Alexander Wörner

„Konstruktion“ und „Selbstorganisation“ in der Erwachsenenpädagogik

Überlegungen zum pädagogischen Status zweier Konzepte

Konstruktivistische Konzepte haben die jüngere erwachsenenpädagogische Diskussion in ebenso viel versprechenden wie problembehafteten Formen durchdrungen. Der Beitrag entfaltet eine exemplarische Analyse der beiden konstruktivistischen Schlüsselbegriffe „Konstruktion“ und „Selbstorganisation“, die auf begriffslogische Problemstellungen aufmerksam macht, wie sie in der erwachsenenpädagogischen Debatte bislang weitgehend unberücksichtigt blieben.

1. Zur Bedeutung des Konstruktivismus in der Erwachsenenpädagogik

„In der wissenschaftlichen Diskussion der Erwachsenenbildung hat Horst Siebert in den letzten Jahren vor allem den Stein des Konstruktivismus ins Wasser geworfen“ (Arnold u. a. 1999, S. 2) und, so könnte man hinzufügen, die bis heute anschwellende Konzentrik der Diskurswellen scheint die Autopoiesisthese zu bestätigen. Insgesamt konnte sich die in der Tradition Maturanas stehende Konstruktivismusdiskussion im Zuge der 1990er Jahre als über- und interdisziplinäres Forschungsparadigma etablieren, gleichsam als Megatheorie, der sich kein Forschungszweig der Sozial- und Verhaltenswissenschaften gänzlich zu entziehen vermag. Und auch für die Erwachsenenpädagogik gilt: Wenn von den maßgeblichen Proponenten ihrer Konstruktivismusrezeption noch vor wenigen Jahren ein „Hinterherhinken der Erwachsenenpädagogik“ (vgl. Arnold/Siebert 1995) diagnostiziert wurde, so ist konstruktivistisches Denken längst zum – durchaus kontrovers betrachteten – Gemeingut erwachsenenpädagogischer Theoriebildung avanciert (vgl. Siebert 1998, 1999; Arnold u. a. 1999; Weinert/Mandl 1997). So zeichnet sich trotz, oder auch gerade wegen der zahlreich vorliegenden Konstruktivismuskritik sowie der nachdrücklichen Verweise auf konstruktivismusaffine Befunde „traditioneller“ Forschungsparadigmata ab, dass der Konstruktivismusdiskurs in seiner Allianz mit systemtheoretischen Argumentationsfiguren die andragogische Diskussion mit einem terminologischen Instrumentarium durchdrungen hat, das mittelfristig nicht mehr aus dieser wegzudenken ist.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, die konstruktivistischen Diskursfiguren gerade nicht als revolutionär abgrenzende Gegenentwürfe zu betrachten, sondern diese konsequent auf ihr Potenzial zur Weiterführung und Ausdifferenzierung bestehender Forschungsparadigmata hin abzufragen, auch wenn dies unter spezifischen Prämissen und in neugegossener Sprachform erfolgt (vgl. Siebert 1997). Zielsetzung diese Beitrags ist es, auf begriffslogische Problemstellungen aufmerksam zu machen, die in der

erwachsenenpädagogischen Debatte bislang weitgehend unberücksichtigt blieben. Zu diesem Zweck wird zunächst der Begriff der Konstruktion, der paradoxerweise im Schatten des Konstruktivismuskonzepts zu stehen scheint, auf seine ungeklärte Statusdimension hin problematisiert (Kapitel 2). Daraufhin wird ein Versuch unternommen, den pädagogisch zentralen Begriff der Selbstorganisation bildungstheoretisch zu differenzieren (Kapitel 3). Auf Basis der beiden Begriffsanalysen kann dann ein Ausblick auf einen wünschbaren Integrationsmodus von konstruktivistischen Erkenntnissen in bildungstheoretische Zusammenhänge skizziert werden (Kapitel 4).

2. Der ungeklärte Status von „Konstruktion“

Die provokative These, der Begriff der Konstruktion stehe paradoxerweise im Schatten des Konstruktivismusbegriffs, kann den folgenden Überlegungen als blicklenkende Perspektive übergeordnet werden. Denn ohne Frage gelang es dem Konstruktionsbegriff, auf der allgemeinen Konstruktivismuswelle einen Erfolgsritt zu vollführen, der ihm zu genereller Popularität, ja zu einer Omnipräsenz – „alles ist Konstruktion“ – verhalf. Vor diesem Hintergrund lässt sich jedoch die differenzierende These formulieren, dass gerade die im Zuge konstruktivistischer Kolonialisierung (vgl. Habermas 1981) sich einstellende alltagsweltliche Präsenz des Konstruktionsbegriffs denselben zu einem vergleichsweise „unscheinbaren“ Erfolgskonzept der Andragogik entwickelt hat. So geht seine multiple Nutzung als universelles Erklärungsprinzip zugleich mit einem relativen pädagogischen Desinteresse an seinem erkenntnistheoretischen Basalstatus einher. Im vorliegenden Abschnitt soll deshalb der pädagogisch bislang wenig durchleuchtete spezifische Grundcharakter von „Konstruktion“ thematisiert werden.

Zunächst und in erster Linie konstituiert „Konstruktion“ als basales Phänomen die Bedingung der Möglichkeit des Konstruktivismusdiskurses. Konstitutionstheoretisch lässt sich auch die Interpretation des Konstruktionsbegriffs als eines „unscheinbaren Erfolgsbegriffs“ erklären. Denn „Konstruktion“ ist einerseits ein Erfolgsbegriff, insofern als er konstitutiv für den Konstruktivismus steht, aber andererseits relativ „unscheinbar“, insofern als die Problematik, die seinen eigenen Konstitutionsbedingungen zu Grunde liegt, im pädagogischen Kontext kaum berücksichtigt wurde. Der Konstruktionsbegriff wird mithin nicht mehr selbst problematisiert, sondern lediglich als probates Instrument zur Problematisierung anderer Begriffe eingesetzt. Als indikatorisch hierfür kann der erwachsenenpädagogische Diskurs um die „Schlüsselbegriffe“ des Konstruktivismus gelesen werden. So werden im Standardwerk von Arnold und Siebert folgende Schlüsselbegriffe im Verzeichnis aufgeführt: Evolution durch Selbstorganisation, Lernen durch Koevolution, Systementwicklung, Viabilität, Kontingenz und Zirkularität, Gedächtnis und Erinnerung, Wissen, Perturbation/Krise/Reframing, Toleranz und Verantwortung, Lern-Chreoden und Driftzonen (vgl. Arnold/Siebert 1995). Ähnlich benennt Siebert in einem zusammenfassenden Aufsatz die pädagogisch relevanten Schlüsselbegriffe „Evolutionäre Erkenntnistheorie“, „Reframing“, „Viabilität“, „Koevolution“, „Differenz“ (vgl. Siebert 1997). Mit Verweis auf ihre Herkunft aus biologischen, psy-

chologischen und systemtheoretischen Kontexten führt Faulstich „Selbstreferentialität und Selbstorganisation“, „Evolution und Autopoiesis“ sowie „Kontingenz und Viabilität“ als konstruktivistische Schlüsselbegriffe an (vgl. Faulstich 1999).

Diese exemplarische Auflistung impliziert sicher nicht, dass Konstruktion irrelevant für den erwachsenenpädagogischen Kontext wäre oder in diesem nicht mitbehandelt würde, zumal die genannten Schlüsselbegriffe sämtlich auf Konstruktionsprozessen aufbauen. Dennoch fällt auf, dass der alltagssprachlich vertraute Konstruktionsbegriff lediglich als vergleichsweise unspektakuläres Instrument zur (Er-)Klärung konstruktivistischer Innovationstermini dient. Das ist insofern nachvollziehbar, als z. B. die vergleichsweise pauschale Äquivalenzthese von Erkenntnis und Konstruktion größere Aha-Effekte hervorruft als dies eine begriffslogische Erörterung des Status von „Konstruktion“ vermag. Damit tritt jedoch die Klärung der Frage nach dem Status von „Konstruktion“ in den Hintergrund zugunsten von spektakulär-populären Vordergrundfragen, wie z. B., ob „alles nur Konstruktion“ sei, ob der Konstruktivismus impliziere, dass „alles relativ“ sei und dass es „die Wirklichkeit nicht gebe“.

Dies bewirkt eine Gleichzeitigkeit von gegenläufigen Effekten mit der Folge, dass eine von der Vielfalt konstruktivistischer Beiträge überbordende pädagogische Bibliothek einer eher beiläufigen Betrachtung des Status von „Konstruktion“ gegenübersteht. Dabei wird der jeweils zu Grunde liegende Konstruktionsbegriff von der substantiierenden Ismus-Formel – „Der Konstruktivismus“ – eher verdeckt denn entfaltet. Denn im Zentrum der Aufmerksamkeit steht der „Konstruktivismus“ als erklärungsbedürftiges Explanandum. Demgegenüber tritt der „Konstruktionsbegriff“ als vergleichsweise unspektakuläres Explanans zurück. Er wird nicht geklärt, sondern lediglich als Mittel zur Erklärung des höheren Zwecks eines „Konstruktivismus“ eingesetzt. In Übereinstimmung hiermit richtet ein großer Teil der konstruktivismusbezogenen Diskussionsbeiträge den analytischen Blick denn auch in einer Vertikalperspektive „nach unten“, mithin auf mögliche Anwendungsfelder des Konstruktivismus. Hierbei besteht jedoch die Gefahr, dass dies auf Kosten einer begriffslogischen oder doch historisierenden Perspektive erfolgt, die gleichsam vor die Begrifflichkeiten des Konstruktivismus zurückgehen könnte. Dies kann sicherlich auch auf den nachvollziehbaren Wunsch nach möglichst griffigen pädagogischen Verwertungsformeln des Konstruktivismus zurückgeführt werden. Das hat jedoch nicht nur dazu geführt, dass eine Klärung des Status von „Konstruktion“ weitgehend unterblieb, sondern es hat verschiedentlich auch dazu provoziert, den entsprechenden Status mit dezidierten Ad-hoc-Entscheidungen, gleichsam politisch, festzuschreiben und hierdurch fragwürdige „Wirkmöglichkeiten“ des Konstruktivismus zu generieren.

Ein immer wichtiger werdendes Mandat erwachsenenpädagogischer Forschungsreflexion besteht deshalb darin, die eigene Regulationsfunktion mit Blick auf professionspraktische Missverständnisse des Konstruktivismus auszubauen. Als Veranschaulichung hierzu kann ein weniger repräsentatives denn illustratives Beispiel der Rezeption Watzlawicks im handlungspraktischen Kontext dienen: „In seinen Augen (Watzlawicks;

A. W.) gewinnt das Leben durch den Verzicht auf die absolute Wirklichkeit. Er sagt, dass es dadurch spannender, freier und vor allem selbstbestimmter wird. Denn wer weiß, dass er sich täglich seine eigene Wirklichkeit schafft, der kann auch jederzeit eine andere schaffen“ (Rittmeyer 1996, S. 54).

Jenseits der an dieser Stelle nicht zu diskutierenden Frage, inwieweit die per Konvention als „wissenschaftlich“ ausgewiesene Konstruktivismusdiskussion selbst Missverständnisse provoziert bzw. propagiert, legt die zitierte Sequenz eine bezeichnende Kurzschlüssigkeit der Argumentation vor. Neben der lediglich kontingenten Mutmaßung eines spannenderen, freieren und selbstbestimmteren Lebens – es kann langweilen, wenn die (spannende) Motivation, etwas über die Wirklichkeit herauszufinden, entfällt – präsentiert das Konditional „wer weiß, dass er sich täglich seine eigene Wirklichkeit schafft, der kann auch jederzeit eine andere schaffen“ einen schlichten Fehlschluss.

Die Misslichkeit solch eines „konstruktivistischen Kurzschlusses“ dokumentiert sich nicht nur im zynischen Verweis auf faktisch vorliegende Problemlagen, die nicht durch Interventionen in die Konstruktionsmodalitäten der Betroffenen zu beheben sind, wie z. B. Elend, Armut und Hunger. Denn argumentativ entscheidend ist es, dass der grundlegende Status menschlicher „Konstruktion“ nach wie vor unzugänglich bleibt. Und obschon gerade im erwachsenenpädagogischen Forschungskontext unter dem Paradigma des „Deutungsmusters“ Regelmäßigkeiten der Ausbildung von Deutungsformen in Abhängigkeit von milieurelevanten Faktoren aufgezeigt werden konnten, so bleibt die Frage nach der Modifizierbarkeit menschlicher Konstruktion unter gegebenen Bedingungen bislang grundsätzlich ungeklärt. In letzter Instanz verweist dies auf das wissenschaftlich ungelöste, und in allgemeiner Form wohl auch unlösbare Problem des (in-)determinierten Charakters von Mensch und Kosmos. In einer wissenschaftlichen Perspektive lässt sich bislang denn auch kein Kriterium ausmachen, das diese Frage verbindlich entscheiden könnte.

Die Erwachsenenpädagogik kann hieraus folgende Konsequenzen ziehen: Sie muss sich zunächst damit abfinden, dass der Basalstatus menschlicher Konstruktion grundsätzlich unzugänglich bleibt. Dieser kann auch vom Konstruktivismus nicht geklärt werden. Das bedeutet jedoch zugleich auch, dass gerade der erkenntnistheoretische Kern des Konstruktivismus – der Status von Konstruktion – wissenschaftlich ungeklärt bleibt. Die Wissenschaft von der Erwachsenenpädagogik wird also gut daran tun, sich der prinzipiellen Unkenntnis dieser spezifischen Qualität des konstruktivistischen Nukleus gewahr zu bleiben und dies bei ihren Forschungsreflexionen stets mit zu berücksichtigen. Da sie aber als handlungsbezogene Wissenschaft mit Blick auf den erwachsenenpädagogischen Professionskontext auf einen praktischen Umgang mit der gegebenen Problematik angewiesen ist, muss sie sich folglich zu einer ungelösten Problematik verhalten. Dies legt in jedem Fall einen Modus der Vorsicht nahe, aus dem sich zwar kein konkretes Handlungsrezept ableiten lässt, der jedoch zu einem reflektierten professionellen Vorgehen beitragen kann.

3. Das konstruktivistische Selbstorganisationskonzept im Kontext von Bildung

Das im Rahmen der Betrachtung des Status von „Konstruktion“ diskutierte agnostische Moment (erwachsenen-)pädagogischer Reflexion überspielt sich prinzipiell auch auf den Diskurs um „Selbstorganisation“. Die folgenden Ausführungen zielen jedoch nicht auf eine Replikation der zuvor aufgezeigten Zusammenhänge anhand der Referenzkategorie der Selbstorganisation. Statt dessen soll auf ein Problem der Qualität selbstorganisativer Strukturen und Prozesse aufmerksam gemacht werden, wie es sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive stellt. Zu dessen Betrachtung kann das Abstraktionsniveau gleichsam um eine Ebene reduziert werden. Denn im Brennpunkt des Interesses steht hierbei nicht primär die philosophische Hintergrundfrage eines (In-)Determinismus von Konstruktionsprozessen, es geht vielmehr um die Vermeidung von bildungspraktisch wirksamen Missverständnissen durch eine konstruktivistisch verkürzte Rezeption von Selbstorganisationstheorien in der Pädagogik. So können konstruktivistische Theoreme, wenn sie mit Bedacht in der pädagogischen Theoriebildung rezipiert werden, in einem theoriefunktionalen Schema zunächst lediglich als erkenntnistheoretische Aussagenzusammenhänge interpretiert werden. Das bedeutet zugleich auch, dass sie nicht unmittelbar als pädagogische Theoreme aufzufassen sind. Wird dies berücksichtigt, so schmälert das nicht die pädagogische Bedeutung konstruktivistischer Erkenntnisse. Denn es ist gerade ihr prinzipiell außerpädagogischer Status, der konstruktivistischen Theoremen eine pädagogisch relevante Funktion zukommen lässt. Diese Funktion besteht zunächst in der erkenntnistheoretischen Fundierung erwachsenenpädagogischer Theoreme.

Das lässt sich exemplarisch mittels des Bedeutungsgehalts des klassischen pädagogischen Zentralbegriffs der „Bildung“ dokumentieren (vgl. Vogel 2000). So hat der Bildungsbegriff den Selbstorganisationsgedanken in seiner reflexiven Dimension – Bildung als Selbstbildung – gleichsam normiert. Demgegenüber hat er den Selbstorganisationsgedanken jedoch jenseits seiner bildungsphilosophisch-ethischen Dimension weniger in seinen empirischen Dimensionen beschrieben. Hieran kann nun der konstruktivistisch inspirierte Aufweis von Selbstorganisation anschließen, um sich als wissenschaftlich begründetes Argument für bildungstheoretische Modelle der selbstorganisativen Konstituierung des menschlichen Subjekts darzustellen. Einer um Differenzierung bemühten Konstruktivismusrezeption muss jedoch daran gelegen sein, sich vor der kurzschlüssigen Äquivokation von konstruktivistisch begründeter Selbstorganisation einerseits und von bildungstheoretisch normierter Selbstorganisation andererseits zu bewahren. Der Selbstorganisationsbegriff lässt sich in seiner bildungstheoretischen Dimension denn auch deutlich gegenüber einem lediglich konstruktivistischen Verständnis des Selbstorganisationsbegriffs profilieren. Hierbei sollen die weitläufigen Kongruenzfelder der differenten Konzepte nicht in Abrede gestellt werden, die ja beide unter der Etikette der „Selbstorganisation“ firmieren. Zumal sich die Möglichkeit einer Synthese der differenten Ansatzpunkte aufzeigt, die beide Perspektiven zu einer empirisch begründeten und bildungstheoretisch reflektierten Einheit zusammenfügt und sich hierdurch als viel versprechendes Projekt pädagogischer Theorieentwicklung an-

bietet. Das hierbei zu erschließende wechselseitige Ergänzungspotenzial wird jedoch gerade durch die Zentraldifferenz konstituiert, die beide Konzepte voneinander unterscheidet. So besteht eine Grunddifferenz darin, dass bildungswissenschaftliche Theoreme auf eine spezifische Qualität der bezeichneten Selbstorganisation abheben, wogegen der Konstruktivismus ein vergleichsweise basales, allgemeines Konzept von Selbstorganisation beschreibt, das systemstrukturell begründet wird.

Für die bei beiden Varianten generierte Autonomie auf Subjektebene greift indes dasselbe Grundprinzip, welches schon für das allgemeine Autonomieproblem des Erziehungssystems aus funktionsdifferenzierender Perspektive aufgewiesen wurde (vgl. Luhmann/Schorr 1979). Dabei konnte gezeigt werden, dass das Phänomen einer simultan steigerungsfähigen Abhängigkeit und Unabhängigkeit zusätzlich um das Faktum eines „strukturell auferlegten Zwangs" (Luhmann/Schorr 1979, S. 109) ergänzt wird. Solche strukturellen Zwänge setzen sich dann zugleich auch über die Kompetenz des autonomisierten Teilsystems zu autonomem Handeln hinweg.

Für die biologisch inspirierte Konstruktivismusdiskussion lässt sich in diesem Zusammenhang noch eine Ebene tiefer greifen. Dann kann festgestellt werden, dass hierdurch weniger ein „technologisch" generierter Problemkomplex konstituiert wird, sondern ein durchaus „mechanisches" Selbstorganisationsmodell begründet wird. Dies lässt zunächst das konstruktivistische Konzept der Selbstorganisation als unhintergehbares Faktum erkennbar werden, was in Analogie zur systemtheoretischen Konzeption funktionaler Differenzierung und Autonomisierung verstanden werden kann. Folglich gewinnt das konstruktivistische Selbstorganisationsprinzip sein Erklärungs- und Begründungspotenzial für die pädagogische Theoriebildung geradezu aus seiner Negation alternativer Konstitutionsprinzipien. Die (konstruktivistische) Selbstorganisation wird somit als eine zu berücksichtigende – und zugleich restringierende – Determinante der Möglichkeit von Pädagogik überhaupt erkennbar. Sie kann ihre Funktion einer Stützung bzw. Begründung bildungstheoretischer Selbstorganisationskonzepte gerade auf Grund ihrer Eigenschaft wahrnehmen, dass sie das Faktum (basaler) „Selbstorganisation" dem Gegenstandsbereich des pädagogisch Aushandelbaren zu entziehen vermag. Das seinerseits empirisch-induktiv begründete konstruktivistische Selbstorganisationskonzept bietet hierdurch im Rahmen pädagogischer Rezeptionsleistung die Grundlage für einen deduktiv-nomologischen Ableitungsmodus qua Verweis auf die Naturgesetzlichkeit von Selbstorganisation.

Darin verdeutlicht sich nochmals die Zentraldifferenz, die im Vergleich zu bildungstheoretisch motivierten Selbstorganisationskonzepten besteht. Denn diese können angesichts des allgegenwärtigen Risikos des Misslingens von Bildungsprozessen (vgl. Meueler 1999) kaum adäquat als pädagogische Codifizierung von Naturgesetzmäßigkeiten konzipiert werden. Aus der Perspektive einer pädagogischen Rezeption des konstruktivistischen Selbstorganisationskonzepts wird somit deutlich, dass ein rein konstruktivistisches Verständnis von Selbstorganisation zwar bereichern kann, den Topos des Pädagogischen jedoch nicht in der Gesamtheit seiner Dimensionen abzubil-

den vermag. Dies wird auch angesichts der Tatsache deutlich, dass die Dialektik von konstruktivistischen Selbstorganisationskonzepten aus der Perspektive einer technologisch motivierten Pädagogik als durchaus misslicher Umstand gedeutet werden kann. Denn die systemkonstitutive Selbstorganisation stellt zugleich auch ein „Gefängnis“ menschlicher Entwicklung dar, das über den Mechanismus genetisch disponierter Selektion den Möglichkeitsraum humaner Entwicklung nachhaltig einschränkt. „Selbstorganisation“ wird aus dieser Perspektive zugleich als „unbezwingbarer Despot“ erkennbar, der die Hoffnung auf kalkulierte Instruktion sowie auf daraus ableitbare Vermittlungsleistungen im Sinne eines systematisierbaren Wissensaufbaus zunichte macht. Die selbstorganisative Subjektformation erscheint dann als eine „etwas ärgerliche Tatsache“ (Arnold 2000, S. 74), die Menschen unter Zwang setzt, ihren strukturdeterminierten Selbstorganisationsmustern zu folgen.

4. Die Aktualität von Bildung im Kontext des Konstruktivismus

Der Konstruktivismus allein reicht also nicht hin, um das Phänomen der Selbstorganisation in seinem bildungsspezifischen Eigenwert zu explizieren. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive bleibt somit nachdrücklich auf Ergänzungs- und auch Gegenwirkungsbedarf hinzuweisen. Dies macht zugleich deutlich, dass der Konstruktivismus nicht etwa die vermeintliche Obsoleszenz bildungstheoretischer Konzepte (mit-)begründet. Stattdessen lässt sich auf seiner Folie geradezu das spezifische Verdienst bildungstheoretischer Überlegungen im Kontext kontemporärer Theoriebildung aufzeigen. So kann mittels eines bildungstheoretischen Zugriffs auf den Konstruktivismus eine selbstorganisationsdifferenzierende Perspektive generiert werden, die zugleich den pädagogisch notwendigen Aspekt der Förderung einer gegenüber dem konstruktivistischen Verständnis höherwertigen Qualität von Selbstorganisation begründet.

Somit erscheint das klassische bildungstheoretische Anliegen einer Stärkung von Selbstorganisation (Meueler 1993, 1999) angesichts der Prävalenz konstruktivistischer Selbstorganisationseuphorie in ungeahnter Brisanz und Aktualität. Denn gegenüber der systemtheoretisch als „unhintergehbar“ beschriebenen konstruktivistischen Selbstorganisation lässt die spezifische Kontingenz bildungswirksamer Modi der Selbstorganisation diese als ebenso fragile wie förderungswürdige Zielkategorie pädagogischen Denkens und Handelns erscheinen. Hieran wird deutlich, dass bildungswirksame Formen der Selbstorganisation – trotz des universellen Charakters konstruktivistischer Selbstorganisationsprozesse – durchaus nicht selbstverständlich sind. Dagegen stellen konstruktivistische Selbstorganisationsprozesse einen Sachverhalt dar, der auf sämtliche Formen neuronaler Systeme zutrifft. In diesem Sinne agieren mithin auch niedere Lebensformen selbstorganisiert, denen die Perspektive „Bildung“ prinzipiell versagt bleibt.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass bildungstheoretische Modelle auf eine spezifische Qualität von Selbstorganisation zielen, wie sie konstruktivistisch nicht begründbar wird. Die neurobiologische Selbstorganisation allein reicht folglich nicht hin,

um das mit dem bildungstheoretischen Selbstorganisationsverständnis ausgedrückte Proprium von Bildung zu bezeichnen. So stellt das konstruktivistisch begründete Faktum der Selbstorganisation zwar den gemeinsamen Konstitutionsraum verschiedenster Organismen und Lebensformen bereit, ohne aber zugleich über eine spezifische Differenz des gebildeten Menschen zu disponieren. Deshalb bleibt in bildungstheoretischer Perspektive einer prekären Tendenz entgegenzuwirken, die über der allgemeinen Selbstorganisationseuphorie des Konstruktivismus die spezifische Qualität bildungswirksamer Selbstorganisation in Vergessenheit geraten lässt und hierdurch hinter den bildungswissenschaftlichen Erkenntnisstand zurückfällt. Der Konstruktivismus ist mithin nicht als eigenständige pädagogische Theorie misszuverstehen, sondern bleibt auf genuin pädagogische Aussagenzusammenhänge verwiesen, um pädagogisch wirksam zu werden. Dies lenkt den Blick auf ein pädagogisch zu gestaltendes Kooperationsverhältnis von Konstruktivismus und Bildungstheorie und verdeutlicht zugleich die Aktualität und Relevanz bildungstheoretischer Ansätze angesichts der jüngeren Entwicklung der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Theoriebildung.

Literatur

Arnold, R. (1999): Konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): a.a.O., S. 18–28

Arnold, R. (2000): Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (1999): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler

Faulstich, P. (1999): Zeitgeist und Theoriekonstitution. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): a.a.O., S. 58–68

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M.

Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart

Maturana, H. R. (1988): Kognition. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.

Meueler, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart

Meueler, E. (1999): Bildung als Subjektentwicklung. In: Klingenberger, H. (Hrsg.): Nicht mehr sicher – aber frei. München, S. 78–81

Rittmeyer, S. (1996): Paul Watzlawick: Management by Konstruktivismus. In: Wirtschaft und Weiterbildung, H. 1

Schlutz, E. (1999): Wirklichkeit widerfährt – Zu Anregungspotenzial und Kritik der Konstruktivismus-Rezeption. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): a.a.O., S. 40–57

Siebert, H. (1997): Konstruktivistische (Theorie-)Ansichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.) (1997): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze und Konsequenzen. Opladen, S. 285–299

Siebert, H. (1998): Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt a.M.

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus – Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied u. a.

Tietgens, H. (1999): Vereinbares und Widersprüchliches zwischen Curricula und Konstruktivismus. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): a.a.O., S. 29–39

Vogel, N. (2000): Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. Eine historisch-systematische Betrachtung. In: De Cuvry, A. u. a. (Hrsg.) (2000): Erlebnis Erwachsenenbildung: zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied/Kriftel, S. 33–43

Weinert, F. W./Mandl, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4