Rolf Arnold

Konstruktivismus und Erwachsenenbildung

Der Konstruktivismus hat in der pädagogischen und erwachsenenpädagogischen Debatte der letzten zehn Jahre einiges bewegt, bisweilen gar heftige und turbulente Debatten ausgelöst. Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die Potenziale dieser Debatte – ohne dieselbe im einzelnen resümieren zu können – perspektivisch auszuloten und ihrer Bedeutung für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung nachzuspüren. In den Blick genommen werden dabei zwei polare Spannungsfelder, welche m. E. – bewusst und unbewusst – die bisherigen Debatten bestimmen: Die Spannung zwischen „Erkenntnis und Handeln" einerseits und die Spannung zwischen „innerer und äußerer Systemik" andererseits.

Erkenntnis und Interessen: Erkenntnisinteressen?

Es gibt nicht *den* Konstruktivismus. Der Begriff „Konstruktivismus" steht vielmehr für zahlreiche Theorien und Konzepte aus unterschiedlichen Kontexten, denen allen die Vorstellung gemeinsam ist, dass der Mensch keinen unmittelbaren erkenntnismäßigen Zugang zur Wirklichkeit hat, sondern lediglich das zu erkennen – auf sich „wirken" zu lassen – vermag, was er mit seinen Sinnen realisieren und mit seinen kognitiven und emotionalen Ressourcen verarbeiten kann. Erkenntnis hat somit immer etwas sehr Ausschnitthaftes und Subjektives. Das Leben hat deshalb einiges mit dem vielzitierten Blindflug gemeinsam: Der Pilot weicht bestimmten Wetterlagen und Hindernissen aus, weil seine Instrumente ihn darauf hinweisen, dass „etwas" sich ihm in den Weg stellt. Er reagiert angemessen, ohne konkret zu erkennen, um was es sich bei diesem „Etwas" wirklich handelt. Er vermag, einen gangbaren Weg zu finden, ohne im Einzelnen zu sehen, welchen Hindernissen er dabei ausweicht. Es geht um die Viabilität, nicht um die Objektivität von Erkennen und Handeln.

Diese erkenntnistheoretische Sicht der Conditio humana ist nicht neu. Der philosophiegeschichtlich informierte Leser fühlt sich sogleich an das Höhlengleichnis von Platon erinnert oder ihm fallen gar die Skeptizisten, Solipsisten oder Idealisten unterschiedlichster Epochen ein. Nein, neu ist das Ganze nicht, wohl aber nachdrücklicher in die Debatte gebracht und neurophysiologisch unabweisbarer begründet: Genauer als zuvor können wir heute sehen und verstehen, wie selektiv unsere Erkenntniswerkzeuge eigentlich funktionieren und wie selbstreferentiell geschlossen die mit ihrer Hilfe entstehenden Erklärungen und Orientierungen sind. Gleichzeitig wurden die vorherrschenden *kontrafaktischen Weltbilder*, die unsere Zivilisation und deren akademische Diskurse dominieren, grundlegend in Frage gestellt. Deren implizite Erkenntnistheorie „Die-Wirklichkeit-ist-erkennbar-und-erfolgreich-zu-gestalten" erwies sich mit ihrem ersten Halbsatz als unhaltbar. An ihre Stelle tritt der Blick auf den Beobachter:

„Man befasst sich nicht mehr mit der vermeintlichen Beschaffenheit einer externen Realität oder Wahrheit, sondern man beginnt, den Verweis auf die Realität oder die Wahrheit als den Erklärungsversuch eines Beobachters zu verstehen, der von seinen Erfahrungen berichtet“ *(Maturana in Pörsken 2001, S. 73).*

Durch diesen Shift auf eine Metaebene der Betrachtung, welche man auch als *Shift von der Korrespondenz- zur Konsequenztheorie der Wahrheit*[1] beschreiben könnte, wird die Existenz einer unabhängig vom Menschen existierenden Wirklichkeit nicht geleugnet, es wird nur – gewissermaßen *metafaktisch* – berücksichtigt, dass wir über die Beschaffenheit derselben nichts anderes zu sagen vermögen als das, was uns unsere Wahrnehmungssorgane, Sehgewohnheiten[2] und Deutungs- und Verdrängungsroutinen in den Blick treten lassen. Die Beobachtertheorie des Konstruktivismus stellt sich uns somit bei genauerer Betrachtung als eine Subjekttheorie – bzw. genauer: eine Theorie des erkennenden Subjektes – dar. Ihr Gegenstand sind die Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion durch Beobachtung, nicht die Wirklichkeit selbst. Diese erschließt sich uns auch nur *metafaktisch* durch die Berichte von Beobachtern, weshalb es deutliche Bezüge zur Wissenschaftspsychologie, dem so vernachlässigten Zweig in den erkenntnistheoretischen Debatten, gibt. Als Subjekttheorie vermag die konstruktivistische Beobachtertheorie auch ein verändertes Verständnis von Intersubjektivität anzubahnen. Diese ist gegeben, wenn sie als Konsequenz „gelingende Kooperation“ ermöglicht, und man stellt die Frage gar nicht, ob der Partner, mit dem man da kooperiert, ein „unabhängiger Beobachter“ ist, der eigenständig wirklich zu denselben Beobachtungsergebnissen gelangt ist.[3]

Dieses Verständnis von Subjektivität und Intersubjektivität geht davon aus, dass Missverstehen zwischen einander beobachtenden und miteinander kommunizierenden Systemen eigentlich eher der Normalfall ist, ja dass die Identität zwischen „Bezeichnendem“ und „Bezeichnetem“ (de Saussure) kommunikativ nicht wirklich verifizierbar ist. Dieselbe Situation bringt bei unterschiedlichen Menschen auch Unterschiedliches zum Schwingen – selbst wenn das Erlebte und Beobachtete sprachlich von allen gleich codiert wird –, und es ergeben sich bei den Interagierenden jeweils sehr spezifische Fragen, Unsicherheiten und Ideen. Menschen reagieren aus der Gesamtheit dieser inneren kognitiven und emotionalen Komplexität heraus, nicht allein – und häufig nicht einmal in erster Linie – aufgrund einer „nüchternen“ Reaktion auf ein so und nicht anders beobachtbares Gegenüber. Diesen Sachverhalt gilt es zu erkennen, und Wissenschaftler ebenso wie Erwachsenenbildner/innen sind gehalten – so paradox dies auch klingen mag –, den „Kampf um die Realität“ (Simon 1999, S. 53) aufzugeben und ihr eigenes Handeln stärker vom Gesichtspunkt des Metafaktischen her zu orientieren. Denn als Ziel von den gleichermaßen auf „Erkenntnis“ gerichteten Forschungs- und Lernprozessen kann – nach den Erschütterungen des kontrafaktischen Weltbildes – nicht mehr wirklich überzeugend die „Aufdeckung“ irgendeiner Form von „Wahrheit“ vertreten werden, es geht in beiden Prozessen vielmehr um die Konstruktion viabler Erklärungen, die weiterführendes Handeln ermöglichen, aber immer „anschlussfähig“ sein müssen, wie es heute so formelhaft heißt. Dies bedeutet, wir deuten uns – in

Wissenschaft, wie Erwachsenenbildung gleichermaßen – die sich wandelnde Welt mit den Weltbildern, Denkgewohnheiten und Argumentationsmustern unserer Erfahrungswelt, also der Vergangenheit. Doch wer sagt uns, dass wir da immer richtig liegen – „richtig" im Sinne erreichter oder versäumter Grade des Gelingens von Kooperation und Weiterentwicklung?

Diese implizite Vergangenheitsorientierung unserer Weltaufordnungen stellt zwar Anschlussfähigkeit her und erleichtert Kooperation – da die „üblichen" Sprachregelungen und Deutungsvereinbarungen sich bislang in viabler Kooperation mehr oder weniger „bewährt" haben –, sie macht aber auch blind. Wir sehen die Situationen und das Gegenüber so, wie wir es sehen können, d. h. mit den Begriffsbrillen und Aufmerksamkeitsrichtungen, die uns aus unseren biografischen und lebensweltlichen Erfahrungen vertraut sind. Dass sich uns dabei auch vieles verzerrt oder gar entgeht, zeigt uns u. a. ein Blick in die erwachsenendidaktische Theoriebildung. Diese war – und ist – in einigen Aspekten durch einen implizit schuldidaktischen Blick „kontaminiert", obgleich sich natürlich immer wieder Bemühungen nachweisen lassen, das Spezifische des Erwachsenenlernens hervorzuheben und zu betonen, dass erwachsene Lerner als Experten ihrer Biografie und Lebenswelt zumeist einen anderen Bezug – nicht den eines pädagogischen Gefälles – zu den Lehrenden und ihren Lernangeboten aufweisen als dies bei jugendlichen Lernern der Fall ist. Diese Bemühungen verbleiben aber sehr im Grundsätzlichen. Erwachsenenlernen wurde so als „lebensweltbezogener Erkenntnisprozess" (Schmitz 1984) konzeptualisiert, ohne dass es dabei aber wirklich gelungen ist, mit den überlieferten didaktischen Begrifflichkeiten eine den Besonderheiten dieses Prozesses in grundlegender Weise Rechnung tragenden Entwurf einer „Erwachsenendidaktik" (Tietgens 1992) entwickeln zu können oder gar andere – weniger verbrauchte – Begrifflichkeiten in die Diskussion zu bringen. Immer noch ist von „Lehrenden" und „Lernenden" die Rede, „Bedarfserschließung" und „Programmplanung" werden immer noch schwerpunktmäßig als professionelle Zuständigkeiten von Lehrenden oder Disponierenden diskutiert, „Erfolgskontrolle" und „Qualitätssicherung" folgen mehr oder weniger versteckt Input-Output-Überlegungen usw. – man folgt mit seinen Begrifflichkeiten und deren impliziter kontrafaktischen Erkenntnistheorie ungewollt einem linearen Didaktikmodell, welches die Prozessverantwortung – keineswegs frei von mechanistischen Kausalitätserwartungen – einseitig zuordnet, und versäumt es so, die Konsequenzen aus einer metafaktischen Konzeptualisierung des Lehr-Lernzusammenhangs wirklich „radikal" zu ziehen.

Eine entsprechende begriffliche Neuorientierung ist gleichwohl in der pädagogischen und erwachsenenpädagogischen Debatte in Ansätzen feststellbar. Insbesondere systemisch-konstruktivistische Entwürfe (vgl. Rotthaus 2002; Voß 1998) sind darum bemüht, die Kommunikation als das eigentlich konstitutive Moment von Lehr-Lern-Systemen deutlicher zum Ausgangspunkt einer Didaktik zu nehmen, und es lassen sich auch Versuche feststellen, die Selbstorganisation lernender Systeme grundlegender im Hinblick auf die professionstheoretischen sowie erwachsenendidaktischen Konsequenzen auszuloten (vgl. Arnold/Siebert 2001). Ein solches Vorgehen vermag uns einen neuen,

gewissermaßen metafaktischen Blick auf das Erwachsenenlernen zu eröffnen, einen Blick, der stärker das Lernen, die Aneignung und die Selbsttätigkeit fokussiert und diese zum Ausgangspunkt für die Entwicklung eines erwachsenendidaktischen Modells nimmt.

Abb.1: Von der kontrafaktischen zur metafaktischen Erwachsenendidaktik

Kontrafaktische Didaktik	*Metafaktische Didaktik (Leitfragen)*	
Lehren	Lernen	1. Was und wie konstruieren die Lernenden, wenn sie sich mit einem Lerngegenstand „beschäftigen"? 2. Welche Mechanismen des „Wiedererkennens" und „Anknüpfens" sind dabei „im Spiel" (hilfreich oder hemmend)?
Vermitteln	Aneignen	3. Was ist und wie erfolgt nachhaltige Aneignung? 4. Welche Muster des Pädagogischen (mit ihren spezifischen Rekonstellierungen) erleichtern oder erschweren Aneignung?
Führen	Selbsttätigkeit	5. Welche Kompetenzen („Selbstlernkompetenzen") setzen Lernende selbstgesteuert in ihren Lernprozessen ein? 6. Welche „Vorkehrungen", Arrangements oder professionellen Interventionen können zur Entfaltung und Anwendung solcher Kompetenzen hilfreich sein?

Der – von Jank und Meyer (1991) angeregte – Shift von einer lehr- zu einer lern(er)zentrierten Didaktik kann auch als Wechsel von einer kontrafaktischen zu einer metafaktischen Didaktik interpretiert werden. „Kontrafaktisch" ist eine Didaktik, die den „gelingenden" Lernprozess selbst in den Fokus rückt und die Elemente zu bestimmen versucht, die der „Zuständige" selbst zu entscheiden und zu arrangieren vermag (z. B. Ziele, Inhalte, Methoden und Medien), damit Vermittlung – vermeintlich – gelingt. Sie stellt sich deshalb als eine Art Unterrichtstheorie bzw. eine „Wissenschaft vom Lehrhandeln" dar. Anders eine – aus Konstruktivismus und Systemtheorie gespeiste – metafaktische Didaktik, die es noch nicht oder erst in Umrissen gibt. Dieser geht es nicht um die optimierende Gestaltung des Lernprozesses selbst, ihr Ziel ist vielmehr *der Versuch, zu beobachten, wie die Lernenden ihr Lernen konstruieren. Sie ist bemüht, die Voraussetzungen für die Eigenaktivität der Lerner zu ermitteln*[4] *und die Muster der erwachsenenpädagogischen Kommunikation zu identifizieren, die sich Lerner und Lehrende gleichermaßen (re)konstellieren.* Es ist eine Didaktik der Emergenz von Lernen, d. h. eine Didaktik der Beobachtung der Eigenbewegung der handelnden Systeme in Lehr-Lern-Prozessen, keine der „Gestaltung" erwachsenenpädagogischer Interventionen nach externen – curricular legitimierten – Vorgaben, weshalb sie in vielem auch mehr einer Theorie lehrender und lernender Systeme gleicht als einer Unterrichtstheorie. Gleichwohl lassen sich aus einer solchen Beobachtung der Eigenbewegung Hinweise auf ein „subsidiäres", d. h. systemsensibles Handeln (vgl. Arnold 2000, S. 17 ff.) von „Lehrenden" oder Führungskräften, die für die Ermöglichung von organisationalem Lernen zuständig sind, folgern.

Für ein solches Handeln sind zudem zahlreiche Grundüberlegungen leitend, wie z. B. die, dass Lernende grundsätzlich nur unter Anknüpfung an und unter Fortführung von eigenen „Lernprojekten“ (Holzkamp 1993) signifikant zu lernen vermögen. Diese Überlegung ist in der Pädagogik nicht neu, doch finden sich in den erwachsenendidaktischen Empfehlungen selbst bislang nur sehr spärliche Hinweise zu der Frage, wie man ein solches Anschließen an „mitgebrachten“ Lernprojekten anregt, fördert und begleitet. Vielfach sind diese Lernprojekte den Teilnehmenden als solche überhaupt nicht explizit bewusst; zumindest empfinden sie es als ungewöhnlich, wenn sie zu Beginn eines Lernprozesses mit der Frage nach „ihren“ Themen, „ihren“ inhaltlichen Bedarfen usw. konfrontiert werden, haben sie doch in ihrer Lernerbiografie eher einen Habitus entwickelt, der solche Klärungen *vom Lehrenden* erwartet. Und ungewöhnlich ist für die Lehrenden auch die sich hieraus ergebende Anforderung, dann notwendigerweise unterschiedliche – individuelle – Lernprozesse gleichzeitig zu begleiten und sich von dem Anspruch der Sicherung eines einheitlichen Lernergebnisses zumindest teilweise zu verabschieden. Es geht dabei um eine systemische Kompetenz zur Initiierung und Gestaltung individuell passenden Anschlusslernens, womit eine situative Fähigkeit vorläufig umschrieben ist, die mit der gleichzeitigen Pluralität von Lernprozessen in einer für jeden Lernenden hilfreichen Weise umzugehen vermag.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das konstruktivistische Denken die Erwachsenenpädagogik mit einem weiteren und weniger mechanistischen Lernbegriff in Berührung gebracht hat, der ihr hilft, das Erwachsenenlernen als einen in Lerngruppen notwendig *pluralen* Prozess zu erkennen und zu gestalten (vgl. Arnold u. a. 1998). Grundlegend ist dabei ein Lernbegriff, der u. a. davon ausgeht, dass „Lernen untrennbar mit Identität verbunden (ist). Kognitionen und Emotionen sind eng verknüpft; auch Lernwiderstände können biografisch begründet und sinnvoll sein“ (Arnold u. a. 1999, S. 12), weshalb es für eine konstruktivistisch inspirierte und informierte Erwachsenenbildung nötig ist, die Wechselwirkung zwischen innerer und äußerer Systemik im Erwachsenenlernen zu erkennen, zu berücksichtigen, dass die innere Systemik des Lernenden der entscheidende Bedingungsfaktor für seinen Lernprozess ist und diese Gegebenheiten durch geeignete Arrangements entsprechend zu berücksichtigen.

Innere und äußere Systemik des Erwachsenenlernens

Wenn es zutrifft, dass Gefühle „unser erster Verstand“ (Zimmer 1999) sind, dann ist davon auszugehen, dass auch in Erwachsenenbildungsituationen Lernende nicht nur kognitiv, sondern vor allem emotional beteiligt sind. Dies gilt auch und gerade für die eigene Konstruktion ihres Lernprozesses, aber auch für die Frage ihrer Beziehung zu den Aspekten von Autoritäts- und Identitätserleben sowie den Leistungserwartungen, die mit Erwachsenenbildung verbunden sind. Hier begegnen erwachsene Menschen Konstellationen, die ihnen in ihrer Grundstruktur durchaus vertraut sind, und sie reagieren auf diese Situationen nicht nur und zumeist auch nicht einmal in erster Linie aus der Anforderungslogik der konkreten Gegebenheit heraus, sondern auch vor dem Hin-

tergrund ihrer emotionsbiografischen Prägungen, Kränkungen und Gefühlseinfärbungen. Das Hier-und-Jetzt der Erwachsenenbildung ist deshalb ohne die Frage nach dem, was sich in diesem Hier-und-Jetzt an biografischen Vorgeprägtheiten „rekonstelliert", nicht angemessen zu verstehen. Besonders gilt dies für solche erwachsenenpädagogische Situationen, in denen Menschen „überwertig" (Riemann 1998) bzw. „unangemessen" reagieren, und dies sind vornehmlich solche Situationen, die wir als „lernwiderständig" zu konzeptualisieren gewohnt sind. In diesen Situationen reagieren Teilnehmende häufig aus der Logik einer frühen Beziehungserfahrung heraus, die für sie – im Jungschen Sinne – komplexprägend gewesen ist. Verena Kast, deren Arbeiten für eine Erwachsenenpädagogik des Emotionalen viele wertvolle Anregungen enthalten (vgl. Kast 2003), schreibt zur komplexgesteuerten Rekonstellierung:

> „Durch eine Beziehungserfahrung, die an die Komplexsituation erinnert, durch einen Traum oder eine Phantasie, konstelliert sich der Komplex. Das heißt, wir reagieren emotional unangemessen auf die aktuelle Situation, wir haben eine Überreaktion, wir reagieren nämlich nicht nur auf die aktuelle Situation, sondern auf alle Situationen unseres Lebens, die dieser einen Situation so fatal gleichen, wir leiden dann auch unter einer Wahrnehmungsstörung, weil wir im Sinne des Komplexes wahrnehmen und ausblenden, was nicht zur Komplexepisode gehört" (Kast; zit. nach Arnold 2003, S. 63).

Es spricht viel dafür, dass solche Mechanismen des Emotionalen die Wirklichkeitskonstruktionen des Menschen in einer noch sehr viel grundlegenderen Weise determinieren und rahmen als dies die biografisch erworbenen und „bewährten" Deutungsmuster tun, handelt es sich doch bei den Emotionen um unsere ersten, in vorsprachlichem Erleben verankerten Formen des „Sich-in-der-Welt-Fühlens", die als Orientierungsmuster in späteren Situationen dienen und in ihrer konstitutiven Kraft für das eigene Erleben und die Lebensgestaltung kaum unterschätzt werden dürfen. Menschen konstruieren sich demnach „ihre Welt" nicht nur nach Maßgabe ihrer biografisch bewährten Deutungsmuster, sondern auch nach Maßgabe dessen, was sie auszuhalten vermögen (vgl. Arnold 2003). Und nur in deutlich über ein bloß kognitives Lernen hinausreichenden Formen eines „transformativen Lernens" (Fuhr/Gremmler-Fuhr 1988) kann es gelingen, solche grundlegenden Aufordnungsmuster des eigenen Fühlens, Denkens und Tuns ins Bewusstsein zu heben, zu reflektieren und zu verändern. Hierzu ist es m. E. erforderlich, die Wechselwirkungen zwischen Emotionalität und Denken empirisch noch deutlicher auszuloten als dies u. a. Ciompi (1997) in seinen Arbeiten bereits geleistet hat.

Dabei könnten in zweifacher Hinsicht Klärungen erzielt werden, die für eine Didaktik des Erwachsenenlernens bedeutsam wären:

- Zum einen könnte substanzieller geklärt werden, ob und inwieweit die sich in der emotionspsychologischen Forschung andeutende *Ausstrahlungsthese*, der zufolge die emotionale Geprägtheit die eigentliche Basis der Identität bzw. Persönlichkeit konstituiert, aus der heraus sich auch die Logik, Entschiedenheit und Intensität ihrer bevorzugten kognitiven Orientierungen verstehen lässt, geprüft werden. Denn erst auf der Basis einer solchen Klärung kann wirklich beurteilt werden, wie es um „die Freiheit des Willens" (Damasio 2000) und die Lernrelevanz der besse-

ren Argumente wirklich im Einzelfall bestellt ist, was „Aufklärung“ durch Erwachsenenlernen wirklich zu bedeuten hätte und wo dieses seine Grenzen bereits in der Person bzw. in der Seele des Lernenden hat. Zumindest dürften der Erwachsenenpädagogik entsprechende Klärungen helfen, sich von der wohlfeilen Illusion der Überzeugungswirkung des Sacharguments (im „herrschaftsfreien Diskurs“[5]) zu befreien und ihren kognitivistischen Bias zu überwinden. Menschen denken, handeln und lernen vor dem Hintergrund der inneren Systemik ihrer emotionalen *und* kognitiven Prägungen. Deshalb dürften sich aus einer Typik emotional-kognitiver Wechselwirkungen (z. B. sog. Lernwiderstände oder Muster überwertiger Reaktionen) wichtige Hinweise für die Konzipierung einer Didaktik transformativer Erwachsenenbildung entwickeln lassen.

- Zum andern ließe sich im Kontext einer solchen Blickausweitung auf die tatsächliche Komplexität der inneren Systemik des Erwachsenenlernens auch die Frage nach den Lernkulturen völlig neu beantworten. Zwar spricht viel dafür, dass „defensives Lernen“ (Holzkamp 1993) eher zu negativen Emotionen führt, wie dies Eiko Jürgens kürzlich herausgearbeitet hat[6], doch haben Lerner auch bei der Zumutung selbstgesteuerter Arrangements (zunächst?) nicht nur positive Gefühle, da die mit diesen eingeräumte Offenheit und Unstrukturiertheit auch Ängste und Überforderungsgefühle auszulösen vermag, wie jeder Dozent oder jede Dozentin der Erwachsenenbildung aus eigener Praxiserfahrung weiß. Deshalb sind es nicht selten letztlich emotionale Barrieren, die für das Beharren traditioneller Lernkulturen verantwortlich sind.

Doch nicht nur die Lernenden konstruieren sich die Wirklichkeit ihrer Lehr-Lernprozesse emotional, dies gilt gleichermaßen für die Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Zwar liegen noch zu wenig Forschungsergebnisse vor, um wirklich ein substanzielles Psychogramm dieses Berufes zeichnen zu können, doch kann nicht übersehen werden, dass auch die Wahl dieses Berufes u. a. – und bisweilen sehr deutlich spürbaren – inneren Gründen folgt und bei der Ausübung dieses Berufes eigene emotionale Rekonstellierungen immer wieder wirksam sind. Dieser Hinweis ist in der Professionalitätsdebatte noch nicht wirklich aufgegriffen worden, obgleich es zahlreiche Vorarbeiten aus dem Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik gibt (u. a. Brück 1978). Gerade für die Erwachsenenbildung, die ihren Gegenstand aus der Differenz zum Kind bzw. zum Kindlichen konstituiert, wäre die Aufarbeitung der verbliebenen Kindlichkeit ihrer professionellen Akteure deshalb von grundlegender Bedeutung.

Fazit:

Die Anregungen des Konstruktivismus für die Erwachsenenpädagogik sind vielfältig und grundlegend. Sie geben uns Hinweise für eine Theoriebildung, die sich von der impliziten Erkenntnistheorie des Kontrafaktischen mehr und mehr löst und die Tatsache berücksichtigt, dass uns die objektive Wirklichkeit nicht zugänglich ist und wir nur den viablen Umgang mit dem, was auf uns wirkt, „lernen“ können. Damit verstummt

der „Kampf um die Realität“ (Simon), und Lehrende, Lernende sowie Forschende finden sich gleichermaßen „nur“ in jeweils spezifischen Beobachterrollen wieder, die Frage, wie das Beobachtete zu bewerten sei, ist dadurch keineswegs ausgeschlossen. Sie ist pädagogisch notwendig, ergibt sich aber aus der Dimension einer pädagogischen Ethik, welche ihrerseits nicht aus einer „So-und-nicht-anders-Erkenntnis“ der Realität, sondern aus der einer Position zum Beobachteten folgert – ein Sachverhalt, der immer wieder zu verdrehten Positionen und schwachem Denken im Konstruktivismusstreit führt.[7] Für die Erwachsenendidaktik ergibt sich hieraus u. a. die Notwendigkeit, sich bei der Frage nach den Inhalten sowohl von der Illusion des Faktischen als auch von der der Vermittelbarkeit zu lösen. Es tut sich das Programm der Entwicklung einer Didaktik des Metafaktischen auf, welches bislang nur in Umrissen skizziert werden kann – auch deshalb, weil die uns geläufigen Begriffe selbst als implizite Erkenntnistheorie vielfach eine linear-kontrafaktische Weltsicht transportieren.

Die konstruktivistische Wende der Erwachsenenpädagogik ist noch nicht abgeschlossen. Erst sehr allmählich gelingt es, ihre Gegenstandsbereiche konstruktivistisch-systemisch neu zu „vermessen“ (auch dies wiederum ein kontrafaktisch kontaminierter Begriff) (vgl. Arnold/Schüßler 2003). Dabei liefern uns emotionstheoretische Perspektiven zusätzliche Hinweise zu der Frage, welche Instanzen da eigentlich im erkennenden System Wirklichkeiten konstruieren, und welche rekonstellierenden Kräfte dabei von der „Vernunft“ der Gefühle ausgehen. Die Erwachsenenpädagogik kann so den kognitivistischen Bias ihrer Konzepte überwinden und zu einer „ganzheitlicheren“ Sicht ihres Gegenstandes vorstoßen, indem sie ein komplexeres Verständnis von der inneren „Strukturdeterminiertheit“ (Maturana) der im erwachsenenpädagogischen Prozess interagierenden Akteure zu entwickeln vermag. Es geht um das Verhältnis von Kognition und Emotion.

Anmerkungen

1 Die Konsequenztheorie der Wahrheit ist vornehmlich vom amerikanischen Pragmatismus stark gemacht worden, der m. E. für die Berücksichtigung konstruktivistischer Theorien auf der professionellen Handlungsebene grundlegende Anregungen geliefert hat.

2 Insbesondere die systemischen Ansätze haben immer wieder auf die Grenzen und Selbstbeschränkungen des linearen Denkens, welches auch die pädagogischen Diskurse bis in unsere Tage prägt, beschrieben.

3 Häufig wird an dieser Stelle der Auseinandersetzung die erdrückende Leistungsfähigkeit des technisch-linearen Denkens hervorgehoben, welchem doch irgendeine Art von „objektiver“ Wirklichkeitserkenntnis zugrunde liegen muss, wie sonst könnten Handys, Bankautomaten, Flugverkehr u. Ä. überhaupt funktionieren. In der Tat ist es so, dass diese augenscheinliche Erfolgs-Story des kontrafaktischen Weltbildes auf den ersten Blick eine der stärksten Infragestellungen konstruktivistischer Zögerlichkeiten mit sich zu bringen scheint. Doch betrachtet man genauer, was sich hier als so „erfolgreich“ darstellt, so findet man mehr Bestätigung als Infragestellung des Konstruktivismus: Technische Erfolge stellen sich nicht wegen einer objektiven Sicht der Wirklichkeit ein, sondern trotz ihrer Unmöglichkeit. Auch technische Erklärungen der Welt sind nur Näherungsbilder. Diese Bilder unterliegen im historischen Zeitablauf einer „Survival-of-the-Fittest“-Auswahl, d. h. sie werden

im Hinblick auf ihre Gestaltungseffizienz beibehalten oder ausgesondert („widerlegt"), wobei das Ausschließungskriterium ist, „if it works or not". Dies bedeutet, dass technische und soziale Kontexte nach durchaus vergleichbaren Konstruktivitätsmaßgaben beobachtet, analysiert und beschrieben werden, nur ist bei technischen Anwendungen – zumindest kurzfristig – augenfälliger, ob etwas wirkt oder nicht. Gleichwohl sei der Hinweis gestattet, dass man sich auch die technische Welt in vielfacher Hinsicht anders vorstellen kann als in der bloßen Form einer „Verlängerung" bewährter Algorithmen sowie technologischer Zugriffsweisen. Dieser Gedanke gewinnt besonders dann an Gewicht, wenn man über die Schattenseiten sowie die ökologischen und gesellschaftlichen Kosten mancher dieser Errungenschaften nicht hinwegsieht. Von einem übergeordneten Gesichtspunkt aus erweisen sich nämlich viele dieser Neuerungen als „unsystemische" Eingriffe in menschliche und natürliche Kreisläufe (z. B. auch der Kommunikation) mit durchaus bekannten mittel- und langfristigen Folgewirkungen. Das Leben ist durch die technologischen Innovationen keineswegs überall komfortabler, „lebenswerter" oder gar sinnhaltiger geworden, es ist nur vernetzter (vgl. Messner 1997).

4 In diesem Sinne stellt Thomas Hallmayer in seiner Auseinandersetzung mit der fundamentalistischen, in ihrem Ansatz kontrafaktischen Konstruktivismuskritik von Klaus-Peter Hufer fest: „Als Gewinn für die politische Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft resultiert daraus (aus dem Konstruktivismus; R. A.) – neben einer Reihe didaktischer Orientierungen – eine grundlegende Aufklärung der Erwachsenenbildung über die Strukturiertheit ihrer Teilnehmer" (Hallmayer 2002, S. 135).

5 Dieses diskursethische Begründungsmuster, welches auch in der erwachsenenpädagogischen Debatte stark rezipiert worden ist, kann nicht aus dem durch die emotionstheoretischen Erweiterungen deutlich gewordenen Dilemma befreien, dass die „herrschaftsfrei" Interagierenden häufig überhaupt nicht Herren im eigenen (inneren) Haus sind. Und welche emotionalen Selbstbeschränkungen sich in einer nach außen hin perfektionierten „Sachlichkeit" Ausdruck verschaffen können, ohne diese selbst wirklich zu überwinden, soll hier nicht weiter erörtert werden. Hierzu hat C. Meier-Seethaler (1997) grundlegende, auch erkenntnistheoretisch bedeutsame Zusammenhänge – u. a. an dem Denken Immanuel Kants – aufgezeigt.

6 Er schreibt: „Zum defensiven Charakter des Lernens gehört das mehr oder weniger dauerhafte unterschwellige oder offen zutage tretende Zweifeln am Lernsinn überhaupt, eine Mischung aus Lernen und Lernverweigerung. Die mit dem defensiven Lernen verbundenen Emotionen sind allesamt negativ besetzt, wenn Schülerinnen und Schüler die verbindlichen Lehrplanziele nicht erfüllen (können). Lern-, Leistungs- und Schulangst sind die vielleicht gravierendsten psychischen Belastungen als Folge dauerhafter Aufoktroyierung fremdgesteuerter Lernvorgaben. Aber auch Kompetenz- und Sozialängste sind die häufige Konsequenz. Wer sich anpasst, die Lehrplanziele auch entgegen seinen eigenen intrinsischen (angeborenen) Bedürfnissen erfüllt, erfährt Belohnung, Lob und (zweifelhafte) Anerkennung. Derjenige, der sich möglicherweise entsprechend seiner Bedürfnisstruktur verhält und rebelliert, läuft Gefahr, getadelt zu werden, mit Misstrauen behandelt oder zum Außenseiter abgestempelt zu werden" (Jürgens 2001, S. 297), und er sammelt emotionale Erfahrungen an, die das Material für entsprechende Rekonstellierungen in Erwachsenenbildungskontexten darstellen, so ließe sich ergänzen.

7 Vgl. hierzu die vielfältigen „verurteilenden" und normativ stark aufgeladenen Positionen von Ahlheim, Hufer u. a., die – anders als Klaus Prange (2000) – keine wirklich substanziellen Argumentationen zu den erkenntnis- und lerntheoretischen sowie didaktischen Implikationen des Konstruktivismus beinhalten. Deutlich wird dies u. a. bei der jüngsten Kontroverse in der Zeitschrift Erwachsenenbildung, wo die kontrafaktische Position „Berufsbildung ist zweckorientiert und deshalb keine Bildung" mit allen möglichen Pauschalierungen, Verdächtigungen usw. vorgetragen wird. Übersehen wird dabei die neue Art von Argumentation, die eine konstruktivistische Beobachtertheorie nahe legt: Sie „liefert" Beobachtungen, die nicht mehr in einer Richtig-falsch-Welt aufspannbar sind, es geht vielmehr um deren

Kontextualisierung und systemische Einordnung – immer in deutlichem Bewusstsein der inneren und äußeren Systemiken, von denen das eigene Erkennen und Denken geprägt ist. Unfreiwillig liefert gerade dieser normativ-urteilende Argumentationsstil Belege für das, was er kritisiert: die Konstruktivität von Welt. Wer so kontrafaktisch denkt, „muss" bewerten, verdächtigen und in richtig-falsch aufordnen, da er die Welt überhaupt nicht anders „sehen" – und vielleicht auch „aushalten" – kann. Deshalb überlesen Hufer u. a. auch sämtliche Hinweise, die ihr Bild trüben könnten, z. B. den Hinweis darauf, dass die von ihnen so gescholtenen Modernisierungstheoretiker der Erwachsenenbildung längst schon nicht mehr „Alles-in-Allem"-Positionen vertreten, sondern Potenziale beschreiben, ausloten und im Blick auf ihre mögliche systembildende Kraft interpretieren. Doch, da man nur sieht, was man weiß, kann jemand, der nur Schwarz und Weiß kennt (Berufsbildung oder Allgemeinbildung, zweckfrei oder zweckgebunden usw.) auch andere nur so beobachten und einordnen, wie er dies selbst tut. „Alles-in-allem"-Sucher sehen in anderen „Alles-in-allem"-Vertreter, selbst, wenn diese es nicht sind.

Literatur

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

Arnold, R. (2003): Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Bd. 18 der Schriftenreihe „Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern". Kaiserslautern

Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler

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

Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin

Arnold, R. u. a. (Hrsg.) (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler

Brück, H. (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell. Reinbek bei Hamburg

Ciompi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Göttingen

Damasio, A. (2000): Maschine Mensch. Die Hirnforschung führt Geist auf Materie zurück. Sind wir nun Sklaven unserer Regelkreise? Ein Gespräch. In: Die Zeit, 5.10.2000, S. 43.

Fuhr, R./Gremmler-Fuhr, M. (1988): Faszination Lernen. Transformative Lernprozesse im Grenzbereich von Pädagogik und Psychotherapie. Köln

Hallmayer, T. (2003): Realität statt Konstruktion? Konstruktivismus, politische Bildung und Erwachsenenpädagogik. In: Erwachsenenbildung, H. 3, S. 133-135

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Stuttgart

Hufer, K.-P./ Klemm, U. (2002): Attacke statt Diskurs. Überlegungen zur Kontroverse Ahlheim-Arnold. In: Erwachsenenbildung, H. 4, S. 189-190

Jank, W./Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt

Jürgens, E. (2001): Emotion und Motivation beim schulischen Lernen. In: Unterricht & Erziehen, H. 6, S. 295-298

Kast, V. (2003): Trotz allem Ich. Gefühle des Selbstwertes und die Erfahrung von Identität. Freiburg

Meier-Seethaler, C. (1997): Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft. München

Messner, D. (1997): The network Society. Economic Development and International Competitiveness as Problems of Social Governance. London

Pörsken, B. (2001): Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg

Prange, K. (2000): Phänomenologisch oder konstruktivistisch? Zu der Frage, wie der Begriff der Erziehung zu bestimmen ist. In: Adick, Ch. u. a. (Hrsg.): Was ist Erziehungswissenschaft? Donauwörth, S. 15-34

Riemann, F. (1998): Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München

Schmitz, E. (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: ders./ Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 95-123

Simon, F. B. (1999): Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik. 2. Auflage Heidelberg

Rotthaus, W. (2002): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn

Voß, R. (Hrsg.) (1998): Schulvisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg

Zimmer, K. (1999): Gefühle – unser erster Verstand. München