETHIK | 18 |
| 2.1 | DIE KYBERNETIK UND DIE KYBERNETIK DER KYBERNETIK | 18 |
| 2.1.1 | EPISTEMOLOGISCHE WENDE ZUR KYBERNETIK ZWEITER ORDNUNG | 19 |
| 2.1.2 | KERNKONZEPTE | 20 |
| 2.2 | DIE LOGIK DER BEOBACHTUNG ALS LOGIK DER ETHIK: DER KALKÜL DER LIEBE | 31 |
| 2.2.1 | DER KALKÜL ALS BESCHREIBUNG DER KONSTRUKTION VON WIRKLICHKEIT | 31 |
| 2.2.2 | DIE FORM DER UNTERSCHIEDUNG <i>UNTERSCHIEDEN – „DRAW A DISTINCTION!“</i> | 32 33 |
| | <i>VERLANGEN</i> | 34 |
| | <i>CROSS</i> | 35 |
| | <i>BEZEICHNEN</i> | 36 |
| 2.2.3 | DIE GESETZE DER FORM | 37 |
| 2.2.4 | RE-ENTRY | 38 |
| 2.2.5 | ALGEBRA | 39 |
| 2.3 | DIE REFLEXIONSSTUFEN DES BEWUSSTSEINS ALS PHILOSOPHISCHE GRUNDLAGE DER ETHIK | 40 |
| 2.3.1 | REFLEXIONSSTUFEN DES BEWUSSTSEINS <i>REFLEXIONSSTUFE NULL</i> | 42 42 |
| | <i>REFLEXIONSSTUFE EINS</i> | 43 |
| | <i>REFLEXIONSSTUFE ZWEI</i> | 44 |
| | <i>REFLEXIONSSTUFE DREI</i> | 45 |
| 2.3.2 | SINN UND BEWUSSTSEIN <i>SEIN (UNBEWUSST) – BODY</i> | 46 46 |
| | <i>SEINBEWUSSTSEIN – DENKEN DES SEINS – MIND</i> | 47 |
| | <i>DIFFERENZBEWUSSTSEIN – BODY/MIND</i> | 47 |
| | <i>SELBSTBEWUSSTSEIN ALS SINNBEWUSSTSEIN</i> | 48 |
| 3 | GENESE EINER 2ND-ORDER THEORIE DER ETHIK | 50 |
| 3.1 | DIE STUFEN ETHISCHER REFLEXION | 50 |
| 3.1.1 | NATÜRLICHES DRIFTEN | 50 |
| 3.1.2 | MORAL <i>MORAL UND KULTUR</i> | 52 53 |
| 3.1.3 | ETHIK ALS REFLEXION DER MORAL – 1ST-ORDER THEORIE DER ETHIK <i>DEKONSTRUKTION DER MORAL ALS MEDIUM GESELLSCHAFTLICHER INTEGRATION</i> | 55 57 |
| | <i>FUNKTIONALE ÄQUIVALENTE ZUM CODE DER MORAL</i> | 58 |
| 3.1.4 | ETHIK ALS KONSTRUKTIONSTHEORIE - 2ND-ORDER THEORIE DER ETHIK | 61 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 3.2 | 2ND-ORDER ETHIK ALS ENTSCHEIDEN DES UNENTSCHEIDBAREN UND BESTIMMEN DES UNBESTIMMTEN | 62 |
| 3.2.1 | DIE ETHISCHE FRAGE | 63 |
| 3.2.2 | FREIHEIT UND VERANTWORTUNG | 66 |
| 3.3 | MORALISCHER ZUFALL UND ETHISCHE FREIHEIT | 69 |
| 3.4 | ETHIK ALS KREATIVE NICHTPOSITION DER ENTSCHEIDUNG | 72 |
| 3.4.1 | DAS TETRALEMMA ALS PROZESSSCHEMA ETHISCHER ENTSCHEIDUNGSFINDUNG | 74 |
| | <i>DIE POSITIONEN UND KONTEXTE</i> | 74 |
| | <i>DIE LÖSUNG DES UNLÖSBAREN</i> | 78 |
| | <i>DAS AFFIRMIEREN DES TETRALEMMAS</i> | 79 |
| 4 | DIE EINHEIT VON THEORIE UND PRAXIS DER ETHIK | 82 |
| 4.1 | DIE LOGISCHE SCHLEIFE VON ETHIK, ÄSTHETIK UND ERKENNTNIS | 82 |
| 4.1.1 | DAS „GLAUBENSPRIORITÄTEN“ – DREIECK | 82 |
| 4.1.2 | DIE KYBERNETIK VON ERKENNTNIS, ÄSTHETIK UND ETHIK ALS LEBENSFORM | 85 |
| 4.2 | ETHIK DER KOMMUNIKATION ALS KOMMUNIKATION DER ETHIK | 90 |
| 4.2.1 | GEMEINSCHAFT ALS ETHISCHE WIRKLICHKEIT | 90 |
| 4.2.2 | ETHISCHE WIRKLICHKEIT ALS GEMEINSCHAFT | 94 |
| 4.2.3 | ETHIK ALS LOGIK DER KOMMUNIKATION | 96 |
| 4.3 | ETHIK ALS ANTHROPOTECHNIK BEWUSSTER EVOLUTION | 99 |
| 4.3.1 | DAS ETHISCHE SELBST | 100 |
| 4.3.2 | DAS ETHISCHE LEBEN | 102 |
| 4.3.3 | LEBENSKUNST | 103 |
| 4.3.4 | ETHIK ALS PRAXIS DER FREIHEIT | 105 |
| | <i>FREIHEIT UND WAHRHEIT</i> | 105 |
| | <i>FREIHEIT UND MACHT</i> | 107 |
| | <i>FREIHEIT HAT KEINEN NAMEN</i> | 110 |
| 4.4 | MEDIEN DER SELBSTSTEUERUNG | 111 |
| 4.4.1 | DIE KÜNSTE DER EXISTENZ | 113 |
| 4.5 | EMPOWERMENT ALS ANTHROPOTECHNIK DER ETHIK | 115 |
| 4.5.1 | WAS IST EMPOWERMENT? | 116 |
| 4.5.2 | EMPOWERMENT ALS ETHISCHES KONZEPT | 118 |
| 4.5.3 | EMPOWERMENT ALS SELBSTBESTIMMUNG UND SELBSTERMÄCHTIGUNG | 119 |
| 4.5.4 | EMPOWERMENT ALS EIGENFUNKTION DES SELBST | 122 |
| 4.5.5 | EMPOWERMENT ALS SYSTEMISCHES KONZEPT | 123 |
| 4.5.6 | EMPOWERMENT ALS GESELLSCHAFTSPOLITISCHES KONZEPT | 124 |
| 5 | DIE EINHEIT VON ETHIK UND ERZIEHUNG | 126 |
| 5.1 | UMSTELLUNG DER KONZEPTION VON ERZIEHUNG VON 1ST- AUF 2ND-ORDER | 126 |
| 5.1.1 | VON DER HABITUATION ZUR LEBENSKUNST | 127 |
| | <i>KONDITIONIERUNGSPROZESSE</i> | 128 |
| | <i>DEKONSTRUKTION</i> | 129 |
| | <i>REKONSTRUKTION</i> | 131 |
| 5.1.2 | VON DER TRIVIALISIERUNG ZUM EMPOWERMENT | 132 |
| | <i>SELEKTION</i> | 135 |
| | <i>DIE PARADOXIE DES ERZIEHUNGSSYSTEMS</i> | 137 |
| | <i>„SO ALS OB“ TRIVIAL</i> | 139 |
| | <i>EMPOWERND/TRIVIALISIEREND ALS 2ND-ORDER CODE DER ERZIEHUNG</i> | 141 |
| 5.2 | LEBENSBIILDUNG ALS ETHISCHE BILDUNG | 143 |
| 5.2.1 | LEBENSBIILDUNG ALS KYBERNETIK VON WISSENS- UND PERSÖNLICHKEITS-BILDUNG | 145 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 5.2.2 | LEBENSBIKDUNG AM SCHNITTPUNKT PERSÖNLICH/ALLGEMEIN | 147 |
| 5.2.3 | LEBENSBIKDUNG IM MEDIUM DER GESUNDHEIT | 149 |
| 5.2.4 | LEBENSBIKDUNG ALS 2ND-ORDER KOMPETENZ | 152 |
| | <i>KOMPETENZ ALS KONZEPT ZWEITER ORDNUNG</i> | 154 |
| | <i>KOMPETENZ ALS RELATIONALES KONZEPT</i> | 155 |
| | <i>DIE KYBERNETIK VON DISPOSITION UND PERFORMANZ</i> | 156 |
| | <i>KOLLEKTIVE KOMPETENZ ALS KOMPETENZ DER KOMMUNIKATION</i> | 158 |
| 6 | LERNEN ALS FUNKTION DER KOMPETENZENTWICKLUNG | 159 |
| 6.1 | KOGNITION | 159 |
| 6.1.1 | DIE UNDIFFERENZIERTE KODIERUNG | 160 |
| 6.1.2 | SENSOMOTORIK – BODY | 161 |
| 6.1.3 | VERHALTEN – DIE EINHEIT VON BODY UND MIND | 162 |
| 6.2 | DIE EINHEIT VON KOGNITION UND EMOTION | 166 |
| 6.2.1 | DIE DOPPELTE SCHLISSUNG | 169 |
| 6.3 | STEUERUNG UND SELBSTSTEUERUNG | 170 |
| 6.3.1 | MOTIVATION – DIE SOZIALE DIMENSION | 171 |
| 6.3.2 | VOLITION – DIE PSYCHISCHE DIMENSION | 173 |
| 6.3.3 | GRUNDBEDÜRFNISSE | 175 |
| 6.3.4 | DIE FORM DER ANTHROPOTECHNIK | 177 |
| 6.4 | DIE SELBSTORGANISATION DES LERNENS | 178 |
| 6.4.1 | DIE LOGIK DES LERNENS | 179 |
| 6.4.2 | ENTWICKLUNG | 182 |
| 7 | LERNEN UND ENTWICKLUNG ETHISCHER ENTSCHEIDUNGS- UND HANDLUNGS-KOMPETENZ | 183 |
| 7.1 | WISSEN UND GEWISSEN | 185 |
| 7.1.1 | DIE STUFEN DER ENTWICKLUNG ETHISCHER KOMPETENZ | 185 |
| 7.1.2 | ENTWICKLUNG DER REFLEXIONSTIEFE ETHISCHEN BEWUSSTSEINS | 188 |
| 7.2 | EMPATHIE UND AUTONOMIE | 190 |
| 7.2.1 | EMOTION UND MOTIVATION ETHISCHER ENTSCHEIDUNG | 190 |
| 7.2.2 | EMPATHIE | 191 |
| 7.2.3 | RESONANZ ALS WURZEL DER EMPATHIE | 192 |
| 7.2.4 | URVERTRAUEN | 194 |
| 7.2.5 | DIE DIFFERENZ EMPATHIE/AUTONOMIE | 195 |
| 7.3 | VERTRAUEN UND KOMPETENZ | 197 |
| 7.3.1 | SELBSTWIRKSAMKEIT | 198 |
| 7.3.2 | EMOTIONALE KOMPETENZ | 199 |
| 7.3.3 | SELBSTREGULIERUNG – SENSE OF COHERENCE | 200 |
| 8 | DIE ETHIK DER ERZIEHUNG ALS ERZIEHUNG ZUR ETHIK | 203 |
| 8.1 | ERWARTUNGEN ALS MEDIUM DER ERZIEHUNG | 203 |
| 8.1.1 | VORVERTRAUEN ALS ANTHROPOTECHNIK IM MEDIUM DER ERWARTUNG | 205 |
| 8.2 | DIE ETHIK DER ERZIEHUNG ALS KOMPETENZ DER ERZIEHUNG | 207 |
| 8.2.1 | HERSTELLEN VON „BEGEGNUNGSRÄUMEN“ | 207 |
| 8.2.2 | KULTURELLE KOMPETENZ | 210 |
| 8.3 | TECHNOLOGIEN DER ERZIEHUNG | 212 |
| 8.3.1 | TECHNOLOGIEDEFIZIT | 213 |
| 8.3.2 | SYSTEMISCH-KONSTRUKTIVISTISCHE TECHNOLOGIE | 215 |
| | <i>SYSTEMISCHE BEOBACHTUNGS- UND KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN</i> | 220 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 8.3.3 | SYSTEMISCHE ERZIEHUNGSPRAXIS | 223 |
| 8.3.4 | SYSTEMISCHE PERSPEKTIVEN IM KONTEXT DER LEHRERINNEN-AUSBILDUNG | 225 |
| 8.4 | ERZIEHUNG ALS EMPOWERMENT | 226 |
| 9 | IMPLEMENTIERUNG: EMPOWERMENT ALS STRATEGIE DES EMPOWERMENTS | 230 |
| 9.1 | KERNPROZESSE DES EMPOWERMENTS | 231 |
| 9.1.1 | DIDAKTISCHES EMPOWERMENT | 232 |
| 9.2 | SYSTEMISCHES EMPOWERMENT | 234 |
| 9.2.1 | SYSTEMISCHE ORGANISATIONS- UND SCHULENTWICKLUNG | 236 |
| 10 | ERZIEHUNG ALS IMPLEMENTIERUNG DER ETHIK | 239 |
| 11 | ZUSAMMENFASSUNG | 242 |
| 12 | LITERATUR | 246 |
| | Internet | 262 |
| 13 | ANHANG | 265 |
| | Abstract | 265 |
| | Lebenslauf | 267 |

1 DIE FRAGE DER ETHIK

„Es lässt sich nicht leugnen: Die einzige Tatsache von universaler ethischer Bedeutung in der aktuellen Welt ist die diffus allgegenwärtig wachsende Einsicht, dass es so nicht weitergehen kann.“¹ *Peter Sloterdijk*

Die Frage der Ethik im Kontext der Globalisierung der Gesellschaft und der damit einhergehenden Individualisierung der Individuen² formuliert Ausgangssituation und Problemstellung der vorliegenden Arbeit. Der Blick auf den aktuellen Zustand des globalen Ganzen vermittelt den Eindruck der Dringlichkeit: Wir befinden uns an einem Wendepunkt, der einen fundamentalen Wandel der Lebensformen nicht nur nahelegt, sondern überlebensnotwendig macht. Wir können nicht mehr so weitermachen wie bisher. Peter Sloterdijk dazu: „Die globale Krise selbst diktiert uns den Wandel. Wir müssen unser Leben entscheidend ändern, weil wir andernfalls an einem ökonomischen und ökologischen Selbstauslöschungsprogramm teilnehmen. Schon in der älteren Geschichte der Menschheit gab es strenge Autoritäten, Götter, Gurus und Lehrmeister, die ihre Gefolgschaften mit enormen Forderungen beunruhigten. Jetzt haben wir es mit einer ungöttlichen Göttin namens Krise zu tun, die von uns verlangt, neue Lebensformen zu entwickeln.“³ Die Krise besitzt ein hohes Ausmaß an „Autorität, weil sie sich auf etwas Unvorstellbares beruft, von dem sie der Vorschein ist – die globale Katastrophe. Man braucht nicht religiös musikalisch zu sein, um zu begreifen, warum die Große Katastrophe zur Göttin des Jahrhunderts werden musste.“⁴

Das Problem, dem sich die Ethik stellen muss, liegt, so Thomas Bauer, „möglicherweise (...) in dem organisatorischen Overkill an gesellschaftlicher Organisation von Komplexität. Um es sehr trivial zu formulieren: diese komplexe Gesellschaft braucht mehr Ethik als sie zu produzieren in der Lage ist.“⁵ Kurz: Der Bedarf an Orientierung in ethischen Fragen (Stammzellenforschung, Klonen, Religionsunterricht versus Ethikunterricht in der Schule) steigt permanent. „Spätestens der Umstand, dass diese Gesellschaft in erhebliche ökologische Schwierigkeiten geraten ist, die sich in

¹ Sloterdijk, 2009, Klappentext.

² Niklas Luhmann spricht hier von der Umstellung von Inklusion („göttliche Ordnung“) auf Exklusion des Einzelnen im Kontext der funktional gegliederten Gesellschaft. Vgl. Luhmann, 2008, S. 131f.

³ Sloterdijk, 2010b.

⁴ Sloterdijk, 2009, S. 702.

⁵ Bauer T./Ortner, 2008, S. 33.

absehbarer Zukunft zu ernsthaften Krisen auswachsen werden, dürfte die Notwendigkeit von Planung (und sei es nur Rahmenplanung) oder Steuerung (und sei es nur Kontextsteuerung) plausibel machen. (...) Der gegenwärtige Ruf nach einer Ethik der Verantwortung gehört mit in diesen Zusammenhang.“⁶ Niklas Luhmann weist allerdings auch auf die Schwierigkeiten hin, die „angesichts intransparenter Komplexität“ diesem Ruf nach einer „Ethik der Verantwortung“ entgegenstehen. Peter Sloterdijk konstatiert an den aktuellen ethischen Diskursen ein tiefes „Unbehagen“, das aus der Spannung zwischen den „Ungeheuerlichkeiten der Vergangenheit“ und der „lähmenden Harmlosigkeit sämtlicher gängiger Diskurse, gleich ob sie gesinnungs- oder verantwortungsethisch, diskurs- oder situationsethisch argumentieren – um von der hilflosen Reanimation der Werte- und Tugendlehren nicht zu reden“⁷ resultiert.

1.1 PROBLEMSTELLUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN

Damit ist die Problem- und Fragestellung grob umrissen: Wie lassen sich auf ethisch vertretbare Weise Lösungen für aktuelle Probleme finden? Um entsprechende Problemlösungen wird vielerorts gerungen, man sucht nach einer „Ethik der Wirtschaft“, einer „Ethik des Rechts“, man setzt Ethikkommissionen für jeweils ganz unterschiedliche Problemstellungen ein. Ein Ethikkonzept, das in der Lage ist, sämtliche Lebenssphären zu durchwirken, ist jedoch nicht in Sicht. Woran können Entscheidungen bezüglich Verhalten und Kommunikation (in den unterschiedlichsten Bereichen der Gesellschaft) orientiert werden, angesichts dessen, dass es keine klaren und vor allem eindeutigen (moralischen) Bestimmungskriterien und Werte (mehr) gibt? Ist eine Theorie der Ethik, die die Verhältnisse der modernen funktional differenzierten globalen Gesellschaft berücksichtigt, überhaupt möglich (was Luhmann in seinen Arbeiten immer wieder bezweifelt)? Luhmann entsprechend müsste dies auch eine Ethik sein, die „angesichts bekannter Schwierigkeiten, auf die alle Ethiken beim Versuch der Begründung moralischer Urteile gestoßen sind“⁸, nur mittels moralfreier Begriffe zu beschreiben ist. Denn: Das Problem der Ethik ist der „moralische Diskurs, in dem sie argumentiert oder eingefordert wird. Ethik ist in der allgemeinen Kommunikation moralisch ziemlich belastet und überfrachtet, sodass ihr praktischer

⁶ Luhmann, 1998, S. 777.

⁷ Sloterdijk, 2009, S. 702.

⁸ Luhmann, 1998, S. 777 und vgl. Luhmann, 1990b, S. 42ff.

Sinn – oder auch der praktische Sinn von Anstrengung – oft nicht mehr sichtbar wird. In den Vordergrund schieben sich Postulate oder Imperative und die Vorstellung, Ethik sei ein Produkt gesonderter Anstrengung. Sie ist viel weniger und doch mehr.“⁹

Die Frage der Ethik muss, um in einem umfassenden Sinne klar und sinnvoll gestellt und abgearbeitet werden zu können, innerhalb jenes Kontextes beobachtet werden, in den sie eingebunden ist. Dieser Kontext ist das Globale, die Gesellschaft als Ganzes. Luhmanns Systemtheorie¹⁰ bietet sich als eine umfassende und komplexe Theorie an, die, an Talcott Parsons¹¹ anschließend, einige wesentliche theoretische Erweiterungen einführt. Luhmanns Systemtheorie und die Beschreibung der Gesellschaft als globale Kommunikation stecken in diesem Sinne den Kontext und „Rahmen“ der Fragestellung ab, wodurch ermöglicht werden soll, nicht nur partielle Phänomenbereiche, sondern vor allem Wechselwirkungen in komplexen kommunikativen Prozessen der Gesellschaft zu erfassen.

Welche Bedingungen und Anforderungen stellt nun die globale Gesellschaft an die Frage der Ethik? Und: Welche Chancen und Möglichkeiten gesellschaftlicher Evolution lassen sich aus ethischen Überlegungen gewinnen?

1.1.1 ETHIK UND KOMMUNIKATION

„Die Gesellschaft besteht nicht aus menschlichen Körpern und Gehirnen. Sie ist schlicht ein Netzwerk von Kommunikationen.“¹² *Niklas Luhmann*

Wer über Ethik forscht, kann nicht vermeiden, dies ALS gesellschaftliche Kommunikation zu tun: „Der Gegenstand der Kommunikation der Ethik ist die Ethik der Kommunikation.“¹³ Die Kommunikationswissenschaft selbst ist Teil im, wie Thomas Bauer sagt, „Kontext gesellschaftlich organisierten Handelns.“¹⁴ Als Reflexionswissenschaft der Kommunikation (durch Kommunikation) hat die

⁹ Bauer T., 2004, S. 10.

¹⁰ Die Systemtheorie als Universaltheorie verstanden, kann auf einen langen Evolutionsprozess zurückblicken: von ihren Anfängen in der Antike über Karl Ludwig von Bertalanffys „Allgemeine Systemtheorie“ (1948), kybernetische Einflüsse, Talcott Parsons soziologische Systemtheorie bis hin zur Systemtheorie Niklas Luhmanns.

¹¹ Luhmann führt als „Umbau“ der Systemtheorie Talcott Parsons wesentliche theoretische Erweiterungen ein.

¹² Luhmann, 1989, S. 1.

¹³ Bauer T./Ortner, 2008, S. 129.

¹⁴ Bauer T., 2000, S. 51.

Kommunikationswissenschaft vor allem auch die Aufgabe, „viele und naturgemäß unterschiedliche Positionen und Aussichtspunkte der Betrachtung dessen zu schaffen, was Menschen – als Personen, in Organisationen oder Unternehmungen – tun oder tun können, um über ihr eigenes soziales Handeln kritisch zu reflektieren bzw. reflektieren zu wollen. In diesem Sinne könnte die Kommunikationswissenschaft ihr Problematisierungs- und ihr Problemlösungspotential viel bewusster als ein Suchsystem (ein von Kriterien definierter Wegweiser der reflexiven Fragestellung) für die zukünftigen Wege der Gesellschaft und für potenzielle Modelle gesellschaftlicher Auseinandersetzung einbringen.“¹⁵ Der Frage der Ethik im Kontext der globalen Gesellschaft nachzugehen, bedeutet in diesem Sinne vor allem: die Frage der Ethik in den (gesellschaftlichen) Raum der Kommunikation zu stellen. Die Auseinandersetzung mit der Frage der Ethik soll schließlich zur Reflexionsgrundlage der Kommunikation und des sozialen Handelns in Hinblick auf aktuelle und evolutionäre Möglichkeiten der Gesellschaft führen.

Während der Fokus der Soziologie auf soziale Systeme und der der Psychologie auf psychische Systeme gerichtet ist, interessiert sich die kommunikationswissenschaftliche Perspektive vor allem für die Schnittstelle sozialer und psychischer Systeme und fokussiert auf die Beziehungen und die Beziehungsdynamiken, die Wechselwirkungen und damit wechselseitigen Reflexionsmöglichkeiten und Einflüsse psychischer und sozialer Systeme. Ihr Thema ist die Kommunikation – ohne dabei das Individuum beziehungsweise die Relevanz der Position des Individuums im Kontext der Gesellschaft aus den Augen zu verlieren. Erziehung, das soll gezeigt werden, besitzt eine „Schlüsselposition“ im Kontext der Evolution von Individuum und Gesellschaft.

1.1.2 ETHIK UND ERZIEHUNG

„Umweltkrise und Inweltkrise sind zwei Seiten derselben Gesamterkrankung. Sie können nur in der Zusammenschau verstanden und gelöst werden. (...) Die neue Ordnung kann nicht innerhalb der bestehenden Lebensverhältnisse hergestellt werden. Erforderlich ist der Aufbau neuer Lebenssysteme mit überlebensfähigen

¹⁵ Ebenda S. 50.

Gemeinschaften und funktionierenden Heilungsbiotopen als ‚Gewächshäusern des Vertrauens‘.“¹⁶ *Dieter Duhm*

Analog zum Wechsel der Leitdifferenz von Teil/Ganzes zu System/Umwelt vollzieht sich historisch der Wechsel von stratifikatorischer zu funktionaler Gliederung der Gesellschaft bei gleichzeitiger Umstellung von Inklusion auf Exklusion des Einzelnen in Bezug auf die Gesellschaft. Gesellschaftliche Integration erfolgt ausschließlich funktional, also immer nur in Teilaspekten, nie bezüglich des „ganzen Menschen“. Als Einzelner ist man heute „Person“¹⁷. Spielt die primäre Sozialisation im Kontext des alteuropäischen Denkens im Hinblick auf Entwicklungsmöglichkeiten und -chancen des Einzelnen noch die tragende Rolle, tritt diese im Kontext einer globalen Gesellschaft zunehmend in den Hintergrund, während die Rolle der Sozialisation der Sozialisation (durch das Erziehungssystem der Gesellschaft) immer mehr an Bedeutung gewinnt. Während die Sozialisation eine (unreflektierte) Anpassung an gegebene gesellschaftliche und kulturelle Normen bedeutet, geht es der Erziehung um ein planvolles Einwirken auf die Persönlichkeitsentwicklung: „Der Begriff der Sozialisation hat (...) eine asymmetrische Struktur mitbekommen. Er bezeichnet eine Übertragungsleistung. Dasselbe gilt für Erziehung. (...) Diejenigen, die Verhaltensmuster auf den Nachwuchs übertragen, wurden und werden als Sozialisationsagenten bezeichnet. Wenn dies absichtsvoll geschieht und, fast könnte man sagen, wenn dafür Planstellen bereitgestellt werden, heißen sie Erzieher.“¹⁸

Erziehung als Kommunikation ist jedoch nicht „glattfüßige Kommunikation“, wie Niklas Luhmann sagt, sondern „die Erziehung selbst muss als gescheitert betrachtet werden, wenn der Zögling sich nicht ändert, sondern ungerührt bleibt, wie er war.“¹⁹ Im Gegensatz zu Niklas Luhmann, der als Aufgabe der Erziehung die „Veränderung“ von Personen betrachtet („Im Unterschied zur Sozialisation muss man Erziehung auffassen als eine Veranstaltung sozialer Systeme, spezialisiert auf Veränderung von Personen.“²⁰), weist Dirk Baecker darauf hin, dass es sich bei der Erziehung nicht um eine Veränderung von Personen handle, sondern um die Unterstützung bei der „Personwerdung“ in Bezug auf Reife, Kompetenz und Verantwortlichkeit. Als Funktion

¹⁶ Duhm, 2001, S. 13f.

¹⁷ „Person“ ist nach Luhmann Zuschreibungsadresse der Kommunikation.

¹⁸ Luhmann, 2009, S. 183.

¹⁹ Luhmann, zit. nach Dür, 2008, S. 75.

²⁰ Luhmann, 2009, S. 188.

des Erziehungssystems wird entsprechend die Vermittlung von Bildung und die Unterstützung in jenen Fähigkeiten, „die für den Anschluss an die Kommunikation der Funktionssysteme der Gesellschaft benötigt werden“²¹, betrachtet. Andreas Schleicher betont in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Erziehung, die Heranwachsenden in jenen Kompetenzen zu fördern, die diese brauchen, um den komplexen Herausforderungen der modernen Gesellschaft zu entsprechen. Weil viele Probleme (vor allem die Umweltfrage) nicht mehr alleine lösbar sind – nicht von einzelnen Individuen, nicht von einzelnen Organisationen, nicht von einzelnen Nationen –, erfordere dies vor allem Kompetenzen, die die Verantwortungsbereitschaft des Einzelnen mit dessen Befähigung zur Kooperation und Zusammenarbeit verbinden.²² Wissen und Lernen kommen daher nicht mehr ohne einen Bezug zur Ethik, zur Kommunikation und zur Gemeinschaft aus.

Aus diesen Grundüberlegungen ergibt sich als Aufgabenstellung ein „Reframing“ der grundlegenden Konstituenten der Erziehung auf Basis einer „neuen Ethik“, die als 2nd-Order Theorie konzipiert werden soll. Ein solches „Reframing“ müsste vor allem die Bedingung der Möglichkeit der Vermittlung unterschiedlicher Kontexturen und Perspektiven vor Augen haben, was notwendig ein Motiv zur Dialogik, zur Gemeinsamkeit impliziert. Es ist keineswegs trivial: Erziehung ist Beziehung und nur Beziehung kann erziehen.

Die Frage der Ethik im Kontext der globalen Gesellschaft verdichtet sich zur Frage der Ethik der Erziehung:

Welche Rolle spielt die Ethik der Gesellschaft in Zusammenhang mit der Erziehung der Gesellschaft?

Und welche Aufgabe oder Funktion hat Erziehung in Bezug auf eine evolutionäre „ethische“ Entwicklung der Gesellschaft?

²¹ Dür, 2008, S. 77f.

²² Andreas Schleicher, der Entwickler der Pisastudie, betont, dass künftige Lösungen von Problemen und Fragen, deren Schwierigkeiten wir heute noch gar nicht abschätzen können, neben allgemeinen Kompetenzen (Grundfähigkeiten und Medienkompetenz) vor allem soziale Kompetenzen und Selbstkompetenzen erfordern. (Vgl. Blume, 2009, S. 5f.)

1.2 ZIELSETZUNG: DESIGN EINER 2ND-ORDER ETHIK

Die Geschichte der Menschheit ist, wie Peter Sloterdijk sagt, „die Geschichte des Protektionismus und der Externalisierung (...). Die Protektion bezieht sich immer auf ein lokales Selbst, die Externalisierung auf eine anonyme Umwelt, für die niemand Verantwortung übernimmt. Diese Geschichte umspannt die Periode der Humanevolution, in der die Siege des Einen nur mit der Niederlage des Fremden zu bezahlen waren. In ihr dominieren die heiligen Egoisten der Nationen und Unternehmen. Weil aber die ‚Weltgesellschaft‘ den Limes erreicht und die Erde mitsamt ihren fragilen atmosphärischen und biosphärischen Systemen ein für alle Mal als den begrenzten gemeinsamen Schauplatz menschlicher Operationen dargestellt hat, stößt die Praxis der Externalisierung auf eine absolute Grenze.“²³ Kurz: Die Externalisierung der Umwelt gelingt nicht mehr. Damit wird die Protektion des Selbst gleichbedeutend mit der Protektion des Ganzen und die Protektion des Ganzen mit der Protektion des Selbst. Die logische Struktur dieses Denkens verlangt, wie Peter Sloterdijk sagt, „über sämtliche bisherige Unterscheidungen von Eigenem und Fremden hinauszugehen. Damit brechen die klassischen Unterscheidungen von Freund und Feind zusammen.“²⁴ Wer sich jedoch abkapselt, gegen andere verschließt oder abgrenzt, wer andere ausgrenzt, marginalisiert, kurz: wer dennoch „auf der Linie bisheriger Trennungen zwischen dem Eigenen und Fremden weitermacht, produziert Immunverluste nicht nur für andere, sondern auch für sich selbst.“²⁵ Dies impliziert eine Ethik, die nicht nur im interkulturellen Bereich zu vermitteln in der Lage ist, sondern die darüber hinaus den Raum der „Transkulturalität“²⁶ zu erschließen vermag. Die Ethik im Kontext einer globalen polyzentrisch strukturierten Gesellschaft hat in diesem Zusammenhang eine paradoxe Situation zu bewältigen: Sie muss in der Lage sein, Einheiten zu bilden ohne Differenzen zu negieren. Es ist eine Ethik gefragt, die Differenzen würdigt und trotzdem (oder: gerade deswegen) Einheitsbildung ermöglicht.

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist: Kann eine einheitliche Theorie der Ethik ge- oder besser: *erfunden* werden, die in der Lage ist, zwischen unterschiedlichen Werten und Kontexten zu vermitteln, ohne Differenzen zu nivellieren?

²³ Sloterdijk, 2009, S. 712.

²⁴ Ebenda S. 712f.

²⁵ Ebenda S. 712f.

²⁶ Vgl. Abschnitt 8.2.2 *kulturelle Kompetenz*

Im Kontext einer global gewordenen Gesellschaft kann es sich dabei nur um Kommunikationsformen handeln, die das paradoxe Muster der Gleichzeitigkeit von Einheit und Differenz zu entfalten vermögen, also um Ethik als „exakt“ definierte Kommunikationsform zweiter Ordnung.

Der Anspruch, der an eine solche 2nd-Order-Theorie der Ethik ergeht, ist damit allerdings, nicht mehr ausschließlich die Reflexion der Moral (Luhmann) zu betreiben, sondern – in einem ganz und gar „amoralischen“ Sinn – die Möglichkeit „unbegrenzter Beziehung“ als Bezugspunkt für das Treffen von (notwendigen) Entscheidungen in jeweils begrenzten Kontexten konkreter Bezüge zu definieren.

1.2.1 ETHIK ALS KONSTRUKTIONSTHEORIE

„Es wird für den Theoriestil sicher einen Unterschied machen, mit welcher Unterscheidung man eine Praxis des operativen Kondensierens und Differenzierens anfängt. Das heißt auch, dass es sich immer um eine in der Willkür des Anfangs und der eigenen Geschichte begründete Theorie handeln wird. Und das wiederum heißt (...), dass solche Theorieentwicklung im Bereich dessen bleibt, was sich der Beobachtung aussetzt.“²⁷ *Niklas Luhmann*

Luhmanns Reflexionstheorie der Ethik erweiternd, möchte ich den Fokus des Theoriedesigns in diesem Sinne auf das Potential der Ethik als „universelle Konstruktionstheorie“ lenken, wobei es vor allem darum gehen wird aufzuzeigen, „wie“ (Prozess) es möglich ist (zu wollen), gemeinsame Kontexte (Einheit) auf Basis und unter Beibehaltung von Verschiedenheit (Differenz) zu kreieren und zu implementieren.

Dies erfordert eine Ethik als „Denkkunst“, die in der Lage ist, durch die Welt der Komplexität²⁸ zu navigieren und zwischen den polykontexturalen Positionen zu vermitteln. Die logische Basis der Theoriebildung kann nur eine Form beziehungsweise ein Formalismus sein, der über die klassische Zweiwertigkeit hinausgeht. Die

²⁷ Luhmann, zit. nach Müller-Egloff, 1997, S. 12.

²⁸ Je mehr innere Zustände ein System in der Lage ist einzunehmen, desto komplexer ist es. Komplexität ist von Kompliziertheit abzugrenzen. Während Komplexität die potentiell in einem System enthaltenen Ordnungszustände kennzeichnet, weist das Komplizierte auf mangelnde Ordnung hin. Wenn etwas immer umfangreicher wird, ohne gleichzeitig neue Ordnungszustände auszubilden (also neue Strukturen zu emergieren), wird das Gesamtnetzwerk nicht komplexer, sondern komplizierter (vgl. Riegas/Vetter, 1990, S. 16).

zweiwertige Logik bleibt (nach Gotthart Günther) im Raum der strikten inhaltlichen Gebundenheit (durch die absolute Wahr-Falsch-Unterscheidung) und durch ihren Wahrheitsbezug in letzter Konsequenz gebunden an das positive Sein, an den Ist-Order Zustand (die „Wahrheit“ ist demzufolge in der „objektiven“ Beschaffenheit der Welt zu finden). Die klassischen Werte „wahr“ und „falsch“ sind ja bereits inhaltlich vollständig bestimmt und lassen „Subjektivität“ nicht zu. Gerade aber Subjektivitäten in ihren Wechselwirkungen modellieren Gesellschaft. Menschliche Praxis bedeutet (Re-)Konstruktion von Wirklichkeit und damit Veränderung von Welt.

Denkmöglichkeiten, die den sich komplexierenden Ansprüchen der globalen Gesellschaft genügen, finden sich schon ansatzweise bei Hegel, der das Verhältnis von „Sein und Denken“ nicht mehr von einem Pol her encodiert (so wie in der klassischen Ontologie und Metaphysik, die das Denken als eine Abbildungsfunktion definieren) und Sein und Denken auch nicht mehr als separate „Substanzen“ betrachtet, sondern als Funktionen eines offenen Vermittlungsprozesses. Gotthart Günther, der an Hegel anschließt, gehört zu den wenigen, die eine funktionale Beschreibung über ein Denken auf der Ebene des „tertium datur“ ausgearbeitet haben.²⁹ Mit seinem Bemühen, eine „mehrwertige Logik“ zu formalisieren, hat er gezeigt, dass die in Europa seit Aristoteles in expliziter Form verwendete zweiwertige Logik nicht in der Lage ist, komplexe Vermittlungsprozesse abzubilden. Gerade die logische Struktur sozialer Phänomene lässt sich nicht mit der klassischen Logik beschreiben. Das „Soziale“ entsteht nicht als Addition beziehungsweise Aggregation von Ego und Alter-Ego, sondern emergiert³⁰ aus deren Wechselspiel als eigenständige Qualität.

Die Forschungsaufgabe aus dem Blickwinkel der Theorieentwicklung bedeutet daher die Konstruktion einer Theorie der Ethik auf Basis transklassischer Konzepte und

²⁹ Vgl. Pusch, 1992, S. 101ff.

³⁰ Auf das Emergenzprinzip greift man häufig zurück, wenn es gilt, Phänomene wie Leben, Geist und Bewusstsein zu erklären. Emergenz ist etwas Universales, und, wie Popper sagte, „wir leben in einem Universum emergierender Neuartigkeit.“ (Mayr, zit. nach Wilber, 1996, S. 73.) Emergenz meint grundsätzlich: Das Verhalten einer bestimmten Gruppe von Komponenten ist nicht durch die Komponenten selbst definiert, sondern durch das Muster, das aus dem Zusammenwirken der Komponenten entsteht. Neue Eigenschaften und Fähigkeiten sind an dieses Verknüpfungsmuster, das aus der Interaktion lokaler Prozesse entsteht, gebunden – und nicht an die Komponenten, die sich zum entsprechenden Muster konfigurieren und zusammenwirken. Die emergierenden Eigenschaften bestehen vor dieser Interaktion nicht – sie emergieren erst aus der Interaktion. Beispielsweise kann „Leben“ als eine emergierende Eigenschaft eines Musters von Komponenten (Molekülen) verstanden werden, Verhalten als emergierende Eigenschaft eines Neuronenmusters und Sprache als eine der Gesellschaft. (Vgl. Varela/Thompson/Rosch, 1992, S. 127ff.)

Logiken (Kybernetik zweiter Ordnung) im Raum (nicht-ontischer) operativer Begrifflichkeit.

Im Sinne einer Konstruktionstheorie darf Ethik nicht nur reflexiv bleiben, sondern muss darüber hinaus über kreatives Potential verfügen. Kreatives Potential operiert im Bereich des Möglichen, braucht Kontingenz und verlangt, wie Thomas Bauer sagt, „eine auf das mögliche und möglich zu generierende Bewusstsein gerichtete Vorwärtsbesinnung, also auf Utopien und Dystopien, auf Kreationen und Experimente. Ethik im Sinne von Lebenskunst ist das theoretische Experiment des Noch-nicht-Erreichten. Der Referenzpunkt ist nicht die Idee von der Praxis, sondern die Idee für die Praxis, die sie verändert.“³¹

1.2.2 THEORIEDESIGN

Das Theoriedesign einer 2nd-Order Ethik umfasst den Aufbau der Theorie (ihre Begründungsstruktur), ihre Methodologie sowie ihre logischen und philosophischen Setzungen.

Klassische Theoriebildung (kritischer Rationalismus) betreibt strikte Festlegung und Bestimmung spezifischer Inhalte basierend auf bestimmten (kulturell verankerten) Verhaltensweisen, bestimmten Glaubenssätzen, Logiken und Werten. Kurz: Theorie wird im Kontext der einwertigen Ontologie als „Wahrheit“, als etwas Objektives definiert. Diesem Anspruch an eine Wahrheit, die entdeckt werden kann, widersprechen konstruktivistische Perspektiven, welche im krassen Gegensatz zu Positionen stehen, die eine objektive Realität unabhängig vom erkennenden Subjekt – dem Beobachter – behaupten. Im wissenschaftlich-philosophischen Diskurs hat der radikale Konstruktivismus in den letzten Jahrzehnten Anlass zu regen Diskussionen und Kontroversen gegeben. Postulat des radikalen Konstruktivismus³² ist, dass die (erlebte) Wirklichkeit als eine aktive Ko-Kreation der in ihr handelnden und beobachtenden Teilnehmer aufzufassen sei. Das Verhältnis von Erkenntnis und Wirklichkeit beschreibt im Sinne des radikalen Konstruktivismus keine abbildende Übereinstimmung und Kongruenz, sondern beide – Erkenntnis und Realität – stehen zueinander in

³¹ Bauer T./Ortner, 2008, S. 130.

³² „Der Konstruktivismus macht keine ontologischen Aussagen. Er erzählt uns nicht, wie die Welt ist. Er schlägt lediglich einen Weg vor, wie man über sie nachdenken kann, und liefert eine Analyse der Operationen, die die Wirklichkeit aus der Erfahrung heraus erzeugen.“ (Glaserfeld, 2001, S. 57.)

wechselseitiger funktionaler Beziehung und erschaffen einander in einem Prozess rekursiver Beobachtungen.

Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive stellt das so gemeinte Design jenen „Suchvorgang“ dar, der sich, wie Thomas Bauer sagt, „selbst nicht abschließt durch die Anmaßung des Verfügens über objektives Wissen, wo die Zusammenhänge immer anders ausfallen (scheitern) können als man sie gerade fixiert.“³³ Der Anspruch an Vollständigkeit oder Endgültigkeit kann nicht gestellt werden, das Design tritt als unabgeschlossener Prozess in Erscheinung und stellt ein entwicklungsoffenes flexibles Konstrukt dar, das Theorie und Praxis verbindet. Diese „Schließung“ von Theorie und Praxis bedeutet deshalb die Weiterführung des Designs und nicht dessen Abschluss. Ein Theorie und Praxis verbindendes, kybernetisch verstandenes Design ist in der Lage, sich wandelnden Anliegen oder Bedingungen anzupassen.

Der Begriff „Design“ weist bereits auf das „Gemachte“ hin. Während das lateinische Wort „designare“ mit „bezeichnen“ übersetzt wird, pointiert der deutsche Begriff „gestalten“ stärker den kreativen Aspekt der Konstruktion. Es geht nicht um Konstruktion als „Produktion“ von Welt, es geht um Konstruktion als „Gestaltung“ oder „Formung“ von Welt, womit eine ästhetische Dimension angesprochen ist. Ein Design benötigt Kontingenz, Wahlmöglichkeiten sowie Freiräume, die das Ausloten von Möglichkeitsräumen erlauben. „To design the design“ bedeutet, durch einen kreativen Prozess das Problem zu erschließen und viable (im Sinne brauchbarer, stimmiger, passender, sinnvoll verknüpfbarer, aber nicht einzig möglicher „objektiver“) „Schlüssel“ zu entwickeln oder zu „erfinden“ und in den Kontext der Problemstellung einzupassen. „An die Stelle der Wissenschaft tritt das Design, verstanden als eine experimentelle Praxis der Konstruktion und Erprobung endlicher Schnittstellen in einem endlichen Sein.“³⁴

1.2.3 OPERATIVE THEORIE ALS EIGENFUNKTION

Getragen von der Leitdifferenz Teil/Ganzes war im alteuropäischen Denken eine explizite Ethik angelegt, die aus der Definition der Grenzen des Ganzen eine Definition für das „Sollen“ der Teile ableiten konnte. Mit dem Wechsel zur Leitdifferenz

³³ Bauer T., 2000, S. 55.

³⁴ Baecker, 2007b, S. 226.

System/Umwelt (und damit mit dem Übergang von Substanz- zu Prozessdenken) entfallen die Möglichkeiten der Definition von Was-Explikationen aufgrund des offenen Horizonts von Umwelt. Die Umstellung von WAS auf WIE-Fragen im Kontext der Ethik erfordert einen Wechsel zu einer Ebene zweiter Ordnung, die ein „Wie“ der Konstruktion gemeinsamer Lösungsfindung angeben will. Die operative Form des Theoriedesigns der Ethik entspricht in der Sprache der Rekursionstheorie Heinz von Foerstern (auf die im Zuge dieser Arbeit näher einzugehen sein wird) einer Eigenfunktion, die das Verhältnis zur Mit- und Umwelt sowie zu sich selbst orientieren soll, ohne dass dabei die Ethik selbst explizit – und damit auf Moral reduziert – in Erscheinung tritt.

Absicht und Ziel dieser Arbeit ist es daher, Ethik als eine 2nd-Order-Theorie zu „designen“, was bedeutet, Ethik nicht als Aggregat (also nicht als ontischen Begriff und damit als Moral) zu definieren, sondern auf das Wie ethischer Beobachtung und Konstruktionslogik abzustellen und damit Ethik als einen operativen Begriff einzuführen. Die Forschungsfrage, die weiter oben aus dem Blickwinkel ihrer gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten formuliert wurde, lautet in diesem Sinne: Kann, ohne zu definieren was Ethik „ist“, eine operative Theorie der Ethik designt werden? Wie, das heißt durch welche Operationen und Prozesse (Ethik als Funktion), können in unterschiedlichen konkreten Kontexten „viable Schlüssel“ für Interaktion und Kommunikation gewonnen („erfunden“) werden? Wie können, die Bedingungen der globalen Gesellschaft berücksichtigend, Handeln und Kommunizieren im Kontext der Erziehung ethisch orientiert werden – ohne dass Ethik dabei explizit und damit wieder auf eine Moral reduziert wäre? Mit den Worten Heinz von Foerstern: „Wie könnte man Ethik vor aller Augen verbergen, aber dennoch darauf achten, dass Sprache und Handeln durch sie bestimmt sind?“³⁵

³⁵ Foerster, 1993a, S. 69.

1.3 METHODOLOGIE

„Erfahrung ist die Ursache. Die Welt ist die Folge. Epistemologie ist die Transformationsformel.“³⁶ *Heinz von Foerster*

Dass in globalen Zeiten ganz neu nach Ethik gefragt werden muss, ergibt sich schließlich daraus, dass Globalisierung Selbstbezug der theoretischen Bemühungen erzwingt.³⁷ Es ist daher nahe liegend, dass dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit eine Methodologie entspricht, die mit Instrumenten der Beobachtung zweiter Ordnung und dem Prinzip der Selbstreferentialität umzugehen weiß. Zur Abarbeitung der Problemstellung bieten sich daher ideal epistemologische Möglichkeiten der Kybernetik zweiter Ordnung an, also eine Methodologie, die „sich auf strikt selbstreferentielle und damit zirkuläre und paradoxe Beobachtungsverhältnisse einlässt; dies entspricht einer Kybernetik zweiter Ordnung. Die kybernetische Methode beansprucht, in sich die Postulate klassischer Erkenntnistheorie und der ihr angepassten zweiwertigen Logik aufheben zu können. Gestützt auf den differenz- und formentheoretischen Kalkül³⁸ lassen sich z.B. die einzelnen Postulate klassisch-logischen Denkens ersetzen: Der Satz vom Grunde wird zum Satz des nicht zu begründenden Grundes umgeformt; selbstreferenzieller Paradoxieentfaltung werden Lösungen für das Identitäts-, das Widerspruchs- und das Problem des ausgeschlossenen Dritten zugemutet.“³⁹ Zur theoretischen Fundierung der 2nd-Order Theorie der Ethik wird auch auf die Luhmannsche Systemtheorie Bezug genommen, die die Kybernetik zweiter Ordnung integriert hat, aber auch den Formenkalkül des Mathematikers und Philosophen George Spencer-Browns, das Konzept der Autopoiesis der Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Varelas oder – im Bestreben, die Grenzen einer zweiwertigen Logik hinter sich zu lassen – Ansätze der Arbeiten Gotthart Günthers⁴⁰.

³⁶ Ebenda S. 103.

³⁷ Vgl. Luhmann, 1998, S. 866ff.

³⁸ Spencer-Browns „Laws of Form“

³⁹ Krause, 2001, S. 173f.

⁴⁰ Obwohl Niklas Luhmann Gotthart Günthers Arbeiten in seine Systemtheorie nur ansatzweise eingearbeitet hat, bezeichnet er Günther als einen Kronzeugen der „neuen“ mehrwertigen Logik.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER 2ND-ORDER THEORIE DER ETHIK

2.1 DIE KYBERNETIK UND DIE KYBERNETIK DER KYBERNETIK

„Ich glaube, die Kybernetik ist der größte Bissen aus der Frucht vom Baum der Erkenntnis, den die Menschheit in den letzten zweitausend Jahren zu sich genommen hat.“⁴¹ *Gregory Bateson*

Die Kybernetik-Bewegung entstand in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts. Das Begriffssystem der Kybernetik wurde in den „Macy-Konferenzen“ (USA, 1946-1953) entwickelt, einer interdisziplinären Forschungsgruppe unter der Leitung Warren McCullochs, bestehend aus Mathematikern, Ingenieuren, Hirnforschern, Philosophen, Anthropologen und Sozialwissenschaftlern. Man findet in der Literatur viele Definitionen von Kybernetik: Für Norbert Wiener, der als Begründer der Kybernetik⁴² gilt, ist Kybernetik die Wissenschaft von der Regelung und der Signalübertragung in Lebewesen und in Maschinen. Stafford Beer, ebenfalls einer der frühen Kybernetiker, bezeichnet Kybernetik als die Wissenschaft der „effektiven“ Organisation. Der Anthropologe Gregory Bateson wies darauf hin, „dass die Naturwissenschaften sich mit Materie und Energie beschäftigt hatten und dass die neue Wissenschaft der Kybernetik sich mit Formen und Mustern befasst.“⁴³ Der Neurophysiologe und Philosoph Warren McCulloch versteht unter Kybernetik eine experimentelle Erkenntnistheorie, die sich mit der Erzeugung von Wissen durch die Kommunikation beschäftigt. Die American Society for Cybernetics pointiert vor allem den philosophischen Aspekt der Kybernetik-Bewegung: „Cybernetics is a way of thinking, not a collection of facts.“⁴⁴ Ähnlich versteht auch Gordon Pask die kybernetische Wissenschaft: „Cybernetics might be an art, or a philosophy, a way of life.“⁴⁵

⁴¹ Bateson, 1985, S. 612.

⁴² Norbert Wiener führte den Begriff „Kybernetik“ in seinem Werk „Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine“ (1948) ein.

⁴³ Glasersfeld, 1997a, S. 240.

⁴⁴ Foerster/Pörksen, 1999, S. 106.

⁴⁵ Ebenda S. 106.

2.1.1 EPISTEMOLOGISCHE WENDE ZUR KYBERNETIK ZWEITER ORDNUNG

„Das Denken widerspricht sich nämlich selbst, wenn es versucht, seine eigenen Reflexionsprozesse als etwas objektiv vom Denken Unabhängiges zu thematisieren.“⁴⁶

Gotthard Günther

Die Kybernetik zweiter Ordnung stellte, historisch betrachtet, eine epistemologische Wende und einen Entwicklungsschritt der Tradition der Kybernetik erster Ordnung dar und kann als neues Paradigma betrachtet werden, das von vielen Wissenschaftsgebieten, beispielsweise der Mathematik⁴⁷, der Physik und Chemie⁴⁸, der Biologie⁴⁹, der Logik⁵⁰, der Pädagogik und Sprachwissenschaften⁵¹ und der Sozialwissenschaften⁵² kontinuierlich bestätigt und erweitert wurde. Besonders soll auf die Arbeiten des BCL (Biological Computer Laboratory, Urbana, Illinois) hingewiesen werden. Unter der Leitung Heinz von Foersters waren namhafte Wissenschaftler wie Humberto Maturana, Francisco Varela, Warren McCulloch, Ross Ashby, Gotthart Günther, Lars Löfgren und Stafford Beer mit der Erforschung von Systemen – vor allem biologischen und sozialen – beschäftigt. Mit der Theorie selbstorganisierender Systeme Anfang der 60er und der Theorie autopoietischer und polykontexturaler Systeme (Günther) in den 70er Jahren erlangte das BCL internationale Bedeutung als Impulsgeber avantgardistischer Denkmuster.

Der Kybernetik zweiter Ordnung geht es um das Beobachten des Beobachtens – und damit um das Verstehen des Verstehens, das Erkennen des Erkennens, das Denken des Denkens. Auf den Punkt gebracht: „Der Clou ist: Die Kybernetik zweiter Ordnung interessiert sich nicht mehr für die Beobachtung der Welt mit ihren mannigfaltigen Sachverhalten, Kleinigkeiten, Katastrophen und Raumzeiten, sondern wendet sich der Beobachtung von Beobachtungen zu.“⁵³ Beobachten, Verstehen, Erkennen, Denken müssen sich auf sich selbst beziehen, auf sich selbst referieren: „Eigentlich muss man

⁴⁶ Günther, 1976, S. 254.

⁴⁷ Heinz von Foerster, Benoit B. Mandelbrot (fraktale Geometrie, Chaostheorie), Manfred Eigen (Hyperzyklen)

⁴⁸ Hermann Haken (Lasertheorie, strukturbildende Synergetik), Ilya Prigogine (dissipative Strukturen)

⁴⁹ Humberto Maturana, Francisco Varela (Autopoiesiskonzept)

⁵⁰ Gotthard Günther (mehrwertige Logik)

⁵¹ Jean Piaget (Kognitionsentwicklung beim Kind), Ernst von Glasersfeld (Sprachforschung, Radikaler Konstruktivismus)

⁵² Niklas Luhmann (Systemtheorie)

⁵³ Dür, 2008, S. 53.

sich selbst erklären und verstehen, um das Gehirn zu begreifen. Die Struktur der Theorie, die ich meine, muss den Anspruch erfüllen, sich selbst zu beschreiben.“⁵⁴

Während die Kybernetik erster Ordnung noch davon ausgeht, dass der Beobachter selbst (und dessen Motive, Eigenschaften, Interessen, Idiosynkrasien) nicht in die Beschreibung des von ihm Beobachteten mit einfließt und auf diese Weise dem Postulat eines vermeintlichen Objektivismus erliegt, geht die Kybernetik zweiter Ordnung von der untrennbaren Verknüpfung von Beobachter und dem von ihm Beobachteten aus. Die Beobachtung der Beobachtung – also Selbstbeobachtung – oder Selbstbeschreibung steht damit vor dem Problem, ein Bild des Selbst zu zeichnen, das den Zeichner, den Beobachter als solchen verdeckt und im „blinden Fleck“ seiner Beobachtung verschwinden lässt, denn die Beobachtung, die nötig wäre, um die Beobachtung (also sich selbst) zu beobachten, kann sich nicht gleichzeitig auch noch selbst beobachten⁵⁵ „Wir sehen nicht, dass wir nicht sehen“, meint Heinz von Foerster und Spencer-Brown spricht von Existenz als selektiver Blindheit. Für die Logik bedeutet dies die Umstellung von klassisch aristotelischer Zweiwertigkeit auf mehrwertige Logiksysteme, um dem Anspruch auf Abbildung des Selbstbezuges entsprechen zu können.

2.1.2 KERNKONZEPTE

Die Kernkonzepte der Kybernetik – respektive der Kybernetik zweiter Ordnung – bilden das Fundament, auf dem das Theoriedesign einer 2nd-Order Ethik aufbauen muss, denn es geht um Fragen der Steuerung der Steuerung, um das „Selbst“ der planetaren Selbstorganisation und um den Nachweis, dass im Begriff der Ethik die Metasteuerung der Gesellschaft zu suchen ist.

Die Kybernetik zweiter Ordnung selbst impliziert bereits eine Ethik, die Heinz von Foerster als „KybernEthik“⁵⁶ bezeichnet.

⁵⁴ Foerster/Pörksen, 1999, S. 114.

⁵⁵ Der blinde Fleck seiner Beobachtung kann nur von einem anderen Beobachter (simultan – „ein Beobachter, der einen anderen Beobachter beim Beobachten beobachtet“), vom Beobachter selbst jedoch immer nur im Nachhinein erhellt werden.

⁵⁶ Vgl. Foerster, 1993a.

GESCHLOSSENHEIT, ZIRKULARITÄT, FEEDBACK

Zirkularität beschreibt die Funktionsweise eines geschlossenen Rückkopplungssystems, das die Ergebnisse seiner Operationen (Output) wieder in sich selbst als Input zurückspeist: „In einem oder mehreren Kreisläufen kann die transmittierte Information an eine Stelle zurückfließen, von der sie ausgegangen war.“⁵⁷

Ein wichtiges Konzept der frühen Kybernetiker (Kybernetik erster Ordnung) stellt in diesem Zusammenhang die Wiedereinführung der auf Aristoteles zurückgehenden Teleologie dar. Die Ursache liegt in der Zukunft, die Handlung (Wirkung) in der Gegenwart.⁵⁸

Bei der Rückkopplung können selbstausgleichende („negative“) und selbstverstärkende („positive“) Prozesse unterschieden werden. Die Kybernetiker erkannten Kombinationen zahlreicher positiver und negativer Rückkopplungsmechanismen und das Prinzip der Selbstregelung in technischen und lebenden Systemen⁵⁹.

SELBSTREGELUNG

Die Ideen der Zirkularität und Rückbezüglichkeit führten zu einer neuen Sicht der Operationsweise von geschlossenen Systemen: sie agieren (handeln, verhalten sich) aufgrund eigener innerer Zustände und nicht aufgrund von Umwelteinwirkung. Die Signale aus der Umwelt werden systemintern zur Information „verrechnet“. Diese systeminterne Konstruktion von Information dient dem System dazu, sein Verhalten selbst zu regulieren.

Ende der 40er Jahre wurde von Norbert Wiener und Claude Shannon die „Informationstheorie“⁶⁰ entwickelt. Die Informationstheorie ist die Grundlage von Kommunikationsmodellen, die von „Informationsübertragung“ sprechen. Heinz von Foerster wies in diesem Zusammenhang immer wieder auf ein semantisches Problem hin: die Verwechslung von „Information“ und „Signal“. Das Signal ist keine Information,

⁵⁷ Wille, 2009, S. 192.

⁵⁸ Norbert Wiener, Arturo Rosenblueth und Julian Bigelow führten 1943 in ihrem Artikel „Behavior, Purpose and Teleology“ das Konzept der Teleologie in die Kybernetik ein. Das teleologische Moment heißt in der Sprache der Kybernetik Referenzwert (das Ziel, der „Idealwert“). Referenzwerte müssen im Inneren des Systems als Vergleichsmöglichkeit des aktuellen Zustandes mit den gewünschten oder zu erzielenden Werten (re)produziert sein. Im Kontext technischer Systeme ist dies durch die (externe) Programmierung, im Kontext lebender und sozialer Systeme durch deren „Eigenwerte“ gewährleistet.

⁵⁹ Wie zum Beispiel Stoffwechselvorgänge, im Immunsystem oder Zentralnervensystem

⁶⁰ Die Anfänge der Informationstheorie gehen auf Shannon zurück, der die Signalstärke innerhalb der Telefon- und Telegrafleitungen zur Berechnung von Gebühren messen sollte.

Signale sind einfach Daten. Daten können übertragen (und gespeichert) werden, Informationen hingegen müssen systemintern generiert werden: „Daten sind das Gegebene; *dare* im Lateinischen. Spencer-Brown nennt das nicht *data*, sondern *capta*, das ist, was du dann daraus machst; was du aus den Signalen herausfängst. Die *data* sind die Signale, und die *capta* sind das, was du dann verstehst.“⁶¹ Information (*capta*) ist immer die „Eigenleistung“ des Systems.⁶²

SELBSTREFERENZ

Das Grundprinzip der Kybernetik (erster Ordnung) stellt ein nicht-lineares Modell der Kausalität dar – „im allgemeinen Fall eines zirkulär geschlossenen Systems impliziert A B, B impliziert C, und (o Schreck!) C impliziert A!“⁶³. C wirkt als Feedback wieder auf A zurück.

Im Kontext der Kybernetik zweiter Ordnung geht es dagegen um Selbstreferenz: „Und nun der Pferdefuß des Teufels in seiner reinsten Form, der Form der Autoreferenz: A impliziert A (Skandal!)“⁶⁴ Selbstreferenz ist eine spezielle Form von Rückbezüglichkeit: „Von A zu A, das ist dann Selbstreferenz.“⁶⁵ Und „das ist, symbolisch gesprochen, der Ouroboros, die Schlange, die sich selbst in den Schwanz beißt.“⁶⁶

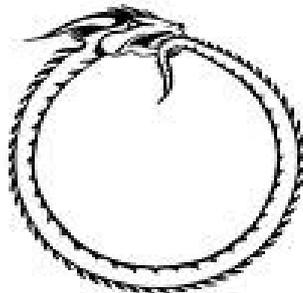


Abbildung: Ouroboros⁶⁷

⁶¹ Foerster/Bröcker, 2002, S. 343. Dies entspricht Batesons Definition von Information als Unterschied, der einen Unterschied macht, also eine Veränderung des Verhaltens, bewirkt.

⁶² Das Signal, zum Beispiel der durch das Abfallen der Raumtemperatur bewegte Zeigerausschlag beim Thermostat, wird erst im Vergleich mit dem (systeminternen) Referenzwert zur Information, die dann eine entsprechende „Verhaltensänderung“ (Selbstregulierung) – die Betätigung des Effektors – bewirkt.

⁶³ Foerster, 2001, S. 74.

⁶⁴ Ebenda S. 74.

⁶⁵ Foerster/Bröcker, 2002, S. 335.

⁶⁶ Foerster/Pörksen, 1999, S. 114.

⁶⁷ http://www.celestialheavens.vom/herospedia/images/4/40/H5Symbol_Ouroboros.jpg. (Download am 3.5.2008).

Was in Zusammenhang mit dem Prinzip der Selbstreferentialität sofort ins Blickfeld rückt, ist das Problem der Paradoxie. Selbstreferentialität erzeugt Paradoxie: „The same is different“⁶⁸, das Eine (A) ist verschieden! A kommt zweimal vor und muss in diesem Sinne auch verschieden sein – und doch ist es dasselbe A.

PARADOXIE

„Wer in denselben Fluss steigt, dem fließt anderes und wieder anderes Wasser zu.“

Heraklit

Paradoxien sind logisch betrachtet Antimonien, also Aussagen, die sich selbst widersprechen. „Paradoxie ist allgemein ein Begriff für etwas, was zugleich ist/gilt und nicht ist/nicht gilt. Logisch strenger: Paradox ist etwas, was zutrifft, weil oder obwohl es nicht zutrifft.“⁶⁹ In diesem Sinne überschreiten Paradoxien die Grenzen der klassischen zweiwertigen Logik. Luhmann weist darauf hin, dass die Paradoxie keine „Form der Wahrheit, also auch keine Form der Unwahrheit (ist). Man hat Paradoxien als Monstren der Wahrheit bezeichnet.“⁷⁰ Die klassische Logik betrachtet Paradoxien und Tautologien als „Sonderfälle und Nebenprobleme“. Paradoxien lassen sich nicht im Kontext der klassischen aristotelischen Logik „lösen“, aber sie lassen sich „entfalten“, „fruchtbar machen“. Die Unterscheidung von Paradox und Entfaltung ist jedoch ihrerseits ebenfalls paradox. Aber gerade das begründet, wie Luhmann meint, „einmal mehr die Einsicht, dass es sich um ein selbstreferentielles Konzept für Letztbegründungen handelt – vielleicht um das Nachfolgekonzept für die sich für vernünftig haltende Vernunft.“⁷¹

Entfalten lässt sich die Paradoxie durch die Einführung von Bewegung, von Dynamik, von Zeit: „Die Akzeptanz des Paradoxons, für die ich plädiere, führt die Dynamik der Zustände wieder ein. Man redet nicht mehr vom Sein eines Zustandes, sondern vom Werden, integriert die zeitliche Dimension. Es entsteht ein Flip-Flop-Mechanismus: Das Ja generiert das Nein, das Nein generiert das Ja. Die Wahrheit einer Aussage erzeugt die Falschheit; und die Falschheit erzeugt die Wahrheit. (...) Es existiert keine Statik, es gibt keine Endgültigkeit des Anfangs und des Endes. Diese Purzelbäume, die hier

⁶⁸ Glanville, 1981, S. 255.

⁶⁹ Krause, 2001, S.182

⁷⁰ Luhmann, 2001, S. 257.

⁷¹ Ebenda S. 256.

vollführt werden, lassen sich lernen, ja, ich würde sogar sagen: Man kann sie im Moment des Purzelns genießen.⁷² Durch die Einführung der Zeit ist dem Sein ein Werden gegenübergestellt. Heinz von Foerster stellt deshalb der Ontologie die Ontogenetik gegenüber: Sein und Werden, Zustand und Prozess, Stasis und Fluxus.⁷³ Das Sein, der Zustand, die Stasis verändert sich permanent: „Das, was wir als Objekt bezeichnen, wandelt sich ständig. Man nimmt niemals ein und denselben Gegenstand, ein und dasselbe Glas, ein und denselben Würfel wahr. Selbst wenn Sie am Morgen in den Spiegel sehen, sehen Sie immer einen anderen. (...) Sie weisen ganz richtig darauf hin, dass Sie sich morgens im Spiegel sehen – und zu der Überzeugung gelangen, dass Sie es sind, den Sie da vor sich haben. Und ich habe betont, dass das, was immer da in diesem Spiegel zu sehen ist, niemals dasselbe darstellt. Niemals sieht man dasselbe Bild in dieser ununterbrochen sich verändernden Welt. Wie lässt sich jetzt dieser Eindruck von Stabilität vor dem Hintergrund des fortwährenden Wandels begründen? Mathematisch kann man dieses Phänomen als das Errechnen von Invarianten begreifen: als die Errechnung von Konstanz und stabilen Werten in einem Prozess fortwährender Transformation.“⁷⁴

REKURSION

Die rekursive Funktionstheorie ist der „formale Apparat“, um das Prinzip der Selbstreferentialität – „die Rückwendung zu sich selbst“ – zu untersuchen: „Die Bedeutung von Rekursion ist, dass man den Weg, den man schon einmal zurückgelegt hat, noch einmal geht. Eines der Ergebnisse dabei ist, dass es unter bestimmten Voraussetzungen tatsächlich Lösungen gibt, die, wenn man sie wieder in die Formalisierung einbringt, erneut die gleichen Ergebnisse produzieren. Sie werden als ‚Eigen-Werte‘, ‚Eigen-Funktionen‘, ‚Eigen-Verhalten‘ etc. bezeichnet, je nachdem, in welchem Bereich die Formalisierung durchgeführt wird. Bei Zahlen, Funktionen, Verhaltensweisen etc.“⁷⁵ Eigenwerte sind eine im „rekursiven Verfahren der Anwendung des Verfahrens auf die Resultate des Verfahrens sich einstellende Stabilität.“⁷⁶ Aber

⁷² Foerster/Pörksen, 1999, S. 120f.

⁷³ Vgl. ebenda S. 290.

⁷⁴ Foerster/Pörksen, 1999, S. 19.

⁷⁵ Als ein Beispiel für das Entstehen von Eigenwerten führt Heinz von Foerster gerne die Operation des Wurzelziehens an: Von welchem Input auch immer man ausgeht, zieht man die Wurzel und speist das Ergebnis wieder als neuen Input ins System ein. So erhält man dabei früher oder später als stabilen Eigenwert die Zahl 1. (Vgl. Segal, 1988, S. 240.)

⁷⁶ Luhmann, 1998, S. 218.

nicht alle Funktionen konvergieren zu stabilen Ergebnissen. Manche Funktionen divergieren und verschwinden – „explodieren“ – in der Unendlichkeit: „Nur jene Operatoren, die zu Stabilitäten führen, bleiben erhalten. Alles, was nicht stabil ist, explodiert sozusagen oder eliminiert sich selbst, kommt nicht mehr vor, kann nicht mehr auftauchen, ist verschwunden. Daher können wir immer nur die stabilen Operationen sehen.“⁷⁷ Luhmanns ontische Aussage: „es gibt Systeme“ kann übersetzt werden in „es gibt Eigenwerte“. Diese sind sehr „real“, sie sind das „Sichtbare“, wie Heinz von Foerster sagt.

Während Eigenwerte stabile Entitäten darstellen, entsprechen Eigenverhalten (Eigenbehaviour) stabilen Prozessschemata, sind also Funktionen, Vorgänge oder Tätigkeiten. Die Operatoren können dabei durchaus auch „nicht-mathematischer“, semantischer Natur sein – „Wir können die Semantik als einen Funktor auffassen, der in uns auf gewisse Art und Weise stabile Funktionen des Reagierens etabliert“⁷⁸. Ein Beispiel für Eigenverhalten in seiner einfachsten Form sind so genannte „Gewohnheiten“, die operativ auf Rekursionen aufbauen. Ein System driftet in einen Eigenwert hinein, wenn bestimmte Verhalten oder Kommunikationen des Systems rekursiv zum Laufen gebracht, immer wieder bestätigt und dadurch stabilisiert werden. Die Konvergenz von Eigenwert und Eigenbehaviour bedeutet daher immer auch eine Form der Trivialisierung des Systems. Eigenwerte und Eigenfunktionen garantieren jedoch keine absolute Beständigkeit: „Die Möglichkeiten, die von den rekursiven Funktionen eröffnet werden, führen zu wunderbaren Sachen. Ein iterativer Operator verarbeitet da die kompliziertesten Strukturen und schmilzt sie sozusagen in eine konstante Operation ein. Kurz, da kommt es zu stabilen Verhalten. Diese Emergenz ist manchmal mehr, manchmal weniger stabil und kann umgeworfen werden. Dann emergiert etwas anderes, das wieder eine gewisse Stabilität hat. So habe ich dann verschiedene Arten entwickelt, um bestimmte Phänomene zu erklären. Unendliche Komplexität wird da auf einmal zur Einheit und lässt sich handhaben.“⁷⁹

⁷⁷ Foerster, 2002b, S. 100.

⁷⁸ Ebenda S. 113.

⁷⁹ Foerster/Glasersfeld, 1999, S. 183.

AUTOPOIESIS

Sind die Elemente geschlossener Systeme an der Herstellung ihrer selbst beteiligt, entsteht ein stabiles Eigenbehaviour, das das System zu jenem geschlossenen System macht, das es ist. Maturana konnte nachweisen, dass Organismen (als geschlossene Systeme) in Bezug auf ihre eigenen Operationen autonom sind und dass sie den Aufbau ihrer Organisation ausschließlich aus sich selbst heraus bewerkstelligen. „Wenn wir die Organisation eines lebenden Systems betrachten, dann sehen wir die Komponenten – wie DNS, die Peptide, die Peptidketten etc. – in ihrer Wechselwirkung sich selber erzeugen“⁸⁰. Diese „Selbsterschaffung“ nennt Maturana „Autopoiesis“: „autos“ (selbst) und „poiein“ (produzieren, machen). Autopoiesis bedeutet, dass das System nicht nur sein Verhalten, sondern – viel grundsätzlicher – seine Existenz durch sich selbst erzeugt. Autopoietisch ist ein System, „das sich selbst zusammenbaut, erzeugt und erfindet“⁸¹. Maturana beschreibt Autopoiesis als die „Organisation“ lebender Systeme. Die „Organisation“ im Gegensatz zur „Struktur“ bezieht sich auf die „invarianten“ Beziehungen zwischen einzelnen Elementen, die das System als „Einheit“ identifizieren und sie einer bestimmten Klasse zuordnen⁸². Was ein System ist (Organisation) und wie es sich permanent selbst prozessiert (Autopoiesis als Eigenfunktion), fallen in eins zusammen. „Es ist die Organisation, die ihr eigener Eigenzustand ist: das Ergebnis der produktiven Interaktionen der Komponenten des Systems sind eben diese Komponenten. Es ist die Organisation des Lebens und zugleich die Organisation der Autonomie“⁸³. Varela präzisiert dies, indem er ein autopoietisches System als „homöostatisches (oder besser: relations-stabiles) System, das seine eigene Organisation (definiert als ein Netzwerk von Beziehungen) als eine fundamentale Invariante hat“⁸⁴ bezeichnet. Autopoietische Systeme sind „Netzwerke von Prozessen der Produktion (und Auflösung) von Bestandteilen, die durch ihre Interaktionen in rekursiver Weise an der Verwirklichung des Netzwerkes der Produktion

⁸⁰ Foerster, zit. nach Segal, 1988, S. 185.

⁸¹ Ebenda S. 185. Das Gegenteil autopoietischer Systeme sind allopoietische Systeme (Maschinen).

⁸² Maturana und Varela differenzieren zwischen der Organisation und der Struktur von Systemen. Die Abgrenzung von Organisation und Struktur erlaubt es zu unterscheiden, was in einem System invariant bleiben muss (Organisation) und was sich verändern kann (Struktur). Systeme machen im Laufe der Zeit verschiedenste strukturelle Veränderungen durch (sie wachsen beispielsweise), ohne ihr Fortbestehen, ihre Organisation und Identität zu gefährden. Kann durch eine strukturelle Veränderung die Organisation des Systems nicht gewahrt werden, führt dies zur Auflösung oder zum Tod des Systems. (Vgl. Maturana/Varela 1987, S. 54.)

⁸³ Foerster, 1993a, S. 75f.

⁸⁴ Segal, 1988, S. 187.

(und Auflösung) der Bestandteile mitwirken, das sie selbst erzeugt⁸⁵ – oder einfach ausgedrückt: „Ein autopoietisches System reproduziert die Elemente, aus denen es besteht, mit Hilfe der Elemente, aus denen es besteht.“⁸⁶

Luhmann weist darauf hin, dass Autopoiesis nichts mit einer Schöpfung oder Kreation aus dem „Nichts“ heraus zu tun hat, sondern dass ein bestimmter Kontext an Voraussetzungen und Bedingungen bereits gegeben sein muss, damit die Autopoiesis „in Schwung kommt“. Luhmann spricht daher von der „Hervorbringung aus einem Bedingungskontext“ und nicht von der „Schaffung eines Bedingungskontextes“⁸⁷. Und doch ist es paradox: den Bedingungskontext des Lebens kann nur das Leben selbst hervorbringen – „die Gesetze des Lebens müssen sich selbst schreiben.“⁸⁸. Im autologischen Prinzip der Autopoiesis zeigt sich die Paradoxie von „Schöpfer“ und „Geschöpf“ nicht mehr als „Sonderfall“, sondern als konstitutives Ausgangsmoment: die Autopoiesis muss sich selbst erzeugen, um erzeugt zu sein, und sie muss bereits erzeugt sein, um sich selbst erzeugen zu können.

Im Bild der sich selbst zeichnenden Hände des holländischen Malers M.C. Escher ist die Paradoxie des Anfangs durch die Hände zum Ausdruck gebracht, die sich gegenseitig so zeichnen, dass es unmöglich ist zu wissen, wo die Grundlage des gesamten Prozesses liegt, das heißt, welche die „wirkliche“ Hand ist.⁸⁹ Das Zeichnen selbst ist Teil des ganzen Bildes, das die Beziehung der beiden Hände zueinander darstellt:

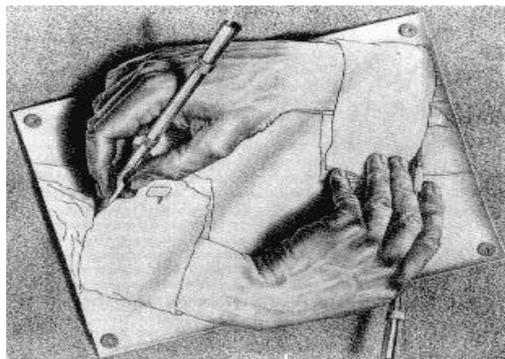


Abbildung: Maurits Cornelis Escher: zeichnende Hände⁹⁰

⁸⁵ Maturana, 2000, S. 106.

⁸⁶ Willke, 1991, S. 43.

⁸⁷ Vgl. Luhmann, 2002, S. 111.

⁸⁸ Foerster, 2002b, S. 92.

⁸⁹ Vgl. Maturana/Varela, 1987, S. 29f.

⁹⁰ Lithographie, 1948. <http://www.htwm.de/schulz/4akk/escher.htm> (Download am 2.3.2005).

Obwohl Maturana den Begriff der Autopoiesis für den Kontext lebender Systeme geprägt hat⁹¹, übernimmt Niklas Luhmann den Begriff Autopoiesis für den Bereich des Sozialen, indem er ihn im Zusammenhang mit seinem Systembegriff definiert: „Ein System kann man als selbstreferentiell bezeichnen, wenn es die Elemente, aus denen es besteht, als Funktionseinheiten selbst konstituiert und in allen Beziehungen zwischen diesen Elementen eine Verweisung auf diese Selbstkonstitution mitlaufen lässt, auf diese Weise die Selbstkonstitution also laufend reproduziert.“⁹² So wie in psychischen Systemen Gedanken (Vorstellungen) an Gedanken (Vorstellungen) anschließen, schließt in sozialen Systemen Kommunikation an Kommunikation an. Autopoiesis bedeutet „die Ermöglichung der Elemente (Ereignisse) eines Systems durch Bezugnahme auf Elemente des Systems. Z.B. Ermöglichung von Kommunikation durch Kommunikation, Handlung durch Handlung, Zahlung durch Zahlung.“⁹³

AUTONOMIE, SELBSTORGANISATION, SELBSTSTEUERUNG

Autonomie ist das wesentliche Merkmal autopoietischer Systeme: Die operationale Geschlossenheit autopoietischer Systeme impliziert, dass weder ihre Ordnung noch ihr Verhalten von der Umwelt bestimmt werden. Lebende Systeme erscheinen daher in ihrem Kernbereich, in ihrer inneren Operations- und Steuerungsdynamik als völlig geschlossene Systeme, völlig autonom und nicht von ihren Umwelten her steuerbar. Autonomie bedeutet in der Terminologie Luhmanns Selbstregulierung eigener Determiniertheiten wie auch Indeterminiertheiten. Determiniertheiten erwachsen aus Strukturfestlegungen (Organisation), Indeterminiertheiten aus den Möglichkeiten selbstreferentieller Strukturänderungen. Hier setzt auch der Begriff der „Freiheit“ bei Luhmann an: Freiheit als „ein nicht in Einheit aufhebbarer wertneutraler Differenzbegriff, dessen andere Seite die durch Ausschluss eingeschlossene Unfreiheit ist.“⁹⁴

Heinz von Foerster stellt einen philosophischen Bezug zum Prinzip der Autopoiesis her, indem er auf das Prinzip der Autonomie hinweist: „Lebende Systeme sind autopoietisch geschlossene Systeme. Folglich erschaffen sie sich selbst. Sie sind autonom!“⁹⁵ Die Einführung dieser Erkenntnisse in die Kybernetik bedeutet das Ende der

⁹¹ Maturana bat Erich Jantsch 1978 im berühmten „Kniefall“, den Begriff der Autopoiese nicht außerhalb des Bereiches lebender Systeme zu verwenden. (Vgl. Maturana, 2002b, S. 111.)

⁹² Luhmann, 1987, S. 59.

⁹³ Krause, 2001, S. 198.

⁹⁴ Krause, 2001, S. 131.

⁹⁵ Foerster, zit. nach Segal, 1988, S. 188

„Beherrschbarkeits-, Steuerbarkeits- und Machbarkeitsphantasien“ der Kybernetik erster Ordnung. Autonomie bedeutet, dass autopoietische Systeme ihre Operationen selbst bestimmen, selbst steuern, selbst organisieren, selbst regeln. Autonomie meint „Selbstregelung, sich seine eigenen Gesetze machen.“⁹⁶

GESCHLOSSENHEIT UND OFFENHEIT

Die Autopoiesis und Geschlossenheit des Systems bedeutet aber keineswegs Isolation von der Umwelt. Systeme sind zwar auf ihrer „Innenseite“ geschlossen, jedoch auf ihrer „Außenseite“ der Umwelt gegenüber offen⁹⁷. Systeme befinden sich mit ihren Umwelten durch den Austausch von Energie (oder Materie) in Verbindung und Beziehung. Geschlossenheit und Offenheit schließen einander daher nicht aus, sondern stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis zueinander. Geschlossenheit muss als Voraussetzung für Offenheit, Offenheit als Voraussetzung für Geschlossenheit betrachtet werden. Selbstreferenz ist nur möglich, indem ein System ist, was es ist, dadurch, dass es nicht ist, wovon es sich unterscheidet. Selbstreferenz ist ohne Fremdreferenz nicht zu haben. „Die Bezugnahme auf anderes durch Bezugnahme auf sich selbst kommt zum Ausdruck in der Einheit der Differenz von operativer Geschlossenheit und kognitiver Offenheit. Oder: Ein systemisches Selbst ist nicht allein aus sich heraus möglich, sondern bedarf der Sicherung seiner operativen Geschlossenheit nach innen durch seine kognitive Offenheit nach außen, der Fähigkeit zur internen Verarbeitung von selbst als für sich selbst relevant ausgewählten Informationen aus seiner Umwelt.“⁹⁸

STRUKTURELLE KOPPLUNG

Ein autopoietisches System ist eine operational geschlossene Einheit, die aufgrund ihrer Offenheit mit der Umwelt interagiert, Energie austauscht. Systeme interagieren in rekursiver Weise miteinander, existieren und entwickeln sich aneinander und miteinander verschränkt (Ko-Evolution⁹⁹). Sie sind jedoch nicht willkürlich miteinander

⁹⁶ Ebenda, S. 188.

⁹⁷ Autonomie bedeutet daher auch nicht Autarkie.

⁹⁸ Krause, 2001, S. 198.

⁹⁹ Beispielsweise sind Pflanzen und Tiere an biotische und abiotische Bedingungen durch strukturelle Kopplung angepasst und entwickeln dadurch regional differente Lebensgemeinschaften. Das gesamte Ökosystem (wozu sowohl biotische als auch abiotische Faktoren wie Klima, Atmosphäre, Wasser, Licht und so weiter zählen) kann als rekursive Operation der Verknüpfung struktureller Kopplungen von

verbunden und auch nicht alle Systeme interagieren mit allen Systemen: Die „strukturelle Kopplung“ ist eine hoch spezialisierte und stets selektive Art der Beziehung.

Das Grundschema der strukturellen Kopplung ergibt sich aus der rekursiven Schließung zweier Systeme: Interagieren mindestens zwei voneinander unabhängige Entitäten rekursiv miteinander, bilden sich stabile Eigenverhaltensweisen heraus. (...) Ein faszinierendes Phänomen, nämlich Bistabilität, entsteht; jeder stabile Wert erzeugt einen anderen stabilen Wert.“¹⁰⁰

Gleichzeitig entsteht durch das in rekursiven Schleifen wiederholte Interagieren von (mindestens zwei) strukturell aneinander gekoppelten Systemen auf höherer Ebene ein System mit stabilen Eigenwerten (ein soziales System – ein Interaktions- oder Kommunikationssystem). Soziale Systeme sind nach Varela Einheiten höherer Ordnung¹⁰¹, die durch rekursive Interaktionen entstehen: „Als soziale Phänomene bezeichnen wir solche Phänomene, die mit der Teilnahme von Organismen an der Bildung von Einheiten dritter Ordnung durch rekursive Interaktionen zu tun haben, wobei diese Interaktionen eine operationale Umgrenzung definieren, die sie selbst einschließt.“¹⁰² Mit anderen Worten: Das Interaktions- oder Kommunikationssystem (das soziale System) entsteht als Eigenwert der rekursiven Operationen der strukturell aneinander gekoppelten psychischen Systeme. Gleichzeitig stellt das Interaktions- und Kommunikationssystem die Grundbedingung für die Selbsterhaltung der psychischen Systeme dar. „Autopoietische Systeme können ohne Identitätsverlust zusammen interagieren und zu einer Einheit höherer Ordnung werden, wenn diese Einheit die Autopoiese der gekoppelten Einheiten notwendig bedingt.“¹⁰³

Systemen gedacht werden, die einen stabilen Wert hervorbringen – eben das Ökosystem. (Vgl. Riegas/Vetter, 1990, S. 17.)

¹⁰⁰ Vgl. Foerster, 1993b, S. 279f.

¹⁰¹ Von Varela werden sie als Einheiten „dritter Ordnung“ bezeichnet.

¹⁰² Maturana/Varela, 1987, S. 210.

¹⁰³ Luhmann, zit. nach Müller-Egloff, 1997, S. 33.

2.2 DIE LOGIK DER BEOBACHTUNG ALS LOGIK DER ETHIK: DER KALKÜL DER LIEBE

„Der Himmel tut nichts; dieses Nichts-tun ist Würde;
Die Erde tut nichts; dieses Nicht-tun ist Ruhe;
Aus der Vereinigung dieser beiden Nichts-tun beginnt alles Handeln
Und alle Dinge entstehen.“¹⁰⁴ *Chuang Tsu*

Spencer-Brown begründet seine „Laws of Form“ mathematisch. In Anlehnung an seine einführende Anmerkung – „anders als oberflächliche Sachkenntnis ist Mathematik eine Methode, weniger und weniger über mehr und mehr zu sagen“ – bezeichnet Heinz von Foerster den Spencer-Brown’schen Kalkül als „Kalkül der Liebe“: „Wenn man dieser Strategie bis an ihre Grenzen folgt, werden wir in der Lage sein, (ganz bewusst, R.B.) nichts über alles zu sagen. Das ist natürlich der Zustand letzter Weisheit und liefert den Kern eines Kalküls der Liebe, in dem Unterscheidungen aufgehoben werden und alles eins ist. Spencer-Brown hat einen wichtigen Schritt in diese Richtung unternommen, und sein Buch sollte in den Händen aller jungen Leute sein – ein Mindestalter ist nicht erforderlich.“¹⁰⁵

Spencer-Browns Kalkül eignet sich ideal als logische Fundierung einer 2nd-Order-Theorie und Praxis der Ethik, weil er unser Beobachten der Welt als Operation formalisiert und deutlich macht, wie wir dadurch die Welt erfinden.

2.2.1 DER KALKÜL ALS BESCHREIBUNG DER KONSTRUKTION VON WIRKLICHKEIT

„Mit dem erschienenen Universum konfrontiert, fragten wir alle: „Was ist es? Dann suchten wir nach der Antwort in genau der falschen Richtung. Wir suchten alle nach einem Satz von Beschreibungen davon, wie es aussieht. Der richtige Weg ist der, die Anweisung zu entdecken, wie man es herstellt. Natürlich können wir diesen Anweisungen nicht folgen, wir können den Schöpfungsakt, den sie festlegen, nicht

¹⁰⁴ Chuang Tsu, zit. nach Foerster, 1993a, S. 72.

¹⁰⁵ Foerster, 1993c, S. 11.

durchführen, ohne mit dem identisch zu werden, was erschaffen wird.“¹⁰⁶
George Spencer-Brown

Der Kalkül kann als Operationsschema der Konstruktion von Wirklichkeit durch Beobachten als Unterscheiden und Bezeichnen gelesen werden. Die Perspektive des Kalküls erscheint konstruktivistisch, weil sein Fokus auf den rekursiven gegenseitigen Konstitutionszusammenhang von Erkenntnisoperation und erkannter Welt gerichtet ist. Der Zusammenhang zwischen Erkanntem und Erkennen zeigt sich in der „Form der Unterscheidung“, denn beide Seiten der Erkenntnisrelation entstehen simultan und aufeinander bezogen, „sodass die Frage nicht mehr lautet, ob sich die Erkenntnis nach den Gegenständen richtet oder umgekehrt, sondern, wie beide Seiten gemeinsam ‚entstehen‘.“¹⁰⁷

2.2.2 DIE FORM DER UNTERSCHIEDUNG

Spencer-Brown baut seine Logik auf der Grundfigur der Paradoxie auf: Paradoxien sind nicht nur „unvermeidlich, sobald die Welt durch irgendeine Unterscheidung verletzt wird“¹⁰⁸, wie Luhmann sagt, Paradoxien sind, wie Spencer-Brown in seinem Kalkül logisch ableitet, die Grundbedingung, die „im Anfang von allem“¹⁰⁹ steckt. Die Operation der Beobachtung im Sinne Spencer-Browns ist die „ur-paradoxe Operation“ schlechthin, welche die „Paradoxie der Form“ – die gleichzeitige „Aktualisierung der Zweiheit als Einheit“ (Luhmann) – konstituiert. Die „Form“ als „Form der Unterscheidung“ wird deshalb auch mit der „Form der Paradoxie“¹¹⁰ gleichgesetzt: die Differenz der Einheit, die Einheit der Differenz. Der Formbegriff Spencer-Browns unterscheidet sich grundlegend von philosophiegeschichtlichen Gebräuchen des Begriffs, in welchen die Form dem Inhalt oder der Materie gegenübergestellt wird. In all diesen Fällen bezieht sich der Formbegriff nur auf die eine, unterschiedene Seite, nicht jedoch auf alle simultan entstehenden Aspekte.¹¹¹

¹⁰⁶ Spencer-Brown, 1995, S. 135.

¹⁰⁷ Schönwälder-Kuntze, 2009, S. 240.

¹⁰⁸ Luhmann, zit. nach Lau, 2006, S. 142.

¹⁰⁹ Lau, 2006, S. 138.

¹¹⁰ Ebenda S. 139.

¹¹¹ Vgl. Schönwälder-Kuntze, 2009, S. 61.

UNTERSCHIEDEN – „DRAW A DISTINCTION!“

„Gesetze sind keine Beschreibungen, sie sind Befehle, Aufforderungen: ‚Handle!‘ Daher ist die erste konstruktive Proposition (...) die Aufforderung: ‚Triff eine Unterscheidung!‘, eine Ermahnung, den allerursprünglichsten, den schöpferischen Akt zu vollziehen.“¹¹²

Heinz von Foerster

In den Laws of Form kommt klar zum Ausdruck, dass ein Universum aus der Operation der Unterscheidung hervorgeht: „Draw a distinction and a universe comes into being“.¹¹³

Der Anweisung folgend, trifft der Beobachter eine Unterscheidung und teilt damit den ganzen Raum in eine Zwei-Seiten-Form. Spencer-Brown demonstriert dies, indem er einen Kreis zeichnet, um ein Innen von einem Außen zu differenzieren: „Wenn du eine Unterscheidung triffst, welcher Art auch immer, besteht die einfachste Art, ihre erforderlichen Eigenschaften mathematisch darzustellen, in einer geschlossenen Kurve, etwa einem Kreis. Hier unterscheidet der Umfang zwei Seiten, eine Innen- und eine Außenseite. Die beiden Seiten plus der Umfang selbst, der weder die Innen- noch die Außenseite ist, ergeben zusammen drei Aspekte einer Unterscheidung. Daher ist jede Unterscheidung eine Trinität. Deshalb ist jede erste Unterscheidung die Erste Trinität.“¹¹⁴. Die Dualität – die Zwei-Seiten-Form – impliziert Trinität (Triplizität): „Wir können kein Ding produzieren, ohne Koproduktion dessen, was es nicht ist, und jede Dualität impliziert Triplizität: ‚Was ein Ding ist, was es nicht ist, und die Grenze dazwischen.“¹¹⁵ Wir können nicht „irgendetwas kennzeichnen“, so Spencer-Brown weiter, „ohne zwei Zustände zu definieren, und wir können nicht zwei Zustände definieren, ohne drei Elemente zu erschaffen. Nichts davon existiert (...) getrennt von den anderen.“¹¹⁶

¹¹² Foerster, 1993c, S. 9.

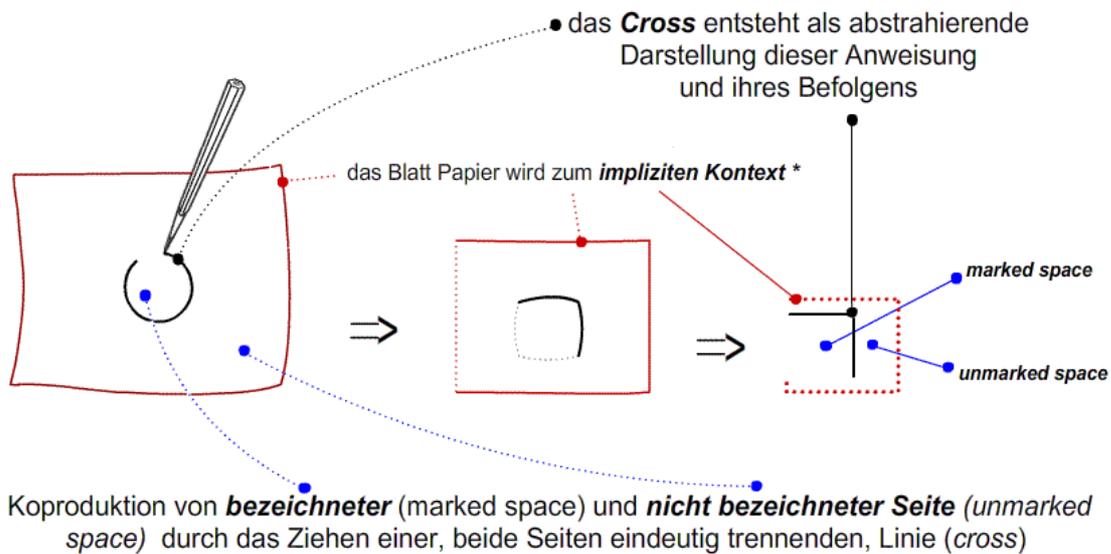
¹¹³ Spencer Brown, 1994a, S. 3f.

¹¹⁴ Spencer-Brown, 1994b, S. 127f.

¹¹⁵ Spencer-Brown, 1994a, S. xviii.

¹¹⁶ Ebenda S. xviii.

Triff eine Unterscheidung!



* **impliziter Kontext:** Jede Unterscheidung (jedes Cross) impliziert einen Kontext, der die Gültigkeit begrenzt - so stellt eine Kreislinie nur auf einem ebenen Blatt Papier eine eindeutige Unterscheidung dar, - nicht aber z.B. im dreidimensionalen Raum. Weil aber ein impliziter Kontext immer gegeben ist, muss er im Kalkül nicht notiert werden.

Abbildung: Triff eine Unterscheidung!

VERLANGEN

„Als erstes schuf Er einen Punkt, und es ward das Denken, worin Er alle Gestalten entwarf... Er war und war nicht, eingeschlossen im Namen und dem Namen entronnen, Er hatte noch keinen anderen Namen als „Wer?“, reines Verlangen, bei einem Namen genannt zu werden...“¹¹⁷ *Umberto Eco*

Die Form ist das Telos des Verlangens: „Das Verlangen führt unweigerlich zur Form: Die Konzeption der Form liegt im Verlangen zu unterscheiden. Dieses Verlangen vorausgesetzt, können wir der Form nicht entrinnen, obwohl wir sie auf jede Weise sehen können, die uns gefällt.“¹¹⁸ Verlangen kann in Zusammenhang mit volitiven¹¹⁹ Elementen des Beobachtens gebracht werden. Im Willen, der zur Entscheidung führt, ist Energie gebündelt – und entscheidungsleitender Wille findet sein konkretes Wollen

¹¹⁷ Eco, 1989, S. 27.

¹¹⁸ Ebenda S. 60.

¹¹⁹ Vgl. dazu Abschnitt 6.3.2 *Volition – die psychische Dimension*

durch bezeichnende Identifikation mit der be- und ausgezeichneten (operativen) Seite der Unterscheidung.

CROSS

An Spencer-Browns Theoriestelle des Cross bündeln sich die Begriffe Motiv, Absicht, Grenze, Grenzziehung und Entscheidung (zur Unterscheidung). Was auch immer ein Beobachter beobachtet, er kann dies nur dadurch, dass er etwas von anderem durch die Anwendung einer bestimmten Differenz (Ton, Farbe, Form, Unterscheidungen wie wahr/falsch oder gut/böse) unterscheidet, indem er sich für die eine (und nicht für die andere) Seite der Differenz entscheidet.

Den Antrieb zum Ziehen einer Grenze (und die Wahl eines Unterscheidungskriteriums) muss ein Motiv geben, mit dessen Hilfe der Beobachter potenzielle Wahlmöglichkeiten in Relation bringen und damit zu einer Selektion und Entscheidung kommen kann. Andernfalls wäre jede Unterscheidung völlig willkürlich, beliebig, zufällig – beziehungsweise: Solange ein Motiv fehlt, wird erst gar keine Unterscheidung getroffen.

Hier beißt sich jedoch die Katze in den Schwanz: Ohne Unterscheidung gibt es kein Motiv, denn es müssen bestimmte Inhalte bereits als unterschiedlich bewertet sein, um überhaupt voneinander unterschieden werden zu können. Bei Spencer-Brown: „Es kann keine Unterscheidung geben ohne Motiv, und es kann kein Motiv geben, wenn nicht Inhalte als unterschiedlich im Wert angesehen werden“.¹²⁰ Das Motiv wird zugleich durch die Unterscheidung erzeugt, wie es diese erst ermöglicht.¹²¹ Dieses Verhältnis gegenseitigen Vorausgesetztseins lässt sich mit Heinz von Foersters Begriffen Eigenwert (Motiv) und Eigenfunktion (Differenz) operationalisieren.

Wenn nun für die Unterscheidung ein Motiv ausschlaggebend ist, ein Motiv aber nur durch eine Unterscheidung und damit: Entscheidung zwischen verschiedenen Werten (die sich ihrerseits wiederum auf unterschiedliche Inhalte oder Zustände beziehen, die bereits definiert – also bereits unterschieden und bezeichnet – sein müssen) zustande kommt, dann geht jeder Unterscheidung notwendigerweise eine andere voraus. Und somit „kann jede Unterscheidung nur im Raum einer anderen (auf einer Seite der anderen) getroffen werden, und wir können niemals die erste Unterscheidung

¹²⁰ Spencer-Brown, 1994a, S. 1.

¹²¹ Vgl. Wille, 2009, S. 279.

treffen“¹²². Das bedeutet, dass immer schon unterschieden sein muss, damit überhaupt unterschieden werden kann.

BEZEICHNEN

Ist eine Unterscheidung getroffen, so können die Räume, Zustände oder Inhalte auch bezeichnet werden. Die bezeichnete Seite (System) hebt sich gegenüber ihrer Umgebung (Umwelt) analog der Figur/Grund beziehungsweise Text/Kontext Thematik ab. Die eine Seite des unterschiedenen und markierten Raumes wird „bevorzugt“, indem die Aufmerksamkeit dort zentriert wird: „Wir bemerken eine Seite einer Ding-Grenze um den Preis, der anderen Seite weniger Aufmerksamkeit zu widmen.“¹²³ Hier ist zu bedenken, dass die Entscheidung für eine Seite der Unterscheidung nur dann getroffen werden kann, wenn der Beobachter die Unterscheidung aufgrund seiner „pragmatischen Intention“¹²⁴ asymmetrisiert, er also ein Motiv hat, die eine und nicht die andere Seite der Form zu bezeichnen.¹²⁵

Wert und Name

„Wenn ein Inhalt einen Wert hat, kann ein Name herangezogen werden, diesen Wert zu bezeichnen. Somit kann das Nennen des Namens mit dem Wert des Inhalts identifiziert werden.“¹²⁶ *George Spencer-Brown*

Die Operation der Bezeichnung durch einen „Namen“ (als Zeichen, die „Be-Zeichnung“) verweist immer auf den Wert des Inhalts – und damit auf das Motiv des Beobachters. Zeichen kann dabei alles sein: Buchstaben, Wörter, Begriffe, Zahlen, Licht, Farbe, aber auch ein Knopf im Taschentuch oder „ein Pfad im Dickicht“ (Derrida). Im Kalkül ist der „Name“ zugleich das Zeichen (Cross) als die Bezeichnung eines markierten Inhalts oder Zustandes und steht (als Zeichen) für den Wert dieses Inhaltes oder Zustandes, also für die Information, die der Name (das Zeichen) für den Beobachter besitzt. Name (Zeichen) und Wert sind nicht ident, sie weisen vielmehr auf das Differenten desselben

¹²² Lau, 2006, S.109.

¹²³ Spencer-Brown, 1994a, S. 189.

¹²⁴ Luhmann, 2001, S. 246. – Pragmatisch deshalb, weil nur die operative Seite weiterverwendet werden kann – nämlich das System und nicht die Umwelt.

¹²⁵ Vgl. Lau, 2006, S. 37.

¹²⁶ Spencer Brown, 1994a, S. 1.

hin. Name und Wert – Begriff und Bedeutung - stehen in einem paradoxen Verhältnis zueinander: sie sind dasselbe in Verschiedenheit.

Cross Unterscheiden und Bezeichnen

Anweisung die Grenze zu kreuzen
und
Bezeichnung des dadurch betretenen Raumes

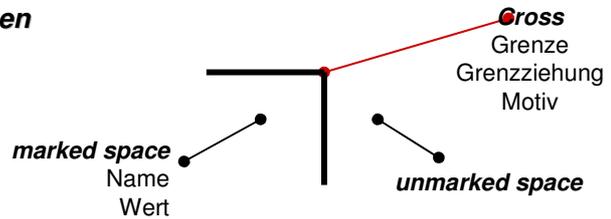
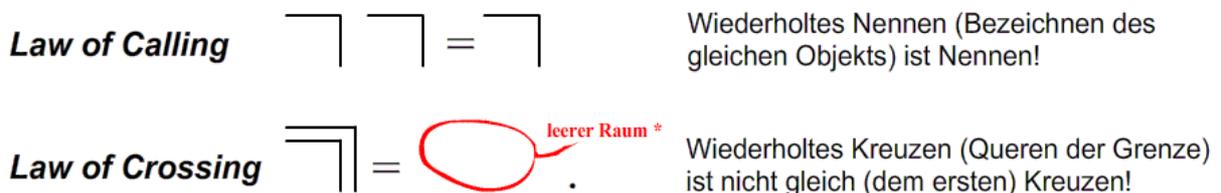


Abbildung: Unterscheiden und Bezeichnen

2.2.3 DIE GESETZE DER FORM

Spencer-Brown bezeichnet bestimmte Operationsregeln und Anweisungen, die die Logik des Beobachtens (als Basisoperation der Konstruktion von Wirklichkeit) kennzeichnen: „to call“ und „to cross“. Im Kalkül geschieht alles, was geschieht, zunächst noch im Raum des absoluten Jetzt. Es gibt noch keine Zeit im Sinne einer Differenz von Vorher und Nachher. Die Zeit entspricht noch ganz dem Raum, sie wird „verräumlicht“¹²⁷. Mit Spencer-Browns Worten: „To re-call is to call, to re-cross is not to cross.“¹²⁸ Das wiederholte Unterscheiden und Bezeichnen ein und derselben Position im Raum macht eben keinen Unterschied. Und wenn ich eine Grenze überschreite und dann wieder zurück kreuze, bin ich wieder, wo ich war (im leeren Raum).



* **leerer Raum** = unmarkierter Zustand als Ergebnis eines nochmaligen Kreuzens der Grenze

Abbildung: Die Gesetze der Form

¹²⁷ Vorher/nachher = innen/außen

¹²⁸ Vgl. Spencer-Brown, 1994a, S. 8.

2.2.4 RE-ENTRY

„Niemand entflieht dem Unendlichen, sagte ich mir, während ich zu einem anderen Unendlichen floh, niemand entgeht der Offenbarung des Identischen, wenn er sich einbildet, dem Differenten begegnen zu können.“ *Umberto Eco*

Mit Kapitel XI der *Laws of Form* erreicht der Kalkül schließlich die Figur der Selbstbezüglichkeit: Spencer-Brown fordert zum Re-entry auf, indem er die Anweisung gibt, das Beobachten durch den Akt des Beobachtens zu erforschen: „Bevor wir Abschied nehmen, kehren wir zurück, um einen letzten Blick auf die Vereinbarung zu werfen, mit der der Bericht begonnen wurde.“¹²⁹ Re-entry bedeutet: Wiedereintritt der Form (der Unterscheidung) in den Raum ihrer eigenen Unterscheidung auf der operativen (= bezeichneten) Seite dieser Unterscheidung – oder: Wiederholung der Differenz in der durch eben diese vom Rest der Welt unterschiedenen Seite. Das Problem der Paradoxie liegt in der Einheit der Form (= Einheit der Differenz), die bei genauerer Betrachtung erst Einheit werden und als solche operative Relevanz gewinnen kann, indem sie in Form ihres Re-entrys gleichsam gedoppelt in nur der einen – und deshalb auch als Einheit fassbaren – Seite ihres primären Auftretens erscheint.

Am Ende des Kalküls wird sein Anfang reflektiert, also das Beobachten beobachtet: Spencer-Brown fordert dazu zur Subversion¹³⁰ auf, zur „Untertunnelung“ der Grenze. Diese „Untertunnelung“ – oder: „Übertunnelung“¹³¹ - des abgegrenzten Raumes benötigt Zeit: Dem „Re-call“ und dem „Re-cross“, die bezüglich der Zeit bedeutungslos blieben, steht jetzt ein „Re-entry“ gegenüber, das einen Unterschied im zuvor Unterschiedenen macht, der nicht mehr räumlich gedeutet werden kann, sondern die Einführung der Zeit verlangt. Die Paradoxie des zugleich markierten und unmarkierten Raumes wird als Oszillation zwischen den beiden Werten zur Zeit. Was also in der klassischen aristotelischen Logik als Paradoxie erscheint, wird bei Spencer-Brown als Zeit durch Oszillation entparadoxiert.

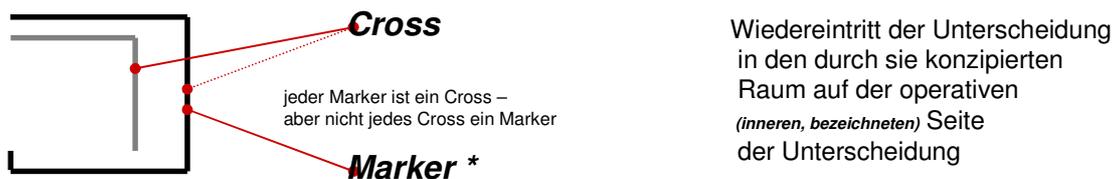
¹²⁹ Spencer-Brown, 1994a, S. 59.

¹³⁰ Subversion bezieht sich auf die Aufforderung, den Satz vom ausgeschlossenen Widerspruch zu umgehen. (Vgl. Ebenda S. 53.)

¹³¹ Operational gesehen entspricht das Re-entry einer Operation der Beobachtung zweiter Ordnung, einer Operation der Reflexion. Es entsteht durch den Ebenenwechsel von Beobachten erster Ordnung auf Beobachten zweiter Ordnung, insofern auch „Übertunnelung“.

Das Re-entry formalisiert also den Selbstbezug der Form: Matthias Varga von Kibéd bezeichnet die Form als solche als „elementares System“. Damit ist das Re-entry auch die Formalisierung der Selbstbeobachtung eines Systems. Auch Varela weist darauf hin, dass die Logik des Kalküls durch das Konzept des Re-entry beobachterabhängig wird und damit einer Erweiterung der Kybernetik von beobachteten auf beobachtende Systeme – also einer 2nd-Order Kybernetik – entspricht. Durch das Re-entry tritt das Beobachten in das Beobachtete wieder ein und wird somit Teil des Beobachteten, das sich damit als das „erzeugend Erzeugte“ (Peter Fuchs) erkennt – im Sinne T. S. Eliots: „Und doch, am Ende alles unseres Suchens sind wir am Ausgangspunkt zurück und werden diesen Ort zum ersten Mal erfassen.“ Diese Beobachtung der Beobachtung ist die Form von Selbstbezug, „das selbstreflexive, selbstbezügliche Moment ‚innerhalb‘ der Form.“¹³²

Re-entry *Selbstbezug als Unterscheidung der Unterscheidung durch die Unterscheidung*



* **Marker:** die vom Marker eingeschlossene Unterscheidung oszilliert im Wert zwischen ihren beiden Seiten und führt so die **Zeit** in den Kalkül ein

Abbildung: Re-entry

2.2.5 ALGEBRA

Im Kalkül lassen sich komplexe Unterscheidungsstrukturen (aufeinander bezogene Unterscheidungen, die für einen Beobachter als Einheit erscheinen) formulieren – Spencer Brown spricht von Arrangements¹³³, die sich nach den Laws of Form immer in Richtung marked/unmarked entscheiden lassen. Gibt man solchen Arrangements Namen (a, b, c,...), so erhält man Variablen, deren Relation zueinander in der

¹³² Lau, 2006, S. 156.

¹³³ Vgl. Spencer-Brown, 1994a, S. 4.

Brownschen Algebra¹³⁴ durch zwei Initialgleichungen (J1 = Position, J2 = Transposition¹³⁵) determiniert wird.

Mit der Figur des Re-entry war Selbstbezug als Grundoperation des Beobachtens erkennbar geworden – es scheint dann nur konsequent, mit J1 und J2 der Brownschen Algebra die Form von Paradoxie und Tautologie – sowie deren operationale Entparadoxierung – zu thematisieren.

2.3 DIE REFLEXIONSSTUFEN DES BEWUSSTSEINS ALS PHILOSOPHISCHE GRUNDLAGE DER ETHIK

Gotthard Günthers reflexionslogisches System ist ein operatives Prozessschema, in dem Wirklichkeit nicht nur als „passiv“ wahrgenommen, sondern als „aktiv“ und kreativ gestaltet, dargestellt werden kann. Als philosophisch-erkenntnistheoretisches Konzept eignet es sich zur Untersuchung des Bewusstseins evolvierender lebender Systeme und stellt gleichzeitig den Rahmen dar, innerhalb dessen eine 2nd-Order-Theorie der Ethik logisch entwickelt werden kann.

An Hegel anschließend, formuliert Gotthard Günther eine Theorie der Reflexionsstufen des Bewusstseins, in der das Bewusstsein durch unterschiedliche Stufen struktureller Entwicklung und entsprechender Reflexionstiefe schreitet: „Wie das Zentralnervensystem und Gehirn des Menschen sich im Laufe der Evolution aufgeschichtet hat, so schichtet sich Bewusstsein im Laufe seiner Geschichte. Es erscheint so, als würde der Lauf der Geschichte erst die verschiedenen Möglichkeiten des Bewusstseins aktualisieren. Das Bewusstsein nimmt neue Gestalten an, und das nicht nur über seine Inhalte, sondern auch in seiner Struktur und Funktion. Aktualisierungen und Dominanzen, Verengungen und Erweiterungen gewinnen in der Geschichte des menschlichen Bewusstseins Gestalt. Der jeweilige ethnozentrisch bestimmte Bewusstseinsrahmen einer Kultur oder auch regionalen Hochkultur ist dann nicht mehr der, der als natürlich-normaler angesehen wird.“¹³⁶ Indem Gotthard Günthers Theorie die Konsolidierung des Selbstbewusstseins als Reflexionsform des Beobachters – „The highest and richest representation of subjective selfreflection is the

¹³⁴ Vgl. ebenda, S. 28ff.

¹³⁵ Vgl. ebenda, S. 23.

¹³⁶ Pfaff, zit. nach Pusch, 1992, S. 103.

self-awareness of man“¹³⁷ – beschreibt, betont er die mit jeder höheren Reflexionsstufe erreichte Steigerung der Komplexität der Bewusstseinsstruktur in evolutionärem Sinn.

Günther unterscheidet Subjekt- und Objektbereich, was in Spencer-Browns Diktion dem Beobachter und dem Beobachteten (marked space) entspricht. Der Objektbereich kann nun entweder als außerhalb des Subjektbereichs liegender Bereich definiert werden oder aber auch innerhalb liegend und damit der Möglichkeit entsprechend, „das Sein lediglich als den metaphysischen Ausdruck des indirekten Verhältnisses des Menschen zu sich selbst zu deuten.“¹³⁸ Mit anderen Worten: der Beobachter beobachtet entweder einen Gegenstand der Welt (Objekt) oder, indem er sich selbst zum Gegenstand (Objekt) seiner Beobachtung macht, sich selbst. „Wenn wir über unser Bewusstsein nachdenken, d.h. die ‚innere‘ Reflexion der Relation von Denken und Sein leisten, machen wir diese Relation zum Denk-Gegenstand und verobjektivieren dadurch den subjektiven Sinn. Anders ausgedrückt: Wir können nur etwas zum Thema machen, indem wir es in seiner Gegenreflexion erfassen. Durch diese Gegenreflexion wird das zu Erfassende aber negiert, was der (...) Erkenntnis entspricht, dass Subjektivität nur als ihre Negation, nämlich als Objektivität im Denken denkbar ist.“¹³⁹

Der Subjektivität des „Ichs“ steht immer auch eine „Du-Subjektivität“ (das als Objekt gedachte Subjekt) gegenüber. Beschreibt man die „Ich-Subjektivität“ als existentiell subjektiv und innerlich objektiv, so entspricht die „Du-Subjektivität“ der Inversion: „Dieses innerlich objektive und existentiell subjektive Ich wird nun in der Inversion in seinen absoluten Gegensatz reflektiert. Das heißt, in diesem Themawechsel tritt uns ein Selbst entgegen, das innerlich subjektiv und existentiell objektiv erfahren wird. Ein solches aber ist immer ein Du. Denn nur das Du begegnet uns als objektive Existenz in der Welt, während wir das eigene Ich als subjektive Existenz erleben (und nur innerlich objektiv als Reflexion im Anderen).“¹⁴⁰

Oder anders: Bewusstsein braucht für seine Entwicklung zum Selbstbewusstsein die Erfahrung seiner Inversion im Du.

¹³⁷ Günther, zit. nach Pusch, 1992, S. 102.

¹³⁸ Günther, zit. nach Pusch, 1992 S. 280.

¹³⁹ Pusch, 1992, S. 282.

¹⁴⁰ Günther, zit. nach Pusch, 1992, S. 284.

2.3.1 REFLEXIONSSTUFEN DES BEWUSSTSEINS

Im Folgenden soll Gotthard Günthers Reflexionsstufenmodell des Bewusstseins eingeführt werden, um darauf aufbauend Ethik als Schema unterschiedlicher Reflexionstiefen darstellen zu können und um damit schließlich zu einer reflexionslogischen Verortung und Positionsbestimmung der 2nd-Order-Theorie der Ethik zu gelangen.

REFLEXIONSSTUFE NULL

Reflexionsstufe null bei Günther bedeutet Irreflexivität – „keine Reflexion“ – und entspricht Hegels „sinnlichem Bewusstsein“. Das Bewusstsein verschwindet hier in seinem „Sein“, es „ist“ – und reduziert sich in diesem Sinne zum blinden Fleck der Beobachtung als solcher.

Zunächst ist der Beobachter mit seinem basalen Sein und Leben vollständig identifiziert. Um zu „sein“, muss ein System (Beobachter) sich selbst von seiner Umwelt unterscheiden und diesen Unterschied systemintern reproduzieren können. Dies entspricht der Autopoiesis, dem basalen Selbstbezug und steht im Zeichen der Selbsterhaltung und des Überlebens (Sein, Leben). Die Differenz zwischen System und seiner Umwelt ist zwar faktisch vorhanden (das System IST diese Differenz), es (Organismus) besitzt jedoch noch kein Bewusstsein dieser Differenz. Hier ist noch kein bewusster Selbstbezug vollzogen. „Die nullte R-Stufe (Reflexionsstufe, R.B.) ist allerdings durch einen entscheidenden Widerspruch gekennzeichnet, der konsequenterweise zur nächsten Reflexionsdimension führen muss. Denn wenn das Subjekt sich keinerlei Differenz zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Ich und Außenwelt *bewusst* ist, dann geht es – metaphysisch gesprochen – vollends im Sein auf.“¹⁴¹ Würde der naive Beobachter aber voll und ganz in seiner Beobachtung aufgehen, könnte er sich selbst als Unterschied in der Welt nicht aufrechterhalten, die eigenen Grenzen und die Autopoiesis würden sich auflösen.

Nach der klassischen Logik entsteht hier eben ein unlösbares Paradoxon, weil Positivität keine Negation aufnehmen kann. Günther stipuliert hier das notwendige Entstehen eines Reflexionsrestes, welcher zur Reflexionsstufe eins führt.

¹⁴¹ Pusch, 1992, S. 104.

REFLEXIONSSTUFE EINS

Bewusstseinsstufe eins ist der Ort der klassischen aristotelischen Logik, die auf den Gegenstand der Stufe null, das irreflexive Sein reflektiert. Das Bewusstsein weiß sich hier als Unterschied zum System, ist sich aber dessen nicht bewusst und muss sich daher auf Identität von Denken und Gedachtem reduzieren. Diese Reflexionsebene „macht sich die Reflexion auf das Objekt zum Gegenstand, und beide, Denken und Objekt, verhalten sich entsprechend der klassischen Logik symmetrisch zueinander, als könnten sie völlig zur Deckung kommen, wie das Denken dies auf der nullten Reflexionsstufe ‚denkt‘.“¹⁴² Das Denken des Objekts und das Objekt selbst werden miteinander „verwechselt“, wodurch eine ontologisch einwertige Position entsteht (Beobachten erster Ordnung). Für den Beobachter selbst ist in dieser Reflexion also kein Platz, Gotthard Günther spricht deshalb von der „Selbstverleugnung des Selbstbewusstseins“. „Das Thema der ersten Reflexionsstufe ist aber ausschließlich das Abbildverhältnis von Bewusstsein (oder: Denken) zum Sein. Indem es diese Relation untersucht, verschwindet das Selbst-Bewusstsein als Thema aus der Reflexion. In der Symmetrie zwischen Denken und Sein ist kein logischer Ort für eine weitere Entität vorgesehen. So können auch Probleme, die innerhalb der ersten Reflexionsdimension entstehen, nicht innerhalb ihrer Grenzen thematisiert werden.“¹⁴³ Warum der Beobachter also gerade so und nicht anders unterscheidet und bezeichnet, ist zwar von ihm selbst und seinen internen Referenzen und Perspektiven – Motiven, Standpunkten, Intentionen, Interessen, Überzeugungen und Absichten – abhängig, er kann jedoch im unmittelbaren Vollzug seines Beobachtens sein Motiv – und damit seine Subjektivität – nicht mit beobachten. Und so glaubt er auf Reflexionsstufe eins, er befinde sich „auf diesem merkwürdigen Locus observandi und betrachtet – frei von persönlichen Einflüssen, dem individuellen Geschmack und seinen besonderen Eigenschaften – eine von ihm unabhängige Wirklichkeit.“¹⁴⁴

¹⁴² Ebenda S. 104.

¹⁴³ Ebenda S. 105.

¹⁴⁴ Foerster, 2002a, S. 24.

REFLEXIONSSTUFE ZWEI

„You’ve dropped a coin between some cushions in a fancy old chair. You’re very anxious to retrieve your coin, so you gingerly try to reach between the cushions and grab the coin. But the very act of sticking your hand in there widens the crevice and the coin slips further in. You can see that any more of this reaching, and your coin will be lost forever in the innards of that chair.“¹⁴⁵ *Douglas R. Hofstadter*

Reflexionsgegenstand der Stufe zwei ist die Stufe eins, es geht um die Reflexion auf die Reflexion auf das Sein. Damit wird auf die klassische aristotelische Logik reflektiert, wodurch sich die Wahrheitsfrage neu und anders stellt: Es geht hier nicht mehr um die Frage, ob eine Aussage wahr oder falsch ist, sondern um die Frage, was die Wahrheit selbst ist. Kurz: es geht um die Suche nach „Letztbegründungen“. Da jedoch jede Reflexion zum Gegenstand einer nächst höheren Reflexion werden kann und jede sogenannte „Letztbegründung“ ihrerseits zur Begründung eine weitere Metaebene benötigt, muss mit einer Kaskade infinit iterierender Reflexionsdimensionen gerechnet werden.

In diesem Zusammenhang sind die Arbeiten Kurt Gödels von Bedeutung. Nach Gödel kann logische Widerspruchsfreiheit nicht innerhalb der Regeln des jeweiligen Systems selbst bewiesen werden. Will man Konsistenz und Vollständigkeit eines Systems beweisen, so muss man außerhalb des Systems gehen und Metaebenen einziehen. In diesem Sinne fordert Russells und Whiteheads Typentheorie einen Wechsel auf Metaebenen, was als eine Hierarchieleiter ins Unendliche imaginiert werden kann: Wenn eine Menge y zugleich auch Element einer anderen Menge ist, so muss diese andere Menge einem höheren logischen Typ (y_2) angehören. Dasselbe gilt nun wiederum für die Menge y_2 , die dann ihrerseits wiederum nur Element von y_3 sein kann und so weiter. Will man mittels der Sprache über Sprache sprechen, so muss eine „Meta-Sprache“ angewandt werden. Soll über die „Meta-Sprache“ gesprochen werden, so wird eine „Meta-Meta-Sprache“ erforderlich – und so weiter. Die Kaskade der Metabegründungen scheint notwendig ins Unendliche zu führen, was Spencer-Brown metaphorisch durch das Bild eines expandierenden Universums, das sich ausdehnen

¹⁴⁵ Hofstadter, zit. nach Foerster, 2002b, S. 26.

muss, um vor den Teleskopen zu flüchten, mit welchen es sich selbst einfangen möchte, zum Ausdruck kommt.¹⁴⁶

Beim Beobachten erster Ordnung „verschwindet“ der Beobachter (und dessen Motiv der Unterscheidung) im blinden Fleck seiner Beobachtung. Der Beobachter selbst ist in diesem Sinne, wie Luhmann in Anlehnung an Michel Serres meint, „der Parasit seines Beobachtens. Er profitiert von dem Unterschied, mit dem er sich nährt. Er rauscht geräuschlos. Der Beobachter ist das Nicht-Beobachtbare.“¹⁴⁷ Weil jedoch jedes Beobachten zweiter Ordnung gleichzeitig immer auch ein Beobachten erster Ordnung ist, verschiebt sich der blinde Fleck von Metaebene zu Metaebene des Beobachtens ad infinitum ins Unendliche: Das ist der Beobachter, der sich selbst als blinder Fleck seiner Beobachtung (erster Ordnung) nicht einzuholen vermag und in diesem Sinne auch „immer schon zu spät ist“, wie Siegfried Schmidt sagt. Der Beobachter – und dessen Bewusstseinstiefe – zeigt sich in dieser Logik, wie Gotthard Günther meint, „als die infinite Reihe der Reflexionen des nach seinem Verlust sich selber suchen müssenden und zu ewiger Wanderschaft verfluchten Subjektes.“¹⁴⁸ Oder, mit Spencer-Brown: „Der Hund jagt seinem Schwanz nach.“¹⁴⁹

REFLEXIONSSTUFE DREI

„Das Universum ist so angelegt, dass es zur Selbstbetrachtung fähig ist.“
George Spencer-Brown

Auf Reflexionsstufe drei geht es nicht mehr um die Suche nach Letztbegründungen (der Wahrheit), sondern um die Frage, wie man die unendliche Folge von Metabegründungen überwinden und der infiniten Iteration entkommen kann. Die entsprechende Logik der Reflexionsstufe drei fordert daher eine Musterunterbrechung der iterativen Reflexion der Stufe zwei durch die Reflexion „auf“ das Denken der unendlichen Iteration selbst. Dies macht ein „geschlossenes erweitertes logisches System“ notwendig, das in der Lage ist, das Denken oder die Idee der unendlichen

¹⁴⁶ Vgl. Spencer-Brown, 1994a, S. 92.

¹⁴⁷ Luhmann, 1991, S. 65. Anzumerken ist hier allerdings, dass Luhmann an anderer Stelle Michel Serres Aussage – „der Beobachter ist das Unbeobachtbare“ – als reichlich übertrieben konnotiert. (Vgl. Luhmann, 2009a, S. 17.)

¹⁴⁸ Günther, zit. nach Pusch, 1992, S. 105.

¹⁴⁹ Spencer-Brown, 1994a, S. 92.

Iteration zu ihrem Reflexionsgegenstand zu machen: „Der Inhalt dieser neuen Reflexion ist also die Idee der Totalität der infiniten Folge der Iterationen (und nicht selbst eine Iteration, auf die andere folgen könnten).“¹⁵⁰ Wer auf der Differenz des Endlichen und des Unendlichen besteht, hält letztlich am Endlichen fest, verliert sich jedoch selbst in der infiniten Iteration. Das Endliche als Gegensatz des Unendlichen verstanden, würde das Unendliche am Endlichen enden lassen. Das Endliche kann deshalb nur Teil des Unendlichen sein.¹⁵¹ Damit ist der Ort der klassischen Logik ein für allemal verlassen, das Problem ist paradox. Während Russell und Whitehead der Paradoxie¹⁵² als zentralem Problem jedes konsistenten logischen Kalküls mittels der Typentheorie begegnen und so in einer infiniten Kaskade von Metabegründungen landen, eröffnet die Logik Spencer-Browns mit dem Re-entry die Möglichkeit zur Bewältigung von Paradoxie ohne solche Verbote. Die Reflexion auf Stufe drei bezieht sich auf die Idee oder das Denken, das die Unendlichkeit (der Iteration) beinhaltend (als Funktion) denken kann – analog dem Re-entry, das den unendlichen Wiedereintritt der Unterscheidung in ihren Raum als endlichen Ausdruck fasst.

2.3.2 SINN UND BEWUSSTSEIN

„Wenn man den Beobachter nicht entdeckt hätte, hätte man ihn erfinden müssen.“¹⁵³
Dirk Baecker

SEIN (UNBEWUSST) – BODY

Stufe null

Beobachten ist, wie gezeigt wurde, auf basaler Bewusstseinssebene gleichbedeutend mit dem Prozess des Lebens, der Autopoiesis: „Wir sind Beobachter und lebende Systeme, und als lebende Systeme sind wir Beobachter. Dabei steht ‚Beobachter‘ für

¹⁵⁰ Günther, zit. nach Pusch, 1992, S. 280.

¹⁵¹ Vgl. Pusch, 1992, S. 280.

¹⁵² Russell und Whitehead verbieten die Paradoxie. Eine Unterbrechung beziehungsweise Beseitigung der Selbstreferenz deklarieren sie als theoriearchitektonische Notwendigkeit. (Vgl. Luhmann, 1998, S. 498.)

¹⁵³ Baecker, zit. nach Foerster, 1993b, S. 22.

jedes lebende System, somit jeden von uns, weil Leben und Beobachten gleichbedeutend sind.“¹⁵⁴

Der Autopoiesis entspricht das Selbsterhaltungsstreben: „Das Selbsterhaltungsstreben ist ein Lebensgrundprinzip und kommt jeglichem Lebewesen zu, mit den Einzellern angefangen.“¹⁵⁵ Bewusstsein verschwindet auf dieser Stufe in vollständiger und naiver Identifikation mit dem Körper.

SEINSBEWUSSTSEIN – DENKEN DES SEINS – MIND

Stufe eins

Die Reflexion auf das Sein (Selbsterhaltung) erzeugt Bewusstsein des Seins, Seinsbewusstsein. Der Beobachter, der sich selbst von seinem Sein (Body) unterscheidet – indem er weiß, dass er ist – identifiziert sich mit dem Seinsbewusstsein: „Das Selbsterleben als nächst höhere Stufe umfasst natürlich auch das Selbsterhaltungsstreben, zum Erlebenscharakter ist aber zusätzlich ein ausgebildetes Nervensystem notwendig“, denn auf dieser Stufe „reicht die Selbsterhaltung nicht mehr aus, um das Überleben auch psychisch zu sichern.“¹⁵⁶ Das Ich steht hier synonym für ein psychisches System (Mind - Denken, Vorstellen, Gefühl), das sich seines Seins als Körper bewusst und mit diesem als mit sich selbst (Ich) identifiziert ist.

DIFFERENZBEWUSSTSEIN – BODY/MIND

Stufe zwei

„Für die Reflexion auf die Reflexion gibt es kein absolutes objektives Sein mehr, das unabhängig vom Denken beschreibbar ist. Sein ist von jetzt ab nur noch operables Reflexionsmotiv innerhalb des Systembereichs der doppelten Reflexion.“¹⁵⁷ Auf dieser Stufe entsteht Differenzbewusstsein¹⁵⁸, Bewusstsein der Differenz des Seins (Body) und des Denkens des Seins (Mind) im Ich.

¹⁵⁴ Maturana, 1987a, S. 91.

¹⁵⁵ Görnitz/Görnitz, 2007, S. 325.

¹⁵⁶ Ebenda S. 325.

¹⁵⁷ Günther, 1976, S. 158.

¹⁵⁸ An dieser Stelle GEGEN Günthers Begriff „Selbstbewusstsein“, weil das Selbst auf dieser Stufe nur seine eigene Unerreichbarkeit bemerkt.

Damit ist auf Stufe zwei die Reflexion auf Dauer gestellt. Denn das Subjekt als solches bleibt für sich selbst mit den Mitteln der Reflexion unerreichbar, weil es hier in einen unendlichen Prozess seiner Verobjektivierung eintritt. Das Ich wird hier zum Prozess und ist nur noch als Eigenfunktion zu verstehen: „Es ist die Reflexion der Reflexion der Reflexion ad infinitum.“¹⁵⁹

SELBSTBEWUSSTSEIN ALS SINNBEWUSSTSEIN

Stufe drei

Selbst

„Der Begriff des Selbst ist die engste und letzte Spielform der Zirkularität. Es ist die Zirkularität des Ich.“¹⁶⁰ Das Selbst kann als Eigenwert der fortgesetzten Reflexion über sich selbst verstanden werden. Entspricht das Zirkulieren des Ich der Eigenfunktion, so ist das Selbst das stabile Ergebnis, das als Eigenwert der rekursiven Operationen der Reflexionen über sich selbst konvergiert.

Sinn

Gotthard Günther führt den Begriff „Sinn“ mit der zweiten Reflexionsstufe als Bewusstsein der Differenz von Sein und Sinn (als dem Denken des Seins) ein: Der Sinn des Seins erweist sich so als nicht ident mit dem Sein selbst. Diese Differenz wird jedoch erst auf Stufe zwei erkannt, damit wird Sinn auch erst hier konsolidiert und operabel. Und erst mit Stufe drei, der Reflexion auf die Sinnproduktion (Iterationsbewegung der Reflexion) entsteht Sinnbewusstsein, das Bewusstsein von Sinn, der auf das Selbst des Menschen verweist.

Reflexion der Reflexion auf Stufe zwei bedeutet also das Hinterfragen des bisher voll identifizierten Denkens über die Welt und fragt damit nach den Motiven und Absichten hinter diesem Denken. Das Denken wird dabei als kontingent – also als auch anders möglich – erfahren und stellt so die Frage nach seinem Sinn. Sinn lässt sich an der Spencer-Brown'schen Theoriestelle des Cross verorten und mit der Thematik von Motiv und Absicht in Zusammenhang bringen.

¹⁵⁹ Foerster/Pörksen, 1999, S. 95.

¹⁶⁰ Ebenda S. 95.

Niklas Luhmann definiert Sinn als die Differenz von Aktualität und Potentialität im Sinne einer „2nd-Order-Bedeutung“ eines (selektionsabhängigen) sach-, sozial- und zeitdimensionalen Bedeutungstriplets (also einer Beurteilung aktuellen Seins in seinen Änderungsmöglichkeiten bezüglich der drei genannten Dimensionen). Sinn führt, wie das Motiv im Kalkül, zu einem bestimmenden Unterscheiden und Bezeichnen. Aktuelles sinnhaftes Beobachten, Erleben und Handeln ist nur im Lichte virtueller sinnhafter Möglichkeiten des Erlebens und Handelns möglich. Sinn verweist auf einen Möglichkeitsraum und motiviert die Selektionen aus diesem. Dies entspricht Husserls These, dass die aktuellen Verhältnisse und Bedingungen des Erlebens stets auf anderes verweisen, so dass sich das aktuelle Erleben jeweils als flexibel erfährt. „Das Phänomen Sinn erscheint in der Form eines Überschusses von Verweisungen auf weitere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns. Etwas steht im Blickpunkt, im Zentrum der Intention, und anderes wird marginal angedeutet als Horizont für ein Und-so-weiter des Erlebens und Handelns. Alles, was intendiert wird, hält in dieser Form die Welt im ganzen sich offen, garantiert also immer auch die Aktualität der Welt in der Form der Zugänglichkeit.“¹⁶¹

Luhmann bezeichnet Sinn als eine differenzlose Kategorie: auch der Un-Sinn, der Nicht-Sinn macht Sinn. Sinn ist daher ein (unverbrauchbares) Universalmedium, eine nicht negierbare Größe. „Es gibt demnach, diesen Sprachgebrauch unterstellt, kein sinnloses Erleben.“¹⁶²

Sinn ist eine selbstreferentielle Größe: „Jede Sinnintention ist selbstreferentiell insofern, als sie ihre eigene Wiederaktualisierbarkeit mitvorsieht, in ihrer Verweisungsstruktur also sich selbst als eine unter vielen Möglichkeiten weiteren Erlebens und Handelns wieder aufnimmt.“¹⁶³

Sinn gesteuerte Systeme sind Bewusstseinssysteme und soziale Systeme (nicht aber Maschinen und Organismen).¹⁶⁴

¹⁶¹ Luhmann, 1987, S. 93.

¹⁶² Lehmann, 2006, S. 308.

¹⁶³ Luhmann, 1987, S. 95.

¹⁶⁴ Vgl. Luhmann, 1987, S. 18.

3 GENESE EINER 2ND-ORDER THEORIE DER ETHIK

„Ethik heißt, danach zu fragen, was das Ethische ist. Dieses ‚Fragen‘ ist, allgemein gesprochen, eine der handlungsbezogenen Existenzweisen des Menschen. Indes sahen wir, dass Ethik nichts anderes ist als die Wissenschaft von der menschlichen Existenz. Somit ist Ethik, indem sie danach fragt, was das Ethische ist, bereits selbst menschliche Existenz, wird also zu, demjenigen, wonach gefragt wird‘. Hierin, glauben wir, liegt der erste Schritt bei der Bestimmung der Methode der Ethik.“¹⁶⁵

Watsuji Tetsuro

Ethik ist das Fragen nach dem Sein des Menschen als solchem, nach der Absicht hinter der Unterscheidung, die durch die Bezeichnung „Mensch“ getroffen wird.

3.1 DIE STUFEN ETHISCHER REFLEXION

3.1.1 NATÜRLICHES DRIFTEN

„Die Evolution ist ein natürliches Driften, ein Ergebnis der Erhaltung von Autopoiese und Anpassung.“¹⁶⁶ *Humberto Maturana*

Ethik auf Reflexionsstufe null: Notwendigkeit (determiniert)

Auf Reflexionsstufe null kann nicht von Ethik gesprochen werden, denn hier ergibt sich jedes Geschehen (Handeln und Interagieren) aus der Kongruenz mit den „strukturellen Kohärenzen des Augenblicks“¹⁶⁷ und folgt biologischen (Über-)Lebensnotwendigkeiten. Maturana spricht vom „natürlichen Driften“, dem Sein im Strom des Lebens. Im natürlichen Driften gibt es keinerlei Bewertung – alles ist, wie es ist. Und doch folgt das Leben einer bestimmten Grammatik, die mit Maturana und Varela als kooperatives (und nicht egoistisches) Verhalten beschrieben werden kann: Die „Vision des tierischen Lebens als egoistisch ist in zweifacher Hinsicht falsch. Zunächst weil die Naturgeschichte, wohin wir auch schauen, uns etwas anderes sagt. Denn Verhaltensweisen, die als altruistisch beschrieben werden können, sind fast universell.

¹⁶⁵ Watsuji, 2005, S. 109.

¹⁶⁶ Maturana/Varela, 1987, S. 129.

¹⁶⁷ Maturana, 2002a, S. 77.

Sie ist auch deshalb falsch, weil die Mechanismen, die wir zum Verständnis des Driftens im animalischen Bereich aufgezeigt haben, nicht im geringsten dieser individualistischen Vision bedürfen, in der der Vorteil eines Individuums auf dem Schaden eines anderen beruht. Im Gegenteil: Eine solche Vision wäre mit diesen Mechanismen nicht vereinbar.¹⁶⁸ Individualistisch-egozentrische Theorien, die den Vorteil des einen als den Nachteil des anderen konnotieren, reichen zur Erklärung der Evolution nicht aus. „Die Existenz des Lebendigen“ ist „sowohl im onto- als auch im phylogenetischen natürlichen Driften nicht auf Konkurrenz angelegt, sondern auf Erhaltung der Anpassung bei der Begegnung des Individuums mit dem Milieu, die zum Überleben des Angepassten führt. (...) Im Hinblick auf die Gruppe als Einheit ist die Individualität der Mitglieder irrelevant, da sie alle im Prinzip austauschbar sind und die gleichen Relationen erfüllen können. Für die Bestandteile als Lebewesen ist Individualität jedoch gerade die Bedingung für ihre Existenz.“¹⁶⁹ Die Dichotomie von Egoismus und Altruismus hebt sich damit auf, indem altruistisches Verhalten der Selbsterhaltung dient und Selbsterhaltung zum Nutzen des anderen gerät. Das Verhalten der Lebewesen ist auf „altruistische Weise“ egoistisch und zugleich auf „egoistische Weise“ altruistisch.¹⁷⁰ Individuelles Überleben – beziehungsweise Interesse – ist abhängig vom Interesse und Überleben der Gruppe. Maturana spricht im Zusammenhang der Grammatik des (Über-)Lebens von der „Biologie der Liebe“: Strukturell aneinander gekoppelte Systeme sind auf basaler Ebene durch eine „(über)lebensnotwendige Liebesbeziehung“ miteinander verbunden, „weil unsere Biologie die Biologie von Tieren ist, die Liebe brauchen, das heißt, die nahes Zusammenleben in gegenseitiger Annahme brauchen für ihre gesunde physiologische und spirituelle Entwicklung in der Fähigkeit, sich selbst und andere Wesen im nahen Zusammenleben anzunehmen. (...) Wir menschliche Wesen haben die Fähigkeit, in Liebe zu leben, wenn wir in Liebe aufwachsen, und wir müssen in Liebe leben, um physiologisch und geistig gesund zu bleiben.“¹⁷¹

„Liebe“ bezeichnet für Maturana ein Kontinuum, beginnend bei den Beziehungsnotwendigkeiten des Lebens (der biologischen Evolution) bis hin zu Beziehungsmöglichkeiten (Bindungskontingenz) im Bereich menschlicher Beziehungen

¹⁶⁸ Maturana/Varela, 1987, S. 213.

¹⁶⁹ Ebenda S. 213.

¹⁷⁰ Vgl. ebenda S. 213.

¹⁷¹ Maturana/Verden-Zöller, 1997, S. 96.

in sozialen Einheiten. Um in sozialen Sphären – beginnend bei der „Horde“ bis hin zur globalen Gesellschaft – überleben zu können, bedarf es, so Maturana, der Kopplung von Systemen durch Liebe. Diese Kopplung durch Liebe ist die Grundlage jeder am Leben orientierten Verhaltenskoordination, welche beim Menschen jedoch durch die Sprache einen, über die bloße Existenzsicherung (Überlebenssicherung) hinausgehenden, 2nd-Order-Aspekt gewinnt. Gerade die Liebe aber irritiert die Unbewusstheit, weil eine reine Mechanik des Triebes die Unentscheidbarkeiten der Orientierung an den Interessen des Selbst oder der Gruppe nicht aufzulösen vermag. Aus dem Dilemma ergibt sich der Reflexionsrest.

3.1.2 MORAL

„Alles könnte anders sein – und fast nichts kann ich ändern.“¹⁷² *Niklas Luhmann*

Ethik auf Reflexionsstufe eins: Kontingenzbewältigung

In Maturanas Diktion ist Autonomie (eines lebenden Systems) nicht gleichbedeutend mit Kontingenz. Autonomie bedeutet schlicht, dass „etwas, das einen ausmacht, erhalten bleibt“, also Autopoiesis.¹⁷³ Die Erfahrung der Kontingenz¹⁷⁴ begründet Maturana biologisch als Folge der Evolution des menschlichen Gehirns. Aufgrund des Zuwachses an Komplexität der Gehirnstrukturen im Kontext einer stabilen Umwelt erweitert sich auch das Reflexionsvermögen des Menschen. Der scheinbare Widerspruch zum Strukturdeterminismus löst sich auf, indem Metabereiche zusätzliche Perspektiven erschließen und damit auch andere Unterscheidungen ermöglichen. Dies entspricht Hejls Argumentation der Kontingenz: „Es scheint, (...) dass es in der Evolution zu größerer Gehirnkapazität einen ‚Punkt‘ gegeben hat, von dem an das Gehirnwachstum dazu führte, dass die Erzeugung der aktuellen Umwelt (der einzigen für das aktuelle Überleben relevanten Umwelt) der Systeme zunehmend kontingent wurde. Das Gehirnwachstum muss dazu geführt haben, dass die Realitätskonstrukte als auch

¹⁷² Luhmann, 1971, S. 44.

¹⁷³ Maturana, 2002a, S. 77.

¹⁷⁴ „Kontingent ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (zu Erfahrendes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen.“ (Luhmann, 1987, S. 152.)

anders möglich erfahrbar wurden.“¹⁷⁵ Aber erst die Fähigkeit, Distanz zum eigenen Sein (Körper) zu gewinnen, „die man nicht hat, wenn man ganz und gar in den eigenen Aktivitäten und der Situation aufgeht“¹⁷⁶, lässt Kontingenz entstehen. Jedes kognitive System erfährt seine eigene Kontingenz als Verhaltensspielraum und die Kontingenz anderer Systeme als Unberechenbarkeit und Erwartungsunsicherheit. Parsons sieht die Kontingenz von Handlungsmöglichkeiten als eine Eigenschaft kognitiver Systeme, die damit als intelligent attribuiert werden können.¹⁷⁷ Die „ethische Entscheidungsfindung“ folgt hier nicht mehr biologischen Überlebensnotwendigkeiten, sondern ist kontingent. Was auf Reflexionsstufe null im Sinne des „natürlichen Driftens“ einfach geschieht – ob altruistisch oder egoistisch –, wird hier auch anders möglich, ist jedoch individuell als Möglichkeit noch nicht bewusst, sondern folgt noch dem triebhaften Seinsbewusstsein der Identifikation mit dem Körper und braucht für seine Kontrolle bindende soziale Normen.

MORAL UND KULTUR

Das „Essen vom Baum der Erkenntnis“ bewirkt also einen Unterschied im natürlichen Driften, was bekanntlich den Menschen das Paradies gekostet hat. Während auf Stufe null keinerlei soziale Norm für die Entscheidungsfindung besteht und das Lebewesen natürlich driftet, existieren auf Stufe eins schon kollektive (kulturspezifische) Normen und Werte, und es wird erwartet, dass diese auch befolgt und eingehalten werden.

Auf Stufe eins entsteht also Kontingenz, doch diese ist noch vorbewusst und muss in Schach gehalten werden. Wie die Entscheidung getroffen wird, geschieht auf Reflexionsstufe eins entsprechend sozial anerkannter, konditionierter und daher erwartbarer Verhaltenskodizes, die einer bestimmten gesetzten „Moral“ (Vorschrift, Regel, Konvention, Wertvorstellung oder Prinzipien bestimmter kultureller Gruppen) folgen. Mit anderen Worten: Es besteht hier zwar Kontingenz, aber das Handeln (Beobachten) selbst erfolgt aufgrund konditionierter Entscheidungsfindung entsprechend einer „Moral“. Die Moral selbst ist eine Frage kultureller „Setzung“¹⁷⁸: „Ethik“ auf Reflexionsstufe eins ist gleichbedeutend mit Moral und Moral als „Kultur-

¹⁷⁵ Hejl, 1987, S. 314.

¹⁷⁶ Maturana, 2002a, S. 7.

¹⁷⁷ Vgl. Simon/Clement/Stierlin, 1984, S. 330.

¹⁷⁸ So findet man in unterschiedlichen Kulturen immer auch unterschiedliche, oft voneinander diametral abweichende Moralvorstellungen und Regeln.

Technik der einfachen Reflexion“ (erste Ordnung) ist mit sozialer Akzeptanz und Integration verbunden. Moral dient als Integrationsmedium der jeweiligen Kultur¹⁷⁹ und Gesellschaft.

Kultur selbst offenbart sich, mit Edgar Morin gesprochen, als kollektives, im sozialen Gedächtnis akkumuliertes Wissen, als Regel- und Normenwerk, das Prinzipien, Modelle, Schemata der Erkenntnis in sich trägt, das Weltansicht hervorbringt, das die Gesellschaft organisiert, soziale Prozesse und individuelles Verhalten steuert.¹⁸⁰ Die Kultur ermöglicht und limitiert gleichzeitig die „bio-anthropologischen“ Möglichkeiten des Zugangs zu weiteren Reflexionsebenen des Bewusstseins: „Sie öffnet und aktualisiert sie, indem sie den Individuen ihr akkumuliertes Wissen, ihre Sprache, ihre Paradigmen, ihre Logik, ihre Schemata, ihre Methoden des Lernens, der Forschung, der Verifizierung und so weiter zur Verfügung stellt; gleichzeitig aber verschließt und behindert sie diese Möglichkeiten durch ihre Normen, Regeln, Verbote, Tabus, ihren Ethnozentrismus, ihre Selbststilisierung, ihr Nicht-Wissen, dass sie nichts weiß.“¹⁸¹ Kultur wirkt in diesem Sinne nicht nur konditionierend, determinierend und generativ (im Sinne der Moral als „Kultur-Technik der einfachen Reflexion“), jedes Erkennen wirkt immer auch konditionierend und generativ auf die Strukturen der Kultur zurück. Die Möglichkeit zur Erkenntnis bietet die Kultur durch ihr Angebot an Kulturtechniken, die sich „von allen anderen Techniken durch ihren potentiellen Selbstbezug, durch eine Pragmatik der Rekursion (unterscheiden). Von Anfang an kann man vom Sprechen sprechen, das Kommunizieren kommunizieren. Als ‚second order techniques‘, als ‚Techniken zweiter Ordnung‘ fungieren die Kulturtechniken (...) als Techniken der Selbstthematization.“¹⁸² Denn „immer und vor allem vollzieht Erkenntnis sich über individuelle Geister, die über eine potentielle Autonomie verfügen, und diese Autonomie kann sich, unter bestimmten Voraussetzungen, aktualisieren und zu einem persönlichen Denken werden.“¹⁸³ Die durch die Kulturtechniken erschlossenen individuellen Chancen und Möglichkeiten, über

¹⁷⁹ Ursprünglich bedeutet Kultur „colere“ (lat.), hegen, pflegen, bebauen und tätig verehren und ist mit der Idee der Lebensgestaltung verknüpft. Im 19. Jahrhundert wird die Unterscheidung von Kultur und Gesellschaft – Kultur als „weiche“, Gesellschaft als „harte“ Struktur – relevant. Erst bei Max Weber findet eine Auflösung und Relativierung dieser Trennung seinen Ausdruck (gesellschaftlicher Wandel ist bedingt durch die Verbindung von Kultur und Gesellschaft). Durkheim konnotiert Kultur als Mechanismus gesellschaftlicher Integration. Pierre Bourdieu sieht Kultur als Distinktionsinstrument im Kontext der Differenz „oben“ und „unten“ im Sinne von Machtstrukturen.

¹⁸⁰ Vgl. Morin, 1991, S. 76.

¹⁸¹ Ebenda S. 77.

¹⁸² Macho, 2007, S. 51f.

¹⁸³ Morin, 1991, S. 84.

eine Kultur hinauszugehen, entsprechen jenem „Reflexionsrest“, der auf die nächste Stufe des Denkens und des Bewusstseins verweist.

3.1.3 ETHIK ALS REFLEXION DER MORAL – 1ST-ORDER THEORIE DER ETHIK

„Und wer hätte geahnt, dass es so schnell gehen würde? War es nicht noch gestern, dass wir uns vor Geistern gefürchtet, Götter angefleht und uns mit unserer eigenen Kultur glaubten beruhigen zu können?“¹⁸⁴ *Dirk Baecker*

Ethik auf Reflexionsstufe zwei: Freiheit (Kontingenz der Kontingenzbewältigung)

Freiheit entsteht als Reflexion vorbewusster Kontingenz. Auf Stufe zwei entsteht durch die Reflexion der Kontingenz das Bewusstsein offener Wahlmöglichkeiten. Was auf Stufe eins eine Frage konditionierter Entscheidung war, ist auf Stufe zwei eine Frage der bewussten freien Wahl und Entscheidung. Grundlage der ethischen Entscheidungsfindung ist hier die Reflexion auf die Moral, womit die Moral selbst kontingent wird.

Auf die Moral reflektierend, lässt sich nicht übersehen, dass „das (moralisch) Gute“ nicht immer „gute“ Wirkungen hervorbringt. Und umgekehrt: Das „Böse“ kann mitunter gute Folgen haben – im Sinne Goethes: „Ein Teil von jener Kraft, die stets das Böse will und stets das Gute schafft.“¹⁸⁵ Und: Was in dem einen Kontext gut ist, ist in dem anderen Kontext schlecht. Was gut und was böse ist, relativiert sich, wird diffus und unbestimmbar.¹⁸⁶ Ethik kann daher keine Empfehlungen für moralisches Entscheiden geben. Auch aus der Vergangenheit logisch auf die Zukunft zu schließen, ist nur sehr bedingt möglich, die Konsequenzen des Handelns bleiben grundsätzlich unberechenbar, nicht planbar. Jede Entscheidung birgt in sich das Risiko negativer Folgen. Luhmanns Kritik an einer Verantwortungsethik ist genau in dieser Unvorhersagbarkeit von Handlungsfolgen begründet.

Da jede Reflexion immer erst „im Nachhinein“ stattfindet, bleibt die Ethik als Reflexion der Moral „rückwärtsgewandt“, wird nicht konstruktiv, nicht kreativ.

¹⁸⁴ Baecker, 2007b, S. 228.

¹⁸⁵ Goethe, Faust.

¹⁸⁶ Vgl. Luhmann/Spaemann, 1990, S. 20ff.

Als Reflexionstheorie der Moral¹⁸⁷ ist die Ethik aber nicht nur rückwärtsgewandt, denn es geht ihr um die Frage der Begründung moralischer Urteile, sie fragt nach entscheidungs- und handlungsorientierenden Maximen. Dies mündet in eine Suche nach „Letztbegründungen“, Metaprinzipien, Metawerten – nach absoluten (universellen) und objektiven Kriterien, Kategorien, Normen und Axiomen zur Bestimmung und Begründung moralischer Entscheidungen und Urteile. Die gefundenen Werte oder Prinzipien dienen in diesem Sinne als „Kontingenzformel“ der Entscheidungsfindung. Kant beispielsweise vertritt eine kategorische Ethik, nach der ein das Handeln definierendes universalisierbares präskriptives Urteil notwendig und hinreichend ist, um eigene Entscheidungen, eigenes Handeln, ungeachtet der Konsequenzen, als moralisch wertvoll bezeichnen zu können. Auch Kohlberg, der sich an Kant orientiert, definiert ein reflexionslogisches Metaprinzip moralischer Entscheidungsfindung: Gerechtigkeit¹⁸⁸. Kohlberg orientiert seinen Gerechtigkeitsbegriff vor allem jedoch an Platon, der universelle Normen oder Werte, wie beispielsweise Ehrlichkeit, Liebe oder Fürsorge, postuliert und im Begriff Gerechtigkeit subsumiert, und betont, „dass man der systematischen Anordnung von Tugenden zwar einen einzigen Namen, Gerechtigkeit, geben kann, dass aber für die Ausführung einer gerechten Handlung andere Tugenden notwendig werden können, vor allem Fürsorge, Altruismus oder Verantwortlichkeit und moralischer Mut oder Wille.“¹⁸⁹

Als Reflexionstheorie kann Ethik Moral nicht begründen, sie „findet sie vor, und sie hat es dann mit der Problematik dieses Befundes zu tun.“¹⁹⁰ Die Diskurse um eine Moralbegründungsethik und um eine Wertephilosophie der Moral haben in Luhmanns Sicht jedoch in Irrwege geführt: „Jede Begründung findet sich, durch ihren puren Vollzug, dem Vergleich mit anderen Möglichkeiten und damit dem Selbstzweifel ausgesetzt. Sie sabotiert sich laufend selbst, indem sie den Zugang zu anderen Möglichkeiten eröffnet, wo sie ihn verschließen möchte. Wenn wir dies beobachten, führt uns das zu der Konsequenz, Begründung sei ein paradoxes Unternehmen, das sich, wie immer, mit irgendeiner Art von Unehrllichkeit auf den Weg bringen muss. Aus

¹⁸⁷ Mit der Umstellung von stratifikatorischer Gliederung der Gesellschaft zu funktionaler Differenzierung gegen Ende des 18. Jahrhunderts beginnt die Diskussion um Ethik als Reflexionstheorie der Moral.

¹⁸⁸ Bei Kohlberg auf Stufe sechs verortet – vgl. Abschnitt 7.1.1 *Die Stufen der ethischen Entwicklung*

¹⁸⁹ Kohlberg, 1996, S. 388.

¹⁹⁰ Luhmann, 1993, S. 360.

der Perspektive einer solchen Beobachtung liegt es nahe, der Ethik vorzuschlagen, auf eine Begründung der Moral zu verzichten.“¹⁹¹

Die Suche nach Werten als Letztwahrheiten führt in eine logische Sackgasse. Jede Begründung bedarf ihrerseits wieder einer Begründung und, indem sich die Ethik daher zu einer Dauerreflexion ad infinitum gezwungen sieht, gerät sie in einen Distanzierungsmechanismus sich selbst gegenüber. Denn je mehr „die Reflexion Notwendiges sucht (z.B. unbedingt geltende Werte), desto mehr erzeugt sie im Effekt Kontingenz (z.B. Werteabwägung).“¹⁹² Moral ist auch metamoralisch nicht begründbar. Luhmann dekonstruiert mangels konsensfähiger Urteils- und Bestimmungskriterien (Metaprinzipien) in diesem Sinne auch jede Form von Gesinnungsethik.

Fazit: Es gibt keine Möglichkeit einer objektiven und allgemein gültigen (ontischen) Bestimmung, was gut (und damit wahr) ist und was böse (und damit falsch) ist, keine Letztbegründung moralischen Urteils. Moral verliert ihren Anspruch auf Wahrheit und auf objektive eindeutige und absolute Bestimmbarkeit ihrer Differenz.

DEKONSTRUKTION DER MORAL ALS MEDIUM GESELLSCHAFTLICHER INTEGRATION

„Eine polykontexturale (...) Gesellschaft ist eine Welt inkompatibler Beobachtungsperspektiven, sie ist keine Hierarchie, sondern eine Heterarchie. Sie hat nicht einen (heiligen) Grund, aus dem sie sich speist, sondern mehrere (heilige) Gründe. Polykontexturalität bedeutet also auch, dass die Gesellschaft, die diese Form annimmt, nicht mehr „letztbegründet“ ist. Sie kennt keinen generalisierbaren locus observandi, sie lässt sich durch niemanden und nichts in Gänze vertreten.“¹⁹³

Peter Fuchs

Im Kontext einer stratifikatorischen Gliederung der Gesellschaft besitzt die Moral noch ihre integrative Funktion¹⁹⁴, da ein einheitliches und allgemein akzeptiertes moralisches Urteil noch sinnvoll denkbar ist. Moral gewinnt ihre integrative Kraft jedoch nur aus dieser Absolutheit, die aber im Kontext der globalen Gesellschaft gebrochen ist: Viele unterschiedliche, widersprüchliche und miteinander konfligierende Moralen stehen

¹⁹¹ Luhmann, 1993, S. 360.

¹⁹² Luhmann, 1998, S. 48.

¹⁹³ Fuchs, 2007, S. 140f.

¹⁹⁴ Vgl. Luhmann, 1987, S. 318ff.

einander gegenüber und lassen sich nicht vereinheitlichen. Was moralische Kommunikation keineswegs kann, ist, Lösungsmöglichkeiten bei Konflikten zu orientieren. Moralisch (und damit kulturell) motivierte Konflikte führen zu massiven gesellschaftlichen Kontroversen bis hin zu politischen Terrorszenarien. Moral tendiert, ob ihrer impliziten Sanktionsdrohung der Exklusion, dazu, Konflikte herauszufordern und zu schüren, und Luhmann rät zur äußersten Vorsicht, wenn es um den Einsatz moralischer Kommunikation geht.¹⁹⁵ Wer diese Relativität und grundsätzliche Unbestimmbarkeit moralischer Werte und Urteile akzeptiert, kann sich nicht mehr auf moralische Handlungsdirektiven berufen, sondern muss eine Position ethischer Distanz und Zurückhaltung jeglicher Art moralisierender Kommunikation gegenüber beziehen, die am ehesten einer Haltung der Toleranz entspricht.¹⁹⁶ „Moralisch“ akzeptabel ist in diesem Sinne nur eine Haltung, die sich der Moral gegenüber abstinert verhält. „Moralisch“ – könnte man auch sagen – ist nur der, der sich „amoralisch“ verhält. „Amoralisch“ bezeichnet ein Verhalten, das sich weder als moralisch noch als unmoralisch beschreiben lässt. Amoralität enthält sich der Moral, bildet „Leerstellen“ oder „Platzhalter“ an Stelle der Moral. Amoralität als Folge der Dekonstruktion der Moral mag für den Einzelnen zunächst vielleicht Orientierungsverlust bedeuten, beinhaltet jedoch auch die Chance („Reflexionsrest“ bei Günther) des „kreativen Sprungs“, um den es auf der Reflexionsstufe drei der Ethik geht.

FUNKTIONALE ÄQUIVALENTE ZUM CODE DER MORAL

Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien¹⁹⁷ fungieren als Kristallisationskerne der Ausdifferenzierung der Funktionssysteme der Gesellschaft.¹⁹⁸ Durch

¹⁹⁵ Vgl. Luhmann, 1998, S. 317. Hier sei beispielsweise darauf hingewiesen, dass beinahe jede Berichterstattung in den Medien eine „moralische“ Komponente enthält und diese sehr wohl strategisch und gezielt zum Einsatz bringt.

¹⁹⁶ Vgl. Luhmann, 1984, ab Min. 19:00, auch vgl. Luhmann, 1998, S. 401 und vgl. Luhmann/Spaemann, 1990b, S. 37.

¹⁹⁷ Zur Definition von „symbolisch generalisiert“ folgt Luhmann Parsons Definition von „symbolisch“ als „die Sozialdimension betreffend“. Mit „generalisiert“ verweist Parsons auf die Sachdimension des jeweils prozessierten Sinns. Ähnlich wie Wittgensteins Begriff der „Regel“ weist die „Generalisierung“ darauf hin, dass soziale Übereinstimmung nur dann erreicht werden kann, wenn das zugrunde gelegte Gemeinsame eine Anwendbarkeit in mehr als bloß einer Situation garantiert: „Als symbolisch generalisiert wollen wir Medien bezeichnen, die Generalisierungen verwenden, um den Zusammenhang von Selektion und Motivation zu symbolisieren, das heißt: als Einheit darzustellen. Wichtige Beispiele sind: Wahrheit, Liebe, Eigentum/Geld, Macht/Recht; in Ansätzen auch religiöser Glaube, Kunst und heute vielleicht zivilisatorisch standardisierte ‚Grundwerte‘. Auf sehr verschiedene Weise und für sehr verschiedene Interaktionskonstellationen geht es in all diesen Fällen darum, die Selektion der Kommunikation so zu

Selbstbezüglichkeit der Mediacodes entstehen Eigenwerte, die in Form von Programmen zum Ausdruck kommen.¹⁹⁹ Mit diesen Programmen wird die konkrete Anwendung des jeweiligen Codes reguliert.

Moral als Kommunikationsmedium unterscheidet mit der Differenz Achtung/Missachtung, wobei Achtung und Missachtung Regulative der Inklusion beziehungsweise der Exklusion von Personen im Kontext sozialer Systeme darstellen. Die Anwendung des Codes Achtung/Missachtung besitzt jedoch keinen relevanten Einfluss auf die basalen Operationen der Funktionssysteme, ändert nichts an den Kommunikationen der Funktionssysteme.²⁰⁰ Durch eine fehlende Spezialisierung ist moralische Kommunikation nicht in der Lage, an die Kommunikation der Funktionssysteme direkt anzuschließen. Die höchst spezifischen Programme der einzelnen Funktionssysteme und moralische Urteile sind nicht kongruent. Im Gegenteil: Sie können widersprüchlich und unvereinbar sein. Was beispielsweise im Wissenschaftssystem, das mit der Differenz wahr/falsch operiert, als Wahrheit gilt, muss in moralischem Sinne nicht zugleich gut sein und umgekehrt.

Im Vergleich zu anderen problemorientierten Semantiken moderner Mediacodes kann die Verteilung von Achtung beziehungsweise Missachtung – bedenkt man die Relativität der Moral – jedoch kaum mit klar definierten Richtlinien oder Regeln in Beziehung gebracht werden und erscheint in diesem Sinne willkürlich und diffus.²⁰¹ Nach Luhmann bedeutet die Diffusität und fehlende Spezialisierung jedoch auch einen gewissen „Vorteil“, denn der Moral ist es dadurch möglich, sich überall dort „einzumischen“, wo es – zumindest peripher – um Achtung beziehungsweise Missachtung geht. Und das ist immer dann der Fall, wenn es um die Überbrückung doppelter Kontingenz in der Vermittlung von Ego und Alter geht – kurz: „überall“, weshalb Luhmann von einer „Warn- oder Hinweisfunktion“ der Moral spricht. Moral setzt nach Luhmann aufgrund ihres Konfliktpotentials immer bereits präpariertes Terrain mit guten Plausibilitäten

konditionieren, dass sie zugleich als Motivationsmittel wirken, also die Befolgung des Selektionsvorschlages hinreichend sicherstellen kann.“ (Luhmann, 1987, S. 222.) Die kommunikative Funktion symbolisch generalisierter Medien wird durch die Anwendung auf sich selbst, ihre Reflexivität, gesteigert: Lieben um des Liebens willen, Macht um der Macht willen, Geld des Geldes wegen. Die Selbstbezüglichkeit bedingt eine Eigendynamik, die in Richtung *Circulus creativus* (Liebe) weisen kann, die aber, wie die Wirtschaftskrise deutlich zeigt, auch einen *Circulus vitiosus* (Geld) begründen kann.

¹⁹⁸ Vgl. Luhmann, 1998, S. 393.

¹⁹⁹ Vgl. ebenda S. 394.

²⁰⁰ Vgl. Luhmann, 1990, S. 38 und vgl. Luhmann, 1998, S. 1043 u. S. 798.

²⁰¹ Vgl. Luhmann 1998, S. 397.

voraus, während symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien ausdifferenziert werden, um gegen die Plausibilität zu motivieren. Ähnlich betrachtet Spencer-Brown Moralität als etwas „durch und durch Übles. Wenn Gesetze und Strafen hinreichend sind, kann es keine Notwendigkeit für ein zweites Verbotssystem namens ‚Moral‘ geben, das – ohne Gesetzesrückhalt – lediglich von den Skrupellosen benutzt wird, um die Leichtgläubigen auszunutzen.“²⁰² Jedoch nicht „Gesetze“, sondern die symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien bilden, indem sie die Annahme- und Ablehnungswahrscheinlichkeiten konditionieren, in Luhmanns Gesellschaftstheorie einen funktional-äquivalenten Ersatz für die Moral. Moral tendiert zur Vereinheitlichung beziehungsweise, wenn dies nicht gelingt, zum Konflikt, während symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien in Mehrzahl und für jeweils spezifische Problemkonstellationen eingesetzt werden können: „Für das Erreichen der Wahrscheinlichkeit von hochunwahrscheinlichen Sinnselektionen muss eine Mehrheit von darauf spezialisierten Codes ausgebildet werden. In Anlehnung an einen biologischen Sprachgebrauch könnte man auch von ‚adaptive polymorphism‘ sprechen.“²⁰³ Eine der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft entsprechende heterogene, symbolisch generalisierte Medienstruktur kann nicht mehr mit Moral als Universalmedium gesellschaftlicher Integration, Koordination und Steuerung zur Deckung gebracht werden.

Im Kontext der modernen funktional differenzierten Gesellschaft verliert Moral also ihre Funktion als „universales Supermedium“ und damit die Möglichkeit ihrer Integrationsfunktion für die Gesellschaft als Ganzes. Die Möglichkeit einer Einheitsbildung der Weltgesellschaft über Moral ist nach Luhmann prinzipiell nicht gegeben. Es bleibt darüber hinaus auch noch die Frage offen, ob die Moral denn überhaupt jemals wirklich eine integrative Funktion erfüllt hat, bedenkt man, dass es im Kontext der stratifikatorisch gegliederten Gesellschaft vor allem politische (auch: kirchenpolitische) Macht und, damit verbunden, der Einsatz von physischer Gewalt waren, die die Integration der Gesellschaft gewährleisten hatten – weshalb Luhmann gesellschaftliche Integration durch Moral auch als Utopie bezeichnet hat.²⁰⁴

²⁰² Spencer-Brown, 1995, S. 153.

²⁰³ Luhmann, 1998, S. 317f.

²⁰⁴ Vgl. ebenda S. 173.

3.1.4 ETHIK ALS KONSTRUKTIONSTHEORIE - 2ND-ORDER THEORIE DER ETHIK

„Was immer wir tun, wir tun es in Gestalt einer Setzung. Wir tun dieses und nicht etwas anderes, obwohl wir auch etwas anderes tun könnten. Unsere Setzungen nehmen für uns und – falls wir beobachtet werden – auch für andere eine bestimmte erkennbare Gestalt an. (...) Der Sinn und die Bedeutung unserer Setzungen ergeben sich aus der Differenz zwischen realisierten und nichtrealisierten Handlungsmöglichkeiten.“²⁰⁵

Siegfried J. Schmidt

Ethik auf Reflexionsstufe drei: Reflexion der Freiheit oder bewusste Freiheit als Verantwortung (Kontingenzbewältigung der kontingent gewordenen 1st-Order Kontingenzbewältigung)

Auf Reflexionsstufe zwei konnte erstmals von Ethik (als Reflexionstheorie der Moral) gesprochen werden. Ethik auf Reflexionsstufe drei reflektiert die Dynamik des Re-entry als solche und erkennt diese als zentrale Operationsform einer 2nd-Order Theorie der Ethik. Der selbstbezüglich gekrümmte Raum ist jedoch, im Gegensatz zum Circulus vitiosus der Ethik auf Reflexionsstufe zwei²⁰⁶, ein „Circulus creativus“ (Heinz von Foerster), der zu bewussten kreativen ethischen Entscheidungen und Unterscheidungen führt. Ethik wird zur Konstruktionstheorie.

Mit dem Erreichen der Reflexionsstufe drei ist die Idee, „objektive“ und endgültige Lösungen von Wahrheits- und Begründungsfragen erreichen zu können, endgültig aufgegeben. Auf Stufe drei geht es um unentscheidbare Propositionen. Es gibt keine absolute Wahrheit und auch keinen absoluten Sinn. Auf eine paradoxe Weise gibt es aber auch keine „absolute Relativität“ – was bedeutet, dass es auch keine absolute Unbestimmbarkeit geben kann.

²⁰⁵ Schmidt, 2005, S. 29.

²⁰⁶ Die Dynamik der infiniten Iteration stellt einen „Teufelskreis“ dar, in dem man sich „verfangen“ und nicht mehr entkommen kann.

3.2 2ND-ORDER ETHIK ALS ENTSCHEIDEN DES UNENTSCHEIDBAREN UND BESTIMMEN DES UNBESTIMMTEN

Im Zusammenhang mit unentscheidbaren Propositionen steht Heinz von Foersters „Lethologie“ als „Kalkül des Unwissbaren“: „Im Hinblick auf diese Rätsel, im Hinblick auf unsere Unwissenheit und, paradoxer Weise, im Hinblick auf unser Gefühl zu wissen, dachte ich an eine Epistemologie, eine Theorie des Wissens, die eingedenk der Unergründlichkeit unseres Unwissens bleibt, eine Spitze-des-Eisbergs-Epistemologie, die sich ihres schwebenden Zustands bewusst ist.“²⁰⁷ Das Unwissbare kann dabei entweder in Form von Unbestimmtheit oder in Form von Unentscheidbarkeit auftreten, bezieht sich also auf Bereiche, die (noch) nicht entschieden oder bestimmt sind, und auf existentielle (prinzipiell unbeantwortbare) Fragen. Eine entscheidbare Proposition ist eindeutig als wahr oder falsch determiniert und lässt keine Wahlmöglichkeiten für eigene Bestimmungen offen, während unentscheidbare Propositionen mit der Freiheit der eigenen Wahl verbunden sind: „Antworten auf entscheidbare Fragen sind von Notwendigkeiten diktiert, während Antworten auf unentscheidbare Fragen durch die Freiheit unserer Wahl bestimmt werden. (...) Ethik ist der Bereich, in dem wir Verantwortung für unsere Entscheidungen übernehmen. Das Antonym für Notwendigkeit ist nicht Zufall, es ist vielmehr Freiheit, es ist Wahl.“²⁰⁸

Die Freiheit der Bestimmung wird in diesem Zusammenhang nicht „als Bodenlosigkeit, sondern als Voraussetzung für Beweglichkeit und Kreativität angesehen. Kontingenz ist der Name für die Freiheit des Menschen, die mit Unsicherheit und also mit Risiko bezahlt werden muss, ohne die aber keine relevanten kulturellen Leistungen entstehen könnten.“²⁰⁹ Alles was wir bestimmen und entscheiden, ist dadurch „wahr“ und „real“, gleichzeitig aber auch relativ, kontingent und damit auch ganz anders möglich. Wahrheit ist konstruierte („gemachte“) Wahrheit innerhalb eines bestimmten Kontextes und Möglichkeitsraums. Damit transformiert sich die Frage der Wahrheit in die Frage der Freiheit und des Wie einer kreativen, bewussten und sinnvollen Bestimmung und Konstruktion innerhalb eines Gesamtzusammenhangs und Möglichkeitsraums. Auf

²⁰⁷ Foerster, 1993a, S. 133. Der Begriff „Lethologie“ kann in Anlehnung an das griechische „letheia“ als Theorie des Nicht-Wissens – „letheia“ ist das Verborgene, das Verdunkelte – verstanden werden.

²⁰⁸ Foerster, 1993a, S. 153f.

²⁰⁹ Schmidt, 2005, S. 42.

Reflexionsstufe zwei entsteht Freiheit, auf der dritten Reflexionsebene wird diese Freiheit als solche reflektiert und damit als Verantwortung bewusst.

3.2.1 DIE ETHISCHE FRAGE

„Es gibt nicht irgendeine absolute Wahrheit, die einen zwingt, die Dinge so und nicht anders zu sehen, so und nicht anders zu handeln.“²¹⁰ *Heinz von Foerster*

Das Argument und die Methode ethischer Bestimmung des Unbestimmten ist mit Heinz von Foerster in der Beantwortung unentscheidbarer Fragen zu suchen: „Es gibt unentscheidbare Fragen. (...) Wenn wir diese Fragen für uns entscheiden – nämlich, ob ich ein Teil der Welt bin oder nicht –, entwickeln sich völlig verschiedene Haltungen.“²¹¹ Und verschiedene Haltungen erzeugen verschiedene Welten. Wer durch ein Guckloch schaut, mag apokalyptische Visionen goutieren, wer sich als Teil der Welt bestimmt, wird dies anders sehen wollen.

„Das erste Fragenpaar: Befinde ich mich außerhalb des Universums? (Das heißt: Immer wenn ich meine Augen darauf richte, sehe ich wie durch ein Guckloch ein sich von mir ausbreitendes Universum.) Oder: Bin ich Teil des Universums? (Das heißt: Immer wenn ich etwas tue, verändere ich sowohl mich als auch das Universum.)

Das zweite Fragenpaar: Ist die Welt die primäre Ursache? (Das heißt: Meine Erfahrung wird von der Welt bewirkt.) Oder: Ist meine Erfahrung die primäre Ursache? (Das heißt: Die Welt ist Ergebnis meiner Erfahrung.)“²¹²

Im Sinne der operationalen Geschlossenheit des Nervensystems ist die „existentielle Subjektivität“ getrennt von der Welt, eingeschlossen in ein eigenes Universum (epistemologischer Solipsismus). Wer jedoch am Abgegrenzt-Sein der Welt gegenüber festhält, setzt sich in Opposition zu einer Welt, die er aus dem locus observandi heraus beobachtet (ontologischer Solipsismus²¹³).

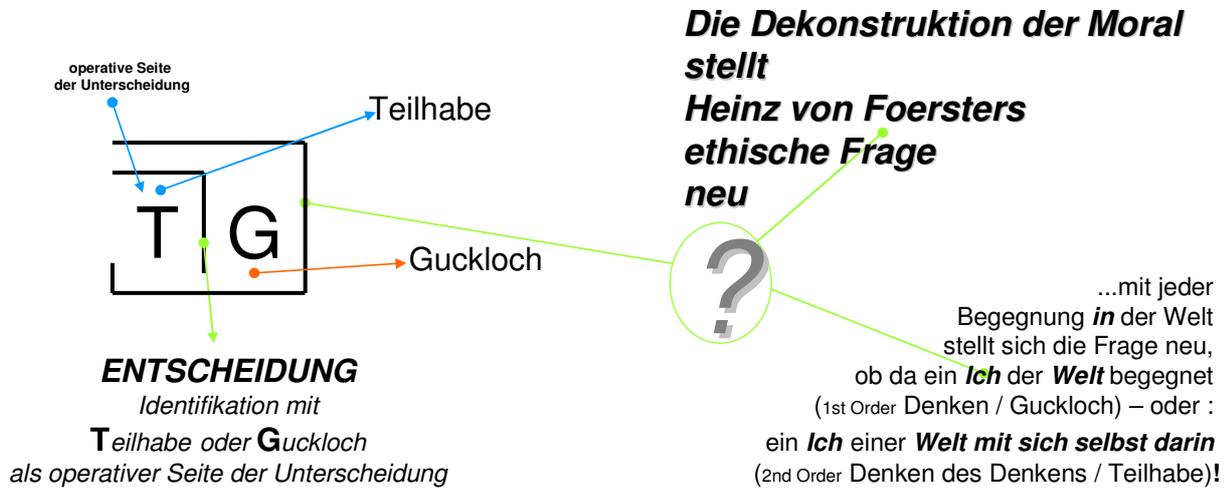
²¹⁰ Foerster/Pörksen, 1999, S. 38.

²¹¹ Foerster/Bröcker, 2002, S. 10.

²¹² Foerster, 1993b, S. 352.

²¹³ Der ontologische Solipsismus, die extremste Form des Subjektivismus, geht davon aus, dass es nur ein Subjekt, einen Beobachter, nur ein „System“ gibt, wobei Umwelt nichts anderes ist als die Projektion der systeminternen Vorstellungswelt.

In der Sprache Spencer-Browns geht es darum, eine Entscheidung für eine Seite der Differenz Teil-der-Welt/locus observandi zu treffen und – durch Re-entry – als operative Seite auszuzeichnen.



Die Position des unbeteiligten Beobachters (locus observandi, Gucklochhaltung) entspricht einem Bewusstsein auf Reflexionsstufe eins und entbindet von jeglicher Verantwortung, solange der Glaube an die *eine und einzige* Wahrheit und an die Objektivität der Weltgegebenheiten ungebrochen ist. Autorität begründet Wahrheit – „es ist, wie *ich* es sage!“²¹⁴ – und die so gesetzte Objektivität beseitigt Verantwortung, denn man bekommt gesagt, wie *es ist*.

Stellt man die ethische Frage in der Notation Spencer Browns dar, wird Heinz von Foersters didaktische Magie sichtbar: wer immer sich auf *diese Frage* einlässt, muss erkennen, dass er eigentlich nur noch für *Teilhabe* entscheiden kann, denn eine Identifikation mit der Guckloch-Position setzt eine Naivität voraus, die durch das bloße Stellen der ethischen Frage schon gebrochen wird. Dann muss man selbst von einem Guckloch aus noch sehen, dass ein Loch nicht nur trennt, sondern vor allem auch verbindet. Dass Gucklöcher eben auch Teil der Welt sind. *Teilhabe* kann man nur verweigern, weil man schon Teil ist. Und daher kann *Verweigerung* auch nie akzeptiert werden (auch Gucklöcher werden für ihre Taten zur Verantwortung gezogen), sondern muss als Selbstexklusion inkludiert werden.

²¹⁴ Ebenda, S. 353.

Heinz von Foersters Frage ist unentscheidbar, weil **Teilhabe** und **Guckloch** in einem Verhältnis *gegenseitiger Implikation* stehen und jede Antwort ihr Gegenteil notwendig einschließt: Wer sich für *Guckloch* entscheidet, muss eben *als solches teilhaben*. Als unfreies, und damit aber auch von Verantwortung entbundenes, Opfer der Umstände, welche dem Guckloch – durch sich selbst hindurch (formal: als erlittene 2nd-Order Bestimmung) – seine Welt bescheren.

Eine sich teilhabend identifizierende Individualität dagegen wird dadurch verantwortlich – und frei. Frei in den Grenzen jener Welt, die sie durch sich selbst als Guckloch (formal: als genutzte 2nd-Order Bestimmung, oder besser: *entwickelte* 2nd-Order Kompetenz) - **als eigene** und **in eigener** Perspektive – erkennen (mit bewusster, also bezüglich Heinz von Foersters Frage *entschiedener Motivation unterscheiden und bezeichnen*) kann.

Von Foersters Frage zeigt sich hier in all ihren konstruktivistisch-ethischen Implikationen.

Seine unentscheidbare Frage markiert sehr genau die Differenz von 1st- zu 2nd-Order Orientierung in der Weltauffassung. Wer sich für Teilhabe entscheidet, begegnet eben nicht mehr einfach naiv der Welt, sondern *einer Welt mit sich selbst darin als absichtsvoller Entscheider* vieler Fragen - und so immer wieder auch der einen Foerster'schen, die sich ja in jeder neuen Situation, eben wegen ihrer Unentscheidbarkeit, neu stellen muss. Im Spiel mit dieser Frage kristallisiert jedes menschliche Individuum einen Eigenwert, eine Grundantwort (Teilhabe oder Guckloch), die quasi als Attraktor jede konkrete neue Entscheidung präformiert.

Teilhabe heißt: als das spezielle Guckloch (Präsenz in Raum und Zeit), das man ist, teilzunehmen an einer Welt, die als ein Netzwerk aus Gucklöchern, die füreinander ihre (Um-)Welt bedeuten, erscheint.

Der Beobachter selbst ist immer beteiligter Akteur, „der selber eine Rolle im Drama zwischenmenschlicher Beziehungen, dem Drama des Gebens und Nehmens, in der Zirkularität menschlicher Beziehungen spielt.“²¹⁵ Indem man sich hingegen „vom Universum abkoppelt, setzt man sich auch von den Mitmenschen ab.“²¹⁶ Die Entscheidung für die Teil-der-Welt-Position bindet „mich und meine Handlungen

²¹⁵ Foerster, 1993a, S. 66.

²¹⁶ Foerster, 1993b, S. 353.

untrennbar an alle anderen Menschen (...) und wird damit zur Voraussetzung für die Begründung einer Ethik.“²¹⁷

3.2.2 FREIHEIT UND VERANTWORTUNG

Während der Beobachter im Kontext der Kybernetik erster Ordnung technische Systeme (Maschinen) erzeugt, organisiert und steuert, konstruiert, organisiert und steuert der Beobachter im Kontext der Kybernetik zweiter Ordnung sich selbst in Zirkularität mit der Welt, als deren Teil er sich erkennt. Gordon Pask unterscheidet in diesem Kontext zwei Ordnungen der Analyse: „Eine, durch die der Beobachter in das System eindringt, indem er den Zweck des Systems festsetzt. Nennen wir dies eine ‚Festsetzung erster Ordnung‘. Bei einer ‚Festsetzung zweiter Ordnung‘ begibt sich der Beobachter in das System, indem er sein eigenes Ziel festsetzt.“²¹⁸ Der Beobachter begibt sich in das System, das er beobachtet und als dessen Teil er sich selbst versteht. Die Autonomie als Grundkonstante des Beobachters bedeutet, dass die Bestimmung von Zielen, Absichten, Handlungen in ihm selbst verankert ist. Als das Antonym von Notwendigkeit bezeichnet Heinz von Foerster nicht den Zufall oder die Beliebigkeit, sondern Freiheit und Wahl. Das Bewusstsein der Autonomie – „reflektierte Autonomie“ – bedeutet Freiheit. Als Freiheit wird Autonomie kontingent, es wird auch möglich, sich gegen sie zu entscheiden. Eine Entscheidung gegen die Freiheit entbindet jedoch auch von der Verantwortung. „(...) in dem Moment, wo du sagst: ‚I have no choice!‘ gibst du deine Freiheit auf und delegierst die Verantwortung an jemand anderen, der dir die Wahl wegnimmt.“²¹⁹ Damit wird die Entscheidung zur Freiheit die Voraussetzung dafür, Verantwortung übernehmen zu können und damit Bedingung der Möglichkeit einer Praxis der Ethik.²²⁰

Der Begriff „Verantwortung“ beinhaltet „Antwort“. Etymologisch lässt sich „Antwort“ ableiten von „gegen etwas reden“. Antwort geben bedeutet Unterscheiden und Bezeichnen, mit Spencer-Brown: „gegen etwas abgrenzen (Grenzziehung) und bezeichnen“, also Beobachten. Bereits die Tatsache der eigenen Existenz ist eine Unterscheidung und Bezeichnung (Identität) und bedeutet existentielle Antwort, woraus

²¹⁷ Ebenda S. 353.

²¹⁸ Foerster, 1993a, S. 89.

²¹⁹ Foerster, 1997, S. 53.

²²⁰ Vgl. Foerster, 1993a, S. 73f.

die Erfahrung der ursprünglichen Verantwortung entsteht - „dann wird aber auch klar, dass der Mensch nur deshalb für die Welt verantwortlich ist, weil sein Dasein ein verantwortliches In-der-Welt-Sein ist, das wesentlich geschichtlich ist.“²²¹ Die existentielle Verantwortung ist bereits im Akt des Beobachtens erster Ordnung, im Geben einer Antwort selbst begründet. „Im Sinne der existentiellen Verantwortung (...) ist die Handlung selbst die Antwort. Nicht ein Richter spricht mich – nach der Tat – an, sondern aus der gegenwärtigen Situation, die wir mit ‚Problem‘, ‚Norm‘ und ‚künftiger Zurechnung‘ charakterisiert haben, ergeht ein Anspruch an mich. Ich muss auf die Situation antworten.“²²² Die „Notwendigkeit liegt nicht in dem, was geschieht, sondern zugleich restriktiver und permissiver nur darin, dass etwas geschieht.“²²³

Aber erst die Entscheidung für die Freiheit eröffnet Möglichkeitsräume. Damit werden Antworten kontingent und Sinn als Medium der Steuerung erschlossen. Erst die Reflexion der Freiheit und damit der Kontingenz der Antwort innerhalb eines Möglichkeitsraumes transformiert die existentielle Verantwortung (Antwort) in ethische Verantwortung. Mit anderen Worten: Antworten benötigen einen 2nd-Order-Bezug, um ethisch genannt zu werden und als Verantwortung zum Ausdruck zu kommen, denn: „Der Handelnde ist immer gewissenlos; es hat niemand Gewissen als der Betrachtende.“²²⁴ Während die Handlung als Antwort operationalen und damit ereignishaften Charakter besitzt, entspricht die Verantwortung einer 2nd-Order-Konzeption von Antwort.

Für Michel Foucault ist die Entscheidung für die Freiheit „ontologische Bedingung der Ethik“. Ethik selbst ist „die reflektierte Form, die die Freiheit annimmt“²²⁵: „Denn was ist Ethik anderes als Freiheitspraxis, die reflektierte Praxis der Freiheit?“²²⁶ Freiheit entsteht als das Wissen um die Kontingenz von Entscheidungen für Unterscheidungen. Auf Reflexionsstufe drei geht es um das Reflektieren der so auf Stufe zwei entstandenen Freiheit und damit um eine eigene Entscheidung für diese Freiheit und die darin eingebundene bewusste Übernahme von Verantwortung: In ihrer Reflexion findet die Freiheit zu ihrer Verantwortung.

²²¹ Schwartländer, zit. nach Sängler, 1991, S. 18.

²²² Danner, 1985, S. 173.

²²³ Baecker in: Foerster, 1993b, S. 20.

²²⁴ Goethe, 1981, S. 399.

²²⁵ Foucault, 2007, S. 257.

²²⁶ Foucault, 1985b, S. 12.

Das bedeutet auch, „dass man die Aktivitäten eines anderen nicht einschränken soll, sondern dass es gut wäre, sich auf eine Weise zu verhalten, die die Freiheit des anderen und der Gemeinschaft vergrößert. Denn je größer die Freiheit ist, desto größer sind die Wahlmöglichkeiten und desto eher ist auch die Chance gegeben, für die eigenen Handlungen Verantwortung zu übernehmen. Freiheit und Verantwortung gehören zusammen. Nur wer frei ist – und immer auch anders agieren könnte –, kann verantwortlich handeln.“²²⁷

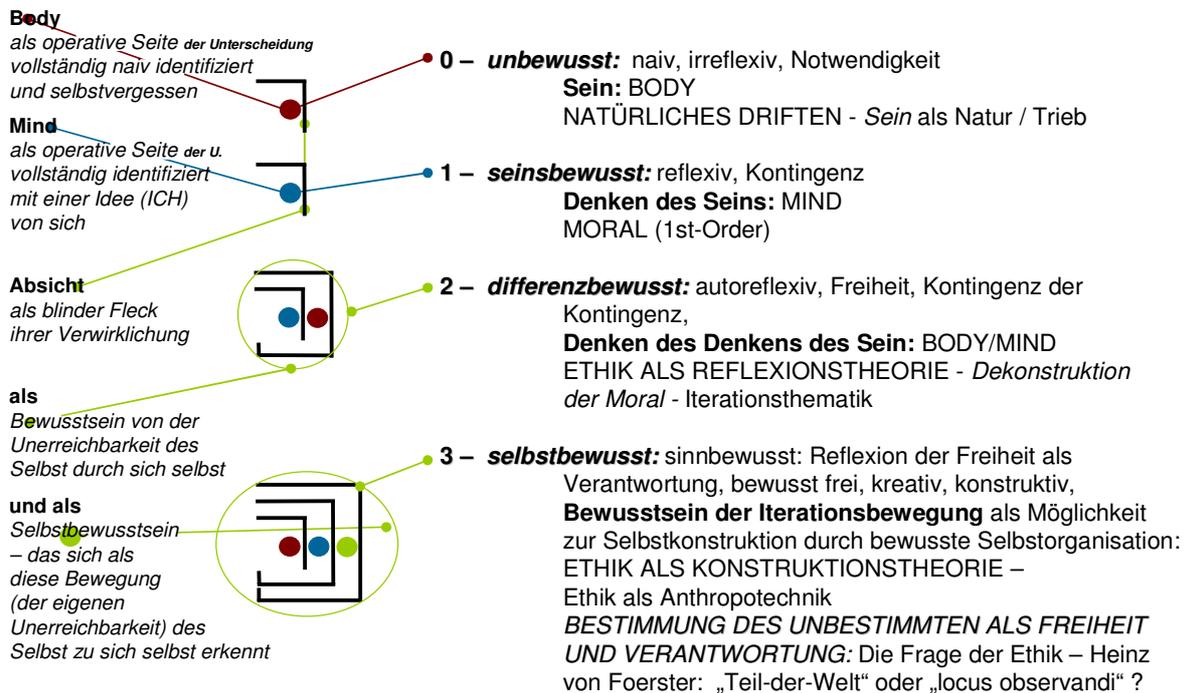
Wie in der Abbildung dargestellt, wird Ethik als reflektierte Praxis der Freiheit konstruktiv und als solche zur Anthropotechnik bewusster Evolution in Form von Selbst- und Lebensgestaltung. Selbst- und Lebensgestaltung meint das Wie des Menschseins, die Form, die das Selbst und Leben in einem ethischen Sinne annimmt. Als „Anthropotechniken“ definiert Peter Sloterdijk (Selbst)Techniken der Selbstformung. Anthropotechnik ist ein Sammelbegriff für die Verfahren und Übungssysteme, mit deren Hilfe Menschen auf sich selber einwirken: „Menschen können gar nicht anders, als sich selber herzustellen. Menschen leben in Tätigkeitsfeldern, aus denen sie selbst hervorgehen. Wir sind zur Selbstformung verdammt.“²²⁸

²²⁷ Foerster, 1999a, S. 36.

²²⁸ Sloterdijk, 2009b.

Bewusstsein

nach Gotthard Günthers Stufen der Reflexion
und in der Notation Georg Spencer-Browns



3.3 MORALISCHER ZUFALL UND ETHISCHE FREIHEIT

„Wir wählen den wissenden Kampf der Fragenden und bekennen mit Carl von Clausewitz: ‚Ich sage mich los von der leichtsinnigen Hoffnung einer Errettung durch die Hand des Zufalls.‘“²²⁹ *Martin Heidegger*

Die Umstellung von Zufall/Notwendigkeit (Beliebigkeit) auf Freiheit/Notwendigkeit setzt das Erkennen von Möglichkeitsräumen und die Bereitschaft, bewusste Entscheidungen zu treffen, voraus.

Im Gegensatz zu Heinz von Foerster, der die Beantwortung unentscheidbarer Fragen dem Menschen selbst als wesentliche Aufgabe seiner Entwicklung nahelegt, werden diese bei Wittgenstein ausschließlich durch das transzendente „Es“²³⁰ beantwortet, denn: „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.“²³¹ Und

²²⁹ Heidegger, 2000, S. 116.

²³⁰ „Es“ von „es zeigt sich“. (Vgl. Wittgenstein, 2003, S. 111.)

²³¹ Wittgenstein, 2003, S. 111.

worüber man schweigen muss, das kann sich nur noch „zeigen“²³². Ethik ist für Wittgenstein transzendental²³³, sie „zeigt sich“ (oder zeigt sich nicht).

Unentscheidbare Fragen obliegen auch bei Schopenhauer und Kant einer Bestimmung durch das „Transzendente“. Die Übertragung der Entscheidung auf ein „Transzendentes“ bringt den Vorteil, dass man sich auf anderes, außerhalb seiner selbst, berufen kann. Ist man jedoch selbst der Entscheider, kann man sich nur noch auf sich selbst berufen und aus „man“²³⁴ wird: „*Ich* entscheide, daher ist es meine Verantwortung.“²³⁵ „*Ich*“ ist beteiligter Akteur und Mitgestalter der Wirklichkeit und damit bin auch „*ich*“ und nicht „*es*“ verantwortlich.

Spencer-Browns Kalkül als Aufforderung, durch Unterscheiden ein Universum zu schaffen, um sich dadurch „zeigen zu lassen“ (im Sinne von: die Erfahrung zu machen), dass man Teil der Welt und Mitschöpfer und Mitgestalter des Universums ist, korrespondiert mit Heinz von Foersters Postulat, dass es jeder selbst sei, der die unentscheidbare Frage (ob man Teil der Welt sei oder auf einem locus observandi sitze), zu beantworten habe, denn der Beobachter, an den Spencer-Brown sich am Ende des Kalküls wendet, wird durch Vollzug des Re-entrys in sein Kalkül mit einbezogen.

Während für Wittgenstein keinerlei Einflussmöglichkeit besteht, ob und wie die Ethik „sich zeigt“ – das bleibt dem „Zufall“ (beziehungsweise der Transzendenz) überlassen –, bedeutet die Entscheidung für die Freiheit auch die Möglichkeit, es – das „Zeigen“ der Ethik – selbst zu bestimmen. Jede Deskription der Ethik jedoch lässt diese zur Moral konvertieren und darf nicht mehr Ethik genannt werden. Wenn Wittgenstein sagt: „Es ist klar, dass sich die Ethik nicht aussprechen lässt“²³⁶, bezieht er sich auf den deskriptiven Sprachgebrauch. Um nicht (wieder) als ein moralisches Ge- oder Verbot zum Ausdruck gebracht zu werden, muss die Ethik implizit bleiben.

Spencer-Brown fragt hingegen nach der Form der Operation, die wir anwenden (und anwenden müssen), um erst einmal zu einem bestimmten Was zu kommen. Er

²³² Und muss sich sogar zeigen, und sei es als Symptom, wie man seit Freud weiß.

²³³ Alles was nicht transzendental ist, kann gesagt werden. Sachverhalte sind Tatsachen. Die können ausgesprochen werden. Alles, was bestimmt ist, kann gesagt werden. Was nicht definiert ist, ist transzendental. Das kann nicht gesagt werden, das zeigt sich. (Vgl. Wittgenstein, 2003, S. 111.)

²³⁴ Bezug auf Heideggers „was „man“ so tut, also die allgemeine „Fernsteuerung“.

²³⁵ Foerster/Bröcker, 2002, S. 68.

²³⁶ Wittgenstein, zit. nach Foerster, 1993b, S. 354.

konzipiert daher einen operativen Kalkül, der den Anspruch erhebt, die abstrakte Grundstruktur jeglichen Operierens (von Welt, in und an dieser Welt) zu fassen. Der Kalkül erkennt im Treffen von Unterscheidungen den elementaren Akt des Bestimmens von Welt. Im Ununterschiedenen einen Unterschied zu machen lässt wahrlich eine Welt entstehen – „Draw a distinction and a universe comes into being.“²³⁷ Hinter dem Erscheinen von Welt stehen paradoxe operative Strukturen. Strukturen, die als solche Heideggers „Welten der Welt“ beschreiben.

Spencer-Browns Kalkül bietet die operationalen Möglichkeiten, Ethik „zu zeigen“ beziehungsweise sich zeigen zu lassen, sodass diese zwar implizit bleibt, aber zur konkreten Erfahrung werden kann. Er schlägt anstelle der Deskription eine andere Form der Sprache vor: die „mathematische Kommunikation“, deren ursprüngliche Form die Injunktion, die Anweisung, ist. „In dieser Hinsicht ist sie vergleichbar mit angewandten Kunstformen wie dem Kochen, in welchem der Geschmack des Kuchens – zwar in Worten nicht ausdrückbar – dem Leser in Form einer Folge von Anweisungen, genannt Rezept, übermittelt werden kann. Die Musik ist eine ähnliche Kunstrichtung: Der Komponist versucht nicht einmal, die Tonfolgen, die er im Sinn hat, zu beschreiben, noch weniger die Gefühlsregungen, die durch jene ausgelöst werden, sondern er schreibt eine Folge von Befehlen nieder, die, wenn sie vom Leser befolgt werden, für diesen zu einer Reproduktion der ursprünglichen Erfahrung des Komponisten führen können.“²³⁸ Die deskriptive Sprache, die Wittgenstein verwendet, beschreibt Spencer-Brown als Einschränkung – exakt: als „Beschränkung“: So müsste der Komponist beispielsweise, „wenn er eine Beschreibung (d.h. eine Beschränkung) der Ekstasen, die durch seine Komposition (d.h. unbeschränkt von ihr) in Erscheinung treten, versuchen müsste, kläglich und notwendigerweise scheitern.“²³⁹ Der Kalkül führt in formaler Notation das protologische Operationsschema menschlichen Beobachtens vor, was durch die Thematik der Selbstbeobachtung den Beobachter ins Kalkül zieht. Besonders im Kontext der Erziehung wird es daher im Sinne der Ethik von Relevanz sein, ob es gelingt, aus diesen protologischen Denkfiguren Technologien und Medien zu entwickeln und einzusetzen, die es ermöglichen, Ethik zu „zeigen“, Kommunikation also so zu gestalten, dass es wahrscheinlich wird, dass sich die Ethik als Erfahrung und lebendige

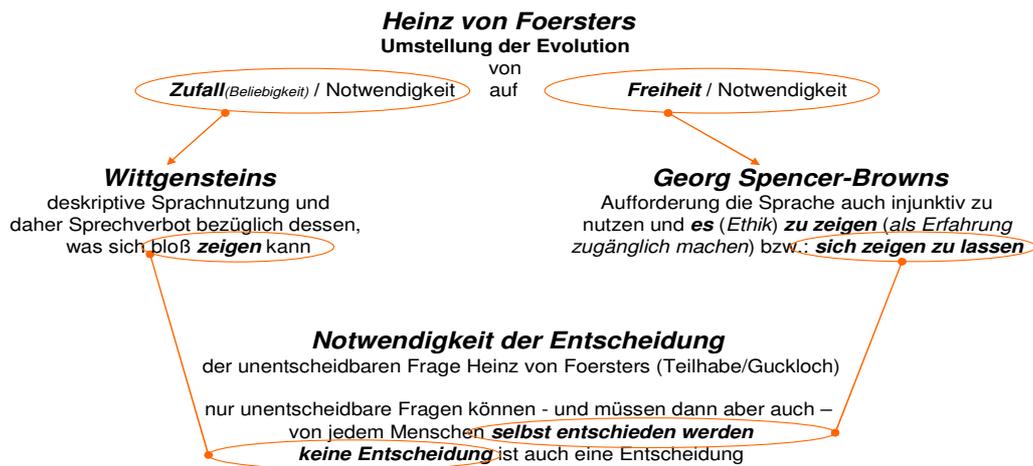
²³⁷ Spencer Brown, 1994a, S. 3f.

²³⁸ Spencer-Brown, 1994a, S. 67.

²³⁹ Ebenda S. 67.

Qualität für alle Beteiligten „zeigt“. Die injunktive Form Spencer-Browns weist in diesem Sinn auf die Möglichkeit einer 2nd-Order Kompetenzentwicklung der Erziehung²⁴⁰ hin und mit dem „Zeigen“ der Ethik ist auch Heinz von Foersters Forderung nach einer Umstellung von Zufall/Notwendigkeit (beziehungsweise: Beliebigkeit/Notwendigkeit) auf Freiheit/Notwendigkeit bezüglich menschlicher Evolution erfüllt.

moralischer Zufall / ethische Freiheit



3.4 ETHIK ALS KREATIVE NICHTPOSITION DER ENTSCHEIDUNG

„Darum spiegelt jedes Koan das ungeheure Koan des Lebens wieder.“ *Alan Watts*

Ein der Ethik auf Stufe drei entsprechendes Prozessschema zur Bestimmung des Unbestimmten – zum (Er)Finden von Lösungen und Entscheidungen - stellt das aus der traditionellen indischen Logik stammende Tetralemma²⁴¹ dar. Es beschreibt ein Modell zur Kategorisierung von Handlungen (Beobachtungen) und Standpunkten, das über die zweiwertige Logik – und damit zweiwertige Lösungsfindung – hinausführt, und eignet sich als Möglichkeit der Operationalisierung der Entscheidungsfindung im Kontext der 2nd-Order-Theorie der Ethik – speziell im Kontext konfligierender (einander ausschließender) Positionen. Es kann als Entwicklungsweg des Wie (Prozess) der Entscheidungsfindung oder Problemlösung gelesen werden.

²⁴⁰ Dies steht insbesondere mit der Professionalisierung, Kompetenzentwicklung und Technologisierung der Erziehung in Zusammenhang. Dazu ausführlich in Abschnitt 8.2 *Ethik der Erziehung als Kompetenz der Erziehung* und 8.3 *Technologien der Erziehung*

²⁴¹ Varga von Kibéd/Sparrer, 2000, S. 77.

Entsprechend der Transformation der Ethik im Zuge ihres Reflexionsprozesses beschreibt auch das Tetralemma einen dynamischen Dreischritt der Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion von Problemen und ihren Lösungen. Das Tetralemma gilt deshalb auch im Kontext der Psychotherapie, respektive der Suchttherapie, als ein geeignetes Prozessschema der Heilung, denn es schult vor allem die Fähigkeit zur Musterunterbrechung. Als Strukturmuster zeigt es, von konkreten Inhalten abstrahiert, die logischen Schritte zum (Er-)Finden sinnvoller (ethischer) Wirklichkeitskonstrukte. Matthias Varga von Kibéd's Version des Tetralemmas stellt ein generalisierbares Prozessschema zur Überwindung „jeder Erstarrung im schematischen Denken“²⁴² dar, macht unterschiedliche Möglichkeiten von Lösung und Entscheidung bewusst und sichtbar, erweitert Spielräume, unterbricht Muster, überwindet Grenzen und stellt damit eine operative Möglichkeit der Lösungsfindung im Kontext der Ethik dar. Wie Matthias Varga von Kibéd in Anlehnung an Wittgenstein bemerkt, erkennt man die Lösung am Verschwinden des Problems.²⁴³ Das Tetralemma ist in diesem Sinne ein Instrument zum (Er-)Finden von Lösungen und Entscheidungen. Heinz von Foerster versteht es in diesem Sinne als „Zauberstab“: „Man berührt mit diesem Stab gewisse Aussagen, die im Volksmund ‚Probleme‘ genannt werden, und, presto!, sie sind verschwunden. In der Umgangssprache spricht man dann von ‚Lösungen‘.“²⁴⁴ Die Lösung selbst, die wir am Verschwinden des Problems erkennen, kann sprachlich nur angedeutet, nicht jedoch eindeutig bestimmt werden: Sie „kann sich uns gezeigt haben, und wir können manchmal auch anderen zeigen, wie es geht, ohne dass es möglich ist, es wirklich zu sagen.“²⁴⁵

Ursprünglich fand das Tetralemma vor allem in der Rechtsprechung²⁴⁶ Anwendung. Das klassische Tetralemma besteht aus vier Positionen: „das Eine“, „das Andere“, „Beides“, „Keines von Beiden“. Später erweiterte die buddhistische Logik das Tetralemma um eine fünfte Position als Negation des Tetralemmas (oder „die vierfache Negation“), die als eine Figur des logischen Selbstbezuges im Kontext einer Operationalisierung der Frage der Ethik von besonderer Relevanz ist. Dirk Baecker

²⁴² Ebenda S. 77.

²⁴³ Ebenda S. 43.

²⁴⁴ Foerster, in ebenda S. 9.

²⁴⁵ Varga von Kibéd, 2000, S. 43.

²⁴⁶ Dieses Schema kategorisiert alle möglichen Positionen, die ein Richter zu einem Streitfall zwischen zwei Parteien einnehmen kann. Er kann entweder der einen oder der anderen, er kann beiden (jeder hat Recht) oder keiner von beiden recht geben.

beschreibt das Tetralemma als ein Instrument, das, „den hegelschen Dreischritt in einen „systemischen“ Fünfschritt zu erweitern erlaubt und ihn dabei im Anschluss an die Biologie und die Kybernetik um das Moment einer zunächst transzendentalen, dann totalitären Einheit korrigiert.“²⁴⁷

3.4.1 DAS TETRALEMMA ALS PROZESSSCHEMA ETHISCHER ENTSCHEIDUNGSFINDUNG

Indem bestimmte Operationen oder Prozesse einer bestimmten Logik entsprechend durchgeführt werden, realisieren sich die einzelnen Positionen des Tetralemmas. In diesem Sinne „haben“ wir die Positionen „nicht von vornherein, sondern lernen sie erst beim Durchgehen des Tetralemmas kennen. (...) Das Tetralemma ist also eine Landschaft, die sich ändert, während wir sie durchwandern, und dadurch, dass wir das tun.“²⁴⁸

DIE POSITIONEN UND KONTEXTE

Der interne Kontext (Günthers Reflexionsstufe eins)

„Das Eine“ und „das Andere“ - Prozesslogik: „Entweder-oder“

Ausgegangen wird von einem Dilemma²⁴⁹. Sowohl „das Eine“ als auch „das Andere“ stellen für sich selbst eine Position dar, die sich auf der Ebene des „Entweder-oder“ nicht mit dem jeweils anderen vereinbaren lassen, also einander ausschließen. „Entweder-oder“ entspricht der Reflexionsstufe eins als Eindeutigkeit (wahr und falsch von gut und böse) und Festlegung auf die eine oder andere Position.

Erweiterung des internen Kontexts

„Beides“ – Prozesslogik: „Sowohl-als auch“

Das Dilemma (auch Zwickmühle genannt) bietet zwei (positive) Positionen als gleichberechtigte Optionen für eine Lösung. Es stellt ob seiner Unentscheidbarkeit

²⁴⁷ Baecker, 2002, S. 9.

²⁴⁸ Varga von Kibéd, 2000, S. 86.

²⁴⁹ Hier wird nicht, wie in der klassischen Logik, zwischen Dilemma, Ambivalenz, Widerspruch und Interessenskonflikt differenziert, weil all diese Formen des Konflikts auf zwei einander ausschließende Positionen – das Eine und das Andere – reduziert werden können. Das (mathematisch) logische Dilemma entspricht einer Situation, in der ein Entscheider zwei Alternativen hat, die in seiner Betrachtung gleichwertig sind. Von Ambivalenz spricht man, wenn ein Entscheider eine Sache betrachtet und gleich viel dafür wie dagegen stellt. Ein Interessenskonflikt ist gegeben, wenn zwei Personen unterschiedliche Standpunkte oder Interessen vertreten: der eine will das, der andere etwas anderes.

einen logischen Widerspruch dar und stellt den Entscheider vor eine paradoxe Situation, die entsteht, indem beide Positionen gleichermaßen bejaht werden: Sowohl „das Eine“ als auch „das Andere“ haben ihre Gültigkeit, ihre Berechtigung. Imaginiert werden kann die Dynamik von „Sowohl-als auch“ als eine oszillierende, hin- und herpendelnde Bewegung zwischen „dem Einen“ und „dem Anderen“, die beide Positionen umschließt und damit eine erste Erweiterung des engen Kontextes der Entweder-Oder-Position darstellt. Die Position „Beides“ entspricht dem Referenzpunkt, von dem aus erkennbar wird, was „das Eine“ und „das Andere“ sowohl trennt als auch verbindet. Matthias Varga von Kibéd nennt die entsprechende Position „Beides“ auch „die übersehene Vereinbarkeit“²⁵⁰.

Da „Beides“ der Formel „das Eine und das Andere“ (A und B) entspricht, finden sich hier Lösungen der unterschiedlichsten Formen des Kompromisses. Der Kompromiss schafft einen Ausgleich, er „versöhnt“ die widersprüchlichen Positionen räumlich und/oder zeitlich: räumlich durch das Einnehmen einer Position „der Mitte“, zeitlich durch eine Oszillation zwischen den zwei Zuständen oder Werten. Andere Formen, die der Position „Beides“ entsprechen, sind beispielsweise die Symbiose, „Scheingegensätze“ (das Gute des Bösen, das Böse des Guten oder das Falsche des Richtigen, das Richtige des Falschen) oder die Absorption des Einen im Anderen (A integriert B oder B integriert A), was Matthias Varga von Kibéd „die Kraft des Nichtgewählten in das Gewählte einfließen zu lassen“²⁵¹ nennt. Im Vergleich mit Spencer-Brown entspricht Letzteres einem Re-entry der Differenz A/B entweder in A (oder in B), sodass das A das B (beziehungsweise das B das A) impliziert und mitführt.

Durch ihre Vereinbarkeit in der Position „Beides“ relativieren sich bereits die Absolutheitsansprüche sowohl von A als auch von B, wodurch die Begriffe richtig und falsch (gut und böse) bereits „verflüssigt“ werden: „Es geht uns dann vielleicht um Erfahrungsorientierung und Flexibilität, und die Frage, was im Einzelnen richtig und falsch ist, wird etwas peripherer.“²⁵² Diese Erfahrung entspricht dem „Reflexionsrest“ der Stufe eins, der in den nächsten Kontext und damit in die nächste Reflexionsstufe führt.

²⁵⁰ Varga von Kibéd, 2000, S. 79.

²⁵¹ Vgl. ebenda S. 83. Dies stellt eine Form von „Beides“ dar, auch wenn die Entscheidung selbst dadurch wieder entweder für A oder für B ausfällt.

²⁵² Varga von Kibéd, 2002, S. 84.

Der externe Kontext (Günthers Reflexionsstufe Zwei)

„Keines von Beiden“ – Prozesslogik: „Weder-noch“

Der nächste Schritt fordert das Verlassen des ersten (internen) Kontextes des Dilemmas und entspricht der Negation des Dilemmas („des Einen“, „des Anderen“ und „Beides“). Die entsprechende Operationsanweisung lautet: „Weder-noch“, was einen weiteren Horizont gewinnen lässt. Matthias Varga von Kibéd spricht von der „externen Kontexterweiterung“²⁵³, die es erlaubt, den ursprünglichen Konflikt aus der Distanz zu betrachten, die blinden Flecken des internen Kontextes aufzudecken und neue Optionen einer Bewertung des ursprünglichen Dilemmas, das jetzt in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden kann, zu (er)finden. Hier verschiebt sich der Fokus auf die Ebene der Absichten und Motive, die zum Dilemma geführt haben, macht diese transparent und damit auch anders möglich. Wir können nun „neue Optionen in der Wertehierarchie finden. Wir können aber auch nochmals in die erste Position zurückfallen und das gleiche Rad nochmals durchlaufen.“²⁵⁴ Für den/die Spieler besteht hier die Gefahr, wieder „an den Start zurück“ zu gelangen (Matthias Varga von Kibéd nennt hier unterschiedliche Varianten des Rückfalls) oder das Problem (ähnlich der infiniten Iteration der Reflexionsstufe zwei) immer weiter zu verschieben und auf andere Ebenen zu verlagern – „der Versuch, auf dieser Basis zu etwas Neuem zu gelangen, führt meist nur zum Gleichen in Grün, einer Wiederholung des alten Musters in verkleideter Form. (...) Wir halten nun zwar etwas Neues für richtig, bemerken aber nicht, dass unser Neues eigentlich nur das Gleiche in Grün ist.“²⁵⁵ Formen von „das Gleiche in Grün“ beziehungsweise „das Gegenteil in Grün“ entsprechen der Problematik diverser Symptomverschiebungen.

Varga von Kibéd differenziert die fünfte Position in die „schwache -“ (Negation) und die „starke Fünfte“ (Negation der Negation):

Die Negation des Tetralemmas oder die einfache Musterunterbrechung

„Die schwache Fünfte“ – logische Formel: „All dies nicht“

²⁵³ Beispiele für externe Kontexte sind vergangene, zukünftige und zeitlose Kontexte. (Vgl. Varga von Kibéd, 2000, S. 86.)

²⁵⁴ Varga von Kibéd, 2000, S. 88.

²⁵⁵ Ebenda S. 88.

Die logische Formel „all dies nicht“ entspricht der Aufforderung, den gesamten bisherigen Problemkontext zu verlassen, die ersten vier Positionen entsprechend der Erfahrung, „dass keine Einsicht oder Position, die wir bisher eingenommen haben, sich als die letzte Weisheit oder Einsicht herausstellte“²⁵⁶, zu negieren und auch den zweiten Kontext zu verlassen. Die „schwache Fünfte“ - oder die einfache Musterunterbrechung - lässt sich noch auf der Ebene des Tetralemmas verorten, ihr fehlt noch der selbstbezügliche Aspekt. Aus der „schwachen Fünften“ gelangt man deshalb nur allzu leicht wieder in den alten Kreislauf zurück (in eine neue Iterationsschleife), allerdings auf eine neue Weise, die Matthias Varga von Kibéd in Anlehnung an Gunther Schmidt als „Ehrenrunde“²⁵⁷ bezeichnet: „Die Berührung der fünften (Nicht-)Position, der Musterunterbrechung, gibt uns eine erhöhte Bewusstheit von dem, was wir tun. Solche Ehrenrunden sind manchmal wichtig, um sich nicht zu schnell zu verändern, denn für eine Veränderung ist auch der richtige Zeitpunkt wichtig.“²⁵⁸

Die Negation der Negation oder die reflexive Musterunterbrechung (Günthers Reflexionsstufe drei)

Die „starke Fünfte“ oder „kreative Fünfte“ als Nichtposition der Entscheidung – logische Formel: „– und selbst das nicht!“

Die „starke Fünfte“ hingegen, die ich als „kreative Fünfte“ bezeichnen möchte, wird durch die Negation des gesamten Tetralemmas (also inklusive der fünften Position selbst) erreicht und entspricht einem Prozess reflexiver Musterunterbrechung: Während die Aufforderung „all dies nicht“ die Negation von eins bis vier bezeichnet, bezieht sich „– und selbst das nicht!“²⁵⁹ auch auf die fünfte Position selbst. Die Fünfte „hebt sich daher selbst auf (und wurde von den Buddhisten als ein Nichtstandpunkt bezeichnet).“²⁶⁰ Ein „Nichtstandpunkt“ ist die Fünfte schon deshalb, weil sie sich nicht mehr auf ein bestimmtes Was der Beobachtung bezieht. Das Problem ist eben nicht die

²⁵⁶ Ebenda S. 92f.

²⁵⁷ In der Drogentherapie spricht man von „kontrolliertem Rückfall“, bei dem, anders als bei gewöhnlichen Rückfällen, die eigene Person in Bezug auf das Geschehen auf einer Ebene zweiter Ordnung (mit)beobachtet wird.

²⁵⁸ Varga von Kibéd, 2000, S. 89.

²⁵⁹ „Da sie den Aufforderungscharakter hat, Muster immer wieder zu unterbrechen, schreiben wir sie mit ‚!‘, und da sie sich auch selbst in diese paradoxe Aufforderung einbezieht, lassen wir eine deutliche Sprechpause entstehen bei ‚–‘ eintreten, vor dem selbstbezüglichen zweiten Teil.“ (Varga von Kibéd, 2000, S. 90.)

²⁶⁰ Ebenda S. 90. – Nichtstandpunkt deshalb, weil die Fünfte keine Position bezeichnet, sondern einer Haltung und einem Zustand des Bewusstseins (auf Stufe drei) entspricht.

Sache, das „Objekt“ der Beobachtung, das Problem liegt vielmehr im Sehen selbst, in der Art und Weise, dem Wie des Beobachtens. Als Nichtposition lässt sich die „Fünfte“ nicht festhalten, sie muss immer wieder neu erworben werden und ist, wie Matthias Varga von Kibéd betont, in keiner Schublade je aufzubewahren: „Wer die fünfte ‚Position‘ des Tetralemmas berührt hat, sucht nicht mehr nach dem letzten oder besten Schema, dem Schubkasten aller Schubkästen.“²⁶¹ Die „kreative Fünfte“ zeichnet sich durch ihre selbstkritische Haltung aus und ist eigentlich kein Standpunkt (keine Position), sondern bezieht sich auf die Art und Weise (das Wie) des Beobachtens selbst, die sich verändert. Medien einer reflexiven Beziehungsmusterunterbrechung sind für Matthias Varga von Kibéd vor allem Humor, Mitgefühl, Ästhetik, Weisheit und „andere unbenennbare, da nicht dauerhaft wirksam benennbare spirituelle Aspekte“²⁶².

Die „neue Erste“ als Problemlösung entsteht aus dieser Haltung „wie von selbst“ – es gibt keine „Rezepte“, sie stellt sich analog zur Lösung eines Koans ein.

DIE LÖSUNG DES UNLÖSBAREN

„Das Neue“ - Prozesslogik: der kreative Sprung

Die „starke Fünfte“ entspricht dem Potential der Reflexionsstufe drei, auf neue Art und Weise zur Lösung nicht objektiv bestimmbarer Fragen und Probleme zu gelangen. Die Reflexion in die infinite Iteration führt zur Einsicht, dass es keine „letzte Wahrheit“ gibt. Die „kreative Fünfte“ ist als „kreativer Schritt oder Sprung“, als Sinn-, Ebenen- oder Dimensionenwechsel zu verstehen, der zu etwas wesentlich Neuem führt, denn „die fünfte Position, die das Tetralemma negiert, ist keine Summe, kein Inbegriff aller vier vorherigen Positionen, sondern der Wiedereinstieg in die erste Position“.²⁶³ Der „kreative Sprung“ der Fünften führt zur Position des „Neuen“ als Re-entry des gesamten Tetralemmas in sich selbst, „als einem wirklich neuen Standpunkt, der das alte Eine samt dem Kontext des alten Dilemmas ablöst. Wir halten nicht etwa nur etwas anderes für richtig als zuvor; die neue These, das Neue, ist vielmehr auch auf eine Weise, eine

²⁶¹ Ebenda S. 92.

²⁶² Ebenda S. 91. Die entsprechenden Begriffe schließen auch ihr Gegenteil mit ein, entsprechen dem logischen Muster Luhmanns „differenzloser Kategorie“: Der Humor kann über den Nicht-Humor lachen, das Mitgefühl hat auch mit dem Nicht-Mitgefühl Mitgefühl usw.

²⁶³ Baecker, 2002, S. 9f.

andere Weise als zuvor, richtig (beziehungsweise beansprucht so seine Richtigkeit).²⁶⁴
 In diesem Sinne bewirkt die „kreative Fünfte“, „dass wir nicht einfach in Untätigkeit verharren, wenn wir sehen, wie wir nie zu einem endgültigen letzten Standpunkt gelangen. Vielmehr: Gerade weil wir uns erinnern, dass alle Standpunkte unvollständig sind, können wir wieder Stellung beziehen und uns kritisierbar machen.“²⁶⁵

Während „das Neue“ auf einer Ebene über dem Tetralemma zu verorten ist, lässt sich die (starke) Fünfte als Nichtposition nicht wirklich festlegen. Imaginierbar ist sie deshalb am ehesten gleichzeitig in und über allen Ebenen.²⁶⁶

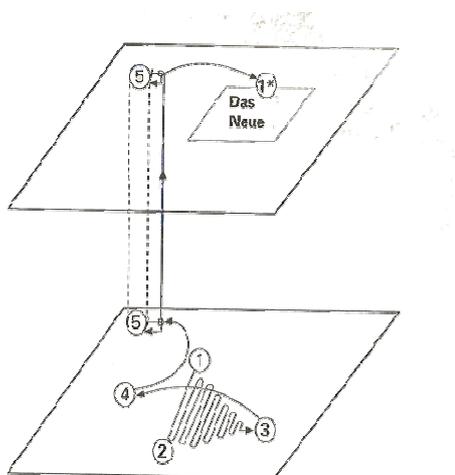


Abbildung: Das Neue²⁶⁷

DAS AFFIRMIEREN DES TETRALEMMAS

„Das Neue“ als übersummativ Lösung: Entfaltung der Paradoxie von „Sowohl- als auch“ und „Weder-noch“

Zusätzlich zu Matthias Varga von Kibéds Version des negierten Tetralemmas möchte ich eine andere Variante „des Neuen“ einführen, die, im Gegensatz zur Negation des Tetralemmas, auf dessen Affirmation gründet. „Das Neue“ stellt sich hier als Entfaltung einer paradoxen Spannung in Form einer übersummativen Lösung ein.

²⁶⁴ Varga von Kibéd, 2000, S. 91.

²⁶⁵ Ebenda S. 90.

²⁶⁶ Vgl. ebenda S. 93.

²⁶⁷ Ebenda S. 91.

„Übersummativ Lösungen“ entstehen als neue eigenständige Größen (als Emergenz) aus der produktiven Differenz und Dynamik (Interaktion) zweier, in einer paradoxen Spannung verbundener Parameter. Damit gehen übersummativ Lösungen über die bloße „Vereinbarkeit“ („Beides“) zweier Variablen hinaus. Während die Formen von „Beides“ mit einem (teilweisen) Verzicht und Verlust verbunden sind, entsteht bei der übersummativen Lösung für beide Protagonisten („das Eine“ und „das Andere“) ein Gewinn und Mehrwert (und beide bleiben in ihrer Voll- und Eigenständigkeit erhalten). Ein Beispiel einer übersummativen Lösung eines (paradoxen) Konflikts ist das von Galtung sogenannte „Transcend“, die „echte Lösung“ einer zunächst als ausweglos, unlösbar und unentscheidbar bewerteten paradoxen Spannung. „Echte Lösungen“ sind nicht innerhalb des Rahmens der Frage- und Problemstellung zu finden, sie „transzendieren“ Lösungen der Form von „Beides“, indem sie auf eine andere Art und Weise der Problemlösung verweisen. Lösungen in der Position „das Neue“ sind zwar über der Ebene des Tetralemmas zu verorten, werden jedoch innerhalb des Tetralemmas prozessiert, müssen also in den Strukturen des Tetralemmas impliziert sein.

Obwohl Varga von Kibéd übersummativ Lösungen als eine Form von „Beides“ („Sowohl-als auch“) bewertet, kommt man nicht umhin, Lösungen dieser Art gleichzeitig auch als eine Form von „Keines von Beiden“ („Weder-noch“) zu identifizieren.

Die Dynamik, die sich hier zwischen „Beides“ und „Keines von Beiden“ entwickelt, spiegelt das (alte) Dilemma auf höherer Ebene. Damit geht es darum, die paradoxe Spannung zwischen „Sowohl-als auch“ und „Weder-noch“-Prozessen zu entfalten. Eine Möglichkeit der Entparadoxierung stellt die Oszillation zwischen A und B – „Beides“ und „Keines von Beiden“ – dar, aus der eine neue eigenständige dritte Größe hervorgeht. Ross Ashbys demonstriert diese Dynamik der Entparadoxierung durch Emergenz einer dritten Größe am simplen Beispiel einer Hausklingel. Die Hausklingel kann deshalb als Beispiel für paradoxe Lösungen herangezogen werden, weil das „Klingeln“ als Emergenz aus der produktiven Differenz von und Oszillation zwischen Ein und Aus (oder Plus und Minus/Ja und Nein) hervorgeht: Drückt man auf den Schalter, wird elektrischer Strom durch einen Magneten geschickt, wodurch der Magnet den Klöppel anzieht und die Glocke läutet. In dem Augenblick, wo der Magnet den Klöppel anzieht, ist der Kontakt unterbrochen und der Magnet lässt den Klöppel fallen. Jetzt funktioniert

der Magnet wieder, zieht den Klöppel an und es ertönt das Klingelgeräusch – und so weiter. Hier entfaltet sich das Paradoxon in einer stabilen Dynamik, in der ein Zustand den anderen erzeugt, wo aber insgesamt das Klingeln als „dritter“ Wert, als neue emergente Qualität auf einer anderen Ebene als der sie produzierenden Größen entsteht. Die Paradoxie ist in diesem Sinne produktiv, sie ist Bedingung der Möglichkeit des „kreativen Sprungs“: Als übersummativ Lösung einer paradoxen Spannung entsteht „das Neue“ als emergente Größe aus der Dynamik, die sich zwischen den Positionen „Beides“ und „Keines von Beiden“ entfaltet.

4 DIE EINHEIT VON THEORIE UND PRAXIS DER ETHIK

„Ethik im Sinne von Lebenskunst ist das theoretische Experiment des Noch-nicht-Erreichten. Der Referenzpunkt ist nicht die Idee von der Praxis, sondern die Idee für die Praxis, die sie verändert.“²⁶⁸ *Thomas Bauer*

Die klassische Idee des Zusammenhangs von Ethik, Ästhetik und Erkenntnis soll im Folgenden als jener Zirkel („logische Schleife“) dargestellt werden, in dem sich die Theorie und die Praxis der 2nd-Order Ethik verbinden. Die logische Schleife von Ethik, Ästhetik und Erkenntnis bildet in diesem Sinne den Referenzpunkt für eine Veränderung der Praxis.

4.1 DIE LOGISCHE SCHLEIFE VON ETHIK, ÄSTHETIK UND ERKENNTNIS

Die zirkuläre Verbindung von Ethik (Liebe), Ästhetik (Ordnung) und Erkenntnis (Episteme) beschreibt eine trinitarische Grundstruktur, die ihre Wurzeln in klassischen, östlichen und westlichen philosophischen, logischen und mathematischen Konzepten findet und die als dynamische Einheit dieser Dreiheit, zum Beispiel bei Foucault, zur Blaupause der Konzeption einer Kunst der Lebensformen wird.

Als Beispiel dieser „logischen Schleife“ soll zunächst Matthias Varga von Kibéds Schema der Glaubensprioritäten dargestellt werden, um im Anschluss daran die 2nd-Order-Konzeption dieser Trinität als Anschlussmöglichkeit für ethische Konzepte der Lebensgestaltung vorzustellen.

4.1.1 DAS „GLAUBENSPRIORITÄTEN“ – DREIECK

Die Grundstruktur der „Glaubensprioritäten“²⁶⁹ orientiert und bezieht sich auf ein aus der Religionsphilosophie Frithjof Schuons stammendes und auf das Yoga des Patanjalis zurückgehendes Schema, das die drei Grundformen der yogischen Theorie (Lehre) und Praxis zu einer Einheit verbindet: das Jnana-Yoga der Erkenntnis, das Bhakti-Yoga der Liebe und das Karma-Yoga der Handlung oder Ordnung.

²⁶⁸ Bauer T./Ortner, 2008, S. 130.

²⁶⁹ Vgl. Varga von Kibéd, 2000, S. 132.

Frithjof Schuon kategorisiert mit diesem Schema die aus einer gemeinsamen Wurzel hervorgegangenen Weltreligionen, indem er jedem Eckpunkt des Dreiecks den Kern und die Grundhaltung einer der drei Religionen zuordnet: so weist er dem Christentum den Bhakti-Aspekt, dem Judentum den Karma-Aspekt und dem Islam den Jnana-Aspekt zu, wobei jede Religion (aus didaktischen Gründen) den jeweiligen Aspekt akzentuiert. Diese Akzentuierung darf jedoch nicht auf Kosten und/oder zu einem Ausschluss der anderen Aspekte führen, denn dies würde das Gleichgewicht zerstören, die jeweilige religiöse Form destruieren und zu devianten Formen (Fundamentalismen und Radikalisierungen) führen.²⁷⁰

Matthias Varga von Kibéd korreliert die drei Yogaformen mit der Aristotelischen Trias Ethik, Ästhetik und Logik (Erkenntnis)²⁷¹ und stellt die drei Positionen mittels der geometrischen Form des gleichseitigen Dreiecks dar, bei dem es keine Dominanz einer Position gibt. Die Eckpunkte stehen in heterarchischer und wechselseitig produktiver Relation zueinander. Jeder Eckpunkt erfüllt für die beiden anderen jeweils eine Brückenfunktion, stellt im Konfliktfall Orientierungsmöglichkeit oder Kontingenzformel dar. Immer wenn Erkenntnis und Ethik in Widerspruch geraten, kann die Ästhetik eine neue Orientierung geben, wenn Ethik und Ästhetik in Konflikt geraten, erlaubt die Erkenntnis eine Neuorientierung, und wenn Erkenntnis und Ästhetik in Widerspruch geraten, vermag die Ethik zu vermitteln. In diesem Sinne bezeichnet Matthias Varga von Kibéd die Eckpunkte metaphorisch als „drei Türen“, durch die man jeweils zum Mittelpunkt gelangen kann.²⁷² Dynamisiert man das trinitare Schema, indem man seine Struktur (Dreieck) in sich selbst immer wieder einführt (Re-entry), so erhält man eine fraktale Struktur, die das Muster der Selbstähnlichkeit zeigt:

²⁷⁰ Vgl. ebenda S. 131f.

²⁷¹ Matthias Varga von Kibéd ordnet dem Bhakti-Yoga der Liebe die Ästhetik und dem Karma-Yoga der Handlung oder Ordnung die Ethik zu. M. E. entspricht jedoch vielmehr die Handlung und Ordnung der Ästhetik, während der Liebe die Ethik zugeteilt werden müsste.

²⁷² Vgl. Varga von Kibéd, 2000, S. 133.

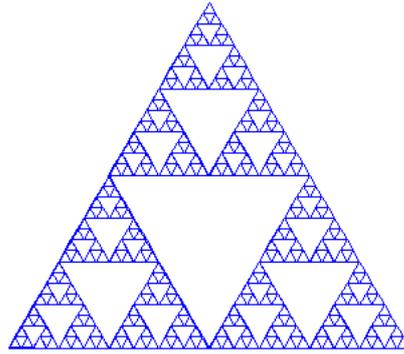


Abbildung: Das Sirpinski Dreieck zeigt die Dynamisierung und fraktale Ordnung.²⁷³

Der Mittelpunkt des Dreiecks kann auf diese Weise zugleich „überall und nirgends“ verortet werden und ist in diesem Sinne nicht als ein Punkt, sondern als eine alle Pole umfassende Dynamik zu imaginieren, was Matthias Varga von Kibéd durch eine vom Mittelpunkt ausgehende, die anderen Pole umfassende spiralförmige Bewegung darstellt:

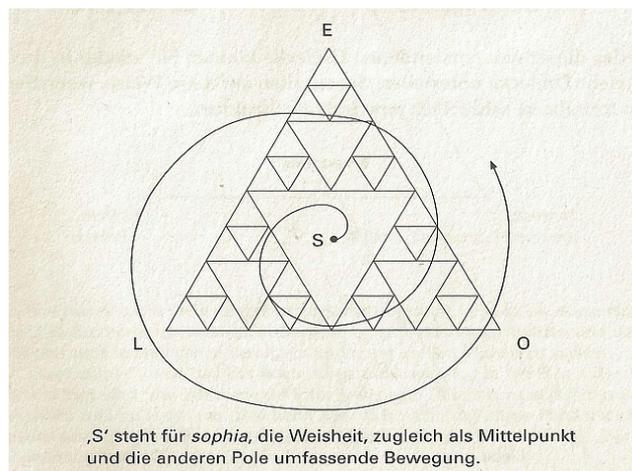


Abbildung: Sophia als operatives Konzept²⁷⁴

Den so (ontogenetisch als Prozess) verstandenen „Mittelpunkt“ des Dreiecks bezeichnet Varga von Kibéd als „Weisheit“ (sophia), verstanden als Operationsweise im Sinne „weisen Verhaltens“.²⁷⁵ Werden also die Dimensionen Ethik, Ästhetik und Erkenntnis als Operatoren zweiter Ordnung definiert, rekursiv miteinander verbunden und „ins Laufen gebracht“, entsteht aus ihrer fraktalen Dynamik „Weisheit“ als

²⁷³ www. Matheplanet.com

²⁷⁴ Varga von Kibéd, 2000, S. 134.

²⁷⁵ Ebenda S. 138.

Operationsweise (Know-how) oder Eigenbehaviour. Die Dynamik von Ethik, Ästhetik und Erkenntnis bringt eine operative „Weisheit“ hervor, und gleichzeitig ist es die „Weisheit“, die Ethik, Ästhetik und Erkenntnis verbindet und vereint.

Die so operativ gedachte „Weisheit“ setzt Matthias Varga von Kibéd in Bezug zur fünften Nichtposition des Tetralemmas, die wir als „die kreative Fünfte als ethische Nichtposition“ bezeichnet haben: „So wie wir über die fünfte Nichtposition im Tetralemma nicht verfügen können, ist auch die Weisheit nicht in unserem Besitz. Wir können sie nur berühren und immer wieder finden.“²⁷⁶ Die aus der Zirkularität und Dynamisierung von Ethik, Ästhetik und Erkenntnis gewonnene „Weisheit“ braucht, wie Matthias Varga von Kibéd betont, keine (zusätzlichen) „externen oder metaphysischen Attraktoren“²⁷⁷ – ihre Dynamik und Vitalität spricht für sich selbst. Eine so verstandene Vitalität trägt „das vertikale Moment, das Aufstiege orientiert, in sich“, denn „die Vitalität, als somatische wie geistige verstanden, ist selbst das Medium, das ein Gefälle zwischen Mehr und Weniger enthält.“²⁷⁸

4.1.2 DIE KYBERNETIK VON ERKENNTNIS, ÄSTHETIK UND ETHIK ALS LEBENSFORM

Das Zusammenspiel der Dimensionen Ethik, Ästhetik und Erkenntnis findet auch bei Heinz von Foerster Ausdruck in einer mit der Idee der Kommunikation und Gemeinschaft zirkulär verbundenen und Wirklichkeit erzeugenden Lebenspraxis.

Die Perspektive Spencer-Browns Kalküls, auf die Heinz von Foerster Bezug nimmt, ist konstruktivistisch. Der Fokus liegt auf der konstruktiven Relation von Beobachten und Beobachtetem. Bereits Kant formuliert: „weil Erfahrung selbst eine Erkenntnisart ist, die Verstand erfordert, dessen Regeln ich in mir, noch ehe mir Gegenstände gegeben werden, mithin a priori voraussetzen muss, welche in Begriffen a priori ausgedrückt wird, nach denen sich also alle Gegenstände der Erfahrung notwendig richten und mit ihnen übereinstimmen müssen. Das erkennende Subjekt wird demnach durch die unwillkürliche ‚Anwendung‘ seiner a priorischen Begriffe und Denkschemata im Erkenntnisakt zum Konstrukteur dessen, was es erkennt.“²⁷⁹ Nach Spencer-Brown entsteht Erkenntnis nicht daraus, dass wir etwas „entdecken“, sondern, indem wir uns in

²⁷⁶ Varga von Kibéd, 2000, S. 138.

²⁷⁷ Sloterdijk, 2009, S. 67.

²⁷⁸ Ebenda S. 67.

²⁷⁹ Schönwälder-Kuntze, 2009, S. 238.

Erinnerung rufen, wie wir es gemacht haben, die Erfahrung dieses „Etwas“ zu konstruieren. Der Erkenntnisprozess besteht im „Erinnern“ - als einem Beobachten zweiter Ordnung. Dazu fordert Spencer-Brown, wie wir gesehen haben, zum Re-entry auf²⁸⁰ - wir erkennen wie wir erkennen - das Erkennen wird selbstbezüglich. Der Erkennende selbst ist dabei integraler Bestandteil seines Erkennens: „Der Begriff des Beobachters inspiriert dazu, sich der zirkulären Situation des Erkennens des Erkennens zu stellen. Es ist ja ein Beobachter, der das Beobachten beobachtet und erklären möchte. (...) Häufig gelten reflexive Probleme dieser Art als unlösbar und inakzeptabel. Mein Vorschlag besteht jedoch darin, die zirkuläre Ausgangslage vollkommen zu akzeptieren und sich selbst zum Instrument zu machen, um die Frage nach der eigenen Erfahrung und dem eigenen Tun eben durch das eigene Tun zu beantworten. Es gilt, die Operationen zu beobachten, die die Erfahrung entstehen lässt, die man erklären will.“²⁸¹ Die Einsicht in die Selbstreferentialität des Erkennens und die Einbeziehung des Beobachters in seinen Erkenntnisprozess bieten eine Möglichkeit, dem Problem der „doppelten Blindheit“²⁸² des Beobachters - „wir sehen nicht, **dass** wir nicht sehen **was** wir nicht sehen“ – zu begegnen: „Wenn ich sehe, dass ich blind bin, kann ich sehen.“²⁸³ Wenn wir sehen, **dass** wir nicht sehen, können wir auch wieder sehen, **was** wir nicht sehen konnten – nämlich uns selbst. Das Erkennen des Erkennens führt auch zum Sehen, dass sich die Welt (und wir selbst) nur dann verändert(n), wenn wir anders leben (beobachten, handeln) – und dass es in unserer eigenen Freiheit und Verantwortung liegt, diese Möglichkeiten sehen zu lernen, indem wir entsprechend handeln: Dies entspricht Heinz von Foersters „ästhetischem Imperativ“, dessen Impetus

²⁸⁰ Vgl. Abschnitt 2.2.4 *Re-entry*

²⁸¹ Maturana, 2002a, S. 35.

²⁸² „doppelt“ insofern, als dass sich die Blindheit in eine Blindheit zweiter Ordnung – „dass ich nicht sehe“ – und eine Blindheit erster Ordnung – „was ich nicht sehen kann“ – differenzieren lässt.

²⁸³ Viktor Frankl berichtet vom Fall eines Mannes, der an schweren Depressionen litt. Dieser Mann erkennt plötzlich (durch Beobachten zweiter Ordnung), dass er sich selbst nur durch die Augen seiner verstorbenen Ehefrau sehen konnte (weil er durch sie und nicht mit ihr gelebt hatte). Indem er erkennt, dass er nicht sehen konnte (Blindheit), was er nicht sehen konnte – nämlich sich selbst (blinder Fleck) –, lernt er wieder sehen und wendet sich wieder dem Leben zu. (Vgl. Foerster, 1999b.)

vielleicht besser durch den Begriff des Injunktivs²⁸⁴ zum Ausdruck kommt: „Willst du erkennen, lerne zu handeln.“²⁸⁵

Das „Sehen des Nichtsehens“ führt zum bewussten Gestalten und Formen unseres Selbst und unserer Welt durch erkennendes Handeln und handelndes Erkennen - und gewinnt damit eine kreative und ästhetische Dimension. Das Denken wird schöpferisch, die Erkenntnis erweitert sich²⁸⁶. „Wer das Tiefste gedacht, liebt das Lebendigste“, so Hölderlin. Die in der Tiefe (der 2nd-Order-Konzeption) des Verstehens (des Verstehens) und des Erkennens (des Erkennens) wurzelnde Liebe zum Lebendigsten findet ihren Ausdruck im Handeln²⁸⁷, in einer je bestimmten Art und Weise des Beobachtens, des In-die-Welt-Schauens, und wird damit zur Frage der Ästhetik als Aspekt bewussten Formens und Gestaltens von Wirklichkeit. Das Ästhetische selbst befindet sich jedoch weder im Individuum noch in der Umwelt, weder im Ich noch im Du, weder im Text noch im Kontext, sondern an der Schnittstelle Selbst und Welt. Das Ästhetische ist eine Dimension zur Bestimmung der Relation, der Beziehung des Menschen zu sich selbst und zu seiner Umwelt und wird so zu einem Medium²⁸⁸ der Selbst- und Lebensformung durch Beziehungs- und Weltgestaltung (Wirklichkeit).

Für Michel Foucault bedeutet Handeln Herstellen einer Lebensform, welcher als Lebenskunst das ästhetische und ethische Element immanent ist. Ethisch wird Handeln (Beobachten) dann, wenn es auf die Erweiterung der Spielräume, die Expansion von Freiheits- und Möglichkeitsräumen fokussiert. Heinz von Foerster: „Handle stets so,

²⁸⁴ Weil der Imperativ einem Befehl entspricht, sieht Heinz von Foerster seinen Gebrauch (selbst)kritisch. Es sei daher vorgeschlagen, den Imperativ als Injunktiv zu formulieren; der Injunktiv drückt in erster Linie die Absicht (das Motiv) aus und dient der Formulierung von Aufforderungen oder Einladungen im Sinne Spencer-Browns „injunktiver Logik des Zeigens“, die in Abschnitt 3.3 *Moralischer Zufall und ethische Freiheit* dargestellt wurde.

²⁸⁵ Foerster, 1993b, S. 49.

²⁸⁶ - im Sinne Kants „Erweiterungsurteilen“, die erkenntniserweiternd wirken und schöpferisch konnotiert sind, und den „Erläuterungsurteilen“ (analytische Urteile), aus welchen nichts Neues zu lernen ist, gegenüber stehen.

²⁸⁷ In Luhmanns Konzept entspricht der Begriff „Handlung“ dem Begriff der Operation. „Verhalten“ impliziert sowohl das Handeln als auch das Wahrnehmen des Handelns als „Erleben“ – also aktives und passives „Handeln“: „Nur ein Beobachter kann einem System ein Verhalten als Handlung und einem anderen System die Wahrnehmung dieses Handelns als Erleben zurechnen und umgekehrt. (...) Der gemeinte Beobachter kann der Handelnde oder der Erlebende selbst sein (Selbst-/Fremdbeobachtung).“ (Krause, 2001, S. 138.)

²⁸⁸ Vgl. dazu z.B. Mukarovsky, 1977, S. 295ff. Die Elemente des Systems stehen in dialektischer Spannung und bilden durch ihre Interaktion und Relationen zueinander eine bestimmte Struktur, ein Muster. Mukarovsky betont, dass die Struktur bereits im Material (Natur) gegeben ist. Zur Kunst wird das Material (Natur) dann, wenn das gewohnte Relationsgefüge – also die Organisation – (an mindestens einer Stelle) durch das Medium irritiert oder gestört wird, sodass sich neue Formen bilden.

dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst.“²⁸⁹ Den Begriff „Spielraum“ möchte ich in seiner Doppelbedeutung verstehen: als Kontingenz und Freiraum und als Raum des Spiels, des Experiments. Spielräume sind „ethische Freiheitsräume“, in welchen Möglichkeiten gedacht, entfaltet, entwickelt und ausgedrückt werden können. Die Gestaltungsprozesse des Selbst und des Lebens gewinnen dann eine ethische Dimension, wenn sie in der Absicht geschehen, Spielräume der Befriedigung und des positiven Anknüpfens von Möglichkeiten für sich selbst und alle Beteiligten zu öffnen und zu erweitern, sodass auch andere zu „Mitgewinnern“ des eigenen Freiheitsgewinns werden können.²⁹⁰

Konkrete Handlungsanweisungen in Rezeptform werden aber nicht gegeben. Fragen wie: „Sollen immer und unter allen Umständen Möglichkeiten erweitert werden? Bedeutet Erweiterung Maximierung²⁹¹? Wessen Möglichkeiten? Und in welchem Ausmaß? Sind alle Möglichkeiten gleich(wertig)? Sind unter Umständen nicht auch Möglichkeiten zu verschließen, um andere zu öffnen? Wie kann das rechte Maß der Erweiterung an Möglichkeiten, an Freiheit, orientiert werden?“ werden an den Fragenden zurückgespielt, der dies nur im Kontext der Kommunikation und jeweils aktuell beantworten kann. Vorgefertigte Lösungen gibt es nicht. Von Relevanz sind in diesem Zusammenhang daher vor allem Fragen der entsprechenden Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Die Ethik gewinnt in diesem Sinne „eine Basis, die gleichwohl etwas sehr Freilassendes besitzt. Es geht dann nicht mehr darum, irgendwelche moralischen Prinzipien zu predigen und zu befolgen. Es geht dann nicht mehr darum, ein Know-what zu verkünden, ein rationales Urteil einzufordern oder einen Imperativ zu befolgen, sondern es wird wichtig, einen Sinn für eine nichtmoralische Ethik und ein

²⁸⁹ Foerster, 1993b, S. 49.

²⁹⁰ Dies inkludiert auch eine Horizonterweiterung in Hinblick auf zukünftige Generationen und Kontexte.

²⁹¹ Um ein angemessenes Maß – ein Optimum – zu orientieren, können Anleihen bei Aristoteles und Bateson genommen werden: Das „mesotes“ bezeichnet nicht eine geometrische Mitte oder einen Durchschnitt, sondern bemisst Quantität und Qualität in Bezug auf einen konkreten Beobachter sowie auf den konkreten Kontext. Ohne auf Aristoteles explizit Bezug zu nehmen, findet sich bei Gregory Bateson ein ganz ähnliches Konzept: „Ein monotoner Wert ist ein solcher, der entweder nur zu- oder nur abnimmt. Seine Kurve hat keine Schleifen; das heißt, seine Kurve verändert sich nie von Zunahme zu Abnahme oder umgekehrt. Begehrte Substanzen, Dinge, Muster oder Erfahrungssequenzen, die in gewissem Sinne „gut“ für den Organismus sind – Nahrungsmittel, Lebensbedingungen, Temperatur, Unterhaltung, Sex und so fort –, sind niemals so beschaffen, dass mehr von der Sache stets besser ist als weniger davon. Vielmehr gibt es für alle Objekte und Erfahrungen eine Quantität, die einen optimalen Wert hat. Jenseits dieser Quantität wird die Variable toxisch. Unter diesen Wert zu fallen bedeutet Entbehrung.“ (Bateson/Holl, 2005, S. 72f.)

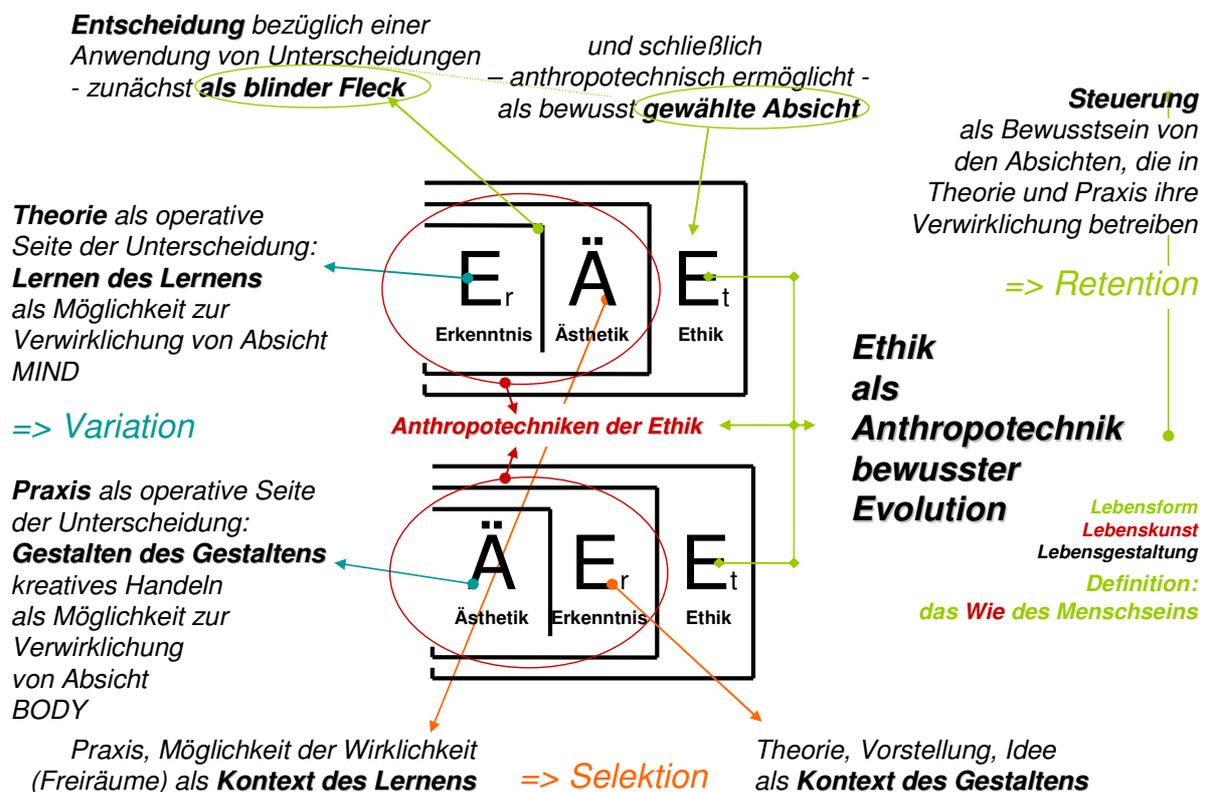
Know-how zu entwickeln, sich in einer spontanen, unmittelbaren Bewältigung der Situation zu schulen.²⁹²

Dazu bedarf es des Lernens des Lernens (Erkenntnis, Mind) und des Gestaltens des Gestaltens (Ästhetik, Body) als Möglichkeit zur Bestimmung und Verwirklichung von Absicht (Ethik).

Im Folgenden soll die Kybernetik von Ästhetik, Erkenntnis und Ethik als 2nd-Order Lebensform in der Notation Spencer-Browns dargestellt werden:

Erkenntnis, Ästhetik und Ethik

– als systemische Ausdifferenzierung zu Mind, Body, Absicht (Motiv, Volition)



Die Begriffe Variation, Selektion und Retention werden hier im Sinne Niklas Luhmanns Definition der Evolution verstanden²⁹³: Irritationen des systemischen Gleichgewichts produzieren Variationen. Selektion ist eine Auswahl daraus, die das System zu einer

²⁹² Varela, 2002, S. 131.

²⁹³ Vgl. Luhmann, 1998, S. 413ff.

konkreten Veränderung seiner Struktur (Lernen) veranlasst und Retention meint die Stabilisierung des Systems auf einem neuen Niveau (Äquilibration bei Piaget²⁹⁴).

4.2 ETHIK DER KOMMUNIKATION ALS KOMMUNIKATION DER ETHIK

„Ethik wäre dann nicht mehr verfertigbar als etwas, das in den Blick gerät, wenn das menschliche ‚Leben‘ sub specie aeternitatis beobachtet wird oder: sub specie hominis, sondern als etwas, das sub specie communicationis konstruiert werden müsste. Es ginge dann nicht um eine Ethik für Kommunikation, sondern um eine, die berücksichtigt, dass die Zentralreferenz auf den Menschen ohne weitreichenden Bezug auf Kommunikation (auf Sozialsysteme) nicht mehr zu haben ist.“²⁹⁵ *Peter Fuchs*

4.2.1 GEMEINSCHAFT ALS ETHISCHE WIRKLICHKEIT

„You can’t tango alone. You need two to tango. Man braucht den anderen und versucht den Tanz mit der Welt, man führt sich gegenseitig, erspürt den gemeinsamen nächsten Schritt und verschmilzt mit den Bewegungen des anderen zu ein und derselben Person, zu einer Wesenheit, die mit vier Augen sieht. Wirklichkeit wird zur Gemeinsamkeit und zur Gemeinschaft.“²⁹⁶ *Heinz von Foerster*

Spencer-Browns Kalkül ist so angelegt, dass er einen Beobachter (den Leser) dahin führt, sich selbst als den Schöpfer der Form zu erkennen. Der Beobachter trifft Unterscheidungen, „um ein ungeformtes Medium (Welt) für sich selbst handhabbar zu machen.“²⁹⁷ Dies legt nahe, dass nicht der Beobachter formbares Medium von Welt, sondern die Welt formbares Medium des Beobachters ist. Die Frage „Wie erkennt ein Beobachter die Welt (richtig)?“ wird zur Frage „Wie erschafft ein Beobachter eine Welt?“²⁹⁸. Es ist immer der Beobachter selbst, der die Welt so sieht, wie er sie sieht. Erkennen ist eine Eigenleistung, also das Eigenverhalten eines Beobachters, und daher mit dessen Unterscheidungen, Wertungen, Vorlieben, Interessen et cetera in

²⁹⁴ Auf den Begriff Äquilibration wird in Abschnitt 6.4.1 Die Selbstorganisation des Lernens im Kontext der *Logik des Lernens* näher eingegangen.

²⁹⁵ Fuchs, 2007, S. 316.

²⁹⁶ Foerster, 2002a, S. 41.

²⁹⁷ Lau, 2006, S. 156.

²⁹⁸ Ebenda S. 157.

Verbindung zu bringen, wie dies bereits Wittgenstein zum Ausdruck bringt: „Die Welt des Glücklichen ist eine andere als die des Unglücklichen.“²⁹⁹

Diese Sichtweise führt unweigerlich zur solipsistischen Position: „Da all unser Wissen sich auf unsere eigenen geistigen Zustände bezieht, können wir von nichts anderem als unseren eigenen geistigen Zuständen wissen, dass es existiert. Und es gibt keinen Grund, die Existenz von etwas zu behaupten, von dem man nichts wissen kann. Folglich konstituieren meine eigenen jeweiligen geistigen Zustände, solange mir nicht das Gegenteil bewiesen wird, das Universum. Ob außer diesen Bewusstseinszuständen noch etwas existiert, kann ich nicht sagen, denn da ich mich ausschließlich im Kreis meiner eigenen Ideen bewege, nach außen hin eingesperrt bin in den Kerker meiner eigenen Erfahrung, kann ich diese Mauern nicht durchdringen.“³⁰⁰

Heinz von Foerster wendet sich jedoch gegen jeglichen „ontologischen Solipsismus“ und votiert stattdessen für einen „epistemologischen Solipsismus“, der in der Geschlossenheit des Nervensystems begründet ist. Als ein Argument gegen die ontologisch solipsistische Position verwendet er das Einstein'sche Relativitätsprinzip. Demnach besitzt eine Hypothese (C) nur dann Gültigkeit, wenn sie gleichzeitig für A und für B zutrifft. Damit wird ein externer Bezugsrahmen als dritte Größe postuliert, die für beide Positionen gleichermaßen wahr ist und von beiden gleichermaßen anerkannt wird: „Wenn ich das Prinzip (der Relativität, R.B.) ablehne, dann bin ich der Mittelpunkt des Universums, meine Wirklichkeit sind meine Träume und meine Alpträume, meine Sprache ist ein Monolog, meine Logik eine Monologik. Wenn ich das Prinzip (der Relativität) akzeptiere, kann weder ich noch auch ein anderer den Mittelpunkt des Universums bilden. Es muss wie im heliozentrischen System etwas Drittes geben, das den zentralen Bezugspunkt bildet. Es ist dies die Beziehung zwischen dem Du und dem Ich, und diese Beziehung heißt Identität: Wirklichkeit = Gemeinschaft.“³⁰¹

Ohne den Bezugspunkt (C) als die gemeinsame Wirklichkeit kann die solipsistische Position nicht relativiert werden. Anerkennt man allerdings die gemeinsame Perspektive (als eigenständige Größe), so muss es auch zumindest zwei unabhängige Entitäten (A und B) geben, damit diese (C) überhaupt eigenständige Gültigkeit erhält – womit der Solipsismusverdacht entkräftet werden kann. Die Wirklichkeit ist eine gemeinsame

²⁹⁹ Wittgenstein, 2003, S. 109.

³⁰⁰ Joad, zit. nach Segal, 1988, S. 209.

³⁰¹ Foerster, 1993b, S. 49.

Wirklichkeit: C gilt für A und C gilt für B. Von C aus betrachtet, stehen A und B auf derselben Ebene, sind gleich-wertig, gleich-relevant, gleich-bedeutend, gleich-berechtigt.

Das Spiel der Wirklichkeit funktioniert nur als gemeinsame Konstruktionsleistung. Mit den Worten Spencer-Browns: „Dieses Spiel geht nur zu zweit.“ Der gemeinsame Bezugspunkt als Wirklichkeit bedingt, „dass A nur gewinnen kann, wenn B gewinnt und umgekehrt. Denn wenn B verliert, ist auch A verloren. Dann löst sich die Wirklichkeit auf, und die Alpträume beginnen.“³⁰² Heinz von Foerster bezieht sich auf Martin Buber, der nicht das „Ich“ (oder das „Du“), sondern die Dyade – die Paare „Ich-Es“ und „Ich-Du“ – als Grundelemente („Grundworte“) der Wirklichkeit postuliert. „Die Haltung des Menschen ist zwiefältig nach der Zwiefalt der Grundworte, die er sprechen kann. Die Grundworte sind nicht Einzelworte, sondern Wortpaare. Das eine Grundwort ist das Wortpaar Ich-Du. Das andere Grundwort ist das Wortpaar Ich-Es.“³⁰³

Auch Peter Sloterdijk bezeichnet nicht das Individuum, den Einzelnen, sondern die Dyade – bei ihm das „dichte Paar“ – als Grundelement der Wirklichkeit. Es gibt in diesem Sinne keine Individuen, sondern ausschließlich „Dividuen“ – Partikel oder Pole von Beziehungsräumen. Menschen beschreibt er als „Teile eines akuten Beziehungsgeheimnisses“: „Zunächst sind Menschen einbezogen in eine bipolare Sphäre, einen intim getönten Beziehungsraum, den es nur geben kann kraft der Zugehörigkeit und der Zugewandtheit von Zusammenlebenden zueinander – einen Nähe-Raum also, den man kaum bemerkt, solange man ihm angehört, und den man vermisst, wenn man ihn verloren hat.“³⁰⁴

Die Dyade als Grundelement der Wirklichkeit ist auch Bedingung der Möglichkeit jeder individuellen Existenz. In diesem Sinne ist sie die „anthropologische Grundkonstituente“. Ohne die Relation, die Beziehung und damit Differentsetzung und Differenznutzung bezüglich Ego und Alter, sind diese als Begriffe schlicht nicht denkbar. „Ein bestimmtes Bewusstsein setzt sich durch Bezugnahme auf sich selbst als Ego – vor der Folie der Voraussetzung, dass es außer ihm noch ein anderes wahrnehmbares Ego, nämlich Alter, gibt, das Ego wiederum als Voraussetzung seiner eigenen Ego-

³⁰² Foerster, zit. nach Segal, 1988, S. 213.

³⁰³ Buber, 2001, S. 7.

³⁰⁴ Sloterdijk, 2006, S. 143.

Setzung setzt.³⁰⁵ Insofern kann sich individuelle Identität nur in Relation zu anderen und nur innerhalb sozialer Beziehungen – innerhalb von „Sphären“³⁰⁶ –, bestimmen, denn die Selbstorganisation des Selbst wird feststellen müssen, „dass sie darauf angewiesen ist, dass das Selbst im Anderen Anlässe findet, sich selbst zu konditionieren, und ohne diese Anlässe leer läuft.“³⁰⁷ Für Heinz von Foerster stellt „Sich mit den Augen des anderen sehen“ die Grundbedingung und Voraussetzung für die Möglichkeit, sich selbst zu sehen dar, weil die „Kognition ihre eigenen Kognitionen durch die Kognitionen eines anderen berechnet. Hier liegt der Ursprung der Ethik.“³⁰⁸ Auch kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse widersprechen, wie Varela betont, der „Idee, dass das Bewusstsein eines ethisch Handelnden irgendwo im Individuum verankert ist.“³⁰⁹ Neurobiologische Befunde bestätigen diese Sichtweise³¹⁰: Man kann davon ausgehen, dass der Kern des späteren Selbstbildes und Selbstverständnisses durch das Bild der nahen Bezugsperson(en) geprägt wird. Das eigene Selbstbild wird aufgebaut durch „Beobachtung unserer Wirkungen auf andere, durch Spiegelung in der Kognition des anderen.“³¹¹

Grundlage der Ethik ist für Varela die „intersubjektive Natur des Ich“, die Spiegelung im Anderen ist die Basis für den Aufbau des eigenen Ich: „Man bildet das eigene Selbst genau in dem Maße aus, in dem andere Menschen bereits ein solches Ich oder Selbst ausgebildet haben; die Spiegelung im anderen macht das Bewusstsein dieses anderen zum eigenen Bewusstsein.“³¹² Kurz: Der einzelne ist ohne den anderen nicht denkbar. Das „Ich“ entsteht und verwirklicht sich nur in struktureller Kopplung mit einem „Du“ – jedes „Ich“ und jedes „Du“ setzen damit ein „Wir“ schon voraus. „Wir“ emergiert als eigenständige Größe aus dem Zusammenwirken von „Ich“ und „Du“. Das „Wir“ ist dabei

³⁰⁵ Schmidt, 2005, S. 58f.

³⁰⁶ *Sphären* ist der Titel der zwischen 1998 und 2004 erschienenen Trilogie Peter Sloterdijks.

³⁰⁷ Baecker, 2002, S. 96.

³⁰⁸ Foerster, 1999a, S. 213.

³⁰⁹ Varela, 2002, S. 129f. Varela verbindet buddhistische Prinzipien mit kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen und phänomenologischen Studien. Kern der ethischen Praxis ist für ihn „Selbsterforschung“ und die Reflexion der grundsätzlich intersubjektiven Natur des „Ich“. Manche Schulen sprechen von der Idee eines „bloßen Ich“, dem alleine aufgrund begrifflicher Zuschreibungen eine auf Übereinkunft gegründete Wirklichkeit zukommt. Shunyata – die Leerheit des Ichs – bedeutet jedoch nicht „Nichts“ (im Sinne von Abwesenheit oder Negation der eigenen Existenz), sondern bezeichnet einen Zustand der Offenheit und Nicht-Getrenntheit. Natürliche Konsequenz des Bewusstseins von Shunyata ist das spontane Auftreten von Mitgefühl. (Vgl. Hayward/Varela, 1998, S. 150.)

³¹⁰ Gemeint sind hier vor allem Ergebnisse aus der Erforschung der sogenannten „Spiegelzellen“, auf die in Abschnitt 6.1.3 *Verhalten - die Einheit von Body und Mind* und 7.2.3 *Resonanz als Wurzel der Empathie* näher eingegangen wird.

³¹¹ Singer, 2004, S. 57.

³¹² Varela, 2002, S. 128.

Voraussetzung für das „Ich“ und das „Du“. Das „Ich“ und das „Du“ sind die Grundvoraussetzungen für das „Wir“. Eine paradoxe Situation, die nur durch das Zusammenwirken zirkulär ineinander greifender Prozesse zu verstehen ist.³¹³

4.2.2 ETHISCHE WIRKLICHKEIT ALS GEMEINSCHAFT

Den Ursprung von Sprache und Kommunikation sieht Maturana in der „strukturellen Kopplung“ zweier autopoietischer Einheiten.³¹⁴ Benötigt Organismus A zur Aufrechterhaltung seiner Autopoiesis Organismus B und vice versa, etabliert sich eine „strukturelle Kopplung“, „aus der vieles – ‚Kommunikation‘ zwischen A und B, Fuchteleien zwischen zwei Tieren, aber auch ‚Sprachen‘ – erwachsen kann.“³¹⁵ Sprachbereiche sind nach Maturana „konsensuelle Bereiche“: Das Verhalten des einen stellt eine Funktion des Verhaltens des Anderen dar. Sprache ist Medium für „das gegenseitige Auslösen von koordinierten Verhaltensweisen unter den Mitgliedern einer sozialen Einheit.“³¹⁶ Mit Heinz von Foerster: „Sprache ist die Möglichkeit, aus einer unendlichen Anzahl möglicher Erfahrungen diejenigen herauszuschälen, die stabile Interaktionen mit anderen und mit uns selbst ermöglichen.“³¹⁷ Was für Maturana konsensuelle Bereiche sind, bezeichnet Wittgenstein als „Sprachspielkreise“. Sprachspiele sind soziale Kopplungen. Sprachspiele definieren die Regeln der Verhaltenskoordination innerhalb von Sprachspielkreisen. Es ist die Sprache, die die Spiele definiert, genauso wie die Spiele die Sprache definieren. Und da wir, mit Heidegger gesprochen, im „Haus der Sprache“³¹⁸ wohnen, sind Sprache und Ethik nicht zu trennen: Sprache ist „das Medium, in dem und durch das das verantwortliche In-der-Welt-Sein des Menschen sich vollzieht. Die Sprache ist wesentlich für den Menschen, weil er sich durch sie verantwortet und als verantwortliches Wesen verwirklicht. Das sprachliche Miteinander ist die Grundverfassung des menschlichen Daseins.“³¹⁹

³¹³ Vgl. Blume, 2009, S. 54.

³¹⁴ Die sprachliche Interaktion lebender Systeme ist auch für Hejl Grundlage für das Entstehen „des Sozialen“: „Menschen leben sozial aus biologischen Gründen und können biologisch sein, wie sie sind, weil sie sozial leben.“ (Hejl, 1987, S. 315.)

³¹⁵ Foerster, 2002b, S. 167.

³¹⁶ Ebenda S. 210.

³¹⁷ Foerster, zit. nach Segal, 1988, S. 208.

³¹⁸ Mit diesem Bild hat Heidegger auf die Tatsache hingewiesen, dass der Zugang zur Welt für uns ein sprachlich vermittelter ist. Sprache macht uns die Welt nicht nur zugänglich, sondern stellt auch die Begrenzung unserer Welt dar.

³¹⁹ Schwartländer, zit. nach Sängler, 1991, S. 21f.

Heinz von Foerster bezeichnet Maturanas Aussage „Alles Gesagte wird von einem Beobachter gesagt“ als „Humberto Maturanas Theorem Nr. 1“ und erweitert es um den „Heinz von Foerster Folgesatz Nr. 1: Alles Gesagte wird zu einem Beobachter gesagt.“³²⁰ Damit stellt Heinz von Foerster eine nicht-triviale Verbindung zwischen drei Begriffen her: Das sind die beiden Beobachter, die sich durch ihre Fähigkeit, Beschreibungen zu machen und zu verstehen, auszeichnen, und die Sprache (als Medium der Beziehung oder der Kommunikation). Mit den Beobachtern und ihrer Sprache führt Heinz von Foerster den Begriff der Gesellschaft ein und definiert als deren kleinste Einheit Kommunikation. Dies entspricht durchaus auch Luhmanns Sichtweise: Kommunikation ist die Einheit aus den drei Selektionen: Mitteilung, Information und Verstehen. Für ihre kommunikative Gemeinschaft sind Ego und Alter gleichwertig, beide müssen in ihrer körperlichen und kognitiven Eigenständigkeit gleichermaßen wahrgenommen, ernst und für gleich relevant erachtet werden, denn ohne ihr Zusammenwirken an dem ausschließlich gemeinsam zu erbringenden Kommunikationsprozess würde dieser nicht entstehen, nicht stattfinden. Die Kommunikation ist also auf das Handeln und Erleben der Kommunikationspartner (Mitteilungs- und Verstehenshandlung) genauso angewiesen, wie das Handeln der Einzelnen auf die Kommunikation.³²¹ „Handlungen punktieren und interpunktieren Kommunikation derart, dass die Kommunikation Anhaltspunkte dazu gewinnt, wo sie steht und wie es weitergehen kann.“³²² Kommunikation orientiert ihren Verlauf an Handlung durch „Setzung und Variation ihrer eigenen Bedingungen der Fortsetzung, indem jede Handlung, gerade weil sie festliegt, nachdem sie, beobachtet aus der Perspektive der Kommunikation, stattgefunden hat, Anknüpfungspunkte für die Wiederauflösung der Festlegung durch eine neue, eine andere Handlung, bietet.“³²³ Für den Verlauf des Kommunikationsprozesses, das heißt sowohl für das Kommunikationshandeln als auch für das Empfangen der Mitteilung, sind beide Kommunikationspartner nicht nur gleichermaßen relevant, sondern auch gleichermaßen verantwortlich, denn: „Ohne Vertrauen in die Verlässlichkeit und Aufrichtigkeit der Kommunikationspartner gäbe es keine Kommunikation – schließlich können wir nicht in

³²⁰ Foerster, 1993a, S. 84

³²¹ „Interaktion“ ist nach Luhmann Kommunikation unter (räumlich, zeitlich) Anwesenden. Dazu soll jedoch angemerkt werden, dass jede Form von Kommunikation Interaktion als Verhaltenskoordination bedeutet und eine klare Abgrenzung m. E. nicht getroffen werden kann.

³²² Baecker, 2007a, S. 38.

³²³ Ebenda S. 38.

die Köpfe der anderen hineinsehen –, und ohne Vertrauen, das sich auf bisherige Kommunikation stützt und die künftige Kommunikationsbereitschaft rechtfertigt, wäre Kommunikation nicht möglich und vor allem auch nicht zumutbar.“³²⁴

Die zwei Beobachter (Sprecher, Hörer) und ihre durch eine gemeinsame Sprache hergestellte Beziehung (Gemeinschaft, Kommunikation) sind die „Keimzelle“ der Gesellschaft. Heinz von Foerster vergleicht die Wechselwirkung der drei Aspekte – die Beobachter (Sprecher, Hörer), ihre Beziehung zueinander, hergestellt durch eine Sprache (Medium), und die Gesellschaft als Geflecht von Kommunikationen – von „Paaren und ihren Erweiterungen“³²⁵, wie Sloterdijk sagt – mit dem „Huhn/Ei/Hahn-Problem“: „Man braucht alle drei, damit es alle drei gibt.“³²⁶

4.2.3 ETHIK ALS LOGIK DER KOMMUNIKATION

Der Kalkül ist ein operativer Kalkül, Beobachten wird als Handeln (Unterscheiden und Bezeichnen) gefasst. Auch Heinz von Foerster formuliert seine beiden „Imperative“ als Handlungs- oder Beobachtungskonzept. Handlungen stellen nach Parsons die konstitutiven Elemente sozialer Systeme dar. Individuelles Handeln ist immer auch „soziales Handeln“ (Max Weber)³²⁷, denn jede (subjektive) Sinnbestimmung eigenen Handelns nimmt Bezug auf das Handeln anderer/eines anderen. Soziales Handeln liegt nach Luhmann immer dann vor, „wenn in der Sinnbestimmung eines Verhaltens der Bezug auf ein anderes Verhalten eine Rolle spielt: einsames Lesen eines Buches, Teilnahme an einer Vorlesung, Beteiligung an einem Gespräch, Abwicklung einer Zahlung usf.“³²⁸ Ego beobachtet was Alter tut und gewinnt seine Anschlussaktionen aus der Orientierung an den Aktionen des anderen. Vergleichbar orientiert Benhabib ihr „dialogisches Ethikmodell“ nicht an der Utopie eines vollkommenen Konsenses, sondern an der Idee eines fortlaufenden Gesprächsprozesses, in dem Verstehen und Missverstehen, Übereinstimmung und Konflikt ineinander greifen und gleichzeitig

³²⁴ Schmidt, 2005, S. 57.

³²⁵ Vgl. Sloterdijk/Heinrichs, 2006b, S. 144. Das Paar entspricht der kleinsten Einheit der Kommunikation, Erweiterungen dem Geflecht an Kommunikationen.

³²⁶ Foerster, 1993a, S. 84.

³²⁷ „Sozial“ ist Handeln deshalb, weil es sich auf das Handeln anderer bezogen definiert und orientiert. (Vgl. Weber, 1969, S. 427ff.) Max Weber entwickelte Idealtypen sozialen Handelns. Die Motivation zum Handeln sieht er im Prinzip Sinn.

³²⁸ Krause, 2001, S. 138.

wirksam sind.³²⁹ Die Logik, die dieser Sichtweise entspricht, erweitert die solipsistische Monologik des in seine eigene epistemologische Einsamkeit eingeschlossenen Ichs um die Dialogik, in der Ego Alter in sein Kalkül mit einschließt. Die Einheit der Differenz Mono- und Dialogik, die als „ethische Logik“ bezeichnet werden kann, bedeutet nicht nur die Einbeziehung Alters in Egos Kalkül, sondern vor allem, wie Heinz von Foerster immer wieder betont, den Anderen so zu sehen und zu behandeln, wie man umgekehrt von ihm gesehen und behandelt werden möchte. Der ethische Imperativ Kants wird hier dialogisch operationalisiert.

Indem wir unser Handeln auf „dialogische“ Weise begründen, entsteht ein entsprechendes ethisch-ästhetisches Ordnungs- oder Kommunikationsmuster – ein zirkuläres selbstreferentielles Muster, das Ego und Alter gleichermaßen umschließt. Daraus emergiert – plötzlich und ohne Steuerung von außen, wie Varela sagt – das Ethische als Sinn und Kommunikationslogik des sozialen Systems. Peter Senge zitiert in diesem Zusammenhang den Quantenphysiker David Bohm: „Wie bei den Elektronen müssen wir das Denken als ein systemisches Phänomen betrachten, das von unseren wechselseitigen Interaktionen und Diskursen hervorgebracht wird.“³³⁰ Dialog bedeutet ursprünglich „sich bewegender oder durchlaufender Sinn (...), ein freies Fließen von Sinn zwischen Menschen, wie bei einem Strom, der zwischen zwei Ufern fließt.“³³¹ Der Dialog als Grundelement der Kommunikation ermöglicht den Zugang zu einem größeren „Reservoir an gemeinsamem Sinn“, der dem einzelnen nicht möglich ist. Der Zweck des Dialogs besteht darin, über die Grenzen des individuellen Verstehens hinauszukommen. Mit Peter Senge gesprochen, versucht man nicht, die Einzelteile zu einem Ganzen zusammenzuziehen, sondern „das Ganze ordnet die Teile“. „Es entsteht eine neue Form des Denkens, die auf der Entwicklung eines gemeinsamen Sinns beruht (...). Die Menschen befinden sich nicht länger in Opposition zueinander, auch kann man nicht sagen, dass sie interagieren. Sie beteiligen sich vielmehr an diesem Reservoir gemeinsamen Sinns, der sich beständig weiterentwickeln und verändern kann.“³³²

³²⁹ Vgl. Andresen, 2005, S. 126. Vgl. auch Benhabib, 1995: Benhabib fokussiert in ihrer Philosophie in erster Linie auf eine feministische Perspektive.

³³⁰ Bohm, zit. nach Senge, 1996, S. 292f.

³³¹ Ebenda S. 292f.

³³² Ebenda S. 292f.

Die Kommunikationslogik der Ethik kennt keine Herrschaftsverhältnisse³³³, keine hierarchischen Strukturen, die Machtverhältnisse oszillieren dialogisch, die Partner übernehmen abwechselnd die Führung und sind gleichberechtigt – nicht aufgrund gleicher „Leistungen“, denn: „gleichberechtigte Beziehungspartner sind Menschen nicht aufgrund gleicher Leistungen, (...) sondern wegen ihrer Einzigartigkeit und Einmaligkeit.“³³⁴ Gleichberechtigung bedeutet aber auch das Einstehen für sich selbst – und genau darin ist eine situative Ethik begründet, die sich von historischen Moralbelastungen befreien kann und, im Sinne der Globalität, auch muss.

Eine geeignete Metapher der Kommunikation stellt in diesem Sinne der Tanz dar, in dem sich Aktiv und Passiv, Geben und Nehmen in Balance befinden und im Tanz als solchem zu einer Einheit verschmelzen und zum Ausdruck kommen. Die Choreographie des Tanzes entwickelt sich entsprechend der Einheit der Differenz Mono- und Dialogik, in der Ego und Alter ausgeglichen, von gleichem Stellenwert, gleich berechtigt sind. Für den Tanz sind beide gleich relevant.

Auch Foucault verwendet die Metapher des Tanzes im Kontext der „Epimeleia“, der „Sorge um sich“³³⁵: Im Tanz verwirklicht und drückt sich eine Ästhetik und Ekstase der Existenz aus, die nicht auf Normen und Regeln reduzierbar ist.³³⁶ Wilhelm Schmid: „Der Tanz ist die Ekstase des Subjekts, das aus sich herausgeht, um sich in der Äußerlichkeit zu konstituieren – orgiastisch, aber voller Stilisierung. In der Anmut, die sich diesem Spiel verdankt, leuchtet auf, was die Gravität der menschlichen Gestalt sein kann.“³³⁷ Der Tanz ist „die Schrift des Körpers, mit der das Subjekt auf eine Fläche und in den freien Raum hinein schreibt.“³³⁸

Der Tanz ist jedoch kein „solipsistisches Solo“, sondern, wie Heinz von Foerster betont, ein gemeinsamer Tanz, der auch andere Mitspieler und Mittänzer integriert. Im „Tanz mit der Welt“³³⁹ verbinden sich das Ich mit dem Du und das Wir mit der Welt. Im Aufeinander-bezogen-Sein entsteht eine Rekursivität des Zusammenlebens: „A spricht

³³³ Herrschaftsverhältnisse treten, mit Foucault gesprochen, dann auf, wenn es einem Einzelnen oder einer sozialen Gruppe – oder der Gesellschaft - gelingt, das bewegliche und flexible Gefüge von Machtbeziehungen zu starren Strukturen zu verfestigen.

³³⁴ Schulz von Thun, zit. nach Palmowski/Jakob, 2001, S. 454.

³³⁵ Vgl. Abschnitt 4.3.3 *Lebenskunst*

³³⁶ Vgl. Schmid, 2000, S. 336.

³³⁷ Ebenda S. 337.

³³⁸ Ebenda S. 336.

³³⁹ Vgl. Foerster/Bröcker, 2000, S. 350.

mit B, B mit A, A mit C, C mit B, D mit A.“³⁴⁰ Wirklichkeit gestaltet sich als eine gemeinsam „getanzte“ Wirklichkeit: „Denn ich erzeuge durch mein Tanzen mit diesen Erscheinungen (mit anderen Menschen, R.B.) die Welt. Indem ich durch mein Tanzen mit diesen Erscheinungen jetzt eine Welt erzeuge, entsteht eine Relationsstruktur zwischen mir und all diesen Erscheinungen.“³⁴¹

Der „Tanz mit der Welt“ hat etwas damit zu tun, „wie ich mich mit der Welt verhalte. (...) Das heißt, in meinem Tanzschritten realisiert sich die Ethik, von der ich wünsche, dass sie sei.“³⁴² Im Tanz bleibt die Ethik implizit. Die Choreographie schreibt sich im Tanzen. Die Kommunikation wird zur Praxis der Ethik ohne dass die Ethik zur Sprache kommt. Der „Tanz mit der Welt“ als soziale Praxis wird zur Anthropotechnik bewusster Evolution.

4.3 ETHIK ALS ANTHROPOTECHNIK BEWUSSTER EVOLUTION

„Aus dem Fluss steigen, das heißt: Die alte Habitus-Sicherheit in der ererbten Kultur preisgeben und aufhören, ein Gewächs der ersten Kulturgemeinschaft zu sein. Jetzt gilt es, vom Ufer aus eine neue Welt mit neuen Einwohnern zu gründen.“³⁴³ *Peter Sloterdijk*

Peter Sloterdijk bezeichnet den Satz: „Du musst dein Leben ändern!“³⁴⁴ als den „ethischen Ursatz“³⁴⁵ schlechthin, dessen Anspruch nur erfüllt werden kann, indem sich die „Übenden ihre Übungen als Übungen, das heißt, als den Übenden engagierende Lebensform, bewusst machen. Der Grund dafür ist evident: Wenn die Spieler selber unausweichlich von dem geprägt werden, was sie spielen und wie sie es spielen (und wie man ihnen zu spielen eingebläut hat), dann kommen sie nur auf die Kommandobrücke ihrer Selbstveränderung, indem sie die Spiele, in die sie verstrickt

³⁴⁰ Foerster, 2002b, S. 102.

³⁴¹ Foerster/Bröcker, 2002, S. 350.

³⁴² Ebenda S. 350.

³⁴³ Sloterdijk, 2009, S. 302.

³⁴⁴ Die Aufforderung „Du musst dein Leben ändern!“ bezeichnet Peter Sloterdijk als den „absoluten Imperativ – den metanoetischen Befehl schlechthin.“: „Ich lebe zwar schon, aber etwas sagt mir mit unwidersprechlicher Autorität: Du lebst noch nicht richtig. (...) In meinem bewusstesten Moment werde ich vom absoluten Einspruch gegen meinen status quo betroffen: Meine Veränderung ist das eine, das not tut. Änderst du daraufhin dein Leben wirklich, tust du nichts anderes, als was du selber mit deinem besten Willen willst, sobald du spürst, wie eine für dich gültige Vertikalspannung dein Leben aus den Angeln hebt.“ (Sloterdijk, 2009, S. 47.)

³⁴⁵ Sloterdijk, 2009, S. 229.

sind, als das klären, was sie sind.“³⁴⁶ Dies erfordert eine explizite Erweiterung der Beobachterkompetenz von Beobachtung (1st-Order) auf Selbstbeobachtung (2nd-Order). Aufgabe der Ethik ist in diesem Sinne, nicht mehr nur auf die Lösung von Konflikten zu fokussieren, sondern auch auf eine ethisch motivierte Erzeugung von Konflikten, um Reflexionsprozesse der Moral zu initiieren und damit neue Lebensformen und Gesellschaften, die sich ständig selbst zu kritisieren und damit auch zu verändern in der Lage sind, zu ermöglichen.³⁴⁷

Erst auf einer Ebene zweiter Ordnung wird der Mensch „zum Tier, das zum Lenken, Üben, Denken verurteilt ist. In Kreisen philosophischer Anthropologen pflegt man seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts gern mit bedeutsamer Betonung zu sagen, der Mensch könne eben nicht einfach dahinleben, sondern müsse sein Leben ‚führen‘.“³⁴⁸ Damit wird auch, wie Beck und Beck-Gernsheim es formulieren, „die Biographie der Menschen aus traditionellen Vorgaben und Sicherheiten, aus fremden Kontrollen und überregionalen Sittengesetzen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt. Die Anteile prinzipiell entscheidungverschlossener Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie nehmen zu. Normalbiographie verwandelt sich in Wahlbiographie – mit allen Zwängen und ‚Frösten der Freiheit‘ (Gisela von Wysocki), die dadurch eingetauscht werden.“³⁴⁹

4.3.1 DAS ETHISCHE SELBST

„Die Ursachen meiner Handlungen liegen in mir, ich bin mein eigener Regler. Frankl, Jaspers oder Buber würden das vielleicht so sagen: In jedem Augenblick kann ich entscheiden, wer ich bin.“³⁵⁰ *Heinz von Foerster*

Während im alteuropäischen Denken die Konzeption des Menschen und der Sinn des Selbst noch durch eine „göttliche Bestimmung“ (im Sinne einer Entelechie, eines „Werdeziels“) definiert war, geht diese Sinn- und Formsetzung, nachdem mit Nietzsche Gottes Tod festgestellt wurde, an die jeweilige Adresse des Einzelnen zurück. Führt

³⁴⁶ Ebenda S. 230.

³⁴⁷ Vgl. Schmid, 2000, S. 276.

³⁴⁸ Sloterdijk, 2009, S. 308f.

³⁴⁹ Beck/Beck-Gernsheim, 1990, S. 12f.

³⁵⁰ Foerster, 1999a, S. 79.

man sich zudem mit Luhmann den bereits erfolgten Abschluss der Globalisierung vor Augen, wird das Ausmaß der Unterschiede zu traditionellen Gesellschaften deutlich: Noch nie zuvor in der Geschichte stand ein von der Gesellschaft in seiner Ganzheit exkludiertes Individuum einem offenen, unbegrenzten Horizont („Umwelt“) gegenüber. Definition und Integration des „Selbst“ sind auf sich selbst gestellt. Der Mensch ist auf sich selbst zurückgeworfen und damit auf die Entfaltung seiner 2nd-Order Kompetenz angewiesen. Foucault spricht in diesem Sinne im Kontext der Moderne auch vom „Tod des Menschen“ – zwar nicht als das „Ende jeder Rede vom Menschen, sondern das Ende einer Konzeption, die die ewige Wahrheit des Menschen vorausgesetzt hat, um dann nach ihr zu suchen.“³⁵¹ Das eigene Selbst kann nicht entdeckt werden, sondern wird zur „Baustelle“ seiner selbst und stellt ein unabgeschlossenes Programm der Kreation eines offenen, gestaltbaren, sich selbst gestaltenden Selbst dar. Dieses Selbst hat keine Substanz und ist kein apriorisches, auch kein entelechisches, sondern ein stets aktuelles, sich transformierendes Selbst, das durch Veränderbarkeit und Vielgestaltigkeit und seine Selbstorganisation als Kohärenz – „eine Kohärenz, die nicht von vornherein feststeht, sondern sich in fortlaufenden Akten erst herstellt“³⁵² – beschrieben werden kann. Es erscheint „nicht als etwas Statisches oder Festes, sondern wird permanent und immer wieder erzeugt. Es gerät in Bewegung. (...) Das Selbst ändert sich, so meine ich, in jedem Moment, in jeder einzigen Sekunde.“³⁵³ Auf diese permanente Transformation des Selbst Bezug nehmend, meint Foucault: „Meine Art und Weise, nicht mehr derselbe zu sein, ist per definitionem das Eigentümlichste von dem, was ich bin.“³⁵⁴ Das Selbst konstituiert sich durch die Selbstreflexion, in der Distanzierung von und Rückwendung zu sich selbst (Re-entry) – „man meinte sich zu entfernen und findet sich in der Vertikale seiner selbst.“³⁵⁵ Damit „verschiebt sich auch die Frage von ‚Was ist das Selbst?‘ zu ‚Was ist der Rahmen, in dem ich meine Identität finden werde?‘“³⁵⁶ – oder sollte man hier nicht sagen: Was ist der Rahmen, in dem ich meine Identität **er**finden werde?

³⁵¹ Schmid, 2000, S. 139.

³⁵² Ebenda S. 381.

³⁵³ Foerster/Pörksen, 1999, S. 94.

³⁵⁴ Schmid, 2000, S. 244.

³⁵⁵ Foucault, zit. nach Schmid, 2000, S. 245.

³⁵⁶ Foucault, 2007, S. 295.

Das ethische Selbst ist in diesem Sinne ein „erfundenes“ Selbst, das sich in Bezug setzt zur Welt, als deren Teil es sich versteht, in deren Kontext es sich selbst definiert und permanent transformiert.

4.3.2 DAS ETHISCHE LEBEN

„Änderst du daraufhin dein Leben wirklich, tust du nichts anderes, als was du selber mit deinem besten Willen willst, sobald du spürst, wie eine für dich gültige Vertikalspannung dein Leben aus den Angeln hebt.“³⁵⁷ *Peter Sloterdijk*

Ethik als Lebensform überwindet die klassische Trennung der *vita activa* und der *vita contemplativa*. „Sobald man sich auf die eingeschliffene Differenz von ‚aktiv‘ und ‚kontemplativ‘ einlässt, als wäre sie eine exklusive und vollständige Alternative, so verschwindet ein umfangreicher Komplex menschlichen Verhaltens aus dem Blick, der weder bloß aktiv noch bloß kontemplativ ist: Ich nenne ihn das übende Leben“³⁵⁸, so Peter Sloterdijk. „Das übende Leben“ meint die explizite Verschränkung von Praxis und Theorie, übendes Leben „erscheint kontemplativ, ohne deswegen auf Züge von Aktivität zu verzichten, es erscheint aktiv, ohne deswegen die kontemplative Perspektive zu verlieren.“³⁵⁹

Auch Foucaults „Lebenskunst“ fokussiert auf aktive und bewusste Gestaltung des eigenen Selbst und Lebens: „Was mich erstaunt, ist, dass in unserer Gesellschaft die Kunst nur noch eine Beziehung mit den Objekten und nicht mit den Individuen oder mit dem Leben hat, und auch, dass die Kunst ein spezialisierter Bereich ist, der Bereich von Experten, nämlich den Künstlern. Aber könnte nicht das Leben eines jeden Individuums ein Kunstwerk sein?“³⁶⁰ Die Idee der Form(ung) des Lebens als Lebenskunst reicht weitaus tiefer und weiter als die Frage nach einer rein ästhetischen Gestaltung, denn sie setzt Selbstbeobachtung voraus und ein daraus resultierendes Bewusstsein davon, wie, auf welche Art und Weise, jeder Mensch notwendig – bewusst oder unbewusst – sich selbst als Kunstwerk zur Gestaltung aufgegeben ist.

³⁵⁷ Sloterdijk, 2009, S. 47.

³⁵⁸ Sloterdijk, 2010a, S. 16.

³⁵⁹ Ebenda S. 16.

³⁶⁰ Foucault, 2007, S. 201.

Um 2nd-Order Ethik als Konzept der Selbst- und Lebensgestaltung zu konkretisieren, sollen im Folgenden die philosophische Konzeption der Ethik bei Michel Foucault und die neokybernetische Position Heinz von Foersters mit dem Ziel einer möglichen Konvergenz verglichen und für einander fruchtbar gemacht werden.

4.3.3 LEBENSKUNST

In Michel Foucaults Konzept der auf das eigene Leben angewandten „Lebenskunst“ verbinden sich (wie bei Heinz von Foerster) Ethik, Ästhetik und Erkennen in zirkulärer Weise zu einem Konzept der Lebensgestaltung, „verstanden als Sorge um sich selbst und sein Leben“³⁶¹: „Es handelt sich um ein Wissen davon, wie man sein eigenes Leben regieren sollte, um ihm die Gestalt zu geben, die die schönstmögliche sein würde (in den Augen der anderen, in den eigenen Augen und in denen der zukünftigen Generationen, für die man als Beispiel wird dienen können). Das genau ist es, was ich nachzuvollziehen versuche: die Ausbildung und die Entwicklung einer Praxis des Selbst, die zum Ziel hat, sich selbst als Arbeiter an der Schönheit seines eigenen Lebens herauszubilden.“³⁶² Als „Ästhetik der Existenz“ entspricht die „Kunst des Lebens“ der „Stilisierung der Existenz“. Stilelemente sind die ästhetischen Prozesse der Formung, Gestaltung und Transformation: „Kunst, die auf das eigene Leben anzuwenden ist, um es zu strukturieren, zu formen und zu führen: Das eigene Leben als Gegenstand der Gestaltung, angeleitet von der Sorge um sich, die das Verhältnis zu sich selbst und zu anderen organisiert und den Stil der Existenz etabliert.“³⁶³ Die Sorge um sich entspricht der Epimeleia, die, metaphorisch gesehen, dem Tanz oder einem Garten entspricht, in dem vieles Unterschiedliche wächst und vergeht, in dem manches besonderer Pflege bedarf, anderes blüht und gedeiht.³⁶⁴ Das Gegenteil von Epimeleia ist Stultitia – Torheit, Dummheit, Einfalt. Die Stultitia übernimmt unreflektiert und naiv fremde Vorstellungen, lässt sich treiben, hat kein Ziel und „entspricht schlechter Gesundheit und gilt als der schlechteste Zustand, in dem man nur sein kann (bevor man mit Philosophie und Selbstpraxis anfängt).“³⁶⁵

³⁶¹ Schmid, 2000, S. 252.

³⁶² Foucault, 2007, S. 230.

³⁶³ Schmid, 2000, S. 252.

³⁶⁴ Vgl. ebenda S. 179.

³⁶⁵ Foucault, 1985b, S. 41.

Foucault versteht „Le Souci de Soi“³⁶⁶ als ein- und ausübende Selbsterziehung im Sinne einer „freundschaftlichen Beziehung zu sich selbst“³⁶⁷, die in Relation zum Ganzen zum Ausdruck kommt. Das Verhältnis zu sich selbst und zur Mitwelt orientiert sich im antiken Griechenland an jenem „Ganzen“ – dem „Kosmos“ als Welt-Ordnung –, das den Weltkreis als Einheit von Erde, Himmel und Mensch umschließt. Das erinnert an jene Denkfiguren der Vermittlung von Gemeinsamkeit zweier Teile durch ein Drittes bei Heinz von Foerster.

Selbstsorge ist weder egoistisch noch altruistisch, sondern verbindet Ego und Alter zirkulär: Foucault spricht vom „Finalitätsband“ und vom „Reziprozitätsband“. Finalitätsband besagt, dass, indem ich mich mit mir befasse, ich auch fähig werde, mich mit anderen zu befassen. Reziprozitätsband bedeutet, dass ich, weil ich gut für mich Sorge, auch in der Lage bin, für den anderen zu sorgen. „Die ‚Epimeleia‘ ist die ethische Praxis im antiken Griechenland, die Sorge um das eigene Selbst, das die Sorge um andere mit einschließt.“³⁶⁸

Wie für Heinz von Foerster besitzt das Selbst auch für Michel Foucault selbstreferentiellen Charakter und bedarf (als Teil der Welt) gleichzeitig der Begegnung und zirkulären Verbindung mit dem anderen – sowohl in existentieller als auch in Selbsterkenntnis und Transformation ermöglichender Hinsicht, denn nur in der Interaktion und Auseinandersetzung mit dem anderen verwirklicht sich die Erfahrung der Veränderung und Transformation des Selbst. Ähnlich meint Sartre: „Der andere ist meiner Existenz unentbehrlich, ebenso wie er der Erkenntnis, die ich von mir selbst habe, unentbehrlich ist. Unter diesen Bedingungen enthüllt die Entdeckung meines Innersten mir gleichzeitig den anderen, als eine mir gegenübergestellte Freiheit.“³⁶⁹

Selbstsorge findet in diesem Sinne niemals im a-sozialen, einsamen Raum eines isolierten (oder egozentrischen) Selbst statt, „sie bildet nicht eine Übung in Einsamkeit, sondern eine wahrhaft gesellschaftliche Praxis.“³⁷⁰ Anstelle einer Subjektphilosophie favorisiert Foucault eine Philosophie der Beziehung, denn die Aktualität des Selbst wird bestimmt durch das Geflecht der Beziehungen, in die es verwoben ist. Nur durch die

³⁶⁶ „Le souci de soi“ ist Foucaults letzter Teil des dreibändigen Werkes „Sexualität und Wahrheit“, das kurz vor seinem Tod 1984 erschien.

³⁶⁷ Schmid, 2004, S. 67ff.

³⁶⁸ Vgl. Foucault, 1993, S. 43.

³⁶⁹ Sartre, zit. nach Seibert, 2000, S. 42.

³⁷⁰ Foucault, 1986, S. 71.

Interaktion mit anderen ergibt sich die Erfahrung der Veränderung und Transformation des Selbst im Sinne einer „Lebenskunst“, die in sich selbst ethisch ist. Die Praxis „reflektierter Freiheit“ spiegelt sich in der Lebenskunst, die eine „Praxis der Selbsterkenntnis“ durch (Selbst-)Reflexionsprozesse inkludiert: Die „Sorge um sich“ irritiert und „beunruhigt“ auch eigene Evidenzen und stellt damit ein nie zu Ende zu bringendes (Selbst-)Reflexionsprogramm als Grundlage „reflektierter Freiheit“ dar. Das delphische „Erkenne dich selbst“ ist in diesem Sinne nicht als Selbstzweck oder egozentrischer Selbstkult zu verstehen, sondern als Basis einer Arbeit an sich selbst durch sich selbst: „Es gibt eine dynamische Verwicklung, ein wechselseitiges Anrufen von Selbsterkenntnis und Selbstsorge; keines der beiden Elemente darf zugunsten des anderen vernachlässigt werden.“³⁷¹

4.3.4 ETHIK ALS PRAXIS DER FREIHEIT

Im Kontext der Ethik als Lebenskunst und Praxis der Freiheit dekonstruiert Foucault ähnlich wie Heinz von Foerster den klassischen Wahrheitsbegriff und bringt die Begriffe Freiheit und Macht in einen konstitutiven Zusammenhang mit der Wahrheitsthematik.

FREIHEIT UND WAHRHEIT

„Meine Auffassung ist, dass die Rede von *der Wahrheit* katastrophale Folgen hat und die Einheit der Menschheit zerstört. Der Begriff bedeutet – man denke nur an die Kreuzzüge, die endlosen Glaubenskämpfe und die grauenhaften Spielformen der Inquisition - Krieg. Man muss daran erinnern, wie viele Millionen von Menschen verstümmelt, gefoltert und verbrannt worden sind, um die Wahrheitsidee gewalttätig durchzusetzen.“³⁷² *Heinz von Foerster*

Foucault geht es darum, „eine neue Politik der Wahrheit zu konstituieren“ und „Herrschaftssysteme der Wahrheit in Fluss zu bringen.“³⁷³ Die „Herrschaftssysteme der Wahrheit“ gründen auf einer ontologischen Sicht aus einer Position des locus observandi: Die Wahrheit sagt, wie „es“ ist, sie wird „entdeckt“ und begründet damit

³⁷¹ Foucault, 1985b, S. 39.

³⁷² Foerster/Pörksen, 1999, S. 30.

³⁷³ Foucault, zit. nach Schmid, 2000, S. 274.

ihren Anspruch auf Objektivität und allgemeine Gültigkeit. Eine solche Wahrheit beansprucht Herrschaft und beseitigt Verantwortung.

In seiner Definition von Wahrheit schließt Foucault vor allem an Nietzsche an, der bereits in seiner Schrift „Zur Bekämpfung des Determinismus“ Wahrheit nicht als „etwas, was da wäre und was aufzufinden, zu entdecken wäre, sondern etwas, das zu schaffen ist“³⁷⁴ bezeichnet. Wahrheit bedarf ihrer „aktiven Bestimmung“ und beschreibt einen permanenten – und damit immer aktuell stattfindenden – Prozess: Wahrheit ist ein aktuelles³⁷⁵ und aktives konstruktives Konzept³⁷⁶. Wahrheit wird produziert, gemacht – „Produktion anstelle von Apophantik.“³⁷⁷

In dieser konstruktivistischen Sicht von Wahrheit liegt für Foucault die Möglichkeit, diese als ein flexibles und gestaltbares Element zu definieren: „In der kritischen Haltung setzt das Subjekt sich von einer geltenden Wahrheit ab, um sein Verhältnis zur Wahrheit neu zu bestimmen. Diese Beziehung zur Wahrheit, die sich das freie Individuum erarbeitet, ist in der Lage, ein geltendes historisches Regelsystem zu durchkreuzen, umzukehren und vielleicht neu zu organisieren.“³⁷⁸ „Kritische Haltung“ ist hier als Prozess zu verstehen, der mit der Thematik der Dekonditionierung korrespondiert. In diesem Zusammenhang betrachtet es Michel Foucault als seine zentrale Aufgabe, Freiheits- und Möglichkeitsräume bewusst, aber auch „schmackhaft“ zu machen, zu erweitern und gesellschaftlich zu implementieren: „Ich habe mir vorgenommen (...), den Menschen zu zeigen, dass sie weit freier sind, als sie meinen; dass sie Dinge als wahr und evident akzeptieren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte hervorgebracht worden sind, und dass man diese sogenannte Evidenz kritisieren und zerstören kann. Etwas in den Köpfen der Menschen zu verändern – das ist die Aufgabe des Intellektuellen.“³⁷⁹ Schon Heidegger, auf den Foucault immer wieder Bezug nimmt,

³⁷⁴ Nietzsche, zit. nach Schmid, 2000, S. 274.

³⁷⁵ Wahrheit besitzt neben dem historischen Aspekt den der Aktualität. In den Wahrheitsspielen der abendländischen Gesellschaft besteht grundsätzlich die Möglichkeit zur Umgestaltung der Regeln und damit die Möglichkeit, „etwas anderes zu entdecken“, und es ist „die Aufgabe des Denkers, darauf zu achten, dass die Wahrheit nie endgültig fixiert wird.“ (Schmid, 2000, S. 270.)

³⁷⁶ Vgl. Schmid, 2000, S. 273.

³⁷⁷ Foucault, zit. nach Schmid, 2000, S. 272.

³⁷⁸ Schmid, 2000, S. 271.

³⁷⁹ Foucault, 1993, S. 16.

stellt die Thematik des Fragens als zentrale Denkarbeit heraus und rückt dabei das Hinterfragen des allzu Selbstverständlichen ins Zentrum.³⁸⁰

Für Foucault ist die Praxis reflektierter Freiheit in zirkulärer Verbindung mit der Konstruktion von Wirklichkeit und Wahrheit zu verstehen. Wahrheit muss erschaffen, „erarbeitet“ werden. Lebenskunst als die Praxis reflektierter Freiheit nutzt die Gestaltungsmöglichkeiten der Wahrheit. Die Art und Weise der Gestaltung der Wahrheit ermöglicht (oder verhindert) und erweitert (oder beschränkt) wiederum Freiheit („Wahrheit wird Ethos“³⁸¹). Einer Philosophie, neu verstanden als operationales Konzept, als aktiver kreativer Prozess der Wahrheitsgestaltung, kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Funktion zu: „Denn Philosophie ist eine Bewegung, mit deren Hilfe man sich nicht ohne Anstrengung und Zögern, nicht ohne Träume und Illusionen von dem freimacht, was für wahr gilt, und nach anderen Spielregeln sucht.“³⁸²

FREIHEIT UND MACHT

In Anlehnung an die griechische Antike stellt Freiheit für Foucault die Voraussetzung und Bedingung der Möglichkeit der Macht dar. Macht und Freiheit werden von Foucault aber als komplexe Relation (operative Struktur) sich gegenseitig zugleich ermöglichender und begrenzender Faktoren (in einem Spiel der Kräfte) erklärt. Freiheit braucht Macht, um sich vor Gewalt zu schützen und Macht braucht Freiheit als Ort ihrer Ausübung. Achtet die Macht nicht auf den Erhalt der Freiheit, wird sie selbst Gewalt und legitimiert so Widerstand.³⁸³

³⁸⁰ Foucault steht unter dem Einfluss Heideggers, auch wenn keine stringente Wirkungslinie in Foucaults Heidegger-Rezeption zu erkennen ist. Vielmehr bezieht Foucault sich immer wieder auf einzelne Ideensegmente Heideggers. (Vgl. Foucault, 1998, S. 492.)

³⁸¹ Foucault, zit. nach Schmid, 2000, S. 273.

³⁸² Ebenda S. 274.

³⁸³ In dem Text *Das Subjekt und die Macht* legt Foucault seine Auffassung von dem Zusammenhang von Macht und Freiheit dar: „Macht und Freiheit stehen sich also nicht in einem Ausschließungsverhältnis gegenüber (wo immer Macht ausgeübt wird, verschwindet die Freiheit), sondern innerhalb eines sehr viel komplexeren Spiels: in diesem Spiel erscheint die Freiheit sehr wohl als die Existenzbedingung von Macht (sowohl als ihre Voraussetzung, da es der Freiheit bedarf, damit Macht ausgeübt werden kann, wie auch als ihr ständiger Träger, denn wenn sie sich völlig der Macht, die auf sie ausgeübt wird, entzöge, würde auch diese verschwinden und dem schlichten und einfachen Zwang der Gewalt weichen); aber sie erscheint auch als das, was sich nur einer Ausübung von Macht entgegenstellen kann, die letztendlich darauf ausgeht, sie vollkommen zu bestimmen. Das Machtverhältnis und das Aufbegehren der Freiheit sind also nicht zu trennen“ (Foucault, 1994a, S. 256).

Macht gewinnt hier eine Ebene zweiter Ordnung: Es geht nicht nur ums Machen(können), sondern um die Freiheit etwas zu machen oder auch nicht zu machen. Wer (psychische Systeme) oder was (soziale Systeme) der Macht eigener (An-)Triebe und Wünsche oder Erwartungen und Erwartungserwartungen ausgeliefert ist, andere dabei unterdrückt oder missbraucht, ist Sklave seiner selbst beziehungsweise seiner Kultur und damit auch nicht frei – und ohnmächtig.

Macht ist für Foucault ein flexibles Gefüge komplexer Beziehungen – „Macht ist ein Kräfteverhältnis, oder vielmehr jedes Kräfteverhältnis ist ein ‚Machtverhältnis‘.“³⁸⁴ Zum Wesen der Kraft gehört ihre Relation und Beziehung zu anderen Kräften (eine singuläre Kraft kann es nicht geben). Das Relationsgefüge, das sich aus den Beziehungen der Kräfte ergibt, ist Macht als „eine Gesamtheit von Handlungen, die auf potentielle Handlungen einwirkt. Man kann sich folglich eine notwendigerweise offene Liste von Variablen vorstellen, die ein Kräfte- oder Machtverhältnis ausdrücken und auf Handlungen einwirkende Handlungen darstellen: veranlassen, verleiten, umleiten, erschweren oder erleichtern, etwas wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher machen ... Dies sind die Kategorien der Macht.“³⁸⁵

Foucault grenzt Machtbeziehungen von Herrschaftsbeziehungen ab. Machtbeziehungen sind immer reversibel, bezeichnen keine starren Systemzustände, sondern zeichnen sich durch Flexibilität, Wechsel und Umkehrbarkeit der Rollen aus. In Herrschaftsverhältnissen hingegen sind die flexiblen Machtbeziehungen zu starren Strukturen verfestigt.³⁸⁶

Die Ethik hat hier transformierende Funktion: Aus durch die „Technologien der Herrschaft“ gesteuerten Individuen sollen durch die Ethik freie Menschen werden, die sich selbst regieren und steuern. Selbstsorge bedeutet in diesem Sinne daher auch, sich dafür einzusetzen, Machtbeziehungen nicht in Herrschaftsbeziehungen deprivieren zu lassen. Es ist daher Aufgabe der Ethik, (durch ihr Reflexionspotential) das grundsätzliche Misstrauen in Systeme der Macht wach zu halten, um eine Fixierung der Machtverhältnisse zu verhindern. Im Sinne der Lebenskunst ist dies eine Frage der Form, die der Mensch sich selbst gibt – gegen eine Macht, die durch herrschende Normen die Form des Menschen zu bestimmen trachtet: „Gegen die Norm steht die

³⁸⁴ Deleuze, 1992, S. 99.

³⁸⁵ Ebenda S. 99 f.

³⁸⁶ Vgl. Foucault, 1977, S. 113ff. Machtbeziehungen sind immer reversibel.

Form, die das Individuum sich selbst gibt. Sie setzt an bei aktuellen Verhältnissen, geht aus diesen hervor und wirkt auf diese zurück. Sie entfaltet sich im Widerstand gegen die Attacken einer individualisierenden Macht und gegen die Festlegung auf eine bestimmte Identität. Es geht um die Entfaltung des Individuums, das den Machtverhältnissen unterworfen war, zum Selbst, das sich selbst konstituiert.“³⁸⁷ Widerstandsmomente und Divergenzen gehören zum strategischen Spiel der Macht. Selbstsorge wird zum „Einsatz im Spiel der Macht“³⁸⁸ als Bedingung, um überhaupt ein eigenes Selbst- und Lebenskonzept ausarbeiten zu können, sich selbst führen und formen zu lernen.

Wirklichkeit und Wahrheit sind für Foucault diskursiv produzierte Konstrukte der Macht. Allerdings muss man „aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ‚ausschließen‘, ‚unterdrücken‘, ‚verdrängen‘, ‚zensieren‘, ‚abstrahieren‘, ‚maskieren‘, ‚verschleiern‘ würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion.“³⁸⁹ Macht schafft Wirklichkeit und Wahrheit. Wahrheit ist Macht, Macht ist Wahrheit. Freiheit ist Voraussetzung für Macht und Macht wird zur Voraussetzung für die Gestaltung von Wahrheit und Wirklichkeit im Kontext der Praxis reflektierter Freiheit (Ethik), womit sich Macht in Verantwortung transformiert.

Es stellt sich deshalb vor allem die Frage, wie Freiheit und damit Macht erlangt werden können, um Wirklichkeit und Wahrheit so zu gestalten, dass damit weitere Freiheitsräume erschlossen werden können. Auf ganz ähnliche Weise wie Heinz von Foerster beschreibt Foucault Ethik als ein reflexives zirkuläres Konzept, das Freiheit und Macht (Verantwortung), verortet auf einer 2nd-Order-Ebene ästhetisch-ethischer Gestaltung der Wahrheit und Wirklichkeit durch die Praxis der Lebenskunst, verbindet. Auch für Heinz von Foerster geht es darum, Wirklichkeit und Wahrheit (Erkenntnis) so zu gestalten (Ästhetik), dass darin die Erfahrung der Freiheit in einem reflektierten Sinn möglich wird (Ethik). Kurz: Sowohl für Heinz von Foerster als auch für Michel Foucault verwirklicht sich Ethik durch die Praxis der Freiheit. Freiheit erweitert Spielräume und macht auch das „andere“ denkbar und möglich. Für Foucault geht es nicht um

³⁸⁷ Schmid, 2000, S. 226.

³⁸⁸ Ebenda S. 226.

³⁸⁹ Foucault, 1994, S. 249.

„moralische Verbindlichkeit, sondern die selbstverantwortliche Arbeit an den Formen, in denen das Dasein zu gestalten ist, und das Experiment des Andersdenkens und Anderslebens.“³⁹⁰ Das philosophische Denken und Erkennen versteht Foucault als eine Tätigkeit, ein Handeln als Instrument, „das gesamte Feld des Möglichen offenzuhalten.“³⁹¹

Die eigentlich ethische Frage, die in diesem Zusammenhang zu stellen ist, lautet daher: „Welche Art von Wahrheit eröffnet neue Möglichkeiten der Freiheit und welche Arbeit ist hierfür zu leisten?“³⁹² Bei Heinz von Foerster lautet die entsprechende Empfehlung: „Willst du erkennen, lerne zu handeln. (...) Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten wächst.“³⁹³

Auf diskursiver Ebene entsteht hier die (ethische) Forderung, die Diskurse der Macht in Diskurse der Verantwortung für die Freiheit zu transformieren.

FREIHEIT HAT KEINEN NAMEN

„Das ist Lebenskunst. Lebenskunst heißt, Psychologie zu töten und aus sich heraus wie auch zusammen mit anderen Individuen, Wesen, Beziehungen, Qualitäten hervorzubringen, die keinen Namen haben.“³⁹⁴ *Michel Foucault*

Ethik bedeutet, „Psychologie zu töten“ – das meint Dekonstruktion des alten Habitus, primärer Sozialisationsmuster. Dabei entsteht Freiheit, Kontingenz, Wahlzwang und die Möglichkeit der Selbstbestimmung. Die Praxis der Freiheit bedeutet: „aus sich heraus“ – also selbstbezüglich – „wie auch zusammen mit anderen Individuen, Wesen, Beziehungen“, nicht als Monolog, sondern als gemeinschaftliche Praxis, diskursiv (Michel Foucault) und dialogisch (Heinz von Foerster), „Qualitäten hervorzubringen, die keinen Namen haben“ – also Wirklichkeiten und Erfahrungen herzustellen und Qualitäten hervorzubringen, die eine Ethik implizieren, die eben keinen Namen hat.

³⁹⁰ Schmid, 2000, S. 40. Schmid verweist an dieser Stelle an Foucaults Text „Wächter über die Nacht der Menschen“ aus dem Jahre 1963, in dem dieser bereits formuliert: „Sich nicht so sehr um das, was ist, zu kümmern, als um das, was wird.“ Ebenso bezieht er sich auf eine spätere Passage Foucaults, in der es heißt, dass man sich „um das, was existiert *und* was existieren könnte bemüht; ein geschärfter Sinn fürs Wirkliche, der aber niemals vor ihm zur Ruhe kommt; eine Bereitschaft, das, was uns umgibt, fremd und einzigartig zu finden.“ (Foucault, zit. nach ebenda, S. 40).

³⁹¹ Ebenda S. 148.

³⁹² Ebenda S. 273.

³⁹³ Foerster, 1993b, S. 49.

³⁹⁴ Foucault, 2007, S. 110.

Denn hätte sie bereits einen Namen, dann wäre sie Moral und nicht die gemeinsame Konstruktion und Rekonstruktion eigener und gemeinsamer Wirklichkeiten. Heinz von Foerster dazu: „Ich meine, wir müssen in jedem Gesprächsbereich, ob in den Wissenschaften, in der Philosophie, in der Psychotherapie, ja sogar in der Politik, unsere Sprache so gebrauchen können, dass sie einer impliziten Ethik gehorcht, dass sie also nicht zu einer Sprache degeneriert, mit der man lediglich Moral predigt.“³⁹⁵ Die Implizität der Ethik verlangt nach Kreativität: es geht darum, „etwas hervorzubringen, das zwischen den Ideen geschieht und das man nicht benennen kann. Man muss vielmehr ständig versuchen, ihm eine Farbe, eine Form, eine Intensität zu geben, die niemals sagt, was sie ist.“³⁹⁶

4.4 MEDIEN DER SELBSTSTEUERUNG

„Nun ist es an der Zeit, all die Formen des übenden Lebens neu zu vergegenwärtigen, die nicht aufhören, salutogene Energien freizusetzen, selbst wenn die Überhöhungen zu metaphysischen Revolutionen, in die sie anfangs eingebunden waren, zerfallen sind. Alte Formen sind auf ihre Wiederverwendbarkeit zu prüfen, neue Formen zu erfinden. Ein anderer Zyklus von Sezession mag beginnen, um Menschen erneut herauszuführen – wenn schon nicht aus der Welt, so doch aus der Stumpfheit, der Niedergeschlagenheit, der Verranntheit, vor allem aber aus der Banalität, von der Isaac Babel sagte, sie sei die Konterrevolution.“³⁹⁷ *Peter Sloterdijk*

„Technologien des Selbst“ (Foucault) sind Askesen, „durch die man versucht, sich selbst zu bearbeiten, sich selbst zu transformieren und zu einer bestimmten Seinsweise Zugang zu gewinnen“³⁹⁸.

Im Kontext einer 2nd-Order Ethik haben „Askesen“ nichts mit Verzicht oder Entbehrung³⁹⁹ zu tun. Die Askese ist, wie Foucault sagt, „weniger Verzicht als Mittel,

³⁹⁵ Foerster, 1993b, S. 353.

³⁹⁶ Foucault, 2007, S. 110.

³⁹⁷ Sloterdijk, 2009, S. 698.

³⁹⁸ Foucault, 2007, S. 254.

³⁹⁹ Askesen der Entbehrung sind Kontexte, in welchen „sich die Körper reiben müssen“, um die eigene Existenz überhaupt bemerken und transformieren zu können – Askesen, die mit Begriffen wie Pflicht, Zwang, Nötigung oder Unterwerfung assoziiert sind. Pflicht stellt beispielsweise für Kant das wesentliche Motiv der Ethik dar. Der Ethik als Pflicht kann er deshalb auch „gerade um seiner (des Pflichtbegriffes, R.B.) Würde willen keine Anmuth beigesellen (...). Denn er (der Pflichtbegriff, R.B.) enthält unbedingte Nötigung, womit Anmuth in geradem Widerspruch steht.“ (Kant, zit. nach Schmid, 2000, S. 335.) Vgl.

sich mit etwas auszustatten; sie reduziert nicht, sie stattet aus.“⁴⁰⁰ Lebenskunst bedeutet, die „lebensfeindlichen Askesen abzustößen, um die schon allzu lange außer Gebrauch geratenen Künste der Bejahung wieder zu erwerben“⁴⁰¹ und durch lebensbejahende und eudaimonistische⁴⁰² Askesen zu ersetzen. Bereits für Aristoteles ist Ethik in vollendeter Form eudaimonistisch und der Eudaimonia ist der Komplex der Lüste innewohnend⁴⁰³. Während bei Aristoteles die Eudaimonia am Ende und Ziel eines linearen Weges der Vervollkommnung der Ethik zu finden ist, tragen die lebensbejahenden freudvollen Askesen im Kontext der 2nd-Order Ethik das eudaimonistische Element – „kybern-ethisch“ – in sich. Damit ist ein reflexives Argument angesprochen: Der ethische Lohn (oder die ethische Strafe) muss, wie Wittgenstein sagt, in der Handlung selbst liegen.⁴⁰⁴ Die Aktion oder Handlung selbst ist Eigenfunktion mit eudaimonistischem Eigenwert: „Wenn eine Aktion stattfindet, (...), macht mir die Handlung Freude. ‚Dem habe ich jetzt geholfen‘. Es macht mir Spaß. Wir reden vielleicht, und ich mache einen kleinen Witz über dieses oder jenes. Das war ein schönes Erlebnis.“⁴⁰⁵ Dabei relativieren sich zugleich Egoismus und Altruismus: „Wieder zeigt sich, dass Altruismus und Egoismus (...) eine semantische Falle sind.“⁴⁰⁶ Jede altruistische Handlung ist egoistisch – „weil ich sie lieber tue als die andere“ – und der Egoismus wird zum Altruismus, weil anderen damit geholfen ist.

Ethik als die Kunst, ein glückliches Leben zu führen, darf jedoch nicht als Hedonismus⁴⁰⁷ gedeutet werden, sondern meint „eine moderne Form der antiken Diätetik, die, von asketischer Praxis im Sinne eines ökologischen Lebensstils geprägt,

dazu beispielsweise auch Sennett, der das Prinzip der Reibung als Grundbedingung für eine evolutionäre Entwicklung betrachtet und Askese als Kunst der Entbehrung, in der die menschliche Existenz erst spürbar wird, definiert: „Freiheit, die den Körper erregt, akzeptiert Unreinheit, Schwierigkeit und Widerstand als notwendige Teile ihrer Erfahrung Widerstand ist (...) eine grundlegende und notwendige Erfahrung für den menschlichen Körper: durch das Empfinden von Widerstand wird der Körper angeregt, von der Welt, in der er lebt, Notiz zu nehmen. Dies ist die säkulare Version der Lehre der Vertreibung aus dem Garten Eden: Der Körper erwacht zum Leben, wenn er sich mit Schwierigkeiten auseinandersetzt.“ (Sennett, 1995, S. 383.)

⁴⁰⁰ Foucault, 1985b, S. 56.

⁴⁰¹ Sloterdijk, 2010a, S. 18.

⁴⁰² Eudaimonia – wörtlich: einen guten Dämon innewohnend haben – meint Glückseligkeit.

⁴⁰³ Die Rolle der Pflichterfüllung spielt erst bei den Stoikern eine Rolle, bei Aristoteles ist die Ethik psychologisch begründet und praktisch ausgelegt und besteht in der Tätigkeit (en tō ergō), im vernunftgemäßen – und das meint: „tugendhaften“ – Leben (kat' aretên teleian), das in seiner Vollkommenheit Glückseligkeit bedeutet. (Vgl. Dirlmeier, 1983, S. 6.)

⁴⁰⁴ Vgl. Wittgenstein, 2003, S. 108.

⁴⁰⁵ Foerster, 2000b, S. 21.

⁴⁰⁶ Ebenda S. 21.

⁴⁰⁷ Dem Hedonismus geht nicht um eine Ethik, die „lustvoll“ ist, sondern um die Lust um der Lust willen (1st-Order).

den unbedachten und oft fremdbestimmten Lebensfluss durch Reflexivität verstört und durch intensivierende Transformation des Menschen zu einer Praxis der Freiheit führt.“⁴⁰⁸ Die entsprechenden Askesen umfassen Prozesse, wie das „Nachdenken über Lebensweisen, die Wahl einer Lebensform, die Regulierung des eigenen Verhaltens“ und „die Selbstzuweisung von Zielen und Mitteln“⁴⁰⁹, referieren auf die Gestaltbarkeit und Transformierbarkeit von Selbstbezügen: Die Ergebnisse der Übungen wirken auf den Praktizierenden zurück, zeigen sich in dessen „aktueller Kondition“ und Kompetenz, die grundsätzlich erweiterbar und steigerbar sind. Die Technologien des Selbst beziehen sich auf alle „nicht-spiritualistischen Asketologien mitsamt ihren Annexen aus Physiotekniken und Psychotechniken, aus Diätologien und selbstbezüglichen Trainings, mithin all der Formen selbstbezüglichen Übens und Arbeitens an der eigenen vitalen Form.“⁴¹⁰

Durch diese Anthropotechniken wird das Individuum „als Objekt direkter Selbstmodifikation durch eigene Maßnahmen geformt“.⁴¹¹ Technologien des Selbst sind Medien der Selbststeuerung wie der Selbstgestaltung und stehen im Zeichen der Transformation des Selbst. Dazu gehört vor allem die Praxis des Experiments des Andersdenkens: „Hier hat Ethik ihren Ansatzpunkt: Sie ist die Selbstkonstituierung des Individuums, zugleich jedoch der Ort des Anderen, des Andersdenkens und der Veränderung. (...) In der Frage der Transformation ist der Grund zur Begründung dieser Ethik zu finden.“⁴¹² Als Orientierung kann hier auf Foucaults „hypothetischen Iterativ“, basierend auf Nietzsches Idee der „ewigen Wiederkehr“, und eine „iterative Ethik“ – das Leben so zu gestalten, dass man es auf dieselbe Weise immer und immer gerne wieder durchleben wolle –, hingewiesen werden.

4.4.1 DIE KÜNSTE DER EXISTENZ

Foucault unterstreicht die Bedeutung eines selbstverantworteten und selbstgestalteten Lebens, das nicht durch heteronom diktierte Moralvorstellungen bestimmt, sondern in das Gesamtkonzept der Lebenskunst integriert ist. Die Möglichkeit des

⁴⁰⁸ Müssen, 1995, S. 2.

⁴⁰⁹ Foucault, 2007, S. 76.

⁴¹⁰ Sloterdijk, 2009, S. 59.

⁴¹¹ Ebenda S. 589.

⁴¹² Schmid, 2000, S. 386.

„Andersdenkens“ schafft die Voraussetzung von Transformation (des Selbst) und erschließt Räume neuer Möglichkeiten der Lebensgestaltung. Aus der „Sorge um sich“ entsteht eine experimentierfreudige kunstvolle Seinsweise, die sich in den transformativen Künsten der Existenz entfaltet. Diese formen die Beziehung zu sich selbst in Relation zu anderen und umfassen alle Lebensvollzüge – von der Gestaltung der Beziehungen bis hin zu Betreffen des Wissenserwerbs, der Arbeit, der Ernährung, des Körpers, der Sexualität, der Gesundheit, der Lust sowie auch der Einstellung dem eigenen Tod gegenüber.⁴¹³

Einen zentralen Stellenwert im Kontext der transformativen Künste der Existenz hat der Umgang mit Sexualität: der Transfer oder die Transformation der „Lüste“ in einen Bereich zweiter Ordnung. Wie bereits Wilhelm Reich sowie dessen Schüler Alexander Lowen deutlich gezeigt haben, beschreibt „Lust“ im menschlichen Bereich eine natürliche Daseinsform, in der die „Körperbewegungen ungehindert rhythmisch fließen und mit der Umgebung in Einklang sind.“⁴¹⁴ Alles kann deshalb zur Lust werden, wofür der „Mensch seine Kräfte freiwillig und ausgeglichen den Erfordernissen einer Tätigkeit widmen kann. (...) daher werden wir bei einer aus freien Stücken angenommenen Arbeitssituation in dem Ausmaß Lust erleben, wie unsere Kräfte unbeschwert und rhythmisch in die Arbeitsaktivität einfließen.“⁴¹⁵ Adolf Portmann beschreibt den Wandel der „natürlichen Daseinsform“ in die „besondere Lebensform des Menschen“⁴¹⁶ als die Transformation von „natürlicher Lust“ in eine Kultur der Lust, als die Umstellung von „blinder“ Triebgesteuertheit – bei der „der Wille erlahmt und das Ich seine Herrschaft über den Körper aufgibt“⁴¹⁷ – in eine Kultur der Sinnlichkeit⁴¹⁸, in ein Gestalten der Lust, in eine 2nd-Order-Form der Lust, bei der wir bewusst „zulassen, dass die Lust von

⁴¹³ Foucault schließt an antike Konzepte der „Cura sui“ beziehungsweise „Epimeleia heautou“ an.

⁴¹⁴ Lowen, 1979, S. 23.

⁴¹⁵ Ebenda S. 23.

⁴¹⁶ Wobei die natürliche Lebensform die Basis darstellt: „Der Stoffwechsel dient der Erhaltung des Individuums, und wie hoch wir auch seine Bedeutung einschätzen, so müssen wir uns doch von dem Gedanken durchdringen lassen, dass der Organismus nicht dazu da ist, um den Stoffwechsel zu treiben, sondern dass der Stoffwechsel von ihm betrieben wird, auf dass eine besondere Lebensform in Individuen möglich sei, da sei.“ (Portmann, 1960, S. 217.)

⁴¹⁷ Portmann, zit. nach Lowen, 1979, S. 27.

⁴¹⁸ Dies wird möglich durch Fokussierung auf die, wie Portmann sagt, „Erscheinung in ihrem Reichtum, (...) als eine Entsprechung für den Reichtum der Innerlichkeit. „Innerlichkeit“ ist eine „ganzheitliche“ psychosomatische Erfahrung: „Niemand vermag die Innerlichkeit zu lokalisieren, auch wenn wir einem Organ, wie dem Gehirn, die größere Bedeutung beimessen, so sind am Ganzen der Innerlichkeit doch alle Glieder des Ganzen beteiligt.“ (Portmann, 1960, S. 60f.)

unserem Dasein Besitz ergreift⁴¹⁹. Dies bedarf des bewussten Herstellens jener Kontexte, die „die besondere Lebensform“ nicht nur zulassen (also nicht verhindern), sondern vor allem (ästhetisch) gestalten. Diesen 2nd-Order-Bezug der Lust finden wir auch bei Luhmann, denn für ihn handelt es sich dabei „um ein Erleben, in dem die Körper als Körper zählen und ihr Begehren als Begehren des Begehrens.“⁴²⁰ Der Lustgewinn, der hier entsteht, bezieht sich nicht mehr auf eine hedonistische, blinde, naive und unreflektierte Lust, sondern meint die „Lust der Lust“. Diese „Lust der Lust“ entspricht, wie Peter Sloterdijk sagt, jener Lust auf „der anderen Seite der Passion“ – einer Lust, die frei macht, „die Leidenschaften nicht mehr zu erleiden“, sondern zu einem „Könner des Leidens“⁴²¹, einem Virtuosen oder (Lebens-)Künstler der Sinne und Leidenschaften (Lüste) zu werden. Aus Trieb und „Getriebensein“ werden damit Spiel und Freiheit, Disposition und Potential, Passion und Zelebration, Experiment und Lebenskunst.

Das Selbst konstituiert und transformiert sich immer mittels Erfahrung. Das Französische „expérience“ meint nicht nur Erfahrung, sondern auch Experiment – ein Ausprobieren im Raum des Möglichen. Die eigene Kultur mit den Augen einer anderen Welt zu sehen, ist Foucaults Anliegen, denn aus der Distanz entsteht ein Kalkül, der dem Anderen (im Sinne des Neuen) Raum gibt – wie Schmid zusammenfasst: „Denn nichts fasziniert ihn (Foucault, R.B.) so sehr wie der Raum der offenen Erfahrung, in dem sich das Andere entfalten kann.“⁴²² Das Selbst, das sich unter diesen Bedingungen formt und entfalten mag, ist ein kreatives, kooperatives, das sich in der Begegnung differenter Kontexte formt. In diesem Sinne wird es auch zum anschlussfähigen kooperierenden Förderer und Bereicherer anderer.

4.5 EMPOWERMENT ALS ANTHROPOTECHNIK DER ETHIK

„Soziale Praxis hat kein naturgegebenes oder naturtypisches Muster, dem sie nachkommen müsste oder an das sie (im Sinne natürlicher Notwendigkeit) gebunden wäre. Eben dies disponiert sie für Veränderungen und für Werte, oder noch mehr: eben dies ist die kulturelle Qualität (Herausforderung) der (für) Kommunikation. Der

⁴¹⁹ Portmann, zit. nach Lowen, 1979, S. 27.

⁴²⁰ Luhmann, 2008, S. 169.

⁴²¹ Vgl. Sloterdijk, 2009, S. 304f.

⁴²² Schmid, 2000, S. 354.

kommunikative Gebrauch verändert die (sozialen, kulturellen) Erinnerungsmuster und schafft sich immer wieder neue Konstellationen der dafür nötigen Ressourcen.“⁴²³

Thomas Bauer

Als wesentliche, den Kriterien einer „sozialen Kybernetik“ entsprechende Anthropotechnik der Ethik erweist sich, wie im Folgenden gezeigt werden soll, das Empowerment-Konzept. Empowerment-Konzepten fehlt, wie Wolfgang Dür feststellt, eine eindeutige wissenschaftliche Definition und die Präzisierung ihrer theoretischen Grundlagen.⁴²⁴ Die unterschiedlichsten (politischen, wirtschaftlichen, therapeutischen, sozialpädagogischen) Initiativen nutzen Empowerment als Schlagwort, was nicht nur die Gefahr einer Verwässerung seiner Kerngedanken, sondern auch das Risiko, zentrale Ideen für falsche Zwecke zu gebrauchen, in sich birgt.⁴²⁵

Die fehlende wissenschaftliche Klarheit bringt jedoch auch den Vorteil der Freiheit eigener Bezugnahmen und begrifflicher Bestimmungen. In diesem Sinne soll das Empowerment-Konzept in systemtheoretischer Interpretation als Operationalisierungsinstrument der 2nd-Order Ethik vorgeschlagen werden. Die Foucault'sche „Sorge um sich“ als Kerngedanke „sozialer Praxis“ gibt dem Empowerment-Gedanken seine theoretische und philosophische Fundierung.

Für das Empowerment-Konzept bedeutet dies den Zugewinn der ethischen Dimension und macht es zur zentralen Anthropotechnik der Zukunft.

4.5.1 WAS IST EMPOWERMENT?

„Veränderung ist der Prozess, der die Regeln der Vergangenheit auslöscht.“⁴²⁶

Heinz von Foerster

Die klassische Idee des Empowerments entstand in Zusammenhang mit Menschenrechts- und Reformbewegungen, vor allem der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, der Black-Power-Bewegung, der Feminismusbewegung als

⁴²³ Bauer T./Ortner, 2008, S. 321.

⁴²⁴ Vgl. Dür, 2008, S. 141.

⁴²⁵ Vor allem Empowerment-Konzepte der „New Economy“, die den MitarbeiterInnen mehr Verantwortung übertragen, um damit betriebswirtschaftliche Gewinne und Steigerung der Umsätze (auf Kosten der bzw. ohne Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der MitarbeiterInnen) zu erzielen, sind hier kritisch zu betrachten.

⁴²⁶ Foerster, 1999a, S. 10.

Selbsthilfeinitiative und Protestaktion mit dem Ziel der „Überwindung sozialer Ungerechtigkeiten, Benachteiligungen und Ungleichheiten“⁴²⁷ und der „Entwicklung gesellschaftlicher Konfliktfähigkeit“⁴²⁸. Als Anleitung zu gesellschaftspolitischem Handeln ist es ein politisches Konzept, das sich vor allem in der Entwicklungspolitik bewährt hat. Klassische Empowerment-Prozesse gehen von einer Krise⁴²⁹ aus, die durch Zusammenschlüsse von Gleichgesinnten überwunden werden soll⁴³⁰: Empowerment „funktioniert nicht als Einzelleistung, sondern kommt immer nur zusammen mit anderen Menschen zustande, indem ein Austausch sozialer Unterstützung stattfindet.“⁴³¹ Durch gegenseitige Unterstützung und Netzwerkbildung entstehen Synergien von Kenntnissen, Fähigkeiten und eine Bündelung und damit Verstärkung der Kräfte der Einzelnen. Welche Ziele auch immer erreicht werden wollen, die Gruppe (Gleichgesinnter) besitzt dazu weit mehr Möglichkeiten als einzelne voneinander isolierte Individuen. Empowerment-Prozesse zielen auf die Zunahme von Selbstwirksamkeit, die Transformation der kognitiven Schemata von Ohnmacht in Macht, das Etablieren konstruktiver Konfliktfähigkeit und die Stärkung persönlicher und kollektiver Kompetenzen ab.⁴³² Empowerment ist sowohl ein organismisches wie auch

⁴²⁷ Theunissen/Plaute, 1995, S. 11.

⁴²⁸ Stark, 1996, S. 120ff.

⁴²⁹ Nickel spricht von der Krise als „ökologisch-gesellschaftlich bedingter Übergangssituation“ (Nickel/Schmidt-Denter, 1991), der hinsichtlich einer gesunden Entwicklung des Menschen besondere Bedeutung zukommt. Beispielsweise markiert der Schuleintritt eine Übergangssituation. Krisen sind ambivalent: Jede Neuorientierung und Neuorganisation bezüglich örtlicher, personeller, inhaltlicher oder zeitlicher Faktoren irritiert das Persönlichkeitsbild des Kindes. Krisen „bilden eine Art Weichenstellung in zweifacher Hinsicht: einerseits können durch Konfrontation mit neuen Lebensbedingungen bereits vorhandene Entwicklungsimpulse gefördert und neue geweckt werden. (...) andererseits kann auch eine krisenhafte Entwicklung ausgelöst werden mit all ihren negativen Konsequenzen.“ (Nickel/Schmidt-Denter 1991, S. 211.) In diesen Phasen haben Schulprobleme, vor allem Misserfolge (Wiederholen einer Klasse, Schulangst, Unlust, Leistungsangst), weitreichende Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg und die Entwicklung der Person bzw. der Persönlichkeit.

⁴³⁰ Stark, der sich auf Untersuchungen von Kieffer bezieht, differenziert klassische Empowerment-Prozesse in vier Phasen, die aufeinander aufbauen, jedoch nicht immer linear verlaufen müssen: Am Beginn, der Phase der „Mobilisierung“, steht die Krise – der „Bruch“ mit der gewohnten Lebenswelt. Auf die erste Phase (der spontanen Mobilisierung und Aktivierung) folgt eine zweite Phase stabilen steten Engagements, das durch den Zusammenschluss mit anderen verstärkt wird. In der dritten Phase der „Integration und Routine“ werden Erfolge stabilisiert, oft kommt es zu umfassenden Veränderungen des sozialen Umfeldes – zu Brüchen mit und Umbrüchen in der Lebens(umfeld)gestaltung, wie auch zur Veränderung eigener Wertmaßstäbe. In der vierten Phase der „Überzeugung und brennenden Geduld“ ist ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit erreicht. Die neu erworbene Selbstsicherheit und Kompetenz führen zum „Glauben an sich selbst“ und zu einer positiven Erwartungshaltung, persönliche und gesellschaftliche Zusammenhänge beeinflussen, Durststrecken überwinden und Veränderungen bewirken zu können. Die sich neu konsolidierende Haltung führt dazu, auch für andere zum Katalysator werden zu können, andere zu ermutigen – zu „empowern“ –, die Opferrolle abzulehnen und die eigene Wirk- und Veränderungs-Macht wahrzunehmen und zu nutzen. (Vgl. Stark, 1996, S. 119ff.)

⁴³¹ Bobzien, 1993, S. 48.

⁴³² Vgl. Stark, 1993, S. 42.

ein dialektisches Konzept. Der organismische Aspekt des Empowerments betont das grundsätzliche Bedürfnis zu wachsen, sich persönlich (weiter) zu entwickeln, Herausforderungen zu bestehen und in ein kohärentes Selbst zu integrieren. Der dialektische Aspekt der Empowerments besteht in dem Zusammenwirken dieses „Selbst-Entwicklungs-Bedürfnisses“ mit der konkreten sozialen Umwelt. Daraus entsteht ein Regelkreis aus (grund)bedürfnisbezogenen Erlebnisqualitäten, den „basic needs“ und sozialen Strukturen.

4.5.2 EMPOWERMENT ALS ETHISCHES KONZEPT

Die Philosophie und das Menschenbild des Empowerment-Gedankens sind in weiten Teilen mit Foucaults „Sorge um sich“ kohärent: Auch der Empowerment-Gedanke referiert auf Selbstbestimmung, die Gestaltung der Beziehung zu sich selbst und zu anderen im Kontext des persönlichen, organisationalen und politischen Lebens. Im Zentrum steht die Selbstbestimmung eines autonomen Individuums, das sich als Konstrukteur und Regisseur seiner Biographie, die sich als Wahlbiographie gestaltungsoffen zeigt, definiert. Stichworte sind: Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstermächtigung, Partnerschaftlichkeit, Partizipation und Mitgestaltung der organisationalen und politischen Umwelt. Julian Rappaport versteht unter Empowerment die Erweiterungen der Selbstbestimmungsmöglichkeiten und postuliert, „dass es unser Ziel sein sollte, für Menschen die Möglichkeiten zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen.“ Dies lässt an Ethik im Sinne Foucaults reflektierter Freiheit und Heinz von Foersters Erweiterung des Freiheits- und Möglichkeitsraumes denken.

Da jedes Individuum als „Experte in eigener Sache“⁴³³ gilt, überwindet das Empowerment-Konzept „die sozialtechnologische ‚Reparaturmentalität‘ helfender Berufe“⁴³⁴ und stellt sich gegen eine „entmündigende Hilfe, die die emanzipatorischen Kompetenzen und Kapazitäten der betroffenen Menschen verschüttet“⁴³⁵. Herringer spricht deshalb von der „Philosophie der Menschenstärken“⁴³⁶, die durch den grundlegenden Paradigmenwechsel des Denkens und Wahrnehmens – weg vom

⁴³³ Theunissen/Plaute, 1995, S. 11.

⁴³⁴ Stark, 1993, S. 41.

⁴³⁵ Ebenda S. 42.

⁴³⁶ Herringer, 2002, S. 70ff.

defizitorientierten Blick erlernter Hilflosigkeit⁴³⁷, hin zu Stärken und Kompetenzen – gekennzeichnet ist und die eigenverantwortliche „Kontrolle über die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt“⁴³⁸ ermöglichen soll. Dies betont auch Julian Rappaport: „Mit dem Konzept ‚Empowerment‘ können wir nicht länger Menschen einfach als ‚Kinder in Not‘ oder als ‚Bürger mit Rechten‘ sehen, sondern vielmehr als vollwertige Wesen, die sowohl Rechte als auch Bedürfnisse haben. Wir müssen uns mit dem Widerspruch auseinandersetzen, dass selbst Menschen mit wenigen Fähigkeiten oder in extremen Krisensituationen, genauso wie jeder von uns, eher mehr als weniger Kontrolle über ihr eigenes Leben brauchen. Das heißt nicht notwendigerweise, dass wir deren Bedürfnisse nach Hilfe vernachlässigen, wenn wir für mehr Selbstbestimmung votieren. Empowerment ist eine Denkweise, die mehr Klarheit über die divergente Natur sozialer Probleme bringt.“⁴³⁹ Der Gedanke der „Hilfe zur Selbsthilfe“ entspricht Foucaults Haltung, keine konkreten Handlungsanweisungen zu geben, was im Ethos der Aufklärung, „das darin besteht, die Subjekte nicht mehr zu bevormunden, da sie selber zu denken in der Lage sind“⁴⁴⁰, begründet liegt.

Empowerment schließt jedoch die Organisation von Hilfe und Unterstützung in ihr Konzept mit ein: „Empowerment bezieht sich (...) auf die Möglichkeiten und Hilfen, die es Individuen oder Gruppen erlauben, Kontrolle über ihr Leben und ihre sozialen Zusammenhänge zu gewinnen, und die sie darin unterstützen, die dazu notwendigen Ressourcen zu beschaffen.“⁴⁴¹ In diesem Zusammenhang spielt das Prinzip der Zirkularität eine zentrale Rolle: Empowerment-Prozesse bestehen aus Feedbackschleifen, die soziale und psychische Systeme miteinander verbinden und für beide Systemtypen Synergiegewinne durch gegenseitiges Zur-Verfügung-Stellen von Komplexität bewirken.

4.5.3 EMPOWERMENT ALS SELBSTBESTIMMUNG UND SELBSTERMÄCHTIGUNG

Theunissen und Plaute differenzieren Selbstbestimmung in zwei Positionen: die Position der Selbstbestimmung als „individualistische Kategorie“ und als „soziale

⁴³⁷ Der Psychologe Martin E.P. Seligman (1979) führte den Begriff der „erlernten Hilflosigkeit“ ein, der die Einschränkung durch „erlernte“ Machtlosigkeit im Gegensatz zu tatsächlicher Hilflosigkeit bezeichnet.

⁴³⁸ Stark, 1993, S. 41.

⁴³⁹ Rappaport, 1985, S. 289.

⁴⁴⁰ Schmid, 2000, S. 14.

⁴⁴¹ Stark, 1996, S. 17f.

Kategorie“.⁴⁴² Während die individualistische Kategorie der Selbstbestimmung Gefahr läuft, als „rigider Egoismus und Individualismus“⁴⁴³ ohne Rücksichtnahme auf andere eigene Bedürfnis- und Interessensbefriedigung in den Vordergrund zu stellen, meint die soziale Kategorie „eigenverantwortliches Entscheiden und autonomes Handeln in der Beziehung zum Du“⁴⁴⁴. Die soziale Kategorie der Selbstbestimmung berücksichtigt die Kontexte aller Beteiligten. Auch hier kann Foucaults Sicht der Selbstbestimmung und – transformation als ethisches Konzept zu einer 2nd-Order Positionierung des Empowerments beitragen.

Empowerment als „Prozess der Selbstbestimmung und Autonomiegewinnung“⁴⁴⁵ bedeutet „Ermächtigung“ oder „Bevollmächtigung“ und steht „für einen Prozess, in dem Betroffene ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen. Leitperspektive ist die selbstbestimmte Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens.“⁴⁴⁶ Hier ist die Parallele zu Foucaults „Sorge um sich“ nicht zu übersehen. Empowerment bedeutet: sich selbst zu „ermächtigen“, eigene Macht zu gewinnen, zu er- und behalten. Das englische „Power“ steht für „Macht“, „Stärke“, „Kraft“, „Kompetenz“, aber auch neutraler für „Energie“ und, weniger neutral als vielmehr negativ konnotiert, für „Gewalt“. Letzteres ist mit Machtmissbrauch, Manipulation, Unterdrückung im Kontext von Herrschaftsbeziehungen assoziiert. Um das Empowerment-Konzept vom Verdacht egozentristischer Allüren der Macht abzugrenzen, definiert Clark „gewaltfreie Macht“ nahe des Selbstwirksamkeitsbegriffs als „die Macht zu sein und die Macht zu handeln“. Den Machtbegriff selbst bezeichnet er als trinitarische Verbindung von persönlicher Macht („innerer Macht“), kollektiver Aktion („Macht zusammen mit“) und einem zu erreichenden Ziel („Macht in Beziehung zu).“⁴⁴⁷ „Innere Macht“ bezieht sich vor allem auf die Mobilisierung des eigenen Willens und auf die Aktivierung eigener Kompetenzen zur Selbstbestimmung.

Macht ist Teil des ethischen Zirkels: Freiheit ist Voraussetzung für Macht. Macht ist die Möglichkeit, Wahrheit und Wirklichkeit so zu gestalten, dass darin die Praxis reflektierter

⁴⁴² Vgl. Theunissen/Plaute, 1995, S. 51ff.

⁴⁴³ Ebenda S. 54.

⁴⁴⁴ Ebenda S. 54.

⁴⁴⁵ Kieffer, 1984, S. 9.37. Vgl. auch Rappaport 1984, S. 10.

⁴⁴⁶ Theunissen/Plaute, 1995, S. 12.

⁴⁴⁷ Clark, 1998, S. 14.

Freiheit als Verantwortung zum Ausdruck kommen kann – um sich und anderen damit weitere Horizonte der Freiheit zu erschließen. Da der Machtbegriff im Kontext der Empowerment-Konzeption in erster Linie auf die basale Handlungsfähigkeit Bezug nimmt und damit auf eine 1st-Order-Ebene referiert, erlaubt die Einführung des Foucault'schen Verständnisses von Macht als produktiv/konstruktiver Kraft eine klare begriffliche Bestimmung der „power“ im „Empowerment“ (als „Macht“ zur (Selbst-) Ermächtigung) und die Verortung der Macht auf der Ebene des Sozialen, der Diskurse, der Kommunikation. In einem 2nd-Order Sinn transformieren sich die Diskurse der Macht in Diskurse der Verantwortung. Aus Macht wird Verantwortung, sodass (Self-) Empowerment immer auch mit Selbstverantwortung verbunden ist.

Selbstbestimmung und Selbstständigkeit

Im Kontext der Begriffsbestimmung des Empowerments wird „Selbstbestimmung“ mit dem Begriff „Selbstständigkeit“ in Beziehung gebracht: Jemand kann in Hinblick auf seine Lebensbewältigung eingeschränkt⁴⁴⁸ und auf Hilfe angewiesen sein, was nicht heißt, dass er nicht in der Lage ist, selbstbestimmt zu handeln (indem er zum Beispiel seine Wünsche äußert und entsprechende Anweisungen oder Signale an seine Umwelt richtet). Selbstbestimmung schließt ein Verzichten auf Selbstbestimmungsmöglichkeiten in bestimmten Situationen oder Bereichen nicht aus, wenn dies selbstbestimmend entschieden wird und der Bedürfnisbefriedigung dient.⁴⁴⁹ Dies darf jedoch nicht auf Kosten der Entwicklung eigener Kompetenzen geschehen, denn jede dysfunktionale Regulierung von Selbst- und Fremdbestimmung tendiert zum Formenkreis der Abhängigkeit.⁴⁵⁰ Im Übermaß an Sorge und Fürsorge („Overprotection“) „erscheint die selbstlose Liebe des Erziehers heute erbarmungslos, die Parteilichkeit für das Kind als rastlose Vervollkommnung von Überwachung, Disziplinierung: als Dressur.“⁴⁵¹ Das Kind wird im Übermaß abhängig (erlernte Hilflosigkeit), muss aber gleichzeitig den Eltern

⁴⁴⁸ beispielsweise durch Körperbehinderung oder Lebensalter

⁴⁴⁹ Vgl. Hahn, 1995, S. 8.

⁴⁵⁰ Symbiotische Verschmelzung und jede Form der Überanpassung mit mangelhafter beziehungsweise oft auch hypertropher Abgrenzung führen vor allem zu Symptombildungen und Pathologien: „Dominante Verschmelzer oder Manipulatoren“ beispielsweise streben sowohl nach Anpassung und Abhängigkeit als auch nach dem Gefühl von Unabhängigkeit und Macht, was eine hochexplosive Melange ergibt und nicht selten Symptome des schizoiden Formenkreises ausprägen lässt.

⁴⁵¹ Schütze, zit. nach Beck/Beck-Gernsheim, 1990, S. 180.

emotionalen Support geben.⁴⁵² Der Erwachsene, der durch Überfürsorge auf eigene Bedürfnisse, Ansprüche und Interessen verzichtet (weil er sich beispielsweise dazu „verpflichtet“ fühlt), diese einschränkt oder unterdrückt, wird nicht selten Ventile finden (müssen), um dieses Defizit zu kompensieren: Aggression, heimlicher Groll oder die Projektion der eigenen unterdrückten Gefühle und Erwartungen an das Kind („Da werden die Kinder nicht selten in eine Rolle gedrückt, in der sie zur Lösung der Selbstwertgefühle der Mütter beitragen sollen.“⁴⁵³).

4.5.4 EMPOWERMENT ALS EIGENFUNKTION DES SELBST

Empowerment steht sowohl für das Ziel und erwünschte Resultat (Eigenwert/Selbst) als auch für die Prozesse des Empowerments (Eigenfunktion/Anthropotechnik).

Das Ziel von Empowerment-Prozessen sind „empowerte“ selbstbestimmte Individuen, die in der Lage sind, durch Transformationsprozesse der eigenen Situation und Person zur Veränderung der Lebensbedingungen aktiv beizutragen, den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung zu erhöhen, sodass Bedürfnisse und Interessen (Motive) eigenmächtig, selbstbestimmt und selbstverantwortlich in Beziehung zur Umwelt ethisch vertreten werden können.

Empowerment unterscheidet Prozesse des „Self-Empowerments“ – „sich selbst ermächtigen“, das Einwirken auf sich selbst – und Prozesse des „empowering people“, das Einwirken auf andere. Aufgrund der Geschlossenheit des Nervensystems sind Empowerment-Prozesse jedoch immer als Prozesse des Self-Empowerments und daher als Selbstorganisations- und Selbststeuerungsprozesse zu identifizieren. Jedes Einwirken auf andere muss der Autonomie und Selbstorganisation des Individuums Rechnung tragen und darf nicht als instruktive Maßnahme, sondern als motivierende impulsgebende Anregung (oder Irritation, Perturbation⁴⁵⁴) verstanden werden. Self-Empowerment meint: Das Individuum lernt, ein Bewusstsein davon zu entwickeln, dass

⁴⁵² „Die Kindzentriertheit der Eltern konstituiert (...) auch eine permanente Forderung an die Kinder (...), das Kind hat vielfach die Funktion, den Eltern emotionalen Support zu geben.“ (Schütze, zit. nach Beck/Beck-Gernsheim, 1990, S. 181.)

⁴⁵³ Beck/Beck-Gernsheim, 1990, S. 180. Wobei hier natürlich nicht nur die Mütter gemeint sind, sondern sowohl männliche wie weibliche Bezugspersonen!

⁴⁵⁴ Der Begriff „Perturbation“ lässt sich ableiten vom lateinischen „perturbatio“, was mit „Verwirrung, Störung“ zu übersetzen ist. Perturbation ist also eine Störung, eine Irritation, ein Anstoß, eine Verwirrung, ein aus dem Gleichgewicht bringender Impuls.

es selbst entscheidet, wie es die Impulse und Anregungen von außen interpretiert und intern verarbeitet.

„Empowering people“ muss in diesem Sinne als „Empowerment des Self-Empowerments“ – als Impuls, Anregung oder Förderung des Self-Empowerments – „reframed“ werden. Entsprechend der strukturellen Kopplung von System und Umwelt ist jedoch jedes Self-Empowerment auf Kommunikation und das Vorhandensein entsprechender Umweltstrukturen angewiesen. Self-Empowerment funktioniert nicht, wenn die Kommunikation keine Frei- und Möglichkeitsräume der Selbstorganisation konstruiert.

4.5.5 EMPOWERMENT ALS SYSTEMISCHES KONZEPT

Das Individuum ist kein von der Umwelt isoliertes Einzelwesen, sondern an eine Sozietät angeschlossen. Eine Begriffsbestimmung von „Solidarität“ im Kontext des Empowerments distanziert sich jedoch explizit von Uniformität, Norm und Konformität und orientiert sich an der Diversität und Multiplizität von Lebensentwürfen, denn die Gesellschaft entfernt sich immer mehr von traditionellen Formen des Zusammenlebens und entwickelt sich zu einem „Gewebe höchst unterschiedlicher Gruppen, Lebensformen und Ansprüche.“⁴⁵⁵ Es geht daher nicht darum, „richtige“ Standpunkt zu protegiere, sondern um die Frage, wie mit multiplen (legitimen) Perspektiven umgegangen wird und wie Perspektiven gefunden werden können, die sowohl das einzelne Individuum als auch die sozialen Systeme, an die es angekoppelt ist (Gemeinschaft, Organisation, Gesellschaft), umfassen. Empowerment-Prozesse zielen darauf, die „Teilhabe an den sozialen Entscheidungen in unserer Gesellschaft zu egalisieren und zu demokratisieren.“⁴⁵⁶ Für Herringer und Stark stehen die Wiederbelebung des Gemeinschaftsgedankens und das Herstellen neuer ziviler Verbindlichkeiten im Zentrum des Empowerments: „Die Herausforderung besteht heute darin, die freigesetzten Teile gesellschaftlicher und professioneller Identität nicht nur als Bruchstücke wahrzunehmen, sondern sie als variable Teile eines Puzzles zu nutzen und die darin liegenden Potentiale der Gemeinsamkeiten zu entdecken.“⁴⁵⁷ Hier kann

⁴⁵⁵ Welsch, zit. nach Stark, 1996, S. 63.

⁴⁵⁶ Stark, 1996, S. 76.

⁴⁵⁷ Ebenda S. 68.

ein Bezug zur Idee der Gemeinschaft im Sinne Heinz von Foersters hergestellt werden⁴⁵⁸.

4.5.6 EMPOWERMENT ALS GESELLSCHAFTSPOLITISCHES KONZEPT

Individuelle Empowerment-Prozesse finden in sozialen Kontexten statt und soziale Kontexte sind an deren (politische) Umwelten gekoppelt. Empowerment bezieht sich auf die Wechselwirkung individueller, sozialer (organisationaler) und strukturell-politischer Ebenen⁴⁵⁹, denn: „individuelle Empowerment-Prozesse stärken Prozesse in Gruppen und auf struktureller Ebene ebenso, wie Empowerment auf struktureller Ebene die Möglichkeiten für individuelle Entwicklung und Gruppenprozesse erweitert.“⁴⁶⁰ Politische Maßnahmen setzen die Rahmenbedingungen, die Empowerment-Prozesse an der Schnittstelle von Individuum und Organisation ermöglichen.⁴⁶¹ Auf diese Weise stellt das Empowerment-Konzept einen kybernetischen Regelkreis von Individuum, Organisation und politischer Umwelt „als ein erfolgreiches Zusammenspiel von Individuen, organisatorischen Zusammenschlüssen und strukturellen Rahmenbedingungen“⁴⁶² dar und zielt auf Veränderung „des Ganzen“ ab.⁴⁶³ In der damit in Zusammenhang stehenden Komplexität lassen sich jedoch auch die Probleme und Schwierigkeiten, die mit der Implementierung des Empowerment-Konzeptes regelmäßig einhergehen, so Wolfgang Dür, verorten⁴⁶⁴.

Empowerment-Prozesse fungieren als Gegenstrategien zur zunehmenden Operationalisierung und Funktionalisierung des Individuums in der global gewordenen, polykontexturalen Weltgesellschaft, wobei es genauso wenig darum gehen kann, „die Gesellschaft im Sinne einer kommunistischen Utopie einseitig an die Bedürfnisse und Ansprüche der Individuen anzupassen“⁴⁶⁵, wie um eine einseitige Nutzbarmachung „individueller Energien physischer und psychischer Art für die Erfordernisse funktionaler Prozesse“⁴⁶⁶, also darum, „Individuen an die Bedingungen der Gesellschaft mit ihren

⁴⁵⁸ Vgl. Abschnitt 4.2 *Ethik der Kommunikation als Kommunikation der Ethik*

⁴⁵⁹ Vgl. Stark, 1993, S. 43f. und vgl. Dür, 2008, S. 141f.

⁴⁶⁰ Stark, 1993, S. 41.

⁴⁶¹ Vgl. Dür, 2008, S. 142.

⁴⁶² Stark, 1993, S. 43.

⁴⁶³ Vgl. Theunissen/Plaute, 1995, S. 12.

⁴⁶⁴ Vgl. Dür, 2008, S. 141.

⁴⁶⁵ Ebenda S. 146.

⁴⁶⁶ Ebenda S. 147.

dominanten kapitalistischen Formen anzupassen“⁴⁶⁷. Es geht vielmehr um eine systemische Lösung: darum, die Machtverhältnisse zwischen Gesellschaft, Organisation und Individuum zu tarieren, indem auf deren dialektisches Verhältnis und deren Wechselwirkungen fokussiert wird: „Die Forderung nach mehr Empowerment entspricht daher der Forderung, die Zugänge zu Macht und Ressourcen in allen gesellschaftlichen Bereichen neu zu gestalten und Macht, die als eine wesentliche soziale Ressource angesehen wird, umzuverteilen.“⁴⁶⁸ Damit wird Empowerment aber auch zu einem gesellschaftspolitisch brisanten Programm – ein, wie Theunissen und Plaute meinen, „kollektives und gesellschaftlich konflikträchtiges Unternehmen“⁴⁶⁹, denn Empowerment „ermächtigt“ Menschen zu demokratischer Partizipation, gibt den Menschen ihren Willen zur „kollektiven Aktion (...) zusammen mit einem Begehren, bestimmte Ziele zu erreichen“⁴⁷⁰ (zurück). Dies lässt einmal mehr an Foucaults Forderung nach einer sozialen Praxis, die der Entstehung von Herrschaftsverhältnissen entgegenwirkt, denken. Empowerment fokussiert auf die Reform „sozialer Praxis“ des Individuums, das in kybernetischer Weise mit dem Sozialen, der Gesellschaft verbunden ist, was an Luhmanns zentrale These der ausschließlich gemeinsamen Steigerbarkeit von Individuum und Gesellschaft erinnert.

⁴⁶⁷ Vgl. ebenda S. 146.

⁴⁶⁸ Dür, 2008, S. 145.

⁴⁶⁹ Theunissen/Plaute, 1995, S. 12.

⁴⁷⁰ Clark, 1998, S. 14.

5 DIE EINHEIT VON ETHIK UND ERZIEHUNG

Bereits Schleiermacher betont den Zusammenhang von Ethik als dem Menschenbild einer Gesellschaft und der Ausrichtung des Erziehungssystems: Das teleologische Moment in der Erziehungsfrage ist nicht zu übersehen. Erziehung hat ein Ziel, sie möchte „irgendwohin (er)ziehen“ und sie hat eine Vorstellung davon, wie das Produkt ihres „Ziehens“ aussehen und beschaffen sein soll. Die Konstruktion dieser Zielvorstellung wird von den ethischen Grundausrichtungen einer Gesellschaft orientiert. Mit anderen Worten: Erziehung folgt immer der (impliziten) Ethik einer Kultur. Dies kommt in die Nähe Schleiermachers Auffassung der Ethik als Grundlage aller wissenschaftlichen Disziplinen, die in Verbindung mit dem menschlich-geistigen Leben stehen. Ethik ist damit die Grundwissenschaft der Erziehung: Das Gebiet der Ethik und das Gebiet der Erziehung sind für Schleiermacher ident, Ethik und Erziehung sind untrennbar miteinander verbunden.⁴⁷¹ Die „Pädagogik kennt darum“, wie Danner sagt, „keine anderen Normen und Werte als eine allgemeine Ethik“⁴⁷², um der Berufspraxis des Erziehers eine Orientierung und Richtung zu geben und sie anzuleiten.

Ethik wird zum Grund jeglicher Erziehung. Und in diesem Sinne gilt es Kompetenzen und Technologien zu entwickeln beziehungsweise zu adaptieren.

5.1 UMSTELLUNG DER KONZEPTION VON ERZIEHUNG VON 1ST-AUF 2ND-ORDER

„Jeder Erziehungs-, Entwicklungs- und Bildungsprozess kann verstanden werden als eine Form der Konstruktion von psychischen und sozialen Systemen.“⁴⁷³

Rolf Huschke-Rhein

⁴⁷¹ Vgl. Oelkers, 1989, S. 75. Schleiermacher geht davon aus, dass „das ethische und das pädagogische Gebiet“ das Gleiche seien und es aus diesem Grund keine von der Ethik losgelöste Pädagogik geben könne. (Vgl. Oelkers 1989, S. 75). Schleiermachers Ethik steht im Gegensatz zu Kant, er orientiert sich an Plato und Spinoza und plädiert für das „frei bildende Prinzip“ gegenüber dem „beschränkenden“ und stellt die Entfaltung des Eigenen (Individuellen) an zentrale Stelle: Jeder soll auf seine eigene Art die Menschheit darstellen, sich zur Lebensaufgabe machen, „immer mehr zu werden, was er ist“, wenn er damit auch nie fertig wird. In Abgrenzung zu Schleiermacher fokussiert der hier vertretene Ansatz jedoch nicht auf ein „entelechisches Selbst“, sondern auf ein „konstruktivistisches“ – also zu werden, was man sein möchte.

⁴⁷² Danner, 1985, S. 236.

⁴⁷³ Huschke-Rhein, 1998, S. 13.

Erziehung ist „Anthropotechnik Nummer eins“, weil sie Technik am Menschen und in diesem Sinne die Kunst der Beziehungs- und Menschenformung darstellt. Erziehung im ursprünglichen Sinne der „paideia“ als „Kunst am Kind“ oder „Technik der Knabenzurichtung“ macht die Heranwachsenden zu Objekten der Anthropotechnik.⁴⁷⁴ „Paideia“ ist die Kunst, die „Gewohnheitsentstehungen zu steuern und komplexe Kompetenzen auf einem Sockel automatisierter Übungen aufzubauen.“⁴⁷⁵ Nicht umsonst, so Peter Sloterdijk, erzählt die Geschichte der Pädagogik die gemeinsame Geschichte von Kindern und Tieren. Dieses „Tier“ entspricht der klassischen Vorstellung des Menschen, der erzogen werden muss, um „zu können, was er soll“, indem er entsprechend kulturellen und gesellschaftlichen Anforderungen konditioniert, sozialisiert und erzogen werden muss. Erziehung steht hier mit Dressur, mit Technik, Ingenieurskunst oder Mechanik⁴⁷⁶, und damit mit Trivialisierung, in Zusammenhang. Dies entspricht einer Konzeption von Erziehung auf einer Ebene erster Ordnung.

Zentraler Gedanke des Folgenden ist die, im Kontext einer 2nd-Order Ethik notwendige Umstellung der Konzeption von Erziehung von 1st- auf 2nd-Order.

5.1.1 VON DER HABITUATION ZUR LEBENSKUNST

Im aristotelischen Hexis-Konzept stehen Theorie und Praxis der Ethik in Wechselwirkung – sowohl in deren Genese als auch in deren Explikation. Ethik ist bei Aristoteles nicht nur das Ergebnis der Praxis, sondern gleichzeitig auch das die Praxis definierende Konzept, das die Frage stellt, „wie wir die einzelnen Handlungen gestalten sollen, denn diese beeinflussen (...) in entscheidender Weise das Wie der sich herausbildenden ethischen Grundhaltungen.“⁴⁷⁷ Das Vermögen, einer Logik zu folgen, logische Schlüsse ziehen zu können – bei Aristoteles: „das Leben als Wirken des rationalen Seelenteils“⁴⁷⁸ –, zeichnet den Menschen gegenüber der Pflanzen- und Tierwelt aus. Ethisches Verhalten ist für Aristoteles nicht in der „Natur“ begründbar, wiewohl die „Fähigkeit“ und „Möglichkeit“ zur Ethik einer natürlichen Anlage

⁴⁷⁴ Vgl. Sloterdijk, 2009, S. 310.

⁴⁷⁵ Ebenda S. 311. Wobei der Heranwachsende gegenüber Erwachsenen noch eine gewisse Prägungsoffenheit zeigt und Gewohnheiten sich erst noch „fixieren“ müssen.

⁴⁷⁶ Vgl. ebenda S. 311.

⁴⁷⁷ Dirlmeier, 1983, S. 36.

⁴⁷⁸ Ebenda S. 17.

entsprechen muss,⁴⁷⁹ die jedoch nur durch inkorporative Lernprozesse – „Gewöhnung“ – Realität gewinnen kann: „Darum werden uns die Tugenden weder von Natur noch gegen die Natur zuteil, sondern wir haben die natürliche Anlage, sie in uns aufzunehmen, zur Wirklichkeit aber wird diese Anlage durch Gewöhnung.“⁴⁸⁰ Peter Sloterdijk bezeichnet die Nikomachische Ethik, die den Anspruch auf Universalität des Kodex ethischen Verhaltens stellt, als „aretologische Anthropologie“, als ein Inkorporations- und Informationskonzept der Tugenden.⁴⁸¹ Erziehung ist der Schlüssel zur entsprechenden Formgebung: „Ob wir also gleich von Jugend auf in dieser oder jener Richtung uns formen – darauf kommt nicht wenig an, sondern sehr viel, ja alles.“⁴⁸² Erziehung in aristotelischer Diktion versteht sich als Übungs- oder Trainingstheorie, die Tugenden zur zweiten Natur des Menschen werden zu lassen, und entspricht einem Inkorporationskonzept einer „1st-Order Praxis der Ethik“, deren Erziehungsstrategie Konditionierung und Inkorporation durch Gewöhnung darstellen.

KONDITIONIERUNGSPROZESSE

Auch das Habitus-Konzept Bourdieus stellt ein System strukturierender Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsdispositionen als Resultate der Konditionierung im Kontext von Sozialisationsprozessen dar: „Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die Habitusformen als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen.“⁴⁸³ Das System dieser Dispositionen wird durch Inkorporation erworben

⁴⁷⁹ Ein Argument für die natürliche Anlage zur Ethik schließt Comenius aus der Sehnsucht des Menschen nach einer besseren Welt, worin er auch auf deren Erfüllbarkeit sieht – „Gott hätte das Verlangen nach dem Guten nicht in uns eingepflanzt, wenn er nicht für seine Erlangbarkeit gesorgt hätte.“ Bei Comenius ist das Ziel der Erziehung „Pansophie“ – Allwissenheit, wobei diese Allwissenheit sich auf alles bezieht, „was dem besonnenen Menschen zu wissen ansteht, Himmlisches und Irdisches, Natürliches und Künstliches.“ (Sloterdijk, 2009, S. 557.) In ähnlicher Weise argumentiert auch Ernst Bloch, einer der „letzten naiv großen Denker“, wie Peter Sloterdijk ihn bezeichnet, weil der Natur des Menschen entsprechend die „Hoffnung selbst als ‚Agens zur Wahrnehmung des Erhofften‘“ (Sloterdijk, 2009, S. 554.) gegeben ist.

⁴⁸⁰ Dirlmeier, 1983, S. 34. Dieses Konzept der „Gewöhnung“ gilt für beide Bereiche – für das Sittliche (Tugend) sowie für das praktische Können (Tüchtigkeit).

⁴⁸¹ Aristoteles' Ethik und der Ansatz Foucaults sind in diesem Sinne diametral entgegengesetzte Konzepte. (Vgl. Schmid, 2000, S. 144.)

⁴⁸² Dirlmeier, 1983, S. 34.

⁴⁸³ Bourdieu, 1987, S. 98.

(„gelernt“) und ist aufgrund seiner Homogenität mit dem Habitus der gesellschaftlichen Gruppe und Kultur, für die es charakteristisch ist, aufgrund seiner Evidenz, seiner sich selbst bestätigenden Natur und vor allem, weil das Einverleibte nicht thematisiert und reflektiert wird, nur äußerst schwer veränderbar, transformierbar. In dieses System von Dispositionen gehören kulturelle Werte, Moralen und Umgangsformen. Das „Sozial/Gesellschaftliche, welches nicht nur das Subjekt beeinflusst oder bestimmt, sondern in das ‚Körperliche‘ eingeht, sich darin ‚einschreibt‘“⁴⁸⁴, gewinnt hier eine ins Physische „sinkende“ konditionierende Qualität, die den Habitus prägt: „Als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat.“⁴⁸⁵

Inkorporationsprozessen entsprechende typische Erziehungs-, Lehr- und Lernmethoden sind ihrer Natur nach vor allem für Trivialisierungsprozesse⁴⁸⁶ geeignet. Ein Beispiel wäre hier das behavioristische Modell, das auf einfachen Reiz-Reaktionsmechanismen beruht⁴⁸⁷ und direkten Bezug zur „Gewohnheitsnatur“ des Menschen nimmt.

Gewöhnen kann man sich jedoch an (beinahe) alles, wie Peter Sloterdijk feststellt: „Die Tugend ist eine Möglichkeit von Gewöhnung unter anderen. Ebenso aber ist der Mensch imstande, sich das Schlechteste zu eigen zu machen, bis es ihm wie eine unantastbare Selbstverständlichkeit erscheint.“⁴⁸⁸

Zentrales Anliegen der Erziehung muss daher die Umstellung ihrer Methoden von 1st- auf 2nd-Order sein. Der Fokus liegt auf einer entsprechenden Komplexierung der Erziehungskommunikationen: Thema sind Konditionierungen, ihre Dekonstruktion und die bewusste Rekonstruktion der Kondition.

DEKONSTRUKTION

„Mit der Emergenz des Bewusstseins von der Gewohnheitsnatur menschlichen Verhaltens ist die Schwelle erreicht, die, sobald sie sichtbar wird, auch schon

⁴⁸⁴ Ziemer, 2002, S. 61.

⁴⁸⁵ Bourdieu, 1987, S. 105.

⁴⁸⁶ Vgl. dazu Abschnitt 5.1.2 *Von der Trivialisierung zum Empowerment*

⁴⁸⁷ Dass behavioristische Lernmodelle im Kontext pädagogisch-didaktischer Entwicklungen dabei auf positive (und nicht negative) Verstärkungen fokussieren, ändert nichts am zugrunde liegenden Reiz-Reaktions-Schema. Auch Piagets Verständnis von Lernen als Selbstorganisationsprozess steht diametral im Gegensatz zu jeglichen Formen des Lernens als Konditionierung und Habituation.

⁴⁸⁸ Sloterdijk, 2009, S. 648.

überschritten werden muss. Man kann die Gewohnheiten nicht entdecken, ohne zu ihnen auf Distanz zu gehen – anders gesagt, ohne mit ihnen in einen Zweikampf zu geraten, in dem ermittelt wird, wer Herr im Ring sei.“⁴⁸⁹ *Peter Sloterdijk*

Die Starre und Unveränderbarkeit des Habitus in Zweifel ziehend, weist Portele auf Möglichkeiten von dessen Dekonstruktion hin, indem er Anleihen vor allem bei Batesons Lerntheorie nimmt. Bateson betrachtet Lernen als hierarchisches System: Lernen I entspricht einem Beobachten erster Ordnung – man lernt etwas. Lernen II bedeutet zu lernen, etwas zu lernen (zu lernen, dass man etwas lernt) und steht mit motivationalen Faktoren in Zusammenhang. Lernen III heißt zu lernen, wie man lernt, (dass und etwas) zu lernen. Lernen III ist die bewusste Einsicht in die Arbeitsweise des Geistes, der Kognition selbst.

Eine kritische Distanzierung dem Habitus gegenüber erfordert Reflexionsprozesse, kulturelle Vergleiche, Verfremdung und ähnliche Formen der Instabilisierung. Damit das Selbstverständliche auffällig und schließlich disponibel wird, sind Lernprozesse erforderlich, die transparent machen, wie der Habitus gebildet und aufrechterhalten wird, und damit zur Erkenntnis führen, dass die habituelle Welt, in der man selbstverständlich lebt, nichts anderes als eine soziale Konstruktion darstellt.⁴⁹⁰ Das Lernen III Batesons ermöglicht es, den Habitus als soziale Konstruktion zu entlarven, was zur Erfahrung der Relativität und damit Kontingenz – nämlich, dass der Habitus auch ganz andere Formen hätte annehmen können – und damit zur Dekonstruktion desselben führt. Portele formuliert: „Das Wichtigste in dem, was Bourdieu schreibt, ist für mich die Tatsache der gesellschaftlichen Gebundenheit und der Einverleibung des Wahrnehmens, Denkens und Handelns und dass der zweite Bruch, der Sprung ohne Ausweg ins Lernen III, die Voraussetzung und Konsequenz hat, dass ich mich auf eine gewisse Weise von meiner Gesellschaft und meiner Kultur lösen kann, also asozial bin und werde, das heißt, alles, was mir die Gesellschaft als wertvoll, wichtig und erstrebenswert, abzulehnen usw. definiert, ist mir nicht wichtig. (...) Es handelt sich also wirklich um ‚totale Loslösung‘, wie von Glasersfeld formuliert (...) Die andere Möglichkeit ist natürlich die, ich baue wie Maturana auf die Kraft der Liebe und der Koexistenz

⁴⁸⁹ Ebenda S. 300.

⁴⁹⁰ Vgl. Müssen, 1995, S. 7.

und verändere in Liebe und Koexistenz – also nicht manipulierend – mein soziales System, und sei es nur meine Familie.“⁴⁹¹

Indem sie auf eine freie Modellierung des Selbst und des Lebens fokussiert und die Möglichkeit, auch ganz anders sein zu können, vorstellbar (und auch wünschenswert) macht, erfordert die Ethik zweiter Ordnung, sich vom inkorporierten Habitus zu distanzieren und zu befreien, oder anders: Die 1st-Order Konditionierungen, die unbewussten Habitate, müssen als solche erkannt und dabei notwendig dekonstruiert werden, um das Individuum für sich selbst disponibel zu machen, um also frei zu werden für eigene bewusste Rekonstruktionen der Kondition.

REKONSTRUKTION

„Erziehung ist kein Prozess, der vom Anfang bis Ende linear steuerbar wäre. Personen können nicht mit allgemeiner Moral infiltriert werden. Aus individuellen moralischen Überzeugungen entsteht keine soziale Einheit, die frei wäre von Übeln.“⁴⁹²

Jürgen Oelkers

Erziehung im Sinne der 2nd-Order Ethik kann also keine Frage von „Gewöhnung“ (Aristoteles) an bereits vordefinierte Allgemeintugenden oder habituelle Verhaltensmuster sein. Die Praxis der Ethik der Erziehung folgt vielmehr der Beobachtungslogik zweiter Ordnung und integriert (Selbst-)Reflexionsprozesse im Zeichen der Dekonstruktion primärer Sozialisationsmuster (Habitus). In der Lebenskunst werden Reflexions- und Selbstreflexionsprozesse der Gewohnheiten selbst zur Gewohnheit, was bedeutet, der „Gewohnheitsnatur“ gegenüber eine (gewohnheitsmäßig) produktive Distanz einzunehmen und nicht länger blind und unreflektiert (externen und internen) Normen und Regeln zu gehorchen. An die Stelle eines Inkorporationskonzepts tritt Reflexivität als Orientierungsschema im Kontext der Entscheidungsoffenheit von Lebens- und Gestaltungsmöglichkeiten. Der Wechsel der Erziehung auf eine Ebene zweiter Ordnung stellt um von Intransparenz auf Transparenz, von Konditionierung auf Dekonditionierung und die Ermöglichung der Rekonstruktion der eigenen Kondition (durch Vermittlung von Kompetenz). Erst durch

⁴⁹¹ Portele, zit. nach Müssen, 1995, S. 4.

⁴⁹² Oelkers, 2005, S. 106.

Transparenz entsteht Distanz und erst aus der Distanz erwächst die Möglichkeit des Erkennens von Kontingenz und Selbstbestimmung. Erziehung folgt in diesem Sinne dem klassischen Befreiungsgedanken des Empowerments: *Befreiung* vom inkorporierten Habitus, Befreiung aus Konditionierungen und Befähigung zur Distanz gegenüber einer unreflektierten Übernahme gesellschaftlicher und kultureller Konventionen. Anstatt die Prozesse primärer habitueller Musterbildung weiterzuführen – zum Beispiel, indem die Schule konfessionellen Religionsunterricht anbietet und durchführt⁴⁹³ –, würde sie Reflexionsprozesse initiieren, zur bewussten Selbstbestimmung empowern und die entsprechende Kompetenzentwicklung fördern.⁴⁹⁴ Die so verstandene Einheit von Ethik und Erziehung hätte den (gesellschaftlich relevanten) großen Vorteil, dem Entschluss zur „Metanoia, der ethischen Revolution auf halbem Lebensweg, zuvorzukommen, indem sie die Änderung des Lebens in dessen Anfänge (legt).“⁴⁹⁵

5.1.2 VON DER TRIVIALISIERUNG ZUM EMPOWERMENT

Heinz von Foerster unterscheidet triviale und nicht-triviale Maschinen. Die triviale Maschine formt nach einem einmal festgelegten Algorithmus Inputs in Outputs um und stellt einen linearen Wirkzusammenhang von Input, Operation und Output dar. Der Algorithmus in der trivialen Maschine bleibt stets derselbe, egal, wie oft die Maschine operiert. Triviale Maschinen verhalten sich deshalb entsprechend den erwarteten Ergebnissen. Heinz von Foerster fasst die Merkmale trivialer Maschinen in vier Punkten zusammen: Triviale Maschinen sind synthetisch determiniert, analytisch bestimmbar, vergangenheitsunabhängig und voraussagbar.⁴⁹⁶ Unsere westliche Kultur hat sich

⁴⁹³ An dieser Stelle sei auf die aktuelle Debatte zum Thema „Ethikunterricht/Religionsunterricht“ im Erziehungssystem hingewiesen: Da die Art und Weise einer konfessionellen religiösen Erziehung (bzw. auch keiner solchen) im Kontext der primären Sozialisation durch die Herkunft bestimmt ist, möchte ich die Frage in den Raum stellen, ob religiöse Erziehung im Erziehungssystem nicht schlicht fehl am Platze sei. Konfessioneller Religionsunterricht ist nicht anderes als die Weiterführung primärer Sozialisationsprozesse. Um Distanz herzustellen, müsste anstatt dessen „vergleichende Religionswissenschaft“ betrieben werden – im Sinne der Initiation interkulturellen Bewusstseins (Dekonstruktionsphase). Ein Ethikunterricht vor dem Hintergrund einer globalen Gesellschaft müsste „transreligiös“ sein und die vielen unterschiedlichen (und einander widersprechenden) religiös fundierten Moralvorstellungen auf höherer Ebene (2nd-Order-Ebene) integrieren. Ethik im Sinne eines 2nd-Order-Bewusstseins würde letztendlich auch kein eigenes Fach mehr beanspruchen, sondern ein Unterrichtsprinzip darstellen, das in allen „Unterrichtsgegenständen“ zum Ausdruck käme.

⁴⁹⁴ Vgl. Marotzki, 1988, S. 312.

⁴⁹⁵ Sloterdijk, 2009, S. 546.

⁴⁹⁶ Vgl. Simon/Clement/Stierlin, 1984, S. 330f.

aufgrund dieser Eigenschaften in diesen Typ von Maschine, so Heinz von Foerster, „geradezu verliebt“, denn: „Sie ist der Inbegriff unserer Sehnsucht nach Gewissheit und Sicherheit.“⁴⁹⁷

Die nicht-triviale Maschine hingegen ist durch eine eigendynamische komplexe Binnenstruktur charakterisiert. Ihre Entwicklung beschreibt einen historischen Prozess struktureller Veränderungen: Jedes Mal, wenn die Maschine eine Operation durchführt, verändert sich auch ihr innerer Zustand. Auf diese Weise modifizieren sich die Bedingungen der Input-Output-Verhältnisse laufend. Während Trivialität nach den Gesetzen der Notwendigkeit (im Sinne behaviouristischer Reiz-Reaktions-Modelle) klar definierten Regeln folgt und eindeutig bestimmbare Ergebnisse produziert, ist Nicht-Trivialität mit Kontingenz und Nicht-Voraussagbarkeit der Ergebnisse verbunden. Nicht-triviale Maschinen sind vergangenheitsabhängig, nicht voraussagbar, nicht analytisch bestimmbar, „völlig unberechenbar – und das macht sie so schrecklich unbeliebt.“⁴⁹⁸

In diesem Sinne stellen nicht-triviale Maschinen den „Prototyp“ lebender und sozialer Systeme dar⁴⁹⁹, „die durch eigene Operationen selbst bestimmen, wovon sie bei der anschließenden Operation ausgehen, also von Moment zu Moment immer neue Maschinen werden.“⁵⁰⁰ Jeder zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichte innere Zustand der nicht-trivialen Maschine ist notwendigerweise die Voraussetzung und Andockstelle aller möglichen künftigen Strukturbildungen.

Trivialisierung beschreibt einen Prozess (Eigenfunktion), der als idealtypisches Endergebnis die vollkommen triviale Maschine (als Eigenwert) produziert. Triviale Systeme sind nicht „satisfaktionsfähig“, nicht „2nd-Order-fähig“, nicht autonom, nicht frei und können deshalb auch nicht verantwortlich gemacht werden – sie verursachen, aber sie verantworten nicht. Im Kontext trivialer Systeme ist die Wirkung (Output), die ein bestimmter Input (Intervention, Vorgehen) hervorruft, berechenbar. Die Verantwortung verschiebt sich auf den nicht-trivialen „Programmierer“ und den „Nutzer“ der Trivialmaschine und besteht darin, zu entscheiden, ob und für welchen Zweck (und in welchen Kontexten) dieser sie einsetzen möchte.

⁴⁹⁷ Foerster/Pörksen, 1999, S. 55.

⁴⁹⁸ Foerster, 1993b, S. 358.

⁴⁹⁹ Vgl. Blume, 2009, S. 44ff. Das heißt nicht, dass nicht-triviale Maschinen nicht auch technischer Natur sein können: mehr als vier innere Zustände macht ein System bereits unberechenbar.

⁵⁰⁰ Luhmann, 2006, S. 21.

Freiheit wurde als die Bedingung der Möglichkeit der Verantwortung beschrieben: „Nur wer frei ist – und immer auch anders agieren könnte –, kann verantwortlich handeln. Das heißt: Wer jemand die Freiheit raubt und beschneidet, der nimmt ihm auch die Chance zum verantwortlichen Handeln. Und das ist unverantwortlich.“⁵⁰¹ Das Nicht-Triviale zu trivialisieren, bedeutet, es einzuschränken und auf bestimmte erwünschte Outputs hin zu konditionieren. Das macht die Trivialisierung im Bereich des Nicht-Trivialen auch so gefährlich, denn sie minimiert die Bedingung der Möglichkeit autonomen Entscheidens und Handelns (Verhalten), verhindert das Lernen der Verantwortung und macht anfällig für Manipulation und blinden Autoritätsgehorsam.⁵⁰² „Gefährlich wird es (...) dann, wenn wir diese Manipulierbarkeit auf die Mitmenschen ausdehnen, auf unsere Kinder, unsere Familien und auch auf größere gesellschaftliche Gebilde, und wenn wir uns dann bemühen, diese zu trivialisieren, indem wir ihren Wahlfreiheitsspielraum einschränken, anstatt ihn zu vergrößern.“⁵⁰³

Dabei bleibt allerdings zu bedenken, dass Trivialisierung als Mittel der Komplexitätsreduktion sowohl zwischen Systemen (doppelte Kontingenz) als auch zur sinnhaften Relationierung von System/Umwelt absolut unverzichtbar ist⁵⁰⁴. Aber die Entscheidungskompetenz zur Wahl der jeweils angebrachten Verhaltensform (trivial/nicht-trivial) muss als Basis jeglicher Möglichkeit zur Freiheit zunächst von jedem Individuum erarbeitet werden, um schließlich sowohl triviales als auch nicht-triviales Verhalten als je eigene Wahl verantworten zu können. Wer einem Befehl folgt, tut dies dann in je eigener Verantwortung.

⁵⁰¹ Foerster/Pörksen, 1999, S. 36.

⁵⁰² „Und es ist bequem, sich in einer Hierarchie zu verstecken und immer, wenn es eines Tages und am Ende des Krieges zum Prozess kommt, zu sagen: ‚Aber ich habe doch nur Befehle und Kommandos ausgeführt! Ich kann doch nichts dafür! Es gab doch gar keine andere Möglichkeit!‘“ (Foerster/Pörksen, 1999, S. 37.) Die Geisteshaltung, die in Kriegsverbrecherprozessen zum Vorschein kam, zeigt die Problematik sehr deutlich: „Eichmann sagte, sein einziges ‚Verbrechen‘ sei sein Gehorsam gewesen, Gehorsam aber sei eine ‚Tugend‘.“ (Berner 1992, S. 75.) Man erinnere sich auch an das Milgram-Experiment (vgl. Milgram, 1982) oder an Zimbardos Stanford Prison Experiment (vgl. Surhone/Timpledon/Marseken, 2010).

⁵⁰³ Foerster, 1993b, S. 361.

⁵⁰⁴ Vgl. Abschnitt 8.3.2. *Systemisch-konstruktivistische Technologie*.

SELEKTION

„Von unten bis ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestünde seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für die Eliminierung verantwortlich sind“⁵⁰⁵ *Pierre Bourdieu*

Heinz von Foerster hat immer wieder auf die Trivialisierungsgefahr unserer Bildungssysteme hingewiesen und darauf, dass das aktuelle Bildungssystem seiner eigentlich wichtigsten Funktion – dem Lernen – durch Trivialisierung im Wege stehe. Niklas Luhmann weist darauf hin, dass sich Trivialmaschinen sehr gut auf Fehler hin beobachten und anhand von fehlerhaftem beziehungsweise fehlerfreiem Operieren auch selektiv behandeln lassen.⁵⁰⁶ Die Schule hat in diesem Sinne, so Heinz von Foerster, auch ein geeignetes Instrumentarium entwickelt, das Maß an Trivialisierung festzuschreiben: „Tests sind Instrumente, um ein Maß an Trivialisierung festzulegen. Ein hervorragendes Testergebnis verweist auf vollkommene Trivialisierung: der Schüler ist völlig vorhersagbar und darf daher in die Gesellschaft entlassen werden. Er wird weder irgendwelche Überraschungen noch auch irgendeine Schwierigkeit bereiten.“⁵⁰⁷ Da die Funktion des Erziehungssystems, wie Luhmann behauptet, vor allem in der Selektion von Karrieren besteht, findet sie in klaren Orientierungs- und Bewertungsmaßstäben auch das ideale Werkzeug: SchülerInnen werden geprüft, beurteilt, bewertet, vermessen, um- und aussortiert – Lebenschancen werden verteilt. Böhnisch nennt massiv stressbelastete Situationen „riskante Bewältigungskonstellationen“ oder „lebenslagenspezifische Bewältigungsprobleme“⁵⁰⁸. Diese tangieren die Schule in vielen Bereichen, vor allem aber konstruiert die Schule selbst mit ihrem Selektionsdruck biografische Risiken und stellt damit eine für die Heranwachsenden riskante (und paradoxe) Bewältigungskonstellation⁵⁰⁹ dar. Kurz: Die

⁵⁰⁵ Bourdieu, 2001, S. 21.

⁵⁰⁶ Vgl. Luhmann, 2004a, S. 39.

⁵⁰⁷ Foerster, 1999a, S. 13.

⁵⁰⁸ „Lebenslagenspezifische Bewältigungsprobleme“ – wie zum Beispiel im Kontext Schule die Angst vor gesellschaftlichem Ausschluss aufgrund schlechter (oder keiner) Abschlusszertifikate – stellen „riskante Bewältigungskonstellationen“ dar (Böhnisch, 2002). Die Schule selbst muss sich als „Verursacher“ riskanter Bewältigungskonstellationen erkennen.

⁵⁰⁹ Die zu einer positiven Bewältigung von Lebenssituationen notwendigen Ressourcen, verfügbaren Strategien und Gestaltungsspielräume bezeichnet Lothar Böhnisch in seinem Theorie-Konzept der Lebensbewältigung als „Bewältigungsstrategien“, die er in drei strategische Muster differenziert:

Selektionsfunktion der Erziehung stellt eine sozialstrukturelle Risikolage dar, die zu Musterbildungen sozialer Desintegration und zur Marginalisierung beiträgt⁵¹⁰.

Selektion beginnt in unserem Gesellschaftssystem schon sehr früh und in vielerlei Hinsicht. Zum Beispiel gibt es „keine andere Sprache, die den Begriff der ‚Schulreife‘ kennt. Das ist die Frage, wenn wir es mal wörtlich nehmen: Wann passen unsere Kinder in die Schule, wie viele Jahre brauchen sie, welches Alter brauchen sie, um irgendwo in dieses System zu passen, anstatt zu fragen: Inwiefern können wir diese jungen Menschen vom Beginn ihres Lebensweges über ihre Schulzeit und darüber hinaus sinnvoll dabei unterstützen, selber zu lernen.“⁵¹¹ Dass sich die frühe Selektion nachteilig auf das Gesamtbildungsniveau der SchülerInnen und damit die Gesellschaft als Ganzes auswirkt, hat die PISA-Studie deutlich gezeigt. Auch hat sich gezeigt, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung in den „PISA-schwachen“ Ländern, wozu auch Österreich zählt, sehr hoch ist. Jene Länder, die in den PISA-Untersuchungen am besten abgeschnitten haben (wie Finnland), setzen auf Inklusion und das kreative Potential der Heterogenität: Im Sinne des sozialen Zusammenhalts ist jeder wichtig, niemand darf „ausgesondert“ werden, alle gehören dazu!

Ob Selektion tatsächlich eine notwendige Funktion des Erziehungssystems sein muss, sei hier ausdrücklich in Frage gestellt⁵¹² und eine Umstellung von Selektion auf

1. Regressive Formen der Bewältigung, die dann entstehen, wenn die sozialen Belastungen so hoch sind, dass sie keine Freiheitsgrade und Gestaltungsspielräume mehr zulassen. Regressive Formen der Bewältigung führen oft zu aggressivem, destruktivem Verhalten.

2. „Einfache“ (defensive) Formen der Bewältigung, die zwar einen Erhalt der aktuell gegebenen Lebensverhältnisse gewährleisten, jedoch keinerlei Kreativität und damit kein Potential für neue Gestaltungsmöglichkeiten enthalten.

3. „Erweiterte“ Formen der Bewältigung, die neben der Fähigkeit, den Status quo aufrechterhalten zu können, zudem noch Gestaltbarkeit aktueller Lebensverhältnisse (Kreativität) und Integrationsmöglichkeiten neuer Verhältnisse beinhalten.

⁵¹⁰ Man denke nur an die steigende Zahl von „Drop-outs“.

⁵¹¹ Schleicher, in Kahl, Filmdokument.

⁵¹² Eine Alternative wäre externe Selektion – z.B. in Form von Aufnahmetests in höhere oder weiterführende Schulen. Die Suspendierung der Selektionsfunktion meint jedoch keineswegs eine Ablehnung von Feedback und Rückmeldung der Erfolge (bzw. Misserfolge). Feedbacks sollten ein ehrliches Anliegen aller Beteiligten sein, Transparenz zu schaffen, um dadurch die Leistungen von LehrerInnen und SchülerInnen verbessern zu können. Es sollten Instrumente sein, deren Schwächen zu erkennen, um damit Defizite vermindern, Stärken aufbauen und die Zufriedenheit insgesamt steigern zu können. Beide – LehrerInnen und SchülerInnen – wären damit an einem ehrlichen Feedback, das frei ist von Bewertung (Abwertung), interessiert. Wird jedoch LehrerInnen die Selektionsfunktion aufoktroyiert, sehen sich diese vor eine paradoxe Double-bind-Situation gestellt: Sie müssen fördern und sind daher darauf angewiesen, ehrliche Evaluierungen und Feedbacks zu bekommen, und gleichzeitig selektieren – womit es fraglich wird, ob SchülerInnen ehrliche Rückmeldungen geben (oder „schummeln“).

Integration vorgeschlagen. Während Selektion mit Trivialisierung in Zusammenhang steht, setzt Integration auf die Strategie des Empowerments.

DIE PARADOXIE DES ERZIEHUNGSSYSTEMS

Luhmann selbst betont das Problem des Widerspruchs von Erziehung und Selektion: „Die Schule ist in gewissem Sinne die Einheit zweier Funktionen, die in der pädagogischen Reflexion nicht mehr integriert werden können, nämlich der Funktion der Erziehung und der Funktion der sozialen Selektion – sei es für weiterführende Erziehung, sei es für Berufe im Wirtschaftssystem. Als Pädagoge hält der Lehrer sich nur für Ausbildung und Erziehung zuständig, als Schulmann betreibt er mit dem Urteil, das er kommuniziert, Selektion.“⁵¹³ Kurz und pointiert: Der Pädagoge hat gleichzeitig Freund und Feind des Schülers zu sein. Die Beteiligung der PädagogInnen an der sozialen Selektion bleibt jedoch unterreflektiert. Oder anders: Unterreflektiert bleiben die Paradoxien und die damit verbundenen Rollenkonflikte, Rollenkollisionen und Rolleninkonsistenzen der PädagogInnen, was sowohl persönliche⁵¹⁴ als auch gesellschaftliche Konsequenzen nach sich zieht.

Wer mit Luhmann *Paradoxie* als Grundlage und Ausgangspunkt seines Denkens wählt, wird nicht mehr fragen wollen, wie das Grundparadoxon der Erziehung zu umgehen, zu vermeiden, totzuschweigen et cetera sei (schon weil jede Paradoxie ein Weiterfragen blockiert), sondern wird nach einer Logik ihrer Entfaltung, ihrer Nutzbarmachung suchen.

Erziehung, das hatte Kant⁵¹⁵ schon festgehalten, hat es immer mit dem Problem zu tun, einen Zweck (freie Menschen) durch Mittel (Disziplinierung) erreichen zu müssen, die diesem Zweck direkt widersprechen⁵¹⁶: „Denn die Schule, so hat Immanuel Kant eine

⁵¹³ Luhmann, 1998, S. 977.

⁵¹⁴ Man denke an die hohe Burnout-Rate von LehrerInnen, an die hohe Rate von psychosomatischen Erkrankungen, die, so lautet hier die These, zu einem Großteil durch die nicht gesehenen und nicht bewältigten Paradoxien und Rollenkollisionen des Lehrberufs selbst zu erklären ist. 60% der LehrerInnen sind beispielsweise in Deutschland burnout-gefährdet (<http://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrer-als-risikogruppe-nah-am-burnout-1.563043>).

⁵¹⁵ Kant: "Über Pädagogik" (1803).

⁵¹⁶ Kommunikationslogisch gesehen stellt diese Konstellation eine klassische double-bind Situation dar: Eine double-bind-Situation zeichnet sich dadurch aus, dass auf einer (z.B. verbaler) Ebene etwas gefordert oder proklamiert, was auf anderer (z.B. nonverbaler) Ebene gleichzeitig negiert wird oder indem Anweisungen gegeben werden, die sich logisch widersprechen und jeweils mit einer Sanktion in Verbindung stehen. Dazu kommt das ebenfalls unausgesprochene Verbot, über diese Inkongruenz und

entsprechende Diskussion des späten 18. Jahrhunderts auf den Punkt gebracht, unterwirft dem Zwang, um zur Freiheit zu erziehen.“⁵¹⁷ Die Erziehung muss die Freiräume ihrer Zöglinge einschränken, um sie zur Freiheit erziehen zu können.⁵¹⁸ In der modernen Gesellschaft steht hier gesetzlich legitimiert die *Schulpflicht* neben den allgemeinen *Menschenrechten*.

Niklas Luhmann kennzeichnet den modernen Umgang mit dieser Paradoxie durch zwei Begriffe: Takt und Zensuren. Man weiß um die Paradoxie, ist aber taktvoll und spricht es nicht an. Und überlässt es den Zensuren, den Systemzwang zu kommunizieren und findet die Freiheit im Umstand gegeben, der jedem, nach jeder Zensur erneut die Möglichkeit eröffnet sich zu verbessern – oder auch zu verschlechtern.

Was dabei allerdings nicht in den Blick kommt, ist die Entwicklung der Qualität des heimlichen Lehrplans⁵¹⁹, die als Folge taktvoller Kommunikationsvermeidung bezüglich Paradoxie und Übertragung der Verantwortung zu ihrer Entfaltung auf den Mechanismus der Zensuren zu beobachten ist: Das Implizite ist immer die Ethik – und die variiert mit der Freiheit, die tatsächlich als Raum für eigenes Entscheiden angeboten wird. Im heutigen System ist die zugestandene Wahlmöglichkeit eindeutig beschreibbar: Entweder man bringt die geforderte Leistung – oder man wird als „Exkludierter in die Akten inkludiert“. *Tertium non datur*. Dabei wird Egoismus in Konkurrenzsituationen sowie das Vermögen sich beliebt zu machen oder etwas vorzutäuschen, trainiert. Lernerfolge und angepasstes Verhalten werden von LehrerInnen durch „Zuwendung belohnt, abweichendes Verhalten, sei es so nachvollziehbar, wie es wolle, durch Ablehnung bestraft (...). Kein Lehrer kann es sich leisten, von diesem Schema

Widersprüchlichkeit zu (meta-)kommunizieren sowie das Verbot, den Raum zu verlassen (vgl. Selvini Palazzoli/Cicchini/Prata, 1977, S. 38.). „Geh nach rechts! Wenn du nach links gehst, wirst du bestraft! Geh nach links! Wenn du nach rechts gehst, wirst du bestraft!“ Eine hierarchische Beziehungsstruktur (Beziehungskonstellationen zwischen Mächtigen und Ohnmächtigen, zwischen Eltern und Kind, Vorgesetzten und Untergebenen) impliziert das Verbot der Metakommunikation – die Aufforderung wird nicht in Frage gestellt. Fazit: „Egal was ich tue, ich werde bestraft!“

⁵¹⁷ Baecker, 2008, S. 467.

⁵¹⁸ Indem sie beispielsweise eine zeitliche und räumliche Struktur vorgibt, schränkt die organisierte Erziehung die basale Freiheit (Bewegungsfreiheit) ihrer Zöglinge ein. Gleichzeitig erzieht sie jedoch innerhalb dieses Rahmens zur Freiheit, fokussiert auf die Erweiterung der Freiheit ihrer Zöglinge. Um sie zur Freiheit zu führen, muss sie ihre Freiheit einschränken.

⁵¹⁹ Beim heimlichen Lehrplan geht es „um die lautlosen Mechanismen der Einübung in die Regeln und Rituale der Institution; es geht darum, sich an Oben und Unten, an Gutsein und Schlechtsein, an Auffälligwerden und Durchwursteln zu gewöhnen. Um es in den gängigen Fremdwörtern zu formulieren: es geht um die Einübung in hierarchisches Denken, in Leistungskonkurrenz und Normkonformität.“ (Meyer, zit. nach Dür, 2008, S. 88.)

abzuweichen. Er würde die vielen Schüler entmutigen, die der Inszenierung der Schule nur als eine Art Publikum beiwohnen und hoffen, irgendwie durchzukommen und doch das eine oder andere Weiterverwertbare mitzunehmen. Für diese Dritten wird der Schulbetrieb aufrechterhalten. Auf ihnen ruht die Hoffnung der Lehrer, während sie sich hoffnungslos mit den Störenfrieden auseinandersetzen. Und auf ihnen ruht der Neid der Störenfriede, während sie die Schule so ernst nehmen, wie sie es nicht verdient. Die paradoxe Situation der Schule wird also paradox dadurch stabilisiert, dass die einen die Paradoxie austragen, während die anderen durchschlüpfen.“⁵²⁰

Die Paradoxie der Erziehung ins Zentrum ihrer Kommunikationen zu stellen, statt sie zu tabuisieren, wäre die weniger taktvolle, dafür aber die den (sich globalisierenden) Umständen angemessene Alternative – analog zur Selbstbeobachtung in der Figur des Re-entry und Gotthard Günthers Bewusstseinsstufe drei würde auch hier nicht mehr versucht, die Differenz von Freiheit und Zwang nach einer ihrer Seiten hin zu entscheiden (nach der Schulzeit – ist man dann frei?), sondern das Vermögen zur eigenständigen Handhabung der Differenz eingefordert - also die Kompetenz bewusster Selbstdisziplinierung im Auftrag eigener Zielsetzungen.

„SO ALS OB“ TRIVIAL

Da SchülerInnen ihrem Wesen nach nicht-triviale Systeme sind, entsteht für sie die Herausforderung, mit trivialisierenden Konstellationen der Schule „umgehen“ zu lernen – was im Klartext bedeutet, so zu tun, als ob man trivial wäre: „Die SchülerInnen lernen (...), mit solchen trivialisierenden Verhältnissen umzugehen, sich abzuschotten, innere Stärke zu entwickeln, sich selbst als Trivialmaschine zu benützen, auf die Gruppe zu vertrauen und für diese sogar Verantwortung zu übernehmen (Teamarbeit), Zeiteinteilung, Pünktlichkeit und vieles mehr, aber eben auch defensive Strategien wie Autoritätshörigkeit, bluffen und täuschen, strategisch charmant und heuchlerisch sein, Unwissen verheimlichen, unangenehme Arbeit vermeiden etc.“⁵²¹ Mit dem Ziel, gute Noten und entsprechende Nachweise über erfolgreiche Abschlüsse (als Eintrittskarten in bessere Zukunftsbedingungen und -chancen) zu erwerben, lernen SchülerInnen, dass es aus Gründen des eigenen Vorteils und des Selbstschutzes eben besser sei,

⁵²⁰ Baecker, 2008, S. 468.

⁵²¹ Dür, 2008, S. 88.

Wissen vorzutäuschen und Unwissen (oder Unsicherheit) über eine Sache zu verbergen, als mehr darüber (und damit in Zusammenhang: über sich selbst) zu lernen und zu erfahren – und dies ungeachtet der eigenen Neugierde und des eigenen Interesses. Aber auch seitens der LehrerInnen wird, aus Angst, ihre Position der Autorität einzubüßen, eigene Unsicherheit verschwiegen, Wissen über eine Sache vorgetäuscht. Luhmann spricht, vor allem angesichts des von ihm konstatierten Technologiedefizits und der mangelnden Professionalisierung des Lehrberufs, von einem „praxisnotwendigen Mangel an Aufrichtigkeit und Spontaneität“.⁵²²

Diese Verhaltensmuster folgen einer „Doppelmoral“. „Von ‚Doppelmoral‘ kann dann die Rede sein, wenn die abgeschirmte Welt nicht so dargestellt werden kann, wie sie erfahren wird. (...) Kinder und Jugendliche geben vor, was nicht der Fall ist, und halten zurück, was der Fall ist, ohne dabei in einem Kantischen Sinne zu lügen. Sie verhalten sich strategisch, also passen sich der pädagogischen Welt zum Schein oder in Teilen an, ohne die eigene Welt durchscheinen zu lassen.“⁵²³

Die Frage, die sich hier zudem stellt, ist, ob es denn überhaupt auf Dauer möglich sein kann, dass und „wie nichttriviale Systeme lernen können, nach Maßgabe von Anlässen wie triviale zu handeln, ohne sich mit dieser Möglichkeit zu identifizieren“⁵²⁴ – beziehungsweise zu „infizieren“. Oder ob nicht vielmehr die Anwendung der „Als-ob-Formel“⁵²⁵ als „magische Funktion“ ähnlich wie in Goethes Zauberlehrling „(Trivialisierungs-)Geister“ rufen lässt, die nicht mehr loszuwerden sind?

Weil der Mensch aber nie wirklich trivial sein kann, wird, wer auf die offene Kommunikation der Grundparadoxie verzichtet, im Kontext des heimlichen Lehrplans damit rechnen müssen, dass sich auf Dauer Kommunikationsmuster der Unaufrichtigkeit, der Heimlichkeit, zweifelhafter Konfliktlösungsmethodik, einer nicht-authentischen Lebensform(ung), einer zweifelhaften „Lebenskunst“ konsolidieren müssen.

Der heimliche Lehrplan ist jedenfalls als Sozialisationsagens⁵²⁶ einer unaufrichtigen Lebensweise zu identifizieren – und steht damit den Strategien des Empowerments

⁵²² Vgl. ebenda S. 88f.

⁵²³ Oelkers, 2005, S. 103.

⁵²⁴ Luhmann, zit. nach Dür, 2008, S. 88.

⁵²⁵ Vgl. Abschnitt 8.1.1 *Vorvertrauen als Anthropotechnik im Medium der Erwartung*

⁵²⁶ Sozialisation ist wohl, mit Luhmann gesprochen, immer Selbstsozialisation „und nicht Import von Kulturpartikeln in das psychische System“ (Luhmann, zit. nach Dür, 2008, S. 76.). Sie ist aber

entgegen, die auf offene und aufrichtige Einstellungen und Lebensorientierungen – als notwendiger Grundlage für die Entwicklung von 2nd-Order Kompetenz – bauen müssen.

EMPOWERND/TRIVIALISIEREND ALS 2ND-ORDER CODE DER ERZIEHUNG

„Wenn wir aber anfangen, einander zu trivialisieren, dann werden wir nicht nur alle bald blind sein, wir werden vielmehr blind gegenüber der Blindheit sein. Wechselseitige Trivialisierung reduziert die Anzahl der Lebensmöglichkeiten, ist also dem ethischen Imperativ, den ich eingangs formuliert habe, direkt entgegengesetzt. Die uns gestellte Aufgabe ist vielmehr: Enttrivialisierung.“⁵²⁷ *Heinz von Foerster*

Mit der Differenz trivialisierend/nicht-trivialisierend lassen sich die Organisation und Gestaltung von Lern- und Lehrkontexten auf sehr unterschiedliche Weise beschreiben: Während trivialisierende Kontexte den Raum der Selbstorganisation des Lernens beschränken, in Richtung Verminderung von Komplexität interner Zustände tendieren und zur Reduktion des eigenständigen Denkens führen, sind nicht-trivialisierende Interventionen am Aufbau von Komplexität interessiert und stellen die entsprechenden Freiheits- und Möglichkeitsräume der Selbstorganisation zur Verfügung. Nicht-trivialisierende Lern- und Lehrprozesse fokussieren auf die „Entwicklung der Komplexität interner Zustände. (...) Trivialisierung dagegen erzeugt eine Blockade der Entwicklung dieses Aufbaus, des unabhängigen Denkens und eine Verkümmern der internen Zustände, etwa dadurch, dass sie nur voraussagbares Verhalten belohnt und anderes mit schlechten Noten bestraft.“⁵²⁸

Die von Heinz von Foerster geforderte Enttrivialisierung bedarf der Initiation von Selbstreflexionsprozessen, die in der Lage sind, triviales (konditioniertes) Verhalten und habituelle Sozialisationsmuster zu relativieren und zu dekonstruieren, um den Raum des möglichen Andersdenkens und Andersseins (Foucault) zu erschließen⁵²⁹. In diesem

unabhängig von den sozialen Kontexten, in welchen sie stattfindet, nicht denkbar, gar nicht möglich. Selbstsozialisation ist immer auch Enkulturation, wie wohl Enkulturation aufgrund der systemischen Geschlossenheit des Nervensystems immer auch „Selbst-Enkulturation“ bedeutet.

⁵²⁷ Foerster, 1993b, S. 252.

⁵²⁸ Dür, 2008, S. 94.

⁵²⁹ durch Prozesse, die einem Lernen III bei Bateson entsprechen

Sinne entspricht Enttrivialisierung einer Kommunikationsgestaltung und Prozessen des Lernens III (Bateson) – des Lernens, wie man lernt beziehungsweise verlernt.

Empowerment wurde als Operationalisierungsmöglichkeit und Anthropotechnik der Ethik vorgeschlagen. Während trivialisierende Kommunikationen den Raum der möglichen Anschlusskommunikationen einschränken und minimieren, führen empowernde (enttrivialisierende) Konzepte zu einem Gewinn an Freiheit und der Erweiterung möglicher Anschlusskommunikationen – und entsprechen in diesem Sinne dem ethischen Argument. Empowernde Kommunikationen halten „einen noch unbestimmten Parameter bereit, der vom Kommunikationspartner auf die eine oder andere Weise bestimmt werden kann, freilich im Rahmen gegebener Kontingenzen und nicht völlig beliebig.“⁵³⁰

Die Einführung der Differenz Empowerment/Trivialisierung in erzieherische Prozesse und Strukturen ist Wolfgang Dürs originärer Beitrag zur Theorie und Praxis der Gesundheitsförderung im Settingbereich Schule⁵³¹: „Empowerment/Trivialisierungs-Checks“ stellen das Instrument der Untersuchung der Prozesse und Strukturen erzieherischer Kommunikationen dar, um Trivialisierungs- und Empowerment-Prozesse identifizieren, aufeinander beziehen und gegebenenfalls durch entsprechende Korrekturmaßnahmen (in Richtung Empowerment) ausgleichen zu können.⁵³²

Ein Re-entry der Differenz Empowerment/Trivialisierung auf der Seite des Empowerments bedeutet, dass Trivialisierung im Dienste und unter Kontrolle des Empowerments gedacht werden kann: Beispielsweise ist es nicht vermeidbar, dass Trivialisierungsprozesse im Kontext sozialer Systeme zu bestimmten Kommunikationsmustern (Kulturbildung) führen, aber man kann sich ihre bindende Kraft bewusst machen und wird so frei, ihr zu folgen oder eben auch nicht. Auch entspricht jedes Eintrainieren von Fertigkeiten (wie schreiben lernen, lesen lernen, ein

⁵³⁰ Ebenda S. 149.

⁵³¹ Gesundheitsfördernde Maßnahmen im Rahmen des Europäischen wie des Österreichischen Netzwerkes der Gesundheitsfördernden Schulen verfügen über 15 Jahre Erfahrung. Im Laufe dieser Zeit wurde eine Reihe von Rahmenkonzepten und Grundlagen für Gesundheitsförderung in Schulen ausgearbeitet, deren wesentliches Element das Prinzip des Empowerments darstellt (Vgl. Dür, 2008.)

⁵³² Vgl. ebenda S. 231.

Musikinstrument spielen lernen) einem Trivialisierungsprozess, der jedoch im Dienste des nicht-trivialen Selbstaudrucks (als dessen Möglichkeitsraum) zu verstehen ist.⁵³³

5.2 LEBENSBIODUNG ALS ETHISCHE BILDUNG

„Die ästhetische Bestimmung des Lebens ist (...) eine Bildungsfrage, die sowohl individuell (Stil) wie sozial (Ethik) zu bewerkstelligen, immer aber nur über soziale Praxis (Kommunikation) möglich ist.“⁵³⁴ *Thomas Bauer*

Eine der Lebenskunst entsprechende Konzeption von Bildung stellt Thomas Bauers „Lebensbildung“ dar: „Wenn man Leben als eine Metapher versteht, mit der man (positiv) den Sinn von Dasein, den Sinn von Entwicklung und Auseinandersetzung und den Sinn von das-Leben-zu-lernen und damit zu Recht zu kommen versteht, dann ist der subjektive Lebensvollzug der mit eigenem Stil mehr oder minder bewusst bedachte Entwurf des Lebens im Leben. (...) Lebensbildung ist also zum einen das Innwerden und wachsende Verständnis des eigenen Lebensansatzes und dessen Ausformung: Lebensstil, zum andern der Anschluss an eine (soziale) Ästhetik des Lebens (nicht nur die ‚schöne‘ Existenz, sondern die sinnmotivierte Existenz): Lebenskunst.“⁵³⁵

Wie die Lebenskunst an sich ethisch ist, ist auch die Lebensbildung durch ein inhärentes ethisches Moment gekennzeichnet. Ist die Lebenskunst „ethische Kunst des Lebens“, so ist die Lebensbildung „ethische Bildung des Lebens“, fokussierend auf die (2nd-Order-) Kompetenz, das eigene Leben als Lebenskunst in allen Bezügen und Herausforderungen konstruktiv bewältigen und kreativ gestalten zu können.

Wie die Lebenskunst referiert die Lebensbildung auf die „Steuerung des eigenen Lebens in Richtung auf eine reflexive Lebensführung“⁵³⁶ und ethisch-ästhetische Lebensgestaltung. Lebensbildung beschreibt einen aktiven Prozess der Interaktion mit

⁵³³ Ein hohes Maß an Trivialisierung im Kontext des Lernens eines Musikinstruments beispielsweise bedeutet ein hohes Maß an Beherrschung des Instruments und ermöglicht damit auch ein hohes Maß an nicht-trivialem Ausdruck (z.B. durch eigene Interpretationen und Kreationen) durch das Instrument. Ein Höchstmaß an Trivialisierung entspricht hier der Perfektion einer Fertigkeit (z.B. das Beherrschen des Klavierspielens) und bedeutet Virtuosität, perfektes Können. Ob die Virtuosität aber auch kreativ (nicht-trivial) ist, das hängt jeweils vom Spieler ab, d.h. vom Ausmaß an Nicht-Trivialität, die darin zum Ausdruck kommt – denn wenn es um perfektes Können geht, ist zweifelsfrei die Maschine dem Menschen überlegen.

⁵³⁴ Bauer T./Ortner, 2008, S. 123.

⁵³⁵ Ebenda S. 122f..

⁵³⁶ Schmidt, 2005, S. 167.

Welt. In diesem aktiven Prozess entwickeln sich Person und Persönlichkeit in einem ganzheitlichen Sinne im und durch das Medium ihrer natürlichen und sozialen Umwelten. Lebensbildung versteht sich als Selbstbildung, so wie auch jedes Lernen Selbstlernen⁵³⁷ bedeutet. Da „Lebens-Selbstbildungsprozesse“ auf einen Zuwachs an Autonomie, Freiheit und Verantwortungskompetenz fokussieren, entsprechen sie (Selbst-)Empowerment-Prozessen.

Thomas Bauers Konzeption der (ethischen) Lebensbildung umfasst drei Ebenen: Die Beziehung zu (und der Umgang mit) sich selbst, die Beziehung zu (und der Umgang mit) anderen sowie die Bestimmung des Verhältnisses zu Wahrheit und Wirklichkeit. Selbstbezug ist nicht losgelöst von der Beziehung zu anderen und der gemeinsamen (diskursiven) Gestaltung von Wahrheit und Wirklichkeit bestimmbar. Die Bestimmung des ethischen Verhältnisses zu sich selbst, Selbstbestimmung und Selbsttransformation (Sorge um sich) sind ausschließlich im Kontext sozialer Praxis (Kommunikation) möglich. Für die (subjektive Qualität) des Lebens ist entscheidend, „ob, wie und wofür Menschen ihr Verhältnis zu sich selbst bestimmen, wissend, dass jede Selbstbestimmung den Bezug zur Umwelt (soziales Leben) miteinbezieht und nur über diesen möglich ist. Das ist die erste und ursprünglichste, zugleich die persönlichste Bildungsfrage.“⁵³⁸ Lebensqualität steht hier im Zeichen der Mitgestaltung von Wahrheit und Wirklichkeit durch Selbst- und Beziehungsgestaltung, wobei Selbstsorge und soziales Leben kybernetisch gekoppelt sind - „die Sorge um sich selbst und die Verantwortung für sich selbst stellen sich so als Sorge um die Gesellschaft und als Verantwortung für die Gesellschaft und vice versa dar.“⁵³⁹

Zur Orientierung der erzieherischen Praxis dienen in diesem Zusammenhang ein „frei von repressiven Theoremen formuliertes Konzept von Identität“, ein „iteratives Konzept von Rolle (eine sich selbst auflösende Sozialisation)“, ein „transitorisches Verständnis von Wahrheit (Wahrnehmung durch Wahrnehmungen ersetzen)“ sowie ein „kultürliches Konzept des sozialen Mediengebrauchs.“⁵⁴⁰ Der Mediengebrauch als Aspekt ethischer sozialer Praxis (Kommunikation) ist, wie Thomas Bauer sagt, „keine Sonderaufgabe für den produktiven oder konsumatorischen Mediengebrauch, sondern die Anwendung gesellschaftlichen Grundwissens (Ethik) auf die Bedingungen einer symbolisch

⁵³⁷ Vgl. Abschnitt 6.4 *Die Selbstorganisation des Lernens*

⁵³⁸ Bauer T./Ortner 2008, S. 122.

⁵³⁹ Ebenda S. 123.

⁵⁴⁰ Ebenda S. 327.

vermittelten sozialen Umwelt. Medienethik ist in diesem Sinne soziale Ethik, also ein im Rahmen eines Kulturprogramms gesellschaftlich gelerntes Modell der Konstruktion des wahren Selbst über den Weg des wahr genommenen Anderen.“⁵⁴¹

5.2.1 LEBENSBIILDUNG ALS KYBERNETIK VON WISSENS- UND PERSÖNLICHKEITSBIILDUNG

Im Kontext der Lebensbildung sind Wissensbildung und Persönlichkeitsbildung nicht voneinander zu trennen. Mit Thomas Bauer: „Wissensbildung wird zu einer Frage der Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsbildung zu einer Frage von Wissensbildung. Beide Komponenten verbinden sich im Konzept von Lebensbildung.“⁵⁴²

Zunächst: Wie ist im Kontext der Lebensbildung der Begriff „Wissen“ zu verstehen?

Wissen entwickelt sich in Wechselwirkung mit dem jeweiligen sozialen und historischen Kontext, verändert und verwandelt sich permanent und ist gekennzeichnet durch seine Relativität, Vorläufigkeit, Veränderbarkeit, Unabgeschlossenheit und Irrtumswahrscheinlichkeit. Die Systemtheorie legt vor allem den konstruktiven – und damit: kreativen – und rekonstruktiven Charakter von Wissen nahe: Wissen ist eben doch nicht in Büchern zu finden. Wissen bedarf eines lebendigen, operational geschlossenen Bewusstseinssystems, um tatsächlich als Wissen manifest zu werden: Jemand muss also das Buch lesen.⁵⁴³ „Wissen ist die in und als Kommunikation geteilte Beobachtung jener Beobachtung, die zwar spezifisch gewonnen wird, aber nur ihrer Verweise und Verwiesenheit wegen Wissen schaffenden Sinn macht.“⁵⁴⁴ Daher ist Wissen eben kein „Lager von natürlich gewachsenen Antworten auf mögliche (An-) Fragen, sondern ist die Beobachtung der Kommunikation (Erfahrung) und die (immer vorläufige) Interpretation der im Wege der Kommunikation versuchten und verantworteten Konstruktion von Wirklichkeit und Sinn.“⁵⁴⁵ Damit wird Wissen explizit auch zum Medium der Dekonstruktion, denn Wissen ist „ein kritisches Gut, das seine

⁵⁴¹ Ebenda S. 327.

⁵⁴² Ebenda S, 123.

⁵⁴³ Vgl. Blume, 2009, S. 106ff.

⁵⁴⁴ Bauer T./Ortner, 2008, S. 21.

⁵⁴⁵ Ebenda S. 327.

Erkenntnis stiftende Qualität besonders (oder erst) dort entwickelt, wo es eingesetzt wird, um die Routinen des Alltags zu unterbrechen.“⁵⁴⁶

Lebensbildung ist in diesem Verständnis „nicht angepasst, sucht nicht die Assimilation, sondern die Assoziierung der Lebenswerte im Kontext der sozialen Praxis.“⁵⁴⁷

Der Kreis von Wissens- und Persönlichkeitsbildung schließt sich. „Wenn Bildung (nach wie vor) das Potential von Aufklärung sicherstellt, dann geht es nicht nur um Wissen, sondern auch um Bewusstsein, nicht nur um Kognition, sondern auch um Reflexion, also um Deutungen und um Deutungen von Deutungen.“⁵⁴⁸ Die Ebene zweiter Ordnung ist definiert durch die Integration des Beobachters in das, was er beobachtet, des Wissenden in das, was er weiß – womit die Zirkularität von Wissen und Wissendem, der dem Wissen, das er schafft, Sinn zuweist, indem er es auf sich selbst bezogen bewertet, hergestellt ist. Diese Integration der Person in den Prozess der Lebensbildung ist von Relevanz, denn Wissen macht nur Sinn in Relation zu dem, der diesem Wissen Sinn gibt – und Sinn ist eine Frage der bewussten Entscheidung: „Wissen ist immer ein Ergebnis bewusster Unterscheidung und der Entscheidung für Sinn.“⁵⁴⁹ Damit schließt sich der Kreis von Wissens- und Persönlichkeitsbildung kybernetisch zur Lebensbildung: Wissen bedeutet immer „Wissen um sich selbst in Bezug auf inhaltliches Wissen, also geht es im Falle von Wahrheit nicht nur um die Wahrheit des Wissens, sondern auch um die Wahrheitshaltung dessen, der Wissen erwirbt. Der Gebrauch von Wissen verlangt (kritisches) Wissen von sich selbst.“⁵⁵⁰

Im Kontext der Lebensbildung steht Wissen also stets in Bezug zu einem Bewusstsein (und dessen Reflexionstiefe), gewonnen durch Reflexion und Selbstreflexionsprozesse im Kontext sozialer Praxis.

⁵⁴⁶ Ebenda S. 24.

⁵⁴⁷ Ebenda S. 17.

⁵⁴⁸ Ebenda S. 18.

⁵⁴⁹ Ebenda S. 14.

⁵⁵⁰ Ebenda S. 15.

5.2.2 LEBENSBIILDUNG AM SCHNITTPUNKT PERSÖNLICH/ALLGEMEIN

„Nicht jedes Ereignis in deinem Leben ist für dich von grundlegender Bedeutung gewesen. Es gibt allerdings ein paar, die (...) die Dinge für dich verändert und die deinen Lebensweg erhellt haben. Gewöhnlich sind Ereignisse, die unseren Weg ändern, unpersönlich und gleichzeitig äußerst persönlich.“⁵⁵¹ *Carlos Castaneda*

Was mit der Betrachtung einer Gleichzeitigkeit von persönlicher und allgemeiner Bestimmung in den Fokus rückt, ist die mediale Gestaltungsmöglichkeit kommunikativer Prozesse der Reflexion über die „Güte der Beziehungen der Menschen jeweils zu sich selbst und zueinander in einer medienvermittelten Welt.“⁵⁵² Als Medien der Vermittlung solcher Reflexionsgestaltungsmöglichkeiten fungieren Inhalte oder Themen in jeweils konkreten Settings, was die Beobachtung der eigenen Person und Position in Kommunikationszusammenhängen (vermittelt durch die Auseinandersetzung mit einem Thema) erlaubt. Der Didaktiker Wolfgang Klafki⁵⁵³ versteht „Allgemeinbildung“ nicht als „umfassende Bildung“ oder „Bildung für alle Menschen“, sondern Bildung „im Medium des Allgemeinen“ – eine „Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren.“⁵⁵⁴ In den Themen der Lebensbildung verbinden sich das Allgemeine („das Unpersönliche“) und das Persönliche. Das Allgemeine gewinnt damit persönliche Relevanz und wird zur Grundlage der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion, wie das Persönliche zugleich eine mediale Funktion für die Bildung des Allgemeinen erfüllt. Das Thema (des Allgemeinen) steht damit im Dienste der Relation von Individuum und Gesellschaft, von Individuum und globalem Ganzen. Wolfgang Klafki fordert in diesem Sinne die Auswahl von Inhalten und Themen, die eine Konzentration auf Kernprobleme der gegenwärtigen und künftigen Gesellschaft in Bezug zum persönlichen Leben erlauben – so genannte „epochaltypische

⁵⁵¹ Castaneda, 1997, S. 15f.

⁵⁵² Bauer T./Ortner, 2008, S. 325.

⁵⁵³ Klafki gilt als Begründer der bildungstheoretischen Didaktik („kategoriale Bildung“) und ist einer der führenden Vertreter der kritisch-konstruktiven Didaktik. Als bildungsrelevant erachtet er Themen, die dem Elementaren (Inhalte, die über sich selbst hinausweisen), dem Fundamentalen (basale Erfahrungen der Wahrnehmung und Erkenntnis von Welt) und dem Exemplarischen entsprechen.

⁵⁵⁴ Klafki, 1996, S. 56.

Schlüsselprobleme⁵⁵⁵. Epochaltypische Schlüsselprobleme umfassen zentrale Probleme unserer Zeit: Umweltprobleme, die Friedensproblematik, gesellschaftlich generierte Ungleichheiten, Geschlechter- und Generationsverhältnisse, Chancen und Probleme der neuen technischen Kommunikationsmedien und Fragen der Beziehung des Einzelnen zu sich selbst und zu anderen. Kurz und auf den Punkt gebracht sind es „Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung (...), die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen.“⁵⁵⁶ Indem sie ihre Perspektive auf künftige Horizonte erweitern, integrieren Themen der Lebensbildung auch den Gedanken der Nachhaltigkeit: „Nachhaltigkeit (...), eine dieser entscheidenden Kategorien, hat mehr mit Tiefe, Verbindlichkeit und selbstlernender Gültigkeit zu tun als mit Sicherstellung auf Dauer und dürfte daher mehr als bisher (vor allem auch in Politik und Wirtschaft) als ein Wert betrachtet werden, der aus Selbstbeobachtung, Selbstverantwortung und Selbstlernen resultiert und nicht aus dem eingespielten Mechanismus, Probleme und deren Lösungen auf ein so-weit-so-gut verlässliches (Reparatur-)System zu delegieren.“⁵⁵⁷

Das Konzept der Nachhaltigkeit („Sustainable Development“), das Vernetzung, Kooperation, Koordination aller Ebenen, interdisziplinäres Denken, ganzheitliches ökologisches Bewusstsein im Sinne einer zukunftsfähigen Entwicklung der Gesellschaft akzentuiert, wurde bereits 1987 mit dem Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung („Brundtland-Bericht“⁵⁵⁸) publik gemacht und als eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“⁵⁵⁹, beschrieben. Mit der Deklaration der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung (UNCED) in Rio de Janeiro (1992) und

⁵⁵⁵ Vgl. ebenda S. 167.

⁵⁵⁶ Ebenda S. 60.

⁵⁵⁷ Bauer T., 2010.

⁵⁵⁸ Der 1987 veröffentlichte Brundtland-Bericht (benannt nach der norwegischen Vorsitzenden und ehemaligen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland) ist der Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, der als Ziel eine langfristige generationsübergreifende Absicherung aller Lebensgrundlagen, die Etablierung sozialer Gerechtigkeit und Verständigung bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung ökonomischer Handlungsfähigkeit sowie eine Vernetzung der Bereiche Ökonomie, Ökologie und Soziales fordert. Diese Retinität bestimmt das politische Leitbild der Nachhaltigkeit für gesamtgesellschaftliche und weltweite Entwicklung. Zentrales Anliegen der Agenda 21 ist die Verknüpfung von Umweltaspekten mit allen anderen Lebens- und Politikbereichen, wobei dem Bereich Bildung und Erziehung besondere Relevanz beigemessen wird.

⁵⁵⁹ Hauff, 1987, S. 46.

der Agenda 21⁵⁶⁰ wurde das Konzept des Sustainable Developments zur zentralen Zukunfts- und Bildungsaufgabe der Gesellschaft. Sustainable Development fordert eine Neuorientierung des gesamten Bildungsbereiches, hat jedoch kein theoretisch fundiertes Bildungskonzept ausgearbeitet.⁵⁶¹ Lebensbildung als ethisches Konzept der Erziehung vereint in sich alle Ansprüche, die durch die Forderung der Nachhaltigkeit gestellt werden. In diesem Sinne eignet es sich, die (fehlende) theoretische Konzeption von Bildung in die Nachhaltigkeitsdiskurse einzuführen, wie auch als praxisanleitendes „Skript“ für eine (ethische) Erziehung zur Nachhaltigkeit.

5.2.3 LEBENSBIILDUNG IM MEDIUM DER GESUNDHEIT

Im Kontext Luhmanns Gesellschaftstheorie kommt der „Mensch“ – gemeint als biopsychische Ganzheit – nicht vor. Luhmann konzentriert sich auf psychische Systeme, die strukturell an Kommunikation gekoppelt sind – und die man sich als entkörperte Entitäten vorzustellen geneigt ist. Der Körper selbst bleibt jedenfalls implizit und ist nur indirekt angesprochen. Die Lebenskunst als „Sorge um sich“ integriert jedoch (im Gegensatz zu Luhmann) die Sorge um den Körper, um die Gesundheit und die Sexualität. Als Kybernetik von Wissens- und Persönlichkeitsbildung kann auch im Kontext der Lebensbildung auf den Körper nicht verzichtet werden. Dieser kann durch das Thema der Gesundheit – und der Gesundheitsförderung – integriert werden.

Wolfgang Dür, der die wissenschaftlichen Grundlagen der Gesundheitsförderung (in der Schule) systemtheoretisch formuliert, zieht mit dem Thema Gesundheit die soziale Dimension der psychosomatischen Steuerung der individuellen Entwicklung in den Fokus der Aufmerksamkeit. Theoretisch an Niklas Luhmann anschließend entwickelt er eine überzeugende systemtheoretische Argumentation dafür, „dass Gesundheitsförderung und Schulentwicklung (...) zusammengehören und sich

⁵⁶⁰ Die Agenda 21 ist das mehr als 700 Seiten umfassende (völkerrechtlich jedoch nicht verbindliche) Abschlussdokument der UNCED Konferenz in Rio de Janeiro. Sie enthält zwischenstaatliche Vereinbarungen und beschreibt Maßnahmen der Umwelt-, Sozial-, Entwicklungs- und Wirtschaftspolitik zur Lösung der wichtigsten Umwelt- und Entwicklungsprobleme im 21. Jahrhundert. Unterschrieben wurde die Agenda 21 von 179 Staaten, darunter auch Österreich.

⁵⁶¹ Sustainable Development kritisiert die Grundlagen des aktuellen Wirtschaftskonzepts und propagiert den Umstieg von Wachstumszwang auf ein dynamisches Gleichgewicht von Wirtschaft, sozialem Frieden und dem Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen. Indem die Agenda 21 die Forderung stellt, alle Bevölkerungsschichten zur kontinuierlichen Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen zu befähigen sowie die entsprechenden Strukturen für eine faktische Beteiligung zu schaffen (vgl. Agenda 21, S. 47 und S. 110), kann sie in Bezug zur Empowerment-Idee gelesen werden. Bildung und Erziehung stehen mit fast allen Teilbereichen der Agenda 21 in Verbindung (vgl. Agenda 21, Kapitel 36).

gegenseitig befruchten und verstärken müssen, weil es keine erfolgreiche Schulreform geben kann ohne Berücksichtigung der Gesundheit von SchülerInnen und LehrerInnen.⁵⁶²

Wie ist der Begriff Gesundheit im Kontext der Gesundheitsförderung gefasst und welche Orientierungsmöglichkeiten ergeben sich daraus für Konzepte der Lebensbildung? Antworten erarbeiten derzeit salutogenetische Ansätze, die Gesundheit positiv und ganzheitlich definieren und nicht als Status, sondern als dynamischen Prozess von Wechselwirkungen verstehen, die alle zur Genese und Erhaltung der Gesundheit beitragen. Die WHO definiert Gesundheit als einen „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit und Gebrechen.“⁵⁶³ Der Begriff Gesundheitskompetenz⁵⁶⁴ meint in diesem Sinne: „Health literacy represents the cognitive and social skills which determine the motivation and ability of individuals to gain access to, understand and use information in ways which promote and maintain good health.“⁵⁶⁵ Gesundheit umfasst auch den Bereich sexueller Gesundheit und bezieht sich auf körperliche Integrität, sexuelle Sicherheit und Orientierung, sexuelle Gleichbehandlung und thematisiert die Verbindung sexueller und emotionaler Bindungen und Beziehungen. „Sexuelle Gesundheit ist die Integration der somatischen, emotionalen, intellektuellen und sozialen Aspekte sexuellen Seins auf eine Weise, die positiv bereichert und Persönlichkeit, Kommunikation und Liebe stärkt. Grundlegend für dieses Konzept sind das Recht auf sexuelle Information und das Recht auf Lust“⁵⁶⁶. Die Präambel der sexuellen Rechte der World Association for Sexual Health (14. Kongress in Hongkong 1999) definiert das Recht auf sexuelle Freiheit als ein Menschenrecht: „Sexualität ist ein

⁵⁶² Dür, 2008, S. 11.

⁵⁶³ „Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.“ (WHO Constitution of the World Health Organisation)

⁵⁶⁴ „Der Begriff health literacy ist schwer zu übersetzen. Wir haben uns für die deutschsprachige Diskussion für den Begriff der ‚Gesundheitskompetenz‘ entschieden und die Definition eng an die Aussage der Ottawa-Charta gebunden: Gesundheit wird im alltäglichen Lebensumfeld hergestellt. Von daher bestimmt sich Gesundheitskompetenz als die Fähigkeit des Einzelnen, im täglichen Leben Entscheidungen zu treffen, die sich positiv auf die Gesundheit auswirken (...). Gesundheitskompetenz stärkt die Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit in Gesundheitsfragen und verbessert die Fähigkeit, Gesundheitsinformationen zu finden, zu verstehen und in Handeln umzusetzen.“ (Kickbusch, 2006.)

⁵⁶⁵ WHO, 1998.

⁵⁶⁶ „Sexuelle Gesundheitskompetenz“ bedeutet: „1. die Fähigkeit, das Sexual- und Fortpflanzungsverhalten in Einklang mit einer sozialen und persönlichen Ethik zu genießen und zu kontrollieren, 2. die Freiheit von Angst, Scham, Schuldgefühlen, falschen Vorstellungen und anderen psychologischen Faktoren, die die sexuelle Reaktion und sexuelle Beziehungen beeinträchtigen und 3. die Freiheit von organischen Störungen, Krankheiten und Mängeln, die sexuelle und reproduktive Funktionen behindern.“ (PAHO, WHO 2000).

integraler Bestandteil der Persönlichkeit jedes Menschen. Ihre volle Entfaltung hängt von der Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse ab wie der Wunsch nach Berührung, Intimität, Gefühlsäußerung, Lust, Zärtlichkeit und Liebe. (...) Sexuelle Rechte sind universelle Menschenrechte, und sie gründen in der angeborenen Freiheit, Würde und Gleichheit aller Menschen. So wie die Gesundheit ein fundamentales Menschenrecht ist, so muss es auch die sexuelle Gesundheit sein. (...) Sexuelle Freiheit umfasst die Möglichkeit des Individuums, sein volles sexuelles Potential zum Ausdruck zu bringen. Dies schließt aber jederzeit und in jeder Lebenssituation jede Form von sexuellem Zwang, Ausbeutung und Missbrauch aus.⁵⁶⁷ Die Funktion von Gesundheit und Sexualität ist es, das Leben auf allen Ebenen in bestmöglicher Weise zu entfalten. Dieser Prozess beginnt mit der Zeugung und endet mit dem Tod. Lebensbildung im Medium der Gesundheit ist somit eine lebenslange Entwicklungsaufgabe und beinhaltet sexuelle Selbstbestimmung, den respektvollen Umgang mit dem anderen Geschlecht, anderen Orientierungen, mit eigenen und den Grenzen anderer. Gesundheit umfasst sexuelle Kompetenz und bezieht sich auf das Vermögen, das Leben in ästhetisch-erotischer Weise entfalten und gestalten zu können.⁵⁶⁸ Ging es im Kontext sexueller Selbstbestimmung noch bis in die Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts um das Spannungsfeld Unterdrückung versus Befreiung, so geht es heute um das Spannungsfeld Beliebigkeit versus Authentizität. Das zentrale, auf Masters und Johnson zurückgehende sexualtherapeutische Konzept war reparativ und stand im Dienste der Behebung von Störungen und Dysfunktionen - kurz: „des Könnens“, der Leistung. Heute steht dem ein emanzipativ-therapeutisches Konzept gegenüber, das an der Entwicklung eines sexuellen Profils und der Transformation der Lust – kurz: des „Wollens“, des Begehrens – orientiert ist.⁵⁶⁹ Die Leitunterscheidung von Können versus Nicht-Können (sexuelle Funktion) wird relativiert zugunsten der Leitunterscheidung Wollen versus Nicht-Wollen (sexuelles Begehren)⁵⁷⁰ und steht im Zeichen der Entwicklung „ästhetisch-erotischer Kompetenz“, der Steigerung der Gesundheit, des Körperbewusstseins, des Wohlbefindens, der Lebenszufriedenheit, der Lebensqualität (Entspannung, Genuss, Vitalität). Dies macht eine Umstellung von negativ formulierten „Zielen“ im Bereich Sexualität und Gesundheit

⁵⁶⁷ World Association for Sexual Health, 1999.

⁵⁶⁸ Vgl. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, 2008, S 10ff.

⁵⁶⁹ Vgl. Clement, 2006, S. 19ff.

⁵⁷⁰ Vgl. ebenda S. 153ff.

(im Zeichen von Prophylaxe und Schutz⁵⁷¹) auf positiv formulierte Ziele im Zeichen von Lust, Genuss und Gesundheitserleben notwendig.⁵⁷²

Gesundheits- und Sexualerziehung kann im Sinne der Lebensbildung nur im Modus der Selbstbestimmung und nur „transkulturell“⁵⁷³ verstanden werden: Zur Diskussion steht damit die Dekonstruktion einschränkender sowie diskriminierender („lustfeindlicher“) kultureller Glaubenssätze, Praktiken⁵⁷⁴ und Vorstellungen, Erwartungen und Erwartungserwartungen in Bezug auf Sexualität und Gesundheit, um damit Freiheitsräume zur Selbsterweiterung zu erschließen. Erst wer die „Moral“ überwindet – besser: dekonstruiert – kommt zu einer Ethik, da Ethik nur im Kontext der Freiheit denkbar ist. Damit gewinnen Gesundheits- und Sexualerziehung eine ethische Dimension im Sinne der Lebensbildung, die, im Gegensatz zur Moral, Möglichkeits- und Freiräume erweitert – denn nur was sich frei entfalten kann, ist gesund.

5.2.4 LEBENSBIODUNG ALS 2ND-ORDER KOMPETENZ

„Das kybernetische Denkmodell ist in diesem Sinne auch eine wissenschaftsethische Entscheidung für eine geistige Umbruchshaltung (intendierter Wandel) – weg von der technischen Linearität (Ursache-Wirkung) und weg vom Paradigma der Machbarkeit zum Paradigma des Lernens durch Information und Kontrolle (Reflexion) der Information.“⁵⁷⁵ *Thomas Bauer*

Die Aufgabe der Erziehung besteht grundsätzlich in der Einführung in gesellschaftliche und organisationale Rahmenbedingungen und Entscheidungsstrukturen, indem sie die Kompetenz, an Kommunikation teilnehmen zu können, schult. Dies geschieht durch

⁵⁷¹ Zum Thema „Aufklärungsunterricht“ meint Martin Goldstein alias Dr. Sommer: „Ich mag das Wort ‚Aufklärung‘ nicht. Der Begriff impliziert, dass vorher etwas verschwiegen wurde. Und das sollte nicht so sein.“

⁵⁷² „Genuss“ bedeutet auch die Regulierung von Risiko- und Gesundheitsverhalten, was eine neue Positionierung der Erziehung – besonders in Bezug auf Ernährung, aber auch auf den Umgang mit Drogen – erfordert. Erziehung beschränkt sich auf die Warnung vor der Gefahr und eine Aufklärung über „Wirkung und Nebenwirkungen“. Trotz Aufklärung und Dämonisierung machen Jugendliche Erfahrungen im Gebrauch von Drogen – leider vor allem im Missbrauch (Sucht). Anzudenken sind hier beispielsweise erzieherische Kontexte, die auf einen bewussten und reflektierten Umgang mit der Droge fokussieren (gegen Betäubung und Konsumverhalten). Nicht das Verbot, sondern die Hinführung und Schulung eines bewussten Umgangs und reflektierten Gebrauchs – in Form von Experimenten und/oder Ritualen in geschütztem Rahmen – wäre eine mögliche Praxis.

⁵⁷³ Dazu ausführlich in Abschnitt 8.2.2 *Kulturelle Kompetenz*

⁵⁷⁴ Man denke beispielsweise an die Praxis der Beschneidung weiblicher Genitalien in Afrika und in Teilen Asiens.

⁵⁷⁵ Bauer T., 2004a, S. 2.

Vermittlung der Kulturtechniken als Medien einer aktiven Dialoggestaltung. Durch das Beherrschen der Kulturtechniken als Kommunikationsmedien (oder „Werkzeuge“⁵⁷⁶) verändern und erweitern (komplexieren und differenzieren) sich die Möglichkeiten der Interaktion und Kommunikation: „In diesem Sinne dient ein Werkzeug nicht allein der passiven Übermittlung, sondern vielmehr einem aktiven Dialog zwischen dem Individuum und seiner Umgebung.“⁵⁷⁷

Der Lebensbildung geht es jedoch, über das bloße Teilhaben- und Teilnehmen-Können an Kommunikationsprozessen hinaus, um jene Kompetenzen, die eine konstruktive Distanzierung gegenüber habituellen Musterbildungen ermöglichen, denn Lebensbildung steht im Zeichen der „Immunsierung“ gegen unreflektiertes Übernehmen gesellschaftlicher und kultureller Konventionen und Normen.⁵⁷⁸ Dazu bedarf es der 2nd-Oder Kompetenz, an Kommunikation über Kommunikation teilnehmen zu können – womit auch soziale und emotionale Kompetenzen angesprochen sind. In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe der Erziehung, „alle möglichen Arten von Zusammenhängen aufzusuchen, in denen etwas über das Wissen und Nichtwissen nicht nur in der Kommunikation, sondern auch über die Kommunikation, und dies: aus Anlass der Beobachtung der eigenen Person, gelernt werden kann.“⁵⁷⁹

Siegfried J. Schmidt stellt fest, dass „die historische Entwicklung des gesellschaftlichen wie des individuellen Bewusstseins im Modus von Selbstreflexion mit der Selbstorganisationsthematik ihre eigenen Konstitutionsbedingungen eingeholt hat, die ab jetzt nicht wieder zur Disposition gestellt werden sollten. Kompetenz hat (...) nur Plausibilität in reflexiver Form, also als *Kompetenzkompetenz*, weil nur so den historischen wie aktuellen Einsichten in kognitive Autonomie und Selbstorganisation Rechnung getragen werden kann.“⁵⁸⁰ Reflexivität ist somit, wie er betont, „die strukturelle Grundlage für eine Veränderung der Lehr- und Lernsituation in Richtung auf

⁵⁷⁶ Demgemäß beinhalten die Schlüsselkompetenzen („Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society“) der OECD als basale Kompetenzen die „Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)“ – konkret von Sprache, Symbolen und Text, von Wissen und Information und der Anwendung von Technologien. (OECD, 2005, S. 12f.)

⁵⁷⁷ OECD, 2005, S. 12.

⁵⁷⁸ Vgl. Marotzki, 1988, S. 312.

⁵⁷⁹ Vgl. Baecker, 2008, S. 350.

⁵⁸⁰ Schmidt, 2005, S. 169f.

angewandte Selbstorganisation“⁵⁸¹, wodurch wiederum die Anforderungen an Sozialkompetenz⁵⁸² und „personale Kompetenz“ (Selbstkompetenz)⁵⁸³ steigen und in den Mittelpunkt aller Lern- und Bildungsziele rücken.

Hier ist nun die Frage zu stellen, wie im Kontext der Lebensbildung der Begriff Kompetenz grundsätzlich zu fassen ist, um, darauf aufbauend, Lernen als Funktion der Kompetenzentwicklung, insbesondere hinsichtlich der Genese „ethischer Handlungs- und Entscheidungskompetenz“, einzuführen.

KOMPETENZ ALS KONZEPT ZWEITER ORDNUNG

Theorietechnisch gesehen, stellt Kompetenz von Beobachtung erster auf Beobachtung zweiter Ordnung um und integriert den Beobachter selbst – und damit dessen Motiv, dessen Vorlieben, Interessen und Ziele. Insofern entdeckt, wie Thomas Bauer sagt, „der Mensch nicht die Welt, sondern er entdeckt, wie er die Welt entdeckt. Was er dann ‚weiß‘ und was er dann ‚hat‘, ist nicht ein besitzbares Objekt, sondern (lediglich) die Objektivation seiner Neugier, also die Reflexion von Attitüden und Ambitionen.“⁵⁸⁴ Kompetenzen sind in diesem Sinne Dispositionen, deren Aktivierung und Aktualisierung vor allem an motivationale und volitive Momente des Individuums gebunden sind: Kompetenzen sind „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“⁵⁸⁵, die grundsätzlich kontextabhängig sind und sich besonders durch die selbstorganisierte Erzeugung und Anwendung von Wissen auszeichnen.⁵⁸⁶ Die selbstorganisierte Genese von Wissen verlangt kreative Kompetenz. Kreativität meint das Neuordnen und Verändern von Variablen zu etwas Neuem. Dies erfordert die Fähigkeit, die Kluft zwischen bereits vorhandenem Wissen und der Konstruktion neuer Elemente durch die Schaffung von

⁵⁸¹ – und „die Behauptung, das sei nur bei älteren Schülern oder bei Erwachsenen zu erreichen, bleibt so lange eine Schutzbehauptung, als das Gegenteil nicht empirisch plausibel gemacht worden ist.“ (Schmidt, 2005, S. 113.)

⁵⁸² Als soziale Kompetenz wird in der Literatur ein Komplex an Fähigkeiten und Einstellungen bezeichnet, der zum Interagieren in heterogenen Gruppen befähigt. Die OECD definiert soziale Kompetenz allgemein als die „Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten“, die „Fähigkeit zur Kooperation“ und zum „Bewältigen und Lösen von Konflikten.“ (Vgl. OECD, 2005, S. 14f.)

⁵⁸³ „Autonomes Handeln erfordert eine Zukunftsorientierung und ein Bewusstsein für das eigene Umfeld, für gesellschaftliche Prozesse und die Rollen, die man spielt und spielen möchte. Es setzt ein gesundes Selbstverständnis und die Fähigkeit voraus, Erfordernisse und Wünsche in Willensakte umzusetzen – Entscheiden, Auswählen und Handeln.“ (OECD, 2005, S. 16.)

⁵⁸⁴ Bauer, 2008, S. 20.

⁵⁸⁵ Vgl. Barthel/Zawacki-Richter/Hasebrook, 2008, S. 341.

⁵⁸⁶ Vgl. ebenda S. 341.

Sinnbezügen und logischen Verbindungen zu überbrücken. Aber: „Kreativität ist nicht einfach ein intellektuelles Spiel. Entscheidend für die Freisetzung von Kreativität ist das Wechselspiel zwischen Denken und Fühlen, Körper und Geist.“⁵⁸⁷ Der kreativ gefasste Kompetenzbegriff als ein Konzept zweiter Ordnung ist transversal⁵⁸⁸ zu verstehen und bezeichnet ein generalisiertes Konzept des Problemlösungsverhaltens bezüglich Aufgabenstellungen aus den unterschiedlichsten Lebens- und Sozialbereichen und bezieht sich daher vor allem auf Lern- und Methodenkompetenzen.

KOMPETENZ ALS RELATIONALES KONZEPT

Als relationales Konzept gefasst - das heißt als Ko-Konstrukt von Individuum und Gesellschaft, operativ verortet im Individuum -, akzentuiert der Kompetenzbegriff die Wechselwirkung individueller Kompetenzentwicklungen und den darauf zielenden gesellschaftlich/kulturellen Angeboten. Kompetenz ist „ein spezifisches ‚Vermögen‘ bzw. ein Komplex von Fähigkeiten (Handlungsregulation, Emotionsregulation, Selbstreflexion) (...), der nicht ausschließlich als ‚individuell‘ oder ‚naturgegeben‘, sondern bezüglich der Anforderungsstruktur an das Subjekt/den sozialen Akteur betrachtet und beurteilt werden muss. Insofern stellt ‚Kompetenz‘ eine Relation dar und findet in tätigkeitstheoretischem Kontext über die Kategorie der ‚Tätigkeit‘ ihren Ausdruck.“⁵⁸⁹ Ziemer weist darauf hin, dass jede Kompetenz immer zugleich mit der persönlichen auch eine soziale Komponente mitführt, da Kompetenz in sozialen Kontexten erworben wird und zum Ausdruck kommt und als solche bewertet wird. Jede Kompetenz bewirkt, so Ziemer, Zuwachs an „symbolischem Kapital“⁵⁹⁰. „Symbolisches Kapital“ verleiht Anerkennung, Reputation, Ansehen in sozialen Kontexten. Kompetenz und Kommunikation sind also nicht zu trennen. Kommunikative Gültigkeit, aber auch

⁵⁸⁷ Goleman/Kaufman/Ray, 1999, S. 28.

⁵⁸⁸ Als transversale – bereichsübergreifende – Kompetenzen definiert die OECD konkret solche, die sowohl im wirtschaftlichen, im organisationalen, im privaten und im politischen Leben erforderlich sind. Kompetenzen, die nur für einen bestimmten Wirtschaftszweig, Beruf oder Lebensbereich Gültigkeit besitzen, werden auch vom Kompetenzkatalog der OECD definitiv ausgeschlossen.

⁵⁸⁹ Ziemer, 2002, S. 116.

⁵⁹⁰ Den Begriff „symbolisches Kapital“ (Bourdieu) verwendet Ziemer zur Bezeichnung einer grundlegenden Wertschätzung des Anderen, die dessen Würde und Ansehen absichert. Abzugrenzen ist diese Sicht von Bourdieus Verbindung mit sozialer Macht oder auch Gewalt, Konkurrenz oder Überlegenheitskampf – z.B. als die „männliche Herrschaft“ als „jene sanfte, für ihre Opfer unmerkliche, unsichtbare Gewalt, die im Wesentlichen über die rein symbolischen Wege der Kommunikation und des (...) Anerkennens oder äußerstenfalls des Gefühls ausgeübt wird.“ (Bourdieu, 2005, S. 8.) Bourdieu zeigt keinerlei Perspektiven auf, diese männliche Vorherrschaft zu überwinden. Kritisch sei hier angemerkt, dass Bourdieu scheinbar sämtliche Publikationen der Gender Studies ignoriert hat.

Lebendigkeit oder Vitalität gewinnt Kompetenz vermittels der „Tätigkeit“ und durch ihre Performanz innerhalb sozialer Kontexte. Bewusst wird uns Kompetenz durch die Beobachtung, Zuschreibung und Beschreibung eines anderen beziehungsweise durch selbstreflexive Prozesse.

DIE KYBERNETIK VON DISPOSITION UND PERFORMANZ

Intelligenz ist mit Luhmann „die Bezeichnung dafür, dass man nicht beobachten kann, wie es zustande kommt, dass das selbstreferentielle System im Kontakt mit sich selbst die eine und nicht die andere Problemlösung wählt.“⁵⁹¹ Beobachtbar wird Intelligenz nur „in einer bestimmten Handhabung der Differenz zwischen System und Umwelt durch das System. Wir haben eine Adresse – und sehen uns auf eine Differenz verwiesen, ein „Interface“, wenn man so will.“⁵⁹² Intelligenz zeigt sich als Kompetenz an der Schnittstelle Individuum/Umwelt als ein bestimmtes, erfolgreiches Interagieren des Systems mit seinen Umwelten. „Kompetenz“ ist, so Siegfried Schmidt, „ein Beobachterbegriff, ein Konstrukt zur Beschreibung der Beobachtung von Verhalten und bezieht sich auf den beobachtbaren Prozess des erfolgreichen Operierens und Interagierens mit der Umwelt.“⁵⁹³

Beobachtbar werden und zum Ausdruck kommen Dispositionen nur durch ihre Performanz⁵⁹⁴, als Kompetenzen sind sie „nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar“.⁵⁹⁵ Sie werden „über die Regulation von Handlungen bzw. Emotionen deutlich, wobei die beobachtbaren ‚Fähigkeiten‘ ein Indiz für die Beurteilung von Kompetenzen darstellen können.“⁵⁹⁶

Die Performanz von Kompetenz bedeutet immer zugleich auch Selbstdarstellung („Impression-Management“) – denn das Selbst kann aus dem Prozess der Kompetenzperformanz nicht herausgekürzt werden. Selbstdarstellung ist bezüglich der Regulierung von Selbstwert besonders im Kontext der Persönlichkeitsbildung von Relevanz. Das „Self-Evaluation Maintenance-Modell“ von Tesser beispielsweise besagt,

⁵⁹¹ Luhmann, 1987, S. 158.

⁵⁹² Baecker, 2002, S. 47.

⁵⁹³ Vgl. Schmidt, 2005, S. 171.

⁵⁹⁴ Für den Begriff Performanz gibt es keine allgemeingültige Definition. Der Begriff kommt aus der Kunst und meint einen offenen künstlerischen Prozess, bei dem die (verkörperte) Handlung als „Präsenz“ erfahrbar und erlebbar wird.

⁵⁹⁵ Erpenbeck, 1997, S. 311.

⁵⁹⁶ Ziemen, 2002, S. 61.

dass „Menschen sich so verhalten, dass sie ihre Selbstbewertung aufrechterhalten oder erhöhen, und dass die Beziehungen zu anderen Personen bedeutsame Auswirkungen auf die Selbstbewertung besitzen.“⁵⁹⁷

Jede Performanz von Kompetenz, die notwendig auch dem Ausdruck existentieller Authentizität der Persönlichkeit Raum gibt, trägt damit zugleich zur Stärkung und Vertiefung der angewandten Disposition bei, während Dispositionen, die keinen Ausdruck finden, zur Degeneration neigen. Siegfried J. Schmidt beschreibt die Zirkularität von Disposition und Ausdruck (Handeln) als „Transformationskapazität“ der Kompetenz: „Sowohl der Erwerb als auch der Einsatz von Kompetenz verläuft prozessartig, wobei beim Erwerb Erfahrungen und Lernresultate allmählich in Dispositionen transformiert werden, im Performanzprozess dann die Dispositionen wieder in beobachtbares Handeln transformiert werden müssen.“⁵⁹⁸ Die Transformationsdynamik von Disposition und Performanz⁵⁹⁹ bildet einen sich selbst verstärkenden kybernetischen Regelkreis, ein „Informationskonzept“, das sein selbstverstärkendes Prinzip in sich trägt.

In einem ethischen Sinne ist in diesem Zusammenhang das Ausmaß an Freiheit relevant, das sich bemessen lässt aus „dem Grad an Autonomie, den die Tätigkeit zulässt, denn die schöpferische Tätigkeit und folglich die wirksame Existenz werden dann frei, wenn das Individuum nicht nur den Zweck der Praxis bestimmen kann, sondern auch jene Praxis als ein Ziel an sich, als Selbstverwirklichung und Lustgewinn setzen kann.“⁶⁰⁰ Das Konzept der Selbstverwirklichung als Medium der Persönlichkeitsbildung und als eine Form von 2nd-Order Kompetenz, die sie stets in Bezug und in Rücksicht auf die Grenzen und Interessen anderer sieht, ist für Virginia Satir durch fünf Aspekte der Freiheit charakterisiert: „1. Die Freiheit zu sehen und zu hören, was *jetzt* ist, anstelle von dem, was sein sollte, sein könnte, gewesen ist oder sein wird. 2. Die Freiheit zu empfinden, was man *jetzt* empfindet, anstelle von dem, was sein sollte, sein könnte, gewesen ist oder sein wird. 3. Die Freiheit, sich zu nehmen, was man haben will, unabhängig davon, was man zu wollen hat, und ohne darauf warten zu müssen, dass man es von irgend jemandem angeboten bekommt. 4. Die

⁵⁹⁷ Mummendey, 1990, S. 112.

⁵⁹⁸ Schmidt, 2005, S. 207.

⁵⁹⁹ Ähnlich beschreibt Noam Chomsky Kompetenz und Performanz als die Grundelemente seiner Transformationsgrammatik.

⁶⁰⁰ Flores d’Arcais, 1991, S. 24f.

Freiheit, eigenverantwortlich Risiken einzugehen, anstatt ständig nur darauf zu hoffen, dass man von den durch andere bewirkten Veränderungen profitiert.“⁶⁰¹

KOLLEKTIVE KOMPETENZ ALS KOMPETENZ DER KOMMUNIKATION

„Competence is a roughly specialized system of abilities, proficiencies, or individual dispositions to learn something successfully, to do something successfully, or to reach a specific goal. This can be applied to an individual, a group of individuals, or an institution.“⁶⁰² *Franz Emanuel Weinert*

Da der Einzelne und die Gruppe strukturell miteinander gekoppelt sind, kommt es zu Wechselwirkungen, woraus sich selbst verstärkende Feedbacks entstehen, die sowohl auf der Ebene der Individuen als auch auf der Ebene des sozialen Systems, der Kommunikation mithin, zum Ausdruck kommen. Durch das Zusammenspiel und -wirken der Kompetenzen einzelner (interagierender) Individuen entstehen auf systemischer Ebene emergente Qualitäten, die „mehr“ – und „anders“ (!) – sind als bloß die Summe der Möglichkeiten der einzelnen Komponenten. „Kollektive Kompetenzen“ sind, mit Siegfried J. Schmid, jenes „Emergenzphänomen, das aus der Selbstorganisation der Performanz individueller Kompetenzen resultiert. Dabei führt das Zusammenwirken der individuellen Kompetenzperformanzen dazu, dass sich die Problemlösungskapazitäten sowie die Selbststeuerungsfähigkeit der Gruppe bzw. des Kollektivs erkennbar und beschreibbar erhöhen.“⁶⁰³ Die „Macht“ sozialer Systeme ist immer größer als die Macht einzelner psychischer Systeme, die Problemlösungs- und die kreative Kompetenz der Gruppe ist immer effektiver als die voneinander isolierter Individuen.

Aus der Empowerment-Perspektive entstehen auf Ebene des sozialen Systems Kommunikationsstrukturen, die Partizipation und Selbstorganisation erlauben, die sich positiv auf die strukturellen Veränderungen, sprich auf das Lernen der an sie angekoppelten psychischen Systeme, auswirken.

⁶⁰¹ Bandler/Grinder/Satir, 1993, S. 12.

⁶⁰² Weinert, 1999, S. 44.

⁶⁰³ Schmidt, 2005, S. 186.

6 LERNEN ALS FUNKTION DER KOMPETENZENTWICKLUNG

Lernprozesse stehen im Zeichen der Entwicklung von Kompetenz: „Insofern könnte man sagen, dass Kompetenzentwicklung das Fernziel von Lernen markiert, während Lernen als Modus der Kompetenzentwicklung bezeichnet werden kann.“⁶⁰⁴

In der modernen Hirnforschung herrscht Einigkeit darüber, dass Lernen sowohl mentale, emotionale als auch sinnlich-körperliche Prozess- und Steuerungskomponenten, Gedächtnisinhalte, vegetative Reaktionen, Verhaltensweisen und subjektive Erlebnisqualitäten umfasst.⁶⁰⁵

Hier stellt sich die Frage, wie die Begriffe Kognition, Emotion und Volition in Zusammenhang stehen und welche Schlüsse daraus für das Lernen und die Entwicklung (aus) einer ethischen Perspektive gewonnen werden können.

6.1 KOGNITION

Luhmann definiert Kognition eng am Beobachtungsbegriff. Die Kognition bezeichnet die eine Seite der Differenz Operation/Kognition: Die Operation ist der ereignishaft vollzogene Akt einer aktuellen (und als solche nicht wiederholbaren) Unterscheidungshandlung. Die Kognition ist mit der Fähigkeit des Erinnerns und Vergessens verbunden, was ein Gehirn und ein Gedächtnis erforderlich macht: „Das Gedächtnis organisiert die Einheit von Erinnern und Vergessen, es diskriminiert laufend zwischen Vergessen und Erinnern.“⁶⁰⁶ Das Gedächtnis sichert damit die Anschlussmöglichkeit von weiteren Operationen: „Sinnhafte Kognition ist die selbstreferentiell einsetzbare Fähigkeit eines sinnhaften Systems, neue Operationen an erinnerte anzuschließen, Redundanzen aufbauen zu können.“⁶⁰⁷

Auch Maturana definiert Kognition, die er biologisch als fundamentalen Prozess des Lebens und als Funktion des Überlebens und der Evolution fasst und begründet, in Bezug auf den Begriff des Beobachtens. Der Prozess der Kognition zielt auf ein Gleichgewicht von Wahrnehmung, Erfahrung und Erwartung von Ereignissen ab und

⁶⁰⁴ Ebenda S. 174.

⁶⁰⁵ Vgl. Spitzer, 2000, S. 323.

⁶⁰⁶ Krause, 2001, S. 133.

⁶⁰⁷ Ebenda S. 152.

erzeugt eine (systeminterne) Struktur, die einer als „(über)lebensgünstig“ bewerteten Verhaltensweise entspricht und deshalb als intelligent attribuiert werden kann. Intelligenz ist mit Dirk Baecker das „Medium des Austauschs und der Ordnung kognitiver Operationen. (...) Intelligente Operationen sind kognitive Operationen im Medium der Intelligenz, das heißt, sie nehmen Intelligenz in Anspruch, ohne dass nachgerechnet werden könnte, wie ihnen das im einzelnen gelungen ist.“⁶⁰⁸

6.1.1 DIE UNDIFFERENZIERTERTE KODIERUNG

Die moderne Neurowissenschaft sieht Wahrnehmung nicht als die direkte Aufnahme „spezifischer Umweltinformationen“, sondern als Zuweisung einer Bedeutung an zuvor im Verfahren der unspezifischen „undifferenzierten Kodierung“⁶⁰⁹ digitalisierte Reize. Damit das Nervensystem überhaupt aktiv wird, müssen Nervenzellen erregt (oder gehemmt) werden.⁶¹⁰ Das bedeutet für das Gehirn, dass die Erregungszustände der Nervenzellen nur die Lokalität (die Stelle an der Körperoberfläche) und die Intensität eines Reizes codieren, nicht jedoch nach der Art oder der Natur der Erregungsursachen unterscheiden: „Die Reaktion einer Nervenzelle enkodiert nicht die physikalischen Merkmale des Agens, das ihre Reaktion verursacht. Es wird lediglich das ‚so viel‘ an diesem Punkt meines Körpers enkodiert, nicht aber das ‚was‘; (...) ‚da draußen‘ gibt es nämlich in der Tat weder Licht noch Farben, sondern lediglich elektromagnetische Wellen; ‚da draußen‘ gibt es weder Klänge noch Musik, sondern lediglich periodische Druckwellen der Luft; ‚da draußen‘ gibt es keine Wärme und keine Kälte, sondern nur bewegte Moleküle mit größerer oder geringerer durchschnittlicher kinetischer Energie usw.“⁶¹¹ Die Signale aus der Umwelt transformiert erst das Gehirn in Farbe, Form, Ton oder Geruch. Daraus kann geschlossen werden, „dass Wahrnehmung mehr ist, als innere Abbilder äußerer Gegenstände zu erzeugen. Das Gehirn ist eine aktive Konfiguration, die an den Interaktionen des Organismus mit seiner Umwelt beteiligt ist.

⁶⁰⁸ Baecker, 2002, S. 56.

⁶⁰⁹ Vgl. Roth, 1992a, S. 116f.

⁶¹⁰ Vgl. Roth, 1992b, S. 285.

⁶¹¹ Foerster, 1999a, S. 29. Schallwellen erzeugen periodische Schwankungen des Luftdrucks, die sich durch den Raum ausbreiten. Und „wenn nun ein Ohr, das mit einem Gehirn gekoppelt ist, sich zufällig in eben diesem Raum befindet, hören wir Musik. Auch erzeugt ein offenes Feuer keine Hitze. Wenn Sie eine Zunahme der durchschnittlichen Molekulargeschwindigkeit der Luft um sich herum spüren, dann sagen Sie: „Es ist warm.“ (Foerster, zit. nach Segal, 1988, S. 51.)

Es ist so, als würde das Gehirn die Welt durch die Wahrnehmung erst real machen.“⁶¹²
Mit Luhmann steht Wahrnehmung für die Externalisierung einer intern errechneten Umwelt.⁶¹³

6.1.2 SENSOMOTORIK – BODY

Das Zentralnervensystem besteht aus Neuronen, die den sensorischen und motorischen Apparat zu einem geschlossenen Ganzen verbinden. Jede Bewegung führt zu einer Veränderung der Sinneswahrnehmung – und jede Veränderung der Sinneswahrnehmung führt erneut zur Bewegung. Sensorik und Motorik sind zirkulär verbunden: „Indem ich die Oberfläche eines Körpers verändere, lassen die Konsequenzen aus den Veränderungen meiner Körperoberfläche und die damit veränderten Wahrnehmungen den Schluss auf dreidimensionale Arrangements in meiner Umwelt zu. Diese Einsicht, dass das Motorium, wie ich es nenne, mit dem ‚Sensorium‘ rückgekoppelt wird und die Interpretation des Sensoriums vom Motorium die Bewegung des Motoriums interpretiert, führt zu einem Kreislauf einer gegenseitigen Interpretation der Aktivitäten von Sensorium und Motorium – und zu einer einheitlichen Darstellung der Wahrnehmungen. Wir erreichen die Integration der Wahrnehmungen über das Motorium und die Vereinheitlichung der Bewegungen über die Wahrnehmungen – und die Wichtigkeit dieser doppelten Kopplung kommt gerade bei Piaget besonders schön zum Tragen. In dem Sinn ist die Bewegung eine Voraussetzung für Wahrnehmung – und die Wahrnehmung eine Voraussetzung für Bewegung. Die beiden sind so intensiv aneinander gekoppelt, dass, wenn du diese zwei Kreiskäufe durchschneidest, nur Blindheit und Starre überbleibt.“⁶¹⁴ Im Laufe der Evolution bildete sich zwischen Motorik und Sensorik ein aus Neuronen bestehendes Gehirn aus, was schließlich die Unterscheidung Body/Mind explizit werden lässt: „Ein Neuron ist (...) eine hochinteraktive, eine ‚gesellige‘ Zelle. Das ist sehr wichtig, denn durch diese allseitige Verbundenheit setzt das Nervensystem alle sensorischen und motorischen Oberflächen zueinander in Beziehung.“⁶¹⁵

⁶¹² Varela, 1996, S. 260.

⁶¹³ Vgl. Krause, 2001, S.231.

⁶¹⁴ Foerster, 2002b, S. 119.

⁶¹⁵ Varela, 1998, S. 82.

Der Veranschaulichung des Zusammenhangs von Sensorik und Motorik soll die nachstehende Abbildung dienen, die den Pfad der Augenbewegungen zeigt: Operation schließt an Operation an – Sensorik an Motorik, Motorik an Sensorik –, solange, bis das Bild – in diesem Fall das Gesicht – „errechnet“ ist. Die abgebildeten Pfade bilden an manchen Stellen – an den Augen, der Nase, dem Mund – Redundanzen, sodass die Gestalt der Suchbewegungen mit der Gestalt des Gesichtes immer mehr an Kongruenz gewinnt bis sich schließlich ein konsistentes Bild ergibt.⁶¹⁶

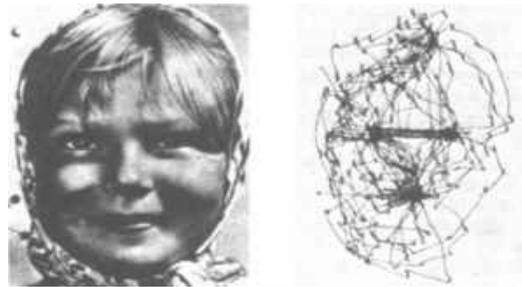


Abbildung: Augenbewegungen⁶¹⁷

6.1.3 VERHALTEN – DIE EINHEIT VON BODY UND MIND

Die Bündelung von Erfahrungen der Interaktionen mit einem „Objekt“⁶¹⁸ der Außenwelt führt aufgrund rekursiver sensomotorischer Aktivität (durch das Einwirken auf das Ergebnis der jeweils vorangegangenen Operation) schließlich zu einem stabilen Aktionsschema oder Verhaltensmuster in Bezug auf das Objekt – einem

⁶¹⁶ Für das Kind ist jedoch nicht die visuelle Wahrnehmung, sondern zuallererst der Thigmotropismus (griech. thigma = Berührung, trope = wenden – „Reaktion ausgelöst durch Berührung oder Kontakt“) von Bedeutung. Jede Berührung „informiert“ den Berührten und den Berührenden – wobei es Unterschiede zwischen aktiver und passiver Berührung gibt. Untersuchungen – z.B. von Janes Gibson – konnten nachweisen, dass die aktive Berührung stereognostisch ist, dass sie im Vergleich zur passiven wesentlich mehr zur Erkenntnis von Form und Eigenart der berührten Objekte beiträgt. (Vgl. Montagu, 1982, S. 177.) Ein Experiment mit neugeborenen Katzen, die in einer künstlichen uniformierten Umwelt (ein runder leerer Raum, der mit Streifen ausgemalt war) Sehen lernten, belegt den Zusammenhang aktiver Bewegung und Berührung mit basalen Fähigkeiten wie Sehen. Eine der jungen Katzen konnte sich in ihrer reduzierten Umwelt aktiv bewegen und ihre Umwelt tastend erkunden. Die andere jedoch erlebte ihre Umwelt nur passiv, indem sie bewegt wurde (sie wurde auf einem kleinen Karren, an dem sie festgebunden war, von der anderen Katze gezogen). Als die Katzen nach einer Weile (als sich ihr Sehvermögen fertig entwickelt hatte) in die natürliche Umwelt gebracht wurden, bewegte und orientierte sich die eine Katze normal, während die andere überall anstieß, abstürzte, kurz: sich wie eine blinde Katze verhielt, obwohl ihre Augen, das Nervensystem und die Beine völlig in Ordnung waren. (Vgl. Varela, 1998, S. 259f.)

⁶¹⁷ Müller-Egloff, 1997, S. 9.

⁶¹⁸ Wobei der Objektbegriff generalisiert zu verstehen ist: auch die Mutter ist in diesem Sinne ein „Objekt“.

Eigenbehaviour: „Das Erstaunliche ist nun aber, dass man nach einer gewissen Zeit stabile Verhaltensmuster entstehen sieht.“⁶¹⁹ Das Objekt ist in diesem Sinne das „Ersatzzeichen“ für Eigenverhalten – denn „tatsächlich verschmelzen Subjekt und Objekt in jeder Handlung“.⁶²⁰ Ist Eigenbehaviour (Kompetenz) entwickelt, kann es auch bezeichnet werden: „Sobald (...) das Kind den Ball unter Kontrolle hat, kann es vorausdenken und Voraussagen hinsichtlich des Balls machen. Es hat ein gewisses stabiles Verhalten in Bezug auf den Ball erworben. Diese spezifische sensomotorische Kompetenz kann nun benannt werden, und die einfachste Möglichkeit ist es, sie als ‚Ball‘ zu bezeichnen. Nun heißt aber auch das Ding ‚Ball‘. Beide, der Ball und der Umgang mit dem Ball, sind komplementär. Es ergibt sich also folgende Gleichung: Name des Verhaltens = Name des Gegenstands.“⁶²¹ Das Kind operiert – das heißt, es „ballt“, es „steint“, es „erdet“. Ohne je wieder mit jenem Verhalten in Zusammenhang gebracht zu werden, das die Erfahrung der Dinge als solche erst erzeugt hat, wird das Eigenverhalten objektiviert und als Eigenschaft oder Qualität des Objekts selbst gehandhabt. Nominalisierung bezeichnet den sprachlichen Prozess der Umwandlung von Verben – also von Handlungen und Prozessen – in Substantive, in „Dinge“.

Die Sprache ist daher „keine Ansammlung abstrakter Begriffe oder Etikettierungen für die Objekte einer unbelebten Welt. Sie hat ihre Wurzeln in den Handlungen bzw. Handlungsmöglichkeiten samt den dazugehörenden sensorischen Erfahrungen ihrer biologischen Akteure.“⁶²²

Den Zusammenhang von Verhalten und Sprache beziehungsweise Handlung und Vorstellung zeigen neurobiologische Befunde: Das Broca-Areal steuert Bewegungen – von Mimik und Gestik bis zu komplexen Handlungen. Nervenzellen, die die direkte Kontrolle über Muskelaktionen haben („Bewegungsneurone“), sitzen im motorischen

⁶¹⁹ Foerster, 1993b, S. 292. Das Kind lernt durch die Interaktion mit seiner Umwelt „Objektpermanenz“ (Piaget): das Wissen des Weiterbestands von Objekten, auch wenn sie aus dem Gesichtsfeld verschwinden (räumlich wie zeitlich). Objektpermanenz wird nach Piaget innerhalb der ersten beiden Lebensjahre erworben, nach neueren Untersuchungen bereits zwischen drei und vier Monaten. (Vgl. Oerter/Montada, 2002, S. 174.)

⁶²⁰ Piaget, 2003, S. 44. Dieser Zusammenhang kommt im Begriff „Gegenstand“ zum Ausdruck: „Die deutsche Sprache spiegelt diese Korrespondenz zwischen Handeln und Sprache deutlich wider. Stößt man gegen einen Tisch, einen Stuhl etc., so steht dieser Tisch, dieser Stuhl einem entgegen: das lässt sich nicht besser ausdrücken, als diese Bewegungsfreiheits-Berauber ‚Gegen-stände‘ zu nennen. Die Grundidee dieser Wider-ständigkeit oder (Ent-)gegenständlichkeit ist auch im Englischen enthalten, das seine Bezeichnung aus dem Lateinischen (obicere = entgegenwerfen) herleitet: man spricht hier von ‚objects‘, so auch im Deutschen von Objekten.“ (Foerster, zit. nach Segal, 1988, S. 208.)

⁶²¹ Foerster, zit. nach Segal, 1988, S. 202.

⁶²² Bauer J., 2006, S. 81.

Cortex. Nervenzellen, die für das „Programm“ ganzer Handlungsabläufe zuständig sind („Handlungsneurone“), befinden sich im prämotorischen Cortex (unmittelbar vor dem motorischen Cortex). Bewegungsneurone können aktiv werden, wenn Handlungsneurone aktiv sind, müssen aber nicht. Aber umgekehrt können Bewegungsneurone nur dann aktiv werden, wenn Handlungsneurone aktiv sind – niemals ohne.⁶²³

Handlungsneurone feuern dann besonders aktiv, wenn eine Person in die Rolle eines anderen schlüpft, also Verhalten imitiert, den anderen „spiegelt“.⁶²⁴ Vittorio Gallese konnte nun feststellen, dass allein schon das (passive) Beobachten der Bewegungen⁶²⁵ (oder Handlungen) eines anderen – aber auch die Beobachtung nur eines Teils oder Ausschnitts einer Handlungssequenz (ob die Beobachtung sich auf akustische oder visuelle Eindrücke bezieht ist dabei irrelevant) im prämotorischen Cortex dieselben Prozesse (Handlungsneurone) aktiv werden lässt, die auch beim tatsächlichen Ausführen dieser Handlung (Bewegungsneurone) gemessen werden können.⁶²⁶ Dies entspricht dem Phänomen der „Spiegelung“, die entsprechenden Nervenzellen werden als „Spiegelneuronen“ – oder, mit Vittorio Gallese, als „Spiegelzellen“⁶²⁷ – bezeichnet. Das Interessante ist, dass beim Menschen bereits bloßes Denken, also Vorstellungen genügen, um Handlungsneurone aktiv werden zu lassen. Denken und Vorstellungen sind nichts anderes als Handlungen, die nicht ausgeführt werden. In diesem Sinne ist das Denken des Handelns handelndes Denken.

Das motorische Broca-Areal ist auch für Sprache zuständig: Die Neurone „des handlungssteuernden prämotorischen Systems liegen beim Menschen in einem Hirnareal, in dem sich auch jene Nervenzellennetze befinden, die Sprache produzieren“.⁶²⁸ Die „Grammatik“ der Motorik, der Bewegung, stellt damit auch die Grundlage der Sprache dar.⁶²⁹

⁶²³ Vgl. ebenda S. 23.

⁶²⁴ Vgl. ebenda S. 25.

⁶²⁵ Bewegung wird hier generalisiert verstanden – von Mimik und Gestik bis hin zu komplexen Bewegungen und Handlungen.

⁶²⁶ Für den Bereich des Lernens ist dabei von Relevanz, dass sich die Fähigkeit zur Spiegelung durch Stress und Angst erheblich reduziert. (Vgl. ebenda S. 34ff.)

⁶²⁷ „Spiegelzellen“ lassen sich mit Methoden der funktionellen Kernspintomographie nachweisen. Vittorio Gallese konnte 1991 die „erste Spiegelzelle“ beobachten. (Vgl. Kast, 2003, S.141.)

⁶²⁸ Vgl. Bauer J., 2006, S. 23.

⁶²⁹ „Early gestures tend to be early namers“ – Kinder, die früh Gebrauchsgesten zeigen, tendieren auch dazu, sehr früh Dinge zu benennen. (Vgl. Bauer J., 2006, S. 79.)

Alle geistigen Fähigkeiten wie logisches Denken, Reflexionsfähigkeit und Sprache sind in diesem Sinne durch die Motorik begründet. Deshalb dürfen „die Wurzeln des logischen Denkens“, so Piaget, „nicht allein in der Sprache gesucht werden, obwohl sprachliche Koordinationen wichtig sind, sondern müssen allgemeiner in der Koordination von Handlungen gesucht werden.“⁶³⁰ Auch Sprache ist Bewegung, ist Handlung. Als Sprachhandeln ist sie nichts anderes als „die ‚Fortsetzung‘ von Bewegung mit sehr ähnlichen Mitteln.“⁶³¹

Daher ist „die Transformation taktile Erfahrung in abstrakte Begrifflichkeit (...) wohl entscheidend, um ein Verständnis zu erreichen, wie der einzelne im Lauf des kulturellen Lernens und der Überlieferung zu kulturellen Begriffen gelangt.“⁶³² Bevor das Kind jedoch zu kulturellen Begriffen als Bezeichnung für Eigenverhalten gelangt, besitzt es bereits Kompetenz im Umgang mit „Symbolen“, die Ernst von Glasersfeld als innere „private Symbole“ oder „placeholder“ bezeichnet. Diese „privaten Symbole“ fassen die Erfahrungen der Interaktion mit der (Um-)Welt semantisch zusammen. Placeholder entstehen aus der Relationierung und Verknüpfung von Erfahrungs- und Bedeutungszusammenhängen, die später mit einem Namen versehen werden. Sie sind dynamisch und veränderbar (weshalb Heinz von Foerster sie als „Platzdynamos“ oder „Platzchips“⁶³³ bezeichnet) und Produkt eigener Errechnung, während die sprachlichen Begriffe eine soziale Dimension oder Kategorie darstellen. Hier findet sich eine der tiefsten Wurzeln der funktionalen Ermöglichung der strukturellen Kopplung von sozialen und psychischen Systemen.

Durch die strukturelle Kopplung psychischer und sozialer Systeme ist jedes individuelle Verhalten von zwei komplexen „polylogischen Apparaten“ reguliert (...), wobei der eine biozerebral, der andere soziokulturell ist. (...) Die kognitiven Aktivitäten eines menschlichen Wesens erwachsen aus Inter-Retro-Aktionen, die sich über einen Dialog zwischen einer Polylogik biozerebralen Ursprungs vollziehen.“⁶³⁴ Indem lebende Systeme interagieren, kommt es zu einer „partiellen Parallelisierung der selbstreferentiellen Subsysteme (der kognitiven Subsysteme)“⁶³⁵: Anderen

⁶³⁰ Piaget, 1974, S. 26f. Zum Beispiel: „Annäherung“ und „Rückzug“ als die „logischen“ Vorläufer von „ja“ und „nein“.

⁶³¹ Kast, 2003, S. 146.

⁶³² Williams, zit. nach Montagu, 1982, S. 184.

⁶³³ Foerster/Glasersfeld, 1999, S. 217.

⁶³⁴ Vgl. ebenda S. 78.

⁶³⁵ Hejl, 1987, S. 317.

(Angehörigen derselben Spezies) werden nicht nur ähnliche Sinneswahrnehmung, ähnliches Denken und Fühlen, sondern vor allem auch jene Freiheitsgrade, die mit den eigenen vergleichbar sind, zugeschrieben.⁶³⁶ Kommunikation ist in diesem Sinne kein Austausch von Informationen, sondern die „parallele Konstruktion von Informationen im kognitiven Bereich von Individuen“⁶³⁷, die durch strukturelle Kopplungen gemeinsame Interaktionsbereiche ausgebildet haben. Durch Sprache ist die Möglichkeit der Bestätigung und damit Stabilisierung (aber auch Destabilisierung, Modifikation, Korrektur, „Differance“ [Derrida]) eigener Wahrnehmung wie auch eigener Erfahrung in einem hohen Maße gegeben: „solche Bestätigung zeigt, dass die jeweiligen kognitiven Strukturen (die Begriffe, Beziehungen und Regeln), die man im Aufbau des Erlebnisses verwendet hat, in zwei verschiedenen Kontexten viabel sind: erstens im Kontext des eigenen Ordners und Organisierens des Erlebens und zweitens im Kontext des Modells, das man sich von dem anderen aufgebaut hat. Dieser zweite Kontext entsteht eben dadurch, dass wir uns nach und nach Modelle von anderen zurechtlegen, denen wir unsere eigenen Fähigkeiten zuschreiben und schließlich auch unsere eigenen Begriffe und Vorstellungen von der Erlebniswelt. Wenn diese Begriffe und Vorstellungen sich dann auch in den Modellen der anderen als viabel erweisen, dann gewinnen sie eine Gültigkeit, die wir mit gutem Recht ‚objektiv‘ nennen können.“⁶³⁸

6.2 DIE EINHEIT VON KOGNITION UND EMOTION

„When you see, you do not just see: you feel you are seeing something with your eyes.“⁶³⁹ *Antonio Damasio*

Jedes Verhalten wird von einer Wahrnehmung davon begleitet, wie sich diese Aktion für den Akteur anfühlt – von Affekten, Emotionen und einer Vielzahl parallel laufender chemischer Prozesse, wie der Ausschüttung von Botenstoffen: Schon durch Berührung kommt es zu biochemischen Prozessen im Gehirn, zu Hormon- und

⁶³⁶ „Menschen unterschieben ständig ihre eigene Koordination von Sinneserfahrungen anderen Menschen, wobei es aufgrund dieser Wechselseitigkeit zu einer Bestätigung und Stabilisierung der konstruierten Wirklichkeit kommt.“ (Wyrwa, 1996, S. 26.)

⁶³⁷ Hejl, 1987, S. 318.

⁶³⁸ Glasersfeld, 2003, S. 37.

⁶³⁹ Damasio, zit. nach Schmidt, 2005, S. 99.

Botenstoffausschüttungen, die mit dem Auslösen von Wohl- und Lustgefühlen⁶⁴⁰ einhergehen. Empfinden oder Befühlen sind zwar noch kein „Gefühl“, aber die dadurch „ausgelösten sensorischen Elemente rufen die neuralen, glandulären, Muskeln und Geist betreffenden Wandlungen hervor, die wir, wenn sie zusammen auftreten, eine Gefühlsregung nennen. Daher wird eine Berührung nicht als einfacher physischer Umstand, als Empfindung schlechthin, sondern affektiv als Gemütsbewegung erlebt.“⁶⁴¹ Im Groben kann der Affekt auf zweierlei Weise verstanden werden: Der Affekt kann erstens als eine Stelle im Gesamtnetzwerk – als Knoten in semantischen Netzwerken – auftreten, der bestimmte affektive Valenzen (z.B. ja/gut/lustvoll/angenehm, nein/böse/schmerzhaft/unangenehm) oder Zusammenhänge von Wissen mit affektiven Valenzen (Bedeutungszusammenhänge wie ‚Vater‘, ‚Ratte‘, ‚Messer‘, ‚Krankheit‘) repräsentiert. Zweitens kann der Affekt auch als allgemeiner Funktionsparameter des gesamten Netzes verstanden werden.⁶⁴² Ein sinnlich (z.B. visuell) wahrgenommenes Muster wird zuerst in seiner Bedeutung erkannt und bewertet. Die Bewertung findet in bestimmten spezialisierten Hirnregionen, wie dem Mandelkern⁶⁴³, statt. Der Mandelkern ist wiederum mit Zentren, die Neuromodulatoren ausschütten, verbunden – „und liefert damit die Verbindung zwischen bestimmten Knoten in semantischen Netzwerken und den Regelmechanismen neuromodulatorischer Einflüsse. Die Neuromodulation wiederum beeinflusst Reaktionsbereitschaften und Bewegungen, also Gestik und Mimik. Über die Ausschüttung von Hormonen wird zudem der gesamte Körper in einen bestimmten, der Bewertung des Stimulus entsprechenden Zustand versetzt. Dieser Zustand wiederum wird erlebt (Damasio 1994), zusammen mit der wahrgenommenen

⁶⁴⁰ Olds (1961) entdeckte das „Lustzentrum“ des Gehirns – eine Ansammlung von Neuronen im Mittelhirn, die bei Aktivität Dopamine ausstoßen. Diese Dopamine werden in den Nucleus accumbens im unteren Vorderhirn weitergeleitet, wo dieses Zusammenwirken körpereigene Opiate ausschüttet. Dopamine werden auch ins Frontalhirn geleitet, was den Effekt hat, dass wir aufmerksamer werden und Lernprozesse effektiver vollzogen werden können. Dopamine werden umgangssprachlich auch als Glückshormone bezeichnet – „Unser Gehirn ist nicht dafür gebaut, dauerhaft glücklich zu sein. Aber es ist süchtig danach, nach Glück zu streben.“ (Spitzer, in: Planet Wissen: Auf der Suche nach dem Glück, 20.08. 2009).

⁶⁴¹ Montague, 1982, S. 86.

⁶⁴² Vgl. Spitzer, 2000, S. 323.

⁶⁴³ Manfred Spitzer weist immer wieder darauf hin, dass speziell der Mandelkern mit Stresserleben gekoppelt ist, was für den Kontext des Lernens relevant ist: Wenn Lernen mit Stress oder negativen Emotionen wie Angst gekoppelt ist, dann ist dies im Gehirn ebenfalls untrennbar miteinander verbunden. Damasio bezeichnet Emotionen und Empfindungen in diesem Zusammenhang als „somatische Marker“, die sich automatisch mit den Lerninhalten verbinden. Auf diese Weise lernt man stets auch die die gesamte Lernsituation begleitende Emotion und Empfindungen – zum Beispiel Angst oder Freude, Lust oder Unlust – mit.

Bedeutung und den Veränderungen der Neuromodulation. All dies nennen wir Affekt bzw. Emotion.⁶⁴⁴

In der Literatur findet man sehr viele unterschiedliche Definitionen des Begriffs Emotion⁶⁴⁵: Evolutionspsychologische Deutungen beispielsweise definieren Emotionen als genetische Ausstattung, kultur- oder ethnozentristische Beschreibungen sehen Emotion als Teil der Kultur (Margaret Mead), physiologische Deutungen (William James) betonen den Zusammenhang von Emotion und Körperreaktion beziehungsweise Körperempfindung. Die Psychologie nähert sich einer Begriffsbestimmung als „allgemeine und umfassende Bezeichnung für psychophysiologische Zustandsveränderungen, ausgelöst durch äußere Reize (Sinnesempfindungen), innere Reize (Körperempfindungen) und/oder kognitive Prozesse (Bewertungen, Vorstellungen, Erwartungen) im Situationsbezug.“⁶⁴⁶ Hülshoff versteht Emotion als systeminternen Zustand, der die Wahrnehmung und kognitive Prozesse begleitet und steuert, genauso wie die Wahrnehmung und kognitive Prozesse die Emotionen beeinflussen.⁶⁴⁷ Fritz Simon versteht unter Emotion einen „Sammelbegriff für alle mit den Begriffen Gefühl/Fühlen, Affekt, Stimmung/Gestimmtheit, Laune usw. bezeichneten psychischen Ereignisse und Prozesse (...), die üblicherweise (weshalb auch immer) von diskursivem oder gar logischem Denken unterschieden werden.“⁶⁴⁸

Auf Grundlage der allgemeinen Systemtheorie entwickelte Luc Ciompi eine allgemeine Theorie der Affekte, die mit Heinz von Foersters Verständnis und den Ergebnissen der modernen Hirnforschung in den wesentlichen Punkten konvergiert: die fraktale Affektlogik. Sie besagt, dass „Wechselwirkungen zwischen Emotion, Kognition und

⁶⁴⁴ Spitzer, 2000, S. 324.

⁶⁴⁵ Dies entspricht dem Befund Ciompis, der sich auf Kleinginna bezieht: „So fanden Kleinginna u. a. (1981) allein für den Begriff der Emotion über 90 unterschiedliche Definitionen oder Umschreibungen je nach Fachgebiet, Perspektive, Interessensfokus und Sprache. Affekt und Affektivität ebenso wie Emotion und Emotionalität gelten dabei bald als typische Oberbegriffe, bald als spezifische Einzelphänomene von umschriebener Dauer und Bewusstseinsqualität. Unter Gefühlen wird meist, aber keineswegs immer, ein bewusstes, subjektives und zugleich relativ kurz dauerndes Phänomen mit bestimmten körperlich-vegetativen, mimisch-expressiven und neurophysiologischen ‚Begleiterscheinungen‘ verstanden, während Stimmungen oder Gestimmtheiten meist, aber wiederum nicht immer, als relativ langdauernde und oft weitgehend unbewusste psychophysische Befindlichkeiten gelten. Jeder Untersucher ist deshalb gezwungen, aus der Fülle von Definitionen diejenigen auszuwählen und so klar wie nur möglich zu beschreiben, die für seine Zwecke am nützlichsten erscheinen.“ (Ciompi, 1991, S. 62.)

⁶⁴⁶ Fröhlich, 1987, S. 117.

⁶⁴⁷ Vgl. Hülshoff, 2001, S. 290.

⁶⁴⁸ Simon 2004, S. 118.

Verhalten auf verschiedensten psychosozialen Ebenen eine grundsätzlich gleichartige (‚selbstähnliche‘) Dynamik entwickeln, die im Dienst der Autopoiese steht.“⁶⁴⁹ Auch Ciompi geht davon aus, dass „Fühlen und Denken (beziehungsweise Emotion und Kognition, Affektivität und Logik) in sämtlichen psychischen Leistungen untrennbar zusammenwirken.“⁶⁵⁰ Emotionen werden von der Wahrnehmung und deren systeminterner Interpretation (Denken, Vorstellen) ausgelöst und umgekehrt: Emotionen beeinflussen die Wahrnehmung und das Denken (Interpretation).⁶⁵¹ Mit Piaget: „Es gibt (...) kein Verhalten, so intellektuell es auch sein mag, das nicht als Triebfeder affektive Faktoren enthalten würde; doch umgekehrt kann es auch keine affektiven Zustände geben, ohne dass Wahrnehmung und Anschauung mitwirken, die ihre kognitive Struktur ausmachen.“⁶⁵²

6.2.1 DIE DOPPELTE SCHLIESSUNG

„Vernunft und Verstand sind eingebettet in die affektive und emotionale Natur des Menschen.“⁶⁵³ *Gerhard Roth*

Den Zusammenhang affektiver und sensomotorischer Aktivitäten des Nervensystems hat Heinz von Foerster mit dem Bild der „doppelten Schließung“, das die Verbindung des Zentralnervensystems und des endokrinen Systems zeigt, veranschaulicht. Auf der zweidimensionalen Darstellung verläuft der eine Kreis von rechts nach links, der andere von oben nach unten. Zum dreidimensionalen Raum gekrümmt, wird aus der Fläche ein Torus.

⁶⁴⁹ Ciompi, 2004, S. 28.

⁶⁵⁰ Ebenda S. 28.

⁶⁵¹ Der Zusammenhang von Wahrnehmung, Denken und Emotion konnte auch durch neurobiologische Befunde bestätigt werden, die gezeigt haben, dass Menschen, die aufgrund einer Schädigung im Bereich des präfrontalen Cortex ihre Emotionalität eingebüßt hatten, auch nicht in der Lage waren (obgleich ihr Verstand ansonsten keinerlei Einschränkungen zeigte), logische Begründungen für Entscheidungen zu finden. Vgl. Damasio 2004.

⁶⁵² Piaget/Inhelder, 2004, S. 156.

⁶⁵³ Roth, 2001, S. 451.

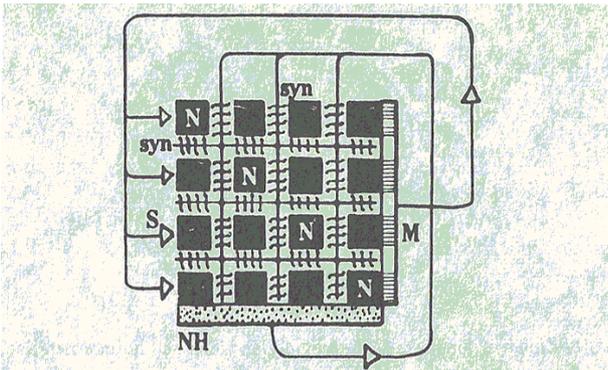


Abbildung 9 Nervöser Signalfluß von der sensiblen Oberfläche (linke Begrenzung, S), über Nervenbündel (schwarze Quadrate, N) und synaptische Spalte (Zwischenräume, syn) zu Muskelfasern (rechte Begrenzung, M) einerseits, deren Aktivität die Reizverteilung der sensiblen Oberfläche verändert, und Neurohypophyse (untere Begrenzung, NH) andererseits, deren Aktivität die Zusammensetzung der Steroide in den synaptischen Spalten und damit die Funktionsverteilung aller Nervenbündel moduliert.

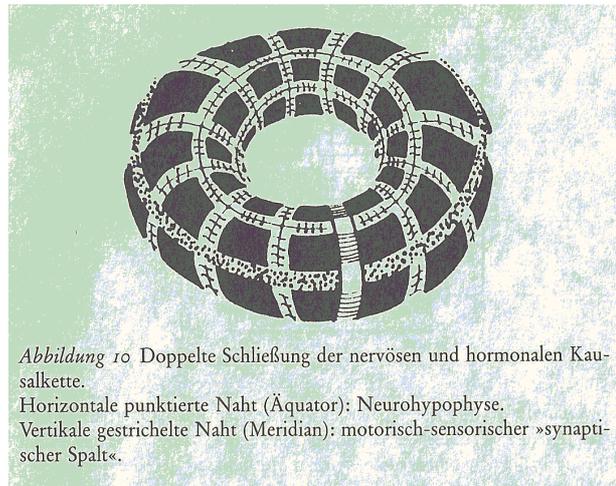


Abbildung 10 Doppelte Schließung der nervösen und hormonalen Kausalkette.
Horizontale gestrichelte Naht (Äquator): Neurohypophyse.
Vertikale gestrichelte Naht (Meridian): motorisch-sensorischer »synaptischer Spalt«.

Abbildung: Die doppelte Schließung⁶⁵⁴

Das System ist doppelt geschlossen: über den sensomotorischen Kreis und über den synapto-endokrinen Kreis.

Im Zentralnervensystem sind zwei Schließungen zu erkennen: eine Schließung zwischen der sensorischen und der motorischen Oberfläche und eine zweite zwischen dem Nervensystem und dem endokrinen System - eine sensomotorische Schließung und eine synaptisch-endokrine Schließung. Das endokrine System kontrolliert die synaptische Transmission und wird seinerseits von der Hypophyse gesteuert.

6.3 STEUERUNG UND SELBSTSTEUERUNG

Emotionen treten stets in Verbindung mit persönlicher Betroffenheit (Interessen, Wünsche, Erwartungen) auf, sie können zwar beeinflusst, manipuliert oder „trainiert“, sie können jedoch nicht unterdrückt werden: Sie bezeichnen „ein komplexes Muster von Veränderungen, das physiologische Erregung, Gefühle, kognitive Prozesse und Verhaltensweisen umfasst. Diese treten als Reaktion auf eine Situation auf, die ein Individuum als persönlich bedeutsam wahrgenommen hat.“⁶⁵⁵ In dieser Bedeutsamkeit für einen Beobachter zeichnet sich deutlich der Zusammenhang der Emotionen mit volitiven und motivationalen Faktoren der Selbststeuerung des Beobachtens ab.

⁶⁵⁴ Foerster, 1993b, S. 69f.

⁶⁵⁵ Kleinginna/Kleinginna, zit. nach Zimbardo/Gerrig, 2003, S. 359.

Die Hirnforschung betrachtet motivationale und volitive Prozesse, die als Dopaminkonzentration im Nucleus accumbens gemessen werden können, als ausschlaggebend für die Umsetzung von Absicht in Handlung. Motivation und Volition sind damit „Motor zielgerichteten Verhaltens“⁶⁵⁶.

Mit Motivation wird in der Literatur vor allem die Orientierung des aktuellen Verhaltens an einem bestimmten, positiv bewerteten Ziel verstanden. Der Begriff beschreibt das konkrete Wollen als Beweggrund des Handelns und Verhaltens (Beobachtens). Nach Joseph Ledoux ist Motivation ein „auf emotionaler Aktivität (messbare Aktivierung des zentralen Nervensystems) beruhendes Streben nach Zielen oder wünschenswerten Objekten (= Zielobjekte oder Anreize).“⁶⁵⁷ Die Volition, der Wille, ist die Antriebskraft, die hinter dem Fokus des Wollens steht. Die Volition impulsiert und stabilisiert die Motivation, wie die Motivation der Volition eine Richtung zu geben vermag.

Aber wer steuert diese Steuerung? Die gegenseitige Interpunktion von Volition und Motivation kann in Analogie zur Relation von Individuum (psychische Dimension) und Gesellschaft (soziale Dimension) gesehen werden. Der Einzelne (Volition) impulsiert und variiert Kommunikation. Kommunikation motiviert konkrete Möglichkeiten der Identifikation und beschreibt damit die Freiheitssräume volitiver Entscheidungen. Bewusstsein als Kandidat für das Selbst dieser Steuerung steht zunächst vor der Aufgabe, diese Steuerung als solche zu erkennen.

6.3.1 MOTIVATION – DIE SOZIALE DIMENSION

Emotionen spezifizieren, so Maturana, Handlungs- und Interaktionsbereiche, indem sie durch ihre motivationale Funktion die Wahrscheinlichkeit der Kommunikation steigern. Für Fritz Simon stellen Emotionen in diesem Sinne symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien dar, denn Personen würden „ohne das Erleben und die Unterstellung von Emotion weniger wahrscheinlich miteinander in Interaktion“ treten und es würde „dementsprechend auch weniger wahrscheinlich zu Kommunikation“ kommen.⁶⁵⁸ Auf der Ebene der Kommunikation (des Sozialen) lassen Emotionen

⁶⁵⁶ Vgl. Müller-Egloff, 1997, S. 53.

⁶⁵⁷ Ledoux, zit. nach Müller-Egloff, 1997, S. 55.

⁶⁵⁸ Simon, 2004, S. 122.

kulturelle Muster kristallisieren. Diese wiederum wirken „Muster bildend auf psychischer und Verhaltens-Ebene.“⁶⁵⁹

Besonders im Kontext des Sprachlernens⁶⁶⁰ wird die motivationale Funktion der Kommunikation deutlich: Sprachlernen vollzieht sich nach Maturana durch „Linguieren“, das in Zusammenhang mit Emotionen steht. „Die Bedeutung der Worte, das heißt die Handlungen und Emotionen, die Worte als einzelne Verhaltenselemente im Fluss einer Konversation koordinieren, verändern sich mit dem Fluss des Emotionierens, der sich in ihnen ereignet. Und vice versa, wie die Bedeutung der Worte sich verändert im Fluss einer Konversation, so verändert sich auch der Fluss des Emotionierens, der sich in ihr ereignet, ebenso wie die Handlungen, die die Worte koordinieren.“⁶⁶¹ Die Verflechtung von „Emotionieren“ mit „Linguieren“ nennt Maturana „Konversieren“. Auch beim „Konversieren“ spielt das Element der Gemeinschaft, des „Zusammenseins“ eine viel wichtigere Rolle als die Inhalte. Dieses Element der Gemeinschaft, die „Lust am Miteinander“, motiviert den Aufbau gemeinsamer konsensueller Bereiche, die sich nach und nach zu einer speziellen Interaktionsgeschichte verbinden, in der die individuelle „Bedeutung und Erfahrung (...) interaktional konstruiert“⁶⁶² wird. Damit wird jede „Individualpsychologie“, wie Erich Fromm sagt, „im Grunde Sozialpsychologie (...), oder – um mit Sullivan zu reden – Psychologie zwischenmenschlicher Beziehung. Das Schlüsselproblem der Psychologie ist das Problem der besonderen Art der Bezogenheit des einzelnen auf die Welt, und nicht die Befriedigung oder Frustrierung einzelner triebhafter Begierden. Das Problem der Befriedigung der triebhaften Begierden des Menschen ist als Teil des Gesamtproblems seiner Beziehungen zur Welt zu verstehen, und nicht als das Problem der menschlichen Persönlichkeit.“⁶⁶³

⁶⁵⁹ Ebenda S. 126.

⁶⁶⁰ In der Zeit bis etwa zum vierten Lebensjahr erlernt das Kind eine Sprache, vorausgesetzt, in seiner Umgebung wird Sprache verwendet. Alle später gelernten Sprachen werden auf Basis jener Sprache(n) gelernt, die in dieser Zeit grundgelegt wurde(n).

⁶⁶¹ Maturana/Verden-Zöllner, 1997, S. 23.

⁶⁶² Walter/Peller, 1994, S. 42. In diesem Sinne sucht eine systemisch lösungsorientierte Kurztherapie auch nicht nach den „Ursachen“ einer individuellen Problematik, sondern setzt auf „Lösungskommunikation“ („Worte waren ursprünglich Zauber“, wie Steve de Shazer sagt) und das entsprechende „Lösungsklima“, das die Bedeutung und Erfahrung des Einzelnen (als interaktionales Konstrukt) zu verändern vermag.

⁶⁶³ Fromm, 1983, S. 248.

6.3.2 VOLITION – DIE PSYCHISCHE DIMENSION

„Ein lebendes System ist sowohl ein System kontemplativer Erkenntnis als auch Quelle aktiven Wollens. In seiner Erkenntnismöglichkeit ist es an seine Umwelt insofern gebunden, als es nur das erkennen kann, was da ist – einschließlich seiner eigenen Einbildungen und Irrtümer. Als Willensaktivität behauptet es andererseits eine gewisse Unabhängigkeit von seiner Umgebung.“⁶⁶⁴ *Gotthard Günther*

Emotion zeigt die Abweichung des tatsächlichen vom beabsichtigten Systemzustand⁶⁶⁵ und ist damit ein von Body und Mind produziertes Bindeglied zur Volition, die so zu den konkreten Themen ihres Entscheidens findet. Oder anders: Emotion wird erkennbar als eigentliches Agens im Prozess der Identifikation.

Spencer-Browns „Verlangen zu unterscheiden“ steht analog dazu für die Relation des volitiven mit dem motivationalen Aspekt des Entscheidens (für Unterscheidungen) und ist das impulsierende Moment der Bewegung „hin zu“ konkreten Formen und wird damit aber auch als Quelle und Ursprung – „Ur-Form“ – der Evolution lesbar⁶⁶⁶. Weil die Volition sich prinzipiell niemals endgültig im motivierenden Angebot wiederfinden kann, bleibt das Verlangen zu unterscheiden aufrecht.

Als grundlegenden Antrieb (der zu konkretem Operieren, Beobachten, Handeln, Verhalten führt) versteht Freud den „Trieb“ als Interface zwischen einer somatischen und einer „seelischen“ (psychischen) Dimension. Der „Trieb“ stellt „einen Grenzbegriff zwischen Seelischem und Somatischem, als psychischer Repräsentant der aus dem Körperinneren stammenden, in die Seele gelangenden Reize, als ein Maßstab der Arbeitsanforderungen, die dem Seelischen infolge seines Zusammenhangs mit dem Körperlichen auferlegt ist“⁶⁶⁷, dar. Der Begriff Trieb lässt sich in Bezug auf seinen „Drang“, sein „Ziel“, sein „Objekt“ und seine „Quelle“ differenzieren: Der „Drang“ ist das volitive Element, das „Ziel“ ist „die Befriedigung, die nach Aufhebung des

⁶⁶⁴ Günther, 2002, Das Bewusstsein der Maschinen.

⁶⁶⁵ Für Niklas Luhmann stellen Gefühle und Emotionen eine Art „Schutzfunktion“ oder „Immunsystem“ des Psychischen dar. Emotionen treten dann auf, wenn das Denken besonders intensiv bestimmte Zustände erwartet, aber nicht erhält beziehungsweise nicht erwartet und doch erhält – bei Enttäuschung von Erwartungen oder Nicht-Erwartungen („Überraschung“), wenn etwas die Aufmerksamkeit erregt und die Autopoiesis des psychischen Systems irritiert ist. Sind die inneren Gleichgewichtszustände wieder erreicht, klingen auch die Emotionen ab.

⁶⁶⁶ Vgl. Abschnitt 2.2.2 *Verlangen*

⁶⁶⁷ Freud, 1982, S. 85.

Reizzustandes an der Triebquelle erreicht werden kann⁶⁶⁸, das „Objekt“ ist die Variable, die mit dem Ziel verbunden wird („Die Triebe sind mythische Wesen, großartig in ihrer Unbestimmtheit.“⁶⁶⁹) und unter „Quelle“ versteht Freud „jenen somatischen Vorgang in einem Organ oder Körperteil, dessen Reiz im Seelenleben durch den Trieb repräsentiert ist“⁶⁷⁰.

Quelle ist daher einerseits der Körper und seine Sinne (Body), andererseits aber auch das psychische System, das Ich, der Mind. Freuds Theorie unterscheidet zwei Aspekte des Triebes, die Sexualtriebe (somatische Dimension, Body) und die Icherhaltungstribe (psychische Dimension, Mind) – wobei Freud eindeutig auf die somatische Dimension, den Eros, fokussiert.

Im Gegensatz zu Freud sieht Alfred Adler nicht im Eros, sondern im Thema des Selbstwerts die primäre Quelle und den Antrieb menschlichen Verhaltens. Im Zentrum der Individualpsychologie steht das Erleben von Unterlegenheit, von Unzulänglichkeiten (Minderwertigkeit) und deren Kompensationen. Adler unterscheidet geglückte Kompensationen von neurotischen, die beispielsweise in einem übersteigerten Macht- und Geltungsstreben ihren Ausdruck finden.

Auch Peter Sloterdijk betrachtet die Einseitigkeit der Freud'schen erotologischen Ausrichtung kritisch und setzt, ähnlich wie Alfred Adler, das Thema des Selbstwertes in der Gestalt des „Thymós“⁶⁷¹ als Gegenpol zum Eros.⁶⁷²

Bereits die griechische Antike orientiert die Steuerung des Verhaltens an einer Bipolarität der Psychodynamik (Trieb), die durch die Prinzipien Eros und Thymos gekennzeichnet ist. Eros bezieht sich auf somatische (Body), Thymos auf psychische und mentale (Mind) Motive, die sich auf das Ich beziehen. Der erotische Aspekt sucht das vollkommene körperliche Angenommensein (und Annehmen) und motiviert die

⁶⁶⁸ Ebenda S. 85.

⁶⁶⁹ Freud, 1932, S. 101.

⁶⁷⁰ Vgl. Freud, 1982, S. 86.

⁶⁷¹ Thymós bezieht sich auf das Grundbedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung, was für den Aufbau eines gesunden Selbstwertgefühls von zentraler Bedeutung ist. Der Begriff „thymós“ (griechisch) bedeutet wörtlich Lebenskraft. Bei Platon drückt sich im thymós die menschliche Grundmotivation aus, die von psyche (Seele) und nous (Verstand, Geist) unterschieden ist.

⁶⁷² Vgl. Sloterdijk, 2006a, S. 22ff. In diesem Sinne fokussiert auch Adler, ohne das so zu benennen, auf thymotische Elemente – und forciert den Aufbau eines gesunden Selbstwertgefühls und einer stabilen Selbstbehauptung innerhalb eines verantwortungsbewussten Lebensplans.

Wege zu den „Objekten“, die mit „Libido“ aufgeladen sind⁶⁷³ – „zu den ‚Objekten‘ (...), die uns fehlen und durch deren Besitz oder Nähe wir uns ergänzt fühlen.“⁶⁷⁴ Der thymotische Aspekt intendiert, über die bloße Erhaltung hinausgehend, eine Bereicherung oder Intensivierung des Ich, er fokussiert auf ein Anerkannt-Werden und ein Anerkennen, thymotische Motive zielen auf das Selbstwertgefühl, auf Stolz, streben nach Selbstwirksamkeit, Selbstbehauptung und nach Bestätigung und Wertschätzung. Thymós ist „Symbol für „Heldenhaftigkeit“, „Souveränität“ und bezieht sich auch auf jene Anerkennung, die man dem anderen gegenüber – dem Freund, auf den man stolz ist – zum Ausdruck bringt. Der platonisch gedeutete Thymós verbindet Achtung und Respekt mit dem Vermögen, selbstkritisch – „gegen sich selbst“ – auftreten sowie sich selbst lenken zu können: „Die Selbstmissbilligung beweist dem Denker, dass der Mensch eine angeborene, wenngleich trübe Idee des Angemessenen, Gerechten und Lobenswerten besitzt, bei deren Verfehlung ein Teil der Seele, eben der thymós, Einspruch erhebt. Mit dieser Wendung zur Selbstablehnung beginnt das Abenteuer der Selbständigkeit. Erst wer sich selber tadeln kann, kann sich selber lenken.“⁶⁷⁵

6.3.3 GRUNDBEDÜRFNISSE

Die „Grundbedürfnisse“ bezeichnen Konzepte, die sowohl auf einen begehrten Gegenstand oder Zustand (Freuds „Objekte“) fokussieren, als auch den Spannungszustand des Begehrens, die hedonische Valenz selbst (Freuds „Drang“), zum Ausdruck bringen. In einem zirkulären Sinne gilt: Die Bedürfnisse werden erst durch Verlangen („Drang“) erschaffen – aus Wille wird konkretes Wollen. Das Verlangen führt zur Form, indem es die Operation des Unterscheidens und des Bezeichnens, das konkrete Handeln, motiviert.

Auch für Holzkamp ist das (Grund-)Bedürfnis in der basalen Operations- und Handlungsfähigkeit (Beobachten als Fundamentaloperation bei Spencer-Brown) begründet. In der Handlungsfähigkeit liegt beides: sowohl die Möglichkeit,

⁶⁷³ Ähnlich Wilhelm Reichs Begriff des „Orgon“, versteht C.G. Jung unter „Libido“ die grundlegende Energetik des Lebens, die über ihre Bedeutung als Sexualität hinausreicht. Libido ist positive Lebenskraft. Im Laufe der Entwicklung besetzt das Kind immer mehr Objekte (in einem generalisieren Sinne) mit Libido. Je stärker ein Objekt mit gefühlvollem (lustvollen) Erleben verbunden ist, desto stärker ist es mit Libido „aufgeladen“. (Vgl. Jung/Franz/Henderson, 1999)

⁶⁷⁴ Sloterdijk, 2006a, S. 30.

⁶⁷⁵ Vgl. ebenda S. 41.

Mangelzustände zu beseitigen, als auch die Möglichkeit der Steigerung von Lust. Für Holzkamp ist Handlungsfähigkeit deswegen die primäre Kategorie des Bedürfnisses, weil „Handlungsfähigkeit die allgemeinste Rahmenqualität eines menschlichen und menschenwürdigen Daseins ist und Handlungsunfähigkeit die allgemeinste Qualität menschlichen Elends der Ausgeliefertheit an die Verhältnisse, Angst, Unfreiheit und Erniedrigung.“⁶⁷⁶

Um dem Handlungsbedürfnis Ausdruck geben zu können, sind nach Reiserer und Mandl drei Konzepte zu integrieren: das Interesse („Drang“), die Zielorientierung („Objekt“ und „Ziel“) sowie eine positive Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserwartung.

Für Jantzen kommt der Bedürfnisbegriff auf zwei Ebenen – vergleichbar mit Eros und Thymos – zum Ausdruck: auf der Ebene „der psychologischen Bedürfnisse und der Ebene des biologischen Bedarfs“.⁶⁷⁷ Zentralen Stellenwert hat in diesem Zusammenhang das Bedürfnis nach „Spiegelung im je anderen Menschen wie in der Menschheit (also Herstellung von gattungsnormalen sozialen Beziehungen) wie im Bedürfnis nach gesellschaftlicher Arbeit als zentraler Form der Vermittlung von Subjekt und Objekt in der Tätigkeit.“⁶⁷⁸

Die Bipolarität (Eros und Thymos) der Motivation bezogen auf konkretes Handeln kommt auch bei Längle zum Ausdruck. Sie orientiert die Grundmotivation an vier existentiellen Grundbedingungen, ohne die „dem Menschen ein Existieren im vollen Sinne des Wortes nicht möglich ist“⁶⁷⁹: erstens das Streben nach den Objekten „Halt, Schutz, Raum und Sicherheit“, zweitens nach „Nähe, Wärme, Beziehung und Leben spüren“, drittens nach „Wertschätzung, Unabhängigkeit, Autonomie“ und viertens nach „Erfüllung, Freude, Sinn erleben und Handeln“.⁶⁸⁰

Dem Ausmaß (quantitativ wie qualitativ) neuer Eindrücke kommt in diesem Zusammenhang besondere Relevanz zu, denn ein Zuviel an Neuigkeit führt zur Überforderung und zu negativen Emotionen, Unterforderung tendiert zur Deprivation. Das Maß an Neugier muss deshalb durch Handlungssicherheit und Halt ausgeglichen

⁶⁷⁶ Holzkamp, 1983, S. 243.

⁶⁷⁷ Jantzen, 1992, S. 138.

⁶⁷⁸ Ebenda S. 140.

⁶⁷⁹ Längle, 1998, S. 127.

⁶⁸⁰ Ebenda S. 127.

werden. Mit anderen Worten: Die Motivation, die Neugier (der „Drang“) steigt und fällt mit dem Ausmaß des Gefühls von Sicherheit, Halt und (Ur-)Vertrauen.

Auf einen gemeinsamen Nenner gebracht, beziehen sich Grundbedürfnisse auf „archetypische Objekte“ des Denkens (Mind) und Seins (Body). Die bipolare – erotisch-thymotische – Motivation der Volition zur Identifikation („Drang“) mit diesen „Objekten“ wird zur Steuerung menschlichen Entscheidens.

Soll also von Selbststeuerung die Rede sein, so gilt es in einem ersten Schritt zu sehen, *dass wir nicht sehen, was uns steuert, wenn wir naiv glauben, frei zu sein.*⁶⁸¹ Erst das Sehen des blinden Flecks führt zur Frage nach dem *Was*, das er verbirgt.

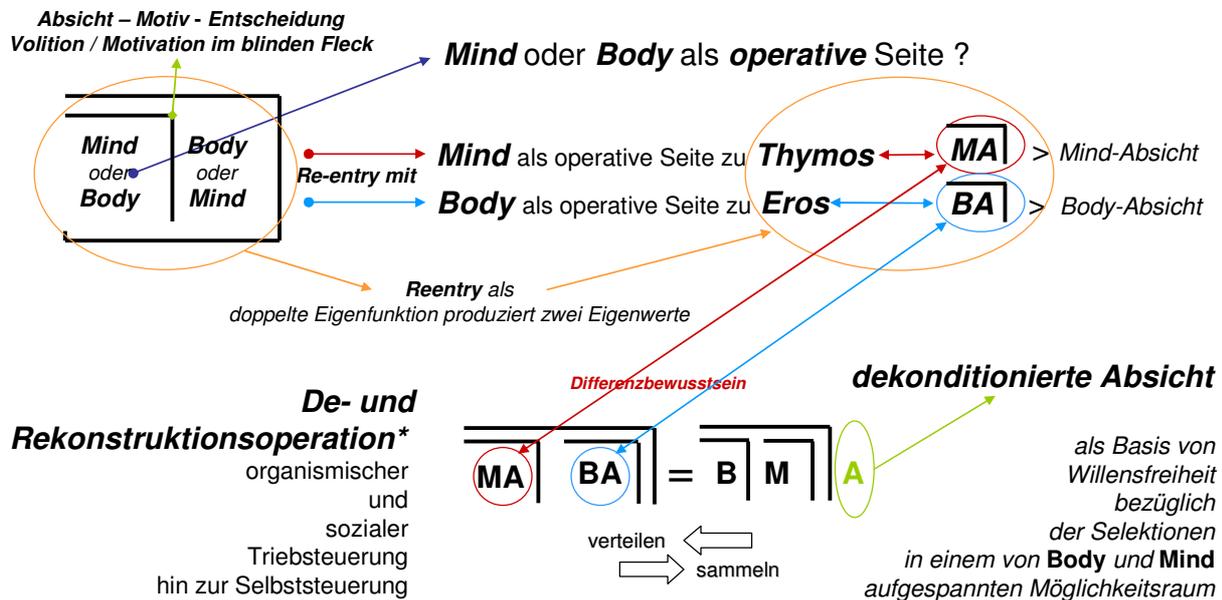
6.3.4 DIE FORM DER ANTHROPOTECHNIK

Mit Spencer-Brown lässt sich der Prozess der Identifikation in der Figur des Re-entry reflektieren. Dabei wird offensichtlich (siehe Abbildung unten), dass eine bipolare erotisch-thymotische Primärkonditionierung vorbewusste Denk- und Verhaltensmuster erzeugt, die im Prozess der 2nd-Order Kompetenzentwicklung als solche gesehen und – im Vergleich mit funktionalen Äquivalenten – neu bewertet werden müssen. Der Prozess der Distanzgewinnung zur eigenen Identität, der dazu erforderlich ist – und somit als primäres Unterscheidungsarrangement jeder Anthropotechnik gelten kann – erscheint bei Spencer-Brown als initiale Form seiner Algebra.⁶⁸²

⁶⁸¹ Vgl. Abschnitt 4.1.2. *Die Kybernetik von Ethik, Ästhetik und Erkenntnis als Lebensform*

⁶⁸² Vgl. Spencer-Brown, 1994a, S. 25ff.

Form der Anthropotechnik zur Entwicklung von 2nd-Order Kompetenz



* Bei Georg Spencer-Brown heißt diese Form **Transposition**, sie bildet das zweite Initial seiner Algebra und spricht von Prozessen des *Sammelns* und *Verteilens* – die hier auf **Absicht** bezogen erscheinen. Absicht, die sich entweder *sammelt* und auf sich selbst besinnt, oder aber, sich identifizierend, auf **Body** und **Mind** *verteilt*. 2nd-Order Kompetenz meint das Vermögen des bewussten Wechsels zwischen Sammeln und Verteilen – zwischen Identifikation und Abgrenzung.

6.4 DIE SELBSTORGANISATION DES LERNENS

„In allen Fällen nehmen diese Systeme nur die Zustände an, die sie sich selbst verordnen, und führen nur die Operationen aus, die sie aufgrund ihrer momentanen Zustände ausführen. Das gilt für Babies mit der gleichen, ja vielleicht mit noch größerer Selbstverständlichkeit wie für Erwachsene. Es gilt ohne Ausnahme für jedermann.“⁶⁸³

Niklas Luhmann

Aufgrund der Geschlossenheit des Nervensystems operiert Kognition im Modus der Selbstorganisation: „Sieht man in den Eigenwerten eine Art Gleichgewichtszustand, dem ein solches selbstreferentielles System zustrebt, wenn es durch eine äußere Eingabe ‚gestört‘ wird, bestimmt nicht die Eingabe den Gleichgewichtszustand des Systems, sondern das System selbst. Als Eigenverhalten eines lebenden Organismus macht dieses Modell erklärbar, dass zum Beispiel im Rahmen eines

⁶⁸³ Luhmann, 2006, S. 23.

Erkenntnisprozesses nicht der sensorische ‚Input‘ eines äußeren Reizes dieses Eigenverhalten bestimmt, sondern die operationalen Regeln des Organismus selbst.“⁶⁸⁴ Kurz: Das Gehirn operiert ausschließlich mit seinen eigenen Zuständen – „zunehmend setzt sich die Ansicht durch, dass kognitive Funktionen wie Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken oder Sprache auf komplexen Interaktionen in neuronalen Netzen (...) beruhen (...). Charakteristisch ist ferner, dass die Informationsverarbeitung (...) auf Selbstorganisationsprozessen in neuronalen Aktivitätsmustern beruht.“⁶⁸⁵ Mit Gerhard Roth lässt sich das Gehirn als funktionales und semantisch selbstreferentielles System auffassen. Unter funktionaler Selbstreferentialität eines Systems versteht er „die Eigenschaft, mit den eigenen Zuständen rekursiv oder zirkulär zu interagieren, so dass jeder Zustand aus der Interaktion früherer Zustände resultiert. Selbstreferentielle Systeme sind in ihren Zustandssequenzen selbstbestimmt oder autonom. Ihre Zustandssequenzen sind nicht von außen steuerbar. Wichtig ist, dass Selbstreferentialität nicht Isoliertheit bedeutet. (...) Ob ein externes Ereignis überhaupt auf das System einwirken kann und, wenn ja, in welcher Weise und Stärke, legt das System fest.“⁶⁸⁶

6.4.1 DIE LOGIK DES LERNENS

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, welcher Logik oder Grammatik Ordnungs- und Strukturbildungsprozesse selbstorganisierender Systeme folgen? Piagets Konzeption korrespondiert mit den Ergebnissen der durch Computersimulationen an neuronalen Netzwerken durchgeführten Untersuchungen: „Assimilation“ und „Akkomodation“ stellen die zwei Grundmodi des Lernens dar.

Durch die Interaktion des Systems mit seiner Umwelt finden Irritationen aktueller Gleichgewichtszustände statt. Um zu einer homöostatischen Stabilität⁶⁸⁷ (zurück) zu finden („Äquilibration“)⁶⁸⁸, ist das System gezwungen, die Schwankungen mittels struktureller Veränderungen zu kompensieren – kurz: zu lernen. Durch „Assimilation“

⁶⁸⁴ Glaser, 1999, S. 44.

⁶⁸⁵ Engel/König, 1998, S. 156.

⁶⁸⁶ Roth, 1987, S. 240f.

⁶⁸⁷ Der Begriff Homöostase ist hier nicht als Ziel eines zu erreichenden und konstant zu erhaltenden Zustandes (Stasis), sondern als permanenter Prozess der Konstanterhaltung (Fluxus) zu deuten. (Vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson, 1990, S. 134f.)

⁶⁸⁸ Äquilibration bedeutet Selbstregulierung.

wird die Welt nach Maßgabe bereits vorhandener kognitiver Strukturen, also bereits vorhandener Kompetenzen, interpretiert. Der Umgang mit neuen Erfahrungen geschieht unter Anwendung der bereits gelernten Muster oder „Schemata“ (Piaget): Ein neues Erlebnis wird in bereits bekannte Handlungsschemata integriert, an- oder besser: „eingepasst“. Unterschiede und Abweichungen vom bereits etablierten Muster werden dabei vernachlässigt. Jede Redundanz einer erfolgreichen Anwendung bereits etablierter Muster oder Schemata auf neue Situationen bestätigt und verstärkt diese. In der Sprache der Kybernetik entspricht dies einem „Wandel erster Ordnung“⁶⁸⁹, dem ein negatives Feedback zugrunde liegt, das zu einem regulierenden Verhalten (Assimilation) veranlasst, um das System in sein Gleichgewicht zurückzubringen (Äquilibration).

Immer dann jedoch, wenn die Abweichungen zur „Standardsituation“ zu erheblich sind und mittels vorhandener Schemata nicht mehr bewältigt werden können, kommt es zu einer Neubewertung durch Modifikation und Neukonstruktion kognitiver Strukturen.⁶⁹⁰ Diesen Prozess nennt Piaget Akkomodation: „Strukturen der Umgebung werden vom Organismus aufgenommen und führen zu seiner Veränderung, indem sie strukturbildend wirken.“⁶⁹¹ Unter kybernetischem Blickwinkel betrachtet: Ein positives, sich selbstverstärkendes Feedback bringt das System in einen Zustand „fern ab vom Gleichgewicht“ (Prigogine)⁶⁹², was Strukturaufbau- und Strukturveränderungsprozesse bedingt. Durch den „Wandel zweiter Ordnung“ kommt es zu Emergenzbildungen, damit zu neuen Qualitäten, neuem Wissen. Durch Akkomodation verändert sich das gesamte neuronale Netzwerk, indem es sein Gleichgewicht auf höherer Ebene selbstregulierend herstellt. Prigogines Theorie der dissipativen Strukturen macht deutlich, wie komplexe

⁶⁸⁹ Die Begriffe „Wandel erster Ordnung“ und „Wandel zweiter Ordnung“ wurden von Ross Ashby eingeführt. (Vgl. Simon/Clement/Stierlin, 1984, S. 274.)

⁶⁹⁰ Vgl. Glasersfeld, 1997a, S. 157. Ernst von Glasersfeld bringt das Beispiel eines Kindes, das mit blauen Murmeln spielt. Zwischen den blauen Murmeln befindet sich auch ein blauer glänzender Mistkäfer, den das Kind zusammen mit den „anderen Murmeln“ in die Hand nimmt. Es bemerkt den Unterschied (eine „Eigenbewegung“ der „Murmeln“, ein Krabbeln usw.), der mit seiner Erwartung und Vorstellung nicht vereinbar ist. Das veranlasst das Kind, eine neue Kategorie von Dingen zu konstruieren: Dinge, die ähnlich wie Murmeln aussehen, aber Beine haben, sich spontan selbständig bewegen. Es besitzt zwar noch keinen Begriff, keinen Namen für diese Kategorie, kann jedoch der neuen Erfahrung eine Reihe ähnlicher Phänomene zuordnen – zum Beispiel andere sich bewegende kleine Insekten (es bildet Platzhalter).

⁶⁹¹ Spitzer, 2000, S. 212.

⁶⁹² Vgl. Blume, 2009, S. 43 u. S. 65. Nach der von Prigogine entwickelten Theorie dissipativer Strukturen führt ein Zustand fernab vom Gleichgewicht dazu, dass sich spontan neue Strukturtypen bilden. Das heißt, Chaos und Unordnung verwandeln sich unter gleichgewichtsfernen Bedingungen in eine neue Ordnungsrelation (Akkomodation), emergieren zu einer völlig neuen Struktur. (Vgl. Portele, 1984, S. 50.)

biochemische Systeme, die fern vom Gleichgewicht operieren, neue Strukturen höherer Ordnung produzieren. Dies entspricht dem eigentlichen kreativen Element des Lernens. Lernen bezeichnet in diesem Sinne nicht „regelhaftes Hantieren mit statischen Symbolen“, sondern einen Prozess, in dessen Verlauf sich das gesamte neuronale Netzwerk verändert und transformiert.

In der Sprache der Gehirnforschung ausgedrückt, sind, aufgrund der Neuroplastizität⁶⁹³ des Gehirns, neuronale Netzwerke in der Lage, Abstraktionsleistungen und Prototypenbildung zu vollziehen. Dies geschieht durch selbstorganisierende Prozesse, die Regelmäßigkeiten in Inputmustern extrahieren und diese nach Ähnlichkeit, Häufigkeit und Bedeutsamkeit abbilden, wobei der relevante Kontext stets „on-line“ gehalten wird.⁶⁹⁴ In der Computersimulation zeigt sich, dass Assimilation und Akkomodation in jedem Netzwerkmodell vorhanden sind: „Es ist in der Regel erforderlich, Eingangssignale aufzubereiten (d.h. in eine vektorielle Form zu überführen), bevor sie als Input eines Netzwerks eingesetzt werden können (Assimilation). Durch den Input wird wiederum das Netzwerk verändert, d.h. der Input wird in das Netzwerk inkorporiert (Akkomodation).“⁶⁹⁵

Lernen geschieht aber nur dann, wenn autopoietische Systeme in ihrer Umwelt unerwartete Ereignisse wahrnehmen (Variation), diese zum Anlass nehmen, ihre Struktur zu verändern (Selektion) und auf einem neuen Niveau zu äquilibrieren (Retention). Das Gehirn besitzt einen „Relevanzdetektor“: Nur was als relevant und/oder interessant erachtet wird, aktiviert „gezielt kortikale Strukturen, die für die Verarbeitung der jeweiligen Informationen spezialisiert sind.“⁶⁹⁶ Als relevant beziehungsweise interessant (und damit motivierend) werden nur solche Ereignisse konnotiert, die vorhandene Erwartungsstrukturen destabilisieren und Erwartungssicherheiten auflösen. „Die Entstehung von Unsicherheit (...) ist das eigentlich Wichtige! Sie erzeugt Fragen. Sie macht es überhaupt möglich, dass sie gestellt werden, lädt zu Antworten ein, die noch nicht endgültig festgelegt sind, sondern selbständig und eigenverantwortlich gefunden werden.“⁶⁹⁷

⁶⁹³ Die Neuroplastizität des Gehirns ist gegeben, weil die Stärke der Verbindung zwischen Neuronen, die an den Synapsen nachreguliert wird, veränderbar ist. (Vgl. Spitzer, 2000, S. 345.)

⁶⁹⁴ Vgl. Spitzer, 2000, S. 207ff.

⁶⁹⁵ Ebenda S. 212.

⁶⁹⁶ Ebenda S. 156.

⁶⁹⁷ Foerster/Pörksen, 1999, S. 89.

Lehren bedeutet in diesem Zusammenhang, kompetent zu „stören“, zu irritieren, qualifiziert zu perturbieren.

6.4.2 ENTWICKLUNG

„Wenn wir jede Form kognitiver Erwerbung als Lernen bezeichnen, so besteht Entwicklung natürlich nur aus einer Summe oder Abfolge von Lernakten. Jede Erwerbung durch Lernen (stellt) nur einen Sektor oder eine Phase der Entwicklung selbst dar, die willkürlich von der Umwelt geliefert wird (...), aber den generellen Einschränkungen des jeweiligen Entwicklungsstadiums unterworfen bleibt.“⁶⁹⁸

Jean Piaget

Die Systemtheorie sieht die Evolution nicht als Prozess einer kontinuierlichen allmählichen Veränderung, sondern als dissipativ-diskontinuierliche Entwicklung, in der lange Epochen der Stabilität von plötzlich auftauchenden dramatischen „Sprüngen“ der Veränderung und Zunahme von Komplexität abgelöst werden. Diese Evolutionssprünge können als emergente Phänomene beschrieben werden. Entsprechend der Evolution lassen sich auch im individuellen Lebens- und Lernprozess unterschiedliche Stadien der Entwicklung identifizieren, die durch bestimmte qualitative Merkmale gekennzeichnet sind. Im Kontext der Simulationsexperimente konnte nicht nur die „Grammatik“ des Lernens, sondern auch das Auftreten von Stufen festgestellt werden. Interessant ist, dass während der gesamten Laufzeit Synapsengewichte kontinuierlich den Erfahrungen des Netzwerks angepasst wurden und die dabei ablaufenden Prozesse immer dieselben waren. Und dennoch war das nach außen hin gezeigte Verhalten unterschiedlich und phasenhaft: „Lernen in Netzwerken kann ohne weiteres in Perioden stabilen Verhaltens, unterbrochen durch plötzliche Diskontinuitäten, resultieren, obwohl der grundlegende Mechanismus des Lernens in kleinen kontinuierlichen Änderungen besteht. (...) Es wurde somit gezeigt, dass Entwicklungsphasen spontan als Systemeigenschaft lernender Netzwerke auftreten können.“⁶⁹⁹

⁶⁹⁸ Piaget, 2003, S. 73.

⁶⁹⁹ Spitzer, 2000, S. 214.

7 LERNEN UND ENTWICKLUNG ETHISCHER ENTSCHEIDUNGS- UND HANDLUNGSKOMPETENZ

„Intelligenz ist das Abgreifen der Unentscheidbarkeit an einem System, das seine Entscheidungen längst getroffen hat, und dies zum Zweck der Beobachtung der Entscheidungen im Spiegel der Unentscheidbarkeit.“⁷⁰⁰ *Dirk Baecker*

Volition wurde an der Spencer-Brown'schen Theoriestelle des Motivs (Cross) verortet und als Antrieb beschrieben, der zur Form führt. Emotionen dienen als Regulativ, das als „gefühlter Unterschied“ zwischen Kognition und Volition Differenzen zwischen vorgestellter und intendierter Wirklichkeit bewertet und in die Ordnungsbildung der kognitiven Strukturen einfließen lässt.

Mit dem bisher Gesagten gehen wir von der Einheit und dynamischen Retinität und Simultanität der Differenz kognitiver, emotionaler und volitiver Prozesse der Entscheidungsfindung eines (menschlichen) selbstorganisierenden Systems aus. Ohne Kognition bleibt die Volition blind, gegebenenfalls sogar destruktiv. Und ohne Volition fehlt der Kognition der Antrieb – schlicht: die Kraft. Erst das Zusammenwirken kognitiver, emotionaler und volitiver Faktoren ermöglicht handlungsleitendes Entscheiden. Jedes Lernen und jede Schulung kognitiver Fähigkeiten muss in diesem Sinne auch emotionale und volitive Komponenten umfassen und berücksichtigen.

Wenn im Folgenden das Lernen und die Entwicklung ethischer Entscheidungs- und Handlungskompetenz mit „Wissen und Gewissen“⁷⁰¹ und „Empathie und Autonomie“ überschrieben werden, soll dies den engen Zusammenhang von Wissen und Gewissen mit der Entwicklung des Bewusstseins sowie von Empathie und Autonomie mit dem Aufbau von Vertrauen pointieren.

Bei Frankl ist das „Gewissen“ ein „Sinn-Organ“, eine innere Instanz, die Erleben und Handeln in Bezug auf Kohärenz und Sinnhaftigkeit abtastet und mögliche Konsequenzen eigenen Verhaltens antizipieren lässt. Das griechische „synéidesis“ bedeutet „Mitwissen“ und bezieht sich auf einen inneren Zeugen, das innere Mitwissen, begleitendes Bewusstsein. Dieses begleitende Bewusstsein ist jedoch nicht nur präsent, es nimmt aktiv Stellung und reguliert das Handeln und Erkennen. „Synéidesis

⁷⁰⁰ Baecker, 2002, S. 55f.

⁷⁰¹ Vgl. Buchtitel: „Wissen und Gewissen“, Heinz von Foerster, 1993b.

ist das Bewusstsein als Inbegriff der Gedanken, Gesinnungen und Wollungen der Menschen, also ein ‚Inneres‘. In diesem Verständnis ist das Bemühen um die innere Reinheit des Menschen wichtig.⁷⁰² Die lateinische Übersetzung des griechischen „synéidesis“ – „conscientia“ (Mitwissen, Bewusstsein) – geht von der Grundbedeutung „Mitwissen“ aus, integriert jedoch auch das „Mitwissen anderer“ oder das „gemeinsame Mitwissen“.

Für Luhmann entspricht Gewissen einer systemregulativen psychosozialen Ordnungsfunktion einer kohärenten und konstanten Persönlichkeit und Identität im Kontext sozialer Interaktion. Die Differenz Wissen und Gewissen steuert in diesem Sinne die Entwicklung der Reflexionstiefe ethischen Bewusstseins, die Differenz Empathie und Autonomie formt das Vertrauen.

Als zweite Säule der ethischen Entscheidung soll die Differenz Empathie/Autonomie als Entwicklungsaufgabe eingeführt werden. Die spätgriechische Bedeutung von empátheia ist mit „Gefühl“ oder „Leidenschaft“ assoziiert.⁷⁰³ Nach Carl Rogers ist Empathie als „Gefühl“ eine spontane innere Reaktion auf eine Person oder eine Situation des eigenen Erlebens oder Vorstellens. Empathie ist jedoch nicht nur ein „Gefühl“, sondern bezeichnet eine „kognitiv-emotional-volitve Strategie“ des „Encounters“⁷⁰⁴, der Begegnung mit anderen. Die Differenz Empathie und Autonomie thematisiert vor allem den Zusammenhang von Vertrauen im Sinne von Vertrauen in die Welt und sich selbst.

Wissen und Gewissen auf der einen Seite und Empathie und Autonomie auf der anderen stellen damit die Grundpfeiler des Lernens und der Entwicklung ethischer Handlungs- und Entscheidungskompetenz dar, die sich in der Reflexionstiefe des Bewusstseins spiegelt und als Vertrauen und Kompetenz ihren Ausdruck finden.

⁷⁰² Biller/De Lourdes Stiegeler, 2008, S. 152; <http://www.logotherapie.net/Kap8.pdf>

⁷⁰³ Als heftige Gefühlsregung definiert, wird Empathie im ursprünglichen Wortsinn nicht nur positiv im Sinne von Mitgefühl sondern manchmal auch als Voreingenommenheit oder Feindseligkeit negativ interpretiert (Vgl. <http://dictionary.reference.com/browse/empathy>)

⁷⁰⁴ Den Begriff Encounter hat Viktor Frankl eingeführt; populär wurde „Encounter“ vor allem im Kontext der Psychotherapie Carl Rogers.

7.1 WISSEN UND GEWISSEN

7.1.1 DIE STUFEN DER ENTWICKLUNG ETHISCHER KOMPETENZ

Wie bereits Piaget, befasste sich auch Lawrence Kohlberg mit der Erforschung der Bildungslogik und Entwicklung der ethischen Urteils- und Entscheidungsfindung und der Begründung normativer Urteile⁷⁰⁵. Hier sei darauf hingewiesen, dass weder Piaget noch Kohlberg – und auch nicht Kohlbergs Kritiker – zwischen den Begriffen „ethisches“ und „moralisches“ Handeln (Entscheiden, Begründen, Urteilen)⁷⁰⁶ differenzieren.

Die kognitive Entwicklungstheorie des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg bezieht sich hauptsächlich auf den philosophischen Hintergrund des Kant'schen Rationalitätskonzepts, John Rawls moralphilosophische Gerechtigkeitstheorie und Piagets Stufenmodell der geistigen Entwicklung. An zentraler Stelle seiner Theorie steht „moralisches Denken“ (Reflexion), während emotionale und volitive Elemente im Hintergrund bleiben, was auch das Hauptargument seiner Kritiker darstellt.

Kohlbergs Theorie basiert auf seiner Dissertation von 1958, der eine über viele Jahre durchgeführte Längsschnittstudie folgte. Als Untersuchungsdesign dienen „moralische Dilemmata“⁷⁰⁷, die von den Probanden durch begründete Entscheidungen zu lösen sind. Die moralischen Dilemmata stellen komplexere Problemkonstellationen dar als den Konflikt zwischen Neigung und Pflicht, wiewohl sie in den ersten Stadien der Entwicklung darauf reduziert werden können. An Piagets Stufenschema der geistigen und moralischen Entwicklung orientiert, geht Kohlberg davon aus, dass sich das

⁷⁰⁵ Normative Urteile sind Bewertungen, die in Handlungs- und Verhaltensregeln (Spielregeln) zum Ausdruck kommen.

⁷⁰⁶ Nicht nur bei Piaget und Kohlberg, auch bei anderen Autoren wird der Begriff „Moral“ häufig gleichbedeutend mit „Ethik“ verwendet. Im Kontext der psychologischen Forschungen wird von „moralischem Verhalten“ gesprochen. „Moralisches Urteilen“ wird vor allem durch das Wissen um gesellschaftlich anerkannte Normen und Urteile, um normkonformes und normabweichendes Verhalten sowie durch „moralische Gefühle“ bestimmt. (Vgl. Montada, 2002.)

⁷⁰⁷ Thematisch ging es bei diesen Dilemmata um Probleme bezogen auf Recht, Ordnung, Gerechtigkeit, Gewalt und Strafe. Das bekannteste der diagnostischen Dilemmata ist das „Heinz-Dilemma“: Eine Frau liegt im Sterben; sie leidet an einer besonderen Art von Krebs. Es gibt aber ein Medikament, das ihr vielleicht helfen könnte. Es handelt sich um eine Art Radium, das ein Apotheker entdeckt hat. Doch der Apotheker verlangt unglaublich viel Geld dafür, etwa zehnmals mehr als ihn die Herstellung des Medikaments gekostet hat. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, geht zu allen Bekannten, um sich das Geld auszuleihen; aber er kann nur ungefähr die Hälfte der notwendigen Summe zusammenbringen. Er bittet den Apotheker, das Medikament billiger zu verkaufen. Doch der Apotheker lehnt ab – er habe vier Jahre daran gearbeitet, muss seine Mitarbeiter bezahlen und will mit dem Medikament auch Geld verdienen. Heinz ist ziemlich verzweifelt. Er überlegt sich, ob er in die Apotheke einbrechen soll. (Vgl. Kohlberg, 1996, S. 64ff.)

„moralische Urteil“ und das entsprechende Bewusstsein beim Menschen in einer archetypischen Stufenfolge entwickelt – wobei nicht alle Menschen automatisch die höheren Stufen erreichen. Die Stufen bauen aufeinander auf, jede höhere integriert und relativiert die vorausgehende, wodurch die (ethische) Reflexion mit jeder Stufe an Komplexität und Differenziertheit gewinnt. Das Durchlaufen der Entwicklungsstufen ermöglicht es, unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Motivationen und Tendenzen zu integrieren und verschiedene Erfahrungen zu einem kohärenten Muster zu verknüpfen. Die Übergänge zwischen den Stufen sind fließend, einzelne Stufen können jedoch nicht übersprungen werden, denn sie stellen qualitative Entwicklungsmerkmale dar. Stufe drei erreichen Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren. Was die Stufen von vier aufwärts anbelangt, so werden diese nicht „automatisch“ und auch nicht „archetypisch“ von jedem Menschen erreicht: Nach Kohlberg haben viele Erwachsene noch nicht einmal Stufe vier vollständig entwickelt. Stufe sieben ist ein Entwicklungsziel, das für die meisten Menschen mit der Adoleszenz noch nicht erreicht ist und bezeichnet eine optionale, aber keine stringente Möglichkeit der Entwicklung.

Piagets Stufen der Entwicklung des Denkens stellen in diesem Sinne zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Erreichen der jeweils parallel laufenden Entwicklung des moralischen Urteilens und Entscheidens nach Kohlberg dar: „Beispielsweise befinden sich alle prinzipienorientierten (Stufe 5 oder 6) Probanden auf der formal-operatorischen Stufe, aber viele Probanden auf der formal-operatorischen Stufe urteilen nicht prinzipienorientiert.“⁷⁰⁸

Die Stufen des moralischen Urteilens nach Kohlberg sollen hier kurz skizziert und mit Piagets Stufen des logischen Denkens und der moralischen Entwicklung⁷⁰⁹ in Beziehung gebracht werden:

⁷⁰⁸ Ebenda S. 95.

⁷⁰⁹ Piaget entwickelte das Schema der moralischen Entwicklung auf Grundlage von Untersuchungen zur sozialen Koordination von Verhalten (Regelverhalten) im Spiel: 1. Das Kind spielt allein und vollkommen „lustgesteuert“, wie es möchte, das heißt nach eigenen Interpretationen und Ritualen. 2. Das Kind spielt mit anderen und wendet imitierte Regeln oder Aspekte von Regeln an. Dies kann als erster Versuch einer Bezugnahme auf andere und als soziale Koordination des Verhaltens gedeutet werden. Die Einhaltung dieser Regeln ist für das Kind jedoch nicht relevant. 3. Erste soziale Koordination zur Orientierung des eigenen Verhaltens: Regeln werden vereinbart, diese werden eingehalten, jedoch nicht kontrolliert. Fremdes Verhalten spielt keine Rolle. 4. Die Regeln stehen jetzt ganz im Zentrum der Aufmerksamkeit. Einhaltung ist wichtig und wird streng kontrolliert. Das Kind kontrolliert, ob die Regeln auch von den anderen „gewusst“, „gekonnt“ und eingehalten werden. 5. Regeln sind flexibel, sie werden verändert, wenn man sich darauf einigen kann. Das Kind lernt, Vereinbarungen zu treffen, aber auch Vereinbarungen zu verändern.

| Stufen des logischen Denkens (Piaget) | Stufen des moralischen Urteilens (Kohlberg) | Stufen moralischer Entwicklung nach Piaget |
|--|---|--|
| Symbolisches, intuitives Denken | Stufe 0: Gut ist, was ich will und mag: | Präkonventionelle Moral Moralischer Realismus im Vorschulalter und Stufe der Autoritätsorientierung Was „richtig“ und „falsch“, „gut“ oder „böse“ ist (Regeln, Gebote, Verbote) wird von Autoritäten gesetzt und als verbindlich anerkannt. |
| Konkrete Operationen Unterstufe 1 Kategoriale Klassifikation | Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam: Egozentrische unilaterale Perspektive Orientierung an der Differenz Lust/Unlust, Belohnung/Bestrafung; die Perspektive ist egozentrisch – die Interessen anderer werden mit den eigenen Interessen gleichgesetzt; Regeln sind in deren Setzung durch Autoritäten begründet – die Tatsache der Sanktionierung bestimmter Verhaltensweisen zeichnet diese als „moralisch falsch“ aus (Z. B.: Würde das Stehlen nicht bestraft, wäre es erlaubt). Autorität wird absolut anerkannt. | |
| Konkrete Operationen Unterstufe 2 Reversibles konkretes Denken | Stufe 2: Instrumenteller Hedonismus und konkrete Reziprozität: Mutuelle Perspektive bzw. Perspektivenkoordination; Naiver pragmatisch-instrumenteller Hedonismus: Kosten – Nutzen – Orientierung, Orientierung an erwartetem Gewinn oder Belohnung; konfligierende Interessen werden erkannt, Regelungen (z.B. Kompromisse) gesucht – dies führt zur mutuellen Perspektive bzw. Perspektivenkoordination (wobei Fairness und Gerechtigkeit als „Kontingenzformel“ dienen); Motto: „Wie du mir, so ich dir“; „Auge um Auge, Zahn um Zahn“. | |
| Formale Operationen Unterstufe 1 Relationen, die auf der Inversion des Reziproken basieren | Stufe 3: Orientierung an zwischenmenschlichen Beziehungen der Gegenseitigkeit: individuelle Perspektiven werden in eine Beobachterperspektive der dritten Person integriert („man“); Übernahme externer Regeln (die individuellen Interessen werden den gemeinsamen Interessen – dem Gruppeninteresse – untergeordnet); soziale Beziehungen werden aufgrund der wechselseitigen Anerkennung von allgemeinen Stereotypen und Rollenmustern, sowie Normen der Reziprozität reguliert; Motto: „Was du nicht willst, das man dir tut, das füg auch keinem anderen zu.“ | Konventionelle Moral auf Strukturstufe des naiven Realismus oder Stufe der heteronomen Moral oder der Konventionsorientierung |
| Formale Operationen Unterstufe 2 | Stufe 4: Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung, unveränderbare Regeln und Autorität: Aufnahme der Gesellschaftsperspektive (als Mitglied der Gesellschaft) und Orientierung an gesellschaftlich definierten Prinzipien und Regeln - „Recht und Ordnung“. | |
| Formale Operationen Unterstufe 3 | Stufe 5 A: Sozialer Kontrakt, Aufstellen von Gesetzen nach ihrer Nützlichkeit: sozialer Kontakt, sozialer Kontrakt – die Moral des demokratisch bestimmten Gesetzes, des Vertrages, der Vereinbarung. Hier wird bereits die Relativität von Gesetzen, Normen und Werten verstanden (gesetzeskonformes Verhalten kann unter bestimmten Umständen auch „unmoralisch“ sein). | postkonventionelle autonome Moral: Perspektivenübernahme einer, der spezifischen Gesellschaft übergeordneten Position Stadium der Autonomie |
| | Stufe 5 B: Höhere Gesetzes- und Gewissensorientierung: Beurteilung von Verhalten aufgrund eigener sozialer Verantwortung und individueller Gewissensgrundsätze; Hier wird erkannt, dass unter Umständen das demokratische Verfahren auch Unrecht produzieren kann. | |
| | Stufe 6: Orientierung an universellen ethischen Prinzipien: kulturspezifische und soziale Normen und Werte werden hier relativiert, metaethische Prinzipien (Metabegründungen, „Letztbegründungen“), wie „Gerechtigkeit“ werden gesucht, exploriert und reflektiert. | |

Abbildung: Entwicklungsstufen ethischer Kompetenz nach Kohlberg und Piaget⁷¹⁰

⁷¹⁰ Vgl. Kohlberg, 1996, S. 128ff.

Stufe sieben

Wie aus der Abbildung hervorgeht, ging das Stufenmodell ursprünglich bis zur sechsten Stufe. Erst später fügte Kohlberg die siebente Stufe hinzu.⁷¹¹ Der Orientierungsrahmen ethischer Unterscheidungen ist auf Stufe sieben das universelle Ganze (aber nicht mehr als Versuch, eine Letztbegründung zu finden), als dessen Teil man sich empfindet. Auf Stufe sieben geht es um existentielle Fragen, um Sinnbewusstsein⁷¹², um die Frage nach der Ethik selbst und darum, einen eigenen Standpunkt einzunehmen, Entscheidungen zu treffen, zu gewinnen. Trotz oder gerade wegen der absoluten Relativität moralischer Werturteile ist es möglich, situativ, selbstverantwortlich ethische Entscheidungen zu treffen. Auf Stufe sieben geht es um eine gemeinsame Konstruktionsleistung, die sich an der Optimierung der Möglichkeiten aller Beteiligten orientiert – was einer Kompetenz der 2nd-Order Ethik entspricht. Kurz und mit Heinz von Foerster: Hier geht es darum, Antworten auf unbeantwortbare Fragen zu (er)finden und die Verantwortung dafür zu übernehmen.

7.1.2 ENTWICKLUNG DER REFLEXIONSTIEFE ETHISCHEN BEWUSSTSEINS

Piagets und Kohlbergs Stufenschemata lassen einen Entwicklungsverlauf erkennen, der mit dem Schema der Reflexionsstufen nach Günther vergleichbar ist: Ausgehend vom „natürlichen Driften“ auf präkonventioneller Ebene, über das rigore und starre moralische Urteilen auf konventioneller Stufe, hin zum Gewinn an Freiheit und schließlich zur Reflexion der Freiheit als Verantwortung im Kontext des postkonventionellen autonomen Stadiums.

Kohlbergs Stufen eins bis drei entsprechen einem Verhalten auf Reflexionsstufe eins bei Günther oder einem Lernen I bei Bateson. Noch auf Stufe drei in Kohlbergs Schema identifiziert sich das Kind mit der verallgemeinernden Regel („man“⁷¹³). Auf Stufe vier (Kohlberg) wird nach Begründungen der Moral aus einer gesellschaftlichen Perspektive heraus gesucht und diese werden anerkannt. Erst das Erreichen Piagets „postkonventioneller autonomer Moral“ (ab Stufe fünf bei Kohlberg) ermöglicht den Blick aus übergeordneten Perspektiven. Dies verlangt bereits ein Beobachten zweiter

⁷¹¹ Vgl. Kohlberg, 1996, S. 117ff.

⁷¹² Vgl. Abschnitt 2.3.2 *Sinn und Bewusstsein*

⁷¹³ Dies entspricht auch Heideggers „man“.

Ordnung, eine Reflexion der Reflexion (Reflexionsstufe zwei, Günther). Auf Reflexionsstufe zwei (Günther) werden erstmals soziale (kulturelle) Normen, Regeln, Gebote, Gesetze und moralische Werte hinterfragt und zur Diskussion gestellt (und damit relativiert). Auf Stufe fünf bei Kohlberg spielen erstmals individuelle Faktoren und die Einbeziehung des Entscheiders selbst in sein Entscheiden eine Rolle: Das persönliche Gewissen in Zusammenhang mit sozialer Verantwortung wird zur Funktion der Entscheidungsfindung. Auf Stufe sechs bei Kohlberg wird der Raum des Sicheren, Bestimmten verlassen. Es folgt der Versuch, durch das Definieren von Metaebenen zu einer optimalen Bestimmung moralischen Urteils und Entscheidens zu gelangen – bei Kohlberg werden (Meta-)Prinzipien wie „Gerechtigkeit“⁷¹⁴ als Orientierungsschema oder Kontingenzformel der Entscheidungsfindung definiert. Jede Metaebene der Begründung verweist jedoch, wie gezeigt wurde, auf eine weitere Metaebene und ist dem Problem der infiniten Iteration ausgesetzt. Die eigentliche ethische Kompetenz auf dieser Stufe besteht in der Erkenntnis der Unmöglichkeit einer absoluten und objektiven Bestimmbarkeit von Werten, Normen und Grundsätzen. Die Erfahrung und Erkenntnis der unendlichen Iteration von Metabegründungen – die grundsätzliche Nicht-Lösbarkeit – entspricht bei Kohlberg der „Verzweiflung“: „Diese Verzweiflung birgt in sich den Anfang einer kosmischen Perspektive. (...) Die Aufhebung der Verzweiflung auf Stufe 7 stellt die Fortsetzung des Prozesses der Übernahme einer eher kosmischen Perspektive dar, dessen erste Phase die Verzweiflung gewesen ist. In gewisser Weise handelt es sich hier um einen Wechsel von Figur und Grund. In der Verzweiflung sieht sich das Selbst aus einer kosmischen oder unendlichen Perspektive. In dem Zustand aber, der metaphorisch Stufe 7 genannt wird, identifizieren wir uns selbst mit der kosmischen oder unendlichen Perspektive und werten das Leben aus dieser Sicht.“⁷¹⁵ Genauso wie Lösungen auf Reflexionsstufe drei der Ethik sind Merkmale der Stufe sieben bei Kohlberg, dass „sie kontemplative Erfahrungen nicht-egoistischer und nicht-dualistischer Art implizieren.“⁷¹⁶

⁷¹⁴ Wobei Gerechtigkeit in Kohlbergs Sichtweise Fürsorge, Altruismus und Verantwortlichkeit impliziert. (Vgl. Kohlberg, 1996, S. 388. und vgl. auch Abschnitt 3.1.3 *Ethik als Reflexion der Mora*) Interessant in diesem Zusammenhang: Die Psychologin und feministische Ethikerin Caroll Gilligan wirft Kohlberg vor, sein Gerechtigkeitsverständnis sei einseitig männlich bestimmt. Sie schlug deshalb vor, der Gerechtigkeit die feminine Fürsorge (care), die nicht mehr an einem Prinzip, sondern an Beziehung und Gemeinschaft orientiert ist, gegenüberzustellen. (Vgl. Gilligan, 2002.)

⁷¹⁵ Kohlberg, 1996, S. 120.

⁷¹⁶ Ebenda S. 119.

7.2 EMPATHIE UND AUTONOMIE

7.2.1 EMOTION UND MOTIVATION ETHISCHER ENTSCHEIDUNG

Kohlberg wurde hauptsächlich vorgeworfen, er stütze sich im Kontext seines Entwicklungsmodells zu sehr auf rationale Aspekte und würde die Ebene der Volition oder Motivation, der Empathie und der Gefühle (als Regulativum) vernachlässigen. Die Kritik auf den Punkt gebracht: Rationalität und Reflexion würden bloß das Verständnis für eine Situation ermöglichen, die „moralische Entscheidung“ jedoch nicht motivieren. Die Fähigkeit zur Differenzierung und Koordination von Perspektiven sei keine hinreichende Begründung für ein „moralisches Verhalten“ und die Frage nach der „moralischen Motivation“ würde bei ihm ungeklärt bleiben beziehungsweise zu wenig Beachtung finden.⁷¹⁷

Nunner-Winkler beispielsweise betrachtet neben moralischem Wissen (Normenwissen), die moralische Motivation als die relevante Größe, wenn es darum geht, „moralische Entscheidungen“ im Kontext von Konflikten oder Dilemmata zu treffen.⁷¹⁸ Erst die entsprechende „moralische Motivation“, die durch „moralische Gefühle“ wie Scham/Schuld und Empörung reguliert werde, sichere die moralische Entscheidung. Schuld- und Schamgefühle treten immer dann auf, wenn jemand erkennt, dass er egoistische Zielsetzungen mit illegitimen Mitteln und/oder ohne Rücksicht auf mögliche Folgen vollzogen hat.⁷¹⁹ In anbetracht der Lösungsschwierigkeiten eines moralischen Dilemmas entstehen außer Schuld, Scham und Empörung auch Gefühle wie Niedergeschlagenheit, Verzweiflung oder Hilflosigkeit – „oder Stolz oder eine Art

⁷¹⁷ Vgl. Blum, 1980, Peters, 1979. Anzumerken sei hier allerdings, dass auch Kohlberg, um motivationale Aspekte der Entwicklung zu integrieren, Zusatzannahmen einführte, vor allem das Konzept des Willens.

⁷¹⁸ Vgl. Nunner-Winkler, 2005, S. 179ff.. Nunner-Winkler sieht die moralische Entwicklung als zweistufigen Lernprozess: Moralisches Wissen – d.h. Wissen um einfache moralische Normen – erwerben Kinder schon sehr früh, während die moralische Motivation erst später und unterschiedlich schnell und auch unterschiedlich erfolgreich entwickelt wird. Ihren Untersuchungsergebnissen zufolge hat bis zum Alter von 10-11 Jahren nur etwa ein Drittel der Kinder moralische Motivation aufgebaut. (Vgl. ebenda, S. 187.)

⁷¹⁹ Schuldgefühle sind nach Kohlberg mit der Reflexion eigenen Verhaltens oder eines Handlungsergebnisses verbunden. Damit entstehen Schuldgefühle in Kohlbergs Schema erst ab Stufe drei, was einer Reihe komplexer kognitiver Entwicklungsvoraussetzungen bedarf. Dagegen stehen jedoch Forschungen von Kochanska (1994), die zeigen, dass Kinder bereits im Alter von zwei bis drei Jahren Schuld- und Schamgefühle zeigen. Erikson differenziert im Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung zwischen Schuld- und Schamgefühlen: Schamgefühle entstehen im Alter von zwei bis drei Jahren (Phase der Autonomie versus Scham und Zweifel), Schuldgefühle erst im Alter von vier bis fünf Jahren (Phase der Initiative versus Schuldgefühl). (Vgl. Erikson, 1973, S. 55ff.)

Hochgefühl, wenn man glaubt, ein moralisches Dilemma befriedigend gelöst zu haben. Oder Dankbarkeit, wenn einem dabei ein Dritter maßgeblich geholfen hat.“⁷²⁰

Schuld- und Schamgefühle stehen auch in Freuds „Motivationstheorie“ an zentraler Stelle. Kinder lernen motivationale Aspekte „moralischen Verhaltens“ (Gewissen), indem sie Ablehnung, Bedrohung oder Bestrafung vermeiden. Freud sucht das Motiv für eine „moralisch“-handlungsleitende Entscheidungsfindung allerdings in erster Linie in der Vermeidung von Scham- und Schuldgefühlen und nur sekundär im positiv-aktiven Formenkreis.

7.2.2 EMPATHIE

Hoffmann sieht die Stufen der Perspektivenkoordination im Sinne der kognitiv-strukturellen Theorie Kohlbergs ebenfalls kritisch und stellt Empathie als zentrales Argument der „moralischen Entscheidungsfindung“ dar. Er definiert Empathie als Grundlage der Motivation moralischer Entscheidung und als einen sozio-biologischen Mechanismus, der zu pro-sozialem Verhalten⁷²¹ führen und in soziale Kompetenz transformiert werden kann.

Die Entwicklung der Empathie orientiert Hoffmann an Piagets Stufenmodell der Kognitionsentwicklung, indem er mentale (vor allem die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme) und affektive (Gefühle wie Schuld, Scham, Empörung, Stolz) Komponenten verbindet.⁷²²

⁷²⁰ Billmann-Mahecha/Horster, 2005, S. 198.

⁷²¹ Die Begriffe „prosoziales Verhalten“, „altruistisches Verhalten“ oder „hilfreiches Verhalten“ werden in der Literatur oft synonym verwendet und mit „moralischem Verhalten“ gleichgesetzt. „Altruistisches Verhalten“ oder „hilfreiches Verhalten“ bezeichnen selbstloses, uneigennütziges und hilfsbereites Verhalten, ohne Erwartung von (äußerer) Belohnung. Äußere Belohnung sind Belohnungen oder materielle Zuwendungen, innere Belohnungen zum Beispiel die Stärkung des Selbstwertgefühls oder die Vermeidung von Schuldgefühlen. „Prosoziales Verhalten“ fokussiert auf die Verbesserung der Situation einer anderen Person – und zwar freiwillig, ohne dazu „verpflichtet“ zu sein. (Vgl. Bierhoff, 2002, S. 319ff.)

⁷²² Auch Hoffmanns Modell ist kritisiert worden: Vor allem weil er zwischen der dritten und vierten Stufe keine exakten Altersangaben zugeordnet hat und weil er soziale Einflussfaktoren nicht erwähnt und interindividuelle Unterschiede nicht erklärt.

| | |
|--|---|
| Globale Empathie: | Das Kind imitiert die Gefühle anderer – beispielsweise schreit es, wenn es ein anderes Baby schreien hört. |
| Egozentrische Empathie: | Das eigene innere Empfinden wird auf den anderen projiziert. |
| Empathie für die Gefühle des anderen: | Erst zwischen zweitem und drittem Lebensjahr ist das Kind in der Lage, zwischen eigenen und fremden Gefühlen zu differenzieren. |
| Empathie für die Lebenssituation des andern: | Erst in der späteren Kindheit ist das Kind fähig, sich die Lebenssituation anderer – zum Beispiel eine Behinderung – vorzustellen und sich darin einzufühlen. |

Abbildung: Entwicklungsstufen der Empathie nach Hoffmann

7.2.3 RESONANZ ALS WURZEL DER EMPATHIE

„Ich will den Grund in Zukunft über dem Boden suchen, im Klima-Apriori der Kultur, in der geteilten Luft, in der sozialen Lichtung. Ich behaupte, dass die erste gemeinsame Tätigkeit von Menschen nicht die Jagd ist, nicht die Sexualität, nicht die Aufzucht von Kindern und schon gar nicht Ackerbau, Viehzucht, Industrie, sondern die Erzeugung einer Resonanz zwischen den Zusammenlebenden.“⁷²³ *Peter Sloterdijk*

Emotionale und körperliche Resonanz, die Bowlby als „Bonding“ bezeichnet, meint in der Sprache Vittorio Gallese einen gelungenen Prozess des Austausches spiegelnder Imitationen von Bewegung und Emotion zwischen Mutter und Kind. Bereits während des Geburtsvorgangs werden im Gehirn der Mutter zahlreiche Oxytocin-Rezeptoren (als Grundlage für eine „gesunde Bemutterungsfähigkeit“) gebildet, was sich durch Körper- und Blickkontakt unmittelbar nach der Geburt verstärkt. Die ausgeschütteten Endorphine sorgen für ein erfolgreiches Bonding: Die Mutter „verliebt“ sich in das Kind.⁷²⁴ Zu betonen ist, dass es sich hier um eine Wechselwirkung handelt: Die Mutter braucht, um fürsorglich sein zu können, das Kind genauso, wie das Kind die Mutter braucht, um zu überleben und sich entwickeln zu können. Aber nicht nur die Mutter (Bezugsperson), sondern auch der Säugling bemüht sich aktiv um gefühlsmäßige

⁷²³ Sloterdijk/Heinrichs, 2006b, S. 245.

⁷²⁴ Die „Geburtstrance“, die Atmosphäre der Intimität und des Ungestörtseins sind ausschlaggebend für das Ausmaß der Oxytocin-Freisetzung, die u.a. mit der Produktion von Prolaktin gekoppelt ist. Die ausgeschütteten Endorphine sorgen für ein erfolgreiches Bonding: Das Periaqueductunale Grau (PAG) schüttet endogene Opiate (Endorphine) aus. Missglücktes Bonding, das heißt: unsichere bis desorganisierte Bindungsmuster gehen mit einem erhöhten Cortisolspiegel einher, was zur Immunsuppression und zur dauerhaften Degeneration von Zellen im Hippocampus führen kann.

Resonanz, um „joint attention“: „Dieses erste Zeichen einer ‚joint attention‘, eines spiegelnden Einschwingens auf ein gemeinsames Aufmerksamkeitsziel, ist ein weiteres Beispiel dafür, wie sehr das Kleinkind darauf ausgerichtet ist, sich mit seinen Bezugspersonen intuitiv abzustimmen.“⁷²⁵ Das Grundgefühl emotionaler Resonanz und Übereinstimmung bezeichnet Vittorio Gallese im Kontext der Erforschung wechselseitiger Spiegelungsphänomene⁷²⁶ als „S-Identity“ (soziale Identität), die Wurzel der Empathie.

Der Begriff „S-Identity“ entspricht Marshall Rosenbergs (der seine Auffassung von Empathie vor allem an Martin Buber, aber auch Carl Rogers orientiert) „Präsenz“ als Bedingung der Empathie. Empathie stellt für ihn ein Grundbedürfnis dar. „Präsenz“ bedarf der Unvoreingenommenheit und der Offenheit des Miteinander-Umgehens im zwischenmenschlichen Bereich und bedeutet, „die private Wahrnehmungswelt des anderen zu betreten und darin ganz und gar heimisch zu werden. Sie beinhaltet, in jedem Augenblick ein Gespür zu haben für die sich verändernden gefühlten Bedeutungen in dieser anderen Person, für Furcht, Wut, Zärtlichkeit, Verwirrung oder was auch immer sie erlebend empfindet.“⁷²⁷

Ihre neurobiologische Basis und Untermauerung findet die Empathie in Spiegelphänomenen, die, wie bereits charakterisiert⁷²⁸, besagen, dass, simpel ausgedrückt, das Gehirn permanent sein Gegenüber spiegelt, indem im eigenen Gehirn dasselbe neurobiologische Programm aktiviert wird. Im Gehirn besteht kein Unterschied zwischen dem eigenen und dem fremden Handeln, Empfinden und Erleben. Im Gehirn „wird dein Schmerz zu meinem Schmerz, und zwar ganz wörtlich.“⁷²⁹ Darin erkennt Gallese die Grundlage der Empathie: Dieser „gemeinsame Pool von körperbezogenen Handlungsvorstellungen ist die Voraussetzung dafür, dass wir uns gegenseitig intuitiv als Menschen unter Menschen erleben und dass wir unsere Handlungen, Ziele und Empfindungen intuitiv, das heißt vor jedem intellektuell-analytischen Nachdenken, verstehen können. Sobald ein anderer Mensch in unsere Wahrnehmung tritt, spielt er in

⁷²⁵ Bauer J., 2006, S. 64.

⁷²⁶ Vgl. Abschnitt 6.1.3 *Verhalten oder die Einheit von Body und Mind*. Das Resonanzverhalten mit der Bezugsperson zeigt sich beispielsweise darin, dass Säuglinge Bewegungen (z.B. mit dem Mund) imitieren, auf diese Weise werden Handlungsneurone aktiviert und Spiegelzellen aufgebaut. (Vgl. Bauer J., 2006, S. 63.)

⁷²⁷ Rogers/Rosenberg, 2005, S. 79.

⁷²⁸ Vgl. Abschnitt 6.1.3 *Verhalten oder die Einheit von Body und Mind*

⁷²⁹ Kast, 2003, S. 139.

unserem Gehirn auf dieser Klaviatur.“⁷³⁰ Dass trotz der Spiegelung ein Unterschied gemacht werden kann, beschreibt Rozzone als eine Frage der Quantität und der Aktivierung einer ganzen Reihe anderer Neuronen.⁷³¹ Daher wird auch in Hinblick auf Mitgefühl „der andere Mensch Teil unseres Ich, er wird nicht unser ganzes Ich.“⁷³²

7.2.4 URVERTRAUEN

Erikson führte 1950 in „Childhood and society“ den Begriff Urvertrauen ein, das er als „ein wesenhaftes Zutrauen zu anderen“ und „ein fundamentales Gefühl der eigenen Vertrauenswürdigkeit“ definiert, das in einer „alles durchdringenden Haltung sich selbst und der Welt gegenüber“⁷³³ zum Ausdruck kommt. Für die Ausbildung des Urvertrauens (oder Urmissstrauens) ist vor allem das erste Lebensjahr von Bedeutung. Ausschlaggebend sind das Erleben befriedigender taktiler Kommunikation, emotionaler Nähe und ausreichender Pflege und Versorgung, das Ausmaß an emotionaler und körperlicher Resonanz.⁷³⁴ „Angenommen werden ist gesehen werden in einer Interaktion. Nicht gesehen zu werden in einer Interaktion ist abgelehnt werden. (...) Angenommenwerden kann sich nicht ereignen als eine spontane und dauerhafte Lebensweise ohne Selbstannahme. Und Selbstannahme kann nicht als eine Eigenschaft der Ontogenese des Kindes in der Mutter-Kind-Beziehung entstehen, wenn diese Beziehung nicht strömt in totaler gegenseitiger körperlicher Annahme, die die Operationalität absichtsloser, nichtintentionaler körperlicher Begegnungen im Spiel mit

⁷³⁰ Bauer J., 2006, S. 63. und S. 94.

⁷³¹ Der Unterschied lässt sich außerdem durch Argumente, die auf der Differenz von rechter und linker Gehirnhälfte beruhen, begründen. (Vgl. Bauer J., 2006, S. 94.)

⁷³² Kast, 2003, S. 139.

⁷³³ Claessens (1962) verortet (wie Erikson) die Entwicklung des Urvertrauens („basic trust“) am Beginn des Lebens („extra-uterines Frühjahr“). Studien von Bowlby (1975), Untersuchungen widersprüchlichen Mutterverhaltens (Spitz, 1992) oder zur „psychosozialen Wachstumsschwäche“ (Gardner, 1972) haben gezeigt, dass emotionale und körperliche Vernachlässigung zu Deprivation – seelischer und körperliche Verkümmern (Untergewicht, verzögertes Knochenwachstum [Gardner, 1972] bis zum Tod durch „Marasmus“ [griech., Kräfteverfall], kindlicher Atrophie oder Lebensschwäche) –, zu Hospitalismus, reaktiven Bindungs- und Anpassungsstörungen sowie einer neurotischen Sexualentwicklung führt. (Vgl. Zimbardo, 1992)

⁷³⁴ Das erste Lebensjahr entspricht Freuds „oraler Phase“, in der das Erleben von Körperkontakt und damit verbundener Lust und Befriedigung das „Ur-(Vor-)Bild“ für die Gestaltung späterer Intimbeziehungen und Grundlage der Sexualentwicklung darstellt. „Am Anfang des Lebens ist die Hauterotik von großer Bedeutung. Die lustvolle Berührung der Körperoberfläche spielt eine vielfache Rolle für das Kind – sie ist nicht nur Grundlegung der erotischen Dynamik, sondern ist auch die Basis jeder gesunden Ich-Entwicklung. Sie libidinisiert die einzelnen Körperteile, hilft dem Aufbau des Körper-Ichs, steigert den Narzissmus und befestigt gleichzeitig die Objektbeziehung zwischen Mutter und Kind.“ (Anna Freud, zit. nach Montague, 1982, S. 126.) In diesem Sinne ist auch jede spätere Objektfindung eine „Wiederfindung“.

sich bringt.“⁷³⁵ Urvertrauen ist das Vertrauen in das Du als Basis für das Vertrauen in sich selbst – und umgekehrt.

7.2.5 DIE DIFFERENZ EMPATHIE/AUTONOMIE

Um für die Entwicklung sozialer Kompetenz fruchtbar werden zu können, benötigt Empathie als Gegengewicht Autonomie.

Durch das aristotelische Wertequadrat veranschaulicht Matthias Varga von Kibéd das Verhältnis von Empathie und Autonomie: In „hypertropher Form“ führt Empathie zur Auflösung der eigenen Grenzen im Anderen, zur Konfluenz mit dem Anderen, während eine „hypertrophe“ Autonomie zur Isolation und zum Autismus tendiert:

Im Wertequadrat werden universell positive Werte (A und E) und Unwerte oder „kakiai“⁷³⁶ (I und O) zu einer Quaternität angeordnet und diese in eine logische Beziehungsstruktur (analog dem syllogistischen Quadrat) gebracht. Setzt man an die Stelle der positiven universellen Werte Autonomie und Empathie, entsprechen als pathologische Formen (in Form totaler Überbetonung oder als „kakiai“) Isolation (Autismus) und Konfluenz. Aristoteles spricht von „kakiai“, also fehlerhaften Extremen, was Gregory Batesons Übertreibungen und Mangel, Toxizität und Entbehrung entspricht.

| | | |
|--|--|--|
| universelle Ebene | AUTONOMIE Wert A als Optimum | EMPATHIE Wert E als Optimum |
| partikuläre Ebene kakiai | AUTISMUS ISOLATION Wert I Übertreibung von A Mangel von E | KONFLUENZ Wert O Übertreibung von E Mangel von A |

Abbildung: Wertequadrat⁷³⁷

⁷³⁵ Maturana/Verden-Zöller, 1997, S. 97f.

⁷³⁶ Griech. „kakia“ (Sg.) und „kakiai“ (Pl.) bedeutet „das sittlich Schlechte“.

⁷³⁷ Vgl. Varga von Kibéd, 2007. DVD 5. Friedemann Schulz von Thun hat das Werteviereck Paul Helwigs übernommen, weiterentwickelt und populär gemacht. Im Wesentlichen behält er die Struktur des aristotelischen Wertequadrats bei, nennt es jedoch (im therapeutischen und beraterischen Kontext)

Autonomie und Konfluenz beziehungsweise Empathie und Autismus stehen in einem kontradiktorischen, also logisch widersprüchlichen Verhältnis, schließen einander aus. Die beiden positiv konnotierten Begriffe auf universeller Ebene stehen in einem konträren, jedoch einander ergänzendem Verhältnis: „Kein Wert ist an sich allein schon, was er sein soll – er wird es erst durch Einbeziehung des positiven Gegenwertes.“⁷³⁸ Durch diese Dynamik wird das Gleichgewicht der beiden Werte erhalten. Eine Steigerung des Wertes auf der einen Seite bedarf einer Steigerung des Wertes auf der anderen Seite, um nicht in pathologische Formen zu deprivieren. „Kakiai“ (Unwerte), die auf der partikulären Ebene verortet werden, entstehen dann, wenn einem universellen Wert sein Gegengewicht (Gegenbegriff) fehlt beziehungsweise der Gegenbegriff nicht entsprechend zum Ausdruck kommen kann.

Geht die empathische Person im Mitgefühl vollständig auf – ohne jede Distanz und damit ohne ihre Grenze zu wahren –, geht auch ihre Autonomie und damit auch die Handlungsfähigkeit und die Möglichkeit, unterstützend und pro-sozial reagieren zu können, verloren. Es kann also nur darum gehen, sich in den Anderen hineinversetzen zu können – empathisch zu sein, Resonanz herzustellen –, ohne dabei die eigene Autonomie zu verlieren. Damit das Soziale – der andere – erreicht werden kann, muss die Empathie zur operativen Seite der Differenz Empathie/Autonomie werden. Das Re-entry der Differenz auf ihrer operativen Seite (hier: Empathie) wird dann nötig, um sich nicht im Anderen zu verlieren und den empathischen Informationsgewinn autonom handhaben zu können.

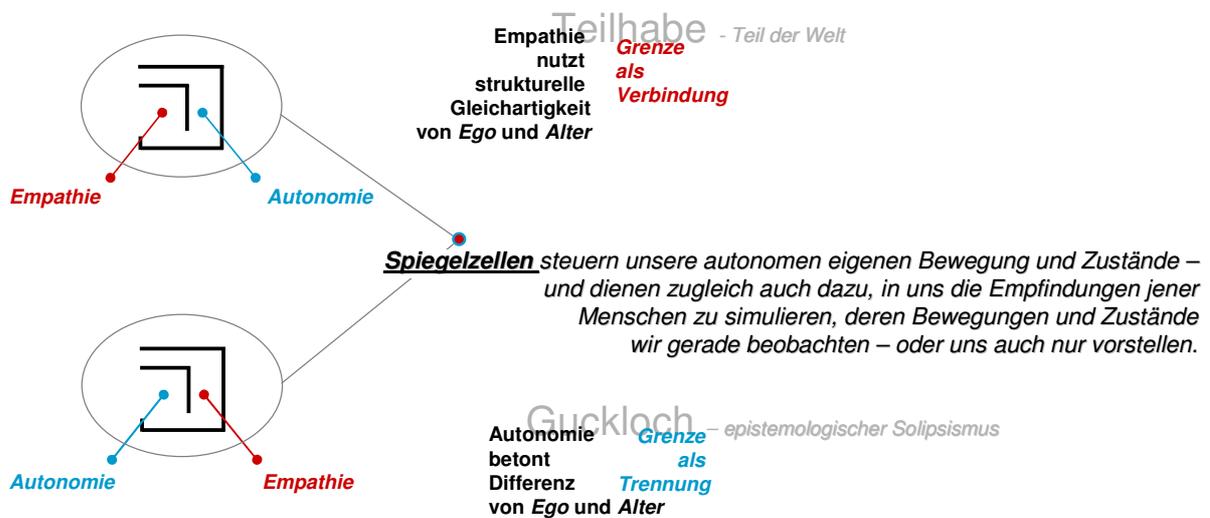
Das Re-entry der Differenz auf der Seite der Autonomie als operativer Seite, das die Autonomie vor ihrem Abgleiten in den Autismus schützt, führt in den Selbstbezug das empathische Element wieder ein.

Erst durch Re-entry wird Empathie autonom und umgekehrt: die Autonomie empathisch. Logisch betrachtet handelt es sich wieder um den Umgang mit der Paradoxie, gleichzeitig verbunden (empathisch) und frei (autonom) zu sein. Diese Gleichzeitigkeit findet ihren Ausdruck im Vermögen zu vertrauen und in der Kompetenz, dieses Vertrauen selektiv zu nutzen.

„Entwicklungsquadrat“. (Vgl. Schulz von Thun, 1990) Auch in der „dramaturgischen Psychologie“ des Philosophen, Psychologen und Theaterregisseurs Paul Helwigs findet sich das Aristotelische Wertequadrat im sogenannten „Werteviereck“ wieder. (Vgl. Helwig, 1969, S. 65ff.)

⁷³⁸ Helwig, 1969, S. 65ff.

.../Empathie/Autonomie/Empathie/Autonomie/...



.../Autonomie/Empathie/Autonomie/Empathie/...

Abbildung: Empathie/Autonomie

7.3 VERTRAUEN UND KOMPETENZ

Genauso wie Empathie nicht ohne Autonomie auskommt, ist auch das Konzept der sozialen Kompetenz nicht losgelöst von Selbstkompetenz sinnvoll denkbar. Empathie ohne Selbstkompetenz verausgabt, erschöpft und verliert sich im Anderen. Autonomie ohne soziale Kompetenz depraviert in übersteigerte Egozentrik oder Autismus. Die Entwicklung des Selbst zeigt sich also abhängig von der Entwicklung von Kompetenz. Ohne Kompetenz verschwindet es in Konfluenz oder Autismus. Damit wird auch der Zusammenhang von Kompetenz und Vertrauen⁷³⁹ erkennbar, denn mit zunehmender Weiterentwicklung kristallisiert sich Vertrauen in dieses Selbst und wird zu Selbstvertrauen, das fähig ist, der Welt zu vertrauen.

Kompetenzentwicklung erfordert kognitiv-volitve Lernprozesse. Selbstkompetenz – in der Literatur auch als „Humankompetenz“ oder Empowerment bezeichnet⁷⁴⁰ – bedeutet,

⁷³⁹ Vgl. Dazu auch Abschnitt 8.1.1 *Vorvertrauen als Anthropotechnik im Medium der Erwartung*

⁷⁴⁰ Der Begriff „Selbstkompetenz“ stammt ursprünglich aus der Rehabilitationsforschung und bezeichnet die Fähigkeit des Patienten, auf Grundlage eigenen Wissens und eigener Kompetenz die Verantwortung

eigene Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse in empathisch auf den Anderen bezogener und so angemessener Weise berücksichtigen und (selbstwirksam) regulieren zu können. Konzepte der Selbstkompetenz erinnern an Foucaults Sorge um sich, mittels der Technologien des Selbst auf das eigene Selbst gestaltend einzuwirken. Damit schließt sich auch der Kreis zu den Anthropotechniken der Ethik als Medien der Selbststeuerung, Selbstgestaltung und Transformation des Selbst.

Der Zusammenhang von Vertrauen und Kompetenz (soziale Kompetenz und Selbstkompetenz) stellt den gemeinsamen Kern der Konzepte der Selbstwirksamkeit (Bandura), der emotionalen Selbstkompetenz oder Antonovskys „Sense of coherence“⁷⁴¹ (SOC) dar, die als Lern- und Entwicklungskonzepte gelesen, im Folgenden kurz umrissen werden sollen.

7.3.1 SELBSTWIRKSAMKEIT

Banduras Begriff der „Selbstwirksamkeit“ (Bandura 1997) meint „die individuell unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann. Dieses Gefühl einer Person bezüglich ihrer Fähigkeit beeinflusst ihre Wahrnehmung, ihre Motivation und ihre Leistung auf vielerlei Weise.“⁷⁴² Selbstwirksamkeit entwickelt, formt und gestaltet sich in den verschiedenen Lebensstadien individuell unterschiedlich. Ausschlaggebend sind vor allem das Ausmaß an sozialer Unterstützung und Verstärkung und die Zuschreibung (faktischer) Erfolge an eigene Fähigkeiten und Kompetenzen durch wichtige Bezugspersonen (und schließlich durch sich selbst). Vor allem auch das Beobachten erfolgreichen Handelns anderer (besonders nahe stehender Bezugspersonen) spielt in Banduras Konzept eine Rolle, was durch die neurobiologischen Forschungsergebnisse im Bereich der Spiegelphänomene bestätigt werden kann.⁷⁴³ Durch positive (Selbst-) Zuschreibungen verringern sich Unsicherheiten, Unzulänglichkeitsgefühle oder

für seinen Genesungsprozess selbst zu übernehmen. In der Erziehungswissenschaft taucht der Begriff „Selbstkompetenz“ erstmals bei Heinrich Roth (1971) auf, der darunter Handlungsfähigkeit im Sinne eines freien, kritischen und verantwortungsvollen Handelns versteht – was bereits einer Ebene zweiter Ordnung entspricht.

⁷⁴¹ Vgl. Antonovsky, 1997, S. 33ff.

⁷⁴² Zimbardo/Gerrig, 2003, S. 543.

⁷⁴³ Vgl. Abschnitt 6.1.3 *Verhalten - die Einheit von Body und Mind* und 7.3.2 *Resonanz als Wurzel der Empathie*

Selbstzweifel⁷⁴⁴ und faktische Erfolge werden wahrscheinlicher. Durch wiederholtes Erleben von Selbstwirksamkeit entstehen positive Feedbackschleifen, die die Selbstwirksamkeitserwartung⁷⁴⁵ verstärken und zu einem generalisierten und zeitstabilen Konstrukt festigen, das auch Misserfolg und Stress zu integrieren sowie aversive Emotionen zu transformieren vermag.

7.3.2 EMOTIONALE KOMPETENZ

„Emotionale Intelligenz“ (Salovey und Mayer) als Sammelbegriff verschiedener Fähigkeiten bezogen auf das Vermögen, mit eigenen und fremden Emotionen (Spiegelphänomenen) umgehen zu können, ist in der Literatur nicht klar vom Begriff der „emotionalen Kompetenz“ (Goleman) abgegrenzt und wird deshalb auch synonym verwendet. Die Grundlage emotionaler Kompetenz bildet bei Saarni „emotionale Selbstwirksamkeit“: „Wenn eine Person auf eine emotionsauslösende soziale Transaktion reagiert und dabei gleichzeitig die eigenen emotionalen Reaktionen wirksam reguliert, dann hat diese Person ihr Wissen über Emotionen, Ausdrucksverhalten und emotionale Kommunikation in strategischer Weise angewandt.“⁷⁴⁶ Emotionale Kompetenz umfasst alle „Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Erkenntnisse, die gebraucht werden, um selbstwirksam zu handeln.“⁷⁴⁷ Dies sind kognitive Fähigkeiten wie: eigene und fremde Emotionen unterscheiden und mittels einer Sprache bezeichnen zu können, Inkongruenzen von Emotion und Ausdruck bei sich und anderen wahrzunehmen und innerhalb eigener Selbst-Präsentationen zu berücksichtigen.

Salisch definiert vier Kernbereiche miteinander verknüpfter Faktoren, die emotionale Kompetenz ergeben: 1. die Aufmerksamkeit gegenüber eigener emotionaler Befindlichkeit. 2. Empathie. 3. das Vermögen, zufriedenstellende Beziehungen herstellen zu können – in diesem Sinne ist emotionale Kompetenz immer auch

⁷⁴⁴ mitsamt physiologischer und biochemischer Begleitreaktionen wie der Ausschüttung von Endorphinen bzw. der Verringerung von Stresshormonen (und entsprechenden Begleitsymptomen wie beschleunigte Herzfrequenz, Schweißausbrüche, Zittern, Übelkeit)

⁷⁴⁵ Locke und Latham (1990, 1991) untersuchten den Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartung und faktischem Erfolg und erstellten das Konzept des „high performance cycle“.

⁷⁴⁶ Saarni, 2002, S. 10.

⁷⁴⁷ Ebenda S. 12.

kommunikative, also soziale Kompetenz⁷⁴⁸. 4. der konstruktive Umgang mit belastenden Gefühlen, die Fähigkeit zur Selbstregulierung von Emotionen – beispielsweise durch Einsatz effektiver Problemlösestrategien zur Bewältigung aversiver und belastender Emotionen.

Schließlich beinhaltet emotionale Kompetenz das Vermögen, eigene Emotionen nicht nur steuern, sondern vor allem auch die Kongruenz eigener Emotionen und eigener Überzeugungen und Wünsche aktiv herstellen zu können (Lebenskunst), sodass man sich so fühlt, wie man sich gerne fühlen möchte.⁷⁴⁹

7.3.3 SELBSTREGULIERUNG – SENSE OF COHERENCE

Der Stress⁷⁵⁰, ein menschliches Individuum zu sein, steigt mit den Herausforderungen der Globalisierung und der damit notwendig werdenden Entwicklung von 2nd-Order Kompetenz allgemein.⁷⁵¹ Kompetenzen bezüglich Stressbewältigung sind individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt – „ob das Ergebnis pathologisch sein wird, neutral oder gesund, hängt von der Angemessenheit der Spannungsverarbeitung ab. Damit wird die Untersuchung der Faktoren, die die Verarbeitung von Spannung determinieren, zur Schlüsselfrage der Gesundheitswissenschaften.“⁷⁵²

Stress bezeichnet einen psycho-somatischen Spannungszustand, der, systemtheoretisch verstanden, nur durch Selbstregulierung mittels systeminterner kognitiver Strukturen ausgeglichen werden kann. Die entsprechende kognitive Organisation nennt Antonovsky „Sense of coherence“ (SOC). Der SOC erreicht ein gewisses Maß an Stabilität, muss jedoch auf ontogenetische Weise verstanden und als

⁷⁴⁸ In der Kommunikation stellen Gefühle in Verbindung mit sprachlichen Möglichkeiten Kommunikabilien und Steuerungsmöglichkeiten der Kommunikation dar. Kinder lernen nach und nach positive (und negative) Gefühle zu evozieren und zum Aufbau gemeinsamer Resonanzräume beizutragen. Beispielsweise beginnen Kinder bereits innerhalb des zweiten Lebensjahres, andere Menschen zu trösten, und lernen damit, Einfluss auf die Emotionen anderer Menschen auszuüben. Vgl. Abschnitt 6.3 *Motivation – die soziale Dimension*.

⁷⁴⁹ Vgl. Saarni, 2002, S. 13.

⁷⁵⁰ In der medizinischen und psychologischen Fachwelt wird der Begriff Stress zum ersten Mal 1914 von Walter B. Cannon verwendet. Es folgten 1936 *das Allgemeine Adaptationssyndrom* (AAS) von Hans Selye, das *Stressmodell* nach Henry, das *Transaktionale (kognitive) Modell* nach Lazarus 1974 und die *Theorie der Ressourcenerhaltung* nach Stevan Hobfoll 1988 – um nur einige Modelle zu nennen. Stress kann als Distress oder auch als Eustress erfahren werden. Eustress unterstützt den Organismus, fördert die Konzentration, Ausdauer und Aufmerksamkeit und führt zu körperlichen wie geistigen und psychischen Höchstleistungen.

⁷⁵¹ Vgl. Luhmann: gleichzeitige Steigerung von Individualität und Kollektivität.

⁷⁵² Antonovsky, 1997, S. 16.

grundsätzlich plastisches, dynamisches und entwicklungsoffenes (lernfähiges) Konzept – kurz: als ein Lernsystem – gefasst werden.⁷⁵³

Antonovsky beschreibt den SOC als selbstorganisierenden Zusammenhang dreier zirkulär verbundener und miteinander wechselwirkender Faktoren:

1. Verstehbarkeit (comprehensibility): bezieht sich auf die Kompetenz, Ereignisse und Prozesse des eigenen Lebens trotz Widersprüchlichkeiten und Inkonsistenzen kognitiv ordnen und in einen Lebens-Sinnzusammenhang integrieren zu können, sodass ein Gefühl der Lebenskontinuität und -konsistenz gewonnen werden kann.

2. Bewältigbarkeit/Handhabbarkeit (manageability): bezeichnet das Vertrauen darauf, dass Schwierigkeiten lösbar, Welt- und Lebenszusammenhänge beeinflussbar und Herausforderungen zu bewältigen sind. Dem Aspekt der Bewältigbarkeit entsprechen „interne Kontrollüberzeugungen“ sowie die Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura) und emotionale Selbstkompetenz.

3. Bedeutsamkeit (meaningfulness): bezieht sich auf das Grundgefühl der Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens und stellt den motivationalen Faktor des (Über-)Lebens dar.⁷⁵⁴ Mit der Wahl des Begriffs „Sense of Meaningfulness“ bezieht sich Antonovsky auf Viktor Frankl: „Sinn geben würde auf Moralisieren hinauslaufen. Und die Moral im alten Sinn wird bald ausgespielt haben. Über kurz oder lang werden wir nämlich nicht mehr moralisieren, sondern die Moral ontologisieren – gut und böse werden nicht definiert werden im Sinne von etwas, das wir tun sollen beziehungsweise nicht tun dürfen, sondern gut wird uns dünken, was die Erfüllung des einem Seienden aufgetragenen und abverlangten Sinnes fördert, und für böse werden wir halten, was solche Sinnerfüllung hemmt. Sinn kann nicht gegeben, sondern muss gefunden werden.“⁷⁵⁵

⁷⁵³ Der SOC als Prozess und dynamisches Prinzip verstanden, kann wachsen (oder schrumpfen), lernen und verlernen, wiewohl er durch spezifische Erfahrungen – besonders am Beginn des Lebens (Urvertrauen) – grundgeprägt ist. Nach Antonovskys Einschätzung verändert sich der SOC ab dem 30. Lebensjahr nicht mehr oder nur mehr geringfügig. Dies ist aufgrund der Ergebnisse der modernen Hirnforschung nicht haltbar: Das Gehirn ist grundsätzlich plastisch, Strukturen verändern sich permanent und das Gehirn ist zeitlebens lernfähig. So muss der SOC als ein lebenslang veränderbares und plastisches Entwicklungskonzept gesehen werden.

⁷⁵⁴ Für die Persistenz des Handelns und Erlebens unter extremen Bedingungen ist der Aspekt der Bedeutsamkeit – der Sinn – von besonderer Relevanz. Ein geringes Maß an Bedeutsamkeit lässt allmählich auch die Verstehbarkeit sowie die Verfügungsmacht über Ressourcen (Bewältigbarkeit) schwinden. (Vgl. Antonovsky, 1997, S. 38.)

⁷⁵⁵ Frankl, 2006, S. 155. Antonovsky: „Diejenigen, die nach unserer Einteilung ein starkes SOC hatten, sprachen immer von Lebensbereichen, die ihnen wichtig waren, die ihnen sehr am Herzen lagen, die in

Den Aufbau des Kohärenzgefühls prägen sowohl soziokulturelle als auch biographische und interaktionale Faktoren, wobei Antonovsky dem Konzept des Urvertrauens besondere Bedeutung beimisst. Verstehbarkeit wird durch kohärente, widerspruchsfreie Lebenserkenntnisse gefördert, Bewältigbarkeit durch vielfältige Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Bedeutsamkeit durch „die Teilnahme an Entscheidungsprozessen in sozial anerkannten Aktivitäten“.⁷⁵⁶ Auch die erfolgreiche Integration frustrierender Erlebnisse stellt einen wesentlichen Lernfaktor dar und erweitert und komplexiert die Struktur des SOC. Eine wesentliche Funktion für den Aufbau des SOC kommt generalisierten Widerstandsressourcen (general resistance resources, GRR)⁷⁵⁷, wie beispielsweise körperlichen Ressourcen (wie Immunsystem, Konstitution), Selbstvertrauen, Phantasie, Kreativität, aber auch finanziellen Ressourcen und vor allem sozialen Unterstützungssystemen (Erziehung) und intakten Sozialbeziehungen, zu.

ihren Augen ‚Sinn machten‘ – und zwar in der emotionalen, nicht nur kognitiven Bedeutung des Terminus.“ (Antonovsky, 1997, S. 35).

⁷⁵⁶ Ebenda S. 97.

⁷⁵⁷ Beziehungsweise im negativen Fall, den generalisierten Widerstandsdefiziten (general resistance deficit, GRD).

8 DIE ETHIK DER ERZIEHUNG ALS ERZIEHUNG ZUR ETHIK

Eine Erziehung, die sich als Erziehung zur Ethik verstehen möchte, muss zunächst vor allem sich selbst gegenüber in eine kritische Distanz treten und ihre Erwartungen und damit die Muster- und Strukturbildungen ihrer Kommunikationen reflektieren und neu bestimmen und gestalten.

8.1 ERWARTUNGEN ALS MEDIUM DER ERZIEHUNG

„Wo immer sich (...) Forderungen nach neuen Turns auftun – in jedem Falle müssten solche im Nukleus einer neuen Programmatik zu Grunde gelegt sein: auf dem Niveau der pädagogischen und/oder kommunikationswissenschaftlichen Paradigmata. Den Blick freistellen hieße dann in erster Linie Einstellungen bewusst-kreativ umstellen.“⁷⁵⁸
Thomas Bauer

Die Strukturen sozialer Systeme sind „Erwartungen in Bezug auf die Anschlussfähigkeit von Operationen, sei es des bloßen Erlebens, sei es des Handelns, und Erwartungen in einem Sinne, der nicht subjektiv gemeint sein muss. (...) Erwartungen formulieren mithin einen Aspekt, der als Zukunftsaspekt von Sinn entweder psychisch oder auch in der sozialen Kommunikation gegeben sein kann.“⁷⁵⁹ Auch hebt die Erwartung „die Gleichwahrscheinlichkeit von Ereignissen in einem bestimmten Ereigniszusammenhang auf.“⁷⁶⁰ Erwartungen besitzen eine „vorsortierende“, also selektierende (aber nicht determinierende) Funktion auf die Wahl der Anschlussmöglichkeiten von Vorstellungen, von Verhalten und von Kommunikation.⁷⁶¹ Wiederholte Erfüllung oder Enttäuschung von Erwartung erhöht beziehungsweise verringert künftige Anschlusswahrscheinlichkeit.

Es wird daher sehr auf die Erwartungen und Erwartungserwartungen der Erziehung ankommen, also darauf, welche Strukturen, Muster und (Spiel-)Regeln die Erziehungskommunikation ausprägt. „Auf der Ebene der Erwartungen, nicht auf der Ebene der Handlungen kann ein (soziales) System lernen, kann es Festlegungen

⁷⁵⁸ Bauer T./Ortner, 2008, S. 317f.

⁷⁵⁹ Luhmann, 2004c, S. 103f.

⁷⁶⁰ Luhmann, 1987, S. 386.

⁷⁶¹ Vgl. ebenda S. 102.

wieder auflösen, sich äußeren oder inneren Veränderungen anpassen.“⁷⁶² Und es wird auf die Erziehungskommunikation und deren Strukturen ankommen, welche Möglichkeiten sie den an sie angekoppelten Bewusstseinssystemen eröffnet oder auch verschließt.

Weiter oben wurden Anthropotechniken der Ethik als Medien der Selbststeuerung beschrieben. Erwartungen – im Sinne bewusst gestalteter Erwartungen – können als Medium der Erziehung bezeichnet und als Selbststeuerungsinstrument der Kommunikationen der Erziehung genutzt werden.

Die Rolle der Erwartungen des Erziehers in Korrelation mit der Leistungs- und „Intelligenzentwicklung“ der Heranwachsenden wurde von Robert Rosenthal⁷⁶³ bereits in den 1960er Jahren untersucht und breit diskutiert. Es ergab, dass allein die Antizipation des Erwarteten (des Erfolgs) durch den Lehrer ein entsprechendes Beziehungs- und Kommunikationsverhalten generiert, das die erwarteten Ergebnisse (Erfolge), welchen in Rosenthals Experiment jede realistische Grundlage gefehlt hat, damit erst herstellt oder konstruiert. Erwartungen besitzen in diesem Sinne eine die Zukunft präparierende, sich selbst erfüllende Potenz – im Sinne Paul Watzlawicks „self-fulfilling prophecies“⁷⁶⁴.

Die Frage, die sich im Kontext der Ethik hier an die Erziehung stellt, ist: Welches Menschenbild begründet die Erwartungen und Erwartungserwartungen, mit welchen die Erziehung sich selbst und ihre „Zöglinge“ zu formen sucht? Und wofür kann und will Erziehung nach professioneller Reflexion bezüglich solcher Erwartungen noch (oder neu) Verantwortung übernehmen? Und: Welche Prozess- und Strukturformen

⁷⁶² Ebenda S. 472.

⁷⁶³ Vgl. „Pygmalion im Unterricht, Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler“: Rosenthals Experiment fand in einer Volksschule mit 18 LehrerInnen und über 650 SchülerInnen statt. Die SchülerInnen wurden vor Beginn eines Schuljahres einem Intelligenztest unterzogen. Den LehrerInnen wurde mitgeteilt, dass die Intelligenzmessung zur Selektion jener 20 Prozent aller SchülerInnen führen sollte, bei welchen überdurchschnittliche Leistungsfortschritte zu erwarten wären. Die Auswahl dieser „besonderen SchülerInnen“ funktionierte in Wahrheit nach dem Zufallsprinzip. Am Ende des Schuljahres wurde der Intelligenztest für alle SchülerInnen wiederholt und ergab tatsächlich überdurchschnittliche Zunahmen der Intelligenz und der Leistungen dieser „besonderen SchülerInnen“. Die Berichte der Lehrkräfte zeigten außerdem, dass sich diese Kinder in jeder Hinsicht – also auch im sozialen Verhalten, ihrer intellektuellen Neugierde, ihren Umgangsformen und ihrer Motivation – positiv von ihren MitschülerInnen unterschieden.

⁷⁶⁴ „Eine sich selbst erfüllende Prophezeiung ist eine Annahme oder Voraussage, die rein aus der Tatsache heraus, dass sie gemacht wurde, das angenommene, erwartete oder vorhergesagte Ereignis zur Wirklichkeit werden lässt und so ihre eigene ‚Richtigkeit‘ bestätigt.“ (Vgl. Watzlawick, 1985, S. 91ff.)

(beziehungsweise deren technische Umsetzung⁷⁶⁵) erzieherischer Kommunikation entsprechen diesen reflektierten Erwartungen und wie können sie in die erzieherische Praxis implementiert werden?

8.1.1 VORVERTRAUEN ALS ANTHROPOTECHNIK IM MEDIUM DER ERWARTUNG

Erwartungen gewähren keine Sicherheiten. Sie lassen Kontingenzspielräume zu und bezeichnen damit Unsicherheit. Die Tragbarkeit der Unsicherheit von Erwartungen wird, mit Luhmann gesprochen, durch Vertrauen erhöht. Vertrauen ist ein Konzept, das maßgeblich erst dann ins Spiel kommt, wenn Erwartbarkeiten höchst unsicher sind – zum Beispiel, weil keine ausreichenden Erfahrungen aus der Vergangenheit vorliegen oder weil die Chancen oder Wahrscheinlichkeiten des Eintreffens eines bestimmten Ereignisses nur zu einem geringen Maße gegeben sind. Vertrauen als Name für das Unbestimmte zwischen Wissen und Nichtwissen ermöglicht praktisches Handeln⁷⁶⁶, kompensiert fehlende oder unzureichende Erwartungssicherheit und gewährleistet Handlungsfähigkeit trotz Unsicherheit und Risiko. Vertrauen ist ein paradoxes Konzept, das prinzipiell unbegründbar und unentscheidbar ist. Es gibt keine Garantien, dass sich die Erwartungen, für die sich die Erziehung entscheidet, auch tatsächlich erfüllen werden und dem Vertrauen so eine Grundlage zu geben vermögen. Der unumgängliche Schritt ist daher auch eine Entscheidung für das Vertrauen. Denn: „Das Problem der Wahrheit verschwindet, wenn man vertraut.“⁷⁶⁷ Weil wir aber nicht einfach Vertrauen „haben“ können (und sollen), geht es um eine Entscheidung für das Vertrauen. Heinz von Foerster spricht von „Vorvertrauen“. Vorvertrauen ist nicht einfach Vertrauen. „Vorvertrauen“ ist die bewusste Entscheidung für Vertrauen, obwohl oder gerade weil es keine Garantien für dessen Berechtigung gibt.⁷⁶⁸ Vorvertrauen als die bewusste Entscheidung für das Vertrauen ist ein Konzept zweiter Ordnung.

Orientierungsmöglichkeiten für die Entwicklung entsprechender „Anthropotechniken des Vorvertrauens“ findet die Erziehung bereits bei Kant, Hans Vaihinger, aber auch in modernen systemtherapeutischen Verfahren. Bereits Kant benutzt die Fiktion der Mündigkeit, um zu „wirklicher“ Mündigkeit zu führen, genauso wie er die Fiktion der

⁷⁶⁵ Vgl. Abschnitt 8.3 *Technologien der Erziehung*

⁷⁶⁶ Vgl. Simmel, 1922, S. 263.

⁷⁶⁷ Foerster/Bröcker, 2002, S. 19.

⁷⁶⁸ Vgl. ebenda S. 319ff.

Freiheit benutzt, um zu „wirklicher“ Freiheit zu gelangen: „Dem Denker ist bewusst“, wie Peter Sloterdijk sagt, „dass man Menschen nur dadurch dazu verführen kann, Menschen zu werden, dass man sie vom ersten Augenblick ihres Daseins an wie Menschen im noblen Sinn des Gattungstitels behandelt. Der Philosoph (Kant) ist ein preußischer Pygmalion, der die Menschheit im höflichsten Tone anspricht, als wäre sie nicht ein verwehrtes zerkrügeltes Agglomerat von bösen-klugen Egoisten, sondern immer schon eine Gesellschaft mündiger Weltbürger.“⁷⁶⁹ Hans Vaihinger stellt in Anlehnung an Kant das „Als-ob“ ins Zentrum seiner Philosophie. Er geht davon aus, dass der Mensch permanent ein subjektives Bild oder Modell seiner Wirklichkeit kreiert und, indem er dieses für wahr hält, auch entsprechend agiert und sich verhält. Dies geschieht üblicherweise unbewusst und unbeabsichtigt und trägt auch nicht immer zum Besten bei. Die Technik des „Als-ob“ bedarf dagegen einer bewussten Entscheidung und ist jene „magische Transformationsformel zweiter Ordnung“, die aus Simulationen und Imaginationen Wirklichkeit gerinnen lässt. Indem der Erfolg visualisiert und eventuelle Hindernisse als bereits überwunden imaginiert werden, baut sich eine mentale Brücke – „die irrationale Brücke der Als-ob-Fiktion, die Wirklichkeit zweiter Ordnung“⁷⁷⁰ – von der Gegenwart in die Zukunft. Diese Operationsweise eröffnet den Horizont der Möglichkeiten für das „Andere“, das heißt, etwas anders zu denken und zu tun (was an Foucault erinnert!).

Die von Steve de Shazer entwickelte Wunderfrage – „Nehmen wir einmal an, es wäre ein Wunder geschehen und das Problem wäre verschwunden. Was wäre dann anders? Woran würden Sie es bemerken?“⁷⁷¹ – geht auf die hypnotherapeutische Tradition Milton Ericksons zurück. Dabei werden positive Zielvorstellungen mit Fokus auf (wünschenswerte) Unterschiede zur gegenwärtigen Situation imaginiert, visualisiert. Die

⁷⁶⁹ Sloterdijk, 1993, S. 274.

⁷⁷⁰ Watzlawick, 2009, S. 100.

⁷⁷¹ De Shazer, 1992a, S. 130. Steve de Shazer entwickelte das Modell der lösungsorientierten Kurzzeittherapie. Bei dieser Methode werden nicht die Probleme und Störungen sowie deren Entstehungsgeschichten thematisiert, sondern auf Ausnahmen von Problemen und Störungen und damit indirekt mögliche Lösungen fokussiert (positiv visualisierte Antizipation der Zukunft). Kernfragen sind: Unter welchen Bedingungen tritt das Problem nicht auf? Was ist dann anders? Was tun Sie, wenn das Problem nicht da ist? Was tun andere? Wer kann das (Andere) woran bemerken? Und wie reagiert das Umfeld? Und wie reagieren Sie auf die Reaktionen des Umfeldes? Was müssen Sie tun, um eine Besserung aufrecht zu erhalten? Was müssen Sie tun, um das Problem wieder herbeizuführen? Wer kann wie, wann und wo zur Besserung oder zu einer Verschlechterung beitragen? Diese Fragestellungen dienen der sprachlichen Konstruktion von Lösungsmustern, wodurch ein Ausgleich bei der Symptombewertung entsteht, weil nicht mehr auf Dysfunktionalität, sondern auf Funktionalität fokussiert wird (Vgl. De Shazer, 1989, S. 24.) Vgl. auch Abschnitt 8.3.2 *Systemisch-konstruktivistische Beobachtungs- und Kommunikationsstrategien*.

„Lösung“ als positive Utopie wird gedacht, vorgestellt und biologisch „geankert“ und auf diese Weise konstruiert: „In Vaihingens Sinne kann das etwas wie die völlig unbeweisbare Annahme der persönlichen Freiheit sein, die herangezogen wird und nach getaner Arbeit dann ‚herausfällt‘; im Sinne Heinz von Foerstern ist es der synaptische Spalt, in den nun – metaphorisch gesprochen – eine andere Überträgersubstanz einfließt; (...) im Sinne des Konstruktivismus eine andere Wirklichkeitskonstruktion, die genauso wenig Anspruch auf Wirklichkeit, Richtigkeit oder Wahrheit erheben kann wie irgendeine andere.“⁷⁷² Die Aktivierung des Wirklichkeitskonstruktionspotentials antizipierter Vorstellungen bezeichnen Fritz B. Simon und Gunthard Weber als den „Möglichkeitssinn“, der für sie als „Ko-Autor“ einer neuen Wirklichkeit gilt. Für die Erziehung empfiehlt sich in diesem Sinne eine systematische und vor allem professionelle Förderung und Nutzung ihres Möglichkeitssinns⁷⁷³.

8.2 DIE ETHIK DER ERZIEHUNG ALS KOMPETENZ DER ERZIEHUNG

Eine Ethik der Erziehung muss nicht nur ihre eigenen Erwartungen und damit die Strukturen ihrer Kommunikationen überdenken und neu organisieren, sie muss auch entsprechende kommunikative, also soziale Kompetenzen entwickeln.

8.2.1 HERSTELLEN VON „BEGEGNUNGSRÄUMEN“

Für den Aufbau komplexer kognitiver Strukturen ist nach Jantzen vor allem soziale Bindungssicherheit von Relevanz: „Die moderne Entwicklungspsychologie zeigt, dass Räume von Sicherheit und Bindung eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau kognitiver Strukturen sind.“⁷⁷⁴ Die ethische Kompetenz der Erziehung besteht in diesem Sinne in der Sorge um und im Schaffen von Stabilitätsbedingungen der Kommunikation durch Kontaktsicherung – Mimik, Gestik, verbale und nonverbale Zeichen –, Ernstnehmen, Anerkennung und Wertschätzung des anderen im Dialog, Herstellen von Zugehörigkeit und emotionaler Resonanz: „Kompetenzen zu erkennen und anzuerkennen erfordert, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata wirksam

⁷⁷² Watzlawick, 2009, S. 100.

⁷⁷³ Vgl. Simon/Clement/Stierlin, 1984, S. 220.

⁷⁷⁴ Jantzen, zit. nach Ziemer, 2002, S. 13.

werden zu lassen, die der Situation, den Möglichkeiten und damit der ‚Freiheit‘ des anderen entsprechen.“⁷⁷⁵ In transaktionaler Sichtweise gilt es, „Begegnungsräume“ zu schaffen, in welchen Kompetenzen deutlich werden und entsprechende Anerkennung finden.⁷⁷⁶ Die Kompetenzen des anderen anzuerkennen, wirkt sich nicht nur auf die Selbstachtung und das Selbstwertgefühl des anderen in positiver Weise aus, es führt darüber hinaus auch im Akteur selbst zu Veränderungen. Wer andere fördert und anerkennt, gewinnt selbst an Freiheit und „symbolischem Kapital“ (Anerkennung, Ansehen), was wiederum die Kompetenz stärkt, innerhalb sozialer Kontexte eine Kultur der Anerkennung zu forcieren und zu gewährleisten.⁷⁷⁷

Die von Jantzen so genannten „Begegnungsräume“ sind Schutzräume, Spielräume, Experimentalräume, Wachstumsräume, Lern- und Entwicklungsräume, die es erlauben, zu „sein“ und zu „werden“: „To open a space for the other where he can live or where he is accepted as a human being as he might be.“ Das heißt, du nimmst den anderen so an, wie er ist, anstatt ihm vorzuschreiben, wie er sich nun zu verhalten hat. In dem space (...) ist für den anderen eben eine Freiheit seines Ausdrucks, seiner Existenz, seines Verhaltens, seiner Entwicklung möglich.“⁷⁷⁸

Die Kompetenz der Erziehung, den Raum des Gemeinsamen zu konstruieren und zu gestalten, Möglichkeitsräume zu öffnen, Kommunikation zu initiieren und in Gang zu bringen, erinnert an die „Dialogik“ (Heinz von Foerster), auf deren Grundlage Kommunikation (als das gemeinsame Dritte – der „Tanz“) entsteht, in der die Ethik sich verwirklicht. Um Freiheiten zu ermöglichen, bedarf es jedoch auch des Absteckens von Grenzen. Der Raum des Möglichen erweitert sich nur dann wirklich, wenn auch die neuen Grenzen wieder klar und eindeutig, aber als solche disponibel, erkennbar

⁷⁷⁵ Ziemer, 2002, S. 119.

⁷⁷⁶ Vgl. ebenda S. 119. Die „transaktionale“ Sicht meint: Person und Umwelt beeinflussen einander wechselseitig: die Umwelt wirkt auf die Person, die Person auf die Umwelt. Die „Transaktionsanalyse“ (Berne, 2006) geht von drei Prämissen aus: Alle Menschen werden mit einem gesunden Potential („ich bin o.k., du bist o.k.“) geboren; jeder Mensch hat die Fähigkeit zum Denken (Intelligenz) und ist deshalb ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft (auch Menschen mit psychischen Problemen); der Mensch beeinflusst durch seine Entscheidungen seine Lebenssituation, kann also seine Situation verändern (deshalb sind psychische Probleme „heilbar“, es bedarf nur des richtigen Wissens, der richtigen Methoden). Eric Berne entwickelte das Kommunikationsmodell der Transaktionsanalyse als ein therapeutisches und emanzipatives Instrument. (Berne, 2006)

⁷⁷⁷ Das positive Feedback, das die Kompetenz anderer verstärkt, verändert auch „den Blickpunkt zu sich selbst, sodass sich Handeln und Verhalten generell ändern werden. Dieses veränderte Verhalten (z.B. dadurch ausgedrückt, ein Mehr an Freiheit in Anspruch zu nehmen) führt dazu, an ‚symbolischem Kapital‘ zu gewinnen.“ (Ziemer, 2002, S. 102).

⁷⁷⁸ Foerster/Bröcker, 2002, S. 318.

werden. Als Kompetenz der Erziehung kann in diesem Sinne das Herstellen der Bedingungen der Möglichkeit der Selbstorganisation des Lernens innerhalb konkreter Freiheits- und Spielräume verstanden werden. Dazu gehört die Fähigkeit des Herstellens einer Kultur der Gemeinsamkeit (Vermittlung von Sicherheit) durch das Schaffen einer gemeinsamen Kultur („corporate identity“).

Freiräume dienen dem Spiel, dem Experiment, aber auch der kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen. Jede konstruktive Auseinandersetzung, jeder Konflikt setzt kreative Valenzen für Lernen frei, wie Peter Senge dies zum Ausdruck bringt: „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ein erkennbarer Ideenkonflikt der verlässlichste Indikator für ein lernendes Team ist. In herausragenden Teams wird der Konflikt zu etwas Produktivem. (...) Der freie Fluss von widersprüchlichen Ideen ist von entscheidender Bedeutung für ein kreatives Denken, für die Entdeckung neuer Lösungen, zu denen ein einzelner Mensch nie vorstoßen könnte. Der Konflikt wird also zu einem Bestandteil des fortlaufenden Dialogs. (...) Die größten Vorteile gewinnt, wer sich dafür entscheidet, Widersacher als Kollegen mit anderen Ansichten zu betrachten.“⁷⁷⁹ Wieder ist das Element der sozialen Bindungssicherheit ausschlaggebend für die „Bereitschaft, mit neuen Ideen zu spielen, sie zu untersuchen und zu erproben. Sobald wir zu viel darüber nachdenken, wer was gesagt hat, oder Angst haben, etwas Dummes zu sagen, geht dieses spielerische Element verloren.“⁷⁸⁰ Eine entsprechende Didaktik des Konflikts findet man beispielsweise in der „Beziehungskommunikation“ oder „beziehungsmäßigen Metakommunikation“ von Reich, die darauf fokussiert, Trennendes und Verbindendes innerhalb konkreter Beziehungen zu thematisieren und Trennendes, Konfligierendes auf kreative Art (als „Win-Win-Situation“) zu lösen. Der erzieherische Rahmen sorgt für Kontexte des Vertrauens und der Verantwortungsübernahme, wobei Vertrauen und Verantwortung zugleich Basis wie auch Resultat des erzieherischen Prozesses darstellen.

⁷⁷⁹ Senge, 1996, S. 303.

⁷⁸⁰ Ebenda S. 299.

8.2.2 KULTURELLE KOMPETENZ

In Vorbereitung auf verantwortliche individuelle Zeitgenossenschaft im Zeitalter der Globalität muss Erziehung auf die Vermittlung eines transkulturellen Verständnisses der modernen Funktion von Kultur zielen.

Im Kontext der Globalität können sich unterschiedliche Kulturen nicht mehr „auf ihre gewohnte Territorialität (Abgrenzung durch spezifische Symboliken und Zeichensysteme)“⁷⁸¹ zurückziehen oder berufen. Weil sie sich nicht mehr erfolgreich gegen andere Kulturen abgrenzen können, sind sie gezwungen, sich mit diesen zu verständigen (interkulturelle Kompetenz).

Kultur wird, so Thomas Bauer, „durch Medien in zunehmendem Maße in der Weise hybridisiert, dass eigene kulturelle Werte sich im Spiegel anderer Werte aus anderen Kulturen anders ausnehmen. In Folge dieser Einmischung neuer (anderer) Perspektiven in den eigenen kulturellen Komplex (Mind, Habitus, Verhalten, Praxis) entstehen neue Habitate, die eine Haltung kognitiver oder auch emotionaler Distanzierung zur eigenen Kultur ermöglichen und sie so kritisch bzw. neu (weil aus der Perspektive von anderen) interpretieren lassen.“⁷⁸² Aus der produktiven Distanz der eigenen Kultur gegenüber können eigene habituelle Dispositionen relativiert werden, was, wie Thomas Bauer sagt, „eine neue, von Stereotypen entlastete und, wie zu hoffen ist, offenere Bewertung anderer (vor allem als fremd empfundenen) Kulturen (...)“⁷⁸³ ermöglicht. Auch Konflikte, die durch das Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen entstehen, dürfen in diesem Sinne als Vehikel und Medium der Dekonstruktion habitueller Sozialisationsmuster positiv konnotiert werden.

Im Unterschied zu Interkulturalität fokussiert Transkulturalität nicht primär auf ein Verständnis und eine Verständigung (Verhaltenskoordination) zwischen den Kulturen, sondern zielt darüber hinaus auf ein „Verstehen des Verstehens“, auf die Ausdifferenzierung einer Kultur der Kulturen ab.⁷⁸⁴ Transkulturalität bezeichnet keine uniforme Weltkultur, auch nicht Vermischung der Kulturen. Sie versteht sich als eine Kultur des Nicht-Bestimmten, eine Kultur des Offenen. Transkulturalität ist nicht

⁷⁸¹ Bauer T./Ortner, 2008, S. 32.

⁷⁸² Ebenda S. 32.

⁷⁸³ Ebenda S. 32.

⁷⁸⁴ Vgl. Bauer T., 2008, S. 32.

homogen, sondern heterogen, nicht verbindlich, sondern verbindend, nicht festgelegt, sondern offen und gestaltbar.

Kulturelle Kompetenz vermag in diesem Verständnis die jeweils situativen Ko-Konstruktionen (transkultureller) Begegnungsräume (Kommunikation) anzuregen und anzuleiten. Sie bezieht sich „auf ein Wissen um ein Nichtwissen, auf eine Ethik, (...) die zur kulturellen Kommunikation ermutigt, indem sie jede Erwartung von Selbstverständlichkeit entmutigt. (...) Eine Ethik ist dies im strengen Wortsinn schon deswegen, weil es allfällige Tendenzen zur Moralisierung der Situation und ihrer Teilnehmer unterbindet.“⁷⁸⁵ Kulturelle Kompetenz motiviert zu Kommunikationen, sie erschließt und/oder erweitert Begegnungsräume, denn sie „öffnet auf jeden Fall einen Raum, in dem man zunächst einmal nicht wissen muss, wie es weitergeht, und trotzdem etwas tun kann, was die Situation zu klären erlaubt.“⁷⁸⁶

„Man hat Kultur“, so Dirk Baecker, „wenn man die Kompetenz aufbringt, Kommunikationen in Gang zu setzen, die sowohl an wahrnehmbaren als auch an bereits kommunizierten Differenzen scheitern kann.“⁷⁸⁷ Kulturelle Kompetenz schafft Gemeinsamkeit, wo Trennendes gegeben ist. Sie initiiert Prozesse des Verstehens des jeweils anderen, zielt auf ein Verstehen des Verstehens. Das Problem ist nicht die Wahrheit (einer bestimmten Kultur), das Problem ist, wie Heinz von Foerster sagt, Vertrauen. Und die Grundlage des Vertrauens ist das Verstehen des Verstehens⁷⁸⁸.

Was die Ethik dabei nicht übersehen darf, ist die Gefahr der „Konstruktion einer Gemeinsamkeit mit dem anderen gegen Dritte und auf Kosten Dritter. (...) Je schärfer die Differenzen, die intern überbrückt werden müssen, desto stärker ist die Tendenz, Differenzen zu einem gemeinsamen Außen genau dafür in Anspruch zu nehmen.“⁷⁸⁹ Die Konstruktion des „gemeinsamen Dritten“ auf Kosten oder gegen andere muss jedenfalls als „Rückfall“ in Lebenskonzepte erster Ordnung betrachtet werden. Die Begriffe Gemeinsamkeit und Gemeinschaft beziehen sich im Kontext kultureller Kompetenz auf eine offene inklusive und nicht exklusive Konzeption. Kulturelle Kompetenz als ethische Kompetenz integriert Ambiguitätstoleranz, berücksichtigt unterschiedliche Operationslogiken und Kontexte. Kulturelle Kompetenz bedeutet,

⁷⁸⁵ Baecker, 2002, S. 151f.

⁷⁸⁶ Ebenda S. 150.

⁷⁸⁷ Ebenda S. 150.

⁷⁸⁸ Vgl. Foerster, 2003a, S. 77.

⁷⁸⁹ Ebenda S. 152.

Gemeinsamkeit zu schaffen, ohne Vielfalt zu zerstören und Differenzen zu nivellieren. Denn „Unterschiedlichkeit“, so Luhmann, „muss es schon im Paradies oder in der mythischen Urgemeinschaft gegeben haben. Sie ist, nach alter Darstellung, ein Moment der Perfektion der Schöpfung.“⁷⁹⁰.

Kulturelle Kompetenz produziert Transkulturalität, alleine schon deshalb, weil sie durch die Verwendung einer „Sprache“ definiert ist, die jede konkrete Sprache (Kultur) transzendiert – in Anlehnung an Derrida: eine Sprache, „mit der man sprechen kann, ohne bereits zu benennen.“⁷⁹¹ „Stilmittel“ dieser Sprache sind „Takt, Höflichkeit, Vorsicht und Respekt (...), mit denen wir uns und die anderen sich in der Kommunikation behaupten können.“⁷⁹² Kulturelle Kompetenz meint auch, so Dirk Baecker, „mit dem anderen reden zu können, ohne sich dabei in Frage gestellt zu sehen.“⁷⁹³ Nur wer „sich selbst nicht in Frage gestellt sieht“, wer sich auch selbst behaupten kann, ist in der Lage, auch den anderen anzuerkennen, ihm dasselbe Maß an Akzeptanz, Respekt und Achtung, das man sich selbst gegenüber aufwendet, zukommen zu lassen. Kulturelle Kompetenz heißt, der Achtung und Würde des verallgemeinerten Anderen durch die Anerkennung und Achtung der Würde des konkreten Anderen, zu begegnen.

8.3 TECHNOLOGIEN DER ERZIEHUNG

Eine (einseitig) personenzentrierte Erziehung – nach dem Motto: „in der Erziehung ist (...) der Zögling der wahre und in gewissem Sinn einzige Protagonist“⁷⁹⁴ – fordert in erster Linie dazu auf, Freiräume für die Selbsterziehung zur Verfügung zu stellen. Dabei läuft die Erziehung jedoch Gefahr, sich selbst in die Position eines vermeintlichen locus observandi zurückzuziehen: Ob und wie die Selbsterziehungsprozesse dann verlaufen, bleibt strikt den Protagonisten selbst überlassen, das wird und muss „sich zeigen“ (Wittgenstein), die Erziehung bleibt dabei passiv und findet sich so in ein hohes Maß an „Zurückhaltung und antizipatorischer Resignation“⁷⁹⁵ gedrängt.

⁷⁹⁰ Luhmann, zit. nach Krause, 2001, S. 228.

⁷⁹¹ Baecker, 2002, S. 151.

⁷⁹² Ebenda S. 151.

⁷⁹³ Ebenda S. 150.

⁷⁹⁴ D'Arcais, zit. nach Dür, 2008, S. 113.

⁷⁹⁵ Dür, 2008, S. 114.

Im Sinne ihrer Funktion für die Gesellschaft ist es jedoch Aufgabe der Erziehung, die Selbstorganisation der Kompetenzentwicklung der Heranwachsenden aktiv und professionell zu fördern. Achtung und Anerkennung einer Person stehen in einem strikt proportionalen Verhältnis zu Forderungen oder Herausforderungen, die man ihr zumuten kann. Bereits Makarenko formuliert: „Mein Grundprinzip (...) war immer dies: möglichst hohe Forderungen an einen Menschen, gleichzeitig aber auch möglichst hohe Achtung vor ihm. In unserer Dialektik ist dies im Grunde genommen ein und dasselbe. Von einem Menschen, den wir nicht achten, können wir nicht das Höchste verlangen. Wenn wir von einem Menschen viel fordern, besteht gerade darin unsere Achtung vor ihm.“⁷⁹⁶ Es sei hier allerdings vorgeschlagen, den Begriff „Forderung“ mit „Förderung“ (der den Begriff „Forderung“ integriert) zu konnotieren, weil „Forderung“ sehr leicht zu „Über- oder Unterforderung“ führt, während jede „Förderung“ auf individuelle Kontexte Rücksicht nimmt und „günstige“ Bedingungen beiträgt, was der Empowerment-Perspektive entspricht.

Um ihre eigentliche Funktion (wieder) aktiv und professionell erfüllen zu können, bedarf die Erziehung auch eines entsprechenden Repertoires an methodischer, pädagogisch-didaktischer⁷⁹⁷ Technologie.

8.3.1 TECHNOLOGIEDEFIZIT

Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr haben bereits Ende der 1970er Jahre im Kontext des Erziehungssystems ein eklatantes Technologiedefizit konstatiert. Der Begriff „Technologie“ „bezieht sich auf die operative Ebene eines Systems, auf der der Gegenstand seiner Tätigkeit durch geordnete Arbeitsprozesse in Richtung auf Ziele verändert wird. Die Technologie eines Systems ist die Gesamtheit der Regeln, nach denen dieser Veränderungsprozess abläuft, also zum Beispiel Schüler das lernen, was ihnen gelehrt wird.“⁷⁹⁸ Das diagnostizierte Technologiedefizit besteht aber nicht in Bezug auf Fachwissen, sondern vielmehr in Hinblick auf Kommunikationskompetenz

⁷⁹⁶ Makarenko, zit. nach Ziemer, 2002, S. 238f.

⁷⁹⁷ Pädagogik und Didaktik zu trennen, ist, wie Dirk Baecker bemerkt, eine Mogelei, „denn hier wird ein Beobachter eingeschmuggelt, der behauptet, Lernen und Lehren seien nicht dasselbe, obwohl Erziehung doch darauf bestehen muss, das Lehren am Lernen zu orientieren, und nicht etwa an der Selbstbedienung des Autoritätsdrangs des Lehrers, und das Lernen am Lehren zu orientieren, und nicht etwa an der Lust und den Launen des Schülers.“ (Baecker, 2002, S. 139.)

⁷⁹⁸ Horster, 1997, S. 183f.

und ein praxisrelevantes methodisch-didaktisches Interventionsinstrumentarium der Erziehung. Handlungsbedarf besteht daher besonders im Kontext der LehrerInnenausbildung.

Das Technologiedefizit stellt für das Erziehungssystem vor allem Unsicherheit in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit von Unterrichts- und Beziehungserfolgen dar. Diese Problematik aufgreifend, spricht Huschke-Rhein im Kontext des Erziehungssystems vom „Handeln unter Unsicherheit“.⁷⁹⁹ Luhmanns „Lösungsangebot“ des Problems dieser Unsicherheit besteht in einer Favorisierung des Frontalunterrichts: Der Frontalunterricht erlaube es dem Lehrer, seinen Mangel an pädagogischen und kommunikativen Kompetenzen durch seine fachliche Souveränität und sein Sachwissen zu kompensieren, um so die Kontrolle über die Definition der Lehrer/Schüler-Beziehungen zu behalten. Denn: „Sofern der Lehrer dabei fachlich alles richtig macht, kann er den Erfolg der Schüler sich selbst, den Misserfolg aber den Eigenarten der SchülerInnen, der zu großen Klasse oder dem Mangel an technischen Hilfs- und Lehrmitteln zuschreiben.“⁸⁰⁰ Diese Strategie, so Luhmann, sei nicht nur für den Lehrer, sondern auch für den Schüler von Vorteil, denn Unsicherheiten des Lehrers würden sich auf den Schüler übertragen, was sich in Bezug auf dessen Motivation negativ auswirke. Dass bei diesem Unterfangen latente Konflikte intra- und interpersonalen Natur aufgebaut werden, lässt sich bei Luhmann zwischen den Zeilen unschwer erkennen: „der Lehrer muss prätendieren, dass er bestmöglichstes Wissen auf bestmögliche Weise anbietet, und er muss mit der Einsicht zurechtkommen, dass er seine Zweifel zu unterdrücken hat. Auch dieser praxisnotwendige Mangel an Aufrichtigkeit und Spontaneität und die entsprechende Glätte der Kommunikation gehört zu den Erfordernissen der beruflichen Praxis, die zu lernen dem Einzelnen nicht immer leicht fallen mag.“⁸⁰¹ Ob ein „Mangel an Aufrichtigkeit und Spontaneität“ tatsächlich zu den Erfordernissen der beruflichen Praxis gehören muss oder soll (immerhin korreliert dies hochgradig mit dem heimlichen Lehrplan) und nicht nur „nicht vermeidbar“, sondern sogar „notwendig“ sein soll, sei hier – jenseits Luhmann’scher Ironie – ausdrücklich in Frage gestellt und bezweifelt.

⁷⁹⁹ Huschke-Rhein, 1998, S. 33.

⁸⁰⁰ Dür, 2008, S. 90.

⁸⁰¹ Luhmann, zit. nach Dür, 2008, S. 90.

8.3.2 SYSTEMISCH-KONSTRUKTIVISTISCHE TECHNOLOGIE

„Abschied (...) nehmen von den auf den einzelnen ausgerichteten, zugleich doch alle einzelnen nach gleichem Schema behandelnden Modellen der pädagogischen Intervention, wodurch jede Pädagogik verdächtig wird, die Dilemma der Gesellschaft auf dem Rücken einzelner Heranwachsender austragen zu wollen.“⁸⁰²

Thomas Bauer

Sekundäre Devianz, Jugenddelinquenz, persistentes dissoziales Verhalten gelten als durch das Erziehungssystem (mit)produzierte Symptomaten und werden häufig an einzelnen „ProblemschülerInnen“ festgemacht – das sind die „Indexpatienten“ der Gesellschaft, „produziert“ durch ihr eigenes Erziehungssystem (vor allem durch das Schulsystem), das mit internen Widersprüchlichkeiten und Paradoxien oft nur mittels Suspendierung ihrer „Symptomträger“ oder „Indexpatienten“ umzugehen weiß. Huschke–Rhein betont in diesem Zusammenhang jedoch ausdrücklich: „Die Erziehungsfunktion der Schule, die vom Luhmannschen Systemansatz her ja nicht zu den primären Aufgaben des Systems gehört, kann heute nicht mehr als systemfremd externalisiert werden und an die Kontexte zurückgegeben werden, weil es heute keine Kontexte mehr gibt, die diese Aufgabe zuverlässig erledigen können, zumindest nicht in ihrer traditionellen Form. Also muss sich die Schule als System dieser Aufgabe erneut stellen.“⁸⁰³ In diesem Sinne stellt Erziehung (noch immer oder schon wieder!) eine originäre Aufgabe des Erziehungs(!)systems dar. Erziehung kommt dabei nicht umhin, sowohl emanzipativ-therapeutische⁸⁰⁴ als auch reparativ-therapeutische Funktionen der Gesellschaft zu erfüllen. Reparative Funktionen nicht zuletzt deshalb, weil sich der Gesundheits- und psychische Zustand der SchülerInnen im Zeichen der Globalisierungsdynamik allgemein als zunehmend bedenklich darstellt.⁸⁰⁵ Insgesamt, so stellt Wolfgang Dür fest, werden „die subjektive Gesundheit und die subjektiv wahrgenommene, gesundheitsbezogene Lebensqualität (...) schlechter, die psychosomatischen Beschwerden nehmen zu, und ebenso der Konsum von psychoaktiven Substanzen wie Alkohol und Tabak. Die Jugendlichen geraten mit

⁸⁰² Bauer T./Ortner, 2008, S. 318.

⁸⁰³ Huschke-Rhein, 2003, S. 141.

⁸⁰⁴ griech. *therapeia* – das Dienen, die Bedienung, die Dienstleistung

⁸⁰⁵ Vgl. Dür, 2008, S. 19ff. und S. 28.

fortschreitender Pubertät in ein psychisches, emotionales Tief, ein veritables gesundheitliches ‚Pubertätsloch‘.⁸⁰⁶ Die häufigsten psychischen beziehungsweise psychosomatischen Störungen fasst er zusammen in die Gruppe der Angststörungen (wie Schulangst, Schulphobie, Sozialphobie), Störungen des aggressiv-dissozialen Formenkreises (wie Regelverletzungen, Betrug, Vandalismus, Schule schwänzen, Mobbing, autoaggressives Verhalten) sowie depressive und hyperkinetische Störungen (ADHS, Konzentrationsstörungen oder Hyperaktivität).⁸⁰⁷

In Hinblick auf die sich komplexierenden Erziehungsfunktionen, und damit auf die aktuelle Problemlage des Erziehungssystems antwortend, seien, als Alternative zu Luhmanns Technologieangebot (Frontalunterricht), systemische Interventionsstrategien vorgeschlagen, die sowohl emanzipativ-therapeutisches wie auch reparativ-therapeutisches Methodenwissen zur Verfügung stellen. Systemisch-konstruktivistische Technologien korrespondieren mit der Logik der 2nd-Order Ethik im Sinne einer Praxis der Lebenskunst und der Empowerment-Perspektive: „Vorgegebenes, Verbindendes und Gemeinsames lässt nach, jedes Individuum kann und muss die Spielregeln seiner äußeren Existenz, ja sogar seiner Identität andauernd neu aushandeln.“⁸⁰⁸ Die Grundaxiome systemisch-konstruktivistischer Therapiekonzepte beziehen sich vor allem auf den metatheoretischen Hintergrund systemischen und neokybernetischen Denkens: auf das Prinzip der Selbstorganisation autopoietischer Systeme (Maturana/Varela), die Systemtheorie (Luhmann), die Philosophie des Radikalen Konstruktivismus (von Glasersfeld, Watzlawick) und vor allem auf das Prinzip der Zirkularität und die Kybernetik zweiter Ordnung (von Foerster). Gregory Bateson gilt als der Begründer der systemischen (Familien-)Therapie und Paul Watzlawick hat der Systemtherapie eine kommunikationswissenschaftliche Grundlage gegeben.

Systemisch-konstruktivistische Therapiekonzepte⁸⁰⁹ als eine Form der Kommunikation sind „Kommunikationstherapie“ und arbeiten nach dem „ethischen Prinzip“ der Dekonstruktion dysfunktionaler Kommunikationsmuster als Bedingung der Möglichkeit

⁸⁰⁶ Ebenda S. 28.

⁸⁰⁷ Vgl. ebenda S. 27.

⁸⁰⁸ Schlippe/Schweitzer, 2002, S. 271.

⁸⁰⁹ DIE systemische Therapie gibt es in Wahrheit nicht. „Systemische Therapie“ ist vielmehr ein Oberbegriff, der „so etwas wie eine Klammer um eine Vielzahl von Modellen (ist), die durchaus auch in sich sehr heterogen sein können.“ (Schlippe/Schweitzer, 2002, S. 23.) Solche Modelle sind zum Beispiel die strukturelle Familientherapie nach Minuchin, die lösungsorientierte Kurztherapie nach De Shazer, das Mailänder Modell nach Selvini Palazzoli, Boscolo u.a., interaktionale Modelle nach Satir oder Watzlawick. (Vgl. Blume, 2008, S. 70).

aktiver Selbstgestaltung personaler und sozialer Systeme. Mit anderen Worten: Der Algorithmus der Systemtherapie bedient sich der Schritte Dekonstruktion und Neukonstruktion von Wirklichkeiten durch Kommunikation.

Den Kriterien einer Ethik zweiter Ordnung entsprechend, fokussieren systemische Strategien auf die Befähigung des Menschen zur selbstverantworteten Arbeit am eigenen Selbst und Leben mit Mitteln feedback-kontrollierter Selbstbeobachtung. Das Öffnen von Möglichkeits- und Freiheitsräumen durch Dekonstruktionsprozesse bezüglich habitueller Selbstvollzugsdispositionen impliziert zugleich das Experiment des Andersdenkens und Anderslebens. Zur Lebenskunst gehört das Herstellen jener Wahrheit(en) und Wirklichkeit(en), die zur (Selbst-)Ermächtigung und damit zur freien Gestaltung der Ästhetik der Existenz führen. Dies trifft mit den Zielvorstellungen systemisch-konstruktivistischer Therapiekonzepte zusammen, die durch ihre Interventionsmethoden alternative Deutungs- und damit Konstruktionsmöglichkeiten der Wahrheit (und Wirklichkeit) erarbeiten, ohne dabei präskriptive Lösungen anzubieten. Die Systemtherapie kann durch ihre zukunftsorientierte, motivierende und den Möglichkeitssinn aktivierende Interventionistik als Paradebeispiel der „Technologien des Selbst“ (Foucault) bewertet werden: Internalisierte (habituelle) Verhaltensgrammatiken werden suspendiert, erstarrte Strukturen (Herrschaftsverhältnisse) aufgelöst, der Möglichkeitssinn aktiviert: „Gegen die anscheinende Alternativlosigkeit inkorporierter, habitueller Herrschaftsverhältnisse versucht die therapeutische Lebenskunst, die Aufmerksamkeit des Klienten wieder auf die Modifizierbarkeit der Existenz, auf die Transformativität, die Freiheit zu lenken, um so den Horizont der Möglichkeiten und damit der Lösungen neu zu eröffnen. Dabei lässt sich der Therapeut von der Annahme leiten, dass es immer Ausnahmen gegenüber der ‚Problem-Regel‘ gibt, ‚die zu Unterscheidungen werden, die einen Unterschied machen‘. *Panta rhei!*“⁸¹⁰

Die systemische Perspektive richtet sich auf das Kommunikationssystem als „hochkomplexes Spiel“, um eine Metapher Fritz Simons zu gebrauchen, deren Elemente oder Bestandteile nicht die Spieler sind, sondern die Spielregeln. Die Spieler sind die Voraussetzung für die Spiele, denn das Spiel wird nur realisiert, wenn es Spieler gibt. Die Eigenheiten und Unterschiede zwischen Systemen sind jedoch nicht

⁸¹⁰ Müssen, 1995, S. 15.

die Spieler, sondern die Spielregeln.⁸¹¹ In diesem Sinne liegt die „Macht“ oder Kontrolle über das System (das Spiel) auch nicht bei den einzelnen Individuen, sondern ist in den Spielregeln des Systems zu verorten.

Wie entstehen nun diese Spielregeln? Die Rekursionstheorie im Zusammenhang mit dem Konzept der nicht-trivialen Maschinen hat den Nachweis erbracht, dass eine beliebig große Anzahl interagierender nicht-trivaler Maschinen operational äquivalent ist einer einzigen nicht-trivialen Maschine, die rekursiv mit sich selbst operiert und zu einem Eigenverhalten konvergiert. „Dazu kommt der Nachweis, dass diese Systeme in solchen Umständen dynamische Gleichgewichtszustände einnehmen – diese heißen z.B. Fixpunkte, Eigenwerte, Eigenverhalten, Attraktoren, fremdartige Attraktoren usw. –, welche die Stabilität beobachteter oder hergestellter Dinge erklären können, ob diese nun Gegenstände sind oder Begriffe, Sprachen, Bräuche, Rituale, Kulturen usw. Alle diese entstehen dann, wenn Reflexivität, Rekursivität oder Zirkularität die Entität reproduzieren, über die sie operieren (Kauffman 1987).“⁸¹² Spielregeln entstehen – werden erzeugt und reproduziert – durch sprachliche Unterscheidungen in sozialen Interaktionen, indem ein System durch Rekursion Eigenverhalten hervorbringt, sich selbst trivialisiert. Diese Eigenwertbildung ist nicht nur nicht vermeidbar, sondern vielmehr notwendig, um die Interaktion und Kommunikation zu orientieren, zu koordinieren und den Zusammenhalt des Systems zu gewährleisten. Die Systemtherapie fokussiert nun auf die Kommunikation über die Spielregeln, „die sich in dem pragmatischen Zusammenspiel aller Beteiligten im Laufe der Zeit herausgebildet haben“⁸¹³ und untersucht, welche Effekte diese Spielregeln auf die Spieler besitzen. Es kann nicht darum gehen, Musterbildungen der Kommunikation zu unterminieren (denn das ist gar nicht möglich und wäre auch nicht wünschenswert), sondern darum, von dysfunktionalen, die einzelnen Angehörigen der Gruppe einschränkenden Kommunikationsmustern (Spielregeln) auf funktionale Äquivalente umzustellen, die sich in Selbstorganisation des Systems als neue Spielregeln herausbilden und den einzelnen Spielern in salutogenetischer Hinsicht zugutekommen.⁸¹⁴

⁸¹¹ Simon, o.J., Video.

⁸¹² Foerster, 1993b, S. 362.

⁸¹³ Selvini Palazzoli/Cicchin/Prata, 1977, S. 15.

⁸¹⁴ Durch das Zusammenwirken der einzelnen Spieler, also durch Kooperation, entsteht auch ein Mehrwert für das System, die Kommunikation. Vgl. dazu Abschnitt 5.2.4 *Kollektive Kompetenz als Kompetenz der Kommunikation*

Die systemtherapeutische Kommunikation zielt nicht auf den Ausdruck von Gefühlen ab, denn die Fokussierung auf den Ausdruck der Gefühle entspricht einer Einladung, die gewohnte (alte) Form der Beziehung zu aktualisieren und zu rekonstruieren. Vielmehr intendiert die Methodik das Herstellen von Unverbindlichkeit – die erforderlich ist, um (sich selbst und anderen) ein Andersdenken⁸¹⁵ erst zu erlauben, also den Raum des Möglichen überhaupt erst zu betreten. Systemtherapeutisches Arbeiten fokussiert auf die „Vermittlung von Irritationserfahrung“⁸¹⁶ durch Einführung neuer unerwarteter und überraschender Perspektiven⁸¹⁷ des „Andersdenkens“, sodass das „Selbstverständliche nicht mehr selbstverständlich“ ist. Das Andersdenken wird schließlich durch das „Auftauchen einer neuen Gruppe von Überzeugungen (Glaubenssätzen) oder Wahrnehmungen und Verhaltensweisen bestätigt, die man als logische Folge des veränderten Blickwinkels beschreiben kann. Sobald die Familienmitglieder die Dinge anders sehen, können sie sich auch anders verhalten. Nach einer erfolgreich abgeschlossenen Therapie kann man sagen, dass die Familie neue Regeln und Definitionen akzeptiert hat – neue Rahmen.“⁸¹⁸

Das Medium der Intervention sind sprachliche Unterscheidungen: „Wir können verschiedene Beschreibungen für bestimmte Ereignisse (er)finden, aus denen sich unterschiedliche Verhaltensvorschriften ableiten lassen, die zu veränderten Wirklichkeiten hinführen können.“⁸¹⁹ Unterschiede im Wahrnehmen, Denken und Fühlen, im Verhalten und den Interaktionen der Einzelnen bewirken die Transformation der Strukturen der Kommunikation, die durch Rückkopplungsschleifen (durch veränderte Erwartungen) Veränderungen in den einzelnen Teilen ermöglicht und bewirkt. Karl Tomm weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung sprachlicher

⁸¹⁵ Die Möglichkeit des Andersdenkens entspricht auch Foucaults Forderung. Vgl. Abschnitt 4.4 *Medien der Selbststeuerung und Künste der Existenz*.

⁸¹⁶ Natürlich wirken nicht alle Perturbationen automatisch als veränderungsrelevante Impulse. Letztlich entscheidet das System selbst aufgrund seiner autopoietischen und selbstorganisierenden Kräfte, ob und in welcher Form es auf Irritationen reagiert. Systeme sind zwischen extremer Verstrickung – mit sehr hoher Sensibilität für Aktionen (und damit starrer Strukturbildung) – und extremer Unverbundenheit, mit sehr geringer Sensibilität – angesiedelt.

⁸¹⁷ Beispielsweise in Form von Hypothesen: „Hypothese muss nicht wahr sein, sie muss lediglich wirklich sein, das heißt: sie muss wirken.“ (Simon/Weber, 1993, S. 94.) Im Gegensatz zur Diagnose, die zwar auch ein Konstrukt, jedoch eine festschreibende, beurteilende, zur harten Wirklichkeit gerinnende Wirkung besitzt, ist die Hypothese eine vorläufige Skizze, eine flexible plastische Vorannahme über einen Sachverhalt, die als Grundlage für weiteres Beobachten dient. Eine Hypothese kann bestätigt, aber jederzeit auch verworfen oder verändert werden. „Die Hypothese an sich ist weder richtig noch falsch, sondern viel eher mehr oder weniger nützlich.“ (Selvini Palazzoli, 1981, S.126).

⁸¹⁸ Shazer, 1992b, S. 72.

⁸¹⁹ Erbach, 1992, S. 75f.

Unterscheidungen als „interpersonelle Heilungsmuster“ im Sinne interpersoneller gesundheitsfördernder Muster (im Gegensatz zu interpersonellen pathologisierenden Mustern) hin, die entstehen, indem sich selektive Wahrnehmung rekursiv mit entsprechendem salutogenetischem Verhalten verbindet und die Strukturen der Kommunikation entsprechend gestaltet.⁸²⁰ Was mit systemischer Intervention erreicht werden soll, ist die Erweiterung der Denkmöglichkeiten und das Erfinden von Alternativen. Durch hypothetisches Fragen („Angenommen, dass ...“) können alternative Verhaltensweisen „angedacht“, in der Phantasie entwickelt und durchgespielt werden, denn es sind Gedankenexperimente, die den Horizont für neue, oft sogar ungewöhnliche Alternativen erweitern.

Operativer Ansatz der Systemtherapie ist der zirkuläre Zusammenhang von Individuum und Kommunikationssystem.⁸²¹ Systemtherapie ist die „Kunst“, mittels Kommunikation Kommunikationssysteme zu irritieren, zu perturbieren, zu verstören, die „Fähigkeit (...), sich in komplexen sozialen Systemzusammenhängen zu orientieren, sowie aktiv und zielgerichtet in die Systemdynamik einzugreifen.“⁸²² Erzieherisch-therapeutische Kompetenz bezeichnet hier die (paradoxieentfaltende) Fähigkeit, als beteiligter Beobachter (Teil-der-Welt-Position) innerhalb eines Interaktions- oder Kommunikationssystems die Funktion der Beobachtung zweiter Ordnung zu repräsentieren, den blinden Fleck des Systems, das auf einer Ebene erster Ordnung operiert, aufzudecken und das System durch die Technik einer besonderen Gesprächsführung so zu „verstören“, dass dieses sich genötigt sieht, sich selbst neu (funktional äquivalent) zu restrukturieren.

SYSTEMISCHE BEOBACHTUNGS- UND KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN

Paul Watzlawick, der in seinen Arbeiten auf die stigmatisierende Wirkung diagnostischer Psychotherapien hinweist, verortet die sogenannten „Verhaltensstörungen“ auf der Ebene der Beziehung, der Kommunikation und führt damit eine radikale Veränderung des Problem- und Symptombegriffes ein: Im Gegensatz zum traditionellen Krankheitsmodell, das Problemverhalten als Individualproblem betrachtet (und behandelt), betrachtet er nicht eine (oder mehrere)

⁸²⁰ Vgl. Tomm, 1994, S. 42ff.

⁸²¹ Vgl. Ludewig, 1996, S 96.

⁸²² Manteufel/Schiepek, 1994, S. 204.

Person(en) selbst oder ihr Verhalten als problematisch (oder „krank“). Vielmehr findet das Beziehungs- und Kommunikationsgefüge (Spielregeln) Ausdruck im symptomatischen (Problem-)Verhalten eines (oder mehrerer) Systemmitgliedes/-r.

In diesem Sinne stellen Symptome oder Probleme innerhalb menschlicher Beziehungen eine Funktion der Kommunikation dar, indem sie innerhalb des Systemkontextes eine Art „Sprache“ sind. Sie besitzen eine bestimmte Bedeutung, woraus sich Regeln entwickeln, wie auf ein bestimmtes Symptomverhalten reagiert wird. Wer sich zum Beispiel niedergeschlagen und depressiv zeigt, veranlasst die anderen Systemmitglieder zu ganz bestimmten Handlungen – zu trösten, aufzumuntern, Kontakt oder Distanz herzustellen. Aus diesen Regeln entstehen Rückkopplungsschleifen, die ihrerseits bedingen, dass die Symptome sich verfestigen. Die Symptome oder Probleme besitzen damit systemstabilisierende Funktion – allerdings auf Kosten eines oder mehrerer Systemmitglieder. Möchte man die Symptome so rasch wie möglich beseitigen, verliert man auch diesen grundsätzlich positiven funktionalen Aspekt. Depressives Verhalten zum Beispiel ermöglicht den Interaktionspartnern einen Kontakt herzustellen, bei dem einer der Gebende, einer der Nehmende ist. „Indem wir die homöostatische Tendenz positiv bewerten, initiieren wir paradoxerweise die Fähigkeit zur Veränderung, denn die positive Bewertung öffnet ja den Blick für das Paradoxon, wie es möglich sein kann, dass die Kohäsion der Gruppe, die von den Therapeuten als gut und erstrebenswert bezeichnet wird, nur um den Preis, dass einer zum ‚Patienten‘ wird, erhalten werden kann.“⁸²³ Paradoxe Interventionen haben das Ziel, Kommunikationssysteme mit einer logisch nicht lösbaren Situation zu konfrontieren, die nur durch kreative Veränderungsprozesse zu bewältigen ist. Wird dem System dessen eigenes bis dahin unbewusst produziertes Problemverhalten „verschrieben“ – und positiv konnotiert –, tritt es auf eine Ebene (zweiter Ordnung) des Bewusstseins, auf der es fortan nicht mehr automatisch und spontan, also unreflektiert und „naiv“ reproduziert werden kann, sondern nur noch durch bewusste Absicht oder Kontrolle.⁸²⁴ Ein Verhalten, das – im Sinne der Verschreibung – absichtlich hergestellt werden kann, kann umgekehrt auch absichtlich nicht hergestellt, also unterlassen werden. Selbst

⁸²³ Selvini Palazzoli/Cicchin/Prata, 1977, S. 38.

⁸²⁴ So kann zum Beispiel bei Essstörungen in der Familie die Aufgabe darin bestehen, die symptomatische Verhaltensweise bei jeder gemeinsamen Mahlzeit demonstrativ zur Schau zu stellen. Das gesamte System bekommt seine eigene Operationsweise zu Gesicht und kann von nun an nie wieder „naiv“ das Symptomverhalten und die entsprechende Reaktion der anderen Familienmitglieder reproduzieren (rekonstruieren).

dann, wenn jemand zwar theoretisch sein Problemverhalten unterlassen könnte, es aber praktisch nicht tut, ist das Verhalten neu zu bewerten („the same is different“). In jedem Fall werden Lernprozesse des Systems in Gang gesetzt, die veränderte Spielregeln generieren.

Systemische Strategien beobachten, „welche Unterscheidungen der Beobachtete beobachtend benutzt“ und fragen danach, „was er mit seinen Beobachtungen sehen und was er damit nicht sehen kann.“⁸²⁵ Ein bekanntes Beispiel stellt die „Mailänder Schule“⁸²⁶ dar: Ein hinter einer Einwegscheibe sitzendes Therapeutenteam beobachtet eine aktuell ablaufende familientherapeutische Sitzung. Deren unterschiedliche Beobachtungen werden nach Abschluss der Sitzung „öffentlich“ vor Augen und Ohren der Familie (die dabei passiv zuhört) zwischen den Therapeuten diskutiert. Dabei werden bisherige Sichtweisen irritiert, alternative Deutungen vorgeschlagen und neue Perspektiven eingeführt, die das System perturbieren.

Systemische Fragemethoden, speziell das „zirkuläre Fragen“ (oder „triadische Fragen“), beziehen sich auf die Rekursivität von Verhalten und Beziehung: Unterschiedliche Wahrnehmungen, Vermutungen und Interpretationen von Verhaltensweisen, von Loyalitäten, von Systemgrenzen, von offenen und verdeckten Koalitionen sowie die Wirkungen dieser Interpretationen auf die jeweils anderen Systemmitglieder werden in ihrer rekursiven Bezogenheit reihum abgefragt. Die Mutter wird beispielsweise gefragt: „Was glauben Sie, denkt Ihr Sohn über seinen Vater?“ Die Mutter ist irritiert und gezwungen, die Beobachterperspektive zu wechseln, indem sie sich in den Sohn hineinversetzt und eine Antwort „erfindet“. Damit spricht die Mutter über Vorstellungen, die sie dem Sohn zuschreibt, generiert jedoch mit ihrer Aussage sofort eine neue Realität, auf die sich jetzt auch die anderen einstellen und auf die sie eingehen. In diese Form der zirkulären Gesprächsführung werden alle Beteiligten involviert, die unterschiedlichen Aussagen (Beobachtungen zweiter Ordnung) lassen unterschiedliche Sichtweisen ans Licht treten, wodurch sich fixe Standpunkte relativieren oder „verflüssigen“ und zur Disposition gestellt werden, sodass neue Perspektiven konstruiert werden können. Im gelungenen Fall etabliert sich ein „gesünderes“

⁸²⁵ Luhmann, 1990a, S. 718.

⁸²⁶ Die Mailänder Schule bezieht sich vor allem auf Arbeiten des „Milan Team“, bestehend aus Mara Selvini Palazzoli, Guiliana Prata, Luigi Boscolo und Gianfranco Cecchin, die das „Centro per lo Studio della Famiglia“ als privates und unabhängiges Forschungs- und Therapieinstitut (1971-1982) aufbauten.

(funktional äquivalentes) Kommunikationsmuster als neues Eigenbehaviour des sozialen Systems.

Nonverbale systemische Interventionen sind systemische Aufstellungsverfahren⁸²⁷ (Inszenierung strukturbildender Prozessdynamik im Medium Raum), die auf der Logik der Resonanz und der Spiegelphänomene beruht. Bei systemischen Aufstellungen geht es, wie Matthias Varga von Kibéd zusammenfasst, „um die räumliche Anordnung von Repräsentanten zur Darstellung von Beziehungsstrukturen des Systems, zu dessen Verständnis und Modifikation die Aufstellung durchgeführt wird. In der Regel arbeitet man dabei mit Personen als Repräsentanten und befragt diese nach der Änderung ihrer Körperempfindungen und Gefühle beim Prozess des Umstellens.“⁸²⁸ Der Fokus richtet sich dabei auf die Unterschiede, die wahrgenommen und sprachlich beschrieben, jedoch nicht interpretiert werden.

Indem sie die wesentlichen Prinzipien systemisch-konstruktivistischer Methoden und Strategien aufzeigen, mögen diese Beispiele zur Illustration genügen.

8.3.3 SYSTEMISCHE ERZIEHUNGSPRAXIS

„Erziehung, Bildung, Ausbildung, Beratung und Therapie sind nach systemischer Auffassung auf einem gemeinsamen Kontinuum vorzustellen, das die ansteigende Stärke der Selbstorganisationskräfte symbolisiert. Damit gewinnen Beratung und Therapie ein Stück erzieherischer Normalität zurück, und die Erziehung wird vom Makel der bloß externen Fremdsteuerung befreit.“⁸²⁹ *Rolf Huschke-Rhein*

⁸²⁷ Die Aufstellungsarbeit wurde Ende der sechziger Jahre von Duhl und Kantor entwickelt und geht auf Techniken des Psychodramas (Moreno) zurück. Populär wurde diese Methode vor allem durch Virginia Satirs Arbeiten. Insgesamt gibt es verschiedene Varianten der Aufstellungsarbeit (Familienskulptur, Organisationsaufstellungen, Strukturaufstellungen, Teileaufstellung = Aufstellung von Persönlichkeitsanteilen). Die Aufstellungsarbeit Bert Hellingers unterscheidet sich jedoch von konstruktivistischen Grundideen und sollte mehr im Sinne von „Übergangsritualen“ (wie in Stammesgesellschaften üblich und durchaus sinnvoll) Beachtung finden (zum Beispiel bei Übergangskrisen, Ablöseproblematik). Die verschiedenen systemischen Aufstellungsmethoden gehen keinesfalls davon aus, dass es eine allgemein gültige „richtige“ Ordnung gebe, wie es etwa noch das alteuropäische Credo Bert Hellingers ist. Im Sinne des Konstruktivismus gibt es keine „richtigen“ Lösungen, sondern nur viable (und dafür gibt es immer mehr als bloß *eine* Möglichkeit). (Vgl. Blume, 2008, S. 72f und Müller-Egloff, 1997, S. 7).

⁸²⁸ Varga von Kibéd/Sparrer, 2000, S. 98.

⁸²⁹ Huschke-Rhein, 2003, S. 26.

Im Hinblick auf die Homöostase des sozialen Systems macht auch jedes Problem- oder Symptomverhalten von SchülerInnen durchaus Sinn: „Jedes Verhalten macht Sinn, wenn man den Kontext kennt. Es gibt keine vom Kontext losgelösten Eigenschaften einer Person. Jedes Verhalten hat eine sinnvolle Bedeutung für die Kohärenz des Gesamtsystems. Es gibt nur Fähigkeiten. Probleme ergeben sich manchmal daraus, dass Kontext und Fähigkeiten nicht optimal zueinander passen. Jeder scheinbare Nachteil in einem Teil des Systems zeigt sich an anderer Stelle als möglicher Vorteil.“⁸³⁰ Das problematische Verhalten wird systemtherapeutisch als Lösungsversuch gedeutet, weil „wir hier voraussetzen, dass alles, was getan wird, aus guten Gründen getan wird und nachvollziehbar ist. Dies gilt sogar für die ‚destruktivsten‘ Verhaltensweisen.“⁸³¹ Jedem Verhalten wird daher eine grundsätzlich „positive“ Absicht – als Beitrag zur Kohärenz des sozialen Systems – unterstellt: „Es gibt kein Verhalten ohne positiven Sinn: Schüler wollen auch mit sehr störendem Verhalten etwas für ihre Selbstachtung und Entwicklung Nützliches erreichen, dem Lehrer damit eine Botschaft geben, insbesondere an seine Zuwendung appellieren. Molnar et al. empfehlen, auch Störungen als kooperative Beiträge zu interpretieren. Im guten Fall gelingt es dem Lehrer, darauf nicht mit Abwertung zu reagieren, sondern mit Neugier (‚Wozu machst du das? Was willst du damit erreichen?‘) und dann dem Schüler dieses zuvor störende Verhalten zu erlauben oder ihn sogar dazu aufzufordern.“⁸³² Durch die Fokussierung auf Kommunikationsaspekte ermöglichen systemtherapeutische Mittel eine Deeskalation konflikthafter Situationen: Empfehlenswert sind Vorgangsweisen, die Paul Watzlawicks Kommunikationsaxiome und den Einsatz systemisch-konstruktivistischer Interventionen wie beispielsweise Reframing, Symptomverschreibungen oder paradoxe Interventionen integrieren. Durch die positive Bewertung und Anerkennung einer als problematisch betrachteten Verhaltensweise wird angeregt, anders als bisher zu reagieren, sodass negative Kommunikationsmuster durchbrochen werden können. Systemische Interventionsmöglichkeiten beschränken sich jedoch nicht nur auf „Trouble Shooting“, sondern erweisen sich auch für die Organisations- und Schulkultur und die Weiterentwicklung pädagogischer Didaktiken als fruchtbar. Auch Arist von Schlippe weist in diesem Zusammenhang auf die rege Diskussion von Lehr- und Lernmethoden

⁸³⁰ Schlippe/Schweitzer, 2002, S. 179.

⁸³¹ Stanton, zit. nach Simon/Clement/Stierlin, 1984, S. 254f.

⁸³² Schlippe/Schweitzer, 2002, S. 256.

hin.⁸³³ Systemisch-konstruktivistisches Arbeiten im Kontext Schule basiert auf dem Prinzip größtmöglicher Eigenverantwortung der SchülerInnen für ihren eigenen Lernprozess, eingebettet in eine wertschätzende Atmosphäre, die nicht an Defiziten, sondern am Empowerment der Lernenden orientiert ist.⁸³⁴ Grundsätzlich geht es darum, „neue Entwicklungen in Gang (zu) setzen und individuell und systemweit den Spielraum der Freiheit (zu) erweitern (...).“⁸³⁵ Systemische Methodik und Didaktik sind zwar keine „sichere Theorie der Aufklärung, der Emanzipation, die zu verkünden weiß, wer wie zu emanzipieren und mit welchen Inhalten aufzuklären ist“, wohl aber „eine Beobachtertheorie, die die konstruktiven Akte des Aufklärers und der Reflexion an die Schüler als auch Lehrer in möglichst hoher Selbsttätigkeit zurückgibt.“⁸³⁶

8.3.4 SYSTEMISCHE PERSPEKTIVEN IM KONTEXT DER LEHRERINNEN-AUSBILDUNG

Reich spricht sich für eine systemisch-konstruktivistisch orientierte Hochschuldidaktik mit einem entsprechenden systemtheoretischen und systemtherapeutischen Rahmenkonzept für die Ausbildung von PädagogInnen aus, das systemische Methoden vermittelt und vor allem auf kommunikative und erzieherisch-therapeutische Kompetenzen der Auszubildenden umstellt. Systemisch orientierte Konzepte betonen die ExpertInnenstellung der Studierenden/Lernenden für sich selbst und bieten Flexibilität in den Konzepten, die damit Entscheidungsfreiräume für Inhalte und Formen des Lernens eröffnen. Mit der Einführung systemischer Perspektiven könne, so Reich, eine Reform initiiert werden, „die auch den Hochschulen wieder didaktisches Leben und Lebendigkeit von Beobachtungen in Beziehungen einhauchen“⁸³⁷ würde. Orientieren müsste sich eine entsprechende LehrerInnenausbildung vor allem an jenen Ansätzen, die sich in der Ausbildung systemischer TherapeutInnen bewährt haben, also an jenen Ansätzen, die eine „stete konstruktive Aktivität in verschiedenen Rollen und unter unterschiedlichen Beobachterperspektiven“⁸³⁸ gewähren. Zudem bedarf es „einer Reflexion nicht nur auf kognitive Inhalte, sondern auch auf Gefühle, Einstellungen,

⁸³³ Ebenda S. 256.

⁸³⁴ Hier sei auf das Medium der Erwartung als „positive Stigmatisierung“ in Umkehr zu Watzlawicks Diagnosekritik hingewiesen. Vgl. Abschnitt 8.1 *Erwartungen als Medium der Erziehung*

⁸³⁵ Schlippe/Schweitzer, 2002, S. 142.

⁸³⁶ Ebenda S. 142.

⁸³⁷ Reich, 2002, S. 77.

⁸³⁸ Ebenda S. 77.

Wertmuster usw., also einer Kommunikation über die Beziehungsseite selbst.“⁸³⁹ In der LehrerInnenausbildung müsste daher neben inhaltlichen Orientierungen und Schwerpunkten auch und vor allem der Bereich der „Selbsterfahrung“ (als Selbsttechnik) präsent sein. Konzepte würden eine Mischung aus Handwerkszeug (Tools) und Methodenwissen, Exploration von Theorien und Methodologien, Selbsterfahrung und der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, Biographie und Entwicklung im Kontext systemischer Interventionsmöglichkeiten sowie die Reflexion und Supervision eigener Erfahrungen beinhalten.

8.4 ERZIEHUNG ALS EMPOWERMENT

„Ist man an der ethischen Kompetenz des Rezipienten gesellschaftlich interessiert, dann muss man an der gesellschaftlichen Relevanz der Position des Rezipienten interessiert sein.“⁸⁴⁰ *Thomas Bauer*

Die Bedingungen und Anforderungen an künftige Schülergenerationen werden durch tiefgreifende Veränderungen gegenüber tradierten gesellschaftlichen Strukturen, an welchen sich die Erziehung lange Zeit orientiert hatte, bestimmt. Die global gewordene Gesellschaft stellt ein komplexes nicht-triviales Systemganzen dar, in dem unzählbare Kreisläufe und Prozesse ineinander greifen und interagieren. Das Kardinalproblem liegt in der Zirkularität, Komplexität und Nicht-Trivialität, in, wie Luhmann sagt, jenen „Rückwirkungen und Umweltveränderungen, die die Gesellschaft ausgelöst hat, auf die Gesellschaft selbst. Das gilt nicht nur für die physikalisch-chemisch-organische Umwelt; das gilt ebenso sehr für die psychische Umwelt des Gesellschaftssystems. In einem Maße wie nie zuvor ändert unser Gesellschaftssystem die Lebensbedingungen auf dem Erdball. Wir können nicht voraussetzen, dass die Gesellschaft weiterhin mit der Umwelt, die sie schafft, existieren kann. Ebenso fraglich ist, ob die Gesellschaft die physikalischen Mentalitäten, vor allem diejenigen Motive erzeugt, mit denen sie als Gesellschaft fortexistieren kann, oder ob es auch hier zu Diskrepanzen kommen kann, die historisch ohne jede Parallele sind.“⁸⁴¹ Bedenkt man die Retinität und den als Schmetterlingseffekt bezeichneten Grad an „Sensibilität“ (für Irritationen) des

⁸³⁹ Ebenda S. 77.

⁸⁴⁰ Bauer T./Ortner, 2008, S. 328.

⁸⁴¹ Luhmann, zit. nach Dür, S. 146.

ökologischen und sozialen Gesamtnetzwerkes, so kann man daran den „Bedarf“ (des Ganzen) an ethischer Kompetenz der Einzelnen ermessen. Gleichzeitig ist für den Einzelnen „Ethik eine unausweichliche Fragestellung der Qualität des Lebens bzw. – bezogen auf den Kontext dieser Abhandlung: des Lernens von Leben. (...) Sie ist nicht eine besondere oder gesonderte Anstrengung wert, sie ist die normale Anstrengung der Reflexion von Existenz, deren Richtung und deren Bedingungen in dem Willen sinnvoll zu überleben“⁸⁴² zu finden sind.

Erziehung muss jedenfalls auf eine unbekannte, unberechenbare, intransparente Zukunft vorbereiten, denn: „Was in (mit) dieser Welt sicher ist, ist, dass sie unsicher ist. Die Bestimmung, die der Mensch sucht, erfährt er als unbestimmte Realität und als Welt der Unbestimmtheit.“⁸⁴³ Für die Erziehung kann mit Luhmann geschlossen werden: „Diese Atmosphäre muss die Pädagogik dazu bringen, auch ihrerseits ihre semantischen Bestände durchzumustern, und dann wird sie zugestehen müssen, dass Emanzipation nicht ohne Unsicherheit zu haben ist. (...). Es müsste folglich eine Pädagogik geben, die den zu erziehenden Nachwuchs auf eine unbekannt bleibende Zukunft einstellt.“⁸⁴⁴ Mit anderen Worten: Aus der Komplexität der globalen Gesellschaft ergeben sich spezifische Anforderungen an den Einzelnen⁸⁴⁵, der seine Entscheidungen innerhalb einer von Unsicherheit und Risiko geprägten Atmosphäre und dem Nichtwissen der Zukunft, also unter der Bedingung fehlenden oder unsicheren Wissens, treffen muss.⁸⁴⁶ Für eine aktuelle Konzeption von Erziehung ergibt sich daraus folgende Proposition: Das Problem der Unsicherheit ist nur dadurch zu lösen, dass man die Unsicherheit und Nicht-Trivialität als grundlegende moderne Erfahrung nicht nur akzeptiert, sondern vielmehr auch willkommen heißt.⁸⁴⁷ Dirk Baecker meint in diesem Zusammenhang, dass es sich bei der „unbekannten Zukunft“ immer auch um

⁸⁴² Bauer T., 2004, S. 10.

⁸⁴³ Bauer T., 2008, S. 25.

⁸⁴⁴ Luhmann, 2002, S. 197f.

⁸⁴⁵ Der Einzelne ist herausgefordert, innerhalb komplexer – vernetzter, intransparenter und dynamischer – Kontexte Entscheidungen zu treffen. (Vgl. Dür, 2008, S. 102 und vgl. Luhmann, 2002, S. 197.) Der Grad an Komplexität einer Aufgabe ergibt sich aus dem Ausmaß, in dem „verschiedene Aspekte eines Realitätsausschnittes und ihre Verbindungen“ (Dörner, 1989, S. 61) realisiert werden müssen, um zu einer Lösung zu kommen. Dörner untersuchte das Problemlöseverhalten in komplexen Handlungssituationen, die aus teilweise intransparenten Prozessen einer Vielzahl vernetzter Variablen, die sich wechselseitig beeinflussen, bestanden und eine Eigendynamik entwickelten. Die Strategien zur Bewältigung komplexer Problemstellungen fasst Dörner als die Fähigkeit zum „vernetzten Denken“ zusammen, wobei er einen Zusammenhang zwischen der Kompetenz, Komplexität auf konstruktive Weise bewältigen zu können, und der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, feststellen konnte.

⁸⁴⁶ Vgl. Dür, 2008, S. 102 und vgl. Luhmann, 2002, S. 197.

⁸⁴⁷ Vgl. Bauer T./Ortner, 2008, S. 25.

eine Stellvertreterfigur für das Unbekannte schlechthin handelt – „für den unbekanntes Anderen, für die unbekanntes Sachverhalte, ja sogar für das unbekanntes Ich. Es ist eine Zumutung, so zu denken, aber es ist auch die Grundlage jeder Zivilisation.“⁸⁴⁸ Es gilt in diesem Sinne, das Kontingente, Unberechenbare, Unbekannte, Unvollständige als Ressource und Bedingung der Möglichkeit der Freiheit – und damit der Verantwortung – der Entscheidung nutzen zu lernen: „die wichtigste Einsicht ist, dass das Unbekanntsein der Zukunft eine Ressource“⁸⁴⁹, ihre Kontingenz die Bedingung der Möglichkeit ist, (ethische) Verantwortung zu übernehmen. Damit unmittelbar verbunden rückt die Frage der Ethik ins Blickfeld und „positioniert sich als Entscheidungsfrage, nicht als eine des philosophischen oder moralischen Luxus, nicht als eine, die man hinterher stellen kann, sondern als eine, die sich (von) selbst zuerst (prinzipiell) stellt.“⁸⁵⁰ Die Frage der Ethik wird zur Kardinalfrage, denn die aus der Offenheit und Kontingenz (der Zukunft) entstehende Freiheit ist unmittelbar mit der Notwendigkeit einer Entscheidung für die Freiheit und damit – im ethischen Sinne – für die Verantwortung gekoppelt.

Eine Erziehung zur Ethik bedeutet daher eine Erziehung zur 2nd-Order Kompetenz als die „Fähigkeit, Bereitschaft, Zuständigkeit, Kommunikation durch Kommunikation zu verantworten, um sich so weiter neue Horizonte der Verantwortung (Ethik) zu erschließen.“⁸⁵¹ J. Sydow weist darauf hin, dass im Kontext des Kompetenzdiskurses häufig auf die Relevanz der Machtproblematik vergessen wird. Er betont den Aspekt der „Durchsetzbarkeit des Handelns, etwa in Organisationen mit unterschiedlichen Ideologien. Damit kommen (...) Macht- und Legitimationsaspekte ins Spiel, die im Kompetenzdiskurs oft übersehen werden.“⁸⁵²

Foucaults Forderung, Machtdiskurse kritisch zu beobachten und ihrer Depravation in Herrschaftsverhältnisse entgegenzuwirken und „mit dem Spiel der Macht umgehen zu können“ stellt für die Frage der 2nd-Order Kompetenzentwicklung ein zentrales Konzept dar. Im Kontext einer Erziehung zur 2nd-Order Kompetenz kann es daher nicht um die Vermeidung von Machtdiskursen beziehungsweise um das Streben nach

⁸⁴⁸ Baecker, 2008, S. 620.

⁸⁴⁹ Ebenda S. 198.

⁸⁵⁰ Bauer T./Ortner, 2008, S. 138.

⁸⁵¹ Ebenda S. 327.

⁸⁵² Sydow, zit. nach Schmidt, 2005, S. 178.

Machtabstinentz gehen. Macht im Sinne von Empowerment ist, wie gezeigt wurde, Voraussetzung eigenen Entscheidens und Verantwortens.

Die Erziehung zur Ethik entspricht in diesem Sinne einem Empowerment (des Self-Empowerments), indem sie jene Kompetenzen (kompetent) fördert, die gebraucht werden, um Entscheidungen treffen und komplexe nicht-triviale Problemstellungen konstruktiv und ethisch verantwortlich bewältigen zu können. Dazu gehört auch Macht im Sinne des Empowerment-Gedankens.

Wie an der aktuellen Schuldebatte deutlich zu sehen ist, liegen ausreichende wissenschaftliche Expertisen und empirisches Material vor, um dem Erziehungssystem eine neue Orientierung geben zu können. Woran es mangelt, ist nicht das nötige Wissen, sondern die Implementierung dieses Wissens – kurz: Implementierungsstrategien werden zur zentralen Frage der Zeit.

9 IMPLEMENTIERUNG: EMPOWERMENT ALS STRATEGIE DES EMPOWERMENTS

Die Ethik von Wittgensteins „Mystik“ auf Spencer-Browns „Magie“ umzustellen,⁸⁵³ bedeutet: Was man nicht sagen kann, dass muss gezeigt werden. Implementierung meint in diesem Sinne die aktive Konstruktion von Bedingungen der Möglichkeit, Ethik im Kontext der Erziehung erfahrbar und erlebbar zu machen. Systemisch anthropotechnisches Empowerment, das den Kriterien der Ethik zweiter Ordnung entspricht, scheint die naheliegende Strategie. Der gesellschaftliche Ort dafür ist die Organisation der Sekundärsozialisation im gesellschaftlichen Subsystem der Erziehung, also im Wesentlichen die Schule.

Empowerment als (Selbst-)Implementierungskonzept des Empowerments muss sowohl die Kernprozesse der Erziehung – Lehren und Lernen – als auch Strukturen der Partizipation und Mitbestimmung umfassen. Empowerment als ethische Kategorie entspricht der Haltung, in sämtlichen „Prozessen des Lehrens, Lernens und Zusammenlebens Handlungsspielräume zu suchen und auszubauen, die dem einzelnen Mitglied der Schulgemeinschaft und allen zusammen mehr Kontrolle und Eigenverantwortung für ihr jeweiliges Tun ermöglichen.“⁸⁵⁴ Dazu gehören Strategien der Förderung von Eigeninitiative, Selbständigkeit und Sozialkompetenz innerhalb von „Begegnungsräumen“ (Sicherheit) sowie die Herstellung eines unterstützenden, ermunternden und experimentierfreudigen Klimas. Die Möglichkeit der Mitbestimmung und Partizipation durch Etablieren entsprechender struktureller Kommunikationsbedingungen erlaubt es den SchülerInnen, sich aktiv und korrelierend mit ihren Wünschen, Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen in die Unterrichtsprozesse (Kommunikationen) einzubringen. Die im täglichen Unterricht häufig diagnostizierte Verweigerung der Mitarbeit der SchülerInnen wird in diesem Zusammenhang als Zeichen (Symptom) für deren nicht gewürdigtes Bedürfnis nach Beteiligung und Mitsprache und nach weniger Gängelung (einer Form von Missachtung) interpretiert.⁸⁵⁵ „Der schulische Vermittlungsprozess muss daher so organisiert werden,

⁸⁵³ „Es gibt allerdings Unaussprechliches. Dies zeigt sich, es ist das Mystische.“ (Wittgenstein, 2003, S. 111.) Die Ethik ist für Wittgenstein mystisch, transzendent, während sie im Sinne Spencer-Browns, wie gezeigt wurde, ein magisches Element enthält – sie kann „gezeigt werden“.

⁸⁵⁴ Dür, 2008, S. 150.

⁸⁵⁵ Vgl. ebenda S. 150.

dass diese Freiheitsgrade gegeben sind, um die Kreativität des Individuums und die Eigendynamiken der Lerngruppe in den Dienst des Vermittlungsprozesses zu nehmen, statt zu dessen permanenter Störung werden zu lassen. Das betrifft zunächst vor allem die didaktischen Formen, im Weiteren aber auch den organisatorischen Rahmen, in dem sich diese Formen entfalten können“.⁸⁵⁶ Die zwei Dimensionen des Empowerments – die Partizipations- und die Unterstützungsfacette – müssen ineinandergreifen und zusammenwirken.⁸⁵⁷

9.1 KERNPROZESSE DES EMPOWERMENTS

„In meinem Gasthaus ernähren sich daher selbst-organisierende Systeme nicht nur durch Ordnung, für sie stehen auch Störungen auf der Speisekarte.“⁸⁵⁸

Heinz von Foerster

In kognitive Systeme kann nicht direkt interveniert werden. Lernen ist ein selbstorganisierter und selbstgesteuerter Prozess. „Die Selbstorganisation der Kinder müssen wir als Pädagogen zuallererst nur respektieren – wir können sie nicht direkt verändern; die Qualität der Umwelt des Kindes aber, also den Kontext, können wir verändern und verbessern, und damit fördern wir indirekt das, was wir direkt nicht verändern können: die Fähigkeit der Selbstorganisation.“⁸⁵⁹ Die kognitive Autonomie und Selbstorganisation der SchülerInnen hat vor allem eine Limitierung und Begrenzung pädagogischer Macht- und Machbarkeitsphantasien zur Folge, denn: „Wenn kein Gehirn einen direkten Umweltkontakt besitzt, sondern jeweils auf der Grundlage seiner Selbstkonstruktionsfähigkeiten operiert und operieren muss, so können auch ErzieherInnen nicht auf direktem Wege in das Gehirn eines anderen eindringen. Gleichzeitig kommt genau darum den organisatorischen Kontextbedingungen der Erziehung besondere Bedeutung zu.“⁸⁶⁰ Lernkontexte und Anlässe in Form von Angeboten zur Selbstorganisation müssen jedoch immer mit

⁸⁵⁶ Ebenda S. 228.

⁸⁵⁷ Vgl. ebenda S. 228.

⁸⁵⁸ Foerster, 1993, S. 225.

⁸⁵⁹ Huschke-Rhein, 2003, S. 102.

⁸⁶⁰ Huschke-Rhein, 1998, S. 15.

„Zusatzeinrichtungen wie Vertrauen und Verlässlichkeit verbunden werden (...), damit Aktanten zur Annahme solcher Angebote motiviert werden.“⁸⁶¹

Im Sinne des Empowerments werden die Heranwachsenden nicht als defizitäre, sondern als vielseitige Persönlichkeiten, mit je bestimmter Bandbreite an Potentialen und Kompetenzen, betrachtet. Die Rolle des Lehrers und der Prozess des Lehrens verschieben sich, so betrachtet, in Richtung Coaching. Coaching entspricht dem Empowerment-Gedanken, indem es „Hilfe zur Selbsthilfe“ – im Kontext der Erziehung: „Erziehung zur Selbst-Erziehung“ oder „Empowerment des Self-Empowerments“ – bedeutet. Es kann nicht darum gehen, jemanden zu etwas Bestimmtem zu erziehen – zu machen –, sondern jemanden darin zu fördern, sich selbst, im Sinne des Empowerments, zu bestimmen und die entsprechenden Kompetenzen zu entwickeln. Ein „Coach“ ist, wie Peter Sloterdijk sagt, jemand, „der will, dass ich will“. Coaching gibt keine Lösungen vor, sondern versteht sich als motivierende Gesprächs- und Interaktionspartnerschaft, die den Prozess selbstorganisierten Lernens katalysiert und begleitet. Ziel eines Coachingprozesses ist die Erweiterung beziehungsweise Optimierung der Wahrnehmung, des Erlebens, des Verhaltens, der Motivation und der Kompetenz des Coachees. Der Coach ist für die Steuerung des Prozesses – Setting, Kontextgestaltung, Didaktik –, der Coachee jedoch für das Resultat des Prozesses zuständig.

9.1.1 DIDAKTISCHES EMPOWERMENT

„Lehrende, so denke ich, sollten Beziehungsdidaktiker sein.“⁸⁶² *Kersten Reich*

Heinz von Foerster bezeichnet jene Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, „in denen die Lehrenden nicht wissen, welche Ergebnisse (...) erzielt werden und in denen die Autonomie der Lernenden ernst genommen wird“⁸⁶³, als Schulen zweiter Ordnung: „Stellt Euch vor, es gäbe eine Welt mit ‚Schulen zweiter Ordnung‘, in denen man das Lernen lernt, das Gestalten gestaltet, das Planen plant – oder das Erfinden erfindet. Den Focus des Lernens nicht mehr so sehr auf Resultate, sondern auf die Prozesse des Lernens selbst und das Generieren von Wissen zu richten, bedeutet ‚Lernen des

⁸⁶¹ Schmidt, 2005, S. 57.

⁸⁶² Reich, 2002, S.79.

⁸⁶³ Foerster, 2001a, S. 22.

Lernens'.⁸⁶⁴ Der Vorschlag eines entsprechenden „didaktischen Empowerments“ orientiert sich an der weiter oben vorgestellten systemisch-konstruktivistischen Methodologie sowie an den Ideen der Reformpädagogik.

Systemische Didaktik und reformpädagogische Ideen weisen zahlreiche Parallelen auf, wie die Erkenntnis, dass der Lernprozess selbst wichtiger ist als eine reine Wissensvermittlung. Sowohl systemisch-konstruktivistische als auch reformpädagogische Grundideen lassen sich vor allem nicht darauf beschränken, „bloß einige methodische Feinheiten der Unterrichtspraxis zu ändern“,⁸⁶⁵ sondern fragen grundsätzlich nach einer Neuorientierung der Erziehung. „Ein wesentliches Ziel ist es dabei, Lehrern und Schülern Selbstvertrauen und Mut für die eigene konstruktive Erkenntnistätigkeit und für die Gestaltung ihrer Beziehungen nach einem von ihnen selbst auszuhandelnden Muster zu geben.“⁸⁶⁶ Die Bemühungen der Reformpädagogik fasst Wolfgang Dür wie folgt zusammen: „Erziehung soll (...) zu allererst dem Wohl des Kindes und seiner gedeihlichen Entwicklung dienen. Die Reproduktion kanonisierten, enzyklopädischen Wissens ist sekundär. Gemeinsames Ziel aller Reformkonzepte ist die Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Kindes bzw. des Heranwachsenden bzw. des jungen Erwachsenen.“⁸⁶⁷ Die Parallelisierung beziehungsweise die Synthese reformpädagogischer und systemisch orientierter Strategien und Interventionen vermag das methodische Grundgerüst für eine aktuelle Perspektivenentwicklung und -erweiterung der Didaktik bereitzustellen: „Selbständigkeit und Eigenverantwortung, sogar Selbsterziehung, eigenständiges und autonomes Lernen sind die leitenden Prinzipien, die Herstellung eines erfahrungs- und erlebnisreichen Lernkontextes, entdeckendes Lernen, Selbsterfahrung und Selbstbildung, projektartiger Unterricht und soziales Lernen sind methodische Grundpfeiler.“⁸⁶⁸

⁸⁶⁴ Ebenda S. 22.

⁸⁶⁵ Reich, 2002, S. 82.

⁸⁶⁶ Ebenda S. 82.

⁸⁶⁷ Dür, 2008, S. 91.

⁸⁶⁸ Dür, 2008, S. 91

9.2 SYSTEMISCHES EMPOWERMENT

Ein wichtiges Ziel organisationssystemischen Lernens im Kontext der Schule ist die Dekonstruktion von personalen Zurechnungen und die Umstellung auf systemische Sichtweisen.

Im Sinne des Empowerments ist zwischen der Organisation und ihren Mitgliedern eine Form der strukturellen Kopplung erforderlich, „welche die übliche negative Koordination beider Seiten überwindet und in ein ‚Positiv-Summen-Spiel‘, ein synergetisches Verhältnis transformiert.“⁸⁶⁹ Positiv-Summen-Spiele entstehen durch Rückkopplungsschleifen strukturell gekoppelter sozialer und psychischer Systeme, die in beiden Systemtypen einen positiven Effekt bewirken. Die (positive) Kopplung „legt nahe, dass die durch strukturelle Kopplung ausgelösten internen Operationen des psychischen Systems zum Aufbau interner Komplexität und damit zur Entwicklung und Entfaltung desselben beigetragen haben. Da solche strukturellen Kopplungen dauerhaft nur möglich sind, wenn für das soziale System in umgekehrter Blickrichtung die Leistungen des Individuums gesichert oder sogar verbessert werden, könnte man vorschlagen, den Begriff Empowerment für solche Kommunikationsereignisse zu reservieren, die gleichzeitig eine Steigerung der internen Komplexität des psychischen Systems und eine Verbesserung seiner Leistungen für und im Sinne der Anforderungen des sozialen Systems ermöglichen, mit dem eine strukturelle Kopplung besteht.“⁸⁷⁰ Es überrascht daher auch nicht, dass „zwischen einer Organisationsstruktur und -kultur, die Raum für Selbstorganisationsprozesse und Initiativen seitens der SchülerInnen und LehrerInnen zulässt, und einer positiven salutogenetischen Persönlichkeitsentwicklung wie auch Leistungsbereitschaft eine hohe Korrelation besteht.“⁸⁷¹

Die Kernprozesse des Lernens und Lehrens sind eng mit der Organisations- und Führungskultur der Schule verbunden und beeinflussen einander wechselseitig. Alle Maßnahmen des Empowerments müssen daher mit der schulinternen „Kommunikationslogik“ akkordiert und an sie angeschlossen werden. „Die Frage, welche Rolle Empowerment oder Trivialisierung im Klassenzimmer spielen, hängt weitgehend davon ab, wie die Organisation insgesamt die Differenz von empowernden

⁸⁶⁹ Willke, 1994, S. 194.

⁸⁷⁰ Dür, 2008, S.148.

⁸⁷¹ Dür, 2008, S. 230f.

versus trivialisierenden Kommunikationen handhabt und welchen Rahmen sie dafür bietet. Und das wiederum ist ganz entscheidend von der Konzeption von Führung abhängig.⁸⁷² Die Art der Führung und der Organisationskultur spiegeln sich in der Interaktionskultur, der Kooperationskultur oder der Rückmeldekultur und in Bereichen wie Professionalität, didaktische Gestaltung, Förderung und Unterstützung: „Wie in einer fraktalen Apfelmännchen-Struktur wird die Kommunikationsform der Organisationsebene auf die Interaktionsebene kopiert. Wie in einer Kettenreaktion struktureller Kopplungen zwischen Organisation, Interaktion und psychischen Systemen werden die Muster Trivialisierung oder Empowerment durchgereicht und erzeugen und stabilisieren so unterschiedliche Organisations- und Klassenkulturen.“⁸⁷³

Im Zusammenhang mit dem Problem der Führung ist vor allem die Definition von Autorität neu zu überdenken und zu bestimmen. Wolfgang Dür weist auf die Differenzierung des Autoritätsbegriffs bei Per Dalin hin, der zwischen einer Autorität, die sich auf formale Machtzuschreibungen beruft, und einer Autorität im Sinne einer „natürlichen Autorität“ als Glaubwürdigkeit und als Verkörperung einer authentischen Lebensweise kombiniert mit Kompetenz und Überzeugungskraft – kurz: als „Fähigkeit, bei anderen Wirkungen zu erzielen, ohne auf formalrechtliche Autorität zurückzugreifen“⁸⁷⁴ – unterscheidet. „Natürliche Autorität“ wird daran interessiert sein, adäquate Kommunikationsstrukturen zur Verfügung zu stellen und empowernde Entwicklungsprozesse anzuregen und anzuleiten. Heinz von Foerster beschreibt als Aufgabe der Führung, eine heterarchische Organisationsstruktur zu etablieren und „dafür zu sorgen, dass alle Mitarbeiter zu der Auffassung gelangen, dass sie in einem funktionierenden, freundlichen und guten Betrieb arbeiten. Er muss nicht nur einige wenige zufrieden stellen, die sich über eine zusätzliche Auszahlung an die Aktionäre freuen, sondern auch die Putzfrau, die hier arbeitet. Dieser Manager sollte versuchen, sich und die anderen in ein heterarchisches Netzwerk einzufügen, so dass der Fluss des Wohlbefindens alle Mitglieder dieser Organisation erreicht und berührt. Und wenn

⁸⁷² Ebenda S. 224.

⁸⁷³ Ebenda S. 231.

⁸⁷⁴ Ebenda S. 122.

dies dank seiner Weitsicht gelingt, dann hat er sein Ziel erreicht: Die Organisation organisiert sich selbst – und zwar auf eine Weise, die allen Freude bereitet.“⁸⁷⁵

Systemische Empowerment-Prozesse in Organisationen – und das gilt auch für die Organisation Schule – erfordern in diesem Sinne eine Umstellung von traditionellen, hierarchischen und damit dirigierenden hin zu partnerschaftlichen, delegierenden Organisations- und Führungsmodellen. Dazu reicht eine formale Änderung von Strukturen und organisationskulturellen Aspekten alleine nicht aus. Die Führungskräfte und die einzelnen MitarbeiterInnen (DirektorIn und LehrerInnen) benötigen entsprechende individuelle und kontinuierliche Unterstützung in Hinblick auf ihre Bereitschaft zur (beziehungsweise das Lernen der) Partizipation, Eigenverantwortlichkeit und Entwicklung von Selbstkompetenz – zum Beispiel durch das Angebot von Coaching- und/oder Supervisionsmöglichkeiten. „Empowerte“ Organisationsmitglieder müssen auch faktischen Zugang zu relevanten Informationen, zum „Wissen der Organisation“ besitzen, damit sie „mitdenken“ und vor allem Entscheidungen selbstständig und eigenverantwortlich treffen können. Indem LehrerInnen wie SchülerInnen ermächtigt werden, an den (für sie) relevanten Entscheidungen im Organisationsbereich zu partizipieren, können positive Synergien zwischen Organisation und den einzelnen angekoppelten Individuen erzielt werden. Das Anordnen oder Verordnen von Empowerment-Strategien ist jedoch als kontraproduktiv zu bewerten. Alles von außen oder oben Angeordnete widerspricht sämtlichen Implikationen des in dieser Arbeit entwickelten Designs einer 2nd-Order-Theorie und Praxis der Ethik. Empowerment funktioniert ausschließlich als Selbstorganisation und benötigt die Freiheit der Selbstbestimmung.

9.2.1 SYSTEMISCHE ORGANISATIONS- UND SCHULENTWICKLUNG

Die Organisation ist jener „Ort“, an dem funktionale und individuelle Parameter und Optionen für gemeinsames Operieren gekoppelt sind. Das Ausmaß an individueller Autonomie und Selbstbestimmung ist innerhalb der Organisation an die entsprechende Struktur gebunden, die den Grad an Kontingenz- und Entscheidungsfreiräumen der beteiligten Individuen durch die Art und Weise und den Umfang ihrer Vorentscheidungen bestimmt. Das gilt auch für die Schule und grundsätzlich für alle

⁸⁷⁵ Foerster/Pörksen, 1999, S. 96f.

Organisationen des Erziehungssystems. „Nicht nur ist die Übernahme von Verantwortung für sich und andere erlerntes Verhalten und insofern von Lernchancen abhängig, sondern darüber hinaus ist dieses Verhalten nur erwartbar, wenn auf der Seite der Kommunikation Bedingungen gegeben sind, die dem Handelnden Optionen und Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen.“⁸⁷⁶ Die Ermöglichung autonomer Entscheidungen kann aber unter Umständen auch „gegen“ die Interessen der Organisation stehen. Eine Möglichkeit, konfligierende Interessen zu thematisieren und produktiv werden zu lassen, bieten die Techniken der systemischen Organisationsentwicklung (Schulentwicklung), die eine Arbeit an den Organisationsstrukturen sowie der Organisationskultur ermöglichen. „Schulentwicklung bezeichnet den selbstorganisierten Prozess der qualitätsorientierten Profilbildung einer Einzelschule innerhalb staatlicher Vorgaben.“⁸⁷⁷ Dazu dient das Angebot von Identifikationsmöglichkeiten durch Symbole, Leitbilder, Rituale und dergleichen.

Peter Senge betont mit den „fünf Disziplinen“ und dem systemischen Konzept der „Lernenden Organisation“ die Dynamik und Wechselwirkung zwischen Individuum und Organisation, indem alle fünf Disziplinen – „Personal Mastery“ (Persönlichkeitsentwicklung der MitarbeiterInnen), „Mental Models“ (Denkmuster)⁸⁷⁸, „Shared Vision“ (gemeinsame Visionen)⁸⁷⁹, Team Learning⁸⁸⁰ und Systemdenken als „die fünfte Disziplin“⁸⁸¹ – zu einem zirkulären Modell verbunden werden. „Die Disziplin des Systemdenkens zielt darauf, dass man ‚Ganzheiten‘ erkennt. Diese Disziplin schafft die Voraussetzungen, damit wir Wechselbeziehungen statt unbeweglicher Dinge wahrnehmen und Veränderungsmuster statt statischer ‚Schnappschüsse‘.“⁸⁸²

⁸⁷⁶ Dür, 2008, S. 143f.

⁸⁷⁷ Rahm/Schröck, 2004, S. 535.

⁸⁷⁸ Mental Models beziehen sich auf Grundannahmen und Überzeugungen, die die Welt erklären. Diese sollen transparent und zum Gegenstand der Entwicklung gemacht werden.

⁸⁷⁹ Gemeinsame Visionen implizieren, dass alle MitarbeiterInnen der Organisation die Ziele der Organisation verstehen und gut heißen sowie die eigene Rolle/Funktion innerhalb dieser Ziele definieren können.

⁸⁸⁰ Team Learning bedeutet Kooperation und Zusammenwirken der Kompetenzen der einzelnen Teammitglieder, was einen synergetischen Effekt für das Ganze bedeutet („kollektive Kompetenzen“).

⁸⁸¹ Systemdenken weist auf die Qualität der „Kybernetik der Kommunikation“ hin: jede Kommunikation schließt an vorhergegangene Kommunikation (und damit Entscheidung) an und bietet Anschlussmöglichkeiten für künftige Kommunikation, ist also als Ursache und Wirkung gleichermaßen zu betrachten, worin die Möglichkeit der relativen Vorhersagbarkeit – mit den Methoden der System Dynamics simulierbar – besteht.

⁸⁸² Senge, 1996, S. 88.

Systemische Strategien der Schulentwicklung setzen den Hebel vor allem bei den ereignissteuernden Kommunikationsmustern an, stellen Vielfalt und Einheit her und streben vor allem Lösungen zweiter Ordnung an. Lösungen zweiter Ordnung⁸⁸³ sind oft unerwartet, überraschend und integrieren bisherige Lösungsversuche, indem sie auf einer neuen Denkebene ansetzen. Zu den strategischen Maßnahmen der Schulentwicklung zählen: Leitbildentwicklung, Formulieren gemeinsamer Ziele, Teamarbeit, Kooperation im Team, Umgang mit Ressourcen, Implementierung von Evaluationssystemen, Leadership und Change Management, Personalentwicklung durch Erweiterung der Handlungskompetenzen, Fort- und Weiterbildung, Supervision, Hospitationen sowie Unterrichtsentwicklung durch Verbesserung des Unterrichtsangebots, Förderung der Selbst-, Sozial- und Fachkompetenzen der SchülerInnen, Partizipation und Aktivierung, Umgang mit Heterogenität im Unterricht, Methodenkompetenzen, Teamteaching.⁸⁸⁴ Schulentwicklung als Lernprozess bedeutet bewusste und systematisch betriebene Weiterentwicklung der Organisation Schule im Sinne einer „lernenden Schule“, die sich selbst organisiert, reflektiert und steuert.

Strategisch umfasst Empowerment Individuum, Organisation und Gesellschaft, und setzt sowohl individuumszentrierte, organisationale und strukturelle wie auch gesellschaftliche Bedingungen (Verordnungen, gesetzliche Rahmenbedingungen) in Verbindung.⁸⁸⁵ Aus der Konzeption, der empirischen Umsetzung und den damit in Verbindung stehenden Erfolgen des Empowerment-Ansatzes im Bereich der Gesundheitsförderung darf auf eine umfassende, sich auf alle schulischen Kommunikations- und Leistungssequenzen, insbesondere auf den Fokus der Erziehung zur Verantwortung positiv auswirkende Politik des Empowerments geschlossen werden. Damit lassen sich mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch entsprechende Schulleistungen und Erfolge erwarten.⁸⁸⁶

⁸⁸³ Lösungen erster Ordnung zeichnen sich dadurch aus, dass der Lösungsversuch selbst auf der Ebene des Problems gesucht wird (mehr desselben) und damit selbst wiederum zum Problem wird, das mitunter schlimmer ist als das ursprüngliche. Das ursprüngliche Problem wird dadurch nicht gelöst, es bleibt bestehen, verstärkt sich eventuell. Dies führt zum "Problemtanz" – einer kybernetischen Kette aus Aktionen und Reaktionen. (Vgl. Watzlawick, 1990).

⁸⁸⁴ Rolff/Schley, 2006, S. 4ff.

⁸⁸⁵ Pädagogisch-didaktische Interventionen des Empowerments und eine entsprechende Organisations- und Qualitätsentwicklung in der Schule müssen Hand in Hand gehen. Ein Schulmodell, das alle Facetten des Empowerments berücksichtigt, findet sich beispielsweise bei Paulus (2003). (Vgl. Dür, 2008, Abbildung 9, S. 139.)

⁸⁸⁶ Vgl. Dür, 2008, S. 232ff.

10 ERZIEHUNG ALS IMPLEMENTIERUNG DER ETHIK

„Die Zukunft, die wir wollen, muss erfunden werden, sonst bekommen wir eine, die wir nicht wollen.“ *Joseph Beuys*

Die Zukunft ist nicht nur unbekannt, „sondern zugleich auf unbekannte Weise abhängig. Künftige Problemkonstellationen sind nicht erwartbare und gutartige Verlängerungen heutiger Entscheidungen, aber sie entstehen auch nicht einfach aus einem Nichts, das wir irgendwie fern von uns erwarten und das so mit uns nichts zu tun hat oder haben soll. Erziehung ist immer gedacht worden als gutartige und zielgerechte Verlängerung von Entscheidungen einer bestimmten Gegenwart, also nie selbst als Nebenwirkung.“⁸⁸⁷

Als Nebenwirkung gesellschaftlicher Gegenwart (re)implementiert das Erziehungssystem der Gesellschaft ethische Grundorientierungen der Kulturen im Modus einer Steuerung durch den jeweiligen blinden Fleck. Anders: Die je lokale Kultur, die in den Kommunikationen des Erziehungssystems zur Wirkung kommt, entspricht kaum je einer gesamtgesellschaftlichen ethischen Grundorientierung, die, im Horizont realisierter funktionaler Globalität dieser Gesellschaft, nur noch als Kultur der Kulturen, als 2nd-Order-Kompetenz denkbar ist. Und jede Form von Sekundärsozialisation wird künftig diesem historisch neuen Niveau gesellschaftlich-funktionaler Anforderungen genügen müssen.

Dabei muss auch der „heimliche Lehrplan“ (und die damit verbundene Doppelmoral) als blinder Fleck einer Erziehung offensichtlich werden, die es vermeidet, ja geradezu tabuisiert (welcher Schüler hört je davon?), das Paradoxon ihrer Profession zum Thema zu machen. Jedenfalls thematisiert sie es genau da nicht, wo es im Sinne einer 2nd-Order Ethik tatsächlich zu thematisieren und zu lösen, beziehungsweise aufzulösen, wäre: in der Beziehung mit ihren Zöglingen – denn gerade in der bewussten Kommunikation der paradoxen Situation der Erziehung werden Freiheit und Verantwortung begrifflich präsent und damit als zentrale Orientierung des Identifikationsprozesses zur 2nd-Order Kompetenz hin wirksam.

⁸⁸⁷ Oelkers, 2005, S. 107.

Damit diese Reorientierung gelingt, müssen Dekonstruktionsprozesse bestehende 1st-Order Orientierungen relativieren. Diese verschwinden dadurch nicht etwa, sondern verlieren ihren Absolutheitsanspruch in der Konfrontation mit funktionalen Äquivalenten. Von hier aus ist eine Wahl möglich – und wer sich erneut für seine 1st-Order Orientierung entscheidet, der hat sie erst damit zu *seiner* Orientierung gemacht.

Um solche Prozesse zu einer bewussten und positiven Selbst-Rekonstruktion hin anleiten zu können, wurde eine entsprechende erzieherisch-therapeutische Professionalisierung der Erziehung (und des Lehrberufs) und der assoziierten Technologie vorgeschlagen.

Die Zukunft, die wir wollen, so Joseph Beuys, muss „erfunden“ werden – es muss bewusst und aktiv unterschieden und bezeichnet werden, und das ist nur von einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung heraus möglich. Andernfalls entscheidet der „Zufall“ und nicht die Freiheit, wie wir uns im Medium des Sinns formen – und wir „bekommen eine Zukunft, die wir nicht wollen“. Grundsätzlich ist jedoch davon auszugehen, wie Thomas Bauer sagt, „dass Menschen, weil und indem sie in Gemeinschaften bzw. Gesellschaften eingebunden sind, aus praktischen und ideellen Überlebenswünschen die gesamte gesellschaftliche Entwicklung nicht dem Zufall und der Beliebigkeit irgendwelcher Heilslehren überlassen wollen, sondern dass es eben in der Verantwortung und Zuständigkeit (Kompetenz) von Gesellschaften liegt, von sich ideelle (ethische) Entwürfe zu machen und deren Realisierung auch bewusst (...) zu erreichen.“⁸⁸⁸ Alle diese Entwürfe müssen heute eine globale Perspektive enthalten.

Damit der Zirkel von Ethik und Gesellschaft nicht einem Circulus vitiosus gleichkommt, sondern zu einem Circulus creativus, einem schöpferischer Kreislauf wird, bei dem produktive Rückkopplungsschleifen der Ethik eine Funktion gesellschaftlicher Evolution darstellen, muss bewusst und aktiv gehandelt (unterschieden und bezeichnet) werden, und zwar im Sinne eines Know-how und nicht eines Know-what.

Da die Ethik einer Gesellschaft ihrem Erziehungssystem nicht nur Orientierung gibt, sondern immer auch das Resultat dieser Erziehung darstellt, erfüllt Erziehung die Schlüsselfunktion (Eigenbehaviour) im Kontext der Implementierung der Ethik der (künftigen) Gesellschaft (Eigenwert). Welcher Logik und welcher Ethik die Erziehung folgt, ist in diesem Sinne ausschlaggebend dafür, wie sich die künftige Gesellschaft

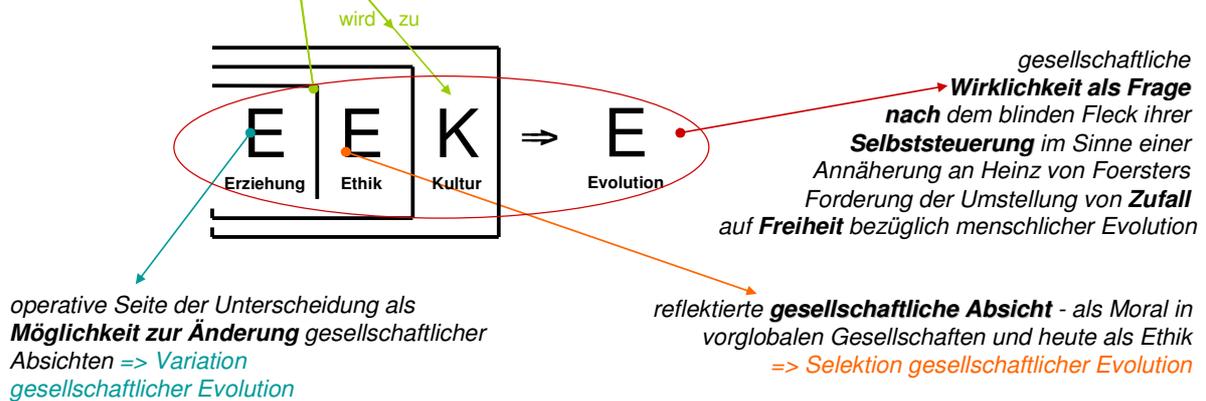
⁸⁸⁸ Bauer T., 2004, S. 10.

entwickeln wird. Erziehung wird damit erkennbar als operative Seite und zentrale Funktion gesellschaftlicher Evolution und als herausragende strategische Position der Implementierung der 2nd-Order Ethik als Agens des bewussten „Erfindens“ und Gestaltens gemeinsamer Zukunft.

Die Evolution hat uns bis hierher gebracht. Von jetzt an, so scheint es, müssen wir den Weg selbst finden.

Zukunft als bewusster Wiedereintritt der Frage **wohin?** in die Praxis des **Ziehens**

Entscheidung bezüglich der Anwendung dieser Unterscheidung -
zunächst **als blinder Fleck** aller gesellschaftlicher Diskurse zum
Thema **wohin** (Ethik) **ziehen** (Erziehung) wir die nächste Gesellschaft?
=> **Retention gesellschaftlicher Evolution**



Ethik meint: Fragen nach der **Ethik** und dem **Wie** ihrer Verwirklichung

11 ZUSAMMENFASSUNG

Was die Welt endgültig rund macht und – auch nach der Luhmannschen Dekonstruktion der Moral – vereint, ist die „neue Göttin“, genannt globale Krise, die schon längst begonnen hat, „ihre Apostel auszusenden“⁸⁸⁹, wie Peter Sloterdijk feststellt.

Dies legt einen fundamentalen Wandel unserer Lebensformen und Lebensgestaltungen in einem – durchaus neuen – ethischen Sinne als überlebensnotwendig nahe. Das alteuropäische Erbe mit seinen zweiwertigen Denkbegrenzungen und dem ontologisch einwertigen Weltentwurf („göttliche Ordnung“), mit seinen alt- und neugeoistischen Identitätskonstrukten, kann unter diesen Umständen die Entwicklung zu komplexeren Denkfiguren, die es ermöglichen, Selbstbezug und Paradoxie zu erfassen, nicht mehr verhindern.

Damit ist auch die theoretische Basis zu einer neuen, operativen Ethik als Anthropotechnik bewusster Evolution von Individuum und Gesellschaft gelegt. Laut Gotthart Günther sind die todbringenden Ideologien des 20. Jahrhunderts nichts anderes als die „Endkämpfe“ der Zweiwertigkeit und eine Form aggressiven Widerstandes gegen jegliches Komplexitätsdenken, das heute in den verschiedensten Konzepten und Ideen – der Kybernetik zweiter Ordnung (Heinz von Foerster), der Logik (George Spencer-Brown), der Systemtheorie (Niklas Luhmann) und der Philosophie (Gotthard Günther) – zugänglich ist. Diese Konzepte und Ideen stellen auch den Bezugsrahmen, das theoretische Fundament und Instrumentarium dar, auf dem und mit dem die vorliegende Arbeit das Design einer 2nd-Order Theorie und Praxis der Ethik begründet und entwickelt. An Hegels System anschließend bietet Gotthard Günthers logische Rangordnung der Reflexionsstufen die Möglichkeit zur Interpretation Spencer-Browns Kalkül in einer an die Tradition anschließenden Begrifflichkeit. Der Kalkül der Form seinerseits kann die operative Verbindung der Reflexionsebenen sichtbar machen und so die Entwicklung anthropotechnischer Verfahren anleiten, die das Potential zur Vermittlung von 2nd-Order Kompetenz haben.

Mit Gotthard Günthers Reflexionsstufe drei, die der expliziten Unterscheidung und Bezeichnung der Figur des Re-entries entspricht, ist auch die logische Struktur der „Kybern-Ethik“ Heinz von Foersterns beschrieben, der mit dieser Figur einen Circulus

⁸⁸⁹ Sloterdijk, 2009, S. 701.

creativus zeichnet, der den Weg zu bewussten kreativen ethischen Entscheidungen und Unterscheidungen weist. Damit stellt die Ethik von moralischem Zufall auf ethische Freiheit und Verantwortung um und folgt, indem sie auf das WIE des Beobachtens fokussiert, einer injunktiven Logik des „Zeigens“ (Spencer-Brown).

Als Einheit von Theorie und Praxis thematisiert und verwirklicht sich das 2nd-Order Design der Ethik als logische Schleife von Ethik, Ästhetik und Erkenntnis und findet in Lebensgestaltungsprozessen zweiter Ordnung (Ethik als Anthropotechnik bewusster Evolution) von Individuum und Gesellschaft ihren Ausdruck. Die genannte logische Schleife wird im Nachweis einer Konvergenz von Michel Foucaults ethischem Konzept der Lebenskunst und der neokybernetischen Position Heinz von Foersters, der Kybernetik, deutlich. Die daraus abgeleiteten Technologien (Medien) der Selbststeuerung und Transformation stellen die Künste der Existenz als Askesen der Freiheit dar. Als zentrale Anthropotechnik der Ethik wurde das für die Ethik reformulierte Konzept des Empowerments vorgeschlagen. Als systemisches Konstrukt setzt Empowerment an der Schnittstelle Individuum und Gesellschaft an und bietet damit ein geeignetes strategisches Instrumentarium, Ethik als 2nd-Order Design individuell und gesellschaftlich zu implementieren.

Ethik und Gesellschaft beschreiben einen kommunikativ-selbstreferentiellen Zirkel, in dem die sinn- und wirklichkeitsschaffende Funktion der Kommunikation sichtbar wird: Kommunikation konstruiert Kultur und Kultur formt Kommunikation. Die Kommunikation der Ethik gestaltet die Ethik der Kommunikation, und die Ethik der Kommunikation die Kommunikation der Ethik. Innerhalb der Zirkularität von Ethik und Gesellschaft gewinnt die Frage der Erziehung als Ort der generativen Weitergabe und somit Variation und Rekonstruktion gesellschaftlicher Ethik zentralen Stellenwert.

Um die ethische Perspektive in die Konzeption von Erziehung einzuführen, bedarf es der Transformation der erzieherischen Kommunikation von 1st-Order Prozessen und Strukturen auf 2nd-Order. Dies entspricht einer Umstellung von Trivialisierung auf Empowerment und auf eine Erziehung zur Lebenskunst. Die entsprechende Bildung ist die Lebensbildung (Thomas Bauer), die Wissens- und Persönlichkeitsbildung kybernetisch verbindet und den Kompetenzbegriff auf einer Ebene zweiter Ordnung verankert und dynamisch fasst.

Die Begriffe Lernen und Entwicklung stellen sich auf Grundlage der systemtheoretischen Sicht der Kognition (Maturana und Varela, Piaget, Foerster) als Selbstorganisationsprozess und als Funktion der Kompetenzentwicklung dar.

Auf dieser Grundlage wurde die Entwicklung ethischer Entscheidungs- und Handlungskompetenz als kognitiv-volitiver Lernprozess der Ethik analog der Reflexionstiefe ethischen Bewusstseins (Piaget, Kohlberg, Günther) gefasst. Die zweite Säule des Lernens ethischer Entscheidungs- und Handlungskompetenz stellt die Differenz Empathie und Autonomie dar, die als Entwicklungsaufgabe sozialer Kompetenz und Selbstkompetenz eingeführt wurde.

Ethische Kompetenz kann sich jedoch nur dann optimal (selbst)organisieren und entwickeln, wenn die Erziehung ihrerseits die dazu nötigen strukturellen Bedingungen schafft und entsprechende professionelle Kompetenzen und Technologien entwickelt. Indem die Erziehung ihre eigenen Erwartungen und Erwartungserwartungen reflektierend neu organisiert (Selbstkompetenz der Erziehung) und als Medium der Beziehungsgestaltung (Kommunikation) „reframed“, gewinnt sie an Möglichkeiten, kommunikative Wirklichkeiten zu gestalten. Dies entspricht der Kunst des Herstellens von Begegnungsräumen und bedarf kultureller (Kommunikations-)Kompetenz, die nicht nur im Raum der Interkulturalität zu vermitteln, sondern darüber hinaus den Raum der Transkulturalität zu erschließen vermag. Im Sinne einer entsprechenden Professionalisierung der Erziehung wurden systemisch-konstruktivistische Kommunikationsstrategien als Technologien vorgeschlagen, die sowohl über reparativ- wie auch emanzipativ-therapeutisches Methodenwissen verfügen.

Die Kybernetik von Ethik und Erziehung zielt darauf ab, die Heranwachsenden auf kompetente Weise dahin zu erziehen, den Herausforderungen einer prinzipiell unbestimmten und gestaltungsoffenen Existenz selbstbestimmt und kompetent begegnen zu können und Antworten zu (er)finden, um sich und anderen neue Horizonte und Möglichkeitsräume (der Freiheit und Verantwortung) zu erschließen. Die Ethik der Erziehung entspricht in diesem Sinne einem Empowerment des (Self-)Empowerments, das in sich ethisch ist.

Die Setzung der Differenz empowernd/trivialisierend als 2nd-Order Code der Erziehung ermöglicht es dieser zu unterscheiden, welche Kommunikationen einer Ethik der Erziehung als Erziehung zur Ethik entsprechen und welche nicht: Empowerment stellt

die operative Seite der Erziehung, Selbst-Trivialisierung den anthropotechnischen Kontext dar. Empowerment koppelt als systemisches Konzept soziale und psychische Systeme auf eine Weise, dass für beide Systemtypen positive Effekte und Gewinne erwartbar werden, während die Trivialisierung als operative Seite, wie Wolfgang Dür sagt, „nicht eine ‚negative Kopplung‘, sondern den Abbruch der Kopplung und das Ende des Informationsaustauschs zwischen den Systemen hervorruft. Die Abstimmung zwischen den Systemen geht dann verloren, die Schnittstelle wird chaotisch.“⁸⁹⁰ Um als strategisches Instrument der Implementation der Ethik in die Erziehung effektiv und fruchtbar zu sein, muss Empowerment sowohl die Kernprozesse des Lernens und Lehrens als auch die Strukturen der Erziehungskommunikation – also sowohl didaktische wie strukturell-organisationale Aspekte – umfassen.

Was das Erfinden der Zukunft betrifft, kommt der Erziehung eine Schlüsselfunktion zu. Welcher Logik und welcher Ethik die Erziehung folgt, ist ausschlaggebend dafür, wie sich die künftige Gesellschaft entwickeln wird. Damit schließt sich der Kreis und die Frage der Ethik findet in jenen Kontext der Kommunikation zurück, von dem sie ausgegangen ist: die Gesellschaft als Ganzes. In der Vision der 2nd-Order Theorie der Ethik als Praxis der Erziehung verwandelt sich die künftige Gesellschaft in eine globale (re-)produktionsfähige Einheit. „An die Stelle einer Romantik der Brüderlichkeit tritt eine kooperative Logik.“⁸⁹¹ An die Stelle der Moral tritt eine Lebensgestalt(ung) zweiter Ordnung, ein Empowerment als Lebenskunst im Sinne von Freiheit und Verantwortung, in der die Ethik kommunikativ sinnstiftend, aber unausgesprochen, also implizit bleibt – der man jedoch ständig versucht „eine Form, eine Intensität zu geben, die niemals sagt, was sie ist“⁸⁹², die aber endlich doch gelernt haben wird zu zeigen, wie man zu ihr kommt.

⁸⁹⁰ Dür, 2008, S. 229.

⁸⁹¹ Sloterdijk, 2009, S. 713.

⁸⁹² Foucault, 2007, S. 110.

12 LITERATUR

- Andresen, Sabine: Spannungsfelder der Geschlechterdifferenz und ihre Bedeutung für das Verhältnis von Pädagogik und Ethik. In: Horster, Detlef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik (2005). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 109- 131.
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Ausubel, David P./ Novak, Joseph D./Hanesian H. (1985): Psychologie des Unterrichts II. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Beltz.
- Baecker, Dirk (1993): Kalkül der Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2002): Wozu Systeme? Band 4. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Baecker, Dirk (2007a): Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2007b): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2008): Nie wieder Vernunft. Kleinere Beiträge zur Sozialkunde. Heidelberg: C. Auer.
- Bandler, Richard/ Grinder, John/ Satir, Virginia (1993): Mit Familien reden. Gesprächsmuster und therapeutische Veränderungen. München: Verlag J. Pfeiffer.
- Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne.
- Bauer, Thomas (2000): Zukunft der Kommunikationswissenschaft. Kommunikationswissenschaft der Zukunft. Eine Anregung zur Transformation. In: Medien Journal: Zeitschrift für Kommunikationskultur. Hrsg.: Österreichische Gesellschaft für Kommunikationswissenschaft (ÖGK). Innsbruck: StudienVerlag. S. 47- 58.
- Bauer, Thomas A. (2003): Vom Strukturblick zum Kulturblick. Entwürfe zu einem Blended Theory-Modell. – In: Karmasin, Matthias/ Winter, Carsten (Hrsg.): Kulturwissenschaft als Kommunikationswissenschaft. Projekte, Probleme und Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 127-168.
- Bauer, Thomas A. (2006): Kommunikationskulturen im Wandel. Wertemodelle und Wissensmodelle der Mediengesellschaft. – In: Bauer, Thomas A./ Ortner, Gerhard E. (Hrsg.): Werte für Europa. Medien zur ethischen Erwachsenenbildung. Düsseldorf , S. 46-62.
- Bauer, Thomas A. (2009a): Wissen im Bildungsmodell der modernen Bildungsgesellschaft. In: Mikuszeit, Bernd/ Szudra, Ute (Hrsg): Multimedia und ethische

Bildung. E-Learning – Ethik – Blended-Learning. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 35-60.

Bauer, Thomas A. (2009b): Die Chancen der ethischen Bildung im Kontext des Medienwandels. In: Mikuszeit, Bernd/ Szudra, Ute (Hrsg): Multimedia und ethische Bildung. E-Learning – Ethik – Blended-Learning. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 93-112.

Bauer, Thomas A./ Ortner, Gerhard E. (2008): Bildung für Europa. Politische Ansprüche und Anregungen für die Praxis. Paderborn: B + B Medien.

Bateson, Gregory (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bateson, Gregory/ Holl, Hans Günter (2005): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Benhabib, Seyla (1995): Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne. Frankfurt am Main.

Berne, Eric (2006): Die Transaktionsanalyse in der Psychotherapie. 2. Auflage. Paderborn: Junfermann.

Berner, Hans (1992): Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule, Wien.

Bierhoff, Hans-Werner (2002): Prosoziales Verhalten. In: Stroebe, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 4. Auflage. Berlin u.a.: Springer, S. 319-351.

Biller, Karlheinz/ De Lourdes Stiegeler, Maria (2008): Wörterbuch der Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor E. Frankl. Sachbegriffe, Metaphern, Fremdwörter. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Billmann-Mahecha/ Horster, Detlef (2005) Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung. In: Horster, Detlef/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193- 211.

Blum, Lawrence A. (1980): Friendship, altruism and morality. London: Routledge & Kegan.

Blume, Ramita G. (2009): Wissen und Lernen – eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. Einführung in die theoretischen und praktischen Grundlagen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Bobzien, Monika (1993): Kontrolle über das eigene Leben gewinnen. Empowerment als professionelles Konzept in der Selbsthilfeunterstützung – Aspekte aktivierender

Beratung. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit. Heft 2, S. 46-49.

Böhnisch, Lothar (2002): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 199-213.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bowlby, John (1982): Bindung – Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Berlin: Kindler.

Buber, Martin (2001): Ich und Du. 14. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Castaneda, Carlos (1997): Das Wirken der Unendlichkeit. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Ciampi, Luc (2004): Ein blinder Fleck bei Niklas Luhmann? Soziale Wirkungen von Emotionen aus Sicht der fraktalen Affektlogik. In: Soziale Systeme, Jg. 10, Heft 1, S. 21-49.

Clark, Howard (1998): Mächtiger, als wir ahnen. Was bedeutet Macht für gewaltfreie Bewegungen? In: Graswurzelrevolution 27. Jg., Nr. 228, April. S. 25-45.

Clement, Ulrich (2006) : Systemische Sexualtherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Damasio, Antonio R. (2004): Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Berlin: Marion von Schroeder Verlag.

Danner, Helmut (1985): Verantwortung und Pädagogik. 2. Auflage. Königstein/Ts.: Athenäum-Verlag.

Deleuze, Gilles (1992): Foucault. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

De Shazer, Steve (1989): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg: C. Auer.

De Shazer, Steve (1992a): Das Spiel mit Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen. Heidelberg: C. Auer.

De Shazer, Steve (1992b): Muster familientherapeutischer Kurzzeittherapie. Paderborn: Jungfermann.

Dirlmeier, Franz (1983): Aristoteles. Nikomachische Ethik. Berlin: Akademie-Verlag.

- Dörner, Dietrich (1989): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek: Rowohlt.
- Duhm, Dieter (2001): Die heilige Matrix. Von der Matrix der Gewalt zur Matrix des Lebens. Grundlagen einer neuen Zivilisation. Belzig: SYnergie Verlagsbuchhandlung.
- Dür, Wolfgang (2008): Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung. Bern: Hans Huber.
- Eco, Umberto (1989): Das Foucaultsche Pendel. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Engel, Andreas/ König, Peter (1998): Das neurobiologische Wahrnehmungsparadigma. In: Gold, Peter/ Engel, Andreas K. (Hrsg.): Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erbach, Franz (1992): Sein oder Schein – das ist hier die Frage. „Süchte“ und „Systeme“ als sprachliche Konstrukte. In: Richelshagen, K. (Hrsg.): Süchte und Systeme. Freiburg: Lambertus.
- Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1992): Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erpenbeck, John (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann, S. 309-316.
- Flores d'Arcais, Guiseppe (1991): Die Erziehung der Person. Grundlagen einer personalistischen Erziehungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Foerster, Heinz von (1993a): KybernEthik. Berlin: Merve Verlag.
- Foerster, Heinz von (1993b): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foerster, Heinz von (1993c): Die Gesetze der Form. In: Baecker, Dirk (Hrsg.): Kalkül der Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-12.
- Foerster, Heinz von (1997): Wir sind verdammt frei zu sein! Ein Gespräch mit Heinz von Foerster. In: Bardmann, Theodor M., (Hrsg.): Zirkuläre Positionen. Konstruktivismus als praktische Theorie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 49-56.
- Foerster, Heinz von (1999a): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag.
- Foerster, Heinz von (1999b): 2 x 2 = grün. Heinz von Foerster. Audio-CD. Köln: c + p supposé.

Foerster, Heinz von (2001): Ethik und Kybernetik zweiter Ordnung. In: Watzlawick, Paul/Nardone, Giorgio (Hrsg.): Kurzzeittherapie und Wirklichkeit. Eine Einführung. München, Zürich: Piper, S. 71-89.

Foerster, Heinz von (2001a). In: Der Standard 19. 10.2001. S. 22.

Foerster, Heinz von/ Bröcker, Monika (2002): Teil der Welt. Fraktale einer Ethik – ein Drama in drei Akten. Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag.

Foerster, Heinz von (2002a): In jedem Augenblick kann ich entscheiden, wer ich bin. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus . Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag. S. 19-45.

Foerster, Heinz von (2002b): Der Anfang von Himmel und Erde hat keinen Namen. Eine Selbsterschaffung in 7 Tagen. Hrsg. v. Karl H. Müller u. Albert Müller. Berlin: Kadmos.

Foerster, Heinz von (2003): Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen. In: Stiftung Siemens, Carl Friedrich von (Hrsg): Einführung in den Konstruktivismus. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt und Paul Watzlawick. München, Zürich: Piper, Stiftung Siemens, Carl Friedrich von (Hrsg): Einführung in den Konstruktivismus. S. 41-88.

Foerster, Heinz von/ Glasersfeld, Ernst von (1999): Wie wir uns erfinden. Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag.

Foerster, Heinz von/ Pörksen, Bernhard (1999): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. 3. Auflage. Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag.

Foucault, Michel (1977): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1985): Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982. Hrsg. v. Helmut Becker, Raúl Fornet-Betancourt, Alfred Gomez-Müller u. Lothar Wolfstetter. Frankfurt am Main: Materialis.

Foucault, Michel (1986): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit III. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1994a): Das Subjekt und die Macht. In: Hubert L. Dreyfus, Hubert L./ Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz.

Foucault, Michel (1998): Die Rückkehr der Moral. Gespräch mit Barbedette und André Scala. In: Mazumdar, Pravu: Foucault. München: dtv Verlag, Reihe Philosophie jetzt! S. 492.

Foucault, Michel (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel/ Martin, Rux (1993): Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault (25. Oktober 1982). In: Martin, Luther H./ Gutman, Huck/ Hutton, Patrick H. (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 24- 62.

Frankl, Viktor (2006): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. München: Piper.

Freud, Sigmund (1932): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: Gesammelte Werke, Band XV.

Freud, Sigmund (1982): Triebe und Tribschicksale. In: Freud, Sigmund: Studienausgabe. Band III. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 75-102.

Fröhlich, Werner D. (1987): Wörterbuch zur Psychologie. München: dtv.

Fromm, Erich (1983): Die Furcht vor der Freiheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Fuchs, Peter (2007): Das Maß der Dinge. Eine Abhandlung zur Metaphysik des Menschen. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Gilligan, Carol (1982): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Piper.

Glanville, Ranulph (1981): The Same is Different. In: Zeleny, Milan (Hrsg.): A Theory of Living Organization. New York: Columbia University Press, S. 252-262.

Glaser, Eckehard (1999): Wissen verpflichtet. Eine Einführung in den Radikalen Konstruktivismus. München: Utz.

Glaserfeld, Ernst von (1997a): Wege des Wissens: Konstruktivistische Erfindungen durch unser Denken. Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag.

Glaserfeld, Ernst von (1997b): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Glaserfeld, Ernst von (2001): Radikaler Konstruktivismus oder die Konstruktion des Wissens. In: Watzlawick, Paul/ Nardone, Giorgio (Hrsg.): Kurzzeittherapie und Wirklichkeit. Eine Einführung. München, Zürich: Piper, S. 43-58.

Glaserfeld, Ernst von (2003): Einführung in den Konstruktivismus. Heidelberg: C. Auer.

Goethe, Johann Wolfgang von (1981): Werke – Hamburger Ausgabe, Bd. 12, Maximen und Reflexionen, 9. Aufl., München: dtv.

Goleman, Daniel/ Kaufman Paul/ Ray, Michael (1999): Kreativität entdecken. München: dtv

Görnitz, Thomas/ Görnitz, Brigitte (2007): Der kreative Kosmos. Geist und Materie aus Quanteninformation. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Gumin, Heinz/ Mohler, Armin (Hrsg.) (1985): Einführung in den Konstruktivismus. München: Carl-Friedrich v. Siemens Stiftung, Band 10.

Hahn, Martin (1995): Selbstbestimmung im Leben auch für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.): Zur Diskussion gestellt. Mehr Selbstbestimmung – wie geht es weiter nach dem Duisburg-Kongreß? Vorschläge zur Einbeziehung geistig behinderter Menschen in die Arbeit der Lebenshilfe. Marburg, S. 5-13.

Harris, Paul L. (1992): Das Kind und die Gefühle. Bern: Huber.

Hauff, Volker (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp.

Hayward, Jeremy W./ Varela, Francisco J. (Hrsg.) (1998): Gewagte Denkwege. Wissenschaftler im Gespräch mit dem Dalai Lama. München, Zürich: Piper.

Heidegger, Martin (2000): 4 Abteilungen: Gesamtausgabe. Bd. 16, Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges 1910-1976. Frankfurt: Klostermann.

Heisenberg, Werner (1973): Schritte über Grenzen. Gesammelte Reden und Aufsätze. 2. Auflage. München, Zürich: Piper.

Heisenberg, Werner (1986): Der Teil und das Ganze. Gespräche im Umkreis der Atomphysik. 6. Auflage. München, Zürich: Piper.

Hejl, Peter M (1987): Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Helwig, Paul (1969): Charakterologie. 2. Auflage. Freiburg i. Br., Basel, Wien: Herder.

Herriger, Norbert (2002): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2. neubearbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Hoffman, Martin L. (2000): Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge, MA.

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt: Campus.

Horster, Detlef (1997): Niklas Luhmann. 2. Auflage. München: Becksche Reihe.

Horster, Detlef/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2005): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hülshoff, Thomas (2001): Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe. München: Reinhardt/UTB.

Huschke-Rhein, Rolf (1998): Systemische Erziehungswissenschaft (Pädagogik als Beratungswissenschaft). Weinheim: Beltz.

Huschke-Rhein, Rolf (2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Jantzen, Wolfgang (1992): Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1.: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz.

Jung, Carl G./ Franz, Marie-Louise von/ Hendersson, Joseph L. (1999): Der Mensch und seine Symbole. Zürich: Walter.

Kieffer, Charles H. (1984): Citizen Empowerment: A Developmental Perspective. In: Rappaport, J./ Swift, C/ Hess, R. (Eds.): Studies in Empowerment. Steps Toward Understanding and Action. New York: Haworth Press, S. 9-37.

Kimmerle, Heinz (2000): Jacques Derrida zur Einführung. Hamburg: Junius.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Auflage. Weinheim, Basel : Beltz

Knapp, Ilan/ Hofstätter, Maria/ Palank, Franz (1989): Drop outs. Jugendliche nach dem Schulabbruch. Wien: Orac.

Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Krause, Detlef (2001): Luhmann-Lexikon. 3. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Krech, David/ Crutchfield, Richard/ Livson, Norman/ Wilson, William A. jr./ Parducci, A. (1992): Grundlagen der Psychologie. Studienausgabe. Bd. 1-7. Weinheim: Beltz.

Lau, Felix (2006): Die Form der Paradoxie. Eine Einführung in die Mathematik und Philosophie der „Laws of Form“ von G. Spencer Brown. Heidelberg: C. Auer.

Lehmann, Harry (2006): Die flüchtige Wahrheit der Kunst. München: Fink.

Lowen, Alexander (1979): Lust. Der Weg zum kreativen Leben. München: Goldmann.

Luhmann, Niklas (1971): Komplexität und Demokratie. In: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. 2. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (1984): Beobachter im Krähenest. Philosophie heute. Germany: ARD.

Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1989): Kommunikationsweisen und Gesellschaft. In: Rammert, Werner/ Bechmann, Gotthard (Hrsg.): Technik und Gesellschaft. Jahrbuch 5. Frankfurt am Main, New York: Campus. S. 11-18.

Luhmann, Niklas (1990a): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (1990b): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Rede von Niklas Luhmann anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1991): in: Watzlawick, Paul/ Krieg, Peter (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. München: Piper. S. 61-75.
- Luhmann, Niklas (1993): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2001): Aufsätze und Reden. Hrsg. v. Oliver Jahraus. Stuttgart: Reclam.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004a): Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004b): Systeme verstehen Systeme. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Niklas Luhmann. Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: S. 48-91.
- Luhmann, Niklas (2004c): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: C. Auer.
- Luhmann, Niklas (2006): Das Kind als Medium der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2008): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologische Aufklärung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2009): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2009a): Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ludewig, Kurt (1996): Systemische Therapie in Deutschland. In: Familiendynamik, Nr. 1, S. 95-115.
- Macho, Thomas (2007): Tiere zweiter Ordnung. Kulturtechniken der Identität. In: Schmidinger, Heinrich/ Sedmak, Clemens (Hrsg.): Der Mensch – ein „animal symbolicum“. Sprache – Dialog – Ritual. Topologien des Menschlichen. Band IV. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 51-66.
- Manteufel, A./ Schiepek, G. (1994): Systemkompetenz. Orientierung und Handeln in komplexen Sozialsystemen. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. Jg. 26, Nr. 2, S. 203-216.

- Maturana, Humberto R./ Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern, München: Scherz Verlag.
- Maturana, Humberto R. (1987b): Kognition. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maturana, Humberto R. (2000): Biologie der Realität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maturana, Humberto R. (2002a): Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag.
- Maturana, Humberto R. (2002b): Das Erkennen des Erkennens verpflichtet. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag. S. 70-111.
- Maturana, Humberto R./ Verden-Zöller Gerda (1997): Liebe und Spiel. 3. Auflage. Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag.
- Masters, William H./ Johnson, Virginia E./ Kolodny, Robert C. (1986): Masters and Johnson on Sex and Human Loving. London: Macmillan.
- Marotzki, Winfried (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. In: Hansmann, Otto/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen: Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S. 311-333.
- Milgram, Stanley (1982): Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Leipzig: rororo.
- Montagu, Ashley (1982): Körperkontakt. Die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen. Reihe Konzepte der Humanwissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Morin, Edgar (1991): Kultur – Erkenntnis. In: Watzlawick, Paul/ Krieg, Peter (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. München: Piper. S. 61-75.
- Mukařovský, Jan (1977): Studien zur strukturalistischen Ästhetik und Poetik. München: Ullstein.
- Müller-Egloff, Peter (1997): System – Umwelt. Seminarunterlagen zur Ausbildung zur systemischen Familientherapie am IWF. München.
- Mummendey, Hans D. (1990): Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen: Hogrefe.
- Nardone, Giorgio (Hrsg.) (2001): Kurzzeittherapie und Wirklichkeit. Eine Einführung. München, Zürich: Piper.
- Nickel, Horst/ Schmidt-Denter, Ulrich (1991). Vom Kleinkind zum Schulkind. 4. Auflage. München, Basel: Reinhardt.

- Nunner-Winkler, Gertrud (1991): Weibliche Moral: Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2005): Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In: Horster, Detlef/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 173-192.
- Oelkers, Jürgen (1989): Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Oelkers, Jürgen (2005): Glaubensbekenntnisse und Doppelmoral: Einige Verlegenheiten der Pädagogik. In: Horster, Detlef/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oerter, Rolf/ Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Olds, James (1961): Emotional and associative mechanisms in the rat brain. In: Journal of Comparative and Physiological Psychology, Jg. 54, S. 120-126.
- Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ, Hochschule Luzern (2008): Grundlagenpapier Sexualpädagogik und Schule 2. Grundlagen für die schweizweite Verankerung von Sexualerziehung in der Schule sowie Überlegungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an Hochschulen. Kompetenzzentrum Sexualpädagogik und Schule.
- Palmowski, Winfried/ Jakob, C. (2001): Sonderpädagogik als Dialog. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 52, S. 450-455.
- Paulus, Peter (2003): Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule, in: Aregger, K., Lattmann U. P. (Hrsg.): Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven, Luzern: Sauerländer, S. 92 -116.
- Peters, Richard S. (1979): Virtues and habits in moral education. In: Cochrane, Donald B./ Hamm, Cornel M./ Kazepides, Anastasios C.: The domain of moral education. New York. S. 267-287.
- Piaget, Jean (1974): Abriß der genetischen Epistemologie. Freiburg i.B.: Walter.
- Piaget, Jean (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Piaget, Jean/ Inhelder, Bärbel (2004): Die Psychologie des Kindes. München: dtv.
- Pörksen, Bernhard (2002): Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag.
- Portele, Gerhard/ Peters, Richard S. (1979): Virtues and habits in moral education. In: Cochrane, Donald B./ Hamm, Cornel M./ Kazepides, Anastasios C.: The domain of

moral education (1989): Autonomie, Macht, Liebe. Konsequenzen der Selbstreferentialität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Portele, Gerhard (1984): Max Wertheimers „Produktives Denken“, Gestalttherapie und „Selbstorganisation“. Gestalt Theory 6. Wien: Krammer.

Portmann, Adolf (1960): Neue Wege der Biologie. München: Piper.

Pusch, Fred (1992): Entfaltung der sozialwissenschaftlichen Rationalität durch eine transklassische Logik. Dortmund: Projekt Verlag.

Rahm, S./ Schröck, N. (2004): Mitwirkung an der Schulentwicklung. In: Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbronn, S. 531-544.

Rappaport, Julian (1985): Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches Konzept des „Empowerments“ anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 2/85, S. 257-278.

Regnet, Erika (1992): Vernetztes Problemlösen. Komplexitätsgerechtes Management technischer Neuprodukte in kleineren und mittleren Unternehmen. Düsseldorf: VDI Verlag.

Reich, Kersten (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-systemischen Pädagogik. 2. Auflage. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Weinheim, Basel: Luchterhand.

Riegas, Volker/ Vetter Christian (1990): Gespräch mit Humberto Maturana. In: Riegas, Volker/ Vetter, Christian (Hrsg.): Zur Biologie der Kognition. Ein Gespräch mit Humberto Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes.. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-90.

Rogers, Carl R./ Rosenberg, Rachel L. (2005): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rolff, Hans Günter (2006): Dateninduzierte Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, Nr. 1, S. 34-45.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.

Roth, Gerhard (1987): Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, Siegfried (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 229-255.

Roth, Gerhard (1992a): Kognition. Die Entstehung von Bedeutung im Gehirn. In: Krohn, Wolfgang/ Küppers Günter (Hrsg.): Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 104-133.

Roth, Gerhard (1992b): Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 277-336.

Roth, Gerhard (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt: Suhrkamp.

Saarni, Carolyn. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, M. von (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer, S. 3-30.

Sänger, Monika (Hrsg.) (1991): Verantwortung. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart: Reclam.

Schlippe, Arist von/ Schweitzer, Jochen (2002): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schmid, Wilhelm (2000): Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schmid, Wilhelm (2004): Mit sich selbst befreundet sein. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schmidt, Siegfried J. (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schmidt, Siegfried J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: C. Auer.

Schönwälder-Kuntze, Tatjana/ Wille, Karin/ Hölscher, Thomas (2009): George Spencer-Brown. Eine Einführung in die „Laws of Form“. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Segal, Lynn (1988): Das 18. Kamel oder Die Welt als Erfindung. Zum Konstruktivismus Heinz von Foersters. München, Zürich: Piper

Selvini Palazzoli, Mara/ Cicchin, G./ Prata G. (1977): Paradoxon und Gegenparadoxon. Ein neues Therapiemodell für die Familie mit schizophrener Störung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Senge, Peter (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sennett, Richard (1995): Fleisch und Stein. Der Körper und die Stadt in der westlichen Zivilisation. Berlin: Berlin Verlag.

Siebert, Horst (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. 2. Auflage. München: Luchterhand.

- Simon, Fritz B. (2004): Zur Systemtheorie der Emotionen. In: Soziale Systeme 10, Nr. 1, S. 111-139.
- Simon, Fritz (2009): Gemeinsam sind wir blöd!? Die Intelligenz von Unternehmen, Managern und Märkten. 3. Auflage. Heidelberg: C. Auer.
- Simon, Fritz B./ Clement, Ulrich/ Stierlin, Helm (1984): Die Sprache der Familientherapie. Kritischer Überblick und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Simon, Fritz B./ Weber, Gunthard (1993): Systemische Spieltherapie I. Zur Theorie systemischer Intervenierens. In: Familiendynamik, Nr. 1, S. 73-81.
- Simmel, Georg (1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe, Band 11. Hrsg. v. Otthein Rammstedt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Singer, Wolf (2004): Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente. Verschaltungen legen uns fest. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sloterdijk, Peter (1993): Weltfremdheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sloterdijk, Peter (1998): Sphären I. Blasen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sloterdijk, Peter (2006a): Zorn und Zeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sloterdijk, Peter (2009): Du musst dein Leben ändern. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sloterdijk, Peter (2010a): Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung. Berlin: Suhrkamp.
- Sloterdijk, Peter/ Heinrichs, Hans-Jürgen (2006b): Die Sonne und der Tod. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spencer-Brown, George (1994a): Laws of form. Gesetze der Form. 2. Auflage. Lübeck: Bohmeier.
- Spencer-Brown, George (1994b): Dieses Spiel geht nur zu zweit. Lübeck: Bohmeier.
- Spencer-Brown, Georg (1995): A Lions Teeth. Löwenzähne. Lübeck: Bohmeier.
- Spitzer, Manfred (2000): Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Ulm: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stark, Wolfgang (1993): Die Menschen stärken. Empowerment als eine neue Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und sozialer Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit, Nr. 2, S. 41-44.
- Stark, Wolfgang (1996): Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Surhone, Lambert M./ Timpledon, Miriam T./ Marseken, Susan F. (2010): Stanford Prison Experiment. Philip Zimbardo, Abu Ghraib Torture and Prisoner Abuse, Disorientation, Depersonalisation, Deindividuation. Betascript Publishing.

Taut, Heinrich (1995): Bedürfnis. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.): Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. Bd. 2. Hamburg: Argument-Verlag. S. 116-127.

Theunissen, Georg/ Plaute, Wolfgang (1995): Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg im Breisgau: Lambertus

Tomm, Karl (1994): Die Fragen des Beobachters. Heidelberg: C. Auer.

Varela, Francisco (2002): Wahr ist, was funktioniert. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: C. Auer System-Verlag. S. 112-138.

Varela, Francisco J./Thompson, Evan/ Rosch, Eleanor (1992): Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. München, Bern, Wien: Scherz – Neue Wissenschaft.

Varga von Kibed, Matthias (2002): Der Körper als Wahrnehmungsorgan in der systemischen Aufstellungsarbeit. In: Baxa, G./ Essen, C./ Kreszmeier, A. (Hrsg.): Verkörperungen. Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag.

Varga von Kibéd, Matthias (2008): Wittgenstein. Systemische Strukturaufstellungen und Lösungsfokussierung. Dokumentation einer Veranstaltung des Instituts für systemische Ausbildung, Fortbildung und Forschung. DVD 1. Aachen: Ferrari Media.

Varga von Kibéd/ Simon, Fritz B. (2007): Wieslocher Dialog. Tetralemma, Konstruktivismus und Strukturaufstellungen. DVD. Aachen: Ferrari Media

Varga von Kibéd, Matthias/ Sparrer, Insa (2000): Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen. Heidelberg: C. Auer Systeme-Verlag.

Vorländer, Karl (2007): Geschichte der Philosophie. III. Die Philosophie der Neuzeit. IV. Die Systeme der nachkantischen Philosophie von Fichte bis Schopenhauer. XIII. Kritische Nebenströmungen. § 56. Schleiermacher. Freiburg im Breisgau: Komet Verlag.

Walter, John L./ Peller, Jane E. (1994): Lösungsorientierte Kurztherapie. Dortmund: Verlag modernes Lernen.

Watsuji, Tetsuro (2005): Ethik als Wissenschaft vom Menschen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

Watts, Alan (2008): Vom Geist des Zen. Berlin: Insel Verlag.

Watzlawick, Paul (Hrsg.) (1985): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? München: Piper.

Watzlawick, Paul (2003): Vom Unsinn des Sinns oder Vom Sinn des Unsinn. München, Zürich: Piper.

Watzlawick, Paul (2009): Wenn du mich wirklich liebtest, würdest du gern Knoblauch essen. Über das Glück und die Konstruktion der Wirklichkeit. München: Piper.

Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D. (1990): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 8. Auflage. Bern: Hans Huber.

Watzlawick, Paul/ Nardone, Giorgio (Hrsg.) (2001): Kurzzeittherapie und Wirklichkeit: Eine Einführung. München: Piper.

Watzlawick, Paul/ Weakland, John H./ Fisch, Richard (2009): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern: Hans Huber.

Weber, Max (1969): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), S. 427-452.

Weinert, Franz Emanuel (1996): Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 10, Nr. 1, S. 1-12.

Weinert, Franz Emanuel (1999): Concepts of competence. Contribution within the OECD project Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). München: Max Planck Institute for Psychological Research.

WHO-EURO (1991): Ziele zur „Gesundheit für alle“ – Die Gesundheitspolitik für Europa. Aktualisierte Fassung September 1991. Kopenhagen: WHO, Regional office for Europe.

Wilber, Ken (1996): Eros, Kosmos, Logos. Eine Vision an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend. Frankfurt am Main: Krüger.

Wittgenstein, Ludwig (2003): Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Willke, Helmut (1991): Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme. Stuttgart, New York: UTB.

Willke, Helmut (1994): Systemtheorie II: Interventionstheorie. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Wyrwa, Holger (1996): Pädagogik, Konstruktivismus und kognitive Sicherheit (Entwurf einer konstruktivistischen Denkerziehung). Aachen: Mainz Verlag.

Zeillinger, Anton (2001): „Spukhafte Realität“. In: Der Standard, 24./25.11.2001.

Ziemen, Kerstin (2002): Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz. Bremen: Afra.

Zimbardo, Philip G. (1992): Psychologie. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Zimbardo, Philip G./ Gerrig, R. J. (2003): Psychologie. Berlin: Springer.

Internet

Barthel, E./Zawacki-Richter, O./Hasebrook, J.: Betriebliches Kompetenzmanagement bei Individuen, Teams und Organisationen. http://www.summerschool-zeitsprung.de/serlet/media/_/de/c4u_media_doc_Hlt180144628BM_1:media/commerzbank_summernisationen_E_Barthel_O_Zawacki-Richter.pdf?app=1, S. 335-362 (Download am 6.3.2008).

Bauer, Thomas A. (2004): Hat Ethik eine Chance? Projektpublikation, Projekt: EU-Media. In: Bauer, Thomas/ Ortner, Gerhard E. (Hrsg.): Kommunikationskulturen im Wandel. Wertemodelle und Wissensmodelle der Mediengesellschaft. Eine theoretische Analyse des kommunikativen Charakters von Ethik und des ethischen Charakters von Kommunikation im Kontext mit Bildungsmedien. <http://www.gpi-online.de/upload/PDFs/EU-Media/Gliederung6-EU-Publikation-de.pdf> (Download am 6.8.2009).

Bauer, Thomas: (2004a): Kommunikationskulturen im Wandel. Wertemodelle und Wissensmodelle der Mediengesellschaft. In: GPI Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V. Internetpublikation EU-Media. http://www.gpi-online.de/upload/PDFs/EU-Media/Bauer-Kommunikationskulturen_im_Wandel1.pdf (Download am 1.6.2010).

Bauer, Thomas A. (2010): Gesundheitskultur und gesellschaftliche Grenzen. Gesundheitsethik und Gesundheitskommunikation – eine theoretische Rechnung zu einer praktischen Gleichung im Kontext der psycho-sozialen Beratung. http://www.gpi-online.de/upload/PDFs/ESEC_0405/Internetpublikation/Multimedia_Europabildung/Gesundheitsethik_-_Ges.Komm.pdf. (Download am 6.8.2010).

Ciampi, Luc (2001): Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. In: Unterweger, E./Zimperich, V. (Hrsg.): Braucht die Schule Psychotherapie? Wien, S. 3. <http://www.die-bonn.de/doks/ciampi0301.pdf> (Download am 9.12.2009).

Dictionary: <http://dictionary.reference.com/browse/empathy> (Download am 1.1.2010).

Günther, Gotthard (1976): Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik. <http://www.vordenker.de/downloads/grndvorw.pdf> (Download am 1.1.2010).

Kickbusch, Ilona (2006) in: Public Health News 3-2006. „Gesundheitskompetenz”. www.public-health.ch www.obsan.admin.ch/bfs/obsan/fr/index/04/.../01.Document.114687.pdf (Download am 1.1.2010).

Längle, Alfried (1998): Psychodynamik – die schützende Kraft der Seele. Verständnis und Therapie aus existenzanalytischer Sicht. <http://www.laengle.info/downloads/Psychodynamik%202003.%20In%20-%20Emot%20u%20Ex.pdf>, S. 111-133 (Download am 2.3.2008).

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr.

7. http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf (Download am 07.12.2009).

Müssen, Peter (1995): Variatio delectat: Lebenskunst in Ethik und Therapie am Beispiel von Michel Foucault und Steve de Shazer. In: Systeme, Nr. 9, S. 4-23. http://www.systemmagazin.de/bibliothek/texte/muessen_lebenskunst.pdf (Download am 22.11.2010).

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Download am 3.12.2010).

Pan American Health Organization (PAHO)/ World Health Organization (WHO) (2001): Zur Förderung sexueller Gesundheit – Handlungsempfehlungen. http://www2.huberlin.de/sexology/GESUND/ARCHIV/DEUTSCH/PAHODE.HTM#_Toc490155404 (Download am 2.1.2010).

Petermann, F./ Wiedebusch, S. (2004): Emotionale Kompetenz bei Kindern. In: Kindergarten heute. Ausgabe 5/2004. http://kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/kiga_heute_online_beitrag.html?k_onl_struktur=729518&einzelbeitrag=1030461 (Download am 28.5.2007).

Rychen, Dominique Simone/ Salganik, Laura Hersh (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, in: OECD, Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Download am 1.1.2010).

Simon, Fritz (o.J.): Systemtheorie: Was ist die Systemtheorie. Video. <http://www.youtube.com/watch?v=lrHjMOYDtY0> (Download am 1.1.2010).

Sloterdijk, Peter (o.J.): Der operable Mensch. Anmerkungen zur ethischen Situation der Gen-Technologie. http://www.geocities.com/hoefig_de/MaterialPI/Sloterdijk_Ethik_der_Gentechnologie (Download am 29.2.2008)

Sloterdijk, Peter (2010b): <http://www.faz.net/s/homepage.html> (Download am 6.8.2010)

UNCED, Agenda 21 (1992): <http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/index.htm> (Download am 30.12.2009).

WHO (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung, Geneva. http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf (Download am 6.8.2009)

WHO (1998): Health Promotion Glossary, Geneva. <http://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf> ↑ [Constitution of the World Health Organisation. Original als .pdf](#) (Download am 6.8.2009)

World Association for Sexual Health (1999): 14. Kongress, Hongkong. [http://www.worldsexology.org/http://www.worldsexology.org/sites/default/files/Millennium%20Declaration%20\(English\).pdf](http://www.worldsexology.org/http://www.worldsexology.org/sites/default/files/Millennium%20Declaration%20(English).pdf) (Download am 6.12.2009)

Ziemen, Kerstin (2002): Anerkennung und Aneignung – grundlegende Kategorien einer Behindertenpädagogik/Integrativen Pädagogik. <http://bidok.uibk.ac.at/library/ziemen-kategorien.html#content> (Download am 1.3.2009).

13 ANHANG

Abstract

Mit Bezug auf Luhmanns Dekonstruktion der Moral als möglichem Medium gesellschaftlicher Integration unter globalen Bedingungen kann Ethik nur noch in moralfreien Begriffen beschrieben und thematisiert werden: Ethik wird zur Frage der Kommunikation und Kommunikation zur Frage der Ethik.

Basierend auf einer neokybernetischen, system- und kommunikationstheoretischen Logik wird in der vorliegenden Arbeit Ethik daher als 2nd-Order Design konzipiert, um als stets mitlaufende Frage nach ihr (der Ethik) Theorie und Praxis verbinden zu können. Als operational-funktionales Konstrukt ordnet dieses Design Ethik, Ästhetik und Erkenntnis zu einer logischen Schleife, die zu Lebensgestaltungsprozessen zweiter Ordnung anleitet um sich damit als „Anthropotechnik bewusster Evolution“ von Individuum und Gesellschaft darzustellen.

Innerhalb der Zirkularität von Ethik und Gesellschaft gewinnt die Frage der Erziehung als Ort der generativen Weitergabe und somit Variation und Rekonstruktion (Retention) gesellschaftlicher Ethik zentralen Stellenwert. Wer in der Erziehung die Frage nach der Ethik stellt, stellt die Frage nach den Motiven dieses Erziehens, damit die Frage nach ihrem „blinden Fleck“ – und bekommt daher notwendig den „heimlichen Lehrplan“ zu sehen. In diesem Sinne ist die Erziehung gefordert, ihre Konzeption auf einer Ebene zweiter Ordnung zu reorganisieren, wodurch sie auch ihre ethische Attribution erhalte. Erziehung, die unter den Bedingungen der Globalität und im Kontext von Komplexität und Intransparenz der Zukunft eine ethische Perspektive vermitteln möchte, muss über entsprechende Selbst- und Kommunikationskompetenz sowie professionelle Technologien des „emanzipativ-therapeutischen“ wie auch „reparativ-therapeutischen“ Formenkreises verfügen. In diesem Zusammenhang werden systemisch-konstruktivistische Kommunikationsstrategien und das für die Ethik als evolutionäre Anthropotechnik reformulierte Konzept des Empowerments vorgeschlagen.

In der Kybernetik von Erziehung und Gesellschaft steht die „neue Ethik“ nicht mehr für eine Moral, sondern für reflektierte gesellschaftliche Absicht, die als Kultur der nächsten, also jedenfalls globalen Gesellschaft und damit notwendig als Kultur der

Kulturen zum Ausdruck kommt. Ethik wird damit zur Kybern-Ethik (Heinz von Foerster), zur bewussten Selbststeuerung menschlicher Evolution durch den Menschen.

Abstract in english

With reference to Luhmann's deconstruction of morality as a medium of social integration under global conditions, ethics can only be described and thematized in concepts devoid of morality: Ethics turns into a question of communication and communications, vice versa, into a question of ethics.

Hence, based on neocybernetical, system-theoretical and communication-theoretical logic, in this dissertation ethics is conceived as a 2nd order design so as to be able to connect theory and practise. As an operational functional construct, this design aligns ethics, aesthetics and epistemology to a logical loop, which induces 2nd-order life creation processes, thus presenting itself as an "antropotechnique of deliberate evolution" of the individual and society.

Within the circularity of ethics and society, education as a place of delegation and (therefore) variation and reconstruction of social ethics gains paramount importance. Whoever asks the question of ethics related to education - the question of the motives of this education and therefore the question of her "blind spot" – inevitably gets to see, hence, the "hidden curriculum". In this sense and in order to reach her ethical attribution education is forced to reorganize her concept at a 2nd-order level. Education which, under conditions of globality and in the context of complexity and opacity of the future, seeks to convey an ethical perspective, requires self- and communicative competence as well as the application of professional technologies of both "emancipator-therapeutic" and "reparative-therapeutic" methods. In this context, the present dissertation suggests communication strategies relying on system theory and constructivism as well as the concept of empowerment, redefined for the purpose of ethics as antropotechnique.

Anyhow, in cybernetics of education and society the "new ethics" does not focus on morality anymore but turns into reflected social intention which is mirrored in the culture of the next global society as a culture of cultures. Ethics transforms into "cybern-ethics" (Heinz von Foerster), into the deliberate self-control of human evolution by man.

Lebenslauf

Ramita Gerda M. BLUME MSc, MSc

geb. am 11. Juli 1961 in Krumau

verheiratet, ein Sohn

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

| | |
|-----------|--|
| 1980 | Matura |
| 1980-1983 | Pädagogische Akademie |
| 1992-2000 | Ausbildungen in Bereich Psychotherapie und Supervision: Systemische Paar- und Familientherapie, München (GST – Gesellschaft für Systemische Therapie D); Hynotherapie, NLP/Time- Line-Therapy, München, Berlin, USA (Tad James); Supervision, Coaching & Organisationsentwicklung (Wien, Sympaideia); |
| 2003-2005 | Studium Medienpädagogik (Donau-Universität Krems) |
| 2005-2006 | Masterstudium Supervision, Coaching & Organisationsentwicklung (arge Bildungsmanagement Wien) |

Berufstätigkeit

| | |
|-----------|--|
| 1983-1990 | Unterrichtstätigkeit im Pflichtschulbereich; Konzept- und Projektentwicklung der „Waldviertler Alternativschule“ (nach Freinet, Montessori und Wild) |
| 1990-1994 | Tätigkeit im freischaffenden Kunstbereich; Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung (Seminare, Vorträge, Gruppen, Workshops im Bereich Persönlichkeitsentwicklung, Selbsterfahrung, Kommunikation und Pädagogik) |
| Seit 1994 | Psychosoziale Beratung u. Trainings; Lehrtätigkeit in der Aus- und Weiterbildung im psychosozialen Berufsfeld; |
| Seit 2003 | in leitender Funktion des Zentrum für Beratung, Training & Entwicklung, Krems; |
| Projekte: | Konzept- und Projektentwicklung sowie Implementation des Frauencafes und Frauenberatung Lilith (Krems); Teilprojektentwicklung „Tyaest“ – lebenslanges Lernen (Donauuniversität Krems); |

Konzeption, Projektentwicklung und Implementation des Schulprojektes „Jugendchance“ (Nachholen des Schulabschlusses inkl. psychosoziale Betreuung für Jugendliche und junge Erwachsene)(Zentrum für Beratung, Training & Entwicklung)

Freiberufliche
Tätigkeiten:

Praxis als systemische Paar- und Familientherapeutin, Supervisorin und Organisationsentwicklerin in Wien und NÖ;

Supervision, Coaching & Organisationsentwicklung für den NGO-Bereich, Organisationen und Einrichtungen der psychosozialen Gesundheitsvorsorge, Psychotherapie, Pädagogik, Kunst, Kultur in Österreich und Deutschland;

Lehrtätigkeit in der Ausbildung für Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung, systemische Familienberatung, Sozialberatung;

Seit 2008

pädagogische Leitung des Instituts für Integrative Bildung, Sympaideia, Wien und Innsbruck