

Der neue Jargon normativer Pädagogik¹

Empirische Befunde zum Normativitätsproblem konstruktivistischer Erwachsenenendidaktik

Der vorliegende Beitrag widmet sich dem Normativitätsproblem der konstruktivistischen Erwachsenenendidaktik. Dazu wird ein Forschungsdesign vorgestellt, welches eine empirische Analyse ethischer Implikationen ermöglicht (1). Betrachtet man die Umsiedlung nichtpädagogischer Begriffe in die Erwachsenenpädagogik, so werden Transformationsmuster sichtbar, die ein zentrales Ergebnis der durchgeführten Untersuchung sind (2). Abschließend wird die Frage der ethischen Implikationen erörtert, die neben einer empirischen auch eine theoretische Perspektive erfordert (3).

1. Systemtheorie und Empirie: Design einer Analyse ethischer Implikationen

Die ethischen Diskussionen in der Erwachsenenpädagogik liefen zumeist darauf hinaus, dass die Verantwortung als zentraler Begriff manifestiert wurde.² Für die neuen Lernkulturen bleibt das Problem aber vorerst unbeantwortet. Nun sind Probleme der Ethik und Moral Sache von Positionen, nicht nur von Argumentationen. Es sind, aus der Perspektive der Forschung, „heiße“ Gegenstände. Folgt man der Empfehlung von Niklas Luhmann, so sind zu deren Untersuchung kalte Instrumente erforderlich. Um zu vermeiden, dass eine normative Position nur mit einer anderen normativen Position des Beobachters verglichen wird, ist ein empirischer Zugriff hilfreich. Eine Abkühlung kann darüber hinaus durch die Abstraktion von Autorenintentionen erreicht werden, also eine Behandlung der Didaktik als bloßen Text. Gegenüber flüchtigen sprachlichen Äußerungen sind Texte in gewisser Weise eingefroren und fest, sie sind, um eine Formulierung von Sigrid Nolda (1997) zu verwenden, „dissoziierte Fachgespräche“. Die konstruktivistische Didaktik ist als Text eine sozial bedeutende Wirklichkeit für Kommunikationen – sie ist eine Selbstbeschreibung des Erziehungssystems im Sinne der Systemtheorie. Zugleich kann aber dieser Text auch als Datentyp qualitativer Sozialforschung gelesen werden, der einer empirischen Analyse zugänglich ist. In einer systemtheoretisch informierten Empirie lassen sich folgende Kategorien für eine strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1994/95) ethischer Implikationen der konstruktivistischen Didaktik entwickeln: Untersucht wurden das *Rezeptionsverhalten* der Autoren, der *Programmcharakter* (Zweck- oder Konditionalprogramm?) und die *moralische Kommunikation* (vgl. Luhmann 1978, 1990, 1993).

1 Stark gekürzter Vortrag, ausführlich vgl. Berzbach (2005)

2 Vgl. Gieseke (1991) und Holzapfel (1990), kritisch vgl. Wigger (1990)

Das Thema konstruktivistische Erwachsenenbildung ist besetzt durch ein Autorenteam, durch Rolf Arnold und Horst Siebert. Hinzu kommt, dass *ein* Buch am Anfang der Einarbeitung des Konstruktivismus in die Erwachsenenpädagogik steht: die „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ (Arnold/Siebert 1995 ff.). Die Autoren arbeiten die Schlüsselbegriffe des Konstruktivismus chronologisch ein, um anschließend das neue pädagogische Programm zu entwerfen (vgl. Arnold/Siebert 1997, S. 81–126). Die zahlreichen Folgepublikationen variieren nur noch das Thema auf der Grundlage der geleisteten Einarbeitung konstruktivistischer Schlüsselbegriffe in die Erwachsenenpädagogik. Als Fallbeispiel dient also ein Buch, welches unverändert in Neuauflagen nachgedruckt wird.

2. Chamäleon und Camouflage: Konstruktivistische Begriffe auf dem Weg in die Pädagogik

Jeder Theorieimport wird vom Eigengewicht der pädagogischen Traditionen mitgeprägt. Die neuen Begriffe passen sich dem Untergrund an und wechseln die Farbe, wie ein Chamäleon. Eine bruchlose Integration nichtnormativer Konzepte in die Pädagogik ist generell nicht möglich. Die empirische Analyse der konstruktivistischen Schlüsselbegriffe, die von Arnold/Siebert (1997) in die Erwachsenenpädagogik eingearbeitet werden, weist Muster oder Regelmäßigkeiten auf. Exemplarisch am Schlüsselbegriff „Systementwicklung“ (Arnold/Siebert 1997, S. 94–103) sollen sechs von insgesamt 15 Transformationsmustern kurz erläutert werden.

Die Umsiedlung von Begriffen erfordert eine gewisse *terminologische Elastizität*. Im neuen Kontext werden, schon durch ein anderes Wissen von Autoren und Lesern, andere Konnotationen und Assoziationen aktualisiert. Der Schlüsselbegriff Systementwicklung ist zusammengesetzt aus zwei Substantiven, beide werden eine Bedeutungsdehnung erfahren. Aus dem abstrakten soziologischen Begriff System wird durch die Rezeption erst einmal „Organisation“. Aus dem der Entwicklung wird „Lernen“, summarisch „Organisationslernen“. Beide Verschiebungen sind im pädagogischen Kontext anschlussfähiger. Dann kommt es in der Rezeption unterschiedlicher Literaturtypen wie populärer Sachbuchautoren und von Theoretikern (Luhmann, Derrida) zu einer Kollision von Terminologien, die allerdings keine Thematisierung erfährt. Dabei entstehen Möglichkeiten der Überblendung, des anders und neu Verstehens. Hierzu ein Beispiel: Aus „operational geschlossenen Systemen“ werden im Laufe des Kapitels „notwendig offene Systeme“, von dort gelangen die Autoren zu „offenen Managern“, zu „für neues Offen sein“ und der „Offenheit der Führung“, zu „Offenheit und Vertrauen“ und zur „Offenheit“ als zentraler Bezugspunkt einer „Ethik der Selbstorganisation“ (Arnold/Siebert 1997, S. 99). Für den neuen Diskussionszusammenhang ist das essentiell: Der Begriff der Systementwicklung symbolisiert gewöhnlich das Problem der Steuerung komplexer Systeme. Aber erst „Offenheit“, sei es von Systemen, Managern oder Lernern kann als Anschlusspunkt für die Pädagogik fungieren. Daher die Wiedereinführung der ethischen Komponente, die an die Stelle des Steuerungsproblems tritt.

Auch der Systembegriff wird elastisch verwendet. Aus ihm wird „das System“, wie ihn die Kapitalismuskritik verwendet hat. Der zurückgelegte Weg im Kapitel Systementwicklung beginnt also mit der Überschrift „Systementwicklung“, schwenkt aber früh zum Organisationslernen um, visiert die Systemkritik an und kokettiert schließlich mit der traditionellen Kapitalismuskritik.

Für eine Pädagogisierung von Begriffen ist die *Auflösung von normativ unverdaulichen Differenztheorien* erforderlich. Differenztheorien sind abstrakt auf Kommunikationen (Luhmann) oder konkret auf Schrift/Zeichen (Derrida) bezogen. Sie sind generell nicht beziehbar auf die Einheitsvorstellung von Menschen. Pädagogiken hingegen können, daher die Vorliebe für „ganzheitliche“ Sichtweisen, aber auch auf Menschen bezogen sein. Nötig ist daher eine *Anthropomorphisierung*. Hierzu ein Beispiel: In Luhmanns Theorie sind Systeme operational geschlossen, aber energetisch offen. Die Differenz lautet: operational/energetisch. Bei Arnold/Siebert wird „geschlossen“ jedoch als Einheitsperspektive behandelt, was dazu führt, dass diese absolute Geschlossenheit überwunden werden muss. Die andere Seite der Unterscheidung fällt weg, die Differenz wird aufgelöst in eine Einheitsperspektive und eine Hierarchie: Die Höherentwicklung zu offenen Systemen wird propagiert.

Als gängiges Transformationsmuster findet sich die *Nivellierung wissenschaftlicher Niveaukriterien*. Die wissenschaftliche Konvention verlangt, dass Quellen ausgewiesen werden und vorausgesetzt wird eine Hierarchie dieser Quellen. Unterschieden werden zum Beispiel Primär- und Sekundärquellen, empirische Studien qualitativer und quantitativer Art oder wissenschaftliche Theorien. Vor allem lassen sich wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Texte unterscheiden. Es darf zwar prinzipiell alles zitiert werden, es kommt allerdings darauf an, welche Funktion die Quelle im wissenschaftlichen Kontext hat. Bei Arnold/Siebert findet sich eine große Spannbreite von zitierten Texten: Vorträge von Wissenschaftlern, wissenschaftliche Lehrbücher verschiedener Disziplinen, journalistische Texte, allgemeine Sachbuchbestseller, Esoterik und New Age, historische Texte, Fachaufsätze, Klassiker der Sozialwissenschaften, empirische Studien und Interviews. Diese unterschiedlichen Quellen werden nun jedoch im Sinne der Argumentation der Autoren gewichtet und nicht ausgehend von ihrem wissenschaftlichen Stellenwert. Die Nivellierung der Quellen eröffnet einen weiten Innovationsraum, da die Bindungen an die eigene Profession und die Wissenschaft gelockert werden.

Ein von Heiner Barz (2000) herausgegebener Band trägt den Titel: „Pädagogische Dramatisierungsgewinne“. In Anlehnung daran lässt sich das Transformationsmuster *Skandalisierung/Dramatisierung* umreißen. Auch das hier als Fallbeispiel verwendete Kapitel „Systementwicklung“ von Arnold/Siebert (1997, S. 94–103) enthält dieses Muster. Auffällig ist eine Besonderheit der Rezeption, die eine gewisse Überraschung war: Das Kapitel enthält auf neun Buchseiten acht tragende, ausführliche Zitate aus sieben verschiedenen Texten von Erich Fromm. An Fromm interessiert die Autoren sein „ganz entschiedener Humanismus“. Mit Fromm eingeführt wird der „autoritäre Charakter“,

eine psychoanalytisch inspirierte Diagnose in Bezug auf die NS-Diktatur, der im Kontext der Systementwicklung irritiert. Betrachtet man die pädagogische Argumentation allerdings näher, fällt die Strategie der Skandalisierung ins Auge. Der autoritäre Charakter nämlich markiert für die Autoren die „Grenze der Selbstorganisation“ (ebd. S. 103). Der im Rahmen der Systementwicklung erwartete Kontext der Organisation wird ausgetauscht durch den der NS-Diktatur, wodurch der Selbstorganisationsdiskurs ideologisch, nicht argumentativ beendet wird.

Als letztes, variantenreiches Transformationsmuster soll die *prothetische Rezeption* erläutert werden. Von Fachbegriffen geht eine gewisse, wenn auch nicht immer zwingende Logik aus: „Dogmenlehre“, „Ontogenese“ oder „12-Ton-Musik“ findet man nicht im selben Wörterbuch. Auch der Begriff „Systementwicklung“ enthält implizite Hinweise. Eine prothetische Rezeption bedeutet, dass gerade die nahe liegenden Fachzuständigkeiten umgangen werden. Es kommt zur Verwendung von Surrogaten. In Bezug auf die Systementwicklung legt ein Blick in die rezipierten Managementlehrbücher dies offen. Aus dem streng gegliederten wissenschaftlichen Lehrbuch von Steinmann/Schreyögg (1993) wird das Fallbeispiel aus dem vierten Kapitel zitiert. Die Kontrollfragen dazu, wie das ganze Kapitel, behandeln allerdings nicht die Systementwicklung, sondern Fragen der Unternehmensethik. Von Arnold/Siebert nicht rezipiert wird das folgende Kapitel im Managementlehrbuch, dessen Thema explizit die Systementwicklung ist – mit allen Zweifeln an normativen Konzepten. Diesem Kapitel wird, aus Gründen des deskriptiven Charakters, aus dem Weg gegangen. Die Prothese heißt „Unternehmensethik“, der Bezugsautor Jürgen Habermas – statt Niklas Luhmann im Folgekapitel.³

3. Postmoderne hin oder her: Das zweifache Paradox der Ermöglichungsdidaktik

Das Fallbeispiel Konstruktivismus ist für eine ethische Analyse deshalb so geeignet, weil dieser aus pädagogischer Sicht an einem Normativitätsdefizit leidet. Erst durch dieses Vakuum werden die normativen Aspekte der Erwachsenenendidaktik sichtbar. Die Ermöglichungsdidaktik kann als *ethikbezogene*, aber nicht *ethikzentrierte* Spielart einer Pädagogik unter postmodernen Bedingungen bezeichnet werden.⁴ Postmoderne Verhältnisse verkomplizieren ethische Fragen. Auch weiterhin werden universalistische Bildungsentwürfe präsentiert, weil sich Normativitätsparadoxien natürlich ignorieren lassen. Dennoch bleibt der Geltungsbereich auch dieser Entwürfe eng begrenzt. Die Didaktiker der Neuen Lernkulturen haben das Problem allerdings erkannt. Ihre „konstruktivistischen“ Entwürfe müssen aber, um überhaupt Pädagogik zu sein, in Kon-

3 Weitere Transformationsmuster betreffen die Entdifferenzierung von Definitionen, Alltagsnahe Äquivalente und Konnotationsverschiebungen, Zielgruppendiffusion bei der Adressierung des Textes, thematische Futurisierung, doppelte Homogenisierungs- und Kanonisierungsstrategie, Parallelisierung von Fremdtheorien und pädagogischer Tradition, Abgleich mit dem wissenschaftspolitischen Zeitgeist, Limitation auf Methodik und wissenschaftsjournalistische Dienstleitung.

4 Hermann Forneck (2004) hält bestimmte Orientierungen der Didaktik für Krisenphänomene.

takt mit pädagogisch erwünschten Werten bleiben. Quintessenz einer postmodernen Didaktik kann nicht das blinde Vertrauen in Systemfunktionalität sein, weil unerwünschte ethische Implikationen der Disziplin umgehend zugerechnet werden. In der Erwachsenenpädagogik ist daher ein Hang zur Kontrolle ethischer Implikationen vorhanden, obwohl eine zuverlässige Kontrolle nicht möglich ist.⁵ Zudem neigen viele Autoren dazu, die wohlwollenden Selbstinterpretationen mit den unkalkulierbaren Folgen auf der Interaktionsebene zu verwechseln.⁶ Die „guten Intentionen“ schieben sich vor Empirie und Theorie – trotz Mephisto!

Die historisch jungen Versuche, die Pädagogik aus der Ethikzentrierung zu lösen, stehen auf unsicheren Füßen. Festzustellen sind semantische Innovationen bei weitgehend struktureller Kontinuität. Die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik ist vorrangig *ein neuer Jargon normativer Pädagogik*. Die Normativität wird zwar strukturell notwendig im pädagogischen Programm integriert, sie muss aber zugleich invisibilisiert, versteckt werden. Moral wird abgeschwächt, aber nicht abgeschafft. Wohin aber schon die zaghafte Rücknahme normativer Werte führt, darüber besteht alles andere als Klarheit. Es ist zum Beispiel fraglich, ob nicht die Radikalisierung der Teilnehmerorientierung von Arnold und Siebert angesichts des sich gegenwärtig durchsetzenden Konzeptes der Wissensgesellschaft *indirekt* normativ ist. Wissen ist für das Lernen Erwachsener die zentrale Ressource. Das gesellschaftlich unterscheidungslos zirkulierende Medium Wissen wird in der Erwachsenenbildung zu Bildungs- und Vermittlungswissen transformiert (vgl. Kade 1997). Allerdings ist nicht Wissen, sondern die Teilnehmerorientierung die gegenwärtig „zentrale Losung der Erwachsenenbildung, der gemeinsame Nenner, auf den sich Theoretiker und Praktiker unterschiedlicher Herkunft und Ausrichtung einigen können“ (Nolda 2001, S. 106). Sigrid Nolda konstatiert als Tendenz sogar eine Abkehr vom Wissen durch die „Hinwendung zum Teilnehmer“ (ebd., S. 106). Die erwachsenenpädagogisch-konstruktivistisch vollzogene Radikalisierung der Teilnehmerorientierung verstärkt das didaktisch inspirierte Verschwinden des Wissens aus der Erwachsenenbildung. Zudem wird das Konzept der Teilnehmerorientierung durch den Bezug auf eine „naturwissenschaftliche“ Erkenntnistheorie mit höherem argumentativem Gewicht ausgestattet. Paradoxe Weise ist eine radikal teilnehmerorientierte Bildungsarbeit durch die Teilnehmer nicht mehr beeinflussbar. Würde der Wunsch nach einem Primat der Vermittlung von Sachwissen auftauchen – und das ist immerhin denkbar –, würde das die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik nur als starres, konservatives Deutungsmuster wahrnehmen können. Die Relativierung oder sogar „Aufklärung“ dieses Musters wäre die didaktische Antwort. Die an psychotherapeutischen Methoden geschulte konstruktivistische Erwachsenenpädagogik lässt dahingehend nicht mit sich verhandeln – sie ist bezogen auf die Lebenswelt, die Vorerfahrung und die Persönlichkeit des Teilnehmers und nur sekundär, wenn überhaupt, auf den Sachbezug. Überträgt man aber das didaktische Konzept aus dem

5 Chemiebaukästen erklären die Natur und ermöglichen das Giftmischen.

6 Nur radikale Bildungsprogramme lassen sichere Aussagen über Folgen zu. Aber selbst die Curricula von Neonazi-camps garantieren nicht, dass Kinder mit diesem Schicksal später NPD wählen.

Selbsterfahrungsbereich auf die ganze Bildungslandschaft, so wird die Erwachsenenbildung zu einer „dilettantischen Therapie“ (Nolda 2001, S. 107).

Um das in die Terminologie des ehemaligen Konstruktivisten S. J. Schmidt (2003) zu übertragen: Die *erziehungswissenschaftlichen Diskursfiktionen* werden durch die Überführung in *operative Fiktionen*, also in die Didaktik, und die damit anstehende Handlungsbelastung erhitzt. Die Didaktik gerät so zwischen den verschiedenen Wissensordnungen aus normativ-ethischer Perspektive unter Stress. Sie hat aber keine andere Wahl, wenn sie weiterhin an die Wissensproduktion der (Erziehungs-)Wissenschaft – wie lose auch immer – gekoppelt sein will.

Am Ende stehen also gleich zwei Paradoxien. Der analysierte Entwurf einer konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik versteht sich als postmodern *und* aufklärungskompatibel. Das zweite Paradox bezieht sich auf das Verschwinden des Wissens durch die aufklärungsinspirierte und auf mehr Autonomie setzende Radikalisierung der Teilnehmerorientierung: Mit dem Wissen nämlich wird die zentrale Voraussetzung für die Erreichung der drei Ziele der Aufklärung – „der Qualifizierung, der Teilhabe und der Selbstbildung“ (Nolda 2001, S. 105) – zugleich annulliert.

Literatur

- Arnold, R./Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 2. Auflage Hohengehren
- Berzbach, F. (2005): Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld
- Barz, H. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Dramatisierungsgewinne. Frankfurt a.M.
- Forneck, H. (2004): Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1: Empirische Forschung und didaktische Modellbildung. S. 4–14
- Gieseke, W. u.a. (Hrsg.) (1991): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? Kassel
- Holzappel, G. (Hrsg.) (1990): Ethik und Erwachsenenbildung. Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung. Bremen
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N.
- Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 30–70
- Luhmann, N. (1978): Soziologie der Moral. In: Luhmann, N./Pfürtner, T.: Theorietechnik und Moral. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1990): Paradigm lost. Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1993): Ethik als Reflexionstheorie der Moral. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik 3. Frankfurt a.M., S. 358–448
- Mayring, P. (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm u.a. (Hrsg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz, S. 159–175
- Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage Weinheim, S. 209–213

- Nolda, S. (1997): Literatur zur Erwachsenenbildung: dissoziierte Kommunikation, plurales Wissen und Adressatenorientierung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 40, S. 94–104
- Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 101–119
- Schmidt, S. J. (2003): Geschichten und Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek
- Steinmann, H./Schreyögg, G. (1993): Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte, Funktionen, Fallstudien. 3. Auflage Wiesbaden
- Wigger, L. (1990): Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 36, S. 309–330