

Pädagogischer Konstruktivismus

Relektüre, Ausdeutung und Fortspinnen der Anregungen
von Horst Siebert

Prof. em. Dr. Dr.h.c. Rolf Arnold - RPTU Kaiserslautern

Die AG Pädagogischer Konstruktivismus wandte sich zunächst der Frage nach den konstruktivistischen Impulsen von Horst Siebert für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung zu. Als Basis für seinen ersten Impuls zu diesem Thema nahm Rolf Arnold – Mitautor zweier für diese Impulse wichtigen Veröffentlichungen – die Bücher „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ (1997) und „Die Verschränkung der Blicke“ (2006) wesentliche Gedanken dieser beiden Veröffentlichungen auf. Dabei widmete er sich den Aspekten

1. Von den Deutungs- zu den Emotionsmustern
2. Unterwegs zu einer angewandten Erkenntnistheorie
3. Systemische Erweiterungen

Ad 1: Von den Deutungs- zu den Emotionsmustern

Arnold referierte, dass Siebert in den frühen Debatten durchs skeptisch und zurückhaltend gegenüber einer Einbeziehung einer emotionalen Transformation in den Bildungsauftrag der Erwachsenenbildung gewesen ist. Siebert erkannte durchaus die grundlegende Bedeutung der emotionalen Einsparungen des jeweiligen Welt- und Selbstverständnisses, und er sah auch die Begrenzungen einer rein vernunftethischen Begründung für ein authentisches, aufrechtes und glaubwürdiges Handeln der Menschen, die in der Erwachsenenbildung auch nach Anregungen und Orientierungen suchen, um „sich selbst und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss) – ein Anspruch der Sieberts Denken leitete -, doch er war sehr zurückhaltend gegenüber einem transformativen Bildungsanspruch der letztlich den Lernenden mehr zumuten wollte als eine Unterstützung der Reflexion der „emotionalen Erfahrungen mit sich und der Lernsituation“.

Gleichwohl war Siebert in dieser Frage nicht festgelegt. Interessiert verfolgte er die Beiträge von Goleman, Chiompi u.a., und er verfolgte auch die um 2000 erst allmählich beginnenden – neurowissenschaftlich angeregten – Debatten um Bewusstseins- und Persönlichkeitsentwicklung (G. Roth u.a.) oder „Die Emotionale Konstruktion der Wirklichkeit“ (2005), doch war Erwachsenenbildung für ihn im Kern ein Aufklärungshandeln, welches davon „lebte“ die biographisch erworbenen Formen des Denkens, Fühlens und Handelns Wert zu schätzen, zu besprechen und mit anderen Perspektiven zu verschränken – Perspektiven, die auf den Begriff gebracht, diskutiert und geprüft werden können. Dialog und erlebter Respekt der Persönlichkeit der Lernenden rangierten für ihn deutlich vor allen bildungs- und gesellschaftstheoretischen Anforderungen.

Hierzu einige Textauszüge aus den genannten Veröffentlichungen:

Von den Deutungs- zu den Emotionsmustern

Deutungslernen: ja, emotionale Transformation: nein!

„Erwachsenenbildung stellt sich somit bereits immer schon als Deutungslernen, d.h. als die systematische, mehrfachreflexible und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Erwachsenen mit eigenen und fremden Deutungen dar. (...) Erwachsenenlernen ist dabei nicht nur Aneignung neuen Wissens<, sondern auch die Vergewisserung, Überprüfung und Modifizierung vorhandener Deutungen. Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, die Reflexion von Deutungen und die Offenheit für Umdeutungen, d.h. für neue Sichtweisen, zu fördern.

Zum professionellen Problem gerät dabei ein gleichermaßen überheblicher wie verengter Aufklärungsanspruch, d.h. die Vorstellung, dass der Erwachsenenbildner oder die Erwachsenenbildnerin letztlich über >überlegene< bzw. >weiterführende< Wissensformen verfügt. Es zeichnet sich demgegenüber zunehmend ab, dass mit der Deutungsorientierung des Erwachsenenlernens auch die Deutungen der Erwachsenenbildner selbst hinterfragt werden müssen“ (1997, S.5f).

„Identität ist also wesentlich Identitätsgefühl, >in der Welt sein< ist immer auch >sich in der Welt fühlen<. (...) Unsere Konstruktion der Wirklichkeit ist stärker emotional gesteuert, als es uns selbst bewusst ist. (...) Ich bin mehr denn je davon überzeugt, dass eine reine Vernunftethik auf schwachen Füßen steht. Es ist eher die Ausnahme, dass jemand nur aus rationalen Gründen moralisch handelt. Eine Vernunftethik muss durch eine Gefühlsethik gestärkt werden, um praktisch folgenreich zu sein“ (2006, S.87f).

„Brauchen wir eine >transformativ< Erwachsenenbildung des emotionalen Lernens? Genügt es nicht, dass die Teilnehmenden neue emotionale Erfahrungen mit sich und der Lernsituation machen? (...) Und warum und wie sollen Emotionen der TeilnehmerInnen verändert werden?“ (2006, S.90).

Ad 2: Unterwegs zu einer angewandten Erkenntnistheorie

Für Siebert war der Konstruktivismus zunächst eine sehr einleuchtende Erkenntnistheorie. Zwar wusste auch Siebert, dass die von von Glasersfeld, von Foerster und besonders Maturana und Varela (1987) vorgetragene Argumentation nicht völlig neu waren, sie waren aber vergessen und fanden auch kaum Resonanz in den von der Pädagogik und Erwachsenenpädagogik vorgeschlagenen Begriffen und Modellen. Für Siebert entlarvte sich diese Gedankenlosigkeit u.a. im Lernbegriff, dessen transitive Durchformung mit dem Lehrbegriff nur selten reflektiert wurde. Insofern war Siebert sich der konstitutiven – wirklichkeitsschaffenden – Wirkung der Sprache und Begriffe seiner Disziplin sehr bewusst. Sein Diktum „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar!“ (erstmalig in Arnold/ Siebert 1997) durchbricht diese transitive Durchformung und sprengt letztlich die sprachlich konstruierte „Lehr-Lern-Illusion“, von welcher bereits Klaus Holzkamp (1993) gesprochen hatte.

Insbesondere die Arbeiten über die Funktionsweise des menschlichen Gehirns und der in ihm stattfindenden Denkprozesse führte Siebert zu einer epistemologischen Bewusstheit, die nüchtern, erstaunt, aber auch humorvoll mit den durchschaubaren Formen unserer Identitätspolitik umzugehen wusste. Ihm war tief bewusst, dass wir auch und gerade, wenn wir Theorien, Forschungen und Beschreibungen dessen was geschieht, anfertigen selbst den anthropozentrischen Begrenzungen unseres Geistes verbunden blieben und es keine andere Form der Validierung gab als die einer beständigen – diskursiven - Viabilitätsprüfung in der Lebenswelt und Gesellschaft – ein zutiefst bescheidener Anspruch, mit dem Sieber sich gegen jegliche Formen materialistischer oder – vermeintlich – evidenzbasierter Kritik zu behaupten wusste, deren bisweilen angriffige und entschiedene Positionierungen ihn erstaunten, aber auch amüsierten. Diese schienen ihm zu bestätigen, dass Menschen dazu neigen, nur das für zutreffend und zulässig zu halten, was sie selbst bereits zu glauben gelernt hatten.

Für Siebert gab es eine „unbewusste Innigkeit“ zwischen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie und dem, was in erwachsenenpädagogischen Situationen tatsächlich geschieht, wie folgende Textauszüge aus den zwei ausgewählten Büchern zeigt:

Unterwegs zu einer angewandten Erkenntnistheorie

„Unbewusste Innigkeit“: Erwachsenenbildung und Konstruktivismus

„Das menschliche Gehirn ist ein strukturdeterminiertes, operational geschlossenes System. Punkt. Wenn wir auf diese Kernthese verzichten, bricht das Denkgebäude zusammen. Andererseits: Unsere mentalen Strukturen, die unser Wahrnehmen und Denken >determinieren<, sind ja im Prozess der Sozialisation erworben worden, also doch >von außen< beeinflusst. (...) Strukturdeterminiert schließt >strukturelle Koppelungen< nicht aus, sondern ein. (...)“

In einem Vortrag hat Singer metaphorisch gesagt, dass 95% unserer mentalen Aktivitäten >innerer Monolog< sind. Aber immerhin: die restlichen 5% sind Verarbeitung von >Informationsinputs< (allerdings entscheidet unser Gehirn autonom, was eine relevante Information ist)“ (2006, S.14).

„Der Konstruktivismus wendet sich gegen den naiven Realismus, der Gewissheit aufgrund von Evidenz beansprucht, und verweist auf die >gänzlich zirkuläre Situation< (Maturana/ Varela 1987, S.32), in der sich der Mensch befindet: >Jedes Tun ist Erkennen und jedes Erkennen ist Tun“ (ebd.). In dieser epistemologischen Skepsis ist der Konstruktivismus den Postmoderne-Theorien eng verwandt. Er stellt – wie die Theorien der Postmoderne – ontologische Wahrheitsansprüche und die Erkennbarkeit objektiver Wirklichkeiten tendenziell infrage und anerkennt die lebensgeschichtlich und kulturell geprägte Pluralität der Wahrnehmungen und Wirklichkeitssichten, wobei häufig auch pragmatisch-relativistische Argumentationen zutage treten“ (1997, S.15f).

„Ich plädiere jedoch nicht für einen Verzicht auf empirische Forschung, sondern (...) für die Profilierung eines konstruktivistischen Empiriekonzeptes. (...) Der leitende Gesichtspunkt ist also nicht >Wahrheit<, sondern >Problemlösungskapazität“ (2006, S.100).

Ad 3: Systemische Erweiterungen

Horst Siebert war von der nüchternen beobachtertheoretischen Ausgangsbasis von Humberto Maturana sowie Francisco Varela überzeugt. Das 1990 erscheinende Werk von Varela über Kognitionswissenschaft leitete für ihn einen Paradigmenwechsel ein. Er war überzeugt davon, dass wir einen Professionalitätswechsel benötigen, für dessen Ausgestaltung er zahlreiche Anregungen und Hinweise in dem Konzept der „selbsteinschließenden Reflexion“ von F. Varela zu entdecken meinte. Diese Gedanken präziserte Siebert in einem weitgehend unbeachtet gebliebenen Artikel in dem Buch „Veränderung durch Selbstveränderung“ aus dem Jahre 2011.

Aber auch bereits in den beiden hier zugrunde gelegten Büchern finden sich Hinweise auf diese systemische Erweiterung des Erwachsenenbildungsdiskurses:

Systemische Erweiterungen

„Der Mensch bildet demnach als Beobachter der Welt diese nicht einfach ab, sondern er konstruiert und erschafft das, was er zu erkennen glaubt im Akt der Beobachtung selbst“ (1997, S.9).



„(Letztlich) führt die konstruktivistische These von der prinzipiellen Nicht-Erkennbarkeit einer objektiven Realität und der deshalb notwendigen epistemologischen Bescheidenheit somit auch zu der durchaus radikalen Frage, inwieweit die bisherige Sicht der Erwachsenenpädagogik auf ihren Gegenstand durch die Ergebnisse der Neurobiologie in Frage gestellt werden“ (1997, S.21)

Neuere Kognitionswissenschaften, neuere Systemtheorien, Biologie und Konstruktivismus helfen, „die Eigenvarietät und Selbstorganisationskräfte lernender Individuen neu zu konzeptualisieren, um schließlich die Illusionen einer konkretistischen Abbild-Didaktik nachhaltig zu zerstören“ (1997, S.135).

Wir benötigen eine „Professionalität im Modus des Zulassens“: „Um entsprechende professionelle Fähigkeiten systematisch ausbilden zu können, ist eine habitusorientierte Professionalisierung notwendig“ (1997, S.136).

„Erwachsensein hat drei Zeitdimensionen: Eine biographische Dimension im Sinne einer Vergewisserung und Bewahrung der eigenen Kindheit. Eine Zukunftsdimension mit Blick auf Endlichkeit, aber auch auf noch nicht gelebtes Leben. Und einen Gegenwartsbezug als >kluge Lebensführung< hier und jetzt“ (2006, S.101).

