# Sind Beobachtungen Alles und Nichts für alle?

Systemische Reflexionen und Betrachtungen zum Einsatz und der Handhabung von Beobachtung und Erkenntnisbildung im MAB-Prozess

# Masterarbeit im Rahmen des MAS 7, Bildungsmanagement November 2011 bis Februar 2013

Eingereicht von: Sandra Aebersold, Florastrasse 71, 8610 Uster

Betreut durch: Stefan Lüond

Zürich, Februar 2013

Eingereicht an der Pädagogischen Hochschule Zürich Departement Weiterbildung und Nachdiplomstudien

"Diese Arbeit wurde im Rahmen des Masterstudiums Bildungsmanagement / Bildungsinnovation der Pädagogischen Hochschule Zürich verfasst. Die Verwendungsbefugnisse liegen bei der PH Zürich und eine Publikation bedarf deren vorgängigen schriftlichen Bewilligung."

# **Abstract**

Ausgangslage der vorliegenden Arbeit war die Frage, auf welcher theoretischen Grundlage die systemischen Handlungstheorien basieren. Da keine allgemeine Systemtheorie besteht, wurde eine ausgewählt. Diese Masterarbeit ist das Resultat der Auseinandersetzung mit ausgewählten Teilen, Bausteinen von Niklas Luhmanns Werks. In den Beschreibungen wurden oft wörtliche Zitate verwendet. Für ihr Verständnis ist es deshalb von Vorteil, wenn die Leserin oder der Leser bereits mit Luhmanns Begrifflichkeiten vertraut ist, oder bereit ist, sich diese anzueignen. Die Bausteine *Systeme, System und Umwelt, Autopoiesis, operationell geschlossen und umweltoffen, strukturelle Kopplung* und *Komplexität* welche im ersten Teil der Arbeit beschrieben sind, beantworten die Frage, worauf denn die Systemtheorie basiert.

Die darauffolgenden Theorieteile *Beobachten, Differenzbildung, Information, Beobachter, Fremd- Selbstbeobachtung* beschreiben einen grundlegenden Prozess der Systeme. Darauf basieren die Theorien des *operativen Konstruktivismus* und der *Erkenntnisbildung*. Aus der Beschäftigung mit ihnen entstanden die Fragestellungen dieser Arbeit: *Sind Beobachtungen Alles und Nichts für alle?* Gibt es eine allgemeingültige Wahrheit? Und wenn nicht, dürfen diese subjektiven Erkenntnisse anderen zugemutet werden? Die Antwort schien aufgrund der konstruktivistische Sichtweise, dass jedes System eine eigene Erkenntnis erstellt, (vgl. Luhmann, 1997, S.1120) klar. Doch nach intensiver Beschäftigung mit der luhmannschen Theorie kommt die Autorin zum Schluss: "Beobachtungen sind nicht Alles und Etwas für alle."

Zum Verständnis von Luhmanns Theorie der sozialen Systeme werden die Eckpfeiler seiner *Kommunikations-theorie* beschrieben. Denn Kommunikationen nicht Menschen bilden soziale Systeme. Die Abstraktion dieser Theorie ist eine Herausforderung, denn es muss verstanden werden, dass in Abfolge Beschriebenes gleichzeitig stattfindet. Der berufsbezogene Teil der Arbeit wird eingeleitet, durch eine systemtheoretische Verortung der Schule im Gesellschaftssystem.

Dies geschah durch Beschreibungen des *Erziehungssystems, der Funktion des Erziehungssystems, des binärer Code und der Programme,* sowie *der Organisation Schule*. Im praktischen, berufsbezogenen Teil wurden mit ausgewählten Unterscheidungen aus Luhmanns Systemtheorie die Beschreibungen der Schulleitungsperson über den MAB –Prozesses beobachtet.

Dabei erlebte die Autorin die Charakteristika der Systemtheorie von Niklas Luhmann. Die Theorie zwingt zur begrifflichen Genauigkeit und zur Disziplin die Position des Beobachters einzuhalten. Sie beschreibt allumfassend und detailliert Prozesse und Zusammenhänge der, und unter den Systemen.

Wer sich von der Sprache und Komplexität der Theorie nicht abschrecken lässt und sich darauf einlässt, lernt eine zusätzliche Sichtweise und Struktur zur Beobachtung der sozialen Systeme und der Kommunikation. Handlungsanweisungen enthält diese Arbeit keine, denn Luhmanns Theorie ist eine Metatheorie. Er überlässt die Erstellung von Handlungstheorien anderen Beobachtern. Und der systemisch denkende Beobachter weiss sowieso, jeder Beobachter konstruiert sich seine Theorie selbst.

Sandra Aebersold III

# Inhaltsverzeichnis

1	EINL	EITUNG	1
	1.1	Ausgangslage und Problemstellung	1
	1.2	Fragestellungen und Ziele der Arbeit	2
	1.3	VORGEHEN AUFBAU DER ARBEIT	2
2	DAS	SYSTEMISCHE THEOREM: DIE SUPERTHEORIE	,
_	2.1	LUHMANNS THEORIE SOZIALER SYSTEME: METATHEORIE OHNE HIERARCHIEN	
	2.2	BEGRIFFE UND THEORIEBAUSTEINE AUS LUHMANNS THEORIE SOZIALER SYSTEME: DIE SYSTEMISCHE BAUECKE	
	2.2.1	·,··· · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
	2.2.2	, ,	
	2.2.3	B Das Prinzip der Autopoiesis: Ich produziere mich selbst	7
	2.2.4	Systeme sind operativ geschlossen und umweltoffen: Autonomie und totale Abhängigkeit	7
	2.2.5	Strukturelle Kopplung: Miteinander gebunden, bis dass der Tod sie scheidet	8
	2.2.6	Komplexität: Die unfassbare Fülle an Informationen	10
	2.2.7	Vom Beobachten: Beobachtet wird immer und überall	10
	2.2.8	Beobachten: Die siamesischen Zwillinge unterscheiden und bezeichnen	11
	2.3	DIFFERENZBILDUNG ZUR INFORMATIONSGEWINNUNG: AM ANFANG WAR EINE DIFFERENZ	12
	2.4	Information: Der entschiedene Unterschied	12
	2.4.1	Sinn: Entschieden wird immer sinnvoll wischen aktuell und potentiell	13
	2.4.2	P. Der Beobachter: Immer mittendrin und mit einem blinden Fleck	14
	2.	4.2.1 Beobachter erster und zweiter Ordnung: La suisse n'existe pas (les suisses existent)	15
	2.	4.2.2 Zusammenfassung Beobachtung und Beobachter erster und zweiter Ordnung	16
	2.4.3	Fremd- und Selbstbeobachtungen: Wer beobachtet und auf welchem Auge blind?	16
	2.5	OPERATIVER KONSTRUKTIVISMUS: AUCH DAS STILL-LEBEN IST DYNAMISCH	17
	2.5.1	Die Erkenntnisbildungstheorie: Die Landkarte ist nicht die Realität und jedem seine Landkarte	18
	2.6	KOMMUNIKATION: KOMMUNIZIERE UND DU BIST GESELLSCHAFT	19
	2.6.1	Luhmanns Kommunikationsmodell: Dreieinigkeit mit Endrisiko	19
	2.6.2	Nicht Menschen, sondern Kommunikationen kommunizieren: Mensch, ohne Worte	2
	2.6.3	Doppelte Kontingenz: Erstens kommt es anders und zweitens, als man denkt	22
	2.6.4	Schriftliche Kommunikation: Von Raum und Zeit befreite Kommunikation	23
3	DAS	ERZIEHUNGSSYSTEM DER GESELLSCHAFT: SELBST: SCHWER ERZIEHBAR	23
	3.1	FUNKTION DES ERZIEHUNGSSYSTEMS: AUSWÄHLEN FÜR DIE GESELLSCHAFT	26
	3.1.1		
	_	1.1.1 Binäre Codes des Erziehungssystems: Praktiziert und ausgeblendet	
		- · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	

	3.1.2	Organisation Schule: Gesucht Personen, um Rollen zu besetzen	28
	3.1.3	Menschen sind und bilden keine Systeme: Die Auflösung der Einheit Mensch	28
4	MITA	RBEITERBEURTEILUNG: FÖRDERUNG ODER SELEKTION?	29
2	1.1 '	VORGEHEN REFLEXION DES MAB : <i>Die Beobachtungen der Beobachter</i>	31
4	1.2	ABLAUF MAB: Schule Dürnten: Das System prozessiert, es wird kommuniziert	32
	4.2.1	Ankündigung MAB	33
	4.2	.1.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Ankündigung MAB	33
	4.2.2	Startsitzung	34
	4.2	.2.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Startsitzung	34
	4.2.3	Dossier lesen:	35
	4.2	.3.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Dossier lesen	36
	4.2.4	Erkundigungsgespräch	36
	4.2	4.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Erkundigungsgespräch	37
	4.2.5	Unterrichtsbesuch	38
	4.2	.5.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Unterrichtsbesuch	40
	4.2.6	Feedbackgespräch nach Unterrichtsbesuch	45
	4.2	.6.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Feedbackgespräch nach Unterrichtsbesuch	46
	4.2.7	Integrationssitzung	47
	4.2	.7.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Die Integrationssitzung	48
	4.2.8	Beobachtungsbericht schreiben	51
	4.2	.8.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Beobachtungsbericht schreiben	51
	4.2.9	Vernehmlassung Text	53
	4.2	9.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Vernehmlassung Text	53
	4.2.10	Das Beurteilungsgespräch	53
	4.2	.10.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Das Beurteilungsgespräch	54
	4.2.11	Abnahme durch die Schulbehörde	57
	4.2	.11.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Abnahme durch die Schulbehörde	57
	4.2.12	2 Archivierung und Weiterleitung der Beurteilung	58
	4.2	.12.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Archivierung der Beurteilung	58
5	ANTW	ORTEN ZU DEN FRAGESTELLUNGEN: AUCH SIE SIND RELATIV	59
5	5.1	Fragestellungen	59
	5.1.1	Welches sind die wesentlichsten und für mich und diese Arbeit bedeutsamen Theoriebaus	teine von
		Luhmanns Metatheorie?	59
	5.1.2	Sind Beobachtungen alles? Sind Beobachtungen die wesentlichsten Grundlagen allen Han	delnsund
		Urteilens?	62
	5.1.3	Sind Beobachtungen Nichts für alle?	63
6	ABSCI	HLIESSENDE REFLEXION: FLIEGEN LERNEN MIT LUHMANNS THEORIE	65
7	LITER	ATURVERZEICHNIS	68

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01:	Interdisziplinäre Systemtheorie (vgl. Achouri, 2009, S.94-134)	4
Abbildung 02:	Schwerpunkte der Beobachtung (vgl. Krause 2005, S. 6)	5
Abbildung 03:	Übersicht der Systeme (vgl. Luhmann, 1987, S.16)	6
Abbildung 04:	Der Beobachter (vgl. Krause, 2005, S.93)	. 17
Abbildung 05:	Doppelte Kontingenz - Kommunikation - Handeln (vgl. Krause, 2005, S.38)	.21
Abbildung 06:	Tabelle Übersicht fünf Funktionssysteme	. 24
Abbildung 07:	Codierung und Programmierung des Erziehungssystems (vgl. Luhmann, 2009, S. 206)	. 27
Abbildung 08:	Zyklus der Mitarbeiterbeurteilung	.30
Abbildung 09:	MAB als Personalführungsinstrument (vgl. Eckhardt-Steffen, Februar 2012, S.3)	.30
Abbildung 10:	Die zwölf Schritte in der Mitarbeiterbeurteilung	.33
Abbildung 11:	Oberbegriffe der Theoriebausteine der Kapitel 2 4.	.61

# 1 Einleitung

# 1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Zu meinem beruflichen Selbstverständnis gehören stetige Weiterbildung und Reflexion meiner Arbeit. In den in den letzten Jahren besuchten Weiterbildungen zum Thema Führung, Kommunikation, Konflikte und Mediation habe ich viele nützliche Strategien, Vorgehensweisen und Lösungsansätze kennengelernt, die ich erfolgreich einsetzen konnte. Die Referentinnen und Referenten präsentierten jeweils Vorgehenskonzepte, die sich darauf bezogen, dass die Menschen Teile von Systemen (Familie, Gesellschaft, Schule etc.) sind und diesbezüglich entscheiden, agieren und reagieren. Somit hatte ich Strategien, gekoppelt mit den Begriffen System/systemisch, gelernt. Doch von den Grundlagen der systemischen Theorie, auf welcher diese Strategien basieren, erfuhr ich nichts. Auf Grund des fehlenden Basiswissens konnte ich keine eigenen Vorgehensweisen erschliessen. Ausschliesslich nach vorgegebenen Strategien zu entscheiden und zu handeln, bedeutete für mich eine ungewollte Abhängigkeit. Da meine Entscheidungen aber auf eigenem Wissen und Überzeugung basieren sollten, beschloss ich, diese unbefriedigende Situation im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit zu beenden. Ziel ist es nun, mich eingehend mit der Grundlage der systemischen Handlungstheorien auseinanderzusetzen. Mit dem gewonnen Wissen möchte ich einen ausgewählten Bereich meiner Arbeit als Schulleiterin betrachten. In meiner Recherche zu den Grundlagen der systemischen Theorie gelangte ich schnell zur Erkenntnis, dass es kein einheitliches systemisches Theorem gibt. So formuliert der Systemiker Fritz B. Simon "Es gibt eine Vielzahl systemtheoretischer Variationen. Keiner der Versuche, eine 'allgemeine Systemtheorie' zu formulieren (z.B. von Bertalanffy, 1968) wurde dem Potenzial des Paradigmas gerecht" (2007, S.17). Somit musste ich eine Auswahl treffen und entschied mich für die Theorie des Soziologen Niklas Luhmann. Auf der Grundlage und durch die Sichtweise der mir erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse will ich insbesondere das Beobachten reflektieren, weil Interpretieren, Agieren, Reagieren, Bewerten etc. letztendlich auf Grund von gemachten Beobachtungen geschieht. Auch die Instrumente zur Personalführung, Qualitätssicherung und -entwicklung, welche innerhalb der letzten Jahre in den Schulen des Kantons Zürich eingeführt wurden, um eine gleichwertig gute Bildung im ganzen Kanton zu gewährleisten (vgl. Bildungsdirektion, S.6), basieren allesamt auf Fremd- oder Selbstbeobachtungen. Ziel der Informationserhebung ist Standortbestimmung mit anschliessender Beurteilung zur Weiterentwicklung. Dasselbe gilt für die Mitarbeiterbeurteilung der Lehrpersonen (MAB), welche alle vier Jahre stattfindet. Auf den von mir und dem Beurteilungsteam getroffenen Beobachtungen basieren die Beurteilungen und die Zielsetzungen für die Lehrpersonen. Diese können tiefgreifende Folgen für die Betroffenen haben. Deshalb möchte ich unter Anwendung des systemischen Theorems nach Luhmann den MAB-Prozess und die darin benutzten Formen der Beobachtungen metatheoretisch betrachten.

# 1.2 Fragestellungen und Ziele der Arbeit

Diese Arbeit beschäftigt sich mit drei Fragestellungen.

Wie sieht das systemische Theoriegebäude von Niklas Luhmann aus? Das ist die Ausgangs- und Hauptfrage, mit der ich mich befasse und das erste Ziel, das es zu erreichen gilt. Diese Arbeit soll einige wesentliche Bausteine der systemischen Theorie, die für mich und innerhalb meiner Arbeit in der Schule bedeutsam sind, beschreiben. Mit dem neu gewonnen theoretischen Wissen möchte ich auf eine, mir als Schulleiterin wesentliche Tätigkeit eingehen. So gelange ich zur zweiten Fragestellung.

Sind Beobachtungen wirklich die Grundlagen für unser Handeln und Urteilen? Damit verbunden ist das Ziel, die Begriffe beobachten, Beobachtung und Beobachter basierend auf der Systemtheorie nach Luhmann zu beschreiben. Beobachtungen sind gemäss Niklas Luhmann (2007) Konstruktionsleistungen des Beobachters (vgl.S.21).

Und so ergänze ich die Frage: **Sind Beobachtungen Nichts für alle?** Dieser zweite Teil des Titels der Arbeit scheint provokativ. Doch dahinter steht die Frage nach der "richtigen" Beobachtung. Kann es auf Grund der Individualität des Beobachters überhaupt eine allgemeingültige Beobachtung geben? Kann es demzufolge allgemeingültige Erkenntnisse geben? Somit ist das zweite Ziel, diese Fragen auf Basis der systemischen Theorie Luhmanns zu beantworten. Das ist für mich bedeutsam, denn in meinem Alltag bin ich laufend mit Erkenntnisbildungen (welche ihrerseits auf vollzogenen Beobachtungen basieren) konfrontiert. Somit gelange ich zur dritten Fragestellung dieser Arbeit.

Was sehe ich, wenn ich meine Handlungen in meiner Rolle als Schulleiterin im MAB-Prozess mittels ausgewählter Bausteine der Systemtheorie von Niklas Luhmann metatheoretisch betrachte? Ich möchte mit den Erkenntnissen, welche ich aus der Luhmannschen Theorie erarbeitet habe, eine meiner Aufgaben beobachten. Das dritte Ziel ist also, den MAB –Prozess aus meiner Sicht als Schulleiterin zu beschreiben, um ihn mit ausgewählten Aspekten aus Luhmanns Metatheorie zu beobachten.

Den Abschluss dieser Arbeit bilden die Reflexion des Arbeitsprozesses und die Beschreibung des persönlichen Lerngewinnes.

# 1.3 Vorgehen Aufbau der Arbeit

Als ich mit dieser Arbeit begann, waren die Grobziele bereits bekannt. Ich wollte Niklas Luhmanns Theorie kennenlernen und einen ausgewählten Bereich meiner Arbeit damit reflektieren. Im Rahmen einer Vorlesung in Rechtswissenschaften hörte ich zum ersten Mal von Niklas Luhmann. Ich erfuhr, dass Systeme, zum Beispiel Wirtschaftssystem und Rechtssystem, nicht untereinander kommunizieren können und autopoietisch prozessieren. Warum das so ist, wurde nicht erklärt. Meine Frage, warum diese Systeme nicht untereinander kommunizieren können, blieb vorläufig unbeantwortet. Nachdem ich entschieden hatte, mich im Rahmen meiner Masterarbeit den Grundlagen der systemischen Theorie zu widmen, begegnete ich dem Namen Luhmann erneut und beschloss rasch, mich mit der Luhmannschen Theorie nun eingehender auseinanderzusetzen. Zunächst galt es, mich mit den Grundlagen seiner Systemtheorie zu beschäftigen, also las ich das Buch "Einführung in die Systemtheorie"(2004), eine von Dirk Baeker redigierte Vorlesung. Schnell merkte ich, dass mir dies nur einen ersten Eindruck seiner Theorie vermittelte. Deshalb las ich parallel dazu "Einführung in die Sys-

temtheorie und Konstruktivismus" von Fritz B. Simon (2007), "Einführung in das systemische Wissensmanagement" (2007) und "Einführung in den Konstruktivismus" (2000), ein Sammelband mit Beiträgen, unter anderem von Heinz von Foerster, Ernst von Glaserfeld und Paul Watzlawick. Die Themen Beobachten und Erkenntnisbildung fesselten mich. Der Satz eine Information "[...] ist ein Unterschied, der einen Unterschied ausmacht [...]" (Bateson 1990, S.582) faszinierte mich. Beobachten schien die Ausgangstätigkeit aller Tätigkeiten zu sein. Und ich hatte verstanden: Der Beobachter konstruiert sich seine Wirklichkeit. "Man weiss, dass der Beobachter zwar nicht nur sieht, was er sich ausdenkt, aber auch nur das sieht, was er mit seinen Apparaten an Effekten erzeugt" (Luhmann und Baecker, 2004, S.164). Zu diesem Zeitpunkt musste ich den Titel und die Inhalte dieser Arbeit definieren. So entstanden aus dem damaligen Wissen/Unwissen die Fragestellungen dieser Arbeit. Sind Beobachtungen wirklich alles? Und - wenn jeder seine eigene Wirklichkeit erzeugt, wo kann ich denn die Beobachtungen, welche auch ich täglich mache, einordnen? Sind sie Nichts für andere? Der Aufbau der Arbeit ist vom Prozess der Arbeit geprägt. Dieser beginnt mit den Fragen, geht über in die Wissensaneignung und Anwendung des neugewonnenen Wissens und endet in der Reflexion über die gewonnenen Erkenntnisse und den Arbeitsprozess. Der erste, einleitende Teil befasst sich mit der Ausgangslage, den Fragestellungen und den Zielen sowie dem Aufbau der Arbeit. Der Hauptteil beinhaltet die Auseinandersetzung mit Luhmanns Theorie. Es ist dies nicht die Auseinandersetzung im Sinne einer Debatte oder Gegenüberstellung mit einer zweiten Theorie, sondern die eingehende Beschäftigung mit einer Theorie. Die Auseinandersetzung gliedert sich in einen ersten Teil, indem ich die Teile aus Luhmanns Systemtheorie darstelle, welche einerseits für mich für das Grobverständnis seiner Theorie und andrerseits im Rahmen und innerhalb dieser Arbeit bedeutsam sind. Schwerpunkte darin sind die Begrifflichkeiten zum Thema (beobachten, Beobachtung, Beobachter und Erkenntnisbildung). Um den anschliessenden berufsbezogenen Teil einzubetten, greife ich zusätzlich Theorieteile, die das Erziehungssystem und seine Funktion betreffen, auf. Im zweiten, berufsbezogenen Teil des Hauptteiles beobachte ich mittels ausgewählter Bausteine (vgl. Jahraus, 2001, S.299) aus der systemischen metatheoretischen Sichtweise von Niklas Luhmann den Mitarbeiterbeurteilungsprozess. Damit beantworte ich die Frage, was ich sehe, wenn ich den MAB-Prozess mit Niklas Luhmanns Metatheorie betrachte. Im abschliessenden dritten Teil, dem Schlussteil, ziehe ich das Fazit aus der Auseinandersetzung mit Niklas Luhmanns Theorie. Ich reflektiere, ob ich meine drei Fragen beantworten konnte und falls nicht, benenne ich die offenen. Als letztes beschreibe ich, was ich beim Erstellen dieser Arbeit gelernt habe. Bewusst habe ich in der Beschreibung der theoretischen Bausteine so wenig wie möglich paraphrasiert, sondern mit Zitaten gearbeitet, um nahe an Luhmanns Beschreibungen zu bleiben. Niklas Luhmanns Theorie ist komplex, sie kann nicht linear beschrieben werden (vgl. Luhmann, 1987, S.13-14). Der Komplexitätsgrad seiner Theorie ist dermassen hoch, dass der Autor selbst sagt: "Die Theorieanlage gleicht also eher einem Labyrinth als einer Schnellstrasse zum frohen Ende" (Luhmann, 1987, S. 14). In Luhmanns Theorie werden alltäglich genutzte Begriffe, wie beispielsweise Beobachten, Unterscheiden, Kommunizieren, Person, Mensch, Handeln oder Gefühl inhaltlich neu und theoretisch hinterlegt. Wer sich mit seinen Texten auseinandersetzt, muss sich diese Begrifflichkeiten aneignen. Deshalb wird das Verständnis dieser Arbeit durch allfällige Vorkenntnisse der Luhmannschen Theorie und Begriffe oder durch die Freude an der intensiven Auseinandersetzung mit Texten erleichtert.

# 2 Das systemische Theorem: Die Supertheorie

"System" und "systemisch" sind populäre Begriffe geworden. Die systemische Sichtweise auf die gegenwärtige Situation scheint die aktuelle zu sein. Die Schule wird als System benannt, der Schüler mit den Verhaltensauffälligkeiten muss unter Berücksichtigung des Systems Familie betrachtet und beurteilt werden. Wir schicken unsere Lehrpersonen in Supervisionen zu Psychologen mit systemischer Ausbildung, besuchen Weiterbildungen, in denen systemisch gelernt wird und lassen uns von Fachleuten in Organisation beraten, die systemisch arbeiten. Doch, worauf basieren die systemischen Sichtweisen, Beratungs- und Kommunikationstools, welche Theorie ist die Grundlage dieser Arbeitsweisen? Obschon sich Wissenschaftler aller Couleurs systemisch nennen, "[...] gibt es eine solche allgemeine Systemtheorie nicht. Zwar wird in der soziologischen Literatur immer auf die Systemtheorie Bezug genommen, so als ob es sich um etwas handle, das im Singular vorhanden wäre, [...]. Es gibt mehrere allgemeine Systemtheorien" (Luhmann und Baecker, 2004, S. 41).

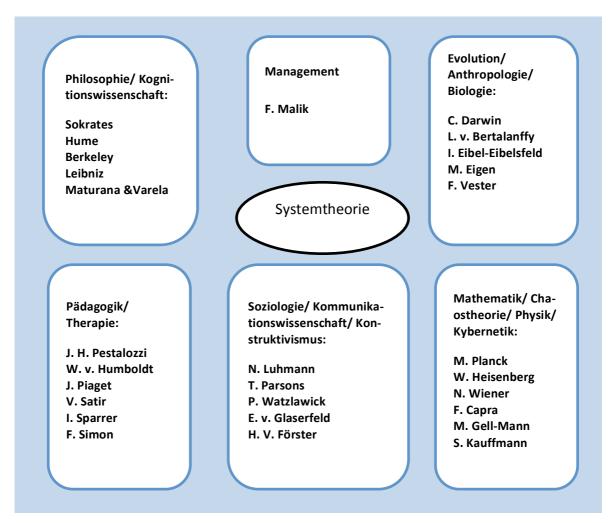


Abbildung 01: Interdisziplinäre Systemtheorie (vgl. Achouri, 2009, S.94-134)

Die Abbildung 01 gibt einen kleinen Überblick über Vertreter der systemischen Denkweise und Vorläufer der Denkensart. Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffe "Systemtheorie" oder "allgemeine Systemtheorie" beziehen sich auf diejenigen von Niklas Luhmann.

# 2.1 Luhmanns Theorie sozialer Systeme: Metatheorie ohne Hierarchien

Luhmann bezeichnet seine Theorie als eine Supertheorie und definiert: "Supertheorien sind Theorien mit universalistischen (und das heisst auch: sich selbst und ihre Gegner einbeziehenden) Ansprüchen" (Luhmann, 1987, S. 19). Er wendet seine Theorie also auch auf sein eigenes Gedankengebäude an. Folgerichtig bedeutet für ihn, dass "[...] Anspruch auf Universalität nicht Anspruch auf ausschliessliche Richtigkeit, auf Alleingeltung und in diesem Sinne auf Notwendigkeit (Nichtkontingenz) des eigenen Ansatzes" hat (Luhmann, 1987, S.33). "Die vorstehend skizzierte Sinntheorie gibt sich nicht als Metaphysik. [...] Eine Theorie sinnhaft-selbstreferentieller Systeme liegt ausserhalb des Ordnungsbereiches jeder Metaphysik klassischen Stils und ebenso ausserhalb des Ordnungsbereichs der neuzeitlichen Subjekt-Metaphysik. Sie formuliert aber für ihren Bereich ein Konzept selbstbezogener Geschlossenheit [...]" (Luhmann, 1987, S. 145). Die Komplexität der Luhmannschen Theorie lässt sich allenfalls in bildlicher Form etwas schematisieren. Die folgende Abbildung gemäss Krause (Krause, 2005, S. 6) ist der Versuch einer Rekonstruktion des Luhmannschen Werkes in vier Leitprobleme.

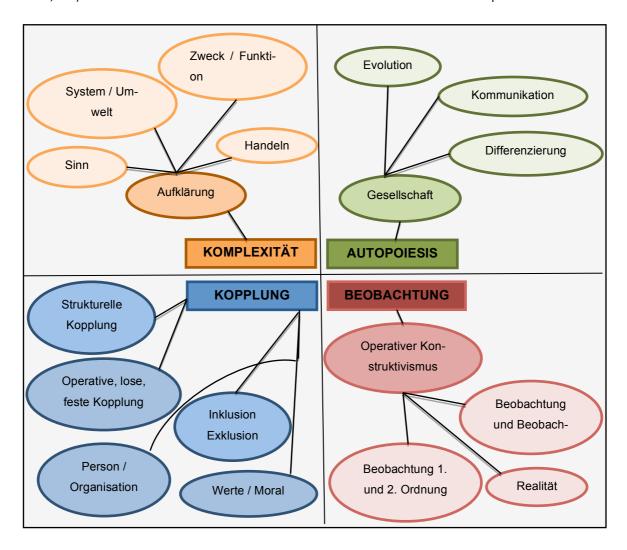


Abbildung 02: Schwerpunkte der Beobachtung (vgl. Krause 2005, S. 6)

Krause teilt Luhmanns Theorie in vier Leitprobleme, welche in den Quadranten (I-IV) abgebildet sind und die er anschliessend beschreibt. Diese Arbeit wird sich mit Themen aus allen Quadranten beschäftigen. Da diese die

Einheit der Theorie bilden, sind auch Bezüge zu Begrifflichkeiten in allen Themenfelder unumgänglich (vgl. Krause, 2005, S. 5–6).

# **2.2** Begriffe und Theoriebausteine aus Luhmanns Theorie sozialer Systeme: *Die systemische Bauecke*

Luhmann baut und vernetzt Theorien und Erkenntnisse aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen mit und in seiner Theorie. Durch seine Theorie werden Begriffe neu definiert und theoretisch hinterlegt. So rückt er beispielsweise von Watzlawicks Sender- Empfänger-Modell ab und bezeichnet Kommunikation als die Synthese der drei Selektionen Information, Mitteilung und Verstehen (vgl. Luhmann, 1995, S.97). Um seine Theorien nachvollziehen zu können, ist es unabdingbar, seine Grundannahmen zu kennen. Die Komplexität von Luhmanns Theorie in eine Kurzfassung zu bringen, scheint mir eine Reduktion, die seinem Werk nicht gerecht wird. Deshalb schreibe ich keine Zusammenfassung, sondern beschreibe die für das Verständnis der folgenden Arbeit nötigen Bausteine seiner Theorie. Da diese das Gedankengebäude Luhmanns nur in groben Zügen wiedergeben, beschreibe ich sie in Untertiteln und nicht zusammenhängend in einem Fliesstext, um die Unvollständigkeit auch formell abzubilden. Verwende ich die Begriffe im berufsbezogenen Teil ab Kapitel 2., so verwende ich sie im festgehaltenen Sinn und Verständnis und verweise deshalb nicht auf Quellen, es sei denn, es beziehe sich auf nicht beschriebene Aspekte.

#### 2.2.1 Systeme: Ich bin, weil ich mich abgrenze von allem, was ich nicht bin

"Der Begriff System meint ursprünglich etwas Zusammengesetztes im Vergleich zum Elementaren" (Kneer und Nassehi, 2000, S.17). Die Systemtheorie nimmt hier einen Paradigmenwechsel vor und im "[...] ersten Schub wird die traditionelle Differenz von Ganzem und Teil durch die Differenz von System und Umwelt ersetzt" (Luhmann, 1987, S.22). Das System besteht also durch die Abgrenzung von seiner Umwelt und durch seine "organisierte Komplexität" (vgl. Luhmann, 1987, S.46). "Organisierte Komplexität ist dann gegeben, wenn Einzelphänomene nicht schlicht linear logisch miteinander gekoppelt sind, sondern wenn Wechselwirkungen zwischen ihnen besteht" (Kneer und Nassehi, 2000, S.21). "Es gibt drei analytische Ebenen, die es erlauben, soziale Systeme von anderen Systemtypen zu unterscheiden und die Verbindungen zwischen den Typen festzustellen" (Baraldi et al., 1998, S.177). Zur Übersicht dient nachfolgende Darstellung Luhmanns



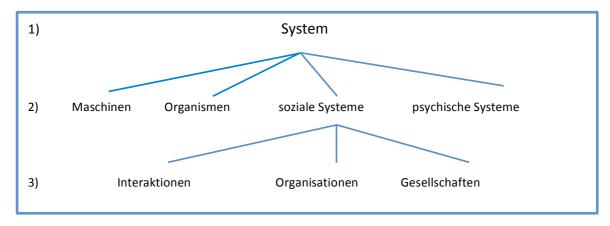


Abbildung 03: Übersicht der Systeme (vgl. Luhmann, 1987, S.16)

Auf der zweiten Ebene werden nebst Maschinen soziale, psychische und lebende Systeme voneinander unterschieden. Soziale und psychische Systeme unterscheiden sich von den lebenden Systemen, wie Zellen, Organismen und Gehirne, durch den Sinnbegriff. Psychische Systeme prozessieren Gedanken und soziale Systeme erzeugen Kommunikationen (vgl. Baraldi et al., 1998, S.177-178). Wie aus Abbildung 3 zu erkennen ist, werden soziale Systeme auf der dritten Ebene in Interaktionen, Organisationen und Gesellschaften gegliedert. Diese Arbeit bewegt sich hauptsächlich in den Zusammenhängen der sozialen und psychischen Systeme.

#### 2.2.2 System / Umwelt: Kein Loch ohne Rand oder jedem Loch seinen Rand

"Das zentrale Paradigma der neueren Systemtheorie heisst 'System und Umwelt'" (Luhmann, 1987, S.242). "Systeme sind nicht nur gelegentlich und nicht nur adaptiv, sie sind strukturell an ihrer Umwelt orientiert und könnten ohne Umwelt nicht bestehen" (Luhmann, 1987, S.35). "Die Umwelt erhält ihre Einheit erst durch das System und nur relativ zum System. Sie ist ihrerseits durch offene Horizonte, nicht jedoch durch überschreitbare Grenzen umgrenzt; sie ist selbst also kein System" (Luhmann, 1987, S. 36). "Die Umwelt ist nur ein Negativkorrelat des Systems. Sie ist keine operationsfähige Einheit, sie kann das System nicht wahrnehmen, nicht behandeln, nicht beeinflussen. [...] Die Umwelt ist einfach 'alles andere'" (Luhmann, 1987, S.249). Berghaus (2004) erklärt, Umwelt bezieht sich immer auf das entsprechende System, ist also jeweils "systemrelativ". System und Umwelt bezeichnen die Innenseite und Aussenräume eines Systems.

Am Beispiel des lebenden Systems Eizelle: Die befruchtete Eizelle grenzt sich als eigenes biologisches System vom mütterlichen Körper ab. Für das Bewusstsein, ein psychisches System, ist alles was seine Aufmerksamkeit auf sich zieht, alles worüber es nachdenkt und nachdenken könnte, Umwelt. Und für soziale Systeme, beispielsweise die Massenmedien, ist alles, worüber sie Informationen erarbeiten und öffentlich verbreiten, Umwelt (vgl. S. 41–43). Wir stellen fest: "Ein System operiert und erzeugt dadurch eine Differenz zur Umwelt - auch wenn es von Voraussetzungen der Umwelt abhängig ist" (Berghaus, 2004, S.41).

## 2.2.3 Das Prinzip der Autopoiesis: *Ich produziere mich selbst*

Den Begriff der Autopoiesis hat Luhmann vom Biologen Humberto Maturana entlehnt. Dieser schreibt: "Viele Jahre später prägte ich den Begriff 'Autopoiese' (nach dem griechischen *autos* und *poiein* für Selbstgestaltung: *autopoiesis*), womit ich ausdrücken wollte, wie sich Systeme als Produkte ihrer eigenen Operationen realisieren" (Maturana, 1994, S. 36). "Autopoietische Systeme sind Systeme, die nicht nur ihre Strukturen, sondern auch Elemente, aus denen sie bestehen, im Netzwerk eben dieser Elemente selbst erzeugen" (Luhmann, 1997, S.65). "Insofern heisst Autopoiesis: Produktion des Systems durch sich selber" (Luhmann, 1997, S.97).

# 2.2.4 Systeme sind operativ geschlossen und umweltoffen: Autonomie und totale Abhängigkeit

Systeme prozessieren autopoietisch, aber es "[...] stellt nicht nur die eigenen Strukturen her [...], sondern es ist auch auf der Ebene der Operationen autonom. Es kann keine Operation aus der Umwelt importieren [...]" (Luhmann und Baecker, 2004, S.110). Das heisst "selbstreferentielle Systeme sind auf der Ebene dieser selbstreferentiellen Organisation *geschlossene* Systeme, denn sie lassen in ihrer Selbstbestimmung keine anderen Formen des Prozessierens zu" (Luhmann, 1987, S.60). Und die "[...] Identität eines Systems wird als interne Rationalität gesehen und nicht bewusst auf externe Beziehungen zurückgeführt" (Luhmann, 1968, S.120). Autopoietische Organisation und operative Geschlossenheit ergibt für Luhmann eine

[...] wichtige Konsequenz, die muss besonders erwähnt werden. Es ist der *Verzicht auf Möglichkeiten der unilateralen Kontrolle*. [...] kein Teil des Systems kann andere kontrollieren, ohne selbst der Kontrolle zu unterliegen; und unter solchen Umständen ist es möglich, ja in sinnhaft orientierten Systemen höchstwahrscheinlich, dass jede Kontrolle unter Antizipation der Gegenkontrolle ausgeübt wird. (Luhmann, 1987, S.63)

Doch "selbstreferentielle oder operative Geschlossenheit geht einher mit kognitiver Offenheit" (Krause, 2005, S. 30). Das heisst "[...] selbstreferentiellen Systemen erscheint eine Aussenwirkung als Bestimmung zur Selbstbestimmung und damit als Information, die den inneren Kontext der Selbstbestimmung verändert, ohne die Strukturgesetzlichkeit zu beseitigen, dass das System alles, was daraus folgt, mit sich selbst aushandeln muss" (Luhmann, 1987, S. 103). Konkret bedeutet dies, "[...] das System greift auf eigene Zustände, auf Irritationen, die es selbst erfährt, zu, um daraus Informationen zu machen und mit diesen Informationen weiterzuarbeiten" (Luhmann und Baecker, 2004, S. 129). So identifizieren Systeme Beobachtungen in ihrer Umwelt als sinnig und bauen diese in eigene Strukturen um. Luhmann beobachtet in den Schriften des Biologen Humberto Maturana das Prinzip der Autopoiesis und wendet es auf seine Theorie der sozialen Systeme an. Und auch wenn Maturana nicht einverstanden ist, wie dies Luhmann tut, kann er nur versuchen, mit Irritationen, also weiteren Kommunikationen, Luhmann davon zu überzeugen, dass er dies nicht richtig findet (vgl. Pörksen und von Foerster, 2008, S.105–107).

Nochmals, auf die Operationen von Systemen kann von aussen nicht eingegriffen werden. Wirkungen, "[...] die man von aussen im System oder mit dem System erzielen will, setzen voraus, [...] dass das System auch den Anstoss von aussen als Information wahrnehmen und in sich in dieser Weise zur Wirkung bringen kann" (Luhmann, 1987, S. 69). Und letztendlich sind auch "[...]Irritationen [...] jedoch interne Konstruktionen, die aus einer Konfrontation der Ereignisse mit den eigenen Strukturen des Systems resultieren. Es gibt also keine Irritationen in der Umwelt; die Irritation ist in der Tat immer Selbstirritation - gegebenenfalls ausgehend von Umweltereignissen" (Baraldi et al., 1998, S.186–187).

#### 2.2.5 Strukturelle Kopplung: Miteinander gebunden, bis dass der Tod sie scheidet

Im vorangehenden Kapitel wurde die operative Geschlossenheit beschrieben und hervorgehoben. Aber es bleibt "[...] die Frage offen, wie die Beziehungen zur Umwelt geregelt sind, das heisst, welche Formen und welche Begrifflichkeiten zur Beschreibung zwischen System und Umwelt zur Verfügung stehen" (Luhmann und Baecker, 2004, S.118). Denn gemäss Luhmann und Baecker (2004) stellen wir fest, dass zwischen der Schwerkraft der Erde und der Muskulatur eines Lebewesens Abhängigkeiten bestehen, die koordiniert sein müssen, damit das Lebewesen beispielsweise gehen kann (vgl. S.120). Solches erklärt Luhmann "[...] mithilfe des Begriffs der strukturellen Kopplung, der bei Maturana vorkommt" (Luhmann und Baecker, 2004, S.119). ("Mit Maturanas Begriff der strukturellen Kopplung wird das Verhältnis eines Systems zu den Umweltvoraussetzungen bezeichnet, die gegeben sein müssen, um die Autopoiesis fortsetzen zu können" (Baraldi et al., 1998, S.186).) Aber Luhmann ergänzt: "Allerdings werde ich ein bisschen daran herumbasteln und nicht in genau der Form verwenden, die Maturana anscheinend vorschwebt" (Luhmann und Baecker, 2004, S.119). An sich kann strukturelle Kopplung "[...] alle möglichen Formen annehmen, solange sie mit der Autopoiesis des Systems kompatibel ist" (Luhmann und Baecker, 2004, S.120).

Die Funktion und Wirkung struktureller Kopplung möchte ich exemplarisch an derjenigen zwischen Bewusstsein und Kommunikation aufzeigen. Denn wir werden uns im Rahmen des Kapitels 4 mit dem Beobachten von Interaktionssystemen befassen, wobei das Zusammenspiel zwischen Bewusstsein und Kommunikation bedeutsam ist. "Man kann sich nicht vorstellen, dass ein Bewusstsein evolutionär entstanden wäre, ohne dass es Kommunikation gibt. Genauso wenig kann man sich vorstellen, dass es sinnhafte Kommunikation gäbe, wenn es kein Bewusstsein gibt" (Luhmann und Baecker, 2004, S.122). So sind also psychische und soziale Systeme wegen einander und miteinander entstanden. Aber das "[...] Zusammenspiel von Bewusstseinssystemen und Kommunikationssystemen vollzieht sich [also] nicht durch Bildung eines Supersystems, [...]. Stattdessen sind Bewusstseinssysteme fähig, kommunikative Systeme zu beobachten, aber auch umgekehrt: kommunikative Systeme fähig, Bewusstseinssysteme zu beobachten" (Luhmann und Jahraus, 1995, S.125). Und es ist "[...]. bemerkenswert, dass das autopoietische System über strukturelle Kopplung ständig betroffen ist. Es geht nicht nur um sporadische Einwirkungen, [...], sondern die strukturellen Kopplungen sorgen dafür, dass das Bewusstsein, das soziale Kommunikationssystem oder das Gehirn ständig mit Irritationen versorgt sind" (Luhmann und Baecker, 2004, S.124).

Deshalb ist es auch nicht einfach, die Prozesse des Bewusstseins und der Kommunikation als zwei geschlossene Prozesse zu verstehen und zu akzeptieren. Die Kopplung zwischen Kommunikation und Bewusstsein bedeutet "[...], dass sich die Kommunikation sich *nur* durch Bewusstsein reizen lässt, [...]. Selbst in einem abstürzenden Flugzeug kann über den Absturz nur kommuniziert werden, wenn er bemerkt wird. Der Absturz selbst kann die Kommunikation nicht beeinflussen, sondern nur beenden" (Luhmann, 1995, S.122–123).

Kommunikation ist vollumfänglich abhängig von Bewusstsein, denn die Kommunikation

[...] funktioniert gewissermassen im Dunkeln und Geräuschlosen. Man muss ein Bewusstsein haben, um Aussenwelt über Wahrnehmung in Bewusstsein zu transformieren, und erst dann kann ein Bewusstsein sich entscheiden, motorische Energie aufzuwenden, um zu schreiben oder zu reden. Die Kommunikation selbst kann weder hören noch sehen noch fühlen. Sie hat keine Wahrnehmungsfähigkeit. (Luhmann und Baecker, 2004, S.270–271)

"Bewusstsein hat die Funktion, Kommunikation irritieren, anregen oder auch bestätigen zu können- und zu müssen" (Jahraus, 2001, S.326). "Wir haben also die Struktur, dass die Kommunikation lediglich über Bewusstsein beeinflussbar ist [...]" (Luhmann und Baecker, 2004, S.271).

Bewusstsein kann zwar Gedanken an Gedanken reihen, aber es kann nicht kommunizieren. Es operiert autopoietisch (vgl. Baraldi et al., 1998, S.177). Es kann keinen Einfluss auf die Kommunikation nehmen, aber "Bewusstseinssysteme achten in hohem Masse präferentiell auf das, was in der extrem auffälligen Weise von Sprache kommuniziert wird" (Luhmann, 1995, S.123). Denn psychische und soziale Systeme sind gemäss Luhmann und Baeker (2004) durch Sprache gekoppelt (vgl. S.122). "Sprache hat offensichtlich eine Doppelseitigkeit. Sie ist sowohl physisch als auch kommunikativ verwendbar. [...]"(Luhmann und Baecker, 2004, S.275). Somit kann im umgekehrten Sinne die Kommunikation mit Sprache das Bewusstsein stören und anregen. Und "Sprache fasziniert und garantiert so die Anwesenheit des Bewusstseins, das ständig begleitende Dabeisein des Bewusstseins"(Luhmann und Baecker, 2004, S.275).

#### 2.2.6 Komplexität: Die unfassbare Fülle an Informationen

Bevor Komplexität als Phänomen der Systemtheorie beschrieben wird, wollen wir den Begriff definieren: "Als komplex wollen wir eine zusammenhängende Menge von Elementen bezeichnen, wenn auf Grund immanenter Beschränkungen der Verknüpfungskapazität der Elemente nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft sein kann" (Luhmann, 1987, S.46).

Und wir wissen, "Systeme [...], sind strukturell an ihrer Umwelt orientiert und könnten ohne Umwelt nicht bestehen" (Luhmann, 1987, S.35). Sie sind operativ geschlossen, das heisst klar abgegrenzt von ihrer Umwelt. Dadurch und durch die "[...] Konstituierung einer Differenz von aussen und innen entstehen Bereiche von unterschiedlicher Komplexität. Die Welt ist stets komplexer als jedes System in der Welt; das heisst, in der Welt sind mehr Ereignisse möglich als im System, [...]" (Luhmann, 1968, S.121). Das heisst "Komplexität [...] ist dann ein Mass für Unbestimmbarkeit oder für Mangel an Information, die dem System fehlt, um seine Umwelt (Umweltkomplexität) bzw. sich selbst (Systemkomplexität) vollständig erfassen und beschreiben zu können" (Luhmann, 1987, S.50–51). Diese bestehende Differenz der Komplexität zwischen System und Umwelt ist jedoch kein Problem für das System, sondern "Komplexität erzeugt Aktivität im System, das Ziel ist es für das System trotz der Komplexität weiter zu existieren in seiner Umwelt" (Luhmann, 1987, S.50–51).

Das System ist aktiv, es versucht Komplexität zu reduzieren, die "Komplexitätsunterlegenheit muss durch Selektionsstrategien ausgeglichen werden"(Luhmann, 1987, S.48). Denn mittels "[...] Selektionsprozesse, die Ursachen und Wirkungen nach Massgabe ihres Informationsgehaltes auswählen, ist ein System [...] in der Lage, Umweltkomplexität zu reduzieren, das heisst, sich zu erhalten, obwohl es die Umwelt weder ganz überblicken noch ganz beherrschen kann" (Luhmann, 1968, S.122).

Zur Veranschaulichung ein Beispiel: Bei der Aufnahmeprüfung für die Hochschule der Künste wird die Aufgabe gestellt, einen Stier darzustellen. Der Teilnehmer oder die Teilnehmerin der Prüfung steht nun vor einer komplexen Aufgabe. Durch die wenigen Informationen steht eine Vielzahl von Möglichkeiten der Darstellung offen. Wenn der Teilnehmende weiterarbeiten will (Fortsetzen der Aktivität), damit er oder sie eine Lösung abgeben kann, muss sie oder er sich nun entscheiden (selegieren), z.B. mit welcher Technik sie oder er arbeiten wird. Die Komplexität ist nun reduziert, die Technik wurde gewählt, es kann weitergearbeitet werden. Doch eine neue Komplexität hat sich eröffnet: Wie gross etc. soll denn der Stier sein? So wird sie oder er den Prozess der Reduktion und Erweiterung der Komplexität fortsetzen, bis zum Ende der Prüfungszeit ihre oder seine Arbeit (hoffentlich) vorliegt.

## 2.2.7 Vom Beobachten: Beobachtet wird immer und überall

Beobachten ist alltäglich und allen vertraut. Zunächst möchte ich diese Alltagserfahrung anhand einiger Fragen betrachten. Was ist beobachten / Beobachtung? Wie geschieht beobachten / Beobachtung? Wozu dient beobachten / Beobachtung? Welche Formen der Beobachtung existieren? Wer beobachtet?

Dazu gehe ich von der Anwendung der Begriffe in der (Alltags-)Sprache aus, als eine der Möglichkeiten des Ausdruckes des allgemeinen Verständnisses der Wirklichkeit. Diese einleitenden Beschreibungen sollen den Hintergrund bilden, vor dem sich die nachfolgenden luhmannschen Begrifflichkeiten deutlicher und akzentuierter unterscheiden können.

Im Duden findet sich folgende Beschreibung:

be/ob/ach/ten [...] 1.a) aufmerksam, genau betrachten, mit den Augen verfolgen: jmdn. lange, heimlich beobachten; die Natur, seltene Tiere, Sterne beobachten; sich beobachtet fühlen. Syn.: angucken (ugs.), anschauen,[...]ansehen, anstarren, blicken auf, fixieren, in Augenschein nehmen, mustern sehen auf b) zu einem bestimmten Zweck kontrollierend auf jmdn., etwas achten: einen Patienten beobachten; sie beobachtet sich dauernd selbst; jmdn., alle seine Handlungen beobachten lassen. Syn.: aufpassen auf, bewachen, im Auge behalten, nicht aus den Augen lassen überwachen unter Aufsicht stellen, verfolgen. 2. bemerken (1), feststellen: eine Veränderung, nichts Besonderes [an jmdm.]beobachten; das habe ich an seinem Verhalten beobachten können. Syn.: entdecken, erkennen, konstatieren, registrieren, sehen, spüren, wahrnehmen. (Kunkel-Razum, 2010, S.200)

Beobachten ist eine Tätigkeit mit unterschiedlichen Aspekten, welche sich in den Synonymen des Wortes manifestieren. So meint beobachten, "mit den Augen wahrnehmen". Aufmerksam wird das Objekt der Beobachtung mit den Augen betrachtet oder verfolgt. Es werden Bilder vom Objekt der Beobachtung erzeugt, etwas wird in Augenschein genommen, es wird ausgewählt und ins Blickfeld des Betrachters oder der Betrachterin gerückt. Das Objekt wird fixiert, die Beobachtung, die Wahrnehmung wird festgehalten, eine Momentaufnahme wird erzeugt. Beim Mustern wird durch Beobachtung kritisch geprüft, begutachtet, mit Blicken gemessen (vgl. Kunkel-Razum, 2010, S. 662–663), also etwas anhand vorgegebener Massstäbe betrachtet. Folglich ist Beobachten auch eine bewusste Tätigkeit, um Informationen zu sammeln und daraus Erkenntnisse zu bilden, um gegebenenfalls Handlungsentscheidungen zu treffen. Der Kontroll- und Zweckorientierungsaspekt zeigt dies eindrücklich auf: Der Patient wird überwacht oder beobachtet, um über seinen Zustand Informationen zu erhalten, damit entsprechend gehandelt werden kann. Kinder werden im Auge behalten, damit zu derer Sicherheit rechtzeitig eingeschritten werden kann. Wird der Aspekt, dass Menschen beobachten, um letztendlich Handlungsentscheidungen zu treffen, konsequent weitergedacht, bedeutet dies, dass alle Menschen immer und in jedem Moment bewusst und oder unbewusst beobachten. Denn jede Tätigkeit und sei sie automatisiert, ist eine Handlung. Der Mensch ist auf sich und auf die Welt um sich herum angewiesen, also wird er sich selber beobachten ("sie beobachtet sich dauernd selbst" (Kunkel-Razum, 2010, S.200)) und er wird andere beobachten ("alle seine Handlungen beobachten lassen" (Kunkel-Razum, 2010, S.200)) und damit auch von anderen beobachtet ("sich beobachtet fühlen" (Kunkel-Razum, 2010, S.200)).

So ergeben sich zusammengefasst folgende zwei Aspekte des Beobachtens: Einerseits der Aspekt der Wahrnehmung (explizit, etwas mit den Augen erfassen) und andererseits der zweckorientierte Aspekt (vgl. Kunkel-Razum, 2010, S.200). Zweiter dient zur Fixierung einer Momentaufnahme eines Objektes, der Informationsgewinnung zwecks Erkenntniserzeugung und/ oder zwecks Basisbildung, um Handlungsentscheidungen zu fällen.

#### 2.2.8 Beobachten: Die siamesischen Zwillinge unterscheiden und bezeichnen

Grundsätzlich geht Luhmann davon aus, "[...] dass man mit einer Unterscheidung zwischen Beobachten und dem Beobachter anfangen sollte" (Luhmann und Baecker, 2004, S.142).

Somit beginne ich den theoretischen Teil zum Themenfeld Beobachten mit der Definition von beobachten: Diese Definition von Beobachten ist sehr abstrakt und weder von einem Bezug auf den Menschen noch von einem Bezug auf Sehen abhängig. Sie bezieht sich auf den logischen Kalkül von George Spencer Brown, dem zufolge jeder Konstruktion eine Anfangsunterscheidung (distinction) zugrunde liegt, die den Raum in zwei Sei-

ten aufteilt [...] und gleichzeitig eine der beiden Seiten [...] bezeichnet (*indication*) (Baraldi et al., 1998, S.124). Beobachten ist also eine "[...] Operation [...] mit zwei Komponenten: dem Unterscheiden und Bezeichnen, die weder verschmolzen noch operativ getrennt werden können" (Luhmann, 2008, S.64). "Diese Einsicht wird dadurch verdeckt, dass zumeist nur eine der beiden Komponenten, nämlich die Bezeichnung, explizit genannt wird"(Kneer und Nassehi, 2000, S.97).

Zur Illustrierung ein Beispiel: Die Lehrperson korrigiert Hausaufgaben. In Luhmanns Begrifflichkeit, Hausaufgaben werden beobachtet, das heisst es findet eine Operation mit den Komponenten Unterscheiden (distinction) und Bezeichnen (indication) statt. Die vom Beobachter (Lehrperson) gewählte Unterscheidung (distinction) ist "richtiges Resultat" oder "falsches Resultat". Dementsprechend folgt die Bezeichnung (indication), beispielsweise "richtig". Die Lehrperson wird also eine Aufgabe auf Grund der gewählten Unterscheidung und Bezeichnung beobachten und angeben, wie viele Aufgaben richtige Resultate aufweisen. Möchte sie noch angeben, wie viele Aufgaben falsche Resultate aufweisen, muss sie eine weitere Beobachtung durchführen. "Dazu muss sie hinüberwechseln auf die andere Seite der Information, das bedingt aber eine neue Operation, welche wiederum Zeit erfordert" (Kneer und Nassehi, 2000, S. 97). Denn nochmals: "Im Rahmen einer Beobachtung ist es unmöglich, beide Seiten der Unterscheidung gleichzeitig zu bezeichnen. Es kann also zu einem bestimmten Zeitpunkt jeweils nur eine oder die andere Seite bezeichnet werden" (Kneer und Nassehi, 2000, S.97).

"Für den abstrakten Begriff der Beobachtung kommt es nicht darauf an, wer sie vollzieht; und auch nicht darauf, wie sie vollzogen wird, sofern nur die Merkmale des Unterscheidens und des Bezeichnens realisiert sind, also zwei Seiten zugleich mit einem Blick erfasst sind" (Luhmann, 2006, S. 98–99). Konsequenterweise ist für Luhmann das Beobachten eine allgemeine Operation, das heisst, der Begriff "[...] schliesst nicht nur Wahrnehmen und Denken (Erkennen) ein, sondern auch Handeln. Denn schliesslich sind auch Zwecke und Werte Unterscheidungen, also blinde Flecke" (Luhmann, 2008, S.65).

# 2.3 Differenzbildung zur Informationsgewinnung: Am Anfang war eine Differenz

"Am Anfang war das Wort. Das Wort war bei Gott, und in allem war es Gott gleich" (Gute Nachricht im Bild, 2000, S.196). Dieser metaphysischen Erklärung widerspricht Luhmann dezidiert: "Sie (die Welt, Anm. d. Verf.) beginnt nicht […] mit einer Einheit, mit einer Kosmologie, mit einem Weltbegriff, mit einem Seinsbegriff oder dergleichen, sondern beginnt mit einer Differenz" (Luhmann und Baecker, 2004, S.67). "Am Anfang steht […] nicht Identität, sondern Differenz. Nur das macht es möglich, Zufällen Informationswert zu geben und damit Ordnung aufzubauen" (Luhmann, 1987, S.112). "Identitäten wie Worte, Typen, Begriffe werden […] eingeführt, um Differenzen zu organisieren" (Luhmann, 1987, S.112). Differenzbildung ist also die Ausgangsoperation beobachtender Systeme.

## 2.4 Information: Der entschiedene Unterschied

Luhmann bezieht sich in seinem Theorem betreffend Informationsbildung auf den Wissenschaftler und Denker Gregory Bateson. "Was wir tatsächlich mit Information meinen - die elementare Informationseinheit - ist ein *Unterschied, der einen Unterschied ausmacht,* [...]" (Bateson, 1990, S.582).

Wir übersetzen Batesons Definition: (Ein Unterschied ist also) eine Selektion zwischen diesem und jenem, (der einen Unterschied ausmacht) die für den Selektierenden von Bedeutung ist, Sinn macht.

Es lohnt sich, Bateson Erklärungen zu analysieren.

Der erste Teil ("eine Selektion zwischen diesem und jenem"): Ein Beobachter trifft eine Wahl. Nun folgt, "die für den Selektierenden von Bedeutung ist, Sinn macht." Diese Aussage beschreibt, wie die Wahl getroffen wird. Sie ist für den Selektierenden eine sinnvolle Wahl, sie bedeutet ihm etwas. Nochmals anders gesagt: Eine Information ist eine getroffene Unterscheidung, die für den Selektierenden sinnvoll ist. Diese Aussage ist basal für die Theorie der konstruktivistischen Erkenntnisbildung, welche Teil der systemischen Theorie ist. Der Begriff Sinn nimmt in der Luhmanns Theorie der sozialen Systeme eine zentrale Stellung ein, denn "Sinn ist das unerlässliche Medium für die Operationen der sozialen und psychischen Systeme. Auf der einen Seite kann die Welt nur im Medium Sinn beobachtet werden. Auf der anderen Seite realisiert sich Sinn nur in sozialen und psychischen Systemen" (Baraldi et al., 1998, S. 171). Dieser Begriff wird deshalb noch genauer unter 2.4.1. ausgeführt.

Nun ist also bekannt, was Information ist, doch wozu dient denn Information überhaupt? Information dient dem System der Weiterführung der autopoietischen Prozesse, indem sie für das System Komplexität reduziert und erhöht. "Information reduziert Komplexität insofern, als sie eine Selektion bekannt gibt und damit Möglichkeiten ausschliesst. Sie kann gleichwohl Komplexität auch erhöhen" (Luhmann, 1987, S.103).

Zum Verständnis ein Beispiel: "[...] wenn die ausgeschlossene Möglichkeit eine negative Erwartung war: Man hatte gedacht, dass Pfarrer immer Männer sind und stellt nun fest, dieser Pfarrer ist eine Frau. Soll man Pfarrin sagen?" (Luhmann, 1987, S.103). Und der Beobachter steht bereits vor der nächsten Differenz, welche es zu unterscheiden gilt. So prozessiert es fortlaufend autopoietisch "[...]; und nur dadurch ist eine Evolution von Sinnformen mit höherer Kapazität für Informationsgewinnung und Informationsverarbeitung möglich" (Luhmann, 1987, S.104). Das Ziel der Systeme ist ihr Fortbestand innerhalb der Umwelt. "Durch Selektionsprozesse, die Ursachen und Wirkungen nach Massgabe ihres Informationsgehaltes auswählen, ist ein System [...] in der Lage, Umweltkomplexität zu reduzieren, das heisst sich zu erhalten, obwohl es die Umwelt weder ganz überblicken noch ganz beherrschen kann" (Luhmann, 1968, S.122).

# 2.4.1 Sinn: Entschieden wird immer sinnvoll zwischen aktuell und potentiell

"Die Co-evolution hat zu einer gemeinsamen Errungenschaft geführt, die sowohl von psychischen als auch von sozialen Systemen benutzt wird. [...]. Wir nennen diese evolutionäre Errungenschaft 'Sinn' (Luhmann, 1987, S.92). "Systeme, die an Sinn gebunden sind, können [...] nicht sinnfrei erleben oder handeln" (Luhmann, 1987, S.96). "Für sinnkonstituierende Systeme hat alles Sinn; *für sie* gibt es keine sinnfreien Gegenstände" (Luhmann, 1987, S.110). Denn auch "[...] Negationen haben, nur dadurch sind sie anschliessbar, Sinn. [...] Sinn ist eine unnegierbare, eine differenzlose Kategorie" (Luhmann, 1987, S. 96). Trotzdem differenziert Sinn, nämlich an der Form von bestimmtem und nicht bestimmtem Sinn und aktuellem und potentiellem Erleben und Handeln (vgl. Krause, 2005, S.12–13). "Diese Grunddifferenz, die in allem Sinnerleben zwangsläufig reproduziert wird, gibt allem Erleben Informationswert" (Luhmann, 1987, S.111). "So gesehen ist Sinn eine Operationsform, operative Einheit der Differenz von Aktualität und Possibilität" (Krause, 2005, S.12–13).

"Ein soziales System kann seine Sinngrenzen mehr oder weniger offen und durchlässig definieren, muss dann aber intern Selektionsregeln festlegen, mit deren Hilfe Themen akzeptiert oder verworfen werden können" (Luhmann, 1987, S.178). Gemäss Luhmann (1987) wird beispielsweise Naturschutz unterschiedlich differenziert

werden, abhängig davon, ob er vom Landwirtschaftsministerium oder zum Beispiel dem Innenministerium verwendet wird und je nachdem, ob sich Förster, Beamte oder Landschaftsgärtner damit befassen (vgl. S.179). Somit fragt man, "wer die Unterscheidungen trifft (Wer der Beobachter ist) und warum er die eine und nicht die anderes Seite markiert. Die Antwort auf diese Frage hängt aber wiederum davon ab, wer sie stellt, also davon, wer hierfür der Beobachter ist" (Luhmann, 1997, S.1145–1146). Womit wir bei der Betrachtung des Beobachters angelangt sind.

#### 2.4.2 Der Beobachter: Immer mittendrin und mit einem blinden Fleck

Luhmann spricht dem Beobachter jegliche Objektivität ab, denn er "[...] ist eben kein Subjekt mehr mit transzendental begründeten Sonderrechten im Safe; er ist der Welt, die er erkennt, ausgeliefert. Ihm ist keine Selbstexemption gestattet. Er muss sich auf der Innenseite oder auf der Aussenseite der Form, die er benutzt verorten" (Luhmann, 1997, S.1118). Er erläutert: "Alles unterscheiden, also auch das von wahr und unwahr, ist Leistung eines Beobachters (denn wir definieren Beobachten als unterscheidendes Bezeichnen)" (Luhmann, und Jahraus, 2007, S.225). "Überhaupt gibt es für ein Besserwissen und damit auch für Autorität keine ontologisch oder auch nur gesellschaftlich ausgezeichneten Positionen mehr" (Luhmann, 2008, S.71). Das erklärt Luhmann wie folgt: "Der Beobachter kommt nicht irgendwie oberhalb der Realität vor, er fliegt nicht über den Dingen und betrachtet nicht von oben, was vor sich geht. Er ist auch, [...] kein Subjekt ausserhalb der Welt der Objekte, sondern er ist mittendrin, [...]" (Luhmann und Baecker, 2004, S.142).

Somit ereilt den Beobachter das Phänomen des Paradoxes. "Ein Paradox ist ja immer ein Problem eines Beobachters. [...] Jede Absicht auf vollständige Beschreibung, die nur Vollständigkeit erreichen kann, wenn sie sich selbst einbezieht, läuft auf dieses Problem auf" (Luhmann, 1990, S.123). "Die Paradoxie lässt den Beobachter oszillieren, nämlich ganz kurzzeitig (aber immerhin kurzzeitig) zwischen der einen Feststellung und ihrem Gegenteil pendeln" (Luhmann und Baecker, 2004, S.128). Der Beobachter hat eine Möglichkeit, sich aus der paradoxen Situation zu lösen, indem er eine Seite der Unterscheidung ausblendet. "Jede Beobachtung braucht ihre Unterscheidung und also ihr Paradox der Identität des Differenten als ihren blinden Fleck, mit dessen Hilfe sie beobachten kann" (Luhmann, 1990, S.123). Der blinde Fleck, ist ein ständiger Begleiter jeder Beobachtung, denn es ist so, "[...] dass ein Beobachter (und auch: ein Selbstbeobachter) nicht sehen kann, was er nicht sehen kann, und zwar vor allem sich selber nicht" (Luhmann, 1997, S.1061). Der blinde Fleck kann nur entdeckt werden, indem die Beobachtungsanlage verschoben wird. "Die Verschiebung kann auf der Zeitdimension und auf der Sozialdimension erfolgen. Man sieht später, was bei früheren Beobachtungen ausgeblendet war, oder andere sehen es" (Luhmann, 1997, S. 1113). Somit erscheinen weitere Beobachter. "Ein anderer Beobachter kann [...] dies nur beobachten - aber nur bei anderen, nicht bei sich selber" (Luhmann, 1990, S. 123). Dieses Zitat Luhmanns verweist darauf, dass es also "Beobachter" und "andere Beobachter" gibt. Luhmann nennt sie Beobachter erster Ordnung und Beobachter zweiter Ordnung.

#### 2.4.2.1 Beobachter erster und zweiter Ordnung: La suisse n'existe pas... - (les suisses existent...)

"Eine Beobachtung erster Ordnung kann nur das sichtbar machen, was sie sichtbar macht; sie operiert in diesem Sinne auf der Ebene des Faktischen (Objektiven). Bei Beobachtungen erster Ordnung geht es um Was-Fragen" (Krause, 2005, S.129). "Man sieht, dass die Sonne `aufgeht`, und kann es nicht anders sehen, obwohl man weiss, dass man sich täuscht" (Luhmann 1997, S.93). Das bedeutet gemäss Luhmann (1997), dass Beobachter erster Ordnung (und das ist jeder Beobachter auch als Beobachter zweiter Ordnung) nicht zwischen Realität und Realitätsillusion unterscheiden können (vgl. S. 93). "Ihr Realitätswert liegt deshalb nicht, [...], in der Realität ihrer Gegenstände, [...]. Sie liegt vielmehr ausschliesslich in der Realität der Beobachtungsoperationen selbst, das heisst im Austesten eines Widerstandes [...]" (Luhmann, 1997, S.538). Und "[...] der Widerstand liegt [...] im System selbst: im Widerstand der Operationen des Systems gegen die Operationen desselben Systems, [...]" (Luhmann, 1997, S.127). Der Beobachter oder "die Beobachtung zweiter Ordnung ist die Beobachtung eines Beobachters im Hinblick auf das, was er sehen, [...] , was er nicht sehen kann" (Luhmann und Baecker, 2004, S.156). Das bedeutet also ein "[...] Beobachter kann [...] auch beobachten, wie ein System durch die Unterscheidungen, die es benutzt, Paradoxien erzeugt, und welche Unterscheidungen es dann benutzt, um diese Paradoxien zu 'entfalten', in unterscheidbare Identitäten zu dekomponieren und damit aufzulösen" (Luhmann, 2006, S.76). Der Beobachter zweiter Ordnung "[...] beobachtet, wie der Beobachter beobachtet, das heisst: mit welcher Unterscheidung - ob als Moralist oder als Physiker, ob als Philosoph im Hinblick auf das Wesen der Dinge oder als König im Hinblick auf Ruhe oder Unruhe der Untertanen" (Luhmann, 1990, S. 127).

Nun könnte man also die "absolute, objektive Wahrheit" durch Beobachtung zweiter Ordnung erkennen. Dem ist aber nicht so, denn auch "[...] ein Beobachter zweiter Ordnung ist immer ein Beobachter erster Ordnung insofern, als er einen anderen Beobachter als sein Objekt herausgreifen muss, um durch ihn (wie immer kritisch) die Welt zu sehen" (Luhmann, 1997, S.1117). "Der Beobachter des Beobachters ist kein *besserer* Beobachter, nur ein *anderer*. Er mag Wertefreiheit bewerten oder dem Vorurteil der Vorurteilslosigkeit folgen; er sollte dabei aber, wie diese Formulierungen anzeigen, zumindest bemerken, dass er autologisch operiert" (Luhmann 1997, S. 1142).

Das heisst man sollte beim Beobachten einer Beobachtung "immer fragen, wer die Unterscheidungen trifft (wer der Beobachter ist) und warum er die eine und nicht die anderes Seite markiert. Die Antwort auf diese Frage hängt aber wiederum davon ab, wer sie stellt, [...], wer hierfür der Beobachter ist" (Luhmann, 1997, S. 1145–1146). Also kann die Beobachtung des Beobachters ins Unendliche fortgesetzt werden, ohne zu einer letztendlichen, allumfassenden, objektiven Beobachtung zu gelangen.

Und nochmals, jede Beobachtung ist das Konstrukt ihres Beobachters, denn jede "[...] Beobachtung benutzt, mit anderen Worten, die operativ verwendete Unterscheidung als blinden Fleck, denn anders wäre sie nicht in der Lage, etwas herauszugreifen, um es zu bezeichnen" (Luhmann, 1997, S.1121). Jede Beobachtung benutzt also eine Zweiwertigkeit einer Codierung (vgl. Luhmann, 1997, S.1113).

#### 2.4.2.2 Zusammenfassung Beobachtung und Beobachter erster und zweiter Ordnung

Zusammengefasst ergeben sich vier Quintessenzen für die Beobachtung erster und zweiter Ordnung, die es zu berücksichtigen gilt. Erstens, unterscheiden sich gemäss Krause (2005) Beobachtungen erster und zweiter Ebene dadurch, ob ihre Unterscheidungen sich auf die Was- oder Wie-Ebene beziehen. Zweitens wird die Beobachtung zweiter Ordnung zur Beobachtung erster Ordnung, in dem Moment, in dem sie durch einen weiteren Beobachter dritter Ordnung beobachtet wird (vgl. S.95).

Drittens heisst das, der, [...] Beobachter kann sich selbst nicht von aussen sehen, daher hat die Selbstbeobachtung untilgbar einen blinden Fleck" (Berghaus, 2004, S.275). Deshalb, erschliesst sich viertens: Es gibt "[...] für ein Besserwissen und damit auch für Autorität keine ontologisch oder auch nur gesellschaftlich ausgezeichneten Positionen mehr" (Luhmann, 2008, S.71). Die Beobachtungstheorie Luhmanns führt damit zur Zuordnung seiner Systemtheorie zur Theorie des operativen Konstruktivismus.

#### 2.4.3 Fremd- und Selbstbeobachtungen: Wer beobachtet und auf welchem Auge blind?

Niklas Luhmanns Begriffe **Selbst- und Fremdbeobachtung** möchte ich kurz beschreiben, denn wie auch der Begriff des Beobachtens beschreiben sie (systemisch verwendet) Sachverhalte, die sich vom Alltagsverständnis unterscheiden. Selbst- sowie Fremdbeobachtungen sind Beobachtungen, damit unterliegen sie den Gesetzmässigkeiten des Beobachtens und der Beobachtung. Die beiden Formen der Beobachtung unterscheiden sich in Bezug auf das System, welches das System beobachtet.

"Bei Fremdbeobachtung beobachtet ein System ein anderes System" (Krause, 2005, S. 220). Zum Beispiel beobachtet das Wirtschaftssystem das Erziehungssystem oder das Bewusstsein beobachtet die Kommunikation. Das heisst, es findet eine Beobachtung zweiter Ordnung statt. Will Luhmann das Unsichtbare im System, verdeckt durch den vom Beobachter erzeugten blinden Fleck, sichtbar machen, verwendet er in der Regel nicht den Begriff der Fremdbeobachtung, sondern den der Beobachtung zweiter Ordnung oder des Beobachters, der den Beobachter beobachtet. So ist in seinen Werken "Soziale Systeme" (1987) und "Die Gesellschaft der Gesellschaft" (1997) der Begriff Fremdbeobachtung weder thematisiert, noch definiert, nicht verwendet.

Gemäss Luhmann (1997) sind Selbstbeobachtungen, die auch Selbstbeschreibungen in Textform sein können, Einzeloperationen des Systems (vgl. S.884). Das heisst, für sie gilt auch "[...] Kommunikationen, mit denen das System sich selbst beschreibt, bleiben Kommunikationen, also distinkte Ereignisse, die sich als solche beobachten lassen" (Luhmann, 1997, S.886). Und jede "[...] Selbstbeobachtung und jede Selbstbeschreibung setzt sich daher unvermeidbar ihrerseits der Beobachtung und Beschreibung aus" (Luhmann, 1997, S.888).

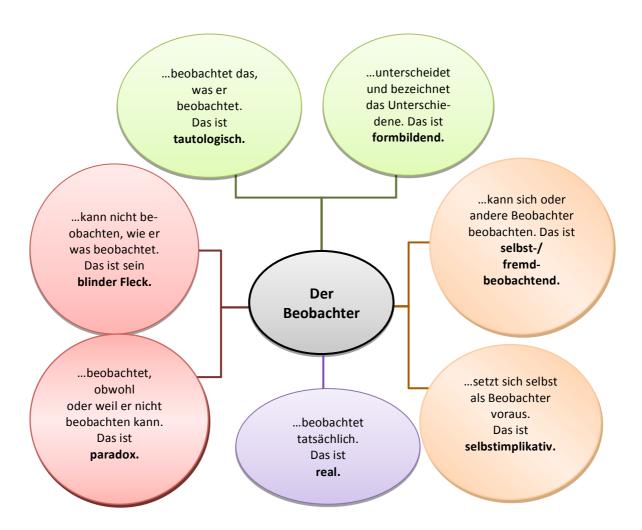


Abbildung 04: Der Beobachter (vgl. Krause, 2005, S.93)

# 2.5 Operativer Konstruktivismus: Auch das Still-Leben ist dynamisch

Nach Niklas Luhmanns Theorie zur Erzeugung seiner Realität hat man "[...] nur die Möglichkeit, sich an den operativen Vollzug von Beobachtungen zu halten, das heisst: Beobachter zu beobachten im Hinblick darauf, welche Unterscheidungen sie benutzen und welche Seite ihrer Unterscheidungen sie markieren, um [...] dort weitere Operationen anzusetzen" (Luhmann, 2006, S.44–45).

"Nach der Konstruktvariante oder nach der Variante des systemtheoretischen oder operativen Konstruktivismus ist Realität ein beobachtungs- oder beobachterabhängiger, weil als solcher unterschiedlicher Sachverhalt" (Krause, 2005, S. 96). Batesons (1990) Hinweis, dass der kybernetische Wissenschaftler zwischen Karte und Territorium, also zwischen der Beschreibung und dem Phänomen sorgsam unterscheiden können muss, ist somit auch für die Theorie des operativen Konstruktivismus bedeutsam (vgl. S.518).

Daraus ergeben sich Wirkungen für die Erkenntnisbildung und deren möglichen Folgerungen.

"Es wird eine radikal andere Art von Erklärungen für die beobachteten Phänomene konstruiert, d.h. Kausalität wird neu konzeptualisiert" (Simon, 2007, S. 12). Womit wir bei der Erkenntnisbildung angelangt sind.

#### 2.5.1 Die Erkenntnisbildungstheorie: Die Landkarte ist nicht die Realität und jedem seine Landkarte

"Seit dem klassischen Altertum beschäftigen sich Philosophen mit der Frage, in welchem Verhältnis das Sein zur Welt, zur Erkenntnis der Welt, steht" (Simon 2007, S.9) "Im Deutschen sprechen wir oft von `Erkenntnis` und von `Erkenntnistheorie`" und neigen dazu, das Wort so zu verstehen, als handle es sich um das Erfassen von etwas, das schon vor dem Akt des Erkennens vorhanden ist, fast als wäre es ein Entdecken" (Von Glaserfeld, 2008, S.18). "Nach Kopernikus konnten wir uns immer noch als `Krönung` der Schöpfung betrachten und den Glauben nähren, dass wir als einzige fähig seien, die Beschaffenheit der Schöpfung zumindest in grossen Zügen zu erkennen. Das zwanzigste Jahrhundert hat diesen Glauben illusorisch gemacht" (Von Glaserfeld, 2008, S.17). Was ist geschehen? Simon (2007) beschreibt, dass seit dem zweiten Weltkrieg ein neuartiges Paradigma seinen Siegeszug angetreten hat, dessen Theoriegebäude sich unter den Fachdisziplinen namentlich unterscheidet. So werden sie Kybernetik, Chaostheorie und eben die Systemtheorie genannt (vgl. S.12). Allen "[...] gemeinsam ist ein Wandel der Perspektive, der es verdient, als revolutionär bezeichnet zu werden: Es wird eine radikal andere Art von Erklärungen für die beobachteten Phänomene konstruiert, d.h. Kausalität wird neu konzeptualisiert" (Simon, 2007, S.12). Und so gelangen wir zum systemtheoretischen Konstrukt der Erkenntnis(-bildung). Zentral für Systemiker und Systemikerinnen ist, dass Erkenntnis das Resultat von Tätigkeiten des Systems ist. So erklärt der Biologe Maturana einleitend zu seinem Artikel "Was ist erkennen?": "Um das Verbale, das Tätige, das Prozesshafte des Erkennens zu betonen, habe ich in diesem Text das Wort erkennen nach Möglichkeit klein geschrieben" (Maturana, 1994, S.25). "Erkenntnis [...] wird durch Operationen des Beobachtens und Aufzeichnens von Beobachtungen (Beschreiben) angefertigt. Das schliesst Beobachten von Beobachtungen und Beschreiben von Beschreibungen ein" (Luhmann, 1988, S.222). Das bedeutet also, "dass alles Erkennen Unterscheidungsgebrauch ist und insofern - nur insofern! - stets die Eigenleistung des Systems" (Luhmann, 1997, S.1120). Und somit ist jede Erkenntnis "nur eine Beobachtung und ist relativ zu den Kategorien eines bestimmten Beobachters" (Baraldi et al., 1998, S.101). Die Konsequenz davon ist radikal, "es gibt in der Umwelt nichts, was der Erkenntnis entspricht; denn alles, was der Erkenntnis entspricht, ist abhängig von Unterscheidungen innerhalb derer sie etwas als dies und nicht das bezeichnet" (Luhmann, 1988, S.223). "Die Realität ist einfach so, wie sie ist: aktuell und positiv, [...]. Der Beobachter kennt somit nur die eigenen Kategorien und keine primären Daten" (Baraldi et al., 1998, S.100-101). Für die systemische Erkenntnistheorie existiert Objektivität also nicht. "Was bedeutet es dann, wenn jemand behauptet, objektiv, realistisch oder rational zu sein? In erster Linie dieses: 'Sei vernünftig und befolge meine Anweisungen. Was ich dir sage, stimmt nämlich - nicht nur, weil ich es sage, sondern weil es sich nun einmal so verhält. [...]` Im Alltag geht es dabei also um spezielle menschliche Beziehungen, nämlich Machtverhältnisse" (Maturana, 1994, S.49). Wozu dient gemäss dem Systemiker oder der Systemikerin das Erkennen, wozu erkennt das System? "Seine Bedeutung und sein Wert sind nun allerdings andere. Nicht auf die Übereinstimmung mit einer unergründlichen Realität kommt es an, sondern auf den Dienst, den das Wissen leistet" (Von Glaserfeld, 2008, S. 23–24). "Als Operation gesehen, geschieht Erkennen oder es geschieht nicht, je nachdem, ob die Autopoiesis des Systems mit einer solchen Operation fortgesetzt werden kann oder nicht. Die wichtigste Konsequenz dieses Ansatzes ist: dass es hierfür keinen Unterschied ausmacht, ob das Erkennen Wahrheit produziert oder Irrtümer" (Luhmann, 1988, S.224). Diese Theorie bringt eine "[...] radikale Verschiebung des Wissensbegriffs mit sich, nicht nur im Sinne des allgemeinen, praktischen Wissens, sondern auch in allem, was wir als wissenschaftlich und somit als besonders verlässlich betrachten"

(Von Glaserfeld, 2008, S.23). "Durchaus in Übereinstimmung aber mit der klassischen Tradition wissenschaftlicher Forschung, die ständig 'Wie?' fragt und nicht 'Was?' verlangt diese Aufgabe eine Epistemologie des 'Wie erkennen wir?' statt des 'Was erkennen wir?'" (Von Foerster, 1999, S.82). Das heisst also in Luhmanns Worten: Es

[...] muss die Erkenntnistheorie von Was-Fragen auf Wie-Fragen umgestellt werden. Die Einheit dessen, was mit einer Was-Frage erfragt werden soll, ist immer ein Produkt des Systems, das diese Frage stellt. Also muss man zuerst wissen, wie es dazu kommt diese Frage zu stellen. Das System, und wieder: gleichgültig ob ein psychisches oder ein soziales System fragt, wie es fragt, nach dem, was ist, wie es ist. (Luhmann, 1995, S.132)

"Empirische Erkenntnistheorien müssten stattdessen fragen, wie erkennende Systeme eine entsprechende Selbstbeobachtung organisieren, also die laufend produzierten Irrtümer unterscheiden und neutralisieren können. Auf diese Frage antwortet der Begriff der *binären Codierung*" (Luhmann, 1988, S.225).

# 2.6 Kommunikation: Kommuniziere und du bist Gesellschaft

Diese Arbeit beschreibt Prozesse im Erziehungssystem, einem sozialen System. Um diese zu verstehen, muss man sich mit seiner autopoietischen Operation befassen. "Die allgemeine Theorie der autopoietischen Systeme verlangt eine genaue Angabe derjenigen Operation, die die Autopoiesis des Systems durchführt und damit ein System gegen seine Umwelt abgrenzt. Im Falle sozialer Systeme geschieht dies durch Kommunikation" (Luhmann, 1997, S. 81).

Autopoiesis im Rahmen der Kommunikation bedeutet dies, nur "[...] Kommunikation kann Kommunikation beeinflussen; nur Kommunikation kann Einheiten der Kommunikation dekomponieren (zum Beispiel den Selektionshorizont einer Information analysieren oder nach den Gründen einer Mitteilung fragen.); und nur Kommunikation kann Kommunikation kontrollieren und reparieren" (Luhmann, 1995, S. 101–102). Kommunikation operiert systemintern, aber ist strukturell an Bewusstsein gekoppelt, das bedeutet, dass Kommunikation an die Reizung durch das Bewusstsein gekoppelt ist (vgl. Luhmann, 1995, S.122-125.). Das heisst also, wer an sozialen Prozessen, also auch an solchen des Erziehungssystems teilhaben will, muss dies über Kommunikation tun. Und wer Prozesse im Erziehungssystem beobachtet, wird sich mit Prozessen des sozialen Systems, also der Kommunikation, aber auch mit Prozessen des psychischen Systems, dem Bewusstsein, auseinandersetzen.

## 2.6.1 Luhmanns Kommunikationsmodell: Dreieinigkeit mit Endrisiko

Luhmann entwickelte ein *dreieiniges* Kommunikationsmodell, das sich gemäss Luhmann und Baecker (2004) vom Absender- Empfänger-Modell unterscheidet. Dieses allgemeine Modell geht von Kommunikation als Übertragungsvorgang aus, indem ein Autor vorhanden ist (vgl. S.289). Der Empfänger ist der Partner. "[...] der Partner übernimmt die Mitteilung, die Nachricht, die Information, wie immer man das formulieren will. Erst ist sie hier, dann ist sie dort, [...]" (Luhmann und Baecker, 2004, S.289). Für ihn ist es klar, man "[...] hatte immer schon gesehen, dass bei der Kommunikation nichts weggegeben wird. Derjenige der etwas mitteilt, verliert sein Wissen nicht aus dem Kopf" (Luhmann und Baecker, 2004, S.289). Luhmanns Modell basiert auf der Theorie der sozialen Systeme, welche mit Sinn prozessieren und Sinn zwingt zur Selektion (vgl. Luhmann, 1987, S.94). "Die Selektion, die in der Kommunikation aktualisiert wird, [...] konstituiert das, was sie wählt, schon als Selek-

tion, nämlich als Information. Das, was sie mitteilt, wird nicht nur ausgewählt, es ist selbst schon Auswahl und wird deshalb mitgeteilt" (Luhmann, 1987, S.194). Luhmanns Kommunikationstheorie ist "[...] die Synthese der Selektionen von Information, Mitteilung und Verstehen" (Luhmann, 1995, S.97). Er präzisiert: "Keine dieser drei Komponenten kann für sich alleine vorkommen. Nur zusammen erzeugen sie Kommunikation" (Luhmann, 1995, S.97). "Die wichtigste Konsequenz dieser Analyse ist, dass *Kommunikation nicht direkt beobachtet, sondern nur erschlossen werden kann*. Um beobachtet werden oder um sich selbst beobachten zu können, muss ein Kommunikationssystem deshalb als Handlungssystem ausgeflaggt werden" (Luhmann, 1987, S.226).

Handlungen werden dabei nach Information oder als Mitteilung unterschieden. "Als Information bzw. als Thema einer Kommunikation oder als Mitteilungshandeln. Es gibt anders gesagt, sehr wohl nichtkommunikatives Handeln, über das die Kommunikation sich nur informiert. Auch dessen soziale Relevanz wird jedoch durch Kommunikation vermittelt" (Luhmann, 1987, S.227). "Kommunikation ist [...] auch ohne Sprache möglich, etwa durch ein Lächeln, durch fragende Blicke, durch Kleidung, durch Abwesenheit und ganz allgemein und typisch durch Abweichen von Erwartungen, deren Bekanntsein man unterstellen kann" (Luhmann, 1987, S.208).

Um den Prozess der Kommunikation etwas differenzierter zu beschreiben, muss ich nun das Paradox, dass die drei Teile Information-Mitteilung-Verstehen nicht teilbar sind, überwinden. Das tue ich, indem ich nun ausblende, dass sie unteilbar sind.

Wir beginnen mit der Information. Sie "[...] ist nach heutigem geläufigem Verständnis eine Selektion aus einem [...] Repertoire von Möglichkeiten" (Luhmann, 1987, S.195). "Ferner muss jemand ein Verhalten wählen, das diese Information mitteilt. Das kann absichtlich oder unabsichtlich geschehen" (Luhmann, 1987, S. 195). "Die Mitteilung muss die Information duplizieren, sie nämlich einerseits draussen lassen und sie andererseits zur Mitteilung verwenden und ihr eine dafür geeignete Zweitform geben, zum Beispiel eine sprachliche (und eventuell lautliche, schriftliche etc.) Form" (Luhmann, 1987, S.197). "Im Verstehen erfasst die Kommunikation einen Unterschied zwischen dem Informationswert ihres Inhaltes und den Gründen, aus denen der Inhalt mitgeteilt wird" (Luhmann, 1995, S.97). Das bedeutet "Kommunikation kommt nur zustande, wenn diese zuletzt genannte Differenz beobachtet, zugemutet, verstanden und der Wahl des Anschlussverhaltens zu Grunde gelegt wird. Dabei schliesst Verstehen mehr oder weniger Missverstehen als normal ein [...]" (Luhmann, 1987, S.196).

"Kommunikation führt zur Zuspitzung der Frage, ob die mitgeteilte und verstandene Information angenommen oder abgelehnt wird. Man glaubt eine Nachricht oder nicht: die Kommunikation schafft zunächst nur diese Alternative und damit das Risiko der Ablehnung" (Luhmann, 1995, S.103). So vermeidet man z.B. "[...] Kommunikationen mit Ablehnungswahrscheinlichkeiten, man versucht Wünsche zu erfüllen, bevor sie geäussert werden und signalisiert eben dadurch Schranken; und man wirkt an Kommunikation mit, ohne zu widersprechen und ohne die Kommunikation dadurch zu stören, dass man Annahme oder Ablehnung zurückmeldet" (Luhmann, 1995, S.104). Dabei muss beachtet werden, das "Annehmen und Ablehnen einer zugemuteten und verstandenen Selektion sind aber nicht Teil des kommunikativen Geschehens; es sind Anschlussakte" (Luhmann, 1987, S.204).

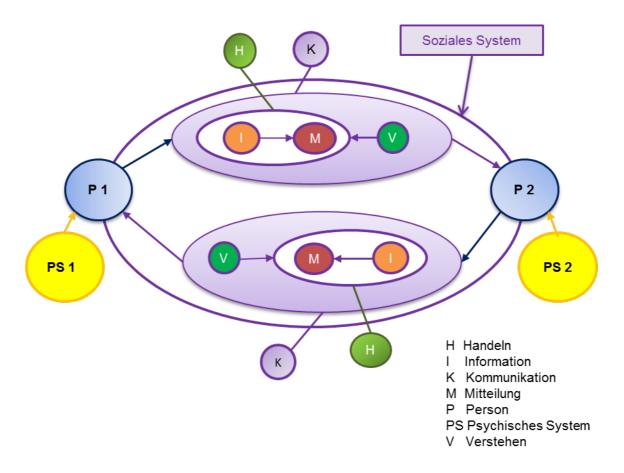


Abbildung 05: Doppelte Kontingenz- Kommunikation - Handeln (vgl. Krause, 2005, S.38)

# 2.6.2 Nicht Menschen, sondern Kommunikationen kommunizieren: *Mensch, ohne Worte...*

"Es gibt Maschinen, chemische Systeme, lebende Systeme, bewusste Systeme, sinnhaft-kommunikative Systeme; aber es gibt keine all dies zusammenfassenden Systemeinheiten. Der Mensch mag für sich selbst oder für Beobachter als Einheit erscheinen, aber er ist kein System" (Luhmann 1987, S.67–68).

Deshalb gilt für Luhmanns Theorie, "Menschen können nicht kommunizieren" (Luhmann, 1995, S.122). Und doch, zumindest "[...] zum Mitteilen und Verstehen, vielfach auch zur Erzeugung der Tatbestände, die im Kommunikationszusammenhang als Information fungieren, sind Menschen erforderlich" (Luhmann, 1987, S.294). Und doch ist Kommunikation für den Menschen essentiell, denn entscheidend "[...] ist, dass die Komplexität des Menschen sich erst im Hinblick auf soziale Systeme entwickeln kann und zugleich durch soziale Systeme benützt wird, um ihr, wenn man so sagen darf, Handlungen zu entziehen, die den Bedingungen sozialer Kombinatorik genügen" (Luhmann, 1987, S.293). Und somit ist die Kommunikation für den Menschen eine Lebensvoraussetzung. "Ohne Kommunikation gibt es keine menschlichen Beziehungen, ja kein menschliches Leben"(Luhmann, 1981, S.76).

#### 2.6.3 Doppelte Kontingenz: Erstens kommt es anders und zweitens, als man denkt.

"Kontingent ist etwas, was weder notwendig noch unmöglich ist; [...]. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein. Er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen" (Luhmann, 1987, S.152). "Zum Unterbau, der im Theorem der doppelten Kontingenz vorausgesetzt ist, gehören hochkomplexe sinnbenutzende Systeme, die für einander nicht durchsichtig und nicht kalkulierbar sind. Dies können psychische oder soziale Systeme sein" (Luhmann, 1987, S.156).

"Kontingenz bedeutet also Enttäuschungsmöglichkeit und die Notwendigkeit, Risiken einzugehen. In der sozialen Dimension erscheint dieses Problem als doppelte Kontingenz: Jede Selektion hängt von Ego also auch von Alter ab, und beide sind sinnkonstituierende Systeme" (Baraldi et al., 1998, S.38). Gemäss Luhmann (1987) bilden die Ausgangslage zwei Black Boxes, die in Kontakt miteinander kommen (vgl. S.156). "Jeder ist für den anderen eine Black Box, weil seine Selektionskriterien von aussen nicht beobachtet werden können" (Baraldi et al., 1998, S.38). "Jede bestimmt ihr eigenes Verhalten durch komplexe selbstreferentielle Operationen innerhalb ihrer Grenzen. Das, was von ihr sichtbar wird, ist deshalb notwendige Reduktion. Jede unterstellt das gleiche der anderen. Deshalb bleiben die Black Boxes [...] füreinander undurchsichtig" (Luhmann, 1987, S.156).

Das bedeutet, dass, wenn "[...] zusätzlich zur eigenen Verhaltensunsicherheit auch die Verhaltenswahl eines anderen unsicher ist und vom eigenen Verhalten mitabhängt, entsteht die Möglichkeit, sich genau daran zu orientieren und im Hinblick darauf das eigene Verhalten zu bestimmen" (Luhmann, 1987, S.166). Gemäss Luhmann (1987) ist das Problem der doppelten Kontingenz eines, das sich selbst löst (S.166). "Beide Partner beobachten die doppelte Kontingenz und die daraus folgende Verhaltensunbestimmbarkeit.

Daraus entsteht eine tautologische Zirkularität [...] und dies nach dem Muster" (Baraldi et al., 1998, S.39). "Ich tue, was du willst, wenn du tust, was ich will" (Luhmann, 1987, S.166). Wir sehen also, wenn "[...]ein beteiligtes System eine Situation als doppelkontingent erfährt, hat das Auswirkungen auf sein Verhalten. Doppelte Kontingenz ist also ein Problem, das als Problem Wirkungen hat. Das Verhalten wird im Freiheitsraum anderer Bestimmungsmöglichkeiten zur Handlung" (Luhmann, 1987, S.169). Und doch, der "[...] Versuch den anderen zu berechnen, würde zwangsläufig scheitern. Mit dem Versuch, ihn aus der Umwelt heraus zu beeinflussen, kann man Glück haben und Erfahrungen sammeln" (Luhmann, 1987, S.156).

Das Verhalten anderer ist unbestimmbar und zwar "[...] in der Situation doppelter Kontingenz und speziell für den, der es vorauszusagen versucht, um eigene Verhaltensbestimmungen anhängen zu können. In der Metaperspektive der doppelten Kontingenz ergibt sich dann eine durch Voraussage erzeugte Unbestimmbarkeit" (Luhmann, 1987, S.171). "Für beide Seiten ist die Situation [...] unbestimmbar, instabil, unerträglich. In dieser Erfahrung konvergieren die Perspektiven, und das ermöglicht es, ein Interesse an Negation dieser Negativität, ein Interesse an Bestimmungen zu unterstellen" (Luhmann, 1987, S.172). Damit liegt die Voraussetzung vor, "[...] die nahezu jeden Zufall benutzen kann, um Strukturen zu entwickeln" (Luhmann, 1987, S.172).

Die doppelte Kontingenz wirkt also Katalysator der sozialen Systeme(vgl. Luhmann, 1987, S.171). "Die Bildung sozialer Systeme beseitigt jedoch weder das Problem der doppelten Kontingenz, noch das Problem sozialer Ordnung" (Krause 2005, S.140).

#### 2.6.4 Schriftliche Kommunikation: *Von Raum und Zeit befreite Kommunikation*

Luhmanns Kommunikationsbegriff bezieht sich nicht nur auf die mündliche Kommunikation. "Auch Schrift kann schliesslich als Kommunikation begriffen werden- und nicht mehr nur als Form der Aufzeichnung und als Stütze mündlicher Kommunikation" (Luhmann, 1997, S.281). Schriftlichkeit ermöglicht eine räumliche und quantitative Ausweitung der Kommunikation. "In sozialer Hinsicht können auf diese Weise sehr viel mehr Personen mit einer Kommunikation erreicht werden, als dies bei der Beschränkung auf Anwesenheit möglich wäre" (Luhmann, 1997, S.269). Daneben erweitert sich die Kommunikation auch in ihrer zeitlichen Ausdehnung, denn für "[...] geschriebene Mitteilungen ist es nicht einmal nötig, dass der Schreiber noch lebt, und eine der frühesten, spezifisch kommunikativen Verwendungen von Schrift lag denn auch darin, dass sie Toten die Gelegenheit bot, zu Lebenden zu sprechen" (Luhmann, 1997, S. 276–277).

# 3 Das Erziehungssystem der Gesellschaft: Selbst: schwer erziehbar

Die anschliessenden systemischen, berufspraktischen Beobachtungen sind Beobachtungen, welche im Erziehungssystem erzeugt werden. Deshalb skizziere ich wesentliche Eckpunkte von Niklas Luhmanns Beobachtungen zum Erziehungssystem. Damit sollen Beziehungen und Dynamiken, welche sich aus der System-Umwelt-Komplexität und der Komplexität innerhalb des Erziehungssystems ergeben und bestehen, sichtbarer werden. Zudem werden die Anzahl Unterscheidungen, mit denen der MAB-Prozess beobachtet werden kann, erweitert und der wird Blickwinkel erhöht. "Die Hypothese geht davon aus, dass die moderne Gesellschaft als ein Sozialsystem mit primär funktionaler Differenzierung beschrieben werden kann. In einer solchen Ordnung sind die Teilsysteme in hohem Masse autonom geworden. [...] Ihre Leitkonstante ist die Funktion, die sie für das Gesellschaftssystem zu erfüllen haben [...]" (Luhmann, 2009, S.193). Funktionale Differenzierung bedeutet für die einzelnen Systeme Autonomie in Bezug auf die eigene Funktion und zugleich Abhängigkeit, denn jedes "[...] Funktionssystem muss voraussetzen, dass alle anderen Funktionen woanders auf dem erforderlichen Niveau erfüllt werden; es kann diese Voraussetzungen nicht, zum Beispiel durch tauschförmige Arrangements, selbst sicherstellen" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.115). Zur Übersicht der Unterschiedlichkeit der Funktionssysteme habe ich eine Tabelle über fünf, der von Scheef (2009) dargestellten elf Funktionssysteme (vgl. S.41), erstellt. Ausgewählt habe ich diejenigen, welche im Mitarbeiterbeurteilungsprozess einwirken.

Funktions- system	Code	Programm	Medium	Funktion	Kontingenz- formel
Erziehung	vermittelbar / nicht vermittelbar: in Bezug auf Wissen  Lob / Tadel: Konditionierung und Selektion des Verhaltens  besser / schlechter: Zensuren  Versetzung / Nichtversetzung  Abschluss / nicht Abschluss	Bildung: Lehr- und Lernpro- gramme Pädagogik Reflexionstheorie	Lebenslauf	Erzeugung Lern- fähigkeit für noch unbe- kannte Situatio- nen  Selektion für Karrieren	Lernfähig- keit
Politik	Macht haben / keine Macht haben Regierung / Opposition	Politische Ideen und Ideologien Politische Theorie Reflexionstheorie	Macht	Bereitstellung Durchsetzungs- möglichkeiten für kollektiv bin- dende Entscheide  Ermöglichung der kollektiv bin- denden Entschei- de	Legitimität
Recht	Recht / Unrecht	Gesetze  Rechtstheorie und Rechtsdogmatik Reflexionstheorie	Entschei- dungen	Ermöglichung normativer Er- wartbarkeit nor- mativer Erwar- tungen Rechtssicherheit Konflikt- entscheidungen	Gerechtig- keit
Wirtschaft	Zahlung / nicht Zahlung auf Geld bezogen Haben / Nicht Haben auf Eigentum bezogen	Instrumente für interne und externe Rechnungslegung  Preise zur Selbstbeobachtung  Wirtschaftstheorie Reflexionstheorie	Geld Eigentum Markt	Knappheits- minderung durch Knappheits- steigerung zur Befriedigung von Bedürfnissen	Knappheit
Wissen- schaft	Wahrheit / Unwahrheit	Theorien Methoden  Erkenntnistheorie Reflexionstheorie	Wahrheit	Gewinnung neu- en unwahrschein- lichen Wissens zur Verfügungs- stellung neuen Wissen	Limitationa- lität

Abbildung 06: Tabelle Übersicht fünf Funktionssysteme

Die Operationen des Erziehungssystems sind pädagogische Kommunikationen (vgl. Luhmann und Lenzen, 2002, S.14). "Es braucht sich daher weder um eigenes Einkommen, noch um politischen Einfluss, noch um eigene Forschungsergebnisse zu kümmern" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.14). Und "[...] der Primat des eigenen Mediums verhindert, dass Kriterien aus anderen Medienbereichen eine dominierende Rolle spielen. [...]. Wenn solche Kommunikationen in der Schule vorkommen, [...], erkennt man daran, dass sie nicht im Erziehungssystem ablaufen, sondern in der Wirtschaft bzw. in der Politik" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.112). "Die Ausdifferenzierung eines 'Erziehungssystems' setzt die Einrichtung und den Betrieb von Schulen voraus. [...] Ferner erfordert die Schule die Anstellung von Lehrern" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.118). Das erscheint uns als Gemeinplatz, ist systemisch und soziologisch-historisch betrachtet aber bedeutsam, denn die Einrichtung und Führung von Schulen befand sich lange nicht in staatlichen Händen es mussten also keine Lehrpersonen angestellt werden (vgl. Luhmann und Lenzen, 2002, S.118).

Das Erziehungssystem kommuniziert ausschliesslich auf den Lebenslauf bezogen. Somit ist es abhängig von den Prozessen des wirtschaftlichen Systems, das das Geld für Löhne und nötiges Eigentum zur Verfügung stellt, dem Rechtssystem, das die Rechtssicherheit in den Abläufen garantiert und dem politischen System, das die nötigen kollektiven Entscheidungen fällt und deren Ermöglichung durchsetzt. Die Notwendigkeit, dass zur Einrichtung von Schulen finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden müssen, führt für Luhmann zur Frage, "[...] welche Eingriffsmöglichkeiten dem Eigentümer damit zuwachsen" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.118). "Aus der Eigentumsfrage ergibt sich also eine Art Tunnel, durch den die Autonomie des Erziehungssystem beeinträchtigt werden könnte" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.119). Und so folgert er: "Es liegt auf der Hand, dass die Schulaufsicht über Themen, Zeiten, über Curricula und über Ausstattungen verfügt. Der Schulunterricht muss diese Dispositionen hinnehmen, auch wenn die Profession der Pädagogen versuchen kann, sie zu beeinflussen" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.119).

Aber wir beobachten systemisch und somit prozessiert pädagogische Kommunikation autonom:

Wie gut oder wie schlecht unterrichtet wird, kann nur auf der Ebene der Interaktion entschieden werden. So trennen sich die Systeme wieder in regulative, weithin symbolische Politik und Interaktionssysteme des Unterrichts in Schulklassen; und die Einheit dieser Differenz nimmt die Form der Illusion an, man könne über Ideen und Regulierungen das Handeln im Unterricht (inklusive Aufmerksamkeit und Mitarbeit der Schüler) kontrollieren. (Luhmann und Lenzen, 2002, S.131)

Eine Aussage, welche die Arbeit ganzer Abteilungen auf dem Volksschulamt und den pädagogischen Hochschulen in Frage stellen und als naiv agierend verstanden werden könnte. Doch Luhmanns nachfolgende Beobachtung wirkt versöhnlich. "Die Kontrollillusion, die die Systeme verbindet und ohne die auch das Erziehungssystem keinen Grund hätte, um bestimmte politische Entscheidungen nachzusuchen, ist also nicht leicht zu erkennen" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.131).

# 3.1 Funktion des Erziehungssystems: Auswählen für die Gesellschaft

In der Mitarbeiterbeurteilung wird die Qualität der Arbeit einer Lehrerperson beurteilt. Sie ist betroffen von den Kommunikationen und Wirkungszusammenhängen des Erziehungssystems. So erscheint es mir sinnvoll, sich mit Luhmanns Beobachtungen zur Funktion des Erziehungssystems zu befassen. "Die Ausdifferenzierung jeweils eines Teilsystems für jeweils eine Funktion bedeutet, dass diese Funktion für dieses (und nur für dieses) System Priorität geniesst und allen anderen Funktionen vorgeordnet wird" (Luhmann, 1997, S.747). Für Niklas Luhmanns beinhaltet die Funktion der Schule keine ontologischen Ideale mit dem Ziele der Erziehung und Schulung zum gebildeten Menschen mit dem Ziel eine bessere, gerechtere Welt zu bewirken. Nein, die "[...] Schule ist im gewissen Sinne die Einheit zweier Funktionen, [...], nämlich der Funktion der Erziehung und der Funktion der sozialen Selektion - sei es für weiterführende Erziehung, sei es für Berufe im Wirtschaftssystem" (Luhmann, 1997, S.977-978). Wir lernen in der Schule gemäss Luhmann und Lenzen (2002) nicht in erster Linie Geschichte, Mathematik und Sprache (vgl. S.80), sondern mit "[...] Organisationen dieser Art zurechtzukommen, also: sich auf Leistungsanforderungen, auf Vergleich mit anderen unter angeblich sachlichen, jedenfalls universalistischen und spezifischen Kriterien und auf karriereförmige Selektion einzustellen"(Luhmann und Lenzen, 2002, S.79-80). Und auch die Ausrichtung der Inhalte auf die spätere Berufskarriere stellt er in Frage. "Die Auswahl mag noch so sehr auf spätere Brauchbarkeit, auf professionell verwertbares Wissen oder auch auf die Interessen der Lernenden abgestellt sein; sozialisiert wird man in der Schule für die Schule" (Luhmann, 2009, S.191).Von der Bedeutungsfunktion des Systems für die Gesellschaft kehren wir nun aber zum Allgemeinen zurück, der Funktionsweise der Systeme. "Während Funktionssysteme sich über ihre Funktion in der Gesellschaft etablieren und mit der Beschreibung ihrer Funktion auf die Gesellschaft verweisen, benötigen sie eine weitere Einrichtung, einen binären Code, um ihre eigene Autopoiesis zu formieren" (Luhmann, 1997, S.748–749).

#### 3.1.1 Binärer Code und Programme: Die Motten tanzen unterschiedlich, immer am Licht

Luhmann und Lenzen (2004) unterscheidet für die Verhaltenssteuerung von Funktionssystemen zwei Ebenen, die Codierung und Programmierung (vgl., S.23). "Codes [...] sind Totalkonstruktionen, die unter der Prämisse des ausgeschlossenen Dritten weltuniversell angewandt werden können" (Luhmann und Lenzen, 2004, S.26). Und wie bei jeder Unterscheidung: "Binäre Codierungen führen bei Anwendung des Codes auf sich selbst zu Paradoxien" (Luhmann und Lenzen, 2004, S.34). "Der Code liefert die Struktur für die Kontingenz des Systems, die Programme erst begründen das, was im System unter der Bedingung seines Codes als richtiges Verhalten akzeptiert werden kann" (Luhmann, 2009, S.202). "Die Codes bedürfen deshalb einer Ergänzung durch Programme (Investitionsprogramme, Budgets, Theorien, Methoden, Rechtsgesetze, Krankheitstypen usw.)" (Luhmann und Schorr, 1992, S.113). "Dem Programmbegriff lässt sich der Begriff der Strategie zuordnen. Programme lassen sich als Strategien bezeichnen, wenn und soweit vorgesehen ist, dass sie im Laufe des Vollzugs aus gegebenen Anlass geändert werden können" (Luhmann, 1987, S.432). Gemäss Luhmann (2009) richten sich die Operationen also nach den Programmen, zum Beispiel nach den Lehrplänen, über die wiederum die Umwelt auf das System einwirken kann. Das System operiert geschlossen, das heisst "Die Programme transformieren das blosse 'Rauschen' der Umwelt in einen für das System praktizierbaren Sinn, freilich nur auf der Eben der Strukturen und nur in einer Weise, die einen Beobachter an das Wortspiel traduttore/traditore (Der Übersetzer ist der Verräter, Anm. d. Verf.) erinnern mag" (Luhmann, 2009, S.208). Nebst der Orientierung der Operationen

an Programmen wird auch die Verhaltenserwartung von Rollen an Programme gebunden. "Ein Programm ist ein Komplex von Bedingungen der Richtigkeit (und das heisst: der sozialen Abnehmbarkeit) des Verhaltens. Die Programmebene verselbständigt sich gegenüber der Rollenebene, wenn es auf diesen Abstraktionsgewinn ankommt, wenn also das Verhalten von mehr als einer Person geregelt und erwartbar gemacht werden muss" (Luhmann, 1987, S.432). Somit haben die Programme eine regulatorische Verbindlichkeit, sei es bezogen auf Handlungen oder Rollen, also auch der Rolle als Lehrperson.

#### 3.1.1.1 Binäre Codes des Erziehungssystems: Praktiziert und ausgeblendet

Luhmann hinterlegt die Definition der binären Codes für das Erziehungssystem ausgehend von den Funktionen Selektion und Erziehung. Dabei geht er davon aus, "[...], dass die Absicht zu erziehen eine gute Absicht sein muss" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.55). "Wenn die Absicht zu erziehen die Absicht impliziert, richtig zu erziehen, hat das Konsequenzen, die über das gespannte Verhältnis von Erziehung und Selektion hinausgehen. Wenn Standards für Richtigkeit vorgegeben sind, ist das anschliessende Verhalten richtig oder nicht richtig" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.76). Es ist unausweichlich, zu unterscheiden und vor allem auch es zu kommunizieren, denn im "[...] Erziehungsauftrag liegt daher auch eine Kommentierung des Lernverhaltens und eine Bestätigung oder Korrektur, denn anders kann kaum verdeutlicht werden, dass es ernst gemeint ist" (Luhmann und Lenzen, 2002, S. 63-64). "Der Absicht der Erziehung entspricht die Vorstellung, dass das Kind das, was es lernen soll, entweder lernt oder nicht lernt, es ist ein guter oder ein schlechter Schüler" (Luhmann und Schorr, 1992, S.114). Gemäss Luhmann und Lenzen (2002) generiert das Erziehungssystem nebst seiner Primärcodierung (besser/schlechter) einen zweiten Code (vermittelbar /nicht vermittelbar) (vgl. S.73). "[...] er ist nicht identisch mit dem Code des Selektionsverfahrens und beruht deshalb auch nicht auf einer Charakterisierung der Zöglinge nach ihren guten bzw. schlechten Leistungen. Sein Bezugspunkt ist die Operation des Vermittelns" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.60). Luhmann beobachtet nicht nur, wie das Erziehungssystem sich ausbildet und strukturiert, sondern auch wie die Beobachter im System sich beobachten. "Die gute Absicht gebärt aus sich heraus zwei recht ungleiche Kinder, nämlich Erziehung und Selektion. Die Pädagogik hat beide Sprösslinge ungleich beurteilt. Sie hat Erziehung als ihr eigenstes Anliegen geliebt, Selektion dagegen als staatlich aufgezwungenes Amt abgelehnt" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.62). Dazu schreibt Luhmann: "Die Absicht zu erziehen dient dem Erziehungssystem anstelle eines eigenen Codes als dasjenige Symbol, dass Operation mit Operation verknüpft und dadurch die Einheit des Systems symbolisiert" (Luhmann und Schorr, 1992, S.112). Hiermit verweist Luhmann als Beobachter auf einen blinden Fleck des Erziehungssystems. Und zum Abschluss dieses Kapitels eine systematische Darstellung Funktionssystem Erziehungssystem: "Wir fassen die Ergebnisse dieser Überlegungen in einer Skizze zusammen, die zugleich den nicht-hierarchischen Charakter eines Systems zum Ausdruck bringt. Die Skizze unterscheidet Codierung und Programmierung sowie die Strukturierung der Operationen und die Reflexion der Einheit eines Systems" (Luhmann, 2009, S. 206).

Reflexion	Codierung	Programmierung
der Einheit	Karriere	Bildung
Strukturierung der	positiv / negativ	Lehr- und Lernpläne
Operationen		

Abbildung 07: Codierung und Programmierung des Erziehungssystems (vgl. Luhmann, 2009, S. 206)

#### 3.1.2 Organisation Schule: Gesucht Personen, um Rollen zu besetzen

Lehrpersonen werden als Mitglieder der Organisation Volksschule des Kantons Zürich und der Schule Dürnten beurteilt. Deshalb möchte ich an dieser Stelle kurz darauf eingehen, was es bedeutet, Mitglied einer Organisation zu sein. "Organisationen rekrutieren ihren Mitgliederbestand durch Entscheidungen, mit denen die Mitglieder einerseits von der Organisation ausgewählt werden und sich andererseits durch ihre eigenen Entscheidung zum Eintritt den Rahmenbedingungen künftiger Entscheidungen unterwerfen" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.159). "Hier hat er (jeder, Anm. d. Verf.) sich durch Eintritt gebunden und läuft Gefahr, die Mitgliedschaft zu verlieren, wenn er sich hartnäckig querlegt" (Luhmann, 1997, S.829). Die Mitgliedschaft "[...] betrifft auch nicht, wie in mittelalterlichen Korporationen (Städten, Klöstern, Universitäten usw.) die gesamte Person" (Luhmann, 1997, S.829), sondern es "[...] geht immer nur um einen Ausschnitt des Verhaltens eines Menschen, der als Rolle erwartet wird, andererseits um eine Einheit, die von vielen und auswechselbaren Menschen wahrgenommen werden kann: um die Rolle eines Patienten, eines Lehrers, [...] usw." (Luhmann, 1987, S.430). Lehr-Personen (der Begriff wird wie unter 3.1.1. beschrieben verwendet) sind also über den Eintritt in die Organisation an die Entscheidungen, also Programme, Leitideen, Strukturen, gebunden und damit verpflichtet, diese in ihrer Rolle zu übernehmen.

#### 3.1.3 Menschen sind und bilden keine Systeme: Die Auflösung der Einheit Mensch

"Der Mensch mag für sich selbst oder für Beobachter als Einheit erscheinen, aber er ist kein System. Erst recht kann aus einer Mehrheit von Menschen kein System gebildet werden. Bei solchen Annahmen würde übersehen, dass der Mensch das, was in ihm an physischen, chemischen, lebenden Prozessen abläuft, nicht einmal selbst beobachten kann" (Luhmann, 1987, S.67-68). Doch mit wem spreche ich, wenn ich ein Erkundigungsgespräch führe? Wen beobachte ich, wenn ich einen Unterrichtsbesuch mache? Das sind doch Menschen. Das stimmt, diese Menschen sind für den Beobachter real, aber wenn ich mittels Luhmanns Metatheorie beobachte, muss ich Systeme identifizieren. Das heisst, in sozialen Systemen beobachte ich Kommunikationen. Damit Kommunikationen identifiziert werden können, führt Luhmann die "Person" ein. "Wir werden sie unter diesem Aspekt im Anschluss an eine alte Tradition "Personen" nennen, also sagen, dass der Kommunikationsprozess in der Lage ist, externe Referenzen zu `personifizieren`" (Luhmann, 1997, S.106). "Psychische Systeme, die von anderen psychischen oder von sozialen Systemen beobachtet werden, wollen wir Personen nennen. Der Begriff personales System ist demnach ein Begriff, der eine Beobachterperspektive involviert, wobei Selbstbeobachtung (sozusagen: Selbstpersonalisierung) eingeschlossen sein soll" (Luhmann, 1987, S.155). "Jemand kann für sich selbst und für andere Person sein. Das 'Person-Sein' erfordert, dass man mit Hilfe seines psychischen Systems und seines Körpers Erwartungen an sich zieht und bindet, und wiederum: Selbsterwartungen und Fremderwartungen" (Luhmann, 1987, S. 430). "Personen sind also keine sozialen Systeme, weder psychische, noch soziale, stellen aber kommunikative Wirklichkeiten oder soziale Adressen für Kommunikationen dar" (Krause, 2005, S.206).

# 4 Mitarbeiterbeurteilung: Förderung oder Selektion?

Anhand der gesetzlichen Regelungen der Verantwortlichkeiten und des Prozesses möchte ich die MAB verorten. Ich möchte die verschiedenen Einflüsse und Ebenen, welche in den Prozess einwirken und berücksichtigt werden, sichtbar machen, denn die von der Schulleitung gemachten Beobachtungen können davon geprägt sein. Die Schule im Kanton Zürich ist staatlich, die Lehrpersonen sind Angestellte des Kantons und unterstehen in ihren Rechten und Pflichten den entsprechenden Personalgesetzen (Personalgesetz, Lehrpersonalgesetz), dem Volksschulgesetz sowie den unterschiedlichen Verordnungen, die unter anderem die Berufspflicht regeln und den Lehrplan beinhalten. §18 des Lehrpersonalgesetzes regelt den Berufsauftrag der Lehrperson nur grob. "Der Berufsauftrag von Lehrpersonen ist nicht eindeutig definiert. Er lässt bei allen Beteiligten viel Raum für Implizites [...]. Von der Lehrperson wird eine persönliche Ausgestaltung der Lehrerrolle und damit verbunden eine persönliche Kohärenz gefordert" (ETH Institut für Arbeitspsychologie, 2003, S.7). Das heisst, die Erwartungen an die Rolle von Lehrpersonen sind in hohem Grad von Eigenerwartungen der Personen, welche die Rolle der Lehrperson übernehmen, geprägt. Beteiligt an der Durchführung der Mitarbeiterbeurteilung sind gemäss § 42 des Volksschulgesetzes die Schulpflegen (in dieser Arbeit auch Schulbehörde genannt) sowie gemäss Paragraf 44 Absatz 2, 3. : Die Schulleitung hat in Zusammenarbeit mit der Schulbehörde gemäss Paragraf 46 Absatz 1 die Aufgabe, im Rahmen der Mitarbeiterbeurteilung die Leistung und das Verhalten der Lehrperson zu beurteilen und gemäss Paragraf 20 Absatz 2 die fachliche und soziale Kompetenz der Lehrperson zu fördern. Somit ist der Mitarbeiterbeurteilungsprozess Teil der Personalführung, welche letztendlich der Erhaltung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität dient

(vgl., http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles.html).1.1.13,16.30).

Nahe an das operative Geschehen des Unterrichts führen Massnahmen der Qualitätssicherung, die sich auf das Lehrpersonal beziehen. Da man dabei sehr nahe am Kerngeschehen des Schaffens optimaler Lernumwelten ist, sind die Hoffnungen zu verstehen, über eine Verbesserung der Lehrerarbeit zu besseren Resultaten zu kommen. (ETH Institut für Arbeitspsychologie, 2003, S.7)

"Die Mitarbeiterbeurteilung für Lehrpersonen der Volksschule umfasst zwei sich ergänzende Elemente: Führen mit Zielvereinbarungen (formative Förderung) und lohnwirksame Mitarbeiterbeurteilung (summative Beurteilung)" (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S. 5). Die formative Förderung mittels Führen mit Zielvereinbarung zielt "auf eine persönliche Standortbestimmung hin. Die Zielvereinbarung bezweckt, die Lehrperson in ihrer Arbeit zu unterstützen. In der Zielvereinbarung werden insbesondere Entwicklungsschritte vereinbart, welche die Unterrichts- und Führungsqualität sowie die Berufszufriedenheit der Lehrperson verbessern" (Bildungsdirektion Kanton Zürich 08.07.2011, S. 2). Die lohnwirksame Beurteilung (summative Beurteilung) hingegen "würdigt, die gesamte Berufsleistungen der Lehrperson. Diese wird schriftlich festgehalten. Die daraus folgende Einstufung in die Stufen I bis IV ist lohnwirksam" (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 08.07.2011, S. 2). Das Dilemma, welches sich für die Schulleitungsperson aus einer gleichzeitig summativen und formativen Beurteilung ergibt, wird aufgelöst, indem während drei Jahren der summative Aspekt der Beurteilung ausgeblendet wird. Drei Jahre lang führt die Schulleitung mit den Lehrpersonen formative Beurteilungen durch. Im vierten Jahr taucht die summative Seite der Unterscheidung wieder auf, es findet eine summative Beurteilung statt, bei der ebenso wie in den Jahren der formativen Förderung Zielvereinbarungen vereinbart werden. Die Beteiligten

sind also gefordert, alle vier Jahre dieses Paradox zu lösen. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011) beschreibt die Mitarbeiterbeurteilung als ein gesprächsorientiertes Verfahren, welches sich in einem vierjährigen Zyklus mit vier Phasen abspielt (vgl.S.5). Abbildung 8 stellt den Zyklus in seinem Ablauf dar. Der Zyklus findet auf dem Hintergrund (grün) der binären Codes (Selektion/Erziehung) des Erziehungssystems statt.

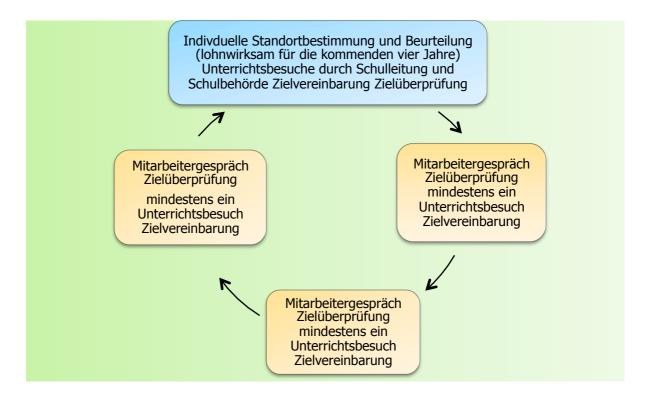


Abbildung 08: Zyklus der Mitarbeiterbeurteilung

Abbildung 9. zeigt in einer Übersicht die Unterschiede der formativen Beurteilung, welche im Rahmen des Mitarbeitergespräches geführt wird und die summative Beurteilung, welche alle vier Jahre durchgeführt wird.

	summativ	formativ			
Definition	bilanzierende, vergangenheitsbezo- gene Beurteilung	begleitende, gegenwartsbezogene Beurteilung			
Rhythmus	alle vier Jahre	in den Zwischenjahren			
Behörde	Verantwortung	Aufsicht			
Schulleitung	Mitwirkung oder Verantwortung	Verantwortung			
Formen	MAB: kant. def. Prozess / Formulare	Klassenbesuch, Feedback, MAGs mit Zielvereinbarung			
Folgen	lohnwirksam	Förderung / Entwicklung			

Abbildung 09: MAB als Personalführungsinstrument (vgl. Eckhardt-Steffen, Februar 2012, S.3)

Wie in Kapitel 3. beschrieben, bestehen von Seiten der Eigentümer, also des Staates, Kontrollbedürfnisse und der Wunsch, nach Bedarf über und im System zu bestimmen, beziehungsweise einzugreifen. Dies widerspiegelt sich in der MAB in der Verantwortung der politischen Behörde im lohnwirksamen Beurteilungsprozess sowie in ihrer Aufsicht über die Schulleitung, welche ihrerseits die formativen Beurteilungen verantwortet. Die entsprechenden Programme und Regulierungen, also Gesetze und Verordnungen sind Ausdruck davon.

Am Mitarbeiterbeurteilungsprozess entfalten sich exemplarisch Paradoxien, welche beteiligte Lehrpersonen, wenn sie sie nicht benennen können, als Unbehagen wahrnehmen. Die Schulleitenden haben im Beurteilungsprozess eine vergleichbare Aufgabe, wie eine Lehrperson gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern: Sie muss die Lehrenden anschlussfähig halten ("machen" wäre eine Fehlbesetzung) für das Erziehungssystem. Dieses prozessiert an den Codes besser/schlechter und vermittelbar/nicht vermittelbar. Beide wirken selektiv. Im Mitarbeiterprozess wurde das Paradox Erziehung (Förderung)/Selektion durch Einführung der Zeit- und Sozialdimension aufgelöst (vgl. Luhmann, 1997, S.1113). Die Zeitdimension gliedert den Beurteilungsprozess in den abgebildeten Vierjahreszyklus. Zeitlich wurde die Form in ihre zwei Seiten aufgegliedert. Drei Jahre lang wird der Förderaspekt (Erziehung), hier formative Beurteilung, in den Vordergrund gerückt und die Selektion ausgeblendet. Nach drei Jahren wird der summative Beurteilungsaspekt (Selektion) in den Vordergrund gerückt. Die Leistung wird einer Skala zugeordnet und mit Lohnwirksamkeit belohnt/nicht belohnt. Zudem wird alle vier Jahre die Sozialdimension zugeschaltet, weitere Beobachter werden dem Prozess zugeführt. Mitglieder der Schulbehörde oder Externe werden zur Beobachtung (Beurteilung) beigezogen. Die Rolle der Schulleitung in der Organisation Schule ist analog derjenigen der Lehrpersonen grob festgeschrieben. (Es besteht kein Berufsauftrag.) Sie ist durch den § 44 des Volkschulgesetzes des Kantons Zürich programmiert. Diese Programmierung verlangt implizit von der Schulleitung Teilhabe an den Prozessen zweier Funktionssysteme. Im Rahmen der formativen und summativen Beurteilungen prozessiert sie im Erziehungssystem, denn sie prozessiert am Code besser/schlechter und vermittelbar/nicht vermittelbar. Wenn es aber um die Entscheidung geht, ob für die Lehrperson eine Lohnwirksamkeit empfohlen werden soll, prozessiert sie nach dem Code haben/nicht haben, womit sie eine dem Wirtschaftssystem zugehörige Funktion erfüllt(e). Die Schulleitenden entscheiden auf Grund der Rollenunklarheit situativ darüber, ob sie auch nach dem Code haben/nicht haben prozessieren oder nicht.

## 4.1 Vorgehen Reflexion des MAB : Die Beobachtungen der Beobachter

Nachdem der Prozess der Mitarbeiterbeurteilung im Erziehungssystem grob verortet wurde, möchte ich im kommenden Kapitel den summativen Mitarbeiterbeurteilungsprozessschritt, welcher im Folgenden auch MAB genannt wird, wahlweise unter Anwendung der metatheoretischen Betrachtungen Luhmanns mit Sicht auf die Schulleitungsperson als Beobachter analysieren und reflektieren. Da wir uns dabei im Rahmen eines sozialen Systems befinden, werde ich auch die Kommunikationen und ihre Dynamiken beobachten. Das heisst, ich werde den Prozess am Beispiel des MAB-Prozesses der Gemeinde Dürnten schrittweise beschreiben und ihn danach jeweils mit Beobachtungen aus der Luhmannschen Theorie betrachten. Die von mir getroffenen Unterscheidungen beziehen sich wahlweise auf die Betrachtungen Luhmanns zu Beobachtung, Kommunikation, Interaktion und Sprache. Ich werde aber auch zusätzliche Unterscheidungen einbringen, die in meinem Bewusstsein beim Beobachten der MAB auftauchten, ganz gemäss Batesons "[...] ein Unterschied der einen Unter-

schied macht" (Bateson, 1990, S.408) und damit die Beobachtungen anreichern. Systemisch gesprochen werde ich erstens also mit dem Beschreiben des Prozesses den Prozess als Beobachter zweiter Ordnung beobachten. Danach beobachte ich mittels Unterscheidungen aus den Werken Luhmanns den Beobachter als Beobachter dritter Ordnung. Da ich immer das System beobachte, in dem ich mich befinde, sind es Selbstbeobachtungen. Um diese Beobachtungen für die Beobachter dieser Arbeit klar abzugrenzen, kündige ich sie im Titel mit "Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet" an. Luhmann benutzt den Begriff des Beobachters durchgängig in der männlichen Form, das hat nicht mit (s)einer möglichen Verweigerung der sprachlichen Gleichbehandlung oder Gleichberechtigung der Geschlechter zu tun, sondern Luhmanns Theorie der Systeme geht nicht von der Einheit Mensch als System aus. "[...] es gibt nichts, was als Einheit eines Gegenstandes dem Wort entspricht. Worte, wie Mensch, Seele, Person, Subjekt, Individuum sind nichts anderes, als das, was sie in der Kommunikation bewirken. Sie sind kognitive Operatoren insofern, als sie die Berechnung weiterer Kommunikationen ermöglichen" (Luhmann, 1995, S.132). So werde ich für die Summe der kognitiven Operatoren, welche sich auf Sandra Aebersold als Verfasserin dieser Arbeit beziehen, den von Luhmann verwendeten Begriff Beobachter verwenden. In den Beschreibungen zweiter Ordnung der MAB-Prozessschritte werde ich für die Unterrichtenden den Begriff Lehrperson verwenden, so wie er im öffentlichen sprachlichen Verständnis verwendet wird. Unter der Anwendung der luhmannschen Unterscheidungen ("Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet") werde ich grundsätzlich seine Begriffe anwenden. Zusätzlich werde ich die Schreibweise "Lehr-Person" und "Schulleitungs-Person" verwenden. Damit möchte ich sichtbar machen, dass dies Personen im luhmannschen Sinne sind. "Personen sind also keine sozialen Systeme, weder psychische, noch soziale, stellen aber kommunikative Wirklichkeiten oder soziale Adressen für Kommunikationen dar" (Krause 2005, S.206).

### 4.2 Ablauf MAB: Schule Dürnten: Das System prozessiert, es wird kommuniziert

Ich bilde den Ablauf der MAB der Schule Dürnten in zwölf Schritten ab, welche ich farblich in der Abbildung 10 (Schritte der Mitarbeiterbeurteilung) nach dem Hauptthema, dem die Kommunikationen in den Phasen zugeordnet sind, gegliedert habe. Soziale Systeme prozessieren Kommunikationen, somit werden die Beobachtungen, welche ich über die Schritte erstelle, Beobachtungen auch über prozessierte Kommunikation und damit verbundene Dynamiken sein. In der ersten Phase (blau) wird mit der Lehrperson über den Ablauf und die Regelungen des MABs kommuniziert. Phase Grün ist die Kommunikation über die Selbstbeschreibung der Lehrperson. In der anschliessenden Phase Gelb finden Kommunikationen über beobachtete Interaktionen statt. Die vierte (orange) Phase vereint Kommunikationen unter den Beobachtern zweiter Ordnung über ihre Beschreibungen und Erkenntnisse. In der braunen Phase wird über Selbst- und Fremdbeobachtungen und deren Selektionierungen kommuniziert. In der letzten Phase (violett) werden Resultate kommuniziert.

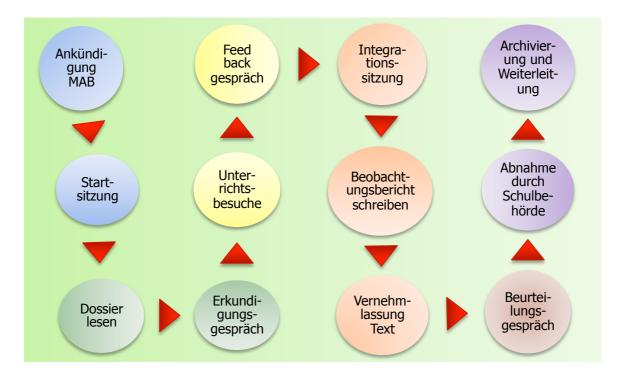


Abbildung 10: Die zwölf Schritte in der Mitarbeiterbeurteilung

## 4.2.1 Ankündigung MAB

Die Mitarbeitenden erhalten von der Schulabteilung einen persönlich an sie adressierten und mit persönlicher Anrede gestalteten Serienbrief. Darin werden sie darüber informiert, dass sie gemäss den Vorgaben des Kantons zur Mitarbeiterbeurteilung ausgewählt wurden. Sie werden darauf hingewiesen, wo sie alle Unterlagen und Vorlagen auf dem Extranet finden und dass sie zu einer Informationssitzung zur Erörterung der Rahmenbedingungen, Indikatoren, Leitfragen usw. eingeladen werden (vgl., Stadelmann, 2012, S.1). Die Schulleitung legt den Termin für die Startsitzung fest und kommuniziert diesen über den allgemeinen Terminkalender der Schule.

#### 4.2.1.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Ankündigung MAB

Die Organisation Schule Dürnten kommuniziert der Lehrperson mittels Brief, dass sie für die Beobachtung mit Ziel Beurteilung also zur Selektion identifiziert wurde. Selektion ist für Lehrpersonen an sich etwas Alltägliches. Und dennoch: "Das Netzwerk der Selektionen überzieht das Erziehungssystem mit selbsterzeugter Ungewissheit. Jeder Einzelne wird seine Erfahrungen und Vermutungen haben. Wenn er immer gut war, wird er nicht plötzlich schlecht sein, aber die Faszination, die das Selektionswesen ausübt, besteht darin, dass man es doch nicht genau weiss" (Luhmann und Lenzen, 2002, S. 68). Diese Ungewissheit ist auch bei den Lehrpersonen beobachtbar, deshalb sorgt die Organisation Schule Dürnten im Sinne Verringerung der Komplexität und der damit verbundenen Vertrauensbildung, für "[...] funktional äquivalente Sicherheitsstrategien und Situationen fast ohne Wahlfreiheit" (Luhmann, 1987, S.181). Über diese Strategien und Situationen, also über den Ablauf der MAB, informiert das Schreiben.

#### 4.2.2 Startsitzung

Die Mitarbeiterbeurteilung findet nur alle vier Jahre statt, das bedeutet, das Verfahren ist den Mitarbeitenden und den Leitungspersonen in dieser Form des Zusammenwirkens nicht vertraut. Obschon die Organisation Strukturen zur Verfügung stellt (Infobrief, Dokumente auf Extranet), setze ich eine Startsitzung an. An dieser Sitzung nehmen alle Lehrpersonen, welche beurteilt werden, sowie die zugeteilten Schulbehördenmitglieder teil (vgl., Schulgemeinde Dürnten, 30.08.2012, S.1) und es werden "[...] die Beurteilungskriterien der Schule Dürnten klar kommuniziert" (Schulgemeinde Dürnten, 30.08.2012, S.1). Denn sie "[...] sind verbindlich und werden angewendet" (Schulgemeinde Dürnten, 30.08.2012, S.1). Ich stelle alle Unterlagen für die Beteiligten zusammen, obschon diese von den Lehrpersonen vom Extranet der Gemeinde heruntergeladen werden können. Der Prozess wird nun nochmals mündlich besprochen. Ich paraphrasiere, was in den Rahmenbedingungen MAB der Gemeinde Dürnten festgehalten ist. Die Lehrpersonen erhalten Gelegenheit, durch Fragen Unklarheiten zu bereinigen und nutzen dies. Ich sowie die anwesenden Schulbehördenmitglieder betonen, dass das Erreichen der Gesamtbeurteilungsstufe II diejenige ist, die von Schulbehörde und Schulleitung erwartet werden und zur vollsten Zufriedenheit derselben führen. Die Gesamtbeurteilungsstufe II bedeutet "gut, entspricht den Anforderungen vollumfänglich". Auch wird nochmals auf die Indikatorenliste, welche von der Schulbehörde in Zusammenarbeit mit den Schulleitungen der Gemeinde erarbeitet wurde, hingewiesen. Es werden alle bereits möglichen Termine vereinbart (Abgabe des Dossiers bzw. Beantwortung der Leitfragen, Besuchsperiode und die Woche für das Beurteilungsgespräch). Nachdem die Lehrpersonen die Sitzung verlassen haben, vereinbaren die Schulbehördenmitglieder und ich die Besuchstermine und die Termine für die Integrationssitzung. In meiner Funktion als Schulleiterin leite und koordiniere ich als MAB -Verantwortliche den MAB-Prozess.

#### 4.2.2.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Startsitzung

Für die Beteiligten ist die Sitzung eine Kommunikation und somit eine Situation doppelter Kontingenz. Gemäss den Unterlagen wissen sie an sich, wie der Prozess verlaufen wird. Er ist mittels Verordnungen und Gesetze definiert. Aber ob und in welcher Art die Beurteilenden ihn durchführen werden, dafür fehlen die entsprechenden Erfahrungen.

Ziel ist es, die Komplexität der Zukunft zu reduzieren (vgl., Luhmann 2000, S.14). "Die Beteiligten müssen wissen, dass dies alles sich so verhält, und sie müssen voneinander wissen, dass sie es wissen" (Luhmann, 2000, S. 54). "Ein gutes Vertrauensverhältnis (besonders als gegenseitige Wertschätzung) stellte sich in den Interviews als wichtigstes Merkmal für einen produktiven Verlauf der MAB heraus" (ETH Institut für Arbeitspsychologie 2003, S.67). "Vertrauensbildung ist [...] auf leicht interpretierbare Situationen angewiesen und nicht zuletzt deswegen auf Möglichkeiten der Kommunikation" (Luhmann, 2000, S.54). Somit ist die Bildung eines Interaktionssystems, also diese Startsitzung, sinnig. Denn "Interaktionssysteme bilden sich, wenn die Anwesenheit von Menschen benutzt wird, um das Problem der doppelten Kontingenz durch Kommunikation zu lösen" (Luhmann, 1997, S.814). Im Speziellen die "[...] mündliche Kommunikation bezieht die benötigten Redundanzen [...] aus der personalen Identität von Sprecher und Hörer, aus Konsistenzzumutungen, die an Personen abgelesen und im Schema von Konformität und Abweichung weiter behandelt werden" (Luhmann, 1997, S.251). Die Teilnehmenden sind in direktem Kontakt untereinander. Somit besteht die Möglichkeit, die Anschlussfähigkeit der Kommunikation unmittelbar sicherzustellen. Es kann beispielsweise nachgefragt werden. Die Erwartungen an

die Leistungen der Lehrpersonen von Seiten der Behörden der Schule Dürnten werden mitgeteilt. Zudem wird auf die bestehenden Indikatoren hingewiesen. Auch das kann vertrauensbildend sein. Die Lehr-Personen sind Bewertungsspezialisten, die, davon gehe ich aus, implizit wissen, dass "[...] Bewertungskriterien, die der Anschlussfähigkeit zugrunde liegen, [...] im Erziehungssystem selbst in Geltung gesetzt, manipuliert und gegebenenfalls geändert [werden]" (Luhmann, 2009, S.200). Und "[...] wenn die Beteiligten auch noch wissen oder sich gegenseitig unterstellen, dass der Prozess dem Aufbau von Vertrauen dient, [...] dann wird die Frage nach dem Wozu, die Frage nach dem Motiv, unabweisbar, die sehr leicht in Misstrauen umschlagen kann" (Luhmann, 2000, S.54). Wir wissen, Kommunikation ist doppelt kontingent, wir sind einander Black Boxes (vgl., Luhmann, 1987, S.156). Genau deshalb lohnt es sich, trotz der Risiken der Ablehnung der Kommunikation Situationen zu schaffen, in denen Vertrauen entstehen kann. Denn vor "[...] allem hat Vertrauen jenen zirkulären, sich selbst voraussetzenden und bestätigenden Charakter, der allen Strukturen eigen ist, die aus doppelter Kontingenz entstehen. Es macht Systembildungen möglich und gewinnt aus ihnen dann wieder die Kraft zu verstärkender, riskanter Reproduktion" (Luhmann, 1987, S.181). Mit der Startsitzung beginnt die gegenseitige Beobachtung von Beurteilten und Beurteilenden. Unscharf bleiben die getroffenen Differenzen unter den Beteiligten, denn sie werden nicht expliziert, nicht kommuniziert und die allenfalls sogar getroffenen Unterscheidungen ohne Selbstbewusstsein im Gedächtnis unbemerkt abgelegt.

#### 4.2.3 Dossier lesen:

Die Schulleitung erhält das Dossier oder die beantworteten Leitfragen etwa eine Woche vor dem Erkundigungsgespräch. "Beim Dossier wird eine offene, realitätsbezogene und persönliche Standortbestimmung im Umfang von 4-5 Seiten erwartet. Speziell kreative, umfassende oder technologisch aufwändige Hochglanzaufmachungen des Dossiers sind kein Bewertungskriterium. Die Leitfragen sind schriftlich auszufüllen [...]" (Schulbehörde Dürnten, 2012, S.3). Ich lese das Dossier oder die beantworteten Leitfragen und schreibe mir Fragen und Besonderheiten auf. Wenn ich das Dossier oder die Antworten zu den Leitfragen lese, versuche ich mir vorzustellen, wie das, was die Lehrperson beschreibt, im Unterricht sichtbar ist. Welche Handlungen verbindet sie damit? Wie sieht die konkrete Umsetzung aus? Fragen stelle ich zu Begriffen, die ich nicht kenne (z.B. Kurs im Zusammenhang mit Grundstufenunterricht: Frage dazu: Welches Thema hast du im Kurs und wie ist das organisiert?) oder zu Beschreibungen, welche sehr offen sind (Ein Mädchen in der vierten Klasse drängt sich in den Vordergrund. Frage dazu: Wie zeigt sich das?). Ich nehme aber auch Bezug auf Wortwahl oder Beschreibungen (Ich forsche nach den Fähigkeiten der Kinder. Bemerkung dazu: Ich finde das ein tolles Bild.) Das Lesen der Dossiers ist für mich eine Bereicherung. Ich erhalte Einblicke in Haltungen und Überlegungen der Lehrpersonen, mit welchen sie den Schülerinnen und Schülern begegnen, sie ihren Unterricht planen und gestalten und mit Fachleuten und Experten und den Eltern kommunizieren. Wesentlich ist für mich, dass das, was ich im Dossier oder im Dokument oder den Leitfragen lese, im Unterricht und oder im Verhalten der Lehrperson beobachtbar ist. Die verwendeten Begriffe und Beschreibungen indizieren zudem für mich, ob die Lehrperson die neuere fachliche Literatur kennt. Die Sorgfalt in der Verwendung der Sprache, ihrer Begriffe, der Beschreibungen sowie in der Rechtschreibung geben mir Hinweise über die schriftliche Eloquenz und mögliche Konfliktpunkte in der Kommunikation nach aussen, z.B. mit Eltern.

#### 4.2.3.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Dossier lesen

Texte sind auch Kommunikationen (vgl. Luhmann, 1997, S.281), somit findet mit dem Lesen des Dossiers oder der Antworten zu den Leitfragen Kommunikation zwischen den Autoren oder Autorinnen sowie den Beurteilenden statt. Was die Lesenden verstehen, hängt von ihren getroffenen Unterscheidungen ab, was wiederum "beobachten" bedeutet. So beobachtet die Schulleitungs-Person, wenn sie die Selbstbeschreibung der Lehr-Person liest, wie sich die Lehr-Person beobachtet. "Auch Selbstbeschreibungen sind und bleiben im strengen Sinne Beobachtungen" (Luhmann, 1997, S.882). Dabei eröffnet die Schriftlichkeit zusätzliche Möglichkeiten für den Beobachter des Selbstbeobachters, denn er hat viel mehr Zeit, um Differenzen zu bilden. Denn der "[...] 'Gegenstand' hält still und lässt sich von allen Seiten behandeln. [...]. Der schriftliche Text muss mit kritischeren Einstellungen, mit der Kenntnis anderer Texte und mit Zeit für Kritik rechnen. Er muss mit Lesern rechnen, die es besser wissen" (Luhmann, 1997, S.276). "Übersetzungen werden möglich, Kontrolle wird möglich" (Luhmann, 1997, S.282).

"Entsprechend gewinnt, [...], die Sachdimension an Bedeutung. Schriftliche Texte haben ein objektiveres Verhältnis zu ihrem Thema, was es dann wieder möglich macht, die subjektive Art der Behandlung des Themas zu bemerken und dem Autor zuzurechnen" (Luhmann, 1997, S.276). Die Schulleitungs-Person hat also im Gegensatz zur Beobachtung während einer interaktiven Kommunikation mehr Zeit, Beschriebenes/nicht Beschriebenes und wesentliche Begrifflichkeiten und Haltungen, welche die Lehr-Person der Rolle der Lehr-Person zurechnet, im Text zu unterscheiden. Zusätzlich wird durch Schrift eine weitere Differenz sichtbar gemacht, welche sich in der Interaktion nicht zwingend zeigt. "[...] Schrift erzeugt Begriffe für Kognition und richtiges Denken" (Luhmann, 1997, S.276). Für den Selbstbeobachter entstehen somit Verbindlichkeiten beim Verfassen der Selbstbeobachtung. "[...] Konsistenzzwänge treten auf, da Texte wiederholt gelesen und verglichen werden können" (Luhmann, 1997, S.282). Für die Schulleitungs-Person ist beim Lesen zu beachten, dass eine Beschreibung nicht Objekt eines schreibenden Subjektes ist, "[...] sondern bei einer Selbstbeschreibung ist die Beschreibung immer ein Teil dessen, was sie beschreibt und ändert es allein schon dadurch, dass sie auftritt und sich der Beobachtung aussetzt" (Luhmann, 1997, S.884). Das heisst, in dem Moment, in dem die Schulleitung die Beschreibung liest, beschäftigt sie sich mit einer Beobachtung und einem Beobachter, welche sich bereits verändert haben (vgl. Luhmann, 1997, S.885).

#### 4.2.4 Erkundigungsgespräch

Das Erkundigungsgespräch findet in der Regel in Anwesenheit des gesamten Beurteilungsteams im Schulzimmer der Lehrperson statt. So könnte sie nach Bedarf auf konkret im Schulzimmer vorhandene Gegenstände, welche im Dossier beschrieben sind, hinweisen. Durch das Gespräch soll die Lehrperson die Gelegenheit zur positiven Selbstdarstellung erhalten. Dies wird einleitend zum Gespräch explizit erklärt. "Sie (MAB als Instrument der Personalförderung, Anm. d. Verf.) ist eine sachliche Beurteilung der geleisteten Arbeit. Dabei steht eine förderorientierte Grundhaltung im Zentrum. Das heisst, dass der Hauptsinn der MAB in Feedback, Standortbestimmung und Förderung liegt" (Schulbehörde Dürnten, 2012, S.1). Die Besprechung der Selbstbeschreibung soll eine Würdigung der geleisteten Reflexion und Beschreibung sein und Gelegenheit geben, Fragen und Unklarheiten zum Text zu klären. Auf Grund von Formuliertem und nicht Formuliertem sollen Fragen gestellt und entstandene Bilder, welche die Lesenden im Positiven oder Negativen beschäftigen, angesprochen wer-

den. Der Text wird absatzweise besprochen. Die Beurteilenden geben auch zu ihnen aufgefallenen Stellen Kommentare ab. Ich bringe zum Gespräch meinen Computer mit. In das vorbereitete Dokument schreibe ich vor Ort die Antworten der Lehrperson möglichst wortgetreu (übersetzt in Standardsprache). Alle Anwesenden erhalten das Dokument im Anschluss an das Gespräch. Sollte der Text Passagen oder Formulierungen beinhaltet, welche die Lehrperson nicht so gemeint hat, oder von mir anders verstanden wurden, ist die Lehrperson gefordert, damit der Text vor Ort und miteinander besprochen und geändert werden kann.

#### 4.2.4.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Erkundigungsgespräch

Das Beurteilungsteam beobachtet die Selbstbeschreibungen oder -erklärungen der Lehr-Personen. Damit sind sie in Kommunikation mit ihr getreten. Sie treffen sich nun mit ihr zur Anschlusskommunikation. Selbstbeschreibungen sind Beobachtungen und somit Operationen mit den Komponenten "Unterscheiden" und "Bezeichnen" (vgl. Luhmann, 1990, S.123). Das heisst, in diesen Kommunikationen wurden Unterscheidungen und Bezeichnungen zunächst von den Schreibenden getroffen. Jede Beschreibung ist eine Abstraktion. Doch das ist unumgänglich, "Abstraktion ist so gesehen eine erkenntnistheoretische Notwendigkeit. Sie bleibt ein Problem beim Schreiben von Büchern und eine Zumutung für den Leser" (Luhmann, 1987, S.13). Beim Schreiben werden Begriffe gebildet, um für die an der Kommunikation beteiligten Systeme "[...] eine für ihre wechselseitige Beobachtung und Kommunikation ausreichende Transparenz zu erzeugen. Ich denke an Begriffe, wie Person, Intelligenz, Gedächtnis, Lernen" (Luhmann 1987, S.158). Weil die Begriffe wiederum von den Beobachtungen des entsprechenden Beobachters geprägt sind, können sie Thema von Anschlusskommunikationen werden. (Ein Mädchen in der vierten Klasse drängt sich in den Vordergrund'). Frage dazu: Wie zeigt sich das? oder Was verstehst du unter individueller Förderung, Disziplin, guter Lernatmosphäre?)

Die Kommunikation über die getroffenen Unterscheidungen können dem Beobachter zweiter Ordnung Unterscheidungen, mit denen der Beobachtete operierte sichtbar machen. Aber nicht nur das, die Selbstbeschreibungen sagen auch etwas über den Autoren oder die Autorin aus, denn die "[...] Unterscheidungen kolorieren gleichsam das Reflexionsbild, das ein System von sich selbst entwirft" (Luhmann und Schorr, 1992, S.117). Die Beobachter können also durch die Kommunikation über die Selbstbeschreibung Folgendes beobachten: Sie beobachten die Unterscheidungen, die der Beobachter in Bezug auf die Themenwahl getroffen hat (was er beschreibt und auch was er nicht beschreibt). Sie beobachten die Unterscheidungen in Bezug auf die Beschreibung der Themen (wie er sie beschreibt) und sie beobachten den Beobachter, auf Grund welcher Unterscheidungen er Unterscheidungen getroffen hat. Wenn er beispielsweise erklärt, weshalb er mit einem Belohnungsanstatt einem Bestrafungssystem arbeitet und wie er damit unterscheidet. Die Schulleitungs-Person und die Behördenmitglieder beobachten, wie die Lehr-Person sich und ihre Arbeit reflektiert und erklärt. Aus diesen Beobachtungen erzeugen die Beobachter dritter Ordnung wiederum ihre Beobachtungen. Die Fortsetzung der Kommunikation ausgehend von der schriftlichen Selbstbeobachtung findet im Rahmen einer Sitzung, also in Interaktion, statt. Thema der Kommunikation ist eine Abstraktion, eine Selbstbeobachtung, das Medium ist mündliche Sprache. "Im Vergleich zu mündlicher Kommunikation, [...], nimmt die Schrift nur einen winzigen Ausschnitt der sichtbaren Realität in Anspruch. [...] Das gesprochene Wort drängt sich auf, setzt sich durch, verlangt und erhält Vorrang" (Luhmann, 1997, S.276).

Luhmann kommentiert dies leicht ironisch: "In der mündlichen Kommunikation zeichnen Talente sich dadurch aus, dass sie auch dann noch reden können, wenn gar nichts zu sagen ist" (Luhmann, 1997, S.275). Zudem entfaltet in der Situation der Interaktion auch die indirekte Kommunikation ihre Wirkung. "Kommunikation mittels Körpergebrauch (z.B. Gestik, Mimik), [...]" (Krause, 2005, S.175). Dadurch besteht die Möglichkeit, dass die Mündlichkeit von der schriftlichen Selbstbeschreibung ablenkt und die erhöhte Sachlichkeit der Schriftlichkeit überlagert. Die Beobachter zweiter Ordnung haben nun schon einige Zeit die Lehr-Person beobachtet und die Anzahl der damit bereits angesammelten Unterscheidungen erzeugt ein hohes Mass an Komplexität, welches reduziert werden muss. Dies geschieht mittels Generalisierung:

Die Generalisierung von Erwartungen auf Typisches oder Normatives hin hat mithin eine Doppelfunktion: Sie vollzieht einerseits eine Selektion aus der Gesamtheit angezeigter Möglichkeiten und reproduziert so die im Sinn angelegte Komplexität, ohne sie zu vernichten; [...]. Als Selektion ist die Generalisierung *Einschränkung* des Möglichen und zugleich Sichtbarmachen *anderer* Möglichkeiten. (Luhmann, 1987, S.140)

Das heisst, die Mitglieder der Schulbehörde und die Schulleitenden werden mit Erwartungen, wie sich die Lehr-Person verhält bzw. verhalten wird, in die nächste Beobachtungssituation gehen, den Unterrichtsbesuch.

#### 4.2.5 Unterrichtsbesuch

Die Unterrichtsbesuche nehmen eine zentrale Funktion in der MAB ein. Die Besuche sind bezüglich Umfang, Dauer und Zweck kantonal geregelt. "Das Beurteilungsteam macht mindestens drei Unterrichtsbesuche. Ein Unterrichtsbesuch umfasst mindestens eine Lektion (Kindergarten: eine Unterrichtssequenz)" (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S.10). Ebenso ist der Zweck der Resultate des Besuches festgehalten. "Die Berichte über die Unterrichtsbesuche bilden die Grundlage für die Beurteilung der Bereiche Klassenführung und Unterrichtsgestaltung" (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S.10). Nicht nur die Quantität des Besuches ist geregelt und standardisiert, es bestehen auch Vorgaben, wie beobachtet werden soll und nach welchen Gesichtspunkten, Kriterien und Indikatoren. "Die drei Unterrichtsbesuche dürfen nicht alle vom gleichen Mitglied des Beurteilungsteams gemacht werden" (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 08.07.2011, S.5). Und das "[...] Mitglied des Beurteilungsteams verfolgt das Geschehen gemäss den formulierten Beurteilungspunkten aufmerksam, protokolliert, bringt Feststellungen, Beispiele und Kommentare auf der Rückseite des Arbeitsblattes 'Unterrichtsbesuch` an» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S. 10). Die Beurteilungsinhalte sind kantonal vorgegeben, mit der Möglichkeit für die Schulbehörde, zusätzliche Dimensionen festzulegen (vgl. Richtlinien zur Mitarbeiterbeurteilung für Lehrpersonen, 8.Juli 2011, S.2-3). Im Beurteilungsbogen sind sie zur Bewertung vollständig aufgelistet. Die Beobachtungskriterien "sind Merkmale, welche die Qualität in einem bestimmten Bereich umschreiben. Durch ihre Festschreibung wird der Qualitätsprozess gesteuert. In der MAB sind sie vom Kanton vorgegeben" (Mitarbeiterbeurteilung für Lehrpersonen der Volksschule, Februar 2012, S.15). Kriterien werden mittels Indikatoren kenntlich gemacht. "Vom Volksschulamt gibt es keine Vorschläge zu Indikatoren. Die Schule Dürnten hat dazu die `Indikatoren für die Mitarbeiterbeurteilung der Lehrpersonen` erarbeitet [...]" (Schulgemeinde Dürnten, 30.08.2012, S.1)

Nach der Beschreibung der Rahmenbedingungen beschreibe ich nun, wie ich als Schulleiterin MAB-Besuche durchführe. In der Regel beträgt die Besuchsperiode sechs bis sieben Wochen. In dieser Zeit besuche ich den

Unterricht der Lehrperson zwei Mal. Sie dürfte wünschen, dass ich sie, in einer von ihr ausgewählten Lektion besuche. Gemäss Absprache im Mitarbeiterbeurteilungsteam erfolgen die Besuche unangemeldet. Noch nie hat eine Lehrperson mich zu einer besonderen Lektion eingeladen. Die Lehrpersonen betonen eher, dass ich jederzeit willkommen bin. Ich beginne meinen Besuch in der Pause zwischen zwei Lektionen, die Situation ist offener, die Lehrperson ist in der Vorbereitung der nächsten oder der Nachbereitung der letzten Lektion. Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich freier, da sie sich weniger von den Blicken der Lehrperson beobachtet fühlen. So sehe ich wie sie sich spontan untereinander verhalten, was mir Hinweise über das bestehende Klima der Klasse und ihren Zusammenhalt gibt. Wenn ich komme, grüsst mich ein Teil der Kinder und ich sie. Ich gehe auf die Lehrperson zu und wir begrüssen uns nochmals, auch wenn wir uns im Lehrerzimmer am Morgen schon gesehen haben. Danach suche ich mir einen Platz, von wo aus ich die Lehrperson und die Kinder gut sehen kann. Ich öffne meinen Computer, in welchem ich meine Notizen machen werde. Die Lehrperson beginnt den Unterricht in der Regel mit der Erklärung, weshalb ich hier bin. Je nach Klassenkultur begrüssen mich die Kinder im Chor oder sie blicken zu mir hin. In jeder Klasse gibt es Kinder, welche den Kontakt zu mir suchen, sei es mit Blicken, Winken oder mit Worten. Wenn die Lehrperson nicht erklärt, weshalb ich anwesend bin, fragt in der Regel mich im Verlauf der Lektion mindestens ein Kind, weshalb ich hier bin.

Ich notiere mit dem Computer. Weil ich nicht auf die Tastatur blicken muss, kann ich unterbrechungsfreier beobachten. So versuche ich im Geschehen möglichst viele Details und vollständige Aktion- und Reaktionsketten zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern zu beobachten.

Dazu wechsle ich auch meinen Beobachtungsstandort. Wenn sich die Klasse zum Beispiel nach vorne in den Kreis setzt, nähere ich mich der Situation, damit ich sehe, was die Lehrperson an Übungen, Aufgaben und/oder Spielen initiiert und welche Materialien sie zur Anschauung oder zur Anwendung zur Verfügung stellt. Ich möchte die Situation sehen, wie sie die Schülerinnen und Schüler sehen.

Der Unterricht beginnt, ich beobachte, wie die Lehrperson die Aufmerksamkeit der Kinder für den Unterricht erzeugt. Kündigt sie das Thema und die Ziele der Lektion an? Ich schreibe möglichst wortgetreu auf, was die Lehrperson sagt. Ist ihre Wortwahl kindsgerecht? Ist ihre verbale und nonverbale Kommunikation wertschätzend und wohlwollend, ermutigt sie, lobt sie? Wie geht die Lehrperson mit falschen/richtigen Antworten auf gestellte Aufgaben um? Wiederholt sie? Erklärt sie? Gibt sie Hinweise? Verlangt sie vom Kind, es nochmals zu versuchen? Wenn ja, wie oft? Welche Lernsituationen und Aufgabenstellungen stellt sie her und bietet sie an? Zudem achte ich auch darauf, wie sie auf Aktionen, wie zum Beispiel Dazwischenreden, Herumgehen, andere Tätigkeiten Verfolgen, Nichtstun, andere Kinder stören, Beschimpfen, Schlagen reagiert. Auch die Kinder nehme ich in meinen Beobachtungsfokus. Wie reagieren sie auf die Aktionen der Lehrperson? Beteiligen sie sich am Unterricht, bringen sie eigene Gedanken ein? Wie viele Kinder arbeiten, denken (sichtbar durch Ergebnisse) mit? Während der Stillarbeitsphase schaue ich deshalb den Kindern auch über die Schulter, um zu sehen, ob die Mehrheit der Kinder die Aufgabenstellung bewältigen kann.

Mein Beobachtungsprotokoll ist in zwei Spalten aufgeteilt. Ich versuche, wie ich es gemäss Eckhardt-Steffen et al (Februar 2012) in Ausbildungen gelernt habe, Beobachtung und Beurteilung zu trennen. Im linken Bereich beschreibe ich in Beobachtungssprache, welche beschreibend, zitierend und auf den Verhaltensebenen angesiedelt ist. Damit sind Verben zentrale Sinnträger dieser Beschreibungen. In der rechten Spalte schreibe ich Zuordnungen zu möglichen Kriterien, Beurteilungen und Fragen auf. Somit beinhaltet diese Spalte Interpretati-

onen. Sinnträger dieser Aussagen sind eher Adjektive, sie sind wertend einstufend und einschätzend (vgl. S.11). In meinem Kopf führe ich eine Kriterien- und eine Indikatorenliste mit, mittels der ich beobachte. Darunter sind Kriterien und Indikatoren aus allen Dimensionen, welche auf dem Beobachtungsbogen des Kantons enthalten sind, aber auch Kriterien und Indikatoren meiner persönlichen Theorien, was eine gute Lehrperson, beziehungsweise guten Unterricht, ausmacht. Zudem achte ich auf Kriterien und Situationen, zu welchen ich Fragen habe (z.B. Eltern erzählen, die Lehrperson mache abwertende Bemerkungen und schickt "Blicke, die töten könnten" umher.)

Durch den alltäglichen Kontakt, sowie Beobachtungen im Lehrerzimmer und in der Zusammenarbeit z.B. in Sitzungen und Gremien bilden sich in mir zudem Hypothesen aber auch Fragen über die Lehrperson. Es entstehen Vorstellungen über die Klassenführung der Lehrperson, ihre Klasse und auch über einzelne Kinder der Klasse. Im Rahmen des Unterrichtsbesuches überprüfe ich diese Bilder anhand meiner Beobachtungen. Wie unterrichtet die Lehrperson, sind ihre Stunden so spannend, wie sie im Lehrerzimmer jeweils berichtet? Verhält sich Y so unruhig, wie die Lehrperson täglich in den Pausen stöhnt? Arbeiten die Kinder so begeistert, wie die Lehrperson immer wieder an Sitzungen erzählt?

Weitere mir wichtige Kriterien, auf die ich meine Aufmerksamkeit richte, sind die Atmosphäre zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern sowie mein Allgemeinbefinden im Raum. Nach Abschluss der Stunde frage ich, ob etwas Ausserordentliches vorgefallen ist. Damit möchte ich der Lehrperson Gelegenheit geben, sofort eine Situation kommentieren zu können. Ich sage nichts Beurteilendes zur Situation. Danach vereinbaren wir einen Termin für ein kurzes Feedbackgespräch. Ich verabschiede mich von der Lehrperson und von der Klasse.

#### 4.2.5.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Unterrichtsbesuch

Die Gesetze, Verordnungen und Regelungen zeigen es, der Prozess des Unterrichtsbesuches ist deutlich programmiert. Und die Mitarbeiterbeurteilung gehört in der dargestellten Form "[...]in erster Linie zur [...] Gruppe von Instrumenten der Standardsicherung, auch wenn der formative Aspekt, d.h. Professionsentwicklung und Kompetenzenförderung zentral als Zielvorgabe der MAB mitformuliert worden ist" (ETH Institut für Arbeitspsychologie, 2003, S.7). Für die beobachteten Lehrpersonen bedeutet das, dass wenn «[...] Standards für Richtigkeit vorgegeben sind, ist das [...] Verhalten richtig oder nicht richtig. Das gilt auch dann, wenn die Kriterien mehrere konkurrierende Möglichkeiten richtigen Verhaltens zulassen - [...]" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.76). Somit beobachtet die Schulleitungs-Person eindeutig am Selektionscode richtig/falsch. Damit sind ihre Beobachtungen eindeutig darauf ausgerichtet, gute/schlechte Lehr-Personen zu identifizieren oder sie zumindest zu selektionieren.

Anhand der Beschreibung der Schulleitungs-Person über das Angebot der Lehr-Personen, sie jederzeit besuchen zu können, kann Kontingenz, die in dieser Kommunikation innewohnt aufgezeigt werden. Weshalb lädt die Lehr-Person die Schulleitungs-Person ein, jederzeit zu kommen? Weil sie der Schulleitungs-Person genug vertraut, und die Kontingenz der Situation in ihr keine Besorgnis auslöst? Oder weil sie damit aussagen will, dass ihr Unterricht so konstant, so hochwertig ist, dass es für sie keine Rolle spielt, wann sie beobachtet wird? Oder will sie keinen Einblick geben in ihren eigenen Beobachtungsmassstab, indem sie eine für sie besonders herausragende Lektion präsentiert? Oder....? Ob die Kommunikation verstanden wurde und ob sie in der An-

schlusskommunikation angenommen oder abgelehnt wurde (vgl. Luhmann, 1987, S.204), wissen wir als Beobachter nicht, denn die Schulleitungs-Person hat keinerlei Beobachtungen darüber beschrieben.

Zum Besuch erscheint die Schulleitungs-Person kurz vor Beginn der offiziellen Unterrichtssequenz.

Sie entscheidet, die Unterscheidung der Form Lektion/nicht Lektion zu benutzen, denn sie möchte sehen, wie sich die Kinder ausserhalb der Unterrichtssequenz verhalten, um allenfalls daraus auf die Erziehungsleistung (Dimension Gemeinschaftsförderung) der Lehrperson zu schliessen. Die Schulleitungs-Person will unterscheiden, wie gut die Kinder bereits gelernt haben, "mit Organisationen dieser Art zurechtzukommen, [...]" (Luhmann und Lenzen, 2002, S. 79–80). Dass diese Sozialisation auch ausserhalb der Unterrichtsinteraktion beobachtbar ist, ist denkbar. Aber, in "[...] jedem Falle ist Sozialisation immer Selbstsozialisation und nicht Import von Kulturpartikeln in das psychische System" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.52). Das heisst, Sozialisation ist eine Leistung des psychischen Systems und somit ist es unmöglich zu beobachten, in welchem Ausmass sich die Kinder für die Interaktion Unterricht *mit und bei und wegen* der Lehr-Person sozialisiert haben. Denn die Vorgänge des Bewusstseins sind der Beobachtung nicht zugänglich (Black Boxes) (vgl. Luhmann, 1987, S.156). Der Beobachter der Situation kann unterscheiden, wie sich Mädchen und Knaben in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler verhalten. Aber es bleibt für den Beobachter letztendlich ungewiss, weshalb sich die Kinder verhalten, wie sie sich verhalten.

Die Schulleitungs-Person tritt ins Schulzimmer. Sie ist im Schulzimmer anwesend und gegenseitiges Beobachten der im Raum Befindlichen ist möglich. Die Schulleitungs-Person grüsst Kinder und die Lehr-Person und wird gegrüsst. Sie nimmt also aktiv und offiziell für alle Beteiligten an der Kommunikation teil. Am Handeln der Schulleitungs-Person, dem Öffnen des Computers und ihrem Schreiben erkennen die Anwesenden, dass sie beobachtet und kommuniziert. Zudem bewegt sie sich im Raum, sie ändert auch ihren Beobachtungsstandort. Kommunikation wird prozessiert, das psychische System wirkt mit (vgl. Luhmann und Baecker, 2004, S.271). Die Bewusstseinssysteme der Anwesenden sind irritiert, sie werden sich mit der Schulleitungs-Person beschäftigen/ nicht beschäftigen, ja allenfalls sogar Kommunikationen darüber beginnen (vgl. Luhmann und Baecker, 2004, S.147-148). Auch das psychische System der Lehr-Person beobachtet, es ist sich bewusst, dass die Schulleitungs-Person auf die Lehr-Person ausgerichtet anwesend ist. "Der Pädagoge muss beobachten, wie er beobachtet wird. [...] jetzt müssen auch die Pädagogen, die Zentralfiguren des Geschäfts, ihre eigenen Einstellungen zurückhalten und erst einmal sehen, wie sie beobachtet werden und wie die Welt beobachtet wird" (Luhmann und Baecker 2004, S.161). Wir fassen zusammen: Die Schulleitungs-Person ist anwesend und beobachtbar, sie kommuniziert, ihr Handeln irritiert Bewusstsein. Alle Bedingungen eines Interaktionssystems sind erfüllt (vgl. Luhmann, 1997, S.814). Es ist eindeutig, die Schulleitungs-Person ist Teilnehmende des Interaktionssystems und die Situation der Klasse ist geprägt, auch durch ihre Anwesenheit. Für die konkrete Beobachtungssituation müsste die Schulleitungs-Person in ihrem Beobachtungsbogen vermerken: Besuch: Klasse X, Lehr-Person: Z, Besonderes: Anwesenheit der Schulleitungs-Person in Beurteilungsfunktion.

Im nachfolgenden Abschnitt beobachten wir, wie die Schulleitungs-Person beobachtet. Die Schulleitungs-Person bemüht sich, zur Beobachtung möglichst das gesamte Unterrichtsgeschehen im Auge zu behalten. Doch so sehr sie sich auch darum bemüht, sie wird nie *alles* beobachten können, denn es ist so, dass der Beobachter "[...] auch nur das sieht, was er mit seinen Apparaten an Effekten erzeugt" (Luhmann und Baecker, 2004, S.164). Nur schon die physischen Möglichkeiten und Einschränkungen der Schulleitungs-Person verun-

möglichen also per se eine vollständige Beobachtung. Zudem ist Beobachten letztendlich "[...] die eine Seite und nicht die andere bezeichnen, ungeachtet der materiellen Basis der Operation, die solche Markierung leistet und ebenso ohne die Rücksicht auf die spezifischen Grenzen, durch die sich das System (Gehirn, Bewusstsein, soziales System) von einer Umwelt abkoppelt [...]" (Luhmann, 1995, S.280). Somit erzeugt die Schulleitungs-Person als Beobachter einen blinden Fleck (vgl. Luhmann, 1997, S.1121), was die Möglichkeit einer vollständigen Beobachtung ebenfalls ausschliesst. Deshalb wird in der nachfolgenden Beobachtung der Beobachtungen der Schulleitungs-Person beobachtet wie sie die Lehr-Person beobachtet und wie sie die Unterscheidungen, mit welchen sie beobachtet, trifft. (vgl. Luhmann, 1990, S.127).

Die Schulleitungs-Person beobachtet grundsätzlich die Handlungen der Lehr-Person und der Kinder.

Das heisst die Schulleitungs-Person beobachtet entweder Handlungen, welche Ereignisse markieren (Es schneit, ich ziehe die Mütze an.), oder sie beobachtet Kommunikationen. Denn, Unterricht ist ein Interaktionssystem, also ein soziales System und besteht somit aus "[...] Kommunikationen und aus deren Zurechnung als Handlung [...]" (Luhmann, 1987, S.240). Die Zurechnung als Handlung wird benötigt, weil "[...]Kommunikation nicht direkt beobachtet, sondern nur erschlossen werden kann. Um beobachtet (zu, Anm. d. Verf.) werden oder um sich selbst beobachten zu können, muss ein Kommunikationssystem deshalb als Handlungssystem ausgeflaggt werden" (Luhmann, 1987, S.226). Wenn also Handlungen auf Kommunikationen verweisen, so sind die (Handlungs-)Beobachtungen der Beobachter der Komplexität und Kontingenz der Kommunikation unterworfen. Und die "[...] Kommunikation bezieht mehr selektive Ereignisse in ihre Einheit ein, als nur den Akt der Mitteilung. Man kann den Kommunikationsprozess deshalb nicht voll erfassen, wenn man nicht mehr sieht als die Mitteilungen, von denen eine die andere auslöst" (Luhmann, 1987, S.225). Damit sind auch Beobachtungen von Handlungen stets selektiv und nicht allumfassend.

Die Schulleitungs-Person ist durch die Komplexität der Unterrichtssituation gezwungen, zu selektionieren und zu unterscheiden. Die erste Unterscheidung der Schulleitung ist, welchen Beobachter sie zur Beobachtung auswählt. Sie entscheidet sich für die Lehr-Person, sie will wissen, wie die Lehr-Person lehrt, die Lernsituation herstellt und wie sie die Lernprozesse der Kinder auslöst oder unterstützt. Annette Scheunenpflug, Professorin der Pädagogik, beschreibt dies treffend:

Wir sind es gewohnt, Unterricht aus der Perspektive der Lehrkraft teleologisch zu beschreiben: Lehrkräfte haben ein Ziel und setzen dieses um. Der Blick auf Absichten handelnder Personen ist uns so vertraut, dass wir auch dann, wenn wir ein komplexes Geschehen reflektieren, an dem mehrere Personen beteiligt sind, dieses aus dem Blickwinkel einer handelnden Person beobachten und nach Absichten, Methoden und Zielen fragen. (Scheunenpflug, 2004, S.82)

Die beobachtete Schulleitungs-Person geht nach diesem Schema vor. Sie beobachtet, welche Aufgaben die Lehr-Person stellt (Absicht), welche Lernsituationen sie bereitstellt und wie sie diese für die Kinder gestaltet (Methoden). Anhand der Reaktion der Schülerinnen und Schüler beobachtet sie, ob die Kinder die Ziele, die die Lehr-Person gesetzt hat, erreicht haben (Ziele).

Sie versucht Aktions-Reaktionsketten vollständig zu beobachten, dazu beobachtet sie, ausgehend von der Lehr-Person, wie diese die Interaktion zwischen sich und den Schülerinnen und Schüler gestaltet. Sie will beispielsweise wissen, wie die Lehr-Person auf falsche/richtige Antworten reagiert oder wie sie auf unerwünschte Aktionen reagiert (lobt/tadelt sie?). Doch in "[...] einem System, dessen Teile der Elemente miteinander vernetzt

sind und in Wechselbeziehung stehen, ist die Frage, was Ursache und was Wirkung ist, nicht objektiv entscheidbar" (Simon, 2007, S. 15). Um das Ursache-Wirkung-Paradox zu überwinden, um die Beobachtung fortzusetzen, muss sie in der Zeitdimension (vorher/nachher) unterscheiden. "Es ist die Henne- Ei-Problematik, die vom Beobachter durch "Interpunktion", d.h. durch die mehr oder weniger willkürliche Setzung des Anfangs und Endes der jeweils beobachteten Sequenz bestimmt wird" (Simon, 2007, S.15). Indem sie einen Anfang setzt, hat sie einen Bezugspunkt, mit dem sie ihre Beobachtung beginnt. So gesehen hiesse das, dass die Schulleitungs-Person mit ihrer Unterscheidung einen zufälligen, willkürlichen Anfang bestimmte. Doch: "Nichts ist jemals beliebig" (Luhmann und Baecker, 2004, S.203). "Für sinnkonstituierende Systeme hat alles Sinn; für sie gibt es keine sinnfreien Gegenstände" (Luhmann, 1987, S.110). "Die Bestimmung des Handelns hat [...] normalerweise verschiedene Quellen, psychische und soziale" (Luhmann 1987, S.291). Doch zur Thematik der Auswahl der Unterschiede später in diesem Kapitel.

Die Schulleitungs-Person beobachtet also beispielsweise, wie ein Kind an das Pult der Lehr-Person tritt, ihr das Heft offen hinlegt, wie die Lehr-Person ins Heft hineinsieht, stumm den Kopf schüttelt, eine Seite des Heftes herausreisst, das Heft wortlos zurückgibt und das Kind mit einem Kopfzeichen zurück zum Platz schickt. Die Schulleitungs-Person beobachtet diese Interaktion und beurteilt sie, auch wenn sich die Handlungen der Beobachteten auf in der Vergangenheit liegende Kommunikationen beziehen, die von ihr als Beobachter zweiter Ordnung nicht beobachtet wurden. Aber die Schulleitungs-Person kann nicht anders, sie ist zur Unterscheidung gezwungen. In ihrer Rolle als Beobachter zweiter Ordnung einer Interaktion wird sie die Unterscheidung treffen, ob sie " [...]bestimmte Bezeichnungen dem beobachteten Beobachter zurechnet und ihn dadurch charakterisiert oder sie als Merkmale dessen ansieht, was er beobachtet. [...] ihre Ergebnisse [...] lassen sich durchaus kombinieren- [...]" (Luhmann, 2006, S. 101). So kann die Schulleitungs-Person der Lehr-Person das wortlose Herausreissen einer Seite ihrer fehlenden Fähigkeit zur Empathie zuschreiben (Beobachterzurechnung) oder als konsequente sinnvolle Reaktion auf eine völlig ungenügende Gestaltung der Arbeit, die den gestellten Ansprüchen nicht genügt (Gegenstandszurechnung). Kommunikation ist komplex und in ihrer doppelten Kontingenz nicht durchschaubar. Aber der Beobachter wird zwischen der Beobachterzurechnung und der Gegenstandszurechnung (vgl. Luhmann, 2006, S.101) unterscheiden (müssen). Das Phänomen ist gemäss Luhmann (2002) in der Sozialpsychologie als Zurechnungsdifferenz bekannt, und wird von ihr als schwer überbrückbar beschrieben. (vgl. S.161). Zurechnungsdifferenzen entstehen zwischen Beobachtern und Beobachteten: "Handelnde orientieren [sich] stärker an der Situation, Beobachter rechnen stärker auf Personenmerkmale zu; [...]" (Luhmann, 1987, S.308).

Bevor auf die weiteren Unterscheidungen der Schulleitungs-Person in Bezug auf ihre Kriterien und Indikatorenliste eingegangen wird, eine Zusammenfassung der Entscheidungen, welche sie als Beobachter einer Interaktionssituation unabhängig von ihren weiteren Indikatoren trifft:

Bei der Zurechnung der Handlung unterscheidet der Beobachter zwischen Ereignis / Kommunikation, des Weiteren unter den Beobachteten zwischen Lehr-Person / Kind, mit der Unterscheidung vorher / nachher interpunktiert er die Wechselbeziehung zwischen den Beobachteten, womit zwischen Ursache / Wirkung unterschieden wird. Weiter differiert er Beobachterzurechnung / Situationszurechnung, woraus sich die Unterscheidung Aktion/Reaktion erschliesst. Alle getroffenen Entscheidungen sind kontingent, das heisst, jede Unter-

scheidung hätte auch anders getroffen werden können. Es kann also geschlossen werden, dass die Schulleitungs-Person als Beobachter *eine* mögliche Realität konstruiert.

Nun wollen wir uns der Thematik Unterscheidungen, welche die Schulleitungs-Person trifft, widmen. Dabei soll es nicht um eine Analyse der getroffenen Unterscheidungen gehen, sondern, welche der zur Verfügung stehenden Unterscheidungen sie auswählen, also unterscheiden wird. Die Schulleitungs-Person beschreibt, dass sie eine "Kriterien- und Indikatorenliste" im Kopf mitführt. Diese ist zusammengestellt aus Kriterien und Indikatoren unterschiedlicher Herkunft. Erstens, die von Arbeitgebern (Kanton, Gemeinde) vorgegebenen und zweitens, die auf der persönlichen Theorie über guten Unterricht und über gute Lehrperson basierenden. Drittens konstruiert sie Unterscheidungen aus den Beobachtungen, die sie in Interaktionen und Kommunikationen mit der Lehrperson ausserhalb des Schulzimmers macht. Und viertens verfügt sie über Unterscheidungen, die sie aus Beobachtungen anderer Beobachter zweiter oder dritter Ordnung erzeugt, also solche, die ihr zum Beispiel von Eltern zugetragen wurden.

Anhand all dieser Kriterien und Indikatoren wird sie die Lehr-Person beobachten. Welche Unterscheidungen wird die Schulleitungs-Person als Beobachter zweiter Ordnung benutzen? Ausgehend von der operativen Geschlossenheit der Systeme (vgl. Luhmann, 1987, S.55) wird die Schulleitungs-Person die aus den Selbstbeobachtungen erzeugten Strukturen nutzen. Gleichzeitig prozessieren Systeme umweltoffen (vgl. Luhmann und Baecker, 2004, S.124). Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die Schulleitungs-Person auch aus dem Rauschen und den Irritationen (vgl. Luhmann und Lenzen, 2004, S.158), welche von der Kriterien- und Indikatorenliste der Gemeinde und des Kantons, sowie den Äusserungen weiterer Beobachter ausgehen, Informationen unterscheiden wird. Das heisst, die Schulleitungs-Person wird aus allen Kriterien- und Indikatorengruppen Unterscheidungen nutzen. Aus der Fülle der Unterscheidungen ist sie gezwungen, zu selektionieren. Denn die "[...] Gesamtheit der vom sinnhaft intendierten Gegenstand ausgehenden Verweisungen gibt mehr an die Hand, als faktisch im nächsten Zug aktualisiert werden kann. Also zwingt die Sinnform durch ihre Verweisungsstruktur den nächsten Schritt zur Selektion" (Luhmann, 1987, S.93–94). Und Sinn unterscheidet wiederum zwischen aktuell/potentiell (vgl. Krause, 2005, S. 12-13). Für die Auswahl der Unterscheidungen heisst dies, dass sie, solange sie im Gedächtnis der Schulleitungs-Person verfügbar sind, gewählt werden könnten. Doch wie unterscheidet letztendlich die Schulleitungs-Person? Sie unterscheidet sinnvoll. Das heisst, der Beobachter zweiter Ordnung unterscheidet aufgrund seiner "Strukturlasten, Bedingungen seiner eigenen Autopoiesis und Operationstypiken der Wahrnehmung, der Kommunikation oder eventuell des Lebens, (die, Anm. d. Verf.) er mitschleppt und durchhalten muss, [...]" (Luhmann und Baecker, 2004, S.203).

Die Schulleitungs-Person erwähnt einen zusätzlichen "Sensor", den sie bei ihrem Beobachtungsbesuch miteinbezieht. Sie versucht, die Atmosphäre zwischen der Lehrperson und den Kindern und ihr Allgemeinbefinden im Raum zu erfühlen. Das heisst, sie beobachtet sich selbst, ihre Gefühle. Systemisch wird "'Gefühl' [...] nicht als undefinierbare Erlebnisqualität (etwa innerhalb der klassischen Trias von Vernunft/Wille/Gefühl), sondern als *interne* Anpassung an *interne* Problemlagen psychischer Systeme" (Luhmann, 1987, S.364) verstanden. Die positiven wie auch negativen Gefühle der Schulleitungs-Person weisen also auf einen Prozess des eigenen Bewusstseins hin. "Auf ihre Funktion hin gesehen, lassen sich Gefühle mit Immunsystemen vergleichen; sie scheinen geradezu die Immunfunktion des psychischen Systems zu übernehmen. Sie sichern angesichts von auftretenden Problemen den Weitervollzug der Autopoiesis [...] des Bewusstseins [...]" (Luhmann, 1987, S.371). Das

zeigt sich auch daran, dass "[...] sie mit dem Wieder-in-Ordnung-Bringen der Selbstkonstituierung des Bewusstsein abklingen" (Luhmann, 1987, S.371), sobald das Bewusstsein geklärt hat, welche erwarteten Unterscheidung(en) erfüllt/enttäuscht wurden. So kann die Schulleitungs-Person in Selbstbeobachtung ihrer Gefühle Hinweise auf *be-anspruchte* Unterscheidungen in Bezug auf das Verhalten der Lehr-Person ableiten. Zum Abschluss der Lektion fragt die Schulleitungs-Person die Lehr-Person nach einer Selbstbeobachtung des Unterrichtes mit der Unterscheidung üblich/nicht üblich. Damit erhält sie Hinweise auf die Unterscheidung der Lehr-Person im Unterschied zur eigenen Unterscheidung. Gemäss Luhmann (2002) zeigt sich daran, dass die Schulleitungs-Person selbst keine Bewertung abgibt, dass sie die Autorität in der Gesprächsführung hat. Dies entspricht der asymmetrischen Beziehung zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, die durch dieses Verhalten hervorgehoben wird und ebenfalls den selektierenden Charakter des Besuches betont (S.108). Die Schulleitungs-Person beschreibt im aktuell beobachteten Kapitel, wie sie ihre Beobachtungen protokolliert. Dies verweist auf Beobachtungen zu den Themen Sprache, Begrifflichkeit und Erkenntnisbildung. Damit wird sich diese Arbeit unter 4.2.7.1. und 4.2.8.1 befassen, weshalb an dieser Stelle auf die Beobachtung der Protokollierung verzichtet wird.

#### 4.2.6 Feedbackgespräch nach Unterrichtsbesuch

Nach jedem Unterrichtsbesuch vereinbare ich mit der Lehrperson ein kurzes Feedbackgespräch. Bewusst führe ich es nicht unmittelbar nach dem Unterrichtsbesuch durch. Einerseits möchte die Unterrichtszeit für die Schülerinnen und Schüler nicht verkürzen. Und andrerseits möchte ich mir und auch der Lehrperson die Zeit geben, die Lektion in Ruhe nochmals zu überdenken. Denn auch die Lehrperson soll im Rahmen des Feedbackgespräches "[...] Gelegenheit erhalten, die eben erteilte Lektion aus ihrer Sicht zu kommentieren" (Eckhardt-Steffen et al., Februar 2012, S.18). Die Selbstbeurteilung der Lehrperson gibt mir zudem Hinweise, auf mögliche unterschiedliche Beurteilungen ihrer- und meinerseits, die allenfalls zu Konflikten im Beurteilungsgespräch führen könnten, und auf die ich mich somit vorbereiten kann. Ich überlege mir, welche Handlungen der Lehrperson oder welche Unterrichtssituationen ich ansprechen und klären möchte. Das heisst, ich werde die Lehrperson nach Gründen, Absichten oder Zielen, die ich mir aus dem beobachteten Ablauf nicht eindeutig erklären kann oder bei mir Unbehagen auslösen, erkundigen. Ihre Erklärungen sollen mir helfen, Hintergründe, die zur Handlung führten, zu erfahren und sie klarer einzuordnen. Ausserdem kann ich die Formulierung negativer oder positiver Punkte, welche ich in den Beurteilungsprozess einfliessen lassen möchte, vorbereiten. Dabei halte ich mich an die gemäss Eckhardt-Steffen et al. (Februar 2012) formulierten Feedbackregeln. Ich beschreibe in Ich-Botschaften, was ich in der Lektion konkret gesehen habe, was ich dabei empfunden habe und allenfalls, wie ich es interpretiere. Dabei achte ich darauf, dass ich mich nicht auf eine Diskussion mit der Lehrperson einlasse (S.18). Zudem muss ich beachten, dass ich nicht eine Beurteilung der Lektion abgebe, denn die "[...] eigentliche Beurteilung ist eine Teamleistung und erfolgt im Austausch mit den andern Beurteilungspersonen (ggf. im Rahmen der Integrationssitzung). Erst dort können einzelne Beobachtungen entsprechend gewichtet werden" (Eckhardt-Steffen et al., Februar 2012, S.18). Das heisst, formal muss ich kritische oder positive Punkte beschreiben, deren Gewichtung zu diesem Zeitpunkt allenfalls noch nicht eindeutig sind.

#### 4.2.6.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Feedbackgespräch nach Unterrichtsbesuch

Mit der Vereinbarung eines Feedbackgespräches auf einen Zeitpunkt ausserhalb der Unterrichtsstunden dehnt die Schulleitungs-Person den Zeitrahmen aus, der zur Selbstbeobachtung der Schulleitungs-Person und Lehr-Person zur Verfügung stehen. Durch das Vereinbaren der Anschlusskommunikation soll die Lehr-person "[...] Gelegenheit erhalten, die eben erteilte Lektion aus ihrer Sicht zu kommentieren" (Eckhardt-Steffen et al., Februar 2012, S.18). Damit sind Erwartungen von Seiten der Schulleitungs-Person an die Rolle der Lehr-Person verbunden, nämlich dass sie Selbstbeobachtungen zur Lektion kommuniziert. Welche Unterscheidungen die Lehrperson dafür nutzen soll, ist nicht vorgegeben, die Situation ist also vollständig kontingent. In der Zeit, die der Lehr-Person zur Selbstbeobachtung zur Verfügung steht, kann sie ihre Unterscheidungen (das Feedback zur Lektion) auf die zukünftige Kommunikation im Rahmen der doppelten Kontingenz überprüfen und orientieren. Sie befindet sich in der Situation, sich damit zu befassen, mögliches Unbestimmtes vorwegzunehmen und zu erklären. Anhand der Selbstbeobachtungen der Lehrperson versucht die Schulleitungs-Person Unterschiede der von ihr und der Lehr-Person benutzten Unterscheidungen zu beobachten. Damit versucht die Schulleitungs-Person die Kontingenz des Beurteilungsgespräches zu reduzieren, indem sie auf mögliche Ablehnungen von Kommunikationen vorbereitet ist. Die Schulleitungs-Person bereitet sich auf das Gespräch vor. Sie nutzt die Zeit zur Selbstbeobachtung. Anhand der Unterscheidungen, welche Unbehagen, negative Gefühle ausgelöst haben, versucht sie Erwartungen und Ansprüche, welche erfüllt/enttäuscht wurden (vgl. Luhmann, 1987, S.371). zu unterscheiden. Des Weiteren beobachtet sie ihre Beobachtungen nach verstanden/nicht verstanden. Die nicht verstandenen Handlungen (die ja Ausdruck von Kommunikationen sind) möchte sie in der Kommunikation mit der Lehr-Person thematisieren. Zudem befindet sich die Schulleitungs-Person in einem Paradox. Einerseits will sie positiv und negativ unterschiedene Beobachtungen kommunizieren, im Hinblick darauf, dass sie in die Bewertung einfliessen sollen. Und andrerseits muss sie diese Beobachtungen als unverbindlich unterschieden kommunizieren, da gemäss (Eckhardt-Steffen et al., Februar 2012) das Gespräch das Beurteilungsgespräch nicht vorwegnehmen darf. Denn die Beurteilung soll eine Teamleistung im Austausch mit den anderen Beurteilungspersonen sein (S.18). Um sich aus dem Widerspruch zu lösen, braucht sie Zeit, um Unterscheidungen zu treffen, welche sie dann als Einzelbeobachtung mit möglicher Wirkung kommunizieren muss. Was Ambivalenz bei der Lehr-Person erzeugen wird, denn wir befinden uns in einem Selektionsprozess und Selektion macht sich,,[...] als Entscheidung sichtbar. sie mag mehr oder weniger begründbar sein, aber sie kann nicht vermeiden, als Auswahl aus mehreren Möglichkeiten aufzutreten" (Luhmann, 2002, S. 68). Und genau dies vermeidet die Schulleitungs-Person in ihrer Kommunikation, welche eine Unterscheidung gleichzeitig als mögliche und unmögliche Unterscheidung kommuniziert.

Die Erwartungen an die Schulleitungs-Person, wie das Feedbackgespräches geführt werden soll (vgl. Eckhardt-Steffen et al., Februar 2012, S.8) erzeugen deutlich asymmetrische Kommunikationen zwischen der Schulleitungs-Person und der Lehr-Person (vgl. Luhmann, 2002, S.108). Die Schulleitungs-Person thematisiert die Kommunikation, sie teilt ihre Beobachtungen mit und geht danach nicht auf abgelehnte oder angenommene Kommunikationen ein. Damit kommuniziert die Schulleitungs-Person, dass sie die Führung über die Fortführung oder den Abbruch der Kommunikation in Anspruch nimmt.

#### 4.2.7 Integrationssitzung

Der Ablauf des MAB-Verfahrens der Schule Dürnten beinhaltet eine Integrationssitzung. Die Mitglieder der Behörde und die verantwortliche Schulleiterin oder der Schulleiter treffen sich, um ihre Beobachtungen auszutauschen und unter Berücksichtigung derselben gemeinsam die Leistungsbeurteilung der Lehrperson zu erstellen. Alle bringen ihre Aufzeichnungen zu den Unterrichtsbesuchen und ihr Besuchsprotokoll mit, in dem sie ihre Beurteilungen eingetragen haben. Mein Beobachtungsprotokoll ist in zwei Spalten aufgeteilt. Damit versuche ich, wie ich es gemäss Eckhardt-Steffen et al (Februar 2012) in Ausbildungen gelernt habe, Beobachtung und Beurteilung zu trennen. Im linken Bereich beschreibe ich in "Beobachtungssprache" selektive Wahrnehmungen, welche Verhalten der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler beschreiben oder zitieren. Verben sind zentrale Sinnträger dieser Beschreibungen. In der rechten Spalte schreibe ich in "Beurteilungssprache" subjektive Beurteilungen, aber auch Fragen und Zuordnungen zu den Dimensionen und Indikatoren. Sinnträger dieser Aussagen sind eher Adjektive, sie sind wertend, einstufend und einschätzend (vgl. S.11). Als MAB-Verantwortliche leite ich die Sitzung. Ich lasse zunächst die Beobachtenden erzählen, was sie gesehen haben. Die Vorgabe dabei ist, möglichst beschreibend, aber nicht wertend zu erzählen. Das ist anspruchsvoll, denn wir haben (auch in der Schule) gelernt, möglichst spezifisch und bildhaft zu beschreiben, beispielsweise nicht "gehen" schreiben, sondern "schlurfen", nicht "sagen" zu benutzen, sondern "flüstern" usw.. Ich frage auch nach Beobachtungen, wenn jemand in der Beurteilungssprache erzählt. Die Behördenmitglieder nehmen mich, was Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung betrifft, als Fachperson wahr und geben meinen Beobachtungen entscheidendes Gewicht. Deshalb berichte ich jeweils zuletzt und gebe auch meine Einschätzungen zuletzt ab. Denn ich möchte, dass die Mitglieder der Behörde sich unabhängig von mir äussern. Zudem erhalte ich somit Sichtweisen von Aussenstehenden, womit ich Hinweise auf blinde Flecken meinerseits erhalte. Als erstes erzählen alle Beteiligten auf Grund ihrer Notizen, welche Stunden sie besucht haben. Danach tragen wir die Beobachtungen zu den Dimensionen A (Klassenführung) und B (Unterrichtsgestaltung) zusammen. Das heisst, die Anwesenden berichten, was sie gesehen haben und ihre Einschätzungen und Beurteilungen dazu. Auch Fragen, die während des Beobachtens aufgetaucht sind, Gefühle und Unsicherheiten in Bezug auf die Bewertung werden thematisiert. Nachdem alle ihre Wahrnehmungen beschrieben haben, vergleichen wir unsere Wertungen. Um innerhalb der Gemeinde gleich zu bewerten, stehen uns die Indikatorenlisten der Gemeinde zur Verfügung. "Für die Beurteilungsbereiche und die Gesamtwürdigung gelten die folgenden Beurteilungsstufen: A übertrifft die Anforderungen, B entspricht den Anforderungen vollumfänglich, C entspricht den Anforderungen teilweise, D genügt den Anforderungen nicht" (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S.20). Grundsätzlich dient das Zusammentragen der Beobachtungen dazu, dass der Lehrperson im Beurteilungsgespräch die Beurteilungen anhand von konkreten Erlebnissen und Wahrnehmungen belegt werden können. Für die Lehrperson sollen die Bewertungen nachvollziehbar sein. Bei Uneinigkeit diskutieren wir folgende Fragen:

a) Welche Beobachtungen führten zu dieser Beurteilung? b)Habe ich solches Verhalten auch beobachtet? Oder, wenn nein, habe ich Beobachtungen gemacht, welche sich diesem Indikator zuordnen lassen? c) Ordne ich diese Beobachtung dem in Beurteilung stehenden Unterbereich zu?

Die Zuordnung der Beobachtungen in eine der Dimensionen ist in der Regel klar. Doch innerhalb der Dimensionen können Beobachtungen unterschiedlichen Unterbereichen zugeordnet werden, abhängig vom Aspekt, unter dem sie beurteilt wurden. Dies kann die Bewertung eines Bereiches beeinflussen. Bei Wertungen, welche

ausserhalb des B-Wertes liegen, führen vor allem im C-Bereich liegende zu längeren Diskussionen. Denn wir gehen davon aus, dass die Lehrperson diese Bewertung ablehnen wird, da sie Ausdruck von mangelhaften Leistungen ist. Deshalb müssen sie möglichst umfassend belegt und handlungsbezogen formuliert sein. Während des Austausches mache ich mir Notizen. Die wesentlichsten Punkte, welche im Bericht formuliert werden sollen, fasse ich stichwortartig zusammen und kommuniziere diese sofort. Dies, um zu überprüfen, ob ich die Beteiligten richtig verstanden habe. Danach erzähle ich meine Beobachtungen und Bewertungen zu den Bereichen C (Engagement für Lehrerteam und Schule) und D (Weiterbildung). Die Behördenmitglieder geben ihre Meinung dazu ab, die sie sich auf Grund des Dossiers, dem Erkundigungsgespräch und allfälligen Kontakten mit der Lehrperson gemacht haben. Zuletzt geht es darum, die Gesamtwürdigung im Rahmen der Beurteilungsstufen zu machen. "I Sehr gut (übertrifft die Anforderungen), II Gut (entspricht den Anforderungen vollumfänglich), III Genügend (entspricht den Anforderungen teilweise), IV Ungenügend (genügt den Anforderungen nicht)" (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011, S.20). Dies kann noch einmal zu Diskussionen führen, denn die Stufen der Gesamtwürdigungen sind lohnwirksam. So kann es Thema sein, einer Lehrperson mit einer Gesamtwürdigung II eine Gesamtwürdigung I zu geben, damit sie in den kommenden vier Jahren eine Lohnerhöhung erhält. Wenn dieser Entscheid gefällt wird, ist vereinbart, dies der Lehrperson am Beurteilungsgespräch auch so zu kommunizieren. Wenn für eine Lehrperson Massnahmen in Erwägung gezogen werden, welche Kostenfolgen verursachen, die nicht im Rahmen der Budgetkompetenz der Schulleitung liegen, sondern von der Schulbehörde bewilligt werden müssen, so werden diese ebenfalls im Beurteilungsteam festgelegt und im Beobachtungsbogen festgehalten.

#### 4.2.7.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Die Integrationssitzung

In den Betrachtungen des MAB-Prozesses sind wir gemäss dem Ablauf MAB in der vierten Phase (vgl. 4.2) angelangt. Diese vereint die Schritte Integrationssitzung, Beurteilung schreiben und Vernehmlassung Text unter dem gemeinsamen Nenner Kommunikation von Beobachtern zweiter Ordnung über ihre Beobachtungen. Somit werden sich die Beobachtungen schwerpunktmässig mit der Erkenntnisbildung und Kommunikation von Erkenntnissen beschäftigen.

Die Behördenmitglieder und die Schulleitungs-Person, alle Beobachter 2.Ordunung kommunizieren einander ihre Beobachtungen. Dafür wählen sie die Form eines Interaktionssystems, das von der Schulleitungs-Person strukturiert wird. Der Rahmen einer Sitzung unterstützt ihre Ziele, eine gemeinsame Beobachtung und eine gemeinsame Selektion zu konstruieren, denn in einem Interaktionssystem ist es das "[...]gemeinsame Erleben einer strukturierten Abfolge, das Sprechern und Hörern den Eindruck vermittelt, dasselbe zu erleben" (Luhmann, 1997, S.255). Die Beteiligten werden somit die Sitzung verlassen, mit dem Eindruck etwas Gemeinsames beobachtet zu haben, auch wenn dem nicht so ist, wir wissen: "Alles unterscheiden, [...], ist Leistung eines Beobachters" (Luhmann, 1988, S.225). Die Schulleitungs-Person erfüllt Rollenerwartungen, sie leitet die Sitzung, das reduziert die Komplexität des Kommunikationsprozesses, durch "[...] die Differenz von Themen und Beiträgen zum Thema und schliesslich die zeitliche Sequenzierung, die ein Schritt für Schritt erfolgendes Abarbeiten von Themen ermöglicht, ohne dass in jedem Moment wieder von vorne begonnen werden muss" (Luhmann, 1981, S.17–18). Zudem hat sie auch die Aufgabe, dass Kommunikation verstanden wird. Dazu nutzt sie die "[...] normale Technik des Umgangs mit Verstehensschwierigkeiten, (diese, d.Verf.) besteht schlicht in Rück-

fragen und Erläuterungen, in normaler, routinemässiger Kommunikation über Kommunikation ohne besondere psychische Aufladung" (Luhmann, 1995, S.99). Im Verlauf der Kommunikation gibt die Schulleitungs-Person ihre Beobachtungen zuletzt bekannt, denn gemäss ihren Beobachtungen werden ihre Kommunikationen betreffend Unterrichtsbeurteilungen und-beobachtungen angenommen. Es scheint, als bestehe unter den Beobachtern bereits "[...] eine Systemgeschichte, die das Kontingenzproblem mitnimmt und rekonstruiert. Mehr und mehr geht es daraufhin dann im System [...] um Umgang mit Fakten und Erwartungen, an deren Erzeugung man selbst beteiligt war und die sowohl mehr als auch weniger Verhaltensspielraum [...] festlegen" (Luhmann, 1987, S.184). Innerhalb der doppelten Kontingenz dieser Kommunikation nimmt sie an, dass die Behördenmitglieder aus Gründen der Kommunikationsrisiken (vgl. Luhmann, 1995, S103) allenfalls ihre Beobachtungen ihren Unterscheidungen anpassen, was sie vermeiden möchte.

Die Schulleitungs-Person möchte durch die Beschreibungen der Schulbehördenmitglieder blinde Flecken ihrer Betrachtungen aufdecken. Diese erhält sie nicht, indem sie ebenfalls Beobachter zweiter Ordnung beobachtet, sondern, indem ein Beobachter dritter Ordnung beobachtet, wie sie unterscheidet, denn "[...], was ein Beobachter beobachtet und mit Hilfe welcher Kausalannahmen er Zurechnungen von Wirkungen auf Ursachen durchführt, [...] darüber kann nur durch eine Untersuchung des Beobachters unterschieden werden" (Luhmann, 1995, S.113). So könnte die Schulleitungs-Person Hinweise auf blinde Flecken erhalten, wenn die anwesenden Schulbehördenmitglieder sie nach den Beobachtungen fragten, die sie nicht beschreibt, beziehungsweise nicht kommuniziert. Oder die Schulleitungs-Person beobachtet anhand der Unterscheidungen, welche die Schulbehördenmitglieder treffen, ihre eigenen Unterscheidungen.

Die Beobachter zweiter Ordnung bringen also Unterscheidungen der beim Beobachten getroffenen Unterscheidungen mit, welche sie auf dem Protokollblatt in 'Beobachtungen' und 'Beurteilungen' unterschieden. Die der 'Beobachtungssprache' zugeordneten Beobachtungen der Beobachtungen beschreiben systemisch beobachtet Handlungen der an der Kommunikation im Interaktionssystem Klasse Beteiligten (ohne den Beobachter, er ist von der Beobachtung ausgeschlossen). Die Beschreibungen, der Beurteilungssprache zugeordnet, sind systemisch beobachtet, Beobachtungen der Beobachtungen, welche an den mitgeführten Unterscheidungen des Beobachters als Indikatoren unterschieden wurden. Unabhängig davon welche Unterscheidungen gewählt werden, letztendlich werden alle Beobachtungen am Selektionscode des Erziehungssystems gut/schlecht unterschieden. Die Anwesenden versuchen nun eine gemeinsame Beobachtung über die Lehrperson zu erstellen. Dieses Vorgehen werde ich mit Batesons Metapher von Landkarte und Territorium sowie anschliessend mit Luhmanns Begrifflichkeiten beobachten.

Wir sagen, dass sich die Karte vom Territorium unterscheidet. Aber was ist das Territorium? Technisch gesehen ist jemand mit einer Retina oder mit einer Messlatte ausgezogen und hat Abbildungen gemacht, die dann auf Papier übertragen wurden. Was sich auf der Papierkarte findet, ist eine Abbildung dessen, was in der Netzhautabbildung desjenigen war, der die Karte gemacht hat; und wenn man die Frage weiter nach hinten verlegt, gelangt man zu einem unendlichen Regress, einer unendlichen Reihe von Karten. Das Territorium selbst kommt nie ins Spiel. Das Territorium ist *Ding an sich,* und man kann nichts damit anfangen. Der Prozess der Abbildung wird es immer herausfiltern, sodass die geistige Welt nur aus Karten von Karten *ad infinitem* besteht. Alle `Phänomene` sind im wörtlichen Sinn `Erscheinungen`. (Bateson 1990, S. 583–584)

Ziel der Integrationssitzung ist es also, über ein Territorium (die Lehr-Person) eine Karte (den Beobachtungsbericht) herzustellen. Dazu kommen die Beobachter also mit Beobachtungen aus den Lektionen, die in der Realität stattgefunden haben, zusammen. Aber "[...] die Erkenntnis, die sich auf Beobachtungen stützt [...], kann sie nur durch Unterscheidungen erfassen, die keine direkte Entsprechung in der Realität haben. Der Beobachter kennt somit nur die eigenen Kategorien und keine primären Daten" (Baraldi et al., 1998, S.100–101). So konstruieren die Beobachter aus mindestens sekundären Daten eine neue Beobachtung. Die Beschreibung im Beobachtungsbogen ist das Resultat von mindestens sechs Unterscheidungen. Wir rekapitulieren: Ein Beobachter unterscheidet während seines Besuches ein erstes Mal.. Um seine Wahrnehmungen festzuhalten, fertigt er Beschreibungen an , er unterscheidet zum zweiten Mal. Danach beschreibt er in der Sitzung mündlich seine Beschreibungen und Erinnerungen im Kontext der doppelten Kontingenz der Interaktion. Somit trifft er mindestens nochmals zwei Unterscheidung (wenn wir die drei Selektionen der Kommunikation (vgl. 3.6.1.) als eine betrachten) womit wir die Unterscheidung Nummer vier erreichen. Die Schulleitungs-Person, unterscheidet nun ihrerseits die Kommunikationen des Beobachters. Da sie diese ebenfalls in Worte fasst, unterscheidet auch sie mindestens weitere zwei Male, also Unterscheidung 5 und 6.

Mit der Metapher der Landkarten gesprochen, wurde mit jeder Unterscheidung eine Landkarte der Landkarte erstellt. Nun liegt in Form der Notizen eine Skizze der Landkarte bei der Schulleitungs-Person vor. Und die Anwesenden müssen diese Landkarte beurteilen. Die Interaktion gibt ihnen den Eindruck, von etwas Gemeinsamen auszugehen (vgl. Luhmann, 1997, S.255). Alle Anwesenden unterscheiden aber aufgrund ihrer, während der Kommunikation erstellten Landkarte. Diese entstand, indem sie ihre eigenen Unterscheidung "[...] immer wieder anderen Unterscheidungen aussetzt(e, d.Verf). So können verschiedene Beobachtungen verschiedener Beobachter koordiniert und zwar gerade in ihrer Verschiedenheit koordiniert werden. [...] es gilt für ein Auswechseln der jeweils benutzten Unterscheidungen im Nacheinander, ebenso wie für die Fokussierung verschiedener Beobachter auf dasselbe" (Luhmann, 1997, S.56).

Zu allen Dimensionen tragen die Beobachter möglichst viele Beobachtungen aus ihren Unterrichtsbesuchen zusammen, um der Lehr-Person ihre Bewertung zu begründen, zu beschreiben. Das ist sinnig, denn es "[...] können pädagogische Vorgehensweisen [...] nur aus der Situation heraus verstanden und beurteilt werden" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.122). Nun müssen die Beobachter die Leistungen Lehrperson beurteilen. Mittels der Indikatoren tasten sie die Landkarte ab und erhalten ein Profil, gleich einem Geografen, der die Landschaft ausmisst und als Höhenprofil (Stufe A - D) auf einer Karte wiedergibt. Die Indikatorenliste dient "[...] der Konsistenz und der Gerechtigkeit (im Sinne der gleichen Behandlung des Gleichen und der ungleichen Behandlung des Ungleichen) [...]. Ausserdem wird Objektivität erwartet, das heisst: ein sich Einlassen auf die Voraussetzung, dass andere zum gleichen Urteil kommen würden" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.65). Der Anspruch auf Objektivität, wird trotz jeglichen Einsatzes von Standards unmöglich sein. Denn wir stellen fest, "[...] dass auch die Leistung selbst, die beurteilt wird, ein Konstrukt ist, das erst im Beurteilungsprozess erzeugt und daher von vorgestellten Urteilen nicht unabhängig ist. Dies[e] [...]dürfte den Bemühungen um Verbesserung in Richtung auf mehr Objektivität Grenzen setzen" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.66). Ist die Beurteilung abgeschlossen, geraten die Fragen der Förderung und der Lohnwirksamkeit in den Blickwinkel der Beobachter. Es wirken Kommunikationen des Wirtschaftssystems mit seinem Code haben/nicht haben und des politische Systems mit seinem Code Macht haben/keine Macht haben in die Kommunikationen des Erziehungssystems. Die Umwelt

des Erziehungssystems, [...] erzeugt Rauschen, Störungen und nicht selten, zum Beispiel über Politik und Recht, auch Direktzugriffe auf Parameter des Systems. Aber solche Einwirkungen betreffen ein ausdifferenziertes, autonom operierendes System, und wie sie sich auf die Erziehung auswirken, entscheidet sich in diesem System" (Luhmann und Lenzen, 2004, S.158). Und wie entscheidet sich das System? Im Förderbereich nehmen sie diese Kommunikation auf, die politische Behörde wird in die Kommunikation einbezogen, wenn die Kosten die Budgetkompetenz der Schulleitung überschreiten. In Bezug auf die Lohnwirksamkeit jedoch verbleiben sie im Code des Erziehungssystems. Die Beteiligten nehmen dieses Rauschen des Wirtschaftssystems wahr, sie kommunizieren darüber, aber sie unterscheiden nach Lob/Tadel. (vgl. Abbildung 06: Übersicht über fünf ausgewählte Funktionssysteme) Ein wunderbares Beispiel für das an "traduttore, traditore!" erinnernde autopoietische Wirken der Systeme. (vgl.Luhmann, 2009, S.208).

#### 4.2.8 Beobachtungsbericht schreiben

Auf Grund der Notizen und meiner Erinnerungen aus der Integrationssitzung verfasse ich im Namen des Beurteilungsteams den Beobachtungsbericht. Ziel ist es, ein aussagekräftiges, realistisches Gesamtbild der Lehrperson über ihre Arbeit im Rahmen der vier Dimensionen zu erstellen. Die wesentlichsten Beobachtungen und Beurteilungen sind in diesem Dokument zusammengefasst. Gezielt verwende ich nun dazu Beobachtungssprache und Bewertungssprache. Ich verwende Beschreibungen, welche sich auf Beobachtungen beziehen, wie z.B. "Die Lehrperson begrüsst alle Kinder mit Handschlag", aber auch offenere Beschreibungen, wie "Die Selbstständigkeit der Kinder wird gefördert". Bewusst verwende ich Adjektive oder positiv besetzte Begriffe, welche die Lehrperson bestärken oder loben. Beispielsweise "Die Lehrperson fesselt die Kinder mit ihren spannenden Erzählungen" oder "Mit ihrem vielfältigen Übungsangebot fördert sie das Lernen der Kinder in vorbildlicher Art." Wenn ich Beschreibungen oder auch Worte wähle, achte ich darauf, dass ich Spezialitäten oder Fertigkeiten, die die Lehrperson in ihrem Dossier oder in der Beantwortung der Leitfragen beschrieben hat, ebenfalls beschreibe, sofern ich sie beobachtet habe. Damit versuche ich die Lehrperson positiv zu stärken und sie zu ermutigen, weiterhin (in den Bereichen in denen wir zufrieden sind) so weiterzuarbeiten. Verhalten der Lehrperson, das negativ aufgefallen ist, oder fachliche Mängel beschreibe ich beobachtend oder formuliere ich hinweisend auf den zu verbessernden Zustand: "Selbststeuernde Unterrichtsmethoden werden im Unterricht nicht angewendet" oder "Es ist vorgesehen..." Zum Schreiben des Textes brauche ich Zeit und Ruhe, denn es gilt, die Wörter zu finden, die die Beobachtung am besten charakterisieren und beschreiben. Ich wäge Wörter gegeneinander ab, schaue in den Unterlagen nach, was gesagt und geschrieben wurde und versetze mich in Beobachtungssituationen zurück, um die passendsten Wörter und Sätze zu finden, die das ausdrücken, was ich sagen will. Ich setze Sätze zusammen, verwerfe sie... Es ist ein intensiver Prozess, der meine ganze Aufmerksamkeit und Konzentration erfordert.

#### 4.2.8.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Beobachtungsbericht schreiben

Die Schulleitungs-Person möchte ein möglichst aussagekräftiges, realistisches Gesamtbild der Lehrperson erstellen. Das heisst sie fasst ihre Beobachtungen in Sprache. Die Beobachtungen, welche in Sprache gefasst werden, wurden vom Bewusstsein erzeugt, denn nur "[...] das Bewusstsein ist ja in der Lage, etwas wahrzunehmen [...]. Wahrnehmungen bleiben dann zwar im jeweils aktivierten Bewusstsein verschlossen und können auch nicht kommuniziert werden; aber Berichte über Wahrnehmungen sind möglich [...]" (Luhmann, 1995,

S.122). Das heisst nichts Anderes, als dass die Worte mit denen die Schulleitungs-Person den Bericht erstellt "[...]nicht die Gegenstände der Sachwelt sind, sondern sie nur bezeichnen. Dadurch entsteht eine neue, eine emergente Differenz, nämlich die von realer Realität und semiotischer Realität" (Luhmann, 1997, S.218–219). Denn Sprache "[...] benutzt symbolische Generalisierungen, um Wahrnehmungen zu ersetzen, zu vertreten, zu aggregieren und damit anfallende Probleme des übereinstimmenden Verstehens zu lösen" (Luhmann, 1981, S.81). Somit kann man davon ausgehen, "dass Begriffsbildung stets dazu dient, die undurchschaubare hohe Komplexität der Realität zu vereinfachen und so aufzubereiten, dass systemeigene Prozesse anschliessen können" (Luhmann, 1981, S.19). Der Beurteilungsbericht ist also immer eine Reduktion der (unfassbaren) Wirklichkeit, also auch eine reduzierte Beschreibung der Leistungen der beobachteten Lehr-Person. Damit Kommunikation überhaupt stattfinden kann ist Sprache "darauf spezialisiert, den Eindruck des übereinstimmenden Verstehens als Basis weiteren Kommunizierens verfügbar zu machen - wie brüchig dieser Eindruck zustande gekommen sein mag" (Luhmann, 1981, S.81). Ist sich die Schulleitungs-Person dessen bewusst? Sie selektioniert Unterscheidungen, welche das übereinstimmende Verstehen verstärken, denn sie unterscheidet beim Beobachten mit Begriffen und Beobachtungen, mit welchen die Lehrperson sich selber beobachtet hat.

Im Beurteilungsbericht wird nun die Selektion gute/schlechte Lehrperson fassbar. Denn durch die schriftliche Festlegung der Wahl der Begriffe wird "[...] die Selektion als *Entscheidung* sichtbar" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.68). Gezielt wählt die Schulleitungs-Person für ihre Beschreibungen Beobachtungen von gewünschtem Verhalten, oder sie setzt Begriffe ein, welche die Handlungen positiv bewerten, womit sie die nicht erwähnte Unterscheidung implizit als unerwünscht, negativ bewertet. Denn "[...]stets wird das was nicht unterschieden und bezeichnet wird, als die andere Seite mitgeführt, stets gewinnt das, was unterschieden und bezeichnet wurde, nur Sinn im Lichte der dunkel bleibenden anderen Möglichkeiten von Unterscheidungen und Bezeichnungen" (Krause, 2005, S.149). Im Folgenden beobachten wir, wie die Schulleitungs-Person unerwünschtes Verhalten beschreibt.

Wir wissen: "Alle Kommunikation ist riskant" (Luhmann, 1995, S.103). Denn "Kommunikation führt zur Zuspitzung der Frage, ob die mitgeteilte und verstandene Information angenommen oder abgelehnt wird" (Luhmann, 1995, S.103). Die Schulleitungs-Person versucht, die Ablehnung in der Kommunikation im Beurteilungsbericht gering zu halten, denn "ein Nein in der direkten Interaktion [ist] immer riskant, denn es ist konfliktträchtig: Der Andere kann gekränkt sein und Gegenmassnahmen ergreifen" (Berghaus, 2004, S.141). Sie versucht dies, indem sie beim Beschreiben von Mängeln mit Negationen arbeitet. Dadurch wird "[...] etwas so bezeichnet werden, dass unbestimmt bleibt, was tatsächlich vorliegt. 'Kein Mensch in der Wüste' - das lässt offen, was sonst in der Wüste vorkommt, [...]. Und trotzdem ist die Kommunikation sofort verständlich und weiterbehandelbar - zum Beispiel als Warnung" (Luhmann, 1997, S.223).

Zuletzt beobachtet die Schulleitungs-Perso, wie sie den Text verfasst, wie sie Wörter abwägt, verwirft, aussucht, wie sehr sie sich bemüht, das auszudrücken, was sie sagen will. Daran ist die Kopplung zwischen Bewusstsein und Sprache sichtbar.

[...] schon bei einer geringen Aufmerksamkeit auf das, was wir selber sagen, wird uns bewusst, wie unscharf wir auswählen müssen, um sagen zu können, was man sagen kann; wie sehr das herausgelassene Wort schon nicht mehr das ist, was gedacht und gemeint war, und wie sehr das eigene Bewusstsein wie ein Irrlicht auf den Worten herumtanzt: sie benutzt und verspottet, sie zugleich meint und nicht

meint, sie auftauchen und abtauchen lässt, sie im Moment nicht parat hat, sie eigentlich sagen will und es dann ohne stichhaltigen Grund doch nicht tut. (Luhmann, 1995, S.108)

#### 4.2.9 Vernehmlassung Text

Nachdem ich den Beurteilungsbericht verfasst habe, lege ich ihn den Schulbehördenmitgliedern vor. Diese lesen ihn durch und geben mir eine Rückmeldung, ob der Text dem entspricht, was wir in der Integrationssitzung besprochen und vereinbart haben. Da in der vorangehenden Integrationssitzung der Inhalt und Formulierungen intensiv besprochen wurden, gibt es in der Regel nur noch wenige Korrekturen inhaltlicher Art. Wünscht ein Behördemitglied Änderungen, besprechen wir das in der Regel mündlich am Telefon. Gibt es keine Beanstandungen, so geben mir die Behördenmitglieder ihr Einverständnis via E-Mail bekannt.

#### 4.2.9.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Vernehmlassung Text

Die Schulleiterin kommuniziert schriftlich ihre Beobachtungen über die Kommunikation der Integrationssitzung. "Die textliche Fixierung von Sinn härtet das, was einmal formuliert ist, auch dann, wenn es abgelehnt oder nicht benutzt wird" (Luhmann, 1997, S.277). Die Schulleitungs-Person beobachtet, dass die Kommunikation über die Beobachtungen in der Integrationssitzung ausreichend war, um eine Beobachtung zu verfassen, die von allen als übereinstimmende Beobachtung wahrgenommen wird. Die Beteiligten kommunizieren nun je nachdem, ob eine Annahme der Kommunikation oder eine Ablehnung (auch nur partiell) stattfindet. Die Annahme findet schriftlich statt, bei Ablehnung wird eine eingeschränkte Interaktionsmöglichkeit gewählt. Es wird telefoniert. Das heisst, die für Interaktionen typische "Inanspruchnahme mehrere Wahrnehmungsmedien, vor allem Hören und Sehen, Gestik, Pausen [...]" (Luhmann, 1997, S.254) sind eingeschränkt. Und doch kann durch die Mündlichkeit beispielsweise die Kommunikation über Begriffe, welche bei den Beobachtern unterschiedlich hinterlegt sind (vgl. Luhmann, 1987, S.158–160), unmittelbar stattfinden.

#### 4.2.10 Das Beurteilungsgespräch

Das Beurteilungsgespräch findet in der Regel im Schulleitungsbüro statt. Anwesend sind die beurteilte Lehrperson und die Beurteilungsverantwortliche, also die Schulleitung. Nach der Begrüssung, in der ich die Lehrperson willkommen zum Beurteilungsgespräch heisse, beginne ich mit der Einleitung des Gespräches. Als erstes gebe ich den Ablauf des Gespräches bekannt:

1.) Mitteilung der Gesamtbeurteilung 2.) Gespräch über die Dimensionen (Gegenüberstellung der Selbstbeurteilung der Lehrperson und der Beurteilung durch das Beurteilungsteam) 3.) allfällige Stellungnahme der Lehrperson und Unterschriften der Anwesenden.

Ich teile als erstes der Lehrperson ihre Beurteilungsstufe mit. Dabei beobachte ich die allgemeine Reaktion der Lehrperson. Bewusst achte ich auf ihre nonverbalen Signale, denn ich möchte wissen, ob sie mit der Bewertung grundsätzlich einverstanden ist oder nicht, denn das Gespräch wird davon geprägt sein. Danach gehen wir die vier Dimensionen nach demselben Muster durch. Die Lehrperson gibt ihre Bewertung bekannt und begründet diese. Danach spreche ich aus, was ich im Beobachtungsbogen geschrieben habe. Das heisst, ich übersetze die Sätze aus der Standartsprache in Schweizerdeutsch und aus der dritten Person Singular in die zweit Person Singular. Danebst leite ich zudem Sätze mit "Wir haben beobachtet…" ein. Zur Illustrierung von Begriffen er-

gänze ich teilweise das Gesagte durch Beobachtungen und Gesehenes, das nicht im Bericht erwähnt wurde und allenfalls das Beschriebene ergänzend verdeutlicht.

Wenn wir uns in der Bewertung uneinig sind, dann höre ich die Begründungen der Lehrperson an. Danach paraphrasiere ich ihre Beschreibungen, um zu signalisieren, dass ich ihre Sichtweise gehört und verstanden habe. Ich beschreibe die Beobachtungen und Begründungen, welche zur Bewertung des Beurteilungsteams geführt haben. Schon mehrfach ist es vorgekommen, dass ich mit meinem Beurteilungsteam auch Diskussionen zur Bewertung von Dimensionen hatte, in der nachher die Lehrperson nicht dieselbe Bewertung hatte. In solchen Fällen kommuniziere ich dies, teile vor allem aber auch mit, welche Gründe zur Entscheidung geführt hätten. Gibt es Mängel, so weiche ich nicht von den im Text verwendeten Worten ab und beobachte dabei aufmerksam die Reaktion der Lehrperson. Wenn die Lehrperson den Mangel anerkennt oder sich dessen bewusst ist und selber Bereitschaft zeigt, diesen zu beheben, kann konstruktiv im Sinne der formativen Förderung im Anschluss an das Gespräch eine Zielformulierung und -umsetzung ausgearbeitet werden.

Ist die Person nicht einsichtig, liegt ein Konflikt vor. Nun formuliere ich meine Erwartungen. Ich benenne, welches Verhalten oder welche Leistung ich erwarte. Es sind die Erwartungen, welche ich an die Professionalität der Lehrperson habe. Diese unterlege ich nötigenfalls (und wenn vorhanden) mit Gesetzes- oder Verordnungstexten oder allenfalls Auszügen aus dem Entwurf des Berufsleitbildes des Lehrerverbandes der Schweiz. Wenn die Lehrperson und ich keinerlei Konsens erreichen können, vereinbare ich einen neuen Termin. Damit soll allen Beteiligten die Möglichkeit gegeben werden das Gespräch zu verarbeiten und so unter neuen Bedingungen fortzusetzen. Nachdem alle Dimensionen und ihre Bewertungen durchgesprochen wurden, gelange ich im Ablauf zu den gesetzlich verbindlichen Schritten. "Die Lehrperson wird über das Ergebnis der Mitarbeiterbeurteilung und den Antrag des Beurteilungsteams an die Schulpflege in Kenntnis gesetzt (rechtliches Gehör). Den Abschluss des Beurteilungsgesprächs bildet die gemeinsame Unterzeichnung des Beurteilungsdokuments. Die Unterschrift bezeugt, dass das Beurteilungsgespräch stattgefunden hat [...]" (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S.11). Das heisst, das Beurteilungsdokument muss noch von allen Anwesenden unterschrieben werden. Die Lehrperson kann sofort unterschreiben oder das Dokument nach Hause nehmen und es in Ruhe nochmals durchlesen und es danach unterschreiben. Ebenso, kann sie sofort oder zu Hause eine Stellungnahme verfassen.

Für die Zielvereinbarung vereinbare ich einen neuen Termin, damit die Lehrperson Zeit hat, auf Grund der vorliegenden Beurteilung ihre eigenen Ideen einzubringen. Zuletzt frage ich nach der aktuellen Befindlichkeit, bevor ich dann die Sitzung schliesse und wir uns voneinander verabschieden.

#### 4.2.10.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Das Beurteilungsgespräch

Das Beurteilungsgespräch findet im Rahmen einer Interaktion zwischen der Schulleitungs-Person und der Lehr-Person statt. Die Schulleitungs-Person kommuniziert den Ablauf und die Themen, denn sie schliesst "[...] mit Themenwahl und Beiträgen zum Thema sehr rasch viel aus und begründet damit (selbst wenn gar nicht in Aussicht gestellt oder versprochen wird) Erwartungen" (Luhmann, 1987, S.397). Somit wird für die Lehr-Person die Komplexität der Situation und Kontingenz reduziert. Es geht um die Beurteilung der Leistungen der Lehrperson, das heisst, es geht um Selektion. "Dieser Code [...] zwingt zur Dauerbewertung, und zwar gleichermassen, zur Fremdbewertung und zur Selbstbewertung, und er zwingt zur Verdichtung dieser Bewertungen zu auswertba-

ren, mitnehmbaren Positionen - [...]" (Luhmann, 2009, S.200-201). Dies widerspiegelt sich auch in diesem Gespräch: Die Lehr-Person muss sich mit ihren Selbstbewertungen auseinandersetzen, einerseits wenn sie Selbstbewertungen kommunizieren muss und andererseits, wenn sie mit Fremdbewertungen konfrontiert wird. Die Summe aller Fremdbewertungen wird zur Gesamtbeurteilung verdichtet. Diese bringt sie in die Position "erhält Lohnaufstieg/ erhält kein Lohnaufstieg". Die Schulleitungs-Person nutzt die Möglichkeiten der Interaktion, sie beobachtet die körperlichen Reaktionen der Lehr-Person, sie will wissen, ob Erwartungen der Lehr-Person enttäuscht wurden, denn ein "[...] wichtiger Effekt von Erwartungsbildungen ist, dass abweichendes Geschehen an Hand der Erwartung als Störung sichtbar wird, [...]" (Luhmann, 1987, S.397). Nun werden die Selbstbeschreibungen der Lehr-Person und die Fremdbeschreibungen der Beurteilungsverantwortlichen einander gegenüber gestellt. Das heisst, die Schulleitungs-Person kommuniziert den Bericht mündlich, somit wird schriftliche Kommunikation in interaktive Kommunikation überführt. Deshalb muss der Mitteilungsempfänger "[...] die Mitteilung als Bezeichnung einer Information, als beides zusammen, als Zeichen [...] beobachten" (Luhmann, 1997, S.210). Die Kommunikation unter den Anwesenden ist somit "[...] von gleichzeitig wahrnehmbaren sonstigen Eindrücken begleitet, die von der eigentlichen Mitteilung - genauer von der Selektivität der Mitteilung ablenken können" (Berghaus, 2004, S.148). Die Sachdimension, welche in der Schriftlichkeit gegenüber der Mündlichkeit an Bedeutung gewinnt (vgl. Luhmann, 1997, S.276), nimmt ab, denn der Mitteilende tritt in den Vordergrund (vgl. Berghaus, 2004, S.148). Zudem ergänzt die Schulleitungs-Person ihren Beobachtungsbericht. Sie fügt schriftlich unerwähnte Beobachtungen an, denn etwas sagen "[...] bedeutet, dass immer etwas ungesagt bleiben muss, wodurch eine Position produziert wird, von der aus das je Gesagte dekonstruiert werden kann" (Luhmann, 1995, S.273), was sie zu vermeiden versucht. Wenn die Bewertung nicht angenommen wird (vgl. Luhmann, 1995, S.103) kommuniziert die Schulleitungs-Person nach folgende Struktur-: Erstens kommuniziert sie, dass sie die Beschreibung der Lehrperson verstanden und angenommen hat. Zweitens begründet sie ihre Bewertungen. Begründen heisst, sie beschreibt die gewählten Unterscheidungen, nach denen sie beobachtet hat, und sie beschreibt die Unterscheidungen (Indikatoren), welche zu den Bewertungen geführt haben. Aber sie "[...] diskutiert nicht über Werte, sondern über Präferenzen, Interessen, Vorschriften, Programme" (Luhmann, 1995, S.105-106), wie die Kommunikationen im Konfliktfall zeigen werden. Kommuniziert die Schulleitungs-Person Mängel, ist sich ihr Bewusstsein dem Risiko der Kommunikationsablehnung gewahr, sie beobachtet die Lehr-Person aufmerksam, während sie mit ihr kommuniziert (vgl. Luhmann, 1995, S.103). Aufgrund der Anschlussakte erkennt die Schulleitungs-Person, ob die Lehr-Person die Kommunikation annimmt oder nicht (vgl. Luhmann, 1987, S.204). Die Schulleitungs-Person hat die Erwartung, dass die Lehr-Person bereit ist, Mängel zu beheben. Ist die Lehr-Person nicht bereit, diese Erwartung zu akzeptieren, liegt ein Konflikt vor. Denn, ein "[...] Konflikt liegt [...] dann vor, wenn Erwartungen kommuniziert werden und das Nichtakzeptieren der Kommunikation rückkommuniziert wird" (Luhmann, 1987, S.530). Und "[...] der Konflikt übernimmt für eine Weile die Autopoiesis der Kommunikation" (Luhmann, 1987, S.530). Die Kommunikation der Schulleitungs-Person nimmt nun "[...] Pressionselemente in sich auf, die den Empfänger mehr in Richtung auf Annahme als in Richtung auf Ablehnung drängen" (Luhmann, 1987, S.205). Als Pressionselemente setzt die Schulleitungs-Person Regelungen der Organisation, beispielsweise das Berufsleitbild des Lehrerverbandes oder gar gesetzlich geregelte Pflichten ein. Somit nimmt die Schulleitungs-Person Bezug auf die Mitgliedschaft der Lehr-Person in der Organisation (vgl. Luhmann, 1997, S.829) und kommuniziert in ihrer Rolle als Dienstaufsicht (vgl. Luhmann

und Lenzen, 2002, S.58). Wenn die Schulleitungs-Person gesetzlich festgelegte Erwartungen, also Normen, darlegt, laufen ihre "[...] Pressionen [laufen] teils über Konfliktaussicht und Konfliktvermeidung" (Luhmann, 1987, S.205). Aber Recht ist "keineswegs nur ein Mittel der Lösung sozialer Konflikte, sondern zunächst und primär ein Mittel der Erzeugung sozialer Konflikte: Eine Stütze für Zumutungen, Forderungen, Ablehnungen auch und gerade dort, wo Widerstand erwartet wird" (Luhmann, 1987, S.451). Die Schulleitungsperson sucht den Konsens, sie will die "[...] Übereinstimmung von Meinungen, Einigkeit (in der Beurteilung einer bestimmten Frage)" (Kunkel-Razum, 2010, S.567). Aber es "[...] gibt keine bewusste Verknüpfung eines Bewusstseins mit einem anderen Bewusstsein. Es gibt keine Einheit der Operationen mehrerer Bewusstseinssysteme, und was immer als Konsens erscheint, ist das Konstrukt eines Beobachters, also seine Leistung" (Luhmann, 1995, S.112). Die Schulleitung vereinbart einen neuen Termin, für sie ist Konsens "[...] das télos der Kommunikation - auch in dem Sinne, dass Konsens die Kommunikation beendet, da sich nach Konsens Kommunikation nicht mehr lohnt. [...]. die Kommunikation wird dann gedacht als Prozess, der ihr Wissen oder doch Information überträgt - was ihr manchmal misslingt" (Luhmann, 1981, S.15). Die Fortsetzung der Kommunikation wird auf einen späteren Zeitpunkt vereinbart, die Kommunikation wird ausgedehnt. Das Bewusstsein der Lehr-Person und das der Schulleitungs-Person werden sich mit dieser Kommunikation weiter beschäftigen und Anpassungen vornehmen, denn man "ist so gut wie gezwungen, auf die Enttäuschungen zu reagieren. Man kann dies durch Anpassung der Erwartung an die Enttäuschungslage (Lernen) tun oder genau gegenteilig durch Festhalten der Erwartungen trotz Enttäuschung und Insistieren auf erwartungsgemässem Verhalten" (Luhmann, 1987, S.397). Dies betrifft Schulleitungs-Person und Lehr-Person, denn bei beiden wurden Erwartungen nicht erfüllt. Nachdem die Kommunikation über die Beurteilungen der Schulleitungs-Person und die Selbstbeurteilungen der Lehr-Person thematisch abgeschlossen wurden, werden die rechtlichen Vorgaben erfüllt. Die Schulleitungs-Person trägt der Lehr-Person das Ergebnis der Mitarbeiterbeurteilung, das sie den Schulbehörden vorlegen wird, vor. Und alle Beteiligten unterschreiben das Dokument. Damit kommunizieren sie im Rahmen des Rechtssystems. Denn die "[...] Funktion des Rechts besteht allgemein in der Ermöglichung normativer Erwartbarkeit normativer Erwartungen" (Krause, 2005, S.238). In diesem Falle darf die Lehr-Person erwarten, dass genau diese Beschreibungen der Schulbehörde vorgelegt werden und die Schulleitungs-Person hat die Bestätigung, dass die Lehr-Person diese Beobachtungen gehört und gelesen hat. Die Lehr-Person dürfte das Dokument auch nach Hause nehmen. Sie erhält damit Gelegenheit, die Beurteilung alleine, ohne unter Beobachtung zu stehen, zu lesen und auch die Stellungnahme zu verfassen. Sie ist "[...] zur Evaluierung der gelesenen Kommunikation und in diesem engeren Sinne zur Beobachtung freigestellt. [...]" (Luhmann, 1987, S.409), womit die stattgefundene interaktive Kommunikation wieder in den Rahmen der schriftlichen Kommunikation geführt wird. Um die Zielvereinbarung zu formulieren, wird eine Fortsetzung der Interaktion auf einen späteren Zeitpunkt vereinbart. Damit haben die Beteiligten Zeit, sich im Rahmen der doppelten Kontingenz mit dem Thema zu befassen. Durch die Erfahrung des Gespräches wurden beidseitig Erwartungen gebildet. "An den Erwartungen erscheinen (nun, Anm. d. Verf.) die Zeithorizonte des Systems. Sobald festliegt, was erwartet wird, kann man von da aus Zukünfte und Vergangenheiten einschätzen" (Luhmann, 1987, S.419). Und somit allfällige Möglichkeiten (Ideen) entwickeln.

Welche Ideen die Lehr-Person entwickeln wird, ist nicht vorhersehbar denn sie befragen

[...] sich selbst und reagieren daher bei aller Transformation von Input und Output immer auch auf ihre eigene momentane Befindlichkeit. Sie geben auf eine Frage einmal diese, das nächste Mal eine andere

Antwort, je nachdem, wohin ihr vorheriger Output sie geführt hat [...]oder wie sie sich selbst fühlen und welche Eindrücke in der Situation sonst noch auf sie einwirken und ihre Befindlichkeit bestimmen. Sie sind weniger zuverlässig, dafür aber auch in einer nicht vorprogrammierten Weise anpassungsfähig. (Luhmann, 2009, S.203)

Zum Abschluss des Gespräches kommuniziert die Schulleitungs-Person mit der Lehr-Person über deren Gefühle. Das heisst, sie versucht herauszufinden, ob Ansprüche der Lehr-Person erfüllt oder enttäuscht wurden (vgl. Luhmann, 1987, S.364). Aus der komplementären und asymmetrischen Rollenstruktur der Interaktion beendet die Schulleitungsperson das Gespräch und die Beteiligten verabschieden sich (vgl. Luhmann und Lenzen, 2002, S.108).

#### 4.2.11 Abnahme durch die Schulbehörde

"Den Abschluss der Mitarbeiterbeurteilung bildet der Beschluss der Schulpflege über das Ergebnis der Mitarbeiterbeurteilung und über allfällige Fördermassnahmen auf Antrag der oder des Beurteilungsverantwortlichen" (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S.11). Das heisst, im Rahmen einer Schulbehördensitzung werden die Anträge rechtskräftig abgenommen. Damit auch die Mitglieder der Schulbehörde wissen, worüber sie ihre Entscheidung treffen, gibt es eine Aktenauflage, in welcher "[...] alle entscheidungsrelevanten Unterlagen vorgelegt werden. Dazu gehört auch, soweit von der Lehrperson erstellt, das Dossier Unterricht und Planung. Dieses ist jedoch nach Abschluss des Verfahrens an die Lehrperson zurückzugeben, da es dem Beurteilungsteam nur vorübergehend zur Verfügung gestellt wurde" (Volksschulamt des Kantons Zürich, 2011, S.2). Die Dauer der Aktenauflage wurde so gewählt, dass Behördenmitgliedern, welche Fragen zu den Anträgen haben, genügend Zeit zur Verfügung steht, diese mir zu stellen. In der Sitzung werden die Anträge, ohne weitere Diskussion formal abgenommen und rechtskräftig protokolliert.

#### 4.2.11.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Abnahme durch die Schulbehörde

Die Beobachtungen des Beurteilungsteams werden nun, von an der Beurteilung nicht beteiligten Behördenmitgliedern gelesen. Somit beobachten sie die Beobachter beim Beobachten und jeder von ihnen "[...] beobachtet,
was er beobachten kann, auf Grund seiner für ihn unsichtbaren Paradoxie, aufgrund einer Unterscheidung,
deren Einheit sich seiner Beobachtung entzieht" (Luhmann, 1990, S.123).

Die Schriftlichkeit und das zur Verfügung stellen von genügend Zeit [...] ermöglichen eine Vertagung des Verstehens und dessen interaktionsfreie Realisation irgendwann, irgendwo, durch irgendwen. Sie [...] dehnt den Empfängerkreis aus und schränkt damit zugleich das ein, worüber noch informativ (das heisst: überraschend) geredet werden kann" (Luhmann, 1997, S.258). Zudem besteht die Möglichkeit, dass Fragen zu den getroffenen Beobachtungen und Unterscheidungen getroffen werden können. In diesem Schritt des Verfahrens zeigt sich, dass "[...] die komplizierte Maschinerie des staatlichen Entscheidens in Gang gesetzt wird, [...]" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.119), um die personalrechtlichen Kommunikationen zu vollziehen.

"Die Eigentum- und Personalverwaltung ist kein Geschäft, das in der Form erzieherischer Operationen ablaufen könnte. Sie gehört daher zur Umwelt des Erziehungssystems" (Luhmann und Lenzen, 2002, S. 119), in diesem Fall in das System der Politik und Recht. Dies ist auch an der klaren Normierung dieses Verfahrensschrittes erkennbar.

## 4.2.12 Archivierung und Weiterleitung der Beurteilung

Nach dem Beschluss der Schulbehörde habe ich als Schulleiterin keine Aufgabe mehr im MAB-Prozess. Die Verwaltung wird unter Aufsicht der Behörde die gesetzlichen Regulierungen bezüglich der Archivierung der MAB-Unterlagen einhalten, diese "[...] sind mindestens so lange aufzubewahren, bis das konkrete Verfahren abgeschlossen worden ist. Dies ist notwendig, damit bei einem allfälligen Rekurs oder einer Beschwerde gegen ein Behördenmitglied von der Oberbehörde nachvollzogen werden kann, wie und gestützt auf welche Fakten entschieden worden ist" (Volksschulamt des Kantons Zürich, 2011, S.1). Ausserdem wird die "[...] aus der Gesamtwürdigung resultierende Beurteilungsstufe [wird] der Bildungsdirektion/Volksschulamt auf deren Aufforderung hin mitgeteilt. Der Lehrperson werden ein Protokollauszug und eine Kopie des Beurteilungsdokumentes zugestellt" (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011, S.11). Die Akten der Mitarbeiterbeurteilung werden danach bis zur nächsten Mitarbeiterbeurteilung vier Jahre aufbewahrt (Volksschulamt des Kantons Zürich, 2011, S.1) und die "[...] wichtigsten Dokumente der Beurteilung, insbesondere das Beurteilungsdokument, sind bis zum Ende des Arbeitsverhältnisses und 10 Jahre darüber hinaus aufzubewahren, da diese die Grundlage für ein allfälliges Arbeitszeugnis und für Referenzauskünfte bilden" (Volksschulamt des Kantons Zürich, 2011, S.1).

#### 4.2.12.1 Mit Luhmanns Metatheorie beobachtet: Archivierung der Beurteilung

Anhand der rechtlichen Regulierungen wird klar, es geht nicht um erzieherische Kommunikation, es geht nicht um politische Kommunikation, sondern es geht um die "[...] Ermöglichung normativer Erwartbarkeit normativer Erwartungen" (Krause, 2005, S.238). Die Beobachtungen sind schriftlich festgehalten und somit wird

[...] das Diskriminieren von Erinnern und Vergessen zur Sache von Entscheidungen. Denn Aufschreiben ist immer auch Nichtaufschreiben von Anderem. Schrift ist selbstgemachtes Gedächtnis. Es kann jetzt mehr erinnern und mehr dem Vergessen überlassen werden als zuvor. Schrift unterstützt das Gedächtnis, sie belastet es aber auch. Sie ermöglicht eine ständige Re-Imprägnierung der Kommunikation in der Form des Wiederlesens der Texte oder auch der mündlichen Bezugnahme auf Texte, die als vorhanden (wenn auch oft: schwer zugänglich) unterstellt werden. (Luhmann, 1997, S.271)

Diese Regulierungen sichern ab, dass die Beobachtungen über die Lehr-Person nicht frei zugänglich sind. Denn jeder "[...] Vergleich muss sich [daher] die Frage gefallen lassen, wozu er benutzt wird. Seine Resultate können nur mit Reflexion auf seine Bedingungen verwendet werden, [...]" (Luhmann und Lenzen, 2002, S.65).

## 5 Antworten zu den Fragestellungen: Auch sie sind relativ...

## 5.1 Fragestellungen

Diese Arbeit verfolgte folgende drei Fragestellungen, auf welche ich in diesem Kapitel eingehen werde.

- 1) Welches sind die wesentlichsten und für mich für diese Arbeit bedeutsamen Theoriebausteine von Luhmanns Metatheorie?
- 2) Sind Beobachtungen alles? Sind Beobachtungen die Grundlagen allen Handelns und Urteilens?
- 3) Sind Beobachtungen Nichts für alle?

## 5.1.1 Welches sind die wesentlichsten und für mich und diese Arbeit bedeutsamen Theoriebausteine von Luhmanns Metatheorie?

Diese Frage ist nicht allgemein beantwortbar. Dies aus verschiedenen Gründen: Erstens ist der Bezugspunkt (ich) mein Bewusstsein, ein psychisches System. Das verändert sich durch die Beschäftigung mit Beobachtungen laufend (vgl. Luhmann, 1987, S.356). Je nachdem, was es gerade beobachtet, wovon es irritiert ist und wie es unterscheidet, könnte die Antwort anders ausfallen. Wir wissen, das Bewusstsein unterscheidet mit Sinn nach aktuell und potentiell (vgl. Krause, 2005, S. 12-13). Also könnte die Frage sein, was die aktuelle Antwort ist. Ich beginne also mit Schreiben - was ja auch nicht stimmt, denn ich schreibe ja schon, ich stecke somit im klassischen Paradox fest, weil ich versuche, mich in die Beschreibung miteinzubeziehen (vgl. Luhmann, 1990, S.123). Da ich diese Kommunikation weiterführen möchte, blende ich dies aus. Ich fahre mit dem Schreiben fort. Damit beginne ich, Erkenntnisse zu formulieren (vgl. Luhmann, 2007, S.222), was mein Bewusstsein verändert und wenn ich den Gedanken zu Ende geführt habe, streiche ich ihn und beginne von vorn, weil sich aktuellere Erkenntnisse gebildet haben. So ist es unmöglich, eine aktuelle Meinung abzugeben. Was soll ich tun? Ich werde die Frage beantworten, indem ich beschreibe, aus welcher Situation die vorliegende Auswahl entstanden ist. Und im Wissen darum, dass ich in dem Moment, in dem diese Arbeit gelesen oder diskutiert wird, ich es (allenfalls) anders machen würde. Das Schreiben des Theorieteiles ist ein exemplarisches Beispiel für das oben beschriebene Paradox des Beschreibens einer Situation, in der ich mich selber mittendrin befinde. Während ich am Lesen der Werke von Niklas Luhmann war, musste ich die Beschreibung seines Werkes anfertigen. Das heisst, ich musste mich während des Beobachtens beim Beobachten beobachten. Dieses Paradox ist deblockierbar, indem ich einen weiteren Beobachter miteinbeziehe oder die Beobachtung der Beobachtung zeitlich aufschiebe (vgl. Luhmann, 1997, S.1113). Beides habe ich getan, ich habe mich mit Stefan Lüönd, einem Beobachter, der mich beobachtete, getroffen. Er beobachtete mich und bot mir seine Unterscheidungen an, die er nützlich fand. Zusätzlich habe ich Informationen, die er mir gab und ich nicht einordnen konnte, wörtlich aufgeschrieben und sie zu einem späteren Zeitpunkt nochmals gelesen und dann auch verstanden. Ausserdem habe ich versucht, den Zeitpunkt, an dem ich mit dem Beschreiben meiner Beobachtungen beginne, möglichst weit hinauszuschieben, damit ich mich nicht beim Beobachten beobachten musste. Das Beobachten von Luhmanns Theorie war für mich vergleichbar mit einer Reise in ein unbekanntes Land mit einer Sprache, in der ich bereits einige Wörter verstehe. Die Themen, welche ich unterschieden habe, wählte ich, weil sie herausragten. Es waren die Unterschiede, welche sich vom Bekannten am deutlichsten abhoben. Und die mir, im Bewusst-

sein, dass sie nicht das Gesamte beschreiben, die erstmaligen Orientierung auf Niklas Luhmanns "Landkarte" ermöglichten. Die in der Arbeit beschriebenen Bausteine unterscheide ich in vier Gruppen:

- Bausteine für das Basisverständnis der Systemtheorie
- Bausteine für das Verständnis der Anwendung der Systemtheorie
- Bausteine zur Verortung der Schule in der systemischen Gesellschaftstheorie
- Bausteine in der Anwendung der berufsbezogenen Fragestellung

Für mich sind die Bausteine Systemarten, System und Umwelt, Autopoiesis, Systeme sind operativ geschlossen und doch umweltoffen, Komplexität, und 'Menschen bilden keine Systeme ' diejenigen, welche die Grundvoraussetzungen für das Verständnis der Systemtheorie von Niklas Luhmann bilden. Um die Anwendungen der Theorie zu verstehen, benötige ich Luhmanns Unterscheidungen zum Unterscheiden / Unterschied Beobachten / Beobachter, Paradox, blinden Fleck und Sinn. Sie beschreiben die Basisoperationen der Systeme. Der operative Konstruktivismus und die Erkenntnisbildung sind die damit verbundenen Konsequenzen, welche die Theorie unter den verschiedenen Beschreibungen der Welt einordnen. Damit ich die Schule im Theoriegebäude Luhmanns verorten kann, muss ich mich mit seinem Verständnis der Gesellschaft auseinandersetzen. Dazu benötige ich den Baustein Kommunikation und strukturelle Kopplung, sie beziehen sich auf die Operationen des sozialen Systems. Weiter führt die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in verschiedene Funktionssysteme und ihrer Operation am binären Code, zum Erziehungssystem und seiner Funktion, womit ich in der Schule angelangt bin. Meine Fragestellungen bezogen sich auf die Themen Beobachten, Erkenntnisbildung, deshalb blendete ich diese Bausteine aus. Im Rahmen der berufspraktischen Anwendung beobachtete ich den MAB- Prozess. Für diese Anwendung hatte ich die Schwerpunkte beobachten und Erkenntnisbildung gesetzt, welche im Basisverständnis der Operation der Systeme abgebildet wurden. Im MAB-Prozess finden unterschiedliche Formen der Kommunikation statt. Deshalb ergänzte ich im Rahmen der MAB-Beobachtung die Unterscheidungen unter anderem aus den zusätzlichen Themenfeldern, Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Interaktionssysteme und Sprache. Um die Zirkularität, die in seiner Theorie innewohnt und die damit verbundenen sich wiederholenden Beschreibungen ab und zu zu unterbrechen, habe ich weitere Unterscheidungen aus Luhmanns Werk, eingestreut.

Nun möchte ich ausgehend von einer Gesamtsicht von Luhmanns Theorie grob sichtbar machen, aus welchen Bereichen Themen bearbeitet wurden. Dies unter Anwendung der im Kapitel 2.1.1.1 eingesetzten Abbildung 2 Schwerpunkte der Beobachtung (vgl. Krause, 2005, S.6).

Die ausgewählten Beschreibungen ordne ich, durch die entsprechende Farbwahl der Schrift den Bereichen zu:

Systeme, System und Umwelt, Prinzip der Autopoiesis, Systeme sind operativ geschlossen und umweltoffen, Strukturelle Kopplung; Komplexität, Beobachten, Differenzbildung, Information, Sinn, Beobachter 1. Ordnung und 2. Ordnung, Fremd-und Selbstbeobachtungen, Operativer Konstruktivismus, Theorie der Erkenntnisbildung, Kommunikation, , Luhmanns Kommunikationsmodell, Doppelte Kontingenz, Schriftliche Kommunikation; Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Funktion des Erziehungssystems, Binärer Code und Programme, Binärer Code des Erziehungssystems, Organisation Schule, Menschen sind und bilden keine Systeme.

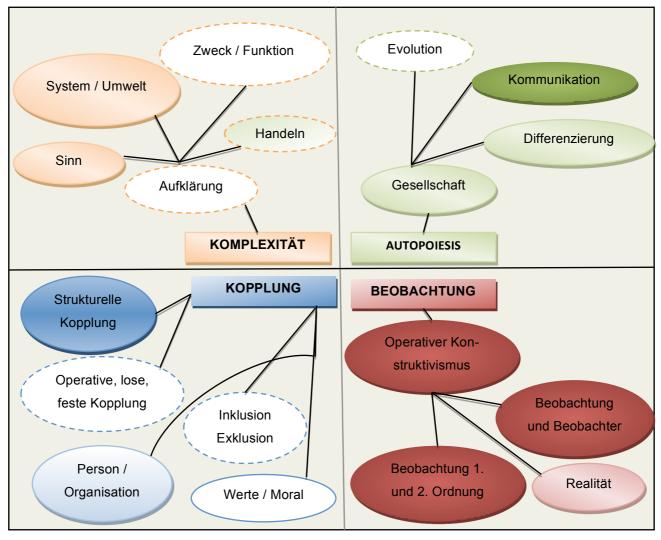


Abbildung 11: Oberbegriffe der Theoriebausteine der Kapitel 2.- 4.



- **V / A** = **V**ertieft erklärt und **A**nwendung im Praxisteil in den metatheoretischen Beobachtungen Luhmanns
- B / A = Beschrieben und Anwendung im Praxisteil in den metatheoretischen Beobachtungen Luhmanns
- K = Kurz eingebracht im Praxisteil
- Aus = Ausgeblendet, keine Erwähnung

Es ist offensichtlich, die Theorie wurde nicht vollständig abgebildet. Die Quadranten Beobachtung und Autopoiesis sind entsprechend der von mir gewählten Themenschwerpunkte recht gut abgedeckt. Die Themen des Bereiches Komplexität, welche stark mit dem Bereich der Autopoiesis (System/Umwelt) und Beobachtung oder Kommunikation (Sinn) vernetzt sind, wurden ebenfalls ausgewählt. Die strukturelle Kopplung ist der am intensivsten behandelte Teil aus dem Quadranten Kopplung, in dem die Themen nur kurz eingebracht oder ausgeblendet wurden. "Menschen sind und bilden keine Systeme" konnte nicht zugeordnet werden, da es kein Theorieteil, sondern ein Schluss ist, der sich aus dem Zusammenwirken von Theorieteilen aus allen Quadranten ergibt. Diesem wurde ein separates Kapitel gewidmet, da er einer der Teile der Theorie ist, der in der Kommunikation am intensivsten auf Ablehnung und Unverständnis stösst. Den Menschen nicht als Einheit zu betrachten (vgl. Luhmann, 1987, S.67-68), setzt die Verinnerlichung der luhmannschen Theorie voraus.

# 5.1.2 Sind Beobachtungen alles? Sind Beobachtungen die wesentlichsten Grundlagen allen Handelns und Urteilens?

Wenn ich frage, ob Beobachtungen alles sind, so gehe ich davon aus, dass wenn Beobachtungen alles sind, sämtliches Anderes, was nicht Beobachtung ist, von Beobachtung abhängen würde. Dies ist die grundsätzliche Fragestellung. Danach folgt mit der Präzisierung des Titels die spezifische Frage, ob handeln und urteilen aufgrund von Beobachtung getätigt werden. Ich werde die Frage ausgehend von Luhmanns Beobachtungsbegriff beantworten. Wir erinnern uns an folgende zwei Zitate.

"Am Anfang steht also nicht Identität, sondern Differenz. Nur das macht es möglich, Zufällen Informationswert zu geben und damit Ordnung aufzubauen; denn Information ist nichts anderes als ein Ereignis, das eine Verknüpfung von Differenzen bewirkt –`A difference that makes a difference` (nach Gregory Bateson, Steps to an Ecology of Mind, San Francisco 1972, S.489)" (Luhmann, 1987, S.112).

"Beobachten ist jedes Operieren mit Unterscheidungen, Beobachten ist also auch die Basisoperation von Verstehen" (Luhmann, 1987, S.110).

Auf Grund dieser zwei Beobachtungen ist die Antwort eindeutig: "Ja, Beobachtung ist alles." Bevor ich nun eine Antwort gebe, überprüfe ich die Antwort, indem ich die Gegenfrage stelle: "Warum sind Beobachtungen nicht alles?" Beobachtungen sind nicht alles, weil Beobachtungen nur stattfinden können, wenn es einen Beobachter gibt, der beobachtet (vgl. Krause, 2005, S.92). Ich weiss, Systeme beobachten. Also behaupte ich stattdessen: "Systeme sind alles." Aber auch dieser Aussage kann ich nicht zustimmen, denn Systeme entstehen durch die Differenzbildung zur Umwelt (vgl. Luhmann, 1987, S.35), wozu wieder Beobachtung nötig ist (vgl. Krause, 2005, S.92). Niklas Luhmanns geht in seiner Theorie von einer System-Umwelt-Differenz aus, was Systeme und Beobachtung, also mindestens zwei gleichwertige Unterscheidungen in einem beinhaltet, womit ich weiterhin antworte: "Beobachtung ist nicht alles." Nun gelange ich zum zweiten Teil der Fragestellung: "Sind Beobachtungen die Grundlagen allen Handelns und Urteilens?" Die Begriffe handeln und urteilen verweisen darauf, dass es nun um Beobachtungen von psychischen und sozialen Systemen geht. Damit kommt ein weiteres Element hinzu. Psychische und soziale Systeme prozessieren entlang von Sinn (vgl. Luhmann, 1997, S.51–52). Somit beobachten die Systeme sinnvoll. Sinn zwingt zur Selektion. "Die Gesamtheit der vom sinnhaft intendierten Gegenstand ausgehenden Verweisungen gibt mehr an die Hand, als faktisch im nächsten Zug aktualisiert werden kann. Also zwingt die Sinnform durch ihre Verweisungsstruktur den nächsten Schritt zur Selektion" (Luh-

mann, 1987, S.93–94). Ich folgere, ohne Sinn keine Unterscheidung, also kein Beobachten. So könnte ich statt-dessen also antworten: "Sinn ist alles." Aber auch Sinn ist eine Struktur, die durch Beobachtung entsteht. Und jetzt? Dazu später, zumindest aber schliesse ich: "Beobachtung ist nicht alles." Sind denn Beobachtungen die Auslöser für Handlungen? Handlungen sind Ereignisse (vgl. Krause, 2005, S.144). Diese können durch einen Beobachter einem anderen System zugeordnet werden oder innerhalb sozialer Systeme werden Kommunikationen für den Beobachter als Handlungen von Personen ausgeflaggt (vgl. Luhmann, 1987 S.226).

Die Systeme beobachten sich. Sie befinden sich in der Situation der doppelten Kontingenz, welche sie dazu drängt, zu kommunizieren (vgl. Luhmann 1987, S.171-172). Die Beobachtungen sind Prozesse des Bewusstseins, also sinnvoll unterscheidende Prozesse (vgl. Luhmann, 1997, S.51–52). Somit gelangen wir wieder dazu, zu sagen, dass die Systeme ohne Sinn nicht prozessieren können, Sinn aber auch an Beobachtung gekoppelt ist. Und somit bleibe ich auch in Bezug auf Handlungen dabei: "Beobachtung ist nicht alles." Als letztes beschäftige ich mich mit der Frage, ob denn Beobachtungen die Grundlage alles Urteilens sind. Wenn Urteilen im Sinne von Begutachten, Beurteilen, Bewerten (vgl. Kunkel-Razum, 2010, S. 1004) angewandt wird, so sind Unterscheidungen die Grundlage von Beobachtungen und somit von Urteilen, da in psychischen und sozialen Systemen auf Grund von Sinn selektioniert wird (vgl. Luhmann, 1997, S. 51–52). Wir kennen die Antwort: "Beobachtung ist nicht alles." Ich stelle fest, in jeder Fragestellung sind System/Umwelt, psychische und soziale Systemen, Beobachtung und Sinn beteiligt. Hierarchien unter den einzelnen Zusammenhängen sind dabei keine festlegbar. Höchstens Asymmetrien (vgl. Luhmann, 1987, S.67) sind beobachtbar. Und so beantworte ich die Frage: "Sind Beobachtungen alles?" mit:

"Beobachtungen sind nicht alles, denn Beobachtungen können nicht autonom von weiteren Bedingungen stattfinden. Beobachtungen sind nur in Interdependenz und Zusammenwirken von System/Umwelt, Beobachter und
beobachten möglich. Sind es Beobachtungen in sozialen Systemen oder psychischen Systemen, so sind sie zusätzlich nur im Rahmen der Interdependenzen, die zwischen Bewusstsein, Kommunikation und Sinn bestehen,
möglich und davon geprägt."

#### 5.1.3 Sind Beobachtungen Nichts für alle?

"Das Korrektiv liegt in der Beobachtung zweiter Ordnung selbst, nämlich in der autologischen Komponente der Erkenntnis und in der Einsicht, dass alles Erkennen Unterscheidungsgebrauch ist und insofern - nur insofern! - stets die Eigenleistung des Systems" (Luhmann, 1997, S.1120).

Luhmann spricht es mit Nachdruck aus, jedes Beobachten und damit auch Erkenntnisbildung ist die Eigenleistung des Systems. Er spricht somit dem Beobachter, konsequent ohne Selbstexemption (vgl. Luhmann, 1997, S.1118) jegliche Objektivität und Autorität auf eine allgemeingültige Wahrheit ab. Für die Erkenntnistheorie bedeutet das, dass jede Erkenntnis eine Realität ist, die aus Kategorien des Beobachters gebildet wurde (vgl. Luhmann, 1988, S.219). Luhmann schlägt vor, dass deshalb die Beobachtung von "Was beobachtet der Beobachter?" auf "Wie beobachtet der Beobachter?" umgestellt werden sollte (vgl. Luhmann, 1995, S.132). Die Frage, die sich aus diesen Zusammenhängen ergab, lautet: "Sind Beobachtungen (auch Erkenntnisse) (also) Nichts für alle?" Wenn damit gemeint ist, dass es keine Erkenntnisse gibt, die für alle allgemeingültige Wahrheiten sind, dann stimme ich der Aussage zu und sage: "Beobachtungen sind Nichts für alle." Mit "Nichts für alle" könnte aber auch gemeint sein, dass Erkenntnisse, weil sie beobachterabhängig sind, nicht an alle kommuni-

ziert werden dürfen. Diese Fragestellung möchte ich noch etwas verfolgen, bevor ich die Fragestellung "Sind Beobachtungen Nichts für alle?" beantworte. Grundsätzlich könnte man sagen, die Frage ist rein hypothetisch, denn es gibt gar keine Möglichkeit, "alle" mit mittels Kommunikation zu erreichen. Und doch haben wir via Medien und vor allem via elektronische Medien heute zumindest die Möglichkeit, unüberprüfbar viele zu erreichen. Ich habe Niklas Luhmanns Beobachtungen zu den Massenmedien nicht gelesen, ich argumentiere mittels der in dieser Arbeit aufgeführten Theoriebausteine : Wenn ein Beobachter beispielsweise nach einem Fussballmatch via Twitter eine Kommunikation über Twitter kommuniziert, in der er die Spieler der gegnerischen Mannschaft als "Behinderte" benennt, dann muss er, wie üblich in Kommunikation mit dem Risiko rechnen (auch wenn er es sich nicht bewusst ist), dass die Kommunikation abgelehnt werden kann (vgl. Luhmann, 1995, S.103). Sollte er dem Risiko der Kommunikationsablehnung entgegenwirken wollen, so muss er im Voraus überlegen, wie seine Kommunikationen verstanden werden könnten. "Das generalisierte Resultat des ständigen Operierens unter diesen Bedingung der doppelten Kontingenz ist schliesslich die Sozialdimension allen Sinnes: dass man bei jedem Sinn fragen kann, wie er durch andere erfahren und verarbeitet wird" (Luhmann, 1987, S.161). So wird der Verfasser des Twitters seine Kommunikation auf der Sozial-, Sach- und Zeitdimension (vgl. Luhmann, 1987, S. 127) überprüfen, wobei die Sozialdimension die Verstehensversuche provozieren wird (vgl. Luhmann, 1987, S. 130). Der Beobachter muss sich also in die Position seines Gegenübers versetzen, empathisch denken. Der Verfasser oder die Verfasserin der Kommunikation muss seine oder ihre Beobachtung mit zusätzlichen Unterscheidungen beobachten (überprüfen) und so möglicher Beobachtung also Kritik im Voraus aussetzen, bevor er oder sie seine oder ihre Beobachtung veröffentlicht. Danach kommuniziert er ins World Wide Web und auf Grund der Anschlusskommunikationen, wird er feststellen, dass diese Wahrheit eine eigene war, welche nicht von allen geteilt wird. Zudem muss allenfalls mit Aktionen von anderen Systemen in seiner Umwelt rechnen, wenn beispielsweise der Arbeitgeber der an dieser Kommunikation Anteil nimmt, ihm die Stelle kündigt. Denn soziale "[...] Systeme regeln Erwartungen, aber auch Erwartungserwartungen, also dasjenige, von dem erwartet wird, dass es erwartet wird. Doppelte Kontingenz wird so zum Katalysator von sozialen Systemen, weil damit der Zwang entsteht, Kontingenz abzubauen und Komplexität zu reduzieren" (Jahraus, 2001, S.312). Dies kann von an der Kommunikation beteiligten Beobachtern beobachtet werden und wird somit (allenfalls) ihre Anschlusskommunikationen beeinflussen. Somit schärft die Kommunikation an alle die Kommunikationen und erhöht (längerfristig) die Ansprüche an die Kommunikation.

Ist unter den Beobachtern der Kommunikation akzeptiert, dass die Beobachtungen auf sekundären Daten (vgl. Baraldi et al., 1998, S.100–101) basieren, und setzt der Beobachter voraus, [...], dass die Welt diverses Beobachten toleriert, und zwar so, dass das, was sie bei unterschiedlichen Unterscheidungen zeigt, nicht immer als Irrtum der einen oder der anderen Beobachtung eliminiert werden kann" (Luhmann, 1997, S.1124). Dann "[...] wird der Erkenntnistheoretiker selbst Ratte im Labyrinth und muss reflektieren, von welchem Platz aus er die anderen Ratten beobachtet" (Luhmann, 1988, S.227). Und damit sollte darüber kommuniziert werden, "[...] 'Wie erkennen wir?' statt des 'Was erkennen wir?'" (Von Foerster, 1999, S. 82). Dies ermöglicht die Erweiterung der Sichtweisen, denn so "[...] können verschiedene Beobachtungen verschiedener Beobachter koordiniert, und zwar gerade in ihrer Verschiedenheit koordiniert werden. [...] es gilt für ein Auswechseln der jeweils benutzten Unterscheidungen im Nacheinander ebenso wie für die Fokussierung verschiedener Beobachter auf dasselbe" (Luhmann, 1997, S.56). Somit ergibt die Kommunikation an "alle" zusammengefasst eine Schärfung,

(im Sinne von Überprüfung) der eigenen Beobachtung, sowie die Erweiterung der Beobachtungen, durch die Kommunikation über die benutzten Unterscheidungen.

Für die Beantwortung der Frage "Sind Beobachtungen Nichts für alle?" argumentiere ich einerseits davon aus, dass es keine Beobachtung die Gültigkeit für alle hat. Andrerseits bewirkt die Kommunikation an alle eine Schärfung und Erweiterung der Beobachtungen. Zudem unterscheide ich nicht mit Nichts/Alles, sondern mit Nichts/Etwas, wobei ich mit "Etwas" eine unbestimmte Menge, die grösser als Nichts ist, bezeichne. Und so sage ich: "Beobachtung ist Etwas für alle."

Zusammengefasst beantworte ich nun die Eingangsfrage "Sind Beobachtungen Alles und Nichts für alle?" mit:

"Beobachtungen sind nicht Alles und Etwas für alle."

## 6 Abschliessende Reflexion: Fliegen lernen mit Luhmanns Theorie

Mit persönlichen Reflexionen zum Verfassen dieser Masterarbeit beende ich diese Arbeit. Die Aufgabe, eine Masterarbeit zu schreiben, habe ich mir selber ausgesucht. Es war die Gelegenheit, mich mit Fragen, die mich seit längerem beschäftigen, auseinanderzusetzen. Ich wollte etwas Ausgesuchtes lernen. "Lernen ist die Bezeichnung dafür, dass man nicht beobachten kann, wie Informationen dadurch weitreichende Konsequenzen auslösen, dass sie in einem System partielle Strukturveränderungen bewirken, ohne dadurch die Selbstidentifikation des Systems zu unterbrechen" (Luhmann, 1987, S.158). Die Reflexion meines Lernens würde also heissen, ich beobachte, welche Informationen zu welcher Strukturveränderung geführt haben und versuche, diese schriftlich zu explizieren. Aber, ob "[...] ich meine, was ich sage, weiss ich nicht. Und wenn ich es wüsste, müsste ich es für mich behalten" (Luhmann, 1995, S.132). So beschreibt Niklas Luhmann mit einem Augenzwinkern die Problematik, Prozesse des Bewusstseins zu kommunizieren. Trotzdem werde ich versuchen, meinen Lernprozess zu erfassen und in Worte zu kleiden. Unbeschwert und voller Elan habe ich im letzten Frühling das Buch "Einführung in die Systemtheorie" (2004) von Niklas Luhmann bestellt und an einem sonnigen Samstagmorgen zu lesen begonnen. Die verdichtete Sprache, die komplexen Aussagen, die Menge der Begriffe, die ich nur mit Unterstützung von Bedeutungswörterbüchern verstand, überraschten mich. Nach den ersten fünfzig Seiten, die Verständlichkeit des Textes war nicht einfacher geworden, musste ich eine Entscheidung treffen: Sollte ich meine Aufgabenstellung anpassen, verändern oder gar aufgeben? Sollte ich das tun, was ich genau nicht gewollt hatte, eine Arbeit über ein Schulprojekt schreiben? Sollte ich die Auseinandersetzung mit einer meiner Lebensfragen aufgeben? Und beispielsweise die Einrichtung der schulischen Tagesbetreuung beschreiben, welche gerade in Dürnten, in meiner Schule, eingerichtet wurde? Nein, entschied ich, ich wollte meine Fragestellung nicht aufgeben. Denn trotz Luhmanns "schocktherapeutischer Formulierungskunst" (Krause, 2005, S. 110) musste ich immer wieder zu seinen Büchern greifen. Zudem wollte ich endlich die Grundlagen der systemischen Handlungstheorien kennenlernen. Und das hiess, sich mit Luhmanns Theorie zu befassen, zu lernen. Und Lernen geschieht wie "[...] Veränderung und Problemlösen geschehen (, , Anm. d. Verf.) individuell, eigenaktiv und konstruktiv, mithilfe eigener Ressourcen" (Achouri, 2009, S.141). Konkret hiess das, ich habe mich stunden-, tage- und ferienlang mit Luhmanns Theorie auseinandergesetzt. Ich habe, gelesen, gerungen, ge-

sucht, nicht verstanden, verglichen, nachgeschaut, genossen, gesammelt, vernetzt, geschmunzelt, übersetzt, erklärt, wieder gelesen und wieder gelesen, gezweifelt, verstanden, nachgedacht, schematisiert, gesucht, zusammengefasst, gefolgert, hinterfragt, angewendet und formuliert. Es war, ein aufwändiger, anstrengender Prozess. Denn eine Problematik, die sich schnell offenbarte, war, dass ich, um Luhmann zu lesen, Luhmann hätte schon gelesen haben müssen. Denn die Komplexität seiner Theorie verlangte, dass "[...] eigentlich jedes Kapitel in jedem anderen neu begonnen und zu Ende geführt werden müsste" (Luhmann, 1987, S.14). Wer seine Schriften lesen will, muss sich auf seine Begrifflichkeiten einlassen. Die Informationsdichte, die sich in Luhmanns Texten konzentriert, motivierte mich, denn sie ermöglichte mir immer, etwas aus seinen Texten zu verstehen. Zudem wohnt ihnen ein feiner Humor und leise Ironie (auch sich selber gegenüber) inne, was mir immer wieder eine willkommene Auflockerung war. Ich habe also Luhmanns Beobachtungen beobachtet. Zum besseren Verständnis habe ich mich mit den Beobachtungen anderer Beobachter die Luhmann beobachteten, auseinandergesetzt. Und danach die Beobachtungen Luhmanns mit den dabei neu gewonnen Unterscheidungen beobachtet. Ich habe aus seinen Informationen Unterscheidungen getroffen und neue Informationen und Unterscheidungen gebildet. Meine daraus gewonnen Erkenntnisse überprüfte ich, indem ich sie anzuwenden versuchte. Ich habe mich und meine Umwelt mit den neuen Unterscheidungen beobachtet. Dazwischen musste ich mich immer wieder auch anderen Kommunikationen, welche meine Existenz sichern, widmen. Das Bewusstsein hat in dieser Zeit unbeobachtet weiterprozessiert und ein paar Stunden oder manchmal auch Tage später waren neue Strukturen gebildet. "Nebel" lichteten sich und es wurde ein feines Gespinst der Gesamttheorie, das sich aus losen Begriffen mehr und mehr zu einem Ganzen vernetzte, sichtbar. So ergaben sich für mich zum Beispiel sinnvolle Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Werken "Soziale Systeme, Grundriss einer allgemeinen Theorie" (1987) und "Die Gesellschaft der Gesellschaft" (1997). Mit dem Lesen von Luhmanns Theorie eignete ich mir eine Vielzahl von neuen Unterscheidungen, Begriffen an. Ich habe eine neue Sprache gelernt, was den Schreibprozess dieser Arbeit erschwerte. Denn Luhmann benutzt alltägliche Begriffe wie "beobachten" oder "kommunizieren" spezifisch anders. So musste ich mich laufend entscheiden, in welcher Sprache ich schreibe. Es brauchte in der Bearbeitung des MAB-Prozesses Disziplin, um die beiden Sprachen konsequent auseinanderzuhalten.

Ein Ziel dieser Arbeit war es, mir die Grundlagen auf der systemische Handlungstheorien basieren zu erarbeiten. Im Rahmen dieser Masterarbeit habe ich eine Ausbildung zur MAB besucht, in der ein Skript mit Beobachtungsanweisungen, und Hinweisen wovon Beobachtung beeinflusst wird, abgegeben wurde. Mittels des mir angeeigneten systemischen Grundwissens konnte ich mir erklären, worauf diese Handlungsanweisungen basieren (könnten). Ich hatte nun Antworten auf meine Warum-Fragen, und somit ist für mich die Ausgangsfrage dieser Arbeit beantwortet.

Mit Luhmanns Theorie des Beobachtens habe ich mich, indem ich damit den MAB-Prozesses beobachtete, vertieft auseinandergesetzt. Beim Erstellen der Beschreibungen erlebte und verstand ich den Unterschied zwischen der Beobachtung erster, zweiter und dritter Ordnung. Zu Beginn musste ich mich sehr konzentrieren, um nicht von der Beobachtung dritter Ordnung in die Beobachtung zweiter Ordnung zu kippen. Als sich dieser Unterschied schärfte, verstand ich, was eine Metatheorie ist. Zudem realisierte ich in der Bewältigung von Schreibstaus, dass ich mich gar nicht im Stau befand, sondern meine Anschlusshandlungen (das Weiterschreiben) durch eine Hin-und-Her-Bewegung beim Unterscheiden blockiert waren. Ich war am Oszillieren zwischen

dem Verfassen einer Beobachtung und dem mich selber Beobachten, beim Beobachten. Oder ich steckte in der Schlaufe doppelter Kontingenz fest. Ich beschäftigte mich mit der Frage, ob ich mit meinen Vorstellungen, wie ich meine Masterarbeit gestalten sollte, erfüllte, was die Beobachter meiner Arbeit von mir erwarteten. Ich beobachtete mich in dieser Situation, und plötzlich bekam das "Unterscheiden" Konturen. Ich begriff, dass Unterscheiden hiess, eine Seite der Form auszublenden. So fragte ich mich nicht mehr, was wohl erwartet würde, sondern, was ich von mir erwartete. Und ich konnte fortfahren.

Die Beschäftigung mit Luhmanns Theorie hat meine Sichtweise auf die "Realität" verändert und strukturiert. Ich kann heute Situationen und Handlungen gezielt von unterschiedlichen Beobachtungsebenen betrachten und einordnen. Dies nützt mir, um mit einem andern blinden Fleck eigene blinde Flecke zu entdecken, bevor ich mich dann wieder in die Ungewissheiten der Kommunikation begebe. Durch die mir angeeigneten Unterscheidungen, habe ich eine weitere Technik der Beobachtung gelernt. Der Ansatz des operativen Konstruktivismus hat mich darin bestärkt, dass es keine Wahrheiten gibt. Wenn ich heute einen Unterrichtsbesuch mache, so beobachte ich, welche Unterscheidungen von den verschiedenen Beobachtern der Kommunikation getroffen werden. Ich versuche auf Grund meines Bewusstseins über die Zurechnungsdifferenz unter den Beobachtern zu klären, wem ich die Handlung zurechne, der Situation oder der Person. Wenn ich mich zum Austausch über eine Lektion mit Lehrpersonen und oder Schulbehördemitgliedern treffe, so weiss ich, dass alle, ihr eigens konstruiertes Abbild der Realität mitbringen. Deshalb bin ich mehr denn je von der Notwendigkeit und der Bedeutung der Kommunikation über alle Medien überzeugt. (vgl. dazu 5.1.3. Beobachtungen sind Etwas für alle.) Es ist die einzige Möglichkeit zur Veränderung in sozialen Systemen. Sprache irritiert das Bewusstsein des andern Systems. Und so sehe ich meine Aufgabe als Schulleiterin darin, dass ich versuche Rauschen zu erzeugen, zu irritieren. So spreche ich heute Schwieriges direkter, offener an, aus der Überzeugung, dass der Mensch Kommunikation zur Entwicklung braucht. Meine Beobachtung von Kommunikationen hat sich verändert. Ich beobachte eine Diskussion oder einen Konflikt und es sind Anschlusskommunikationen über unterschiedliche, getroffene Unterscheidungen. Deshalb versuche ich Kommunikation so zu steuern, dass über Unterscheidungen kommuniziert wird. So achte ich beispielsweise bei einem Feedbackgespräch über einen Unterrichtsbesuch darauf, die von mir gewählten Unterscheidungen zu benennen. Meine Kommunikationspartner frage ich vermehrt nach den getroffenen Unterscheidungen und ihren hinterlegten Definitionen von Begriffen.

Abschliessend sage ich, das Schreiben dieser Masterarbeit hat sich für mich gelohnt. Ich habe durch die Auseinandersetzung mit Niklas Luhmanns Theorie ein wenig "fliegen" gelernt und neue Sichtweisen durch den Nebel der alltäglichen Ungewissheit erhalten.

Diese Theorieanlage erzwingt eine Darstellung in ungewöhnlicher Abstraktionslage. Der Flug muss über den Wolken stattfinden, und es ist mit einer ziemlich geschlossenen Wolkendecke zu rechnen. Man muss sich auf die eigenen Instrumente verlassen. Gelegentlich sind Durchblicke nach unten möglich - ein Blick auf Gelände mit Wegen, Siedlungen, Flüssen oder Küstenstreifen, die an Vertrautes erinnern; oder auch ein Blick auf ein grösseres Stück Landschaft mit den erloschenen Vulkanen des Marxismus. Aber niemand sollte der Illusion zum Opfer fallen, dass diese wenigen Anhaltspunkte genügen, um den Flug zu steuern.

(Luhmann, 1987, S.12-13)

## 7 Literaturverzeichnis

Gute Nachricht im Bild. Neues Testament mit Bildern und Erklärungen (2000). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

Achouri, Cyrus (2009): Systemic leadership. Ein innovativer Weg der Personalführung. München: Oldenbourg.

Baraldi, Claudio; Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena (1998): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie soziale Systeme. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bateson, Gregory (1990): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 3. Auflage. Frankfurt (Main): Suhrkamp.

Berghaus, Margot (2004): Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. 2. Auflage. Köln: Böhlau.

Jahrhaus, Oliver (2001): Nachwort. Zur Systemtheorie Niklas Luhmanns. In: Jahraus, Oliver (Hrsg.) (2001): Aufsätze und Reden. 1. Auflage. Stuttgart: Reclam S. 299 – 333

Kneer, Georg; Nassehi, Armin (2000): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. 4. Auflage. München: Fink.

Krause, Detlef (2005): Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann. 4. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Kunkel-Razum, Kathrin (2010): Duden - das Bedeutungswörterbuch.

Luhmann, Niklas (1968): Soziale Forschung und Praxis. Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Unter Mitarbeit von J.C.B.Mohr (Paul Siebeck). Tübingen: Buchdruckerei Eugen Göbel (Soziale Forschung und Praxis, 25).

Luhmann, Niklas (1981): Vorbemerkungen zu einer Theorie sozialer Systeme. In: Jahraus, Oliver (Hrsg.) (2001): Aufsätze und Reden. 1. Auflage. Stuttgart: Reclam. S. 7 - 30

Luhmann, Niklas (1981): Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: Jahraus, Oliver (Hrsg.) (2001): Aufsätze und Reden. 1. Auflage. Stuttgart: Reclam S. 76 – 93

Luhmann, Niklas (1982): Einführende Bemerkungen zu einer Theorie symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien. In: Jahraus, Oliver (Hrsg.) (2001): Aufsätze und Reden. 1. Auflage. Stuttgart: Reclam S. 31 - 75

Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1988): Erkenntnis als Konstruktion. In: Jahraus, Oliver (Hrsg.) (2001): Aufsätze und Reden. 1. Auflage. Stuttgart: Reclam S.218 – 242

Luhmann, Niklas, (1990): Sthenographie. In: Graduiertenkolleg Siegen (Hrsg.) Unter Mitarbeit von Niklas Luhmann (1990): Beobachter Konvergenz der Erkenntnistheorien? 1. Auflage. München: W. Fink. S. 119 – 138

Luhmann, Niklas (1991): Wie lassen sich latente Strukturen beobachten? In: Watzlawick, Paul und von Foerster, Heinz (Hrsg.)(2008): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus ; Festschrift für Heinz von Foerster. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag. S.61 – 74

Luhmann, Niklas (1995): Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt? In: Jahraus, Oliver (Hrsg.) (2001): Aufsätze und Reden. 1. Auflage. Stuttgart: Reclam S. 111 – 136

Luhmann, Niklas (1995): Was ist Kommunikation. In: Jahraus, Oliver (Hrsg.) (2001): Aufsätze und Reden. 1. Auflage. Stuttgart: Reclam S. 94 – 110

Luhmann, Niklas (1995): Dekonstruktion als Beobachtung 2. Ordnung . In: Jahraus, Oliver (Hrsg.) (2001): Aufsätze und Reden. 1. Auflage. Stuttgart: Reclam S.262 – 296

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 1. Auflage. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2000): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 4. Auflage. Stuttgart: Lucius und Lucius.

Luhmann, Niklas; Lenzen, Dieter (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas; Baecker, Dirk (2004): Einführung in die Systemtheorie. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.

Luhmann, Niklas; Lenzen, Dieter (2004): Schriften zur Pädagogik. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2006): Beobachtungen der Moderne. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, Niklas (2009): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Luhmann, Niklas (1992): System und Absicht der Erziehung. In: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.) (1992): Zwischen Absicht und Person: Fragen an die Pädagogik. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.102-124

Maturana, Humberto R. (1994): Was ist Erkennen? Mit einem Essay zur Einführung. München [u.a.]: Piper.

Pörksen, Bernhard; Foerster, Heinz von (2008): Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Das Erkennen des Erkennens verpflichtet. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Scheef, Sabine Yvonne (2009): Systemtheorie und Pädagogik. Zur Relevanz von Edukation und Bildung. 1 Band. Münster [u.a.]: Waxmann.

Scheunpflug Annette (2004): Das Technologiedefizit. Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 65–87.

Simon, Fritz B. (2007): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Von Foerster, Heinz (1999): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. 1. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Von Glaserfeld, Ernst (2008): Abschied von der Objektivität. In: Paul Watzlawick und Heinz von Foerster (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus; Festschrift für Heinz von Foerster. Wie lassen sich latente Strukturen beobachten. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag. S.17-30

#### Internet

Volksschulamt des Kanton Zürich: Das Volkschulgesetz in Kürze. Handreichung. Hrsg. v. Volksschulamt des Kantons Zürich. Volksschulamt des Kantons Zürich.

http:///projekte/umsetzung\_vsg.htmlHwww.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetri eb\_und \_unterricht,

06.08.2012.14:30

## **Graue Literatur**

Bildungsdirektion Kanton Zürich (08.07.2011): Richtlinien zur Mitarbeiterbeurteilung für Lehrpersonen, S. 1–5.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Mitarbeiterbeurteilung für Lehrpersonen (MAB). Grundlagen und Empfehlungen 2011. Hg. v. Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt des Kantons Zürich. Zürich.

Eckhardt-Steffen, Ruth; Heller, Werner; Pfrunder, Martin; Züllig, Fredy (Februar 2012): Mitarbeiterbeurteilung für Lehrpersonen der Volksschule. Einführung. Zürich.

ETH Institut für Arbeitspsychologie (2003): Wissenschaftliche Evaluation der Mitarbeiterbeurteilung für Lehrkräfte der Zürcher Volksschule (Eva MAB). Bericht im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Unter Mitarbeit von Anne Legler, Markus Sigrist, Helmut Fend, Katharina Maag Merki, Judith Hollenweger, Peter Sieber, Theo Wehner. Zürich

Schulbehörde Dürnten (2012): Mitarbeiterbeurteilung im Schuljahr 2013/13. Rahmenbedingungen. Hg. v. Schulgemeinde Dürnten. Dürnten.

Schulgemeinde Dürnten (30.08.2012): Rahmenbedingungen Mitarbeiterbeurteilung im Schuljahr 2012 /13, S. 1–5.

Stadelmann, Rita Leiterin Schulabteilung (2012): Mitarbeiterbeurteilung im Schuljahr 2012/13. Dürnten, 06.07.2012.

Volksschulamt des Kanton Zürich (2011): MAB. Wissenswertes. Was ist im Zusammenhang mit der Mitarbeiterbeurteilung in datenschutzrechtlicher Sicht zu beachten? Hrsg. v. Volksschulamt Amtsleitung Stabsstelle.

## Erklärung der Eigenleistung

Ich erkläre hiermit, dass ich die o.g. Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Ich habe die Arbeit weder bereits einmal zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht, noch werde ich sie zukünftig als Abgeltung einer weiteren Studienleistung einreichen.

Uster, 21.Februar 2013

Sandra Aebersold