Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung

Frank Berzbach

Die Ethikfalle

Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus

wbv DIE

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG
Reihe 1967 begründet von Hans Tietgens

Herausgeber
Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund
Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Lektorat: Dr. Peter Brandt (DIE)

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1093** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1093

© 2005 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1905-8

Inhalt

Vorbemerkungen 7

THEORETISCHE RAHMUNG I

1. Theorierezeption als alltäglicher Vollzug von Pädagogik/ Erwachsenenbildung 10

2. Zur normativen Grundorientierung von Pädagogik und Erwachsenenbildung 13
   2.1 Die philosophische Ethik 13
   2.2 Pädagogik und Ethik 19
   2.3 Erwachsenenbildung und Ethik 24
   2.4 Erziehungswissenschaft und Erziehungssystem 31

3. Konstruktivismusrezeption als Untersuchungsgegenstand 43

EMPIRISCHE ANALYSE

4. Methodologie der Analyse 50
   4.1 Kategorien 53
   4.1.1 Kategorie I: Was wird rezipiert? 53
   4.1.2 Kategorie II: Programm-Charaktere 55
   4.1.3 Kategorie III: Rollen und Erwartungen 56
   4.2 Codierregeln und Ankerbeispiele 57

5. Analyse von Schlüsselbegriffen 59
   5.1 Evolution durch Selbstorganisation 59
   5.1.1 Kategorie I: Interpretation 59
   5.1.2 Kategorie II: Evolution als pädagogisches Zweckprogramm 67
   5.1.3 Kategorie III: Ernsthaftigkeit, Liebe und Pädagogik 69

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

5.2 Lernen durch Koevolution ... 72
5.2.1 Kategorie I: Interpretation ... 72
5.2.2 Kategorie II: Erwachsenenbildung als Lerngemeinschaft ... 87
5.2.3 Kategorie III: Die Gewissheiten anderer ... 89
5.3 Systementwicklung ... 92
5.3.1 Kategorie I: Interpretation ... 92
5.3.2 Kategorie II+III: Systemsteuerung als Gesellschaftskritik ... 104
5.4 Viabilität, Kontingenz und Zirkularität ... 107
5.4.1 Kategorie I: Interpretation ... 107
5.4.2 Kategorie II+III: Viabilität unter moralischer Beobachtung ... 113
5.5 Gedächtnis und Erinnerung ... 116
5.5.1 Kategorie I: Interpretation ... 116
5.5.2 Kategorie II+III: Anwendungsbezug und moralische Grenzen ... 117
5.6 Wissen ... 120
5.6.1 Kategorie I: Interpretation ... 120
5.6.2 Kategorie II+III: Erwachsenenbildung als Agentur gemeinnützigen Wissens ... 122
5.7 Perturbation, Krise, Reframing ... 126
5.7.1 Kategorie I: Interpretation ... 126
5.7.2 Kategorie II+III: Perturbation als selbstgesteuerte Umerziehung und Höherbildung ... 130
5.8 Toleranz und Verantwortung ... 134
5.8.1 Kategorie I: Interpretation ... 134
5.8.2 Kategorie II+III: Vom normativen Defizit des Konstruktivismus zur moralischen Kommunikation kritischer Pädagogik ... 137

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

5.9 Lern-Chreoden und Driftzonen 144
5.9.1 Kategorie I: Interpretation 144
5.9.2 Kategorie II: Das rezipierte Konditionalprogramm der Schulpädagogik und die Zielgruppe erwachsenenpädagogischer Praktiker 146
5.10 Das Programm konstruktivistischer Erwachsenenpädagogik 148
5.10.1 Übervereinfachung der Tradition und Normativität des Neuen 149
5.10.2 Sympathieträger des wissenschaftspolitischen Diskurses 153
5.11 Didaktik der Erwachsenenbildung 160
5.11.1 Die Radikalisierung des Deutungsmusteransatzes 161
5.11.2 Zielgruppenarbeit 163
5.11.3 Die psychotherapeutisch inspirierte Lehrform 165
5.12 Ein Abschied ohne Folgen und kein Abschied mit Folgen 166

6. Ergebnisse 170

THEORETISCHE RAHMUNG II

7. Konstruktivismusrezeption als Musterfall der Theorierezeption von Pädagogik und Erwachsenenbildung 174

8. Implikationen für das Verhältnis von Pädagogik, Erwachsenenbildung und Ethik 185

Literatur 190

Danksagung 207

Autor 208

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Vorbemerkungen

Wenn man das vorliegende Buch mit dem Titel „Transformationsprobleme der Weiterbildung“ vergleicht, der vor fast 30 Jahren in der gleichen Reihe erschienen ist, gewinnt man einen unmittelbaren Eindruck davon, welche Entwicklung die Disziplin der Erwachsenenbildung seither genommen hat. War es im Band von Wolfgang Schulenberg u. a. noch um die Vermittlung von Wissen, speziell von wissenschaftlichem Wissen, im ‚Unterricht’ mit erwachsenen Lernern gegangen, so ist es nunmehr die Disziplin der Erwachsenenbildung selbst, an die die Frage nach ihrem Umgang mit Wissen aus anderen Disziplinen gestellt wird: Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ist vom Subjekt zum Objekt ihrer selbst geworden.

Dass Erwachsenenbildung auf den Import von fachfremden Theorien – der Soziologie, der Psychologie, der Linguistik, der Betriebswirtschaft oder neuerdings der Neurobiologie – nicht verzichten kann, wird ebenso wenig angezweifelt wie die Notwendigkeit von deren Bearbeitung, also deren Anpassung an den Gegenstand und das Erkenntnisinteresse der Erwachsenenbildung. Punktuell ist in diesem Zusammenhang vielfach vor vorschnellen oder auch nur modischen, vor fragmentarischen Übernahmen oder auch schlicht Missverständnissen gewarnt worden.

Der Autor der vorliegenden Studie geht weiter: Ihn interessieren die generellen Mechanismen und Bedingungen, die der Verwendung nicht-pädagogischer Theorien in pädagogischen Diskursen unterliegen. Als zentrales Element identifiziert er die Bindung der Pädagogik an ethische Normen, die die Rezeption fremddisziplinären Wissens bestimmen. Pädagogik wird dabei von Erziehungswissenschaft abgehoben, da jene auf Normativität nicht verzichten kann, während diese auch ‚amoralische’ Theoriebildungen zulässt. Pädagogik verknüpft dagegen bei der Rezeption fachfremden Wissens kognitive und normative Erwartungen. Es erscheint daher bereits als Wagnis, in Abgrenzung zur eindeutig normativen Pädagogik eine Position der relativen Distanz einnehmen zu wollen.

Diesem zweiten Typ ordnet der Autor die konstruktivistische Didaktik zu, wie sie für die Erwachsenenbildung Rolf Arnold und Horst Siebert

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

vorgelegt haben. Deren Entwurf gilt ihm als Musterfall, an dem er die spezifischen Transformationen untersucht, denen nicht-pädagogisches Wissen beim Einbau in pädagogische Theorien unterliegt. Er erhebt, wie die konstruktivistische Didaktik als Text inhaltsanalytisch kategorisiert und codiert wird. Erkennbar wird so u. a., was und aus welchem Zusammenhang rezipiert (und nicht rezipiert), wie es in einen neuen Zusammenhang eingebettet wurde, wo und wie das Anliegen einer Optimierung von Aneignungsbedingungen formuliert wird, welches Verhalten als gut, welches als schlecht bewertet wird. Der Befund der ethischen Implikation ist also im Detail auf mehreren Ebenen nachprüfbar. Die Studie zielt darauf ab, allgemeine Aussagen über die Transformationen zu treffen, denen nicht-pägogische Begriffe bei die Aneignung durch die Erwachsenenbildung unterliegen. Anders als bei dem Konzept der Transformation in dem Band von Schulenberg u. a. geht es dabei nicht um dem einzelnen Akteur bewusste Operationen, sondern um die Aneignung von Theorien durch eine Disziplin, die mit ihrer spezifischen Sichtweise jeglichen Theorieimport prägt.

Die Provokation, die diese Arbeit darstellt, ist aber nicht eine Kritik an dem einflussreichen Buch zweier renommierter Vertreter der Erwachsenenbildungswissenschaft, sondern die Zuspitzung der Frage nach dem Status der Disziplin. Diese bewegt sich zwischen den Polen einer dem Emanzipationspostulat verpflichteten Praxisbetreuungswissenschaft und einer um Anschluss an das Wissenschaftssystem bemühten Beobachtungs- und (Selbst-)Reflexionswissenschaft.

Und in dieser Dimension ist auch die Aufnahme des vorliegenden Bandes in die Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ zu sehen: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) unterstützt die Selbstvergewisserung der Disziplin über ihre theoretischen Grundlagen und ihre ungeschriebenen Handlungsnormen. Hierzu dienen neben Publikationen auch die jährlich stattfindenden, mit der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE konzipierten „Workshops Weiterbildungsforschung“.

Die vorliegende Dissertation verbindet methodisch kontrollierte Textanalyse und systemtheoretisch inspirierte Sicht zu einem anregenden Buch, dem fundierte und sachliche Auseinandersetzungen zu wünschen sind.

Sigrid Nolda

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

THEORETISCHE RAHMUNG I

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

1. Theorierezeption als alltäglicher Vollzug von Pädagogik/Erwachsenenbildung

Die Pädagogik ist über ihre neuere Geschichte hinweg auf Wissen der Nachbardisziplinen angewiesen. Mit der Etablierung der Pädagogik als eigenständiger Disziplin, die mit der Einrichtung erster Professuren für Pädagogik auch ihre wissenschaftliche Karriere beginnt, werden Theologie, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Naturwissenschaften zu Umwelten der Pädagogik, die operational in weite Ferne rücken. Pädagogische Fragen werden nun nicht mehr primär als Unterthema einer alles umfassenden (angewandten) Philosophie debattiert, sondern die Pädagogik selbst bezieht sich nun auf ihre disziplinären Umwelten und macht dabei natürlich interessante Beobachtungen. Die Pädagogik scannt seither ihre so genannten Nachbarfächer auf relevante Erkenntnisse, die sich für die eigenen Probleme verwenden lassen oder die – weil pädagogisch unerfreulich – ignoriert werden müssen. Unter einem zunehmenden Öffentlichkeitsdruck, der auch ökonomische Auswirkungen haben kann, ist das Ignorieren kritischer Anfragen nicht immer leicht. Zugleich fallen ideologische Barrieren. Bezüge zu Soziobiologie und Neurowissenschaften gelten heute eher als zeitgemäß und nicht mehr als Schritt in eine falsche Richtung. Zukünftig wird angesichts mehrdimensionaler Probleme, die keiner Fächertrennung folgen, die Integration von Wissen auch für die Pädagogik Normalität werden.[1]

Das bedeutet, dass zunehmend nichtpädagogische Theorien durch die Pädagogik angeeignet werden müssen, und diese Aneignung ist zwangsläufig keine Abbildung, sondern eine Transformation. Es sei betont, dass nicht nur Autoren lesen, sondern die Pädagogik als operational geschlossener Fachdiskurs liest. Es geht daher nicht (nur) um „fragmentarische Theorieimporte". Im Zentrum der vorliegenden Studie steht die Aneignung durch die Disziplin, in der das Eigengewicht pädagogischer Tradi-

1 E-Learning macht eine enge Zusammenarbeit von Informatikern und Pädagogen notwendig; die Leitung großer pädagogischer Einrichtungen erfordert Sozialmanagement-Wissen; Architekten, Stadtplaner/-soziologen und Pädagogen arbeiten an Problemen der „sozialen Stadt"; Fragen des Lernens sind längst auch Gegenstand der Gehirnforschung geworden, wobei Philosophen, Neurobiologen, Mediziner und Psychologen gemeinsam arbeiten usw.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

tion den Theorieimport mitprägt. Anhand des Fallbeispiels Konstruktivismus kann beobachtet werden, was mit einem Schlüsselbegriff geschieht, wenn er seinen Ursprungskontext[2] verlässt und in einem neuen heimisch werden soll. Es lässt sich bildlich ausdrücken: Ein Begriff wird umgesiedelt, in der neuen Heimat wird er die Mundart der neuen Nachbarn annehmen, wenn er kein Fremdkörper bleiben will.

Das hier untersuchte Einarbeiten wissenschaftlicher Theorien in praxisorientierte Konzepte ist Gegenstand der Verwendungsforschung. Ulrich Beck und Wolfgang Bonß haben das Verhältnis zwischen Erzeugung wissenschaftlichen Wissens und dessen Anwendung als „Rationalitätsbruch" (Beck/Bonß 1989, S. 12) reformuliert und weisen darauf hin, dass die Verwendung (sozialwissenschaftlichen) Wissens nur als autonome Anwendung verstanden werden sollte. Die Verwendung vollziehe sich mehr im „Kleinarbeiten", in der Neufassung oder gar dem Verschwinden von Wissen im neuen Anwendungskontext.[3] Sigrid Nolda hat in einer Studie über Begriffskarrieren in der Erwachsenenbildung angemerkt, dass die Rezeption „in aller Regel unvollständig, teilweise auch missverständlich und nicht selten reduziert auf einige wenige Begriffe" (Nolda 1996, S. 606) ist. Jochen Kade (2001), der die Rezeption von Ulrich Becks Konzept der „Risikogesellschaft" in die Erwachsenenbildung beschrieben hat, führt zudem die Unterscheidung von pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissensordnungen ein. In der Pädagogik werden Fremdtheorien tendenziell als Sachverhaltsbeschreibungen genutzt, während die handlungsentlastete Erziehungswissenschaft Risiko als internen Aspekt behandeln kann.

Für den speziellen Fall der Konstruktivismusrezeption der Erwachsenenpädagogik liegt eine größer angelegte Analyse allerdings bisher nicht

2 Je akribischer man Begriffe verfolgt, desto klarer wird natürlich, dass der Ursprungskontext nicht der Ursprung ist. Auch der Konstruktivismus übernimmt seine Schlüsselbegriffe aus anderen Zusammenhängen. Um das festzustellen, genügt schon der Blick in ein Herkunftswörterbuch.

3 In der Erwachsenenbildung scheinen allerdings nicht selten noch lineare und hierarchische Vorstellungen verbreitet zu sein. Horst Siebert hält den Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis deshalb für gering, weil die „Veranstaltungen der Erwachsenenbildung (...) überwiegend von nebenberuflichen ‚freien' Lehrkräften durchgeführt (werden), die nicht Erwachsenenbildung studiert haben und die empirische Forschung nicht kennen" (Siebert 2004, S. 15).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

vor, Dirk Rustemeyer hat mit seiner Kritik (1999) einen Anfang gemacht. Angesichts des ungeklärten Normproblems, postmoderner Ungewissheit und einer gewissen Mode konstruktivistischer Weisheiten in der Pädagogik, ist die „konstruktivistische Pädagogik“ allerdings eines umfassenderen Blickes wert. Die vorliegende Studie widmet sich dem Rezeptions- und Normativitätsproblem der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik. Dazu werden die spezifischen Schwierigkeiten ethischer Probleme und deren Erforschung diskutiert und ein Forschungsdesign vorgestellt, welches eine empirische Analyse ermöglicht. Die Empirie erzeugt eine gewisse, methodengesicherte Distanz zu moralisch „infizierten“ Fragestellungen. Betrachtet man die Umsiedlungsfolgen nichtpädagogischer Begriffe in die Pädagogik, so werden *Transformationsmuster* sichtbar, die ein zentrales Ergebnis der durchgeführten Untersuchung sind. Abschließend wird die Frage der ethischen Implikationen der konstruktivistischen Didaktik erörtert, die neben einer empirischen auch eine theoretische Perspektive erfordert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

2. Zur normativen Grundorientierung von Pädagogik und Erwachsenenbildung

Da die Begriffe Ethik und Moral (auch) in der philosophischen Diskussion nicht einheitlich verwendet werden, ist eine knappe grundbegriffliche Klärung notwendig. Darauf aufbauend fallen kurze Blicke auf das innige Verhältnis von Pädagogik und Ethik, die vorliegenden Entwürfe pädagogischer Ethiken und deren Thematisierung in der Erwachsenenbildung. Bis in die gegenwärtigen Diskussionen hinein sehen sich Wissenschaftler und Pädagogen mit der (vereinfachten) Frage konfrontiert, die sich vorrangig dem Ethiker stellt: Engagement oder Neutralität? (Vgl. Pieper 2000, S. 234f.) Die emanzipatorischen Pädagogen, aber auch die kritischen Rationalisten, konnten auf die Frage noch eindeutig antworten.[4] Heute bleibt die Antwort offen, da sich zwischen die beiden Pole die erziehungswissenschaftlich orientierte Forschung geschoben hat. Diese versteht sich nicht mehr als moralisch, von Neutralität kann aber nach differenztheoretischen Erkenntnissen auch keine Rede mehr sein. Was bleibt sind unterscheidungsabhängige Beschreibungen.[5]

An die erziehungswissenschaftlichen Zugänge soll angeschlossen werden, um für die spätere empirische Analyse eine gewisse Distanz zu ethisch-normativen Positionen zu erlangen. Vorgestellt wird deshalb auch Niklas Luhmanns Konzept einer Soziologie der Moral, der Ethik als Reflexionstheorie verstand. Der erste Teil endet mit dem Versuch einer Visualisierung der entwickelten Analyseperspektiven und der Eingrenzung vorliegender aufklärungskritischer Erwachsenendidaktiken.

2.1 Die philosophische Ethik

In der Antike beschäftigte sich die *theoretische* Philosophie vorrangig mit Logik, Physik, Mathematik und Metaphysik. Es war dann Aristoteles, „der die Ethik als eine eigenständige philosophische Disziplin behan-

4 Bei näherem Blick auf die kritische Theorie unterläuft natürlich Adornos Abneigung gegen Protestaktionen und sein Beharren auf Theorie jede einfache Polarisierung.

5 Die moralische Diskussion verschiebt sich heute auf die Wahl der Unterscheidungen. Gerade emotional aufgeladene Themen dürfen in den Augen mancher nicht differenztheoretisch betrachtet werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

delt“ (Pieper 2000, S. 24) hat. Im Gegensatz zur Beschäftigung mit Sein und Erkennen widmet sich die *praktische* Philosophie menschlichen Handlungen und ihren Produkten. Für Aristoteles zählen zur praktischen Philosophie im engeren Sinne die Ethik als grundlegender Teil, darüber hinaus aber auch Politik und Ökonomik (Höffe 1992, S. 216). Der griechische Begriff *ethos* kann übersetzt werden mit „gewohnter Ort des Lebens, Sitte, Charakter“ (ebd., S. 61), „Sitte, Sittenlehre“ (Halder/Müller 1993, S. 82), „sittliche Tugend“ (Bertrand 1990, S. 460) oder „Gewohnheit, Sitte, Brauch (...) Charakter“ (Pieper 2000, S. 25f.). Um den griechischen Begriff *éthiké* zu übersetzen, verwendet Cicero lateinisch *moralis* (Bertrand 1990, S. 460) und integriert beide Bedeutungen, nämlich Sitte und Charakter. Vom lateinischen Begriff *mos* leitet sich wiederum das deutsche Wort *Moral* her, welches auch als Synonym für Sitte (zum Teil auch für Ethik) verwendet wird (Pieper 2000, S. 26). Die alltagssprachlich unscharfe Verwendung beider Begriffe hält Annemarie Pieper für „keineswegs unangebracht“ (ebd., S. 27). In der wissenschaftlichen Verwendung jedoch hat sich eine Unterscheidung der Begriffe *Moral* und *Ethik* etabliert, um „die verschiedenen Reflexionsniveaus von vornherein sprachlich scharf gegeneinander abzugrenzen“ (ebd., S. 27). „Heutzutage bedeutet der Terminus *Ethik* die Wissenschaft, welche Regeln aufstellt und Werte begründet, die die Form menschlichen Benehmens steuern, während die Moral die Gesamtheit dieser Regeln selbst bildet, nach denen sich das ethische Leben – die Sittlichkeit – einer Gemeinschaft bestimmt.“ (Bertrand 1990, S. 460)[6]

Unter *Moral* verstehen wir also die „aus wechselseitigen Anerkennungsprozessen in einer Gemeinschaft von Menschen hervorgegangenen und als allgemein verbindlich ausgezeichneten (...) Handlungsmuster (...), denen normative Geltung zugesprochen wird“ (Pieper 2000, S. 26). Diese Handlungsmuster werden im Alltag nicht ständig reflektiert, da das „alltägliche Verhalten im allgemeinen durch Zweckmäßigkeitserwägungen und das *Übliche* hinreichend geregelt wird“ (Böhme 1997a, S. 16). Problematisch und damit sichtbar allerdings wird die Normativität der Moral erst dann, wenn gegen Regeln verstoßen wird. Erst wenn der *Bereich*

6 Eine kritische Rekonstruktion der Begriffe Ethik/Moral findet sich bei Tugendhat (1993), der darauf hinweist, das beide „zur Orientierung überhaupt nicht besonders geeignet sind“ (ebd., S. 34) und dass sie in der „philosophischen Tradition weitgehend äquivalent verwendet wurden.“ (ebd., S. 35).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

der Üblichkeiten verlassen wird, stellen sich moralische Fragen. Erst wenn Handlungen umgangssprachlich kritisch beleuchtet werden, stellt sich eine moralische Sprache ein. Durch den Doppelcharakter der Moral – Sitte und Charakter – kann unmoralisches Verhalten sowohl zu Sanktionen wie auch zum (moralischen) Urteil, man sei etwa ein „verdorbener Charakter", führen.

Ethische Überlegungen sind hingegen nicht zwangsläufig auch moralisch. „Die Sprache der Ethik (...) ist ein reflektiertes Sprechen *über* die moralische Sprache." (Pieper 2000, S. 28) Ethik ist nun die (mehr oder weniger) distanzierte Thematisierung der Moral, die sich „nicht unmittelbar auf singuläre Handlungen bezieht" (ebd., S. 28). Für Niklas Luhmann ist die Ethik eine „Reflexionstheorie der Moral" (Luhmann 1993a). Da es jedoch gerade um „schwierige Fragen" (Böhme) geht, gerät die ethische Thematisierung der Moral nicht selten wiederum zur moralischen Diskussion. Niklas Luhmann hat konstatiert, es handle sich „um einen hochinfektiösen Gegenstand, den man nur mit Handschuhen und mit möglichst sterilen Instrumenten anfassen sollte" (Luhmann 1993a, S. 359).

Die Infektionsgefahr des Gegenstandes lässt sich auch daran erkennen, dass schon die Relativität der Distanz zur Moral zu unterschiedlichen Grundtypen ethischer Theorie und Kategorien ethischer Methoden geführt hat. Im Bereich der ethischen Theorien stellt sich angesichts der Brisanz des Gegenstandes, besonders für externe Beobachter, schnell die Frage nach der Grundhaltung des Ethikers. Annemarie Pieper formuliert dazu drei Fragen, die sich dem Ethiker stellen (Pieper 2000, S. 234f.):

- „Soll er aus der Distanz des objektiven Beobachters heraus seinen Gegenstand lediglich beschreiben und sich dabei jedes persönlichen normativen oder wertenden Urteils enthalten?
- Oder soll er zu dem ihm Dargestellten normativ Stellung nehmen, indem er bestimmte Empfehlungen und Handlungsanweisungen gibt?
- Ist er befugt oder vielleicht sogar verpflichtet, sich zu Angelegenheiten der Moral kritisch zu äußern?"

„Neutralität oder Engagement?" (ebd., S. 235) –, so könnten die idealtypischen Pole bezeichnet werden, zwischen denen sich der bewegt, der anfängt, über Moral nachzudenken. Bei näherer Betrachtung zeigt sich,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

dass eine absolut objektive Beschreibung im Sinne von Neutralität kaum möglich ist. Allerdings kann Engagement nicht bedeuten, dass der Ethiker mit ungebrochenem Selbstbewusstsein beginnt Moral zu predigen.[7] Beide Haltungen sind jedoch von unterschiedlichen Erkenntnisinteressen geleitet. Diese Interessen leiten über zu den zwei ethischen Methoden, die sich etabliert haben. Die um Neutralität bemühte Position ist primär von theoretischen Erkenntnisinteressen geleitet (ebd., S. 236f.), während sich praktische Erkenntnisinteressen wesentlich in moralisch-normativen Aussagen niederschlagen (ebd., S. 237f.).

Entsprechend der genannten Grundtypen unterscheiden sich die beiden ethischen Methoden. Hier werden deskriptive von normativen Methoden unterschieden, wobei maßgebend ist, ob Ethik Werte und Normen abstrakt *begründet* und *beurteilt* oder nur *beschreibt*.[8] Konsens scheint es heute für die wissenschaftliche Ethikdiskussion zu sein, dass beide methodischen Zugänge explizit weder moralisieren, ideologisieren oder weltanschauliche Überzeugungen verkünden sollten (Pieper 2000, S. 12).

Die deskriptive Ethik widmet sich der Beschreibung von faktischen Handlungsweisen „in einer bestimmten Gesellschaft oder Gemeinschaft", die daraufhin untersucht werden, „welche Wertvorstellungen und Geltungsansprüche in ihnen wirksam sind. Diese bilden den in der untersuchten Handlungsgemeinschaft geltenden, d. h. die dort übliche Praxis ebenso wie die Urteile über diese Praxis leitenden Moralkodex, dessen Verbindlichkeit von den meisten Mitgliedern dieser Gemeinschaft anerkannt ist" (ebd. S. 12f.). Es geht also um die Beschreibung, Analyse und Interpretation einer menschlichen Praxis. Modelle der deskriptiven Ethik sind phä-

7 Auch Annemarie Pieper versteht die Unterscheidung „nicht im Sinne einer ausschließenden Disjunktion" und erinnert daran, „dass jede deskriptive Theorie der Ethik normative Implikate enthält, so wie jede normative Theorie der Ethik nicht ohne deskriptive Elemente auskommt, weil Ethik ja gerade das Verhältnis von Sein und Sollen im Zusammenhang mit menschlicher Praxis reflektiert" (Pieper 2000, S. 238).

8 Bei einer differenzierten sprachanalytischen Rekonstruktion zeigt sich, dass die eingebürgerte Unterscheidung von normativ-deskriptiv nicht trägt (vgl. Lumer 1990, S. 588–592). Doch auch Christoph Lumer gesteht ein, dass die „Ausdrucksweise ‚normative Ethik' (...) recht verbreitet" (ebd., S. 591) ist. Ich werde daher dem etablierten Sprachgebrauch folgen. Im Zusammenhang mit Sprache kann man auch den Menschen als grundsätzlich normatives Wesen konzipieren und so die Unterscheidung unterlaufen, vgl. Brandom 2001.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

nomenologische und sprachanalytische Ansätze, die evolutionäre Ethik und die systhemtheoretische Moraltheorie.[9]

Die normative Ethik ist primär ein präskriptives Verfahren. Es geht ihr weniger darum, was der Fall *ist*, sondern explizit darum, was *sein soll*. Zumindest vordergründig besteht bei normativen Ansätzen eine ungleich größere Gefahr der Ideologisierung, wenn dogmatische Standpunkte vertreten werden. Für Annemarie Pieper sind normative Methoden daher nur „als kritische Modelle" (ebd. S. 13) zulässig, die keine konkreten Handlungsanweisungen geben. „Vielmehr hat eine normativ verfahrende Ethik Kriterien zu entwickeln, die eine moralische Beurteilung von Handlungen ermöglichen, ohne sie bereits vorwegzunehmen." (ebd., S. 13) Transzendentale, existentialistische, eudämonistische, vertragstheoretische und materialistische Ansätze können als Modelle normativer Ethik verstanden werden.

Die Tradition der normativen Ethik ist eng verbunden mit der Geschichte der Moderne und der Philosophie der Aufklärung. Mit der Aufklärung entstand die Idee, das mit Vernunft erreicht werden kann, was der Glaube nicht mehr schaffte. „Theorie und Praxis der Moral in der Moderne wurden durch den Glauben an die Möglichkeit eines nicht-ambivalenten, nicht-aporetischen ethischen Codes belebt." (Bauman 1995a, S. 22) Die Moderne zeichnet sich für Zygmunt Bauman nun vor allem darin aus, das sie die Unterscheidung Chaos versus Ordnung einführt und sich als Aufgabe stellt, Ordnung herzustellen und Ambivalenz auszulöschen.[10] Die normativen Ethiken sind Teil dieses Vorhabens. In seiner *Postmodernen Ethik* hat Zygmunt Bauman (1995a) die normative Ethik einer differenzierten Kritik unterzogen. Im Mittelpunkt der Kritik steht die These, dass die rationalen Ethiken mit ihren normativen Ansprüchen die autonome, subjektive Moral des Menschen zerstört und deren Ambivalenz auslöscht. Statt individueller moralischer Verantwortlichkeit werden universale ethische Regeln etabliert, die, da sie durch Vernunft begründet werden, keinen Widerspruch zulassen. Diese ethischen Codes sind für Zygmunt Bauman jedoch Instrumente sozialer Herrschaft. Normative

9 Vgl. Pieper 2000, S. 207–223. Eine „systematische Erörterung von Ethik-Typen" (S. XIII) findet sich in Pieper 1992.

10 „Moderne Herrscher und moderne Philosophen waren zuerst und vor allem Gesetzgeber; sie fanden Chaos vor und gingen daran, es zu zähmen und durch Ordnung zu ersetzen", so Bauman 1995b, S. 39.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Ethiken versteht er als entpersonalisierte Regelwerke, welche die moralische Sensibilität des Menschen rationalisieren.[11]

Beide Methoden sind auf einem abstrakteren Niveau geleitet vom „Interesse an Freiheit" (Pieper 2000, S. 238). Die Neutralität sachlicher Beschreibungen ohne vorgegebenes moralisches Urteil überträgt die Freiheit dem Leser. Nicht selten provoziert die Zurückhaltung des Analytikers das moralische Bewusstsein des Rezipienten.[12] Die vom praktischen Erkenntnisinteresse geleitete normative Ethik, „die sich ebenfalls moralischer Urteile enthält", verweist durch den „Rückgang auf den Begriff der Moralität moralisches Handeln *überhaupt zu* begründen (...)" (ebd., S. 238). Es geht der normativen Ethik nicht nur um die individuelle Freiheit der Beurteilung eines Sachverhaltes, sondern um Freiheit als „allgemeingültigen Maßstab von menschlicher Praxis schlechthin" (ebd., S. 238).

Die Distanz der Ethik zu ihrem Gegenstand ist bei verschiedenen Theorietypen und Methoden unterschiedlich groß. Die Aussagen, mit denen sich die Ethik beschäftigt, lassen sich anhand ihrer Reflexionsniveaus in vier Sprachebenen unterscheiden. Annemarie Pieper grenzt gegeneinander ab (vgl. ebd., S. 88f.):

1. *Moralische Aussagen* als normative Sätze erster Ordnung. Diese Aussagen fordern direkt zu einem bestimmten Handeln auf, erheben Anspruch auf Verbindlichkeit, sind singuläre oder allgemeine Gebote und finden sich in der Alltagspraxis.
2. *Metamoralische Aussagen* sind deskriptive Sätze erster Ordnung. Hier werden „tatsächliche moralische oder moralisch relevante Verhaltensweisen unter Enthaltung eines persönlichen moralischen Urteils beschrieben, analysiert, rekonstruiert, erklärt" (ebd., S. 88).
3. *Ethische Aussagen* sind normative Sätze zweiter Ordnung. Diese sind abstrakte Sollenssätze, die nicht zu einem Handeln auffordern, sondern die einen Maßstab zur Beurteilung von Moralität von Handlungen geben wollen.
4. *Metaethische Aussagen* sind deskriptive Sätze zweiter Ordnung. Es werden keine Handlungen, sondern ethische Theorien beschrieben, analysiert, rekonstruiert und kritisch beurteilt.

11 Vgl. *Moral ohne Ethik*, Bauman (1997, S. 22–75 sowie 1999, S. 84–126; 1995a, S. 31–61).

12 Oder, wer nicht über den Sachverhalt selbst moralisch urteilen möchte, der beurteilt die Zurückhaltung des Analytikers als moralisch verwerflich.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

2.2 Pädagogik und Ethik

Ethik und Pädagogik sind über ihre lange Geschichte hinweg eng verflochten. Die Philosophen erkannten schon in der Antike, dass für die Ethik (als praktische Philosophie) Methoden der Vermittlung nötig waren. Schon Platon entwirft Sokrates als eine Personalunion von genialem Didaktiker, scharfsinnigem Denker und vorbildlicher moralischer Lebensform (vgl. Platon 1992). Für Sokrates gehören Ethik und Pädagogik derart zusammen, „dass seine ethischen Erkenntnisse sein pädagogisches Selbstverständnis leiteten" (Pieper 2000, S. 142). Er versteht sich als Geburtshelfer, der das verborgen Tugendhafte des Schülers durch eine pädagogische Methode hervorbringt.[13]

Die ethische Dimension der Pädagogik[14] wird vor allem deutlich durch die prägenden philosophisch-anthropologischen Theorien, die großen Einfluss auf Ethik und Pädagogik hatten und haben.[15] Bei den anthropologischen Annahmen, gleich ob implizit oder explizit ausformuliert, befindet man sich anscheinend zwangsläufig mit einer der Grundfragestellungen der Ethik konfrontiert, der nach Gut und Böse.[16] Diese Unterscheidung spielt insbesondere für die Philosophen der Aufklärung, die auch pädagogische Theorien verfassten – insbesondere Rousseau und Kant –, eine herausragende Rolle.[17] Nicht zufällig entsteht in dieser Zeit auch die moderne Pädagogik, die Erziehung/Bildung vom „Gelingen her" betrachtet: „Die Basisannahmen pädagogischer Theorien sind Einstellungen verpflichtet, die Pessimismus ausschließen." (Oelkers 1992, S. 155). Der Pädagogik geht es um das moralisch Gute.

---

13 Sokrates spielt daher sowohl in der popularisierten Philosophie als auch in der philosophisch inspirierten Erwachsenenpädagogik bis heute eine große Rolle. Vgl. Böhme 1992, Horster 1990; 1986, Seidel 1987, Müller-Commichau 2003, S. 23.

14 Es geht mir nicht um die Ethik als Gegenstand des Lernens, also die Frage „Ist Ethik lehrbar?" (Fischer 1996, Gadamer 1995), sondern um die moralischen Qualitäten von Lehren/Erziehen.

15 Typisch ist der Zusammenhang Menschenbild, Werte und Normen. Vgl. Weinberg 2000, S. 22–30; Beutler 1996; für die Systemtheorie: Meinberg 1988, S. 201–240.

16 Thematisiert bei Pieper 2000, S. 171–177; 1997, S. 18–57, Spaemann 1986, S. 11–23, Nietzsche 1988, Safranski 1997, Martens 1997.

17 Vgl. die Einleitung von Beutler/Horster 1996. Noch heute wird zu diesen klassischen Modellen kaum eine Alternative zugelassen, weil damit, so die These von Jürgen Oelkers, die „moralischen Selbstbeschreibungen in Erziehungssystemen" (Oelkers 1992, S. 74) verletzt werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Rousseau beginnt sein pädagogisches Hauptwerk mit der anthropologischen Setzung: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen." (Rousseau 1995, S. 9) Aus dieser Annahme heraus entwickelt er seine ganze Erziehungsphilosophie. Immanuel Kant setzt der Vorstellung, der Mensch sei von Natur aus gut, entgegen, dass dieser einen „großen Hang zur Freiheit" (Kant 1982, S. 10) habe. Beim Menschen „ist dieser aber nicht ein edler Hang zur Freiheit, wie Rousseau und andere meinen, sondern eine gewisse Rohigkeit, indem das Tier hier gewissermaßen die Menschheit noch nicht in sich entwickelt hat" (ebd., S. 10). Dieser rohe Freiheitsdrang jedoch enthält für Kant die Anlage zum Guten: „Der Mensch soll seine Anlage zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt; es sind bloße Anlagen ..." (ebd., S. 13). Ohne Erziehung jedoch „entsteht das Böse (...) dadurch, dass man die Natur entarten lässt" (Pieper 2000, S. 142). Erziehung wird hier also konzeptionalisiert als Möglichkeit (oder für Kant: Pflicht), „den Menschen zu sich selbst zu befreien" (Pieper 2000, S. 143).[18]

Die enge Verbindung von Ethik und Pädagogik lässt sich weiterverfolgen über Friedrich Schiller (1795) bis zu Friedrichs Nietzsches Gestalt des Zarathustra, die ebenfalls ethische und pädagogische Interessen verfolgt. Aus dem Kontext ethischer Überlegungen heraus reflektierten Philosophen „eine moralisch hervorragende Gestalt als Lehrer (...), wobei der Lehrer als *Philosoph, Hofmeister, Künstler, Gelehrter* oder *Dichter* konzipiert wurde" (Pieper 2000, S. 146.).[19]

Das Verhältnis von Pädagogik und Ethik ist für Dietrich Benner „immer wieder so gedacht worden, als gebe die Moral der Erziehung und die Ethik der Pädagogik die Ziele vor und als sei es Aufgabe pädagogischen Handelns, die ihm durch eine gelebte Moral oder eine theoretische Ethik gesetzten Ziele im Umgang mit Unmündigen zu erreichen." (Benner 1998, S. 191). Aus diesem Verhältnis ergeben sich typische Denkfiguren, die Moral vor Erziehung, Ethik vor Pädagogik, Wissen(schaft) vor Unterricht und Metaethik vor Erziehungswissenschaft verorten. Versucht

18 Bauman (1995a, S. 22ff.) hält positive/negative Anthropologien für grundsätzlich falsch, weil der Mensch seiner Meinung nach moralisch ambivalent ist.

19 Die pädagogischen Reflexionen von Friedrich Herbart, Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey und anderen enthalten auch eigene ethische Systeme. Schleiermacher bezeichnete die Pädagogik als „die Probe für die Ethik" (zitiert nach Pieper 2000, S. 148).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

man die ersten drei in einer Vorstellung zu integrieren, „so lautet diese, Aufgabe der Erziehung sei es, aus nichtwissenden Unmündigen wissende Mündige zu machen." (ebd., S. 191). Erziehung und Bildung erscheinen dann nur noch als Ableitung aus bestimmten ethischen Entwürfen. Solche Verhältnisse, die keineswegs von der Pädagogik bestritten wurden, weil Verantwortung im Spiel ist, waren weniger interessiert an Information als vielmehr an Orientierung (vgl. Böhme 1997a, S. 7). So erklärt sich auch, warum normative Ethiken pädagogisch verwertbarer waren (und sind) als deskriptive. Für die Pädagogik ist die Ethik relevant, weil sie als „praktische Philosophie (...) zur Formulierung gesellschaftlich konstituierter Werte und Normen" (Schaub/Zenke 1995, S. 132) beitragen will. Mit einer zeitweise sehr starken Orientierung an den Geisteswissenschaften wurde Pädagogik nicht selten als praktische Philosophie betrieben.[20]

Von normativ konstruierten pädagogischen Ethiken[21] aus wird nicht selten versucht, die gesamte „Pädagogik als unverzichtbar normative Wissenschaft" (Brumlik 1992, S. 8) zu begründen. Dass sich rationale wissenschaftliche Verfahren und normativ-emanzipatorische Pädagogik ausschließen, wird dabei zumindest für die Erziehungswissenschaft zum Problem. Gegen das Ableitungsverhältnis der Pädagogik aus der Ethik lassen sich jedoch ohnehin Bedenken äußern. Zum einen unterliegen Moral und Ethik historischen Bedingungen und Moden, die, wenn Erziehung linear daraus abgeleitet wird, dazu führen, dass Pädagogik „in nur vermeintlich richtige Moralen und Wissensbestände einführt" (Benner 1998, S. 192). Zudem sind Moral und Ethik selbst abhängig von Erziehung und Bildung und können daher kaum die pädagogische Praxis fundieren.

Auch Jürgen Oelkers betont, dass Erziehung/Bildung nicht nur der besondere Fall eines ethischen Allgemeinen ist (vgl. Oelkers 1992, S. 12). In seiner Rekonstruktion der pädagogischen Ethik weist er darauf hin, dass „erst die gegenwärtige Theorielage (...) einen analytischen Zugriff" ermöglicht, „mit dem nicht sofort normative Optionen" (ebd., S. 8) ver-

20 Für eine geisteswissenschaftliche Erwachsenenbildung vgl. Ballauff 1975; zu Philosophen als Pädagogen, vgl. Fischer/Löwisch 1998.

21 Normative pädagogische Ethiken liegen vor von Brumlik (1992), Benning (1980, S. 20), Derbolav (1985), Brezinka (1986), Löwisch (1995, 2000), Gamm (1988), Fuhr (1998).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

bunden werden. Daher lässt Oelkers die philosophisch-anthropologischen Begründungen nur noch als historischen Diskurs gelten, den er beschreibt, nicht aber als Möglichkeit, heutige komplexe pädagogische Sachlagen Gewinn bringend zu erfassen. Die anthropologischen Metaphern halten seiner Meinung nach differenztheoretischen Ansätzen nicht stand, auch weil sie „Erziehung unterbestimmen" (ebd., S. 11). Distanz zum Gegenstand gewinnt er zum einen dadurch, dass er Erziehung als „moralische Kommunikation" (ebd., S. 169)[22] untersucht, zum anderen weist er darauf hin, dass „jede Verknüpfung zwischen Reflexion und Handeln (...) immer nur *locker* möglich" (ebd., S. 13) sei. Trotzt dieser Einsicht wird das Fehlen einer durchgreifenden pädagogischen Ethik von anderen Autoren weiterhin beklagt.[23] Lothar Wigger macht hingegen deutlich, dass „sich ohne weiteres eine Unzahl an Gründen, Bedingungen und Ursachen für deren faktische Irrelevanz in der Praxis ablesen" (Wigger 1990, S. 131f.) lassen. Verlässt die pädagogische Ethik nämlich den wissenschaftlichen Diskurs und stößt auf die Praxis, so zeigt sich ihre Irrelevanz anhand von

1. „Grenzen der Akzeptanz,
2. Grenzen der Geltung,
3. Grenzen der Wirksamkeit" (ebd., S. 314).

Normative Entwürfe enthalten Werturteile, die in Verbindung stehen mit „weltanschaulichmoralischen" Standpunkten (ebd., S. 314), die man teilen muss, um sich durch diese normieren zu lassen. Mit der Akzeptanzfrage stellt sich das grundlegende Problem der „Motivation zur moralischen Standpunktnahme" (ebd., S. 315).[24] Die *Grenzen der Geltung* werden sichtbar, wenn wir die pädagogischen Institutionen verlassen. Der nichtinstitutionelle Bereich scheint „von Entwürfen pädagogischer Ethik kaum beeinflusst" (ebd., S. 315).[25] Innerhalb der Institution markiert „das allgemeine Recht der pädagogischen Freiheit der professionellen Erzieher" (ebd., S. 316) die Geltungsgrenze. Die *Grenzen der Wirk-*

22 Vgl. zur weiteren Differenzierung Oelkers 1992, S. 177ff.

23 Vgl. Wigger (1990, S. 313) oder Löwisch: „Es hat bis heute keine bewusstseinsprägende pädagogische Ethikdiskussion gegeben." (Löwisch 1995, S. XI, auch S. 105)

24 Über diese Begründung hinaus könnte man aus Sicht des Praktikers noch fragen: Warum soll man sich überhaupt mit Fachliteratur die Ethik betreffend auseinandersetzen? Und wann?

25 Was nicht daran hindert, sie in Entwürfe pädagogische Ethik einzubauen, vgl. Löwisch 1995.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

samkeit stehen im Verhältnis zu den überschätzten Möglichkeiten der Erziehung generell (Brezinka 1981, S. 298). Für die Erwachsenenbildung kommt noch ein Problem hinzu, welches die nicht kontrollierbaren Fernwirkungen betrifft. So sieht Hans Tietgens den Grund für die geringe Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildung für die pädagogische Ethik darin, „dass den Professionellen im Bereich des Lehrens und Lernens die Folgen ihres Tuns allzu oft nicht überschaubar sind" (Tietgens 1991, S. 107).[26]

Nicht limitierte normative pädagogische Ethiken sind somit dem Problem ausgesetzt, dass sie über den wissenschaftlichen Diskurs hinaus geringe Relevanz haben. Auch die anspruchsvollen Entwürfe scheitern schlicht an der Tatsache, dass in der pluralen Gesellschaft übergreifende Verbindlichkeit kaum herzustellen ist. Es stellt sich demnach „für die pädagogische Ethik als primäres Problem nicht, die Normen für die richtige Pädagogik zu rechtfertigen (...), sondern vielmehr so, die pädagogischen Unterschiede zwischen verschiedenen Pädagogiken, einschließlich ihrer Moralen und Morallehren (...), zu bestimmen und zu berücksichtigen" (Wigger 1990, S. 326). Nimmt man die These der praktischen Irrelevanz ernst, so stellt sich als Aufgabe für die Erziehungswissenschaft vorrangig das Vorantreiben einer *theoretisch ambitionierten* Ethikdiskussion oder der Analyse normativer Pädagogiken.[27]

Jürgen Oelkers hat versucht, die Probleme der pädagogischen Ethik abstrakter zu reformulieren. Er versteht Moral auf einem höheren Abstraktionsniveau als moralische Kommunikation und widmet sich der Erziehung. Er macht Hierarchien deutlich: „Die Initiation in moralische Welten und der Umgang mit moralischen Konflikten sind ständige Lernaufgaben, die sich nur in einer Hinsicht abstufen lassen, nämlich nach Novizen und fortgeschrittenen Lernern." (Oelkers 1992, S. 176) Diese Abstufung steht zumindest in lockerer Verknüpfung mit dem Generationengefälle, welches für die Erziehung kennzeichnend ist. Für eine pädagogische Ethik jedoch, die auch Bildung thematisiert, also in der die Kommunikation unter Erwachsenen im Vordergrund steht, sind andere Entwürfe notwendig.

26 „Methoden zur Erfolgsfeststellung sind nicht die Stärke von Erwachsenenpädagogik, seien sie qualitativer oder quantitativer Art." (Reischmann 1992, S. 38)

27 Ich folge Jochen Kades Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Vgl. Kade 1999, Oelkers 1990.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

2.3 Erwachsenenbildung und Ethik

Pädagogik, traditionell auf die Kindheits- und Jugendphase fixiert, wird in ihrer Struktur von der Asymmetrie zwischen den Generationen bestimmt. Horst Dräger charakterisiert die pädagogische Ethik, im Anschluss an Micha Brumlik (1992), als advokatorische Ethik: „Die gegenwärtige Pädagogik hatte sich (...) als Anwalt für die nachwachsende Generation zu verstehen, der die kulturelle Kompetenz für ihre eigene Autonomie noch ermangelte" (Dräger 1999, S. 21). Obwohl diese Niveaudifferenz zwischen den Generationen und eine fehlende Selbstbestimmungskompetenz für die Erwachsenenbildung nicht angenommen werden kann, findet für Dräger „die Figur der advokatorischen Ethik, die sich aus dem pädagogischen Paradigma herleitete, strukturell auf diese neue andragogische Erziehungs- und Bildungsrealität Anwendung" (ebd., S. 22). In der (kompensatorisch verstandenen) Erwachsenenbildung wurde eine *kulturelle Kompetenzdifferenz*[28] vorausgesetzt und trat an die Stelle der Konstruktionen von Jugend und Kindheit.

Den einzigen umfassenden Entwurf einer pädagogischen Ethik, der auch die Erwachsenenbildung mitdenkt, hat Dieter-Jürgen Löwisch (1995) vorgelegt. Ohne weiter auf die normativen Ansprüche seiner handlungsorientierten „Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen" (so der Untertitel) einzugehen[29], halte ich seine begrifflichen Differenzierungen für aufschlussreich. Zudem steht in diesem Entwurf das Thema Verantwortung im Mittelpunkt, welches sich neben den anderen Grundfragen der philosophischen Ethik – Freiheit/Determination, Gerechtigkeit, Glückseligkeit, Gut/Böse – für die pädagogische Ethik durchzusetzen scheint. Wir finden Verantwortung, inspiriert von Hans Jonas (1986), auch im Mittelpunkt bei Alfons Benning (1980) und in den ethischen Thematisierungen der Erwachsenenbildner (Gieseke u. a. 1991). Verantwortung wird auch gegen Gesinnung ins Feld geführt (Lö-

28 „Diese Erwachsenenbildung erwuchs aus der konstatierten Kompetenzdifferenz des Volkes zur kulturellen Höhe der Zeit im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß. Es waren die Gebildeten der Gesellschaft, die die kulturelle Kompetenzdifferenz konstatierten und die kompensatorische Bildung im sozialen Engagement leisteten." (Dräger 1999, S. 22)

29 Löwisch leitet, wie von Benner (1998) beschrieben, linear aus der philosophischen Ethik ab, was er benötigt und koppelt zudem strikt theoretische Prinzipienkonstruktion und ethisch fundiertes Handeln. Solche vereinfachten Zusammenhänge halten der Kritik kaum stand, vgl. exemplarisch Oelkers (1992), philosophisch: Arendt (1996), Bauman (1995a).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

wisch 1995, S. 29ff.), in Anlehnung an eine Unterscheidung von Max Weber (1992). Es ist zu vermuten, dass dies mit den Erfahrungen aus der Geschichte der Pädagogik zu tun hat, die sich auch als Wechselverhältnis mit Gesinnungskonjunkturen schreiben ließe.[30]

Löwisch (vgl. S. 4) rekonstruiert den Begriff Ethik dreistufig als:

1. umfassenden Ethik-Begriff
2. Berufsethiken[31] und
3. Handlungsfeldethik.

- Der *umfassende Ethikbegriff* bezeichnet normative Aussagen zweiter Ordnung. Es geht um den „Legitimationsbereich für Moralität" (ebd., S. 6), also um Gründe und Richtigkeit moralischer Urteile.
- Die *Berufsethiken* finden sich in institutionellen Berufsfeldern. „Sie sind berufsfeldbezogene theoretisch abstrakte Ethiken, die in praktischen konkreten berufsständischen Morallehren sich inhaltlich niederschlagen. Diese Morallehren können durch die Berufsethiken jeweils legitimiert und kritisch überprüft werden." (Löwisch 1995, S. 8) Es geht hier um eine Ethik für die Profession, um den beruflichen Moralkodex und die Verantwortlichkeit durch dessen Übernahme. Die Geltung der Berufsethiken ist regional begrenzt.
- *Handlungsfeldethiken* begründen sich allgemeinethisch und werden in einem Handlungsethos konkretisiert. „Handlungsethos ist die jeweilige moralische Haltung des Subjekts, wenn es zum Beispiel politisch, umweltbezogen, kommunikativ, sozial und eben auch pädagogisch handeln will" (ebd., S. 8). Die pädagogische Ethik erscheint demnach in doppelter Form, „einmal als eine enge Berufsethik und zweitens als eine weite Handlungsfeldethik" (ebd., S. 8). Abb. 1 (S. 26) stellt die doppelte Form der pädagogischen Ethik dar.

30 Vgl. für die engen Verflechtungen mit dem Zeitgeist in der Aufklärung: Bürmann (2000), Hager (1993), für den Marxismus: Emden (1983), für die NS-Zeit: Keim (1995/1997).

31 Löwisch verwendet synonym „Berufsfeldethiken" (S. 4) und „Berufsethik" (S. 106).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Abbildung 1: Die doppelte Form der pädagogischen Ethik

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Löwisch 1995

In den Thematisierungen der Ethik in der Erwachsenenbildungswissenschaft steht die *Handlungsfeldethik* auffällig im Vordergrund.[32] Doch was ist das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung? Der Begriff „Erwachsenenbildung" ist uneindeutig, er bezeichnet „einmal die *Wissenschaft* vom (institutionalisierten) Lernen Erwachsener (...), dann die entsprechende *soziale Realität*, in deren Mittelpunkt das Praxisfeld für Erwachsenenbildner liegt, und schließlich das darauf bezogene universitäre *Studium*." (Kade u. a. 1999, S. 9). Quer zu diesen Bezugssystemen liegt die „Unterscheidung zwischen dem Bereich des *gesellschaftlich insgesamt*

32 Roswitha Peters spricht von einem „Aufgabenethos, nicht von einem Berufsethos" (1990, S. 58).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

stattfindenden Lernens im Erwachsenenalter, und dem des *institutionell organisierten Lernens*" (ebd., S. 11).

Nun hat Lothar Wigger (1990) auf die Grenzen der Relevanz der pädagogischen Ethik hingewiesen, deren Geltung (auch) an den Grenzen der Institutionen endet. Hier lässt sich jedoch eine Tendenz der „Entgrenzung und Entstrukturierung" (Kade 1997a) feststellen.[33] Die Grenzen der Institutionen sind nicht (mehr) scharf, was für die pädagogische Ethik zusätzliche Hindernisse aufbaut. Ohne den großen Bereich der nichtorganisierten oder nichtinstitutionellen Erwachsenenbildung überhaupt mitzudenken, lässt sich die institutionalisierte Erwachsenenbildung wiederum unterscheiden in Bildungseinrichtungen mit explizitem und implizitem Bildungsauftrag (Kade u. a. 1999, S. 130ff., S. 142ff.). Einrichtungen mit implizitem, also eventuell ohne „offiziellen" Bildungsauftrag, entziehen sich der pädagogischen Ethik, da sie sich selbst nicht primär als pädagogisch beschreiben. Wenn wir als Kernkompetenzen des Erwachsenenbildners Organisieren, Unterrichten und Beraten (ebd., S. 134) annehmen, so lässt sich feststellen, dass wir dies in völlig unterschiedlichen Institutionen (und zunehmend außerhalb) finden. Das Berufsfeld Erwachsenenbildung ist daher primär „von der vor Ort geleisteten Arbeit abhängig, genauer: von der Beobachtung, ob makro- oder mikrodidaktische Kernaktivitäten (Organisieren, Arrangieren, Unterrichten, Informieren und Beraten) verrichtet werden, erwachsenenbildnerisches Wissen orientierungsrelevant ist und ein objektivierbarer Bedarf an pädagogischer Professionalität vorliegt" (ebd., S. 131). Die Diskussion über Ethik und Erwachsenenbildung bleibt dennoch eng am institutionellen Bereich, und es wird versucht, um die Konturen des entgrenzten Berufsfeldes zu schärfen, gleichzeitig Fragen der Qualität und Professionalität mit zu thematisieren. Da die Bestimmung eines Berufsethos des von Pluralität gekennzeichneten Berufsfeldes kaum möglich ist, vielleicht mit Ausnahme der Volkshochschulen, wird das Handlungsfeld umrissen und die pädagogische Ethik als Handlungsethos relevant. Ein Handlungsethos jedoch kann nur „in den betreffenden Handlungsfeldern von den dort Handelnden selbst entwickelt werden" (Peters 1999, S. 32). Eine explizite normative pädagogische Ethik wissenschaftlich zu konstruieren und mit postulierten Werten und Normen an die Praxis heranzutre-

33 Vgl. Lüders/Kade/Hornstein 1995, S. 207–215. Peter Alheit (1993, S. 53–67) spricht von Informalisierung.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

ten, solche Versuche „stellten gegenüber den erwachsenbildnerisch Tätigen in relevanten beruflichen Handlungsfeldern (...) eine Anmaßung dar“ (ebd., S. 32).[34]

Die pädagogische Ethik findet keinen Halt, obwohl sie für die normative Pädagogik entscheidend ist. Um eine stabile Verankerung sicher zu stellen, wird sie von der Philosophie abgekoppelt und mit der *pädagogischen Professionalität* fusioniert. Roswitha Peters beantwortet daher die Frage, „ob zwischen Erwachsenenbildungs-Ethik und Erwachsenenbildungs-Professionalität eine zwingende Zusammengehörigkeit besteht, mit einem schlichten Ja (...)“ (Peters 1990, S. 99).[35] Eine „ethisch fundierte innere Haltung“ (ebd.) soll dabei die mangelnde äußere Kontrolle der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit ausgleichen, wobei dieses Argument tendenziell schwächer wird, da die zunehmende Evaluation von Bildungsveranstaltungen die äußere Freiheit einschränkt. Themen wie Evaluation, Qualitätssicherung und didaktische Standards sind Anzeichen eines sich ausdifferenzierenden Berufsbildes(/-feldes) des Erwachsenenpädagogen (Stichweh 1996). Wiltrud Gieseke fügt dem die Ethik hinzu, die sie als „zentrale Kategorie professionellen Handelns“ (Gieseke 1996, S. 277) bezeichnet. Professionalität wird daher als normativer Anspruch formuliert: „Lernprozesse beeinflussen das Denken und zuweilen den gesamten Lebenslauf. Erwachsenenpädagogen stehen dabei in der Verpflichtung, den Individuen auf ihrem Lebensweg Hilfe und Unterstützung zu geben. Das erfordert ein Wissen über die Möglichkeiten jedes einzelnen und über die Art fördernder Interventionen. Erwachsenenpädagogen haben ethische Verpflichtungen gegenüber der Lerngruppe und den einzelnen Personen, sie müssen sich daher aber auch von ihr abgrenzen können“ (ebd., S. 277). Ethik kommt jedoch nicht nur gegenüber Teilnehmern ins Spiel, sondern wird – bei John Erpenbeck (2001, S. 99) – bezogen ...

1. „auf den moralischen Gehalt des in der EB vermittelten Wissens und Könnens,
2. auf das moralische Verhalten der darin Lehrenden und Lernenden und

34 Dies schließt keineswegs die Relevanz von Erwachsenbildungs-Ethik als „sinnvolle Themen der wissenschaftlichen Aus- und Fortbildung für Erwachsenenbildner/innen“ (Peters 1999, S. 32) aus.

35 Vgl. auch das Kapitel „Handlungsethos“ in Roswitha Peters’ Studie zur Erwachsenenbildungs-Professionalität (Peters 2004, S. 164–169).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

3. auf die Ermöglichung der Aneignung moralischen Verhaltens durch die Institutionen und die Organisationen der Erwachsenenbildung."

Der Anschluss an Fragen der Professionalität verschiebt die Thematisierung hin zu Fragen der Qualitätssicherung und der Steigerung der Vermittlungs- oder „Dosierungskompetenz" (Tietgens 1991, S. 109). Merkmale der Professionalität sind dann „die kognitive Verfügung über spezifisches Wissen, die praktische Verfügung über spezifische Handlungsmuster und -strategien sowie die Verfügung über ein berufliches Selbstkonzept" (Peters 1991, S. 100). Dass die Qualität pädagogischen Handelns auch ethische Aspekte einschließt, leuchtet bei der normativen Tradition des deutschen Bildungsbegriffs ein. Die Kopplung von Ethik und Professionalität hat eine weitere Funktion: Nichtprofessionelles Handeln ist nun nicht nur durch handwerkliche Defizite gekennzeichnet, sondern verstößt eventuell gegen ethische Maßstäbe, kann also als *unmoralisch* gekennzeichnet werden. Die vermeintliche Kritik der pädagogischen Praxis wird demnach selbst als pädagogischer Akt vollzogen, der Sanktionsmöglichkeiten bereitstellt und die Professionalisierung vorantreiben soll. Moralisieren lässt sich damit auf allen Ebenen des erwachsenenpädagogischen Handelns: Es wäre dann zugleich unprofessionell *und* unmoralisch für „Scientology" zu arbeiten (Institution), Kampftechniken zu vermitteln (Inhalte) oder Teilnehmer anzuschreien (Teilnehmer/ Methode).[36]

Die Anbindung der Ethik an das Thema Professionalisierung bringt Interessen ins Spiel.[37] Wilhelm Mader versucht Interessen und Ethik voneinander abzugrenzen, indem er Ethik als übergeordnete Regulierungsebene von Interessen definiert. „Ethische Werte sind die handlungsleitenden Zielorientierungen, die die Realisierung von Interessen nach dem Maß-

36 Wendet man diese moralischen Kategorien auf die Praxis an, wird man etablierte Bereiche als unprofessionell/unmoralisch bezeichnen müssen, z. B. Seminare über konfrontative Kommu-nikation, in denen Trainer Manager attackieren. Von den Inhalten könnte man aus einer bestimmten Perspektive über rein strategisch/zweckrational angelegte Weiterbildungen moralisieren. Auf der Ebene der Methoden wären dann Anti-Rassismus-Trainings mit erlebnispädagogischen Anteilen (Diskriminierung „erleben") unprofessionell und unmoralisch.

37 Mit Blick auf die Moderne liest man bei Zygmunt Bauman: „‚Interesse' und ‚Eigenliebe', so lauten die Schlüsselbegriffe, nach denen man sich den moralischen Aufklärern unterordnen und ihre Lehren akzeptieren mochte." (Bauman 1995a, S. 47)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

stab von Gerechtigkeit garantieren“ (Mader 1990, S. 130). Interessen demgegenüber „sind die handlungsleitenden Zielorientierungen, die sich aus historischen, sozialen oder individuellen Bedürfnisstrukturen ableiten oder begründen lassen.“ (ebd., S. 129)

Welches Interesse die Erwachsenenbildung überhaupt an einer Diskussion der (pädagogischen) Ethik hat, bleibt vorerst – auch manchem Akteur – unklar. Günther Holzapfel gesteht ein, dass das Thema Ethik unvermeidlich ist, „wenn fast überall darüber geredet wird“ (Holzapfel 1990b, S. 6). Wiltrud Gieseke begründet die starke Zurückhaltung der Erwachsenenbildung gegenüber dem Thema Ethik mit der Befürchtung, Ethik könnte als Surrogat für Bildungstheorie oder gesellschaftstheoretische Reflexion fungieren und mit der möglichen Renaissance pädagogischer Tugendkataloge (Gieseke 1991, S. 10ff.). Wilhelm Mader weist darauf hin, dass „sich Erwachsenenbildung nie hat aussuchen können, was sie zu verdauen hatte – und Erwachsenenbildung ist Teil des Verdauungstraktes einer Gesellschaft, nicht ihr Gehirn und nicht ihr Herz –, werden wir mit oder ohne Bauchschmerzen auch an diesem Thema wiederkäuen müssen“ (Mader 1990, S. 117). Demnach spiegelt Erwachsenenbildung, „was es in der Gesellschaft, zu der sie gehört, an grundsätzlichen Fragestellungen gibt“ (Notz 2001, S. 92).

Es geht bei der Thematisierung der pädagogischen Ethik im weitesten Sinne auch um eine Antwort auf die Frage: „Erwachsenenbildung als Sinnstiftung?“ (Barz/May 2001). Von Bildung erwartet man normative Gehalte, etwa Orientierung[38], gerade wenn Sinn gegenwärtig eine knappe Ressource zu sein scheint. Die Fusion von Professionalität, Qualität und ethischen Standards erscheint angesichts der normativen Tradition, dem erhöhten ökonomischen Druck und den nachgefragten Bedürfnissen als sinnvolle Strategie, um weitermachen zu können wie bisher.[39]

38 „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung“ liest man z. B. bei Hartmut von Hentig (1999, S. 13); vgl. auch Zehetmair 1994, Barz/May 2001, Breuer 2001, Friedentahl-Haase 1998, Blum 1998.

39 So lässt sich die Notwendigkeit zu Initiativen wie dem „Forum Werteorientierung in der Weiterbildung“ erklären, welches einen Berufskodex präsentieren möchte und das Siegel „Qualität - Transparenz - Integrität“ vergibt. Vgl. „Forum Werteorientierung in der Weiterbildung“ in: Frankfurter Rundschau, 23.06.2001, S. A84.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

2.4 Erziehungswissenschaft und Erziehungssystem

Die bisher besprochenen Modelle pädagogischer Ethik und deren Thematisierungsformen in der Erwachsenenbildung haben normativen Charakter. Die Pädagogik versteht sich traditionell als handlungs- oder praxisorientierte Wissenschaft mit beratender und normativer Akzentuierung. Implizit herrscht die Vorstellung, dass Theorien auf die Praxis übertragbar seien und Praktikern Vorteile verschaffen. Für den Bereich der pädagogischen Ethik ist es daher nahe liegend, dass Sollensansprüche formuliert werden.

Für die Pädagogik ist der Anspruch grundlegend, „durch Bildung und Erziehung die Menschheit bzw. die Gesellschaft zu verbessern" (Kade 1999, S. 529). Dieses Selbstverständnis begleitet die Pädagogik seit der Aufklärung, in Immanuel Kants *Vorlesungen über Pädagogik* heißt es: „Vielleicht, dass die Erziehung immer besser werden, und dass jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dieses geschehen. Denn nun erst fängt man an, richtig zu urteilen, und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre. Es ist entzückend, sich vorzustellen, dass die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und dass man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigeren glücklichern Menschengeschlechte." (Kant 1982, S. 12) Noch in Adornos Schriften zur Erziehung nach Auschwitz finden wir, ganz entgegen seiner aufklärungsskeptischen Gedanken einer Dialektik der Aufklärung (1947) oder Negativen Dialektik (1966), ein pädagogisches Aufklärungsprogramm, welches vor einer Wiederkehr von Vernichtungslagern schützen soll.[40]

Die kontinuierliche Ablösung einer geisteswissenschaftlich-philosophischen Pädagogik durch die Orientierung an den kritischen Gesellschaftswissenschaften führt nicht zur Relativierung des Aufklärungsanspruches. Dieser bleibt ungebrochen, wenn er auch inhaltlich andere Akzentsetzungen erfährt. In den 1960er und 1970er Jahren entstehen meist sozialwissenschaftlich inspirierte Konzepte *emanzipatorischer* Erwachsenen-

40 Auf diesen Widerspruch ist hingewiesen worden, vgl. Meseth 2000, S. 19–30.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

pädagogik. Jochen Kade bezeichnet die „neuere Geschichte der Erwachsenenbildung(stheorie) (...) geradezu als Aufstieg und Niedergang emanzipatorischer Ansätze. (...) Emanzipation war gleichsam Synonym für Erwachsenenbildung“ (Kade 1999, S. 529). Ein auf die gesamte Gesellschaft bezogener Totalitätsanspruch – Erwachsenenbildung sah sich für die Lösung gesellschaftlich auftretender Probleme mitverantwortlich[41] – ist gerade durch eine sich breit gesellschaftlich durchsetzende Erwachsenenbildung marginalisiert worden (vgl. Kade 1993, 1993b). Der Bereich ist zu groß, zu heterogen, organisatorisch und institutionell zu ausdifferenziert, um unter *eine* Definition subsumiert werden zu können, die Anspruch darauf erhebt, was unter Erwachsenenbildung zu verstehen ist. Parallel zu den Theorien der Postmoderne widerspricht das heterogene Praxisfeld mit seiner Vielzahl unterschiedlicher Angebote und Orientierungen allen Uniformierungstendenzen.[42]

Auf der theoretischen Seite wird diese Pluralität ergänzt durch die Vielfalt der Beschreibungsmöglichkeiten der Gesellschaft, die zwar auch eine (spät)kapitalistische Gesellschaft ist, aber ebenso als Risiko-, Erlebnis-, Wissensgesellschaft usw. plausibel beschrieben werden kann.[43] Analog dazu ergeben sich verschiedene Zugänge zur Erwachsenenbildung, die direkt an soziologische Gesellschaftstheorien anschließen[44] oder institutions-, bildungs-, lebenslauf- oder subjektzentriert konzipiert werden können. Kade ordnet diese Vielzahl an Konzepten zwei theoretischen Zugängen zu, angelehnt an Luhmanns Unterscheidung von normativem und kognitivem Erwartungsstil (Kade 1999, S. 527).

Niklas Luhmann hat die moderne Gesellschaft als eine funktional differenzierte beschrieben, in der Systeme autopoietisch geschlossen operieren (Luhmann 1997). Die Operationen dieser Funktionssysteme sind rekursiv auf die eigenen Operationen bezogen, nicht auf die der jeweiligen Umwelt. Das Kommunikationssystem Wissenschaft operiert entlang

41 In Bezug auf Rassismus und deutsche Geschichte ist dies offensichtlich. Adorno (1971) hat Auschwitz pädagogisiert (vgl. Meseth 2000).

42 So auch die These von Horst Siebert (1993, S. 138ff.).

43 Bei Armin Pongs (1999/2000) finden sich inzwischen mehr als 20 gesellschaftstheoretische Labels - ein dritter Band mit Antworten auf die Frage „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?“ ist geplant. Vgl. auch Weiss 1993, Treibel 2000.

44 An das Konzept der Wissensgesellschaft schließt Sigrid Nolda (1996) an, Barz/Tippelt (1999) an die Milieuforschung, weitere Perspektiven vgl. Wittpoth (2001).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

des Binärcodes wahr/falsch und entwickelt Programme, um Aussagen jeweils diesen Werten zuordnen zu können. Operationen der Wissenschaft „sind auf alle Fälle ein Beobachten und, wenn Texte angefertigt werden, ein Beschreiben“ (Luhmann 1994, S. 75). Anzubieten sind differenzierte und distanzierte Beschreibungen, aus denen jedoch schwer Konzepte für das Krisenmanagement gesellschaftlicher Probleme abzuleiten sind. Aus dieser Perspektive betrachtet sind Wissenschaftler also weniger Praxisberater, um „Wissenschaft handelt es sich erst, wenn Begriffsbildung eingesetzt wird, um feststellen zu können, ob bestimmte Aussagen wahr (und nicht unwahr) sind, wenn also der Code des Wissenschaftssystems die Wahl der Unterscheidungen dirigiert, mit denen die Welt beobachtet wird. (...) erst durch ihre elaborierte Begrifflichkeit unterscheidet Wissenschaft sich von normalem, sozusagen touristischem Wissenserwerb“ (ebd., S. 124f.) Dieses Insistieren auf Beobachtung und Beschreibung, wissenschaftstheoretisch begründet, lässt Zweifel aufkommen gegenüber einem Verhältnis von wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion und handlungsleitendem Wissen. Von dieser erst gesellschafts- und erkenntnistheoretisch geführten Diskussion ist auch die Pädagogik nicht unberührt geblieben. Ende der 1970er Jahre provozierten Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (Luhmann/Schorr 1979) die Pädagogik mit systemtheoretischen Rekonstruktionen ihrer Probleme, die ein neues Maß an Begriffsschärfe und Theoriebewusstsein entstehen ließ.

Diese vorerst von der Soziologie aus geführte Debatte hat längst zu einer breiten Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaft geführt (vgl. Oelkers/Tenorth 1987, Hof 1991, Arnold 1995, Lenzen 1997, Olbrich 1999). Maßgebend bleibt dabei die Auseinandersetzung um die Unterscheidung zwischen „kognitivem und normativem Erwartungsstil“ (Kade 1999, S. 527). Nach der Ausprägung eines *beschreibenden* gegenüber einem *handlungsorientierten* Stil hat sich die von Jochen Kade eingeführte Unterscheidung von *Pädagogik* als handlungsorientierter und *Erziehungswissenschaft* als theorieorientierter Wissenschaft eingebürgert. Die Erziehungswissenschaft, die um deskriptive, amoralische Beschreibungen bemüht ist, bezieht sich auf das Wissenschaftssystem der Gesellschaft, nicht primär auf die Handlungspraxis.

Die Entwicklung zweier Beschreibungsformen nimmt Jochen Kade zum Anlass, „die Vorstellung von der Einheit der Erziehungswissenschaft“

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

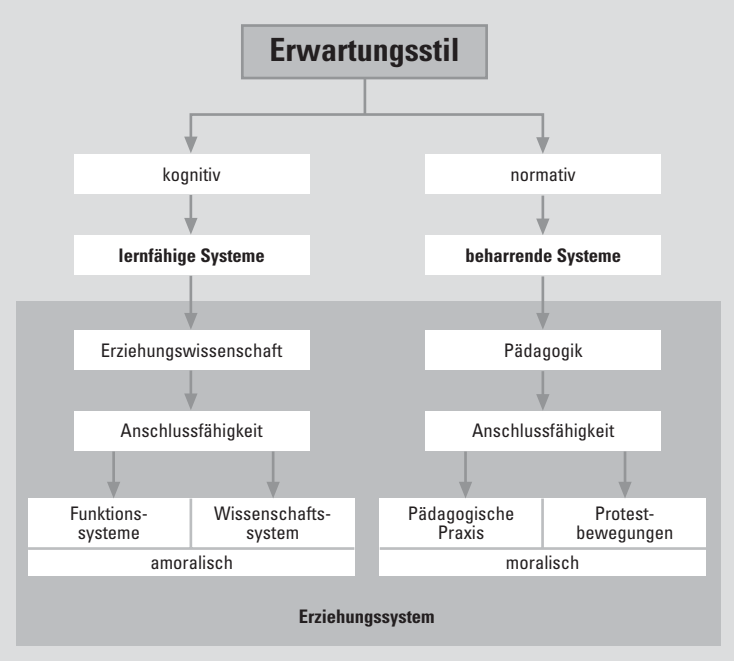
(Kade 1999, S. 534) aufzugeben. Im Erziehungssystem finden sich nach Kade hybride Beschreibungsformen, die jedoch in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen. Es geht dabei nicht (mehr) um Lagerbildung oder Grabenkämpfe und damit um die *eine* Wahrheit von Bildung und Erziehung, sondern um „eine (neue) Klärungswelle des Verhältnisses zwischen traditionellen, normativ ausgerichteten pädagogischen Theorien und sozialwissenschaftlichen, auch systemtheoretisch oder konstruktivistisch inspirierten erziehungswissenschaftlichen Theorien“ (ebd., S. 528, vgl. Lenzen 1996, Pollak/Heid 1994, Krüger 1990, Krüger/Rauschenbach 1994, Sünker/Krüger (1999), Oppermann 1999).

Die normative Pädagogik, die an die Protestsysteme der Gesellschaft anschlussfähig bleibt, beobachtet die Gesellschaft von außen, *als-ob* eine solche Position möglich wäre. Ihr Bezugssystem ist also die ganze Gesellschaft und sie fungiert somit als Platzhalter der Protestsysteme innerhalb des Erziehungssystems (vgl. Luhmann 1997, S. 847ff.; 1996, S. 175ff. und 201ff.). Sie mobilisiert moralische Kommunikation, „wo dringende gesellschaftliche Probleme auffallen und man nicht sieht, wie sie mit Mitteln der symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien und in den entsprechenden Funktionssystemen gelöst werden könnten“ (Luhmann 1997, S. 404). Pädagogik übernimmt die Zuständigkeit für die durch funktionale Differenzierung entstandenen Folgeprobleme, die für die Funktionssysteme selbst unsichtbar bleiben. Protestkommunikation setzt also funktionale Differenzierung voraus. Die Pädagogik übernimmt eine Alarmierfunktion, ähnlich der Moral. Nach Luhmann gewinnt Moral „ihr Medium durch Bezugnahme auf Bedingungen, unter denen Menschen sich selbst und andere achten bzw. mißachten“ (Luhmann/Pfürtner 1979, S. 397).

Die kognitiv orientierte Erziehungswissenschaft ist bemüht, *amoralische* Beschreibungen anzufertigen, sie definiert sich über die Distanz zu moralischen und normativen Positionen (Kade 1999). Die Anschlussfähigkeit kognitiver Theoriezugänge besteht primär an Kommunikationen des Wissenschaftssystem, weniger an die der Praxis. Abb. 2 (S. 35) bietet hierzu eine schematische Darstellung.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Abbildung 2: Pädagogik und Erziehungswissenschaft als hybride Elemente der Selbstbeschreibung



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kade 1999

Im Gegensatz zu den anderen gesellschaftlichen Systemen[45] ist für Luhmann im Erziehungssystem – auf der Programmebene – zunächst keine Codierung zu erkennen.[46] Pädagogische Programme thematisieren Me-

45 Zum Überblick über die gesellschaftlichen Teilsysteme vgl. Krause 1999, S. 26f.

46 Ein tabellarischer Überblick über die Codes der Funktionssysteme findet sich bei Walter Reese-Schäfer (1996, S. 127). In der Systemtheorie wird unter Code eine Duplikationsregel verstanden, „die es erlaubt, jede Einheit in seinem Beobachtungsbereich mit einer entsprechenden Einheit im System zu korrelieren" (Baraldi u. a. 1997, S. 33). Diese binären Schematismen sind besondere und rigide Typen von Unterscheidungen, die jeweils dritte Werte ausschließen. „Binarität bedeutet also eine drastische Reduktion, die die unendliche Zahl der Möglichkeiten auf nur zwei durch eine Negation aufeinander bezogene Optionen reduziert." (ebd., S. 34) Erst durch einen spezifischen Code kann es zur operativen Schließung des Systems kommen und erst durch die binäre Unterscheidung wird die Einheit des Systems hergestellt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

thoden und Ziele der Erziehung und Bildung. Auf einer zweiten Ebene lässt sich jedoch ausmachen, dass die Zuweisung von Positionen innerhalb und außerhalb des Systems in die Zuständigkeit der Pädagogik fällt, die somit großen Einfluss auf die Karrieren von Personen hat. *Soziale Selektion* ist daher für Luhmann die (soziologische) Funktion von Erziehung/Bildung, allerdings mit Anomalien auf der Systemebene. Um selektieren zu können, wird auf der Ebene der Codes unterschieden zwischen *besseren* und *schlechteren* Leistungen. Programm und Code bleiben jedoch strikt getrennt: Pädagogik widmet sich der menschlichen Bildung und Vervollkommnung, der Selektionscode lässt sich darauf nicht direkt beziehen, ermöglicht aber die Funktion.[47] Aus der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft ergibt sich die Notwendigkeit der sozialen Selektion, da die soziale Inklusion für den Einzelnen über den Geburtsstatus nicht mehr gewährleistet ist. Soziale Inklusion nimmt heute die Form der Karriere[48] an, und das Erziehungssystem hat darauf den entscheidenden Einfluss. Soweit Luhmanns Argumentation, die primär die klassischen Bildungssektoren im Blick hatte. Pädagogik und Erziehung waren (und sind) angebunden an Kindergarten, Schule und Universität.

Zu welchen Resultaten nun kommt die systemtheoretische Forschung mit Blick auf den Teil des Erziehungssystems, in dem es um die Bildung Erwachsener geht? Auf der Suche nach dem Medium der Erziehung hatte Luhmann vorerst, ohne den Blick auf die Erwachsenenbildung als Teil des Erziehungssystems, das „Kind als Medium der Erziehung" (vgl. Luhmann 1991a, S. 19–40) ausgemacht. Sollte mit Hilfe der Systemtheorie ein neues Abstraktionsniveau erreicht werden, in der die Einheit in der gesellschaftlichen Vielheit gesucht wird, war diese Annahme unbrauchbar.

Für die Erwachsenenbildung scheint, auch unter dem Eindruck der Biographieforschung[49], der *Lebenslauf* ein noch allgemeineres Medium für die Formung durch pädagogische Prozesse darzustellen. „Ein Lebenslauf ist (...) eine Beschreibung, die während des Lebens angefertigt und

47 Diese Trennung führt zu einer Trivialisierung des Unterrichtes, vgl. Luhmann 1986, S. 170ff.

48 „Der Karrierebegriff soll hier sehr allgemein gefaßt sein und nicht nur auf Stellen und Gehälter in Organisationen bezogen werden" (Luhmann 1986, S. 162).

49 Vgl. Alheit 1994; Brock 1993, S. 208–231; Schweer 1998, S. 183–193; aus kritischer Perspektive: Bourdieu 1990, S. 75–93.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

bei Bedarf revidiert wird." (Luhmann 1997, S. 18) Diese fortwährend umgeschriebene Beschreibung, eine Erfindung, an die man nach der Aussage von Max Frisch schließlich glaubt, ist „eine rhetorische Leistung, eine Erzählung" (ebd., S. 18). Die Komponenten dieser Beschreibung sind zum Beispiel lebensgeschichtliche Wendepunkte, an denen – aus systemtheoretischer Sicht – etwas Unwahrscheinliches geschehen ist. Die erste Unwahrscheinlichkeit ist die Geburt, ohne die es keinen Lebenslauf geben würde. „Sie wird als Faktum deklariert, ist aber zugleich, wenn man mitberücksichtigt, wie es dazu gekommen ist, ein extrem unwahrscheinlicher Zufall. Deshalb muß er erwähnt werden." (ebd., S. 19) Auf die Lebensläufe und die daraus folgende Biographie wirkt die erwachsenenpädagogische Tätigkeit ein, wenn Personen das entsprechende Alter erreichen und in die Umlaufbahn von Bildungsinstitutionen geraten oder, wie häufig im Fall der Weiterbildung, dazu verpflichtet werden. Aus der Sicht des Erziehungssystems ist die Umstellung von *Erziehung von Kindern* auf die *Bildung Erwachsener* primär eine begriffliche Umstellung, weil man die Bemühungen „angesichts des Alters der Klienten nicht mehr gut als Erziehung bezeichnen kann" (ebd., S. 27).

Eine erneute Differenzierung der Theorie wird durch Luhmanns spätem, aus dem Nachlass herausgegebenem Hauptwerk zur Pädagogik, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (Luhmann 2002), markiert. Am Anfang der systemtheoretischen Auseinandersetzung mit der Pädagogik stand die These von einer Anomalie des Erziehungssystems, in dem keine Codierung auszumachen sei. Als Ersatzcode beschreibt Luhmann die Unterscheidung von besseren und schlechteren Leistungen, die auf die Selektion, nicht aber auf Erziehungskommunikation bezogen ist. Diese Argumentation verwirft Luhmann und folgt Jochen Kade, der vermittelbar/nicht-vermittelbar als Primärcode erzieherischer Kommunikation vorgeschlagen hat (vgl. Kade 1997b, Luhmann 2003, S. 43–46, S. 59f., S. 73). Dieser Code ist noch nicht auf die Selektion bezogen, sondern „sein Bezugspunkt ist die Operation des Vermittelns" (Luhmann 2002, S. 60). Die Ersatzcodierung der Selektion wird nun zur Zweitcodierung, einem retrospektiven Verfahren, „das festzustellen sucht, ob die Vermittlung gelungen ist oder nicht" (ebd., S. 73).

Die Dynamik der Systemtheorie lässt Lernen zu. So hat sich, nachdem die systemtheoretische Diskussion auch innerhalb der Erziehungswissenschaft geführt worden ist, die Theorie weiterentwickelt. Die instituti-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

onsgeprägte Sichtweise im Hinblick auf Erziehung (Kindergarten, Schule) erfasst nur einen Bereich neben anderen. Es scheint, dass mit der Fokussierung auf Institutionen das Wesentliche aus dem Blickfeld gerät, wenn nicht auch „die inzwischen gewachsene Pluralität pädagogischer Realitäten außerhalb der pädagogischen Institutionen“ (Kade 1997b, S. 31) berücksichtigt wird. Durch diese Entwicklung ist die Einheit des Pädagogischen in Frage gestellt; um theoretisch weiterzukommen wird für einen weiter gefassten Begriff des Pädagogischen plädiert (ebd., S. 31f.). Von erziehungswissenschaftlichem Interesse ist in dieser Situation vor allem die Frage nach der „Einheit dieser Vielheit“ (Luhmann 1997, S. 11) des Pädagogischen.

Mit der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft verändert sich das Zusammenspiel von Pädagogik und Kultur: „In dem Maße, in dem die Kultur die ihr abverlangten Vermittlungsleistungen nicht mehr aus sich heraus, selbstverständlich übernehmen kann, tritt der Unterschied zwischen Pädagogik und Kultur hervor.“ (Kade 1997b, S. 34) Pädagogische Anstrengung wird zur allgemeinen Voraussetzung der Kultur und „tritt überall und lebenslang als Vermittlungsinstitution zwischen kulturelle Objekte und kulturelle Subjekte“ (ebd., S. 34). Die Erziehung löst sich institutionell, basierend auf der Generationendifferenz, relativ früh aus dem kulturellen Zusammenhang, während die Erwachsenenbildung organisatorisch eng mit der Kultur verflochten bleibt. Nicht die Generationen-, sondern die soziale Differenz ist für sie die Basis der Loslösung. In das Lernen Erwachsener ist als Motiv quasi von Beginn an eine Erfahrung der Desintegration eingeschrieben, die mit dem Erleben der *universalen Fremde und Ortlosigkeit* in der postmodernen Gesellschaft neue Dimensionen annimmt.[50] Mit der funktionalen Differenzierung stirbt die (pädagogische) Illusion einer möglichen Vollintegration, da die „zunehmende Komplexität der Gesellschaft (...) auch die klassischen festen Inklusionsmuster auflöst und Inklusionen stärker individualisiert“ (Luhmann 1997, S. 620). Die Funktionssysteme setzen nicht mehr grundsätzlich die Vollinklusion voraus, und zwangsläufig nimmt jede Person Teil an Kommunikationen verschiedener Systeme.

Erwachsenenbildung findet sich also nicht nur dort, wo Volkshochschulen stehen, sondern sie ist über die *Vermittlung von Wissen* an ihre Adres-

50 Vgl. Kade 1997b, S. 54; Bauman 1996, S. 124; aus anderer Theorierichtung: Honneth 1994.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

saten auf das gesellschaftliche Problem der Desintegration bezogen. *Vermittlung* ist demnach „das gesellschaftliche Problem, das der Entwicklung des Pädagogischen zugrunde liegt und zu dessen Lösung sie beitragen soll, ja, dessen Lösung von ihr abhängen soll, und zwar der Vermittlung von gesellschaftlichen Teilbereichen ebenso wie von Individuum und Gesellschaft" (Kade 1997b, S. 35). Pädagogik ist bestimmt durch die Praxis des Vermittelns von Wissen und ist zugleich ein Ort, „an dem das Vermitteln unterschiedlicher Welten als soziale Praxis unmittelbar geschehen soll" (ebd., S. 36). Der Ort ist also bestimmt durch die Vermittlungspraxis, und dies betrifft den Fußballplatz, die Fernsehsendung, das Theater oder das Internet. Es betrifft prinzipiell alle Orte, alle potenziellen Adressaten und alle Wissensgebiete. Ausgehend von der Theorie der funktional differenzierten Gesellschaft werden die Grenzen des pädagogischen Systems nicht mehr biographisch, sachlich und sozial begrenzt oder institutionell markiert.[51]

Grundlage für den weiteren Begriff des Pädagogischen im Prozess der Systembildung ist die strukturelle Markierung einer Grenze mittels eines spezifischen Codes. Das pädagogische System schließt an das gesellschaftliche Problem *Vermittlung von Wissen* an. Es setzt Wissen voraus, hat aber keinen exklusiven Bezug auf das Medium Wissen. Auch das Wissenschaftssystem operiert mit Bezug auf Wissen, aber wie auch bei massenmedialer Wissensproduktion geht es um eine besondere Art der Produktion von Wissen. „Die Spezifik des pädagogischen Systems ist demgegenüber (...) das Vermitteln von Wissen und der besondere Code, der in das aus einer lockeren Verknüpfung von Elementen bestehende Vermittlungsmedium Wissen eine grundlegende Unterscheidung einführt. Diese Unterscheidung ist die von ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar'" (Kade 1997b, S. 38f.). In das innerhalb der Gesellschaft unterschiedslos zirkulierende Medium Wissen werden so Formen abgebildet, und solange es sich um die Unterscheidung von vermittelbar/nicht-vermittelbar handelt, handelt es sich um Operationen des pädagogischen Systems. Die pädagogische Formung des Mediums macht Wissen zu Bildungs- oder Lehr-/Lerninhalten. Durch die eingeführte Differenz wird Wissen „zu einer (...) Handlungsaufgabe umgearbeitet, d. h. letztlich dadurch, daß Vermittlung als Methode gefaßt wird" (ebd., S. 40). Bei der pädagogischen Vermittlung handelt es sich um *reflexive* Wissensvermittlung im Gegensatz

51 Für das Fernsehen vgl.: Kade (1999b, S. 151–181; 2003), Nolda (1998, S. 89–102; 2003).

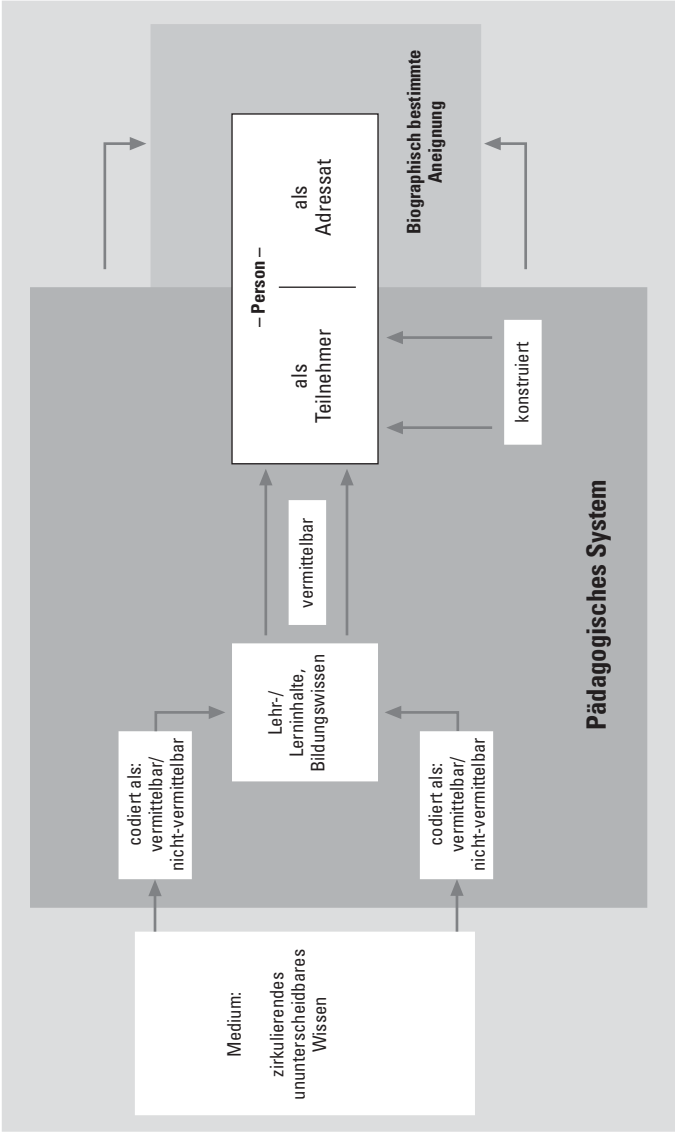
Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

zur Vermittlung außerhalb des Systems. So wird prinzipiell kein Wissen mehr ausgeschlossen und pädagogische Kommunikation wird abgekoppelt vom Inhalt. Erwachsenenbildung beinhaltet daher nicht nur die Vermittlung von klassischen Bildungsinhalten, sondern der Vermittlungsinhalt wird kontingent. „Das pädagogische System beobachtet die Welt unter dem Aspekt der Vermittlungsnotwendigkeit, es setzt Nicht-Vermittlung voraus und verspricht Vermittlung, ohne dabei einer Machbarkeitsideologie anzuhängen." (ebd., S. 42) Die Reproduktion des Systems hängt nun aber nicht von dem tatsächlichen Gelingen der Vermittlung an die Adressaten ab, also davon, dass dieser auch lernt, was gelehrt wird. Prinzipiell bleibt die pädagogische Kommunikation eine Umwelt für das geschlossene Bewusstseinssystem der Adressaten, und nur innerhalb dieses Bewusstseins wird entschieden, ob gelernt wird oder nicht. Für das pädagogische System sind ausschließlich die Vermittlungsoperationen zur Selbstreproduktion notwendig, es ist „gerade diese Unterscheidung zwischen ‚vermittelbar' als positivem, die Anschlußfähigkeit der Operation sichernden Code-Wert und ‚nicht-vermittelbar' als Reflexionswert des Codes, die die Autonomie des pädagogischen Systems steigert ..." (ebd., S. 45).

Die Operationen des pädagogischen Systems beziehen sich also auf die Umwelt, auf die Adressaten, deren spezifische Operation *Aneignung* ist. Die Unterscheidung von Vermitteln/Aneignen markiert hier also nicht eine Einheit, sondern eine Differenz vom pädagogischen System und dem Bewusstseinssystem der Adressaten. Aneignung ist primär biographisch bestimmt. Damit das pädagogische System mit seinen Operationen in Bezug auf die Adressaten kommunizieren kann, muss die Unterscheidung zum extern liegenden biographischen System wieder durch ein „re-entry" ins pädagogische System übernommen werden. Innerhalb des Systems ist dieses biographische System die theoretische Figur des *Teilnehmers*: „Der Teilnehmer ist das psychische System (...) aus der Sicht des pädagogischen Systems." (ebd., S. 51) Er verkörpert die zu beobachtende Außenseite des Adressaten innerhalb des Systems, wobei die Differenz zwischen Teilnehmer und Adressat zum Wissen des Systems gehört. Die strukturell unbestimmte Komplexität des Adressaten wird so transformiert in die bestimmte Komplexität des Teilnehmers. Durch das Anerkennen der Differenz wird die Autonomie des Adressaten als Subjekt anerkannt, andererseits verlagert sich die Verantwortung für die Aneignung mit der Systembildung des Pädagogischen zunehmend auf die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Abbildung 3: Operationen im pädagogischen System



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Kade 1999

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Adressatenseite. In der beidseitigen Steigerung der Autonomie verbirgt sich auch die Frage, ob die Selbstorganisationszumutung an die Individuen nicht eine Überforderung darstellt. Von der Pädagogik ist man traditionell gewöhnt, dass der Dozent auch für die Aneignung Sorge trägt, oder dies zumindest simuliert. Nicht-Aneignung wird quasi gewohnheitsmäßig einem Versagen der Vermittler (als Personen) zugerechnet. Für das schlechte Abschneiden bei einer Prüfung ist immer der Dozent verantwortlich, gute Noten werden zum eigenen Vorteil attribuiert. Mit der beidseitigen Steigerung der Autonomie wird diese sozialpsychologisch typische Attribution zumindest aus vermittlungstheoretischer Sicht demontiert, da die Verantwortung für die Aneignung nicht auf der Vermittlungsseite liegt.[52] Für die Erziehungswissenschaft wird nun der Versuch wichtig, die Umwelt des Systems zu beobachten, „die Adressaten daraufhin abzuhorchen, (...) ob und welcher Unterstützung sie bei der autonomen Aneignung von Welt bedürfen“ (Kade 1997b, S. 67). Aber selbst diese Beobachtung generiert nur instabiles Wissen über Aneignungsprozesse – geeignet für normative pädagogische Programme ist es nicht. Abb. 3 (S. 41) stellt Operationen des pädagogischen Systems dar.

52 Vgl. für Attribution Herkner 1993, S. 44–48.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

3. Das Beispiel „Konstruktivismus-rezeption“

In den letzten Jahren drängen verstärkt Formen des Lehrens und Lernens in den Mittelpunkt der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, die man als *Neue Lernkulturen* bezeichnet (vgl. REPORT 1999, Arnold/Schüßler 1998, Heuer u. a. 2001, Behrend 1998, Nuissl 1999 u. a.). Kennzeichnend für deren Didaktik ist es, „dass sie das Selbstorganisationspotential von Teilnehmern zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen macht bzw. der paradoxen Figur der ‚angeleiteten Selbstorganisation‘ verpflichtet ist“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 124). Im Zentrum der Neuen Lernkulturen stehen meist konstruktivistische Ansätze der Erwachsenenbildung. Mit dem Begriff Konstruktivismus wird weniger eine einheitliche Theorie bezeichnet, sondern eher ein interdisziplinärer, heterogener Diskurs über Selbstorganisationskonzepte. Dazu gehören Beiträge der Neurobiologie bzw. Gehirnforschung, Psychologie, Kommunikationstheorie, Chaostheorie, Kognitionswissenschaft, Kybernetik und Erziehungswissenschaft sowie der postmodernen und neostrukturalistischen Philosophie.[53] Auch die soziologische Systemtheorie kann nach ihrer autopoietischen Wende in Niklas Luhmanns *Soziale Systeme* (1984) zum konstruktivistischen Diskurs gerechnet werden. Spätestens daraus ergaben sich direkte „Fragen an die Pädagogik“[54].

Dirk Rustemeyer formuliert prägnant die Grundannahmen konstruktivistischer Theorieansätze, indem er schreibt: „Wirklichkeit ist das Resultat, nicht das unabhängige Objekt von Beschreibungen. Beschreibungen werden von Beobachtern erzeugt. Wirklichkeit zu beobachten erfordert deshalb, Beobachter zu beobachten, die Wirklichkeit beschreiben.“ (Rustemeyer 1999, S. 467) Diese neuen Konzepte der Selbstorganisation finden seit Jahren (vor allem) terminologisch in Soziologie, Erziehungs-, Literatur-, Kultur-, Wirtschafts- und auch Naturwissenschaften eine Resonanz. Ob es sich dabei tatsächlich auch um strukturell-inhaltliche Konvergenzen handelt, bleibt als Frage vorerst offen.[55]

53 Anders und früher findet sich der Begriff in der Kunst(geschichte), vgl. Britt 1990, S. 191ff.

54 So der Untertitel von Luhmann/Schorr (1982, 1985, 1990, 1992, 1996).

55 Eine transdisziplinäre Arbeitsgruppe der Jungen Akademie Berlin geht derzeit dieser Frage nach (vgl. AG Selbstorganisation in Natur, Gesellschaft und Denksystemen. Untersu-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

In Erziehungswissenschaft und Pädagogik konzentriert sich die Rezeption konstruktivistischer Konzepte primär im Bereich von Lerntheorie und Didaktik sowie „bildungssoziologischer Problemstellungen“ (Olbrich 1999, S. 475). Dies geschieht in einem Spektrum von „gemäßigt konstruktivistischen Lehr-Lernphilosophien“ (Gerstenmeier/Mandl 1999, S. 190) bis zu Konzepten des radikalen Konstruktivismus (vgl. Schmidt 1987, Glasersfeld 1997a). Allerdings verläuft der neue Theoriebezug nicht reibungs- oder gar kritiklos. Gerade für eine emanzipatorische Pädagogik bringt der Konstruktivismus schlechte Botschaften, da Standardvorstellungen vom autonomen Subjekt, von einheitsstiftender Vernunft und normativer Bildungstradition negiert oder zumindest relativiert werden. Wie in der Soziologie lange Zeit die Systemtheorie so wird der Konstruktivismus von der normativen Pädagogik unter Ideologieverdacht gestellt.[56] Die konstruktivistische Provokation geht laut Rolf Arnold und Hans-Georg Kempkes von zwei Thesen aus:

- der These von der prinzipiellen Konstruktivität des Wissens
- der These von der prinzipiellen Aneignungslogik des Lernens (vgl. Arnold/Kempkes 1998).

Diese Grundannahmen verunsichern die engagierte Pädagogik, weil der Konstruktivismus Lernen nur als *Selbst*lernen konzeptionalisiert und der Lehrende nicht wissen – und nicht steuern – kann, was in den operational geschlossenen Gehirnen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorgeht. Zum Selbstverständnis der Pädagogik gehört die Absicht der Aufklärung, Welt und Menschen zu verbessern. Dieser Enthusiasmus wird von konstruktivistischen Autoren nicht nur gebremst, sondern ironisch und mit Distanz als bloße Perfektionierungssemantik beschrieben. Es stoßen mithin nicht nur Theorien, sondern auch Sprach- und Wissenschaftskulturen aufeinander[57], wenngleich beide Stile als „Selbstbeschreibungen der Erziehung bzw. des Erziehungssystems“ (Kade 1999, S. 540) etabliert sind. Die vordergründige Konkurrenz dieser Stile kann auch als komplementäres Verhältnis beschrieben werden; Jochen Kade (1999)

chungen zu einem transdisziplinären Leitbegriff der modernen Wissenschaft. URL: www.diejungeakademie.de/arbeitsgruppen/index_2.php?id_agtitel=5; Zugriff: 20.10.2004)

56 Vgl. Pongratz 1998; Diesbergen bezeichnet die radikal-konstruktivistische Pädagogik als „problematische Konstruktion“ (Diesbergen 2000).

57 Die Pädagogik bleibt philosophisch-geisteswissenschaftlich orientiert, mit einer Nähe zur Ethik. Der Konstruktivismus steht in naturwissenschaftlicher Tradition und beschränkt sich auf Erkenntnistheorie oder deskriptive Gesellschaftstheorie.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

fordert daher, die Illusion einer Einheit der Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems aufzugeben. Unterscheiden lassen sich diese Stile anhand der doppelten Begrifflichkeit von *Erziehungswissenschaft* und *Pädagogik*. Systemtheoretisch lässt sich Pädagogik rekonstruieren als Platzhalter der Moral und des Protestes innerhalb des Erziehungssystems und Erziehungswissenschaft als nichtmoralischer Beschreibungsstil mit Anschluss an das Wissenschaftssystem. Diese Differenzierung lässt sich auf die Erwachsenendidaktik anwenden und erlaubt eine Positionierung von pädagogischen Ansätzen zwischen den Polen *normativ-beharrend* und *kognitiv-lernfähig*. In der Didaktik finden sich allerdings neben emanzipatorischen und Spezial-Pädagogiken[58] inzwischen weitere Konzepte, die sich in deutlicher Distanz zur Normativität sehen. Dazu gehört die konstruktivistische Didaktik und das von Horst Dräger u. a. (1997) ausgearbeitete Konzept einer *Infrastruktur differentieller Bildung*. Jochen Kade betont die „in mehr oder weniger ausgeprägter Weise“ (Kade 1999, S. 531) eingenommene Distanz zu „einer normativen Fundierung der Erwachsenenbildungstheorie“ (ebd.). Je genauer man die konstruktivistische Didaktik in den Blick nimmt, desto sichtbarer wird neben Ablehnung und Bruch mit der Tradition auch der Traditionsgehalt. Es stellt sich die Frage: Sind die Konzepte tatsächlich postmodern? Auch Dirk Rustemeyer verweist auf die „semantische Radikalität und sachliche Kontinuität“ (Rustemeyer 1999, S. 477) konstruktivistischer Ansätze, die „eine theoriegeschichtlich häufige und offenbar viable Kombination“ (ebd.) bilden.

Ausgehend von Jochen Kades Unterscheidung von Pädagogik als moralisch ausgerichteter Handlungswissenschaft und der Erziehungswissenschaft als amoralischem, auf empirische Forschung bezogenen System, lassen sich auch Differenzen im Hinblick auf ihr Verhältnis zur Ethik beschreiben. Ethik ist „die praktische Philosophie, denn sie sucht nach einer Antwort auf die Frage: Was sollen wir tun?“ (Schmidt u. a. 1978, S. 165). Für die normative Pädagogik ist sie relevant, weil sie als „praktische Philosophie (...) zur Formulierung gesellschaftlich konstituierter Werte und Normen“ (Schaub/Zenke 1995, S. 132) beitragen will. In der Pädagogik sind daher generell normative Optionen angelegt, die

58 Spezial-Pädagogiken haben einen besonderen thematischen Fokus: Dritte-Welt-, Umwelt-, Friedens- und Medienpädagogik, antirassistische, interkulturelle, feministische Pädagogik u. a.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

durch den Zusammenschluss von Moral, Erziehung und Bildung entstehen.[59]

Im Gegensatz zum innigen Verhältnis der Pädagogik zur Ethik und Moral bietet die gegenwärtige Theorielage die Möglichkeit eines analytischen, erziehungswissenschaftlichen Zugriffs. Niklas Luhmann versteht unter Ethik die „Reflexionstheorie der Moral" (Luhmann 1978, 1990). In dieser soziologischen Perspektive wird Moral als eine Kommunikation beschrieben, in der *Gut* und *Böse* unterschieden werden. Die Codewerte *Achtung* und *Missachtung* können Personen, aber auch Institutionen, Handlungsweisen oder Regierungssystemen zugerechnet werden. Die praktische Pädagogik und ihre Theorien sind eng angeschlossen an die jeweilig gesellschaftlich dominierenden Ethiken. Dies betrifft nicht nur die Gegenwart oder etwa die Epoche der Aufklärung, sondern auch die praktische marxistische Pädagogik (UdSSR) oder die „pädagogische Ethik" des NS-Staates.[60]

Die vermeintlich kühle Betrachtungsweise ethischer Implikationen aus erziehungswissenschaftlicher Distanz eröffnet für die Analyse neue Möglichkeiten. Es lassen sich nämlich Spezial-Pädagogiken aus dieser Distanz heraus beschreiben und analysieren. In der vorliegenden Arbeit werde ich den von Horst Siebert und Rolf Arnold (1997) ausgearbeiteten Ansatz einer *konstruktivstischen Erwachsenenpädagogik* im Hinblick auf ethische Implikationen untersuchen. Didaktiken sind Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems, die als Text – meist als Buch – vorliegen. Ich werde, und dies ist durch die gesteigerte Abstraktion etwas ungewöhnlich, diese Selbstbeschreibung als empirisches Material behandeln, welches mit qualitativen Forschungsmethoden interpretierbar ist. Mit dem Buchtext wird daher umgegangen wie mit einem vorliegenden Interviewtransskript. Es geht mir dabei weder um die Vor- oder Nacharbeiten der beiden Autoren noch um deren Intentionen jenseits des Buchtextes.

Der erste umfassende konstruktivistische Didaktikentwurf für die Erwachsenenbildung wird als Fallbeispiel für die Integration einer nichtpädago-

59 Vgl. Oelkers 1992. Texte dieser Tradition vom 18. bis ins 20. Jahrhundert finden sich in Beutler/Horster 1996.

60 Die Unterscheidung von Gut/Böse kann inhaltlich extrem differieren. Die NS-Ideologie stellte zoologische Kategorien bereit, um normative Werte zu konstituieren. Missachtung fiel auf die „nichtarischen Rassen" (vgl. Rosenberg, 54. Aufl. 1935; Krieck 1935).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

gischen Bezugstheorie in den erwachsenenpädagogischen Kontext herangezogen und speziell auf ethische Implikationen hin analysiert. Dabei steht nicht im Vordergrund, ob die Konstruktivismusrezeption gelungen oder nicht gelungen ist; es geht auch überhaupt nicht um irgendeine andere Bewertung in Bezug auf Pädagogik und Konstruktivismus. Das Interesse der Analyse bezieht sich lediglich auf eine Beschreibung der zwangsläufigen Transformationen des Übergangs vom konstruktivistischen in den pädagogischen Kontext. Da es sich um Erwachsenen*pädagogik* handelt und der Konstruktivismus auf ein Tätigkeitsfeld konkret angewendet werden muss, sind dabei genuin pädagogische, also auch normative Gehalte zu erwarten.

Die herangezogene *Konstruktivistische Erwachsenenbildung* von Arnold und Siebert ist für die Analyse ein Glücksfall. Im Kern des Buches werden die Übergänge konstruktivistischer Schlüsselbegriffe in die Erwachsenenpädagogik nämlich transparent und nachvollziehbar durchgeführt.[61] Diese offengelegte Konstruktivismusrezeption wird damit der erziehungswissenschaftlichen Beobachtung zugänglich. Im Laufe der Analyse kann beschrieben werden, *wo* und *wie* Normativität in den Didaktikentwurf wieder eingebaut wird, *ob* und *welche* Aufklärungsdistanz möglich ist und *in welchem Verhältnis* die konstruktivistische zur traditionellen Erwachsenenpädagogik steht. Dabei soll weder den vorgefundenen ethischen oder moralischen Implikationen eine andere normative (oder postmoderne)[62] Ethik als Messlatte dienen noch soll der Rezeption eine andere Lesart des Konstruktivismus nahe gelegt werden. Ich habe mich daher in Bezug auf die Ethik eng an das deskriptive Konzept moralischer Kommunikation von Niklas Luhmann gehalten und in Bezug auf den Konstruktivismus bewusst nicht über den Tellerrand der Rezeption durch Arnold/Siebert hinausgeblickt. Aus dieser Analyseperspektive können weder die Rezeption noch die ethischen Implikationen „falsch“ sein. Es geht lediglich um das Aufspüren moralischer Kommunikation und um den Vergleich der verwendeten (konstruktivistischen) Quellen mit der Rekonstruktion konstruktivistischer Schlüsselbegriffe im erwachsenen-

61 In keiner der zahlreichen nachfolgenden Publikationen zum Thema ist die Integrationsarbeit so sichtbar und explizit, daher kann Arnold/Siebert (1997) als Musterfall für die Einarbeitung des Konstruktivismus in die Pädagogik behandelt werden.

62 Den Versuch einer postmodernen, nichtnormativen, aber auch nicht im Relativismus aufgehenden Ethik hat Zygmunt Bauman (1995a) vorgelegt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

pädagogischen Kontext. Jede Rezeption hat notwendig Selektionscharakter, aber jede Selektion hat notwendig auch eine Funktion im neuen pädagogischen Kontext. Um die Muster der Rezeption freizulegen, ist eine empirische Analyse notwendig. Erst die Ergebnisse werden zeigen, ob der Konstruktivismus in die „Ethikfalle“ der Pädagogik geraten ist und wie die Erkenntnistheorie als pädagogisches Programm aussehen wird.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

EMPIRISCHE ANALYSE

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

4. Methodologie der Analyse

Quelle der ausführlichen Auseinandersetzung mit der Konstruktivismus-Rezeption ist das Buch *Konstruktivistische Erwachsenenbildung* von Rolf Arnold und Horst Siebert (1995). Für die Analyse wird die 2. Auflage, Arnold/Siebert (1997) verwendet.[63] Es eignet sich für die exemplarische Analyse aus verschiedenen Gründen. Zum einen sind die Folgepublikationen vor allem Variationen des Themas und weitere Annäherungen an die pädagogische Praxis. Zum anderen ist in der *Konstruktivistischen Erwachsenenbildung* der Übergang der Begriffe durch die gewählte Gliederung des Buches zugänglich: Hier werden wichtige Begriffe des Konstruktivismus ausgewiesen und Kapitelweise in die Pädagogik eingearbeitet. Die Autoren der Erwachsenendidaktik führen den konstruktivistischen Diskurs in unterschiedlichen Publikationen in Form von Schlüsselbegriffen ein.[64] Was für die Leser zum Schlüssel zu einem vorerst fremden Diskurs wird, scheint auf den ersten Blick deckungsgleich mit den Essentials des Konstruktivismus. Dennoch erfüllt eine Auswahl durch die Autoren – und ohne Auswahl ist keine Rezeption möglich – immer verschiedene Funktionen. Sie muss zum einen eine große Menge an Erkenntnissen, Thesen, Gedanken, Beispielen, Argumentationen reduzieren, zum anderen wird mit dem Favorisieren des *einen* immer etwas *anderes* ausgeschlossen. Die Lektüre nichtpädagogischer Texte wird schließlich in der Darstellung wieder an eine pädagogische Leserschaft adressiert und neu verknüpft.

Orientiert an den Stationen des qualitativen Forschungsprozesses (Flick u.a 1995) kann man die zu untersuchende Didaktik als vorliegendes Datenmaterial betrachten, welches einer Kategorisierung und Codierung unterzogen wird. Die konstruktivistische Didaktik möchte ich als Realität der Selbstbeschreibung des Erziehungssystems betrachten und diese Realität ist ein Text (Vgl. Flick u. a. 1995, S. 162). Durchzuführen ist also eine Textanalyse. Die textbezogene Forschung gehört neben integrativen Studien und Fallstudien zum Arsenal qualitativer Forschung, die seit jeher auch in der Pädagogik durchgeführt werden (Vgl. Baake 1995)

63 Die 4. unveränderte Auflage ist 2003 erschienen.

64 Vgl. Siebert (1998, S. 14), Siebert (1999, S. 6), Siebert (2000, S. 22), Siebert (2002). Mit Abstand die ausführlichste Auseinandersetzung findet sich in: Arnold/Siebert (1997, S. 81–125).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Texte sind schriftlich fixierte sprachliche Äußerungen, die Sinnzuweisungen durch Leser erhalten.[65] Sie sind Produkte komplexer kooperativer Prozesse.[66] Für Luhmann ist die Schrift „ein Mechanismus der strukturellen Kopplung von Physik, wahrnehmendem Bewusstsein und Kommunikation, von physischer, psychischer und sozialer Realität." (Luhmann 1993c, S. 245). Texte sind Daten im Sinne der qualitativen Sozialforschung, die auf verschiedenen Wegen analysiert und interpretiert werden können (Vgl. Boehm u. a. 1994) Sprachwissenschaftlich werden Texte von der empirisch orientierten Geisteswissenschaft im Sinne der „kognitiven Linguistik" untersucht (Streek 1995). Fiktionale Texte, zunehmend aber auch Gesprächsprotokolle, können zum Beispiel auf dem Weg einer psychoanalytischen Textinterpretation analysiert werden (Haubl 1995). In den Sozialwissenschaften hat sich verstärkt das Verfahren der objektiven bzw. strukturalen Hermeneutik etabliert, einer anspruchsvollen und zeitintensiven „Kunstlehre" (Reichertz 1995, S. 226) der Textinterpretation (Vgl. Reichertz 1997, Garz/Kraimer 1994). Dieser geht es um ein Aufdecken von „objektiven Bedeutungsstrukturen von Texten" (ebd., S. 223). Frank-Olaf Radtke (1996) hat in Anlehnung an Stephen E. Toulmins Theorie der Argumentation (1975) eine Methode der Argumentationsanalyse entwickelt. Er nutzt diese, um dem Verhältnis von Handeln und Wissen auf die Spur zu kommen, welches sich in pädagogischen Kontexten stellt.

Bezüglich der Kategorisierung des Materials lassen sich drei Wege beschreiten (Flick 1995, S. 164f.): Kategorien können aus den Daten selbst gewonnen, aus Theorien abgeleitet werden oder es besteht die Möglichkeit, *eine Fragestellung an die Daten heranzutragen*. In Bezug auf die ethischen Implikationen einer Didaktik soll letzteres durchgeführt werden. Ziel ist es also, weder eine Hypothese zu überprüfen noch eine gegenstandsnahe Theoriebildung zu erreichen.

Für eine „systematische Bearbeitung von Material aus Kommunikationen" (Mayring 1995, S. 209) bietet sich die qualitative Inhaltsanalyse an. In-

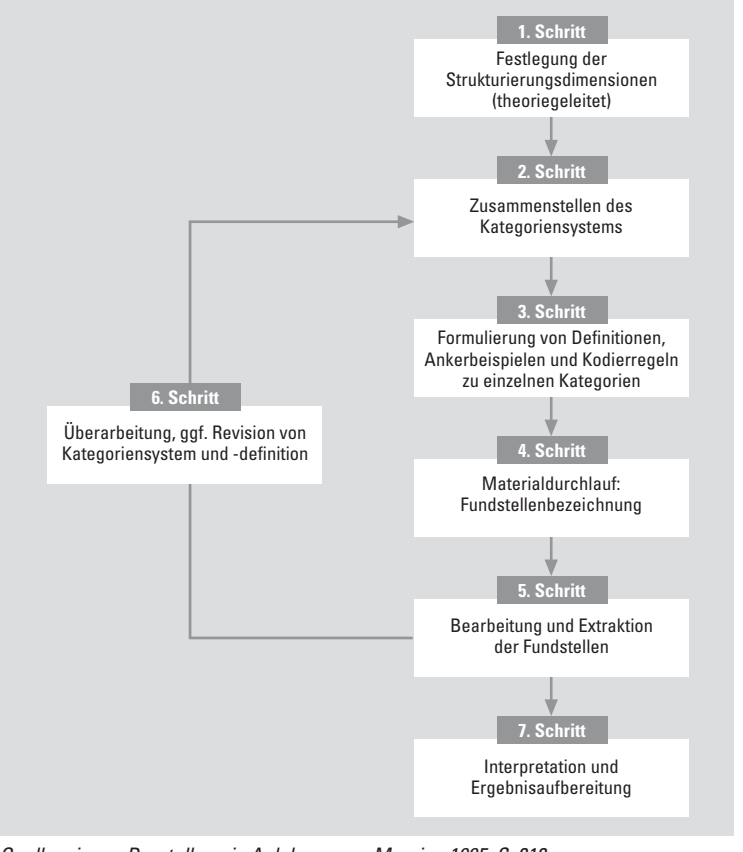
65 Differenzierte Definitionen von Text finden sich bei Nünning (1998, S. 525f.) und Knobloch (1990, S. 571–575).

66 Auf die Koautoren von Texten in Form von Medien, Verlagen, Veröffentlichungsstrukturen wird hier nicht weiter eingegangen. Gegen naive Vorstellungen der Textproduktion haben sich Foucault (1999, S. 30–48), Kittler (1986, 1995), Genette (1989), Knorr-Cetina (1984) u. a. gewandt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

haltsanalysen können nach Mayring (1995, S. 211ff.) zusammenfassend, explizierend oder strukturierend durchgeführt werden. Die strukturierende Inhaltsanalyse „hat das Ziel, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen." (ebd., S. 213). Die sieben Schritte der strukturierenden Inhaltsanalyse zeigt folgendes Ablaufmodell (Abb. 4).

Abbildung 4: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 1995, S. 212

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

In Anlehnung an dieses von Philipp Mayring (1988, 1994, 1995)[67] entwickelte Schema soll die Frage nach den ethischen Implikationen an die vorliegenden Didaktikentwürfe herangetragen werden. Die theoretisch abgeleiteten Kategorien werden sich an systemtheoretischen Konzepten der moralischen Kommunikation orientieren, die bereits ausgeführt und begründet wurden. Das oben gezeigte Schema soll zwar eine Richtschnur für die Analyse sein, jedoch nicht als starres Stufenmodell fungieren. Die zu isolierenden Fundstellen dürfen nicht die Argumentation aus dem Blickfeld geraten lassen. Um nicht nur explizite Verweise im Analysematerial zu sehen, werden auch Implikationen beschrieben, die sich nicht an einzelnen Ankerstellen festmachen. Es geht dabei nicht um das Auszählen von Begriffen, sondern im qualitativen Sinne um eine „interpretative Kontextualisierung" (Proske 2001, S. 74). Abweichungen vom Ablaufmodell dienen also dem Erhalt *theoretischer Sensibilität* (Strauss/Corbin 1996, S. 25ff.) und dem „Gleichgewicht zwischen Kreativität und Wissenschaft" (ebd., S. 27f.). In Bezug auf die zu interpretierenden Texte in qualitativen Methoden sieht Uwe Flick die „Kreativität im Umgang mit dem erstellten Text" als die „zentrale Erkenntnisressource" (Flick 1995, S. 163) des Forschenden.

Die differenztheoretische Ausrichtung lässt streng genommen ein *Vorfinden* im Material nicht zu, es gibt nichts Unentdecktes zu entdecken.[68] Die Rekonstruktion ethischer Implikationen ist das Resultat einer unterscheidungsabhängigen Beobachtung. Die Kategorien dienen daher als eine Art Objektiv, dessen Optik durch die Unterscheidungen der Fragestellung bestimmt werden. Die Optik legt also fest, was beobachtet wird - vergleichbar einer Perspektive, die nicht *mehr* zeigt, sondern nur *anderes*.

4.1 Kategorien

4.1.1 Kategorie I: Was wird rezipiert?

Die neueren sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse sind von der Erwachsenenbildung nur zögerlich aufgenommen worden (Vgl. Arnold/Siebert 1997, S. 2). Gegen die Innovationen der soziologischen Systemtheorie,

67 Auch die genau formulierten Interpretationsregeln (Mayring 1994, S. 171f.) werden zur Orientierung, nicht zur exakten Nachahmung herangezogen.

68 Matthias Proske hat darauf hingewiesen, dass es für ein systemtheoretisches, aber auf Empirie bezogenes Vorgehen, den „Untersuchungsgegenstand ‚an sich', d. h. ohne die Unterscheidungen des Forschers" (Proske 2001, S. 61) nicht geben kann.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

der Sozio- und Evolutionsbiologie, der Theorien der Postmoderne und des Konstruktivismus existieren einerseits Vorbehalte, andererseits benötigt ein intensiver Rezeptionsprozess Zeit. Die Rezeption konstruktivistischer Konzepte bringt die Notwendigkeit der Auswahl und der Transformation auf das neue Anwendungsgebiet mit sich. Der Konstruktivismus liegt nicht als homogene, geschlossene Theorie vor – ausgehend von der Neurobiologie wurde er in der Psychologie, Soziologie, Informatik aus- und umgebaut. Auf einer allgemeinen Ebene kann man Konstruktivismus verstehen als Diskurs über Selbstorganisationskonzepte. Dies macht für jede Rezeption eine Auswahl, also Selektion nötig, die immer – ob explizit oder implizit – bestimmte Positionen favorisiert oder ignoriert. Daraus ergibt sich die erste Kategorie, es geht um die quantitative Dimension:

- Welche konstruktivistischen Autoren, Texte, Theorien, Begriffe, disziplinären Ausrichtungen wurden für die Erwachsenendidaktik[69] rezipiert? Worauf wird bei unterschiedlichen Themen Bezug genommen? Und: Gibt es damit einhergehend Auffälligkeiten, worauf entschieden *nicht* Bezug genommen wird?

Die formalen Anforderungen an wissenschaftliche Texte verpflichten zur Offenlegung der benutzen Quellen: Es finden sich Fußnoten, Verweise, belegte Zitate, Literaturlisten. Diese in der Wissenschaft herrschende Konvention vereinfacht das Nachzeichnen des Rezeptionsverhaltens von Autoren. Hält man sich an die explizit erwähnten Quellen, so lassen sich für ganze Diskurse Netzwerkanalysen[70] betreiben, die offen legen, welche Theorien, Autoren, Texte rezipiert werden. Üblicherweise können anhand der Literaturlisten die Bezüge eindeutig verfolgt und visualisiert werden. Überaus schwierig wird eine solche Analyse für fiktionale Texte, deren Autoren eine „Bibliothek im Kopf“ haben und bewusst oder unbewusst vielfältige Bezüge in Texte einbauen, die sich durch die (Lese-)Erfahrungen und Projektionen des Lesers in ihrer Komplexität noch steigern.[71]

69 Rolf Arnold hat darauf hingewiesen, dass die korrekte Bezeichnung „Erwachsenendidaktik“ und nicht „Erwachsenenbildungsdidaktik“ lautet, um zu verdeutlichen, „dass gerade Erwachsene auch weitgehend außerhalb und unabhängig von institutionalisierten Lehrveranstaltungen (im Alltag, am Arbeitsplatz, selbstgesteuert und autodidaktisch) lernen.“ (Arnold 2001, S. 72).

70 Günter Küppers hat in einer Netzwerkanalyse gezeigt, „wie sich die verschiedenen Ansätze in den Bereichen Selbstorganisation, Autopoiesis und Second-Order Cybernetics“ (Foerster/Bröcker 2002, S. 268f.) wechselseitig beeinflusst haben.

71 Vgl. Wolfgang Isers Theorie ästhetischer Wirkung (Iser 1994). Einen Überblick geben Richter (1996) und Schöttker (1996).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

4.1.2 Kategorie II: Programm-Charaktere

Unter Didaktik versteht man allgemein „die Wissenschaft vom lernwirksamen Lehren bzw. Unterrichten“ (Arnold 2001, S. 72). Diese Einheitsperspektive lässt sich differenztheoretisch auflösen in die Unterscheidung von lernen und lehren, bzw. abstrakter: vermitteln und aneignen. Da es um die Programmebene des Erziehungssystems geht, müssen Programmarten unterschieden werden können. Systeme unterscheiden zwei Steuerungsebenen: die Programmierung und die Codierung (Luhmann 1986).

Die vorliegende Analyse der konstruktivistischen Didaktiktheorien für die Erwachsenenbildung bezieht sich auf die Programmebene des Erziehungssystems. „Ein Programm ist ein Komplex von Bedingungen der Richtigkeit (...) des Verhaltens.“ (Luhmann 1987, S. 432). Die pädagogischen Programme beziehen sich auf Methoden, Ziele und Didaktiken von Bildung und Erziehung (Luhmann 1986, S. 158f.). Im Erziehungssystem dirigieren sie die Zuordnung zu den binären Codewerten und organisieren somit die Transformation von gesellschaftlich zirkulierendem Wissen in Lehr-, Lern- oder Bildungsinhalte. Niklas Luhmann unterscheidet Konditional- und Zweckprogrammierung, „die Bedingungen der Richtigkeit des Handelns entweder an Hand von Auslösebedingungen oder an Hand von bezweckten Folgen oder an beiden Gesichtspunkten festmacht“ (Luhmann 1987, S. 278).

Normative oder thematisch fokussierte Pädagogiken können als Zweckprogramme bezeichnet werden. Harm Paschen versteht unter Pädagogik ein „nach Intention, Mitteln, Wirkung von seinen Alternativen differentes, entschieden begründetes, praktisches Arrangement oder dessen Konzept zur umfassenden Steuerung von Unterricht, Erziehung und Bildung.“ (Paschen 1997, S. 32). Zweckprogramme sind „eine besondere Form der Programmierung“, die als Programme der Differenzminderung festlegen, „welche Zwecke erreicht oder welche Wirkungen bewirkt werden sollen, was auf eine Neutralisierung nicht intendierter Nebenwirkungen und eine weitgehende Freisetzung in der Rechtfertigung der einzusetzenden Mittel hinausläuft (...)“ (Krause 1999, S. 219). Es geht um „Richtigkeitsbedingungen mit Bezug auf (...) die erhofften Folgen“ (Baraldi 1997, S. 141).

Konditionalpädagogiken haben die Aufgabe „zu befinden, auf welchem Weg die Realisierung gewünschter Adressatendispositionen und Vermitt-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

lungsinhalte am wahrscheinlichsten und effektivsten erhofft werden kann." (Proske 2001, S. 152). Konditionalprogramme enthalten „Richtigkeitsbedingungen mit Bezug auf die Realisierung bestimmter Bedingungen" (Baraldi 1997, S. 141). Hierzu gehören auch unterschiedliche Didaktiken. Die Unterscheidung von Zweck- und Konditionalprogrammen führt zur zweiten Analysekategorie:

- Welche Programm-Charaktere lassen sich für die konstruktivistische Didaktik bei den einzelnen „Schlüsselbegriffen" beschreiben? Finden sich vorrangig zweck- oder konditionalprogrammatische Akzentuierungen? Geht es den Autoren primär um die Optimierung der Aneignungsbedingungen oder finden sich an Defiziten orientierte Probleme, die pädagogisch bearbeitet werden sollen?

4.1.3 Kategorie III: Rollen und Erwartungen

Die dritte Kategorie betrifft die ethischen Implikationen des konstruktivistischen Didaktikprogramms über moralische Kommunikation. Moralische Kommunikation unterscheidet gutes und schlechtes (auch: böses) Verhalten und attribuiert dies individuell. Personen sind „letztlich Einrichtungen des sozialen Systems zur Ordnung und Einschränkung von Verhaltensmöglichkeiten" (Krause 1999, S. 164). Personen sind keine Systeme, sondern „in der Form Person kann das psychische System die sozial an es gerichteten Erwartungen erkennen" (ebd., 1999, S. 164) – sie „dienen der strukturellen Kopplung von psychischen und sozialen Systemen." (Luhmann 1991b, S. 174)

Didaktiken als Einheitsperspektive auf Lehren und Lernen konstruieren implizit (mindestens) zwei Arten von Personen, nämlich analog zur Unterscheidung von aneignen und vermitteln Lehrende und Lernende. Für das pädagogische System sind Lernende in der Form von Teilnehmern die Adressaten der Vermittlung. Da Bedingungen (oder sogar Zwecke) formuliert werden, werden auch Erwartungen an Verhalten erzeugt, und diese „personenunabhängigen Erwartungsbündel an Personen" (Krause 1999, S. 175) bezeichnet man als Rollen. Rollen sind Auswahlschemata „des sozialen Systems für die Wahrnehmung von Personen" (ebd., S. 175).[72]

72 Personen, Rollen und Programme sind also keine Systeme, sondern kommunikative Wirklichkeiten. In der Systemtheorie bezeichnen sie „soziale Sachverhalte ohne Systemcha-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Daraus ableiten lässt sich die dritte Analysekategorie:

- Welche Konstruktionen von Lehrenden und Teilnehmern enthält die Didaktik implizit und wie werden Achtung/Missachtung zur Einschränkung des Verhaltensrepertoires zugerechnet? Finden sich Hinweise auf die Alarmierfunktion moralischer Kommunikation in diesen Konstruktionen und kommen funktionale Äquivalente (Liebe, Recht) ins Spiel? Welches Verhalten wird als gut, welches als schlecht im Sinne der konstruktivistischen Lern-/Lehrkultur konstruiert?

4.2 Codierregeln und Ankerbeispiele

Für eine strukturierende Inhaltsanalyse können Regeln, Definitionen oder Ankerbeispiele formuliert werden, um die Datenmenge zu reduzieren und somit für eine Interpretation zugänglich zu machen. Im Hinblick auf ethische Aussagen werden explizite Aussagen leicht zu isolieren sein, zum Beispiel wenn neue „Imperative" formuliert werden oder Begriffe wie Tugend, Moral, Werte, Normen oder Ethik auftauchen. Über die explizite Thematisierung hinaus haben konstruktivistische Thesen ethische Implikationen. Diese Implikationen werden nicht über eindeutige Begriffe, die im Text auftauchen, identifizierbar sein, sondern müssen über eine Interpretation bearbeitet und gegenstandssensitiv entwickelt werden.

Für die erste Kategorie, die den Übergang konstruktivistischer Begriffe in die Pädagogik in den Blick nimmt, wird die Rezeption nachgezeichnet und die kontextuelle, argumentative Einbettung verfolgt. Quantitativ kann erfasst werden, was in der Didaktik als Quelle auftaucht. Die Fundstellen sind also die Zitate, Quellen und Verweise auf konstruktivistische (oder andere) Autoren und Texte. Folgende Schritte sind dazu in Anlehnung an das Ablaufmodell von Mayring notwendig:

1. Kategorien / Strukturierungsdimensionen: Was wurde rezipiert?
2. Codierregel: Zitate, Verweise, Anmerkungen = Rezeption. Diese können erfasst werden.
3. Materialdurchlauf: Fundstellen (Zitate, Verweise, Anmerkungen) tabellarisch erfassen (quantitativ).

rakter, die der Formung von Kommunikationen in und zwischen sozialen Systemen dienen können" (Krause 1999, S. 27). Krause unterscheidet dabei einerseits Moral/Normen/Werte und andererseits Personen/Rollen/Programme (1999, S. 27, Abb. 8).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

4. Bearbeitung der Fundstellen: Originalkontexte der Zitate und neuen Argumentationszusammenhang vergleichen. Was wird übernommen, ausgeschlossen oder angeschlossen?
5. Interpretation der Begriffe im neuen Argumentationszusammenhang

In der zweiten Kategorie wird aus dem Argumentationszusammenhang[73] versucht die Programmcharaktere zu beschreiben. Die Suche nach expliziten Fundstellen tritt hierbei zurück, wird aber in Anlehnung an die Ergebnisse der Interpretation der Rezeption (Kategorie I) durchgeführt. Für die dritte Fragestellung, die nach moralischer Kommunikation, können wieder Fundstellen bezeichnet werden. Im Materialdurchlauf werden aus dem Text die expliziten Stellen isoliert, die moralische/ethische Aspekte thematisieren. Aber auch aus dem Argumentationszusammenhang heraus kann moralisch kommuniziert werden, was nicht aus der Interpretation ausgeschlossen werden soll.

Aus systemtheoretisch-konstruktivistischer Perspektive liegen diese Implikationen nicht ontologisch vor. Die zu untersuchende Didaktik konstituiert Wirklichkeit durch die Verwendung bestimmter Unterscheidungen, die wiederum durch andere Unterscheidungen – die der vorliegenden Analyse – beobachtbar sind.[74] Im Anschluss daran werden Passagen isoliert und interpretiert, die Interpretationen in Bezug auf die Kategorien 2 und 3 zulassen. Hier lässt sich die Stärke qualitativer Vorgehensweisen entfalten, die in der Kombination mit systemtheoretisch-konstruktivistischen Überlegungen die Unterscheidungen von Beobachtern, in unserem Fall der Autoren konstruktivistischer Didaktik, mit anderen Unterscheidungen beobachtet und dadurch die ethischen Implikationen *beobachterabhängig* konstituiert.

73 Die von Frank-Olaf Radtke (1996, S. 61ff. und S. 127–135) durchgeführte Argumentationsanalyse hat den Vorteil, den Graben von Handeln und Wissen methodisch zu überbrücken, ohne das Soziale aus dem Blickfeld zu verlieren. Eine Handlungsebene existiert im Hinblick auf meine Kategorien (oder Daten) nicht bzw. ist unbekannt.

74 Methodologisch orientiere ich mich am Vorgehen von Matthias Proske (2001, S. 70–78), allerdings ohne meine Fragstellung als Fallbeispiel für die Theoriebildung zu verwenden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

5. Analyse von Schlüsselbegriffen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich die *Konstruktivistische Erwachsenenbildung* von Rolf Arnold und Horst Siebert für die exemplarische Analyse besonders deshalb eignet, weil die Autoren den konstruktivistischen Diskurs in Form von Schlüsselbegriffen einführen. Ihre Lektüre nichtpädagogischer Texte wird in der Darstellung an eine pädagogische Leserschaft adressiert und neu verknüpft. Diese neue Verknüpfung und die Auswahl werde ich quantitativ, in Form tabellarischer Aufführung, und qualitativ, in Form einer vorsichtigen Interpretation, analysieren. Bei der folgenden Analyse halte ich mich eng an die Kapitelfolge des Buches von Arnold/Siebert (1997) und wende die entwickelten Kategorien darauf an. Für Zitationen aus diesem Buch dient im empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung das Kürzel „A/S, Seitenzahl".

Für die Kategorie I wurden die Quellen aus der *Konstruktivistische(n) Erwachsenenbildung* quantitativ erfasst. Diese Erfassung dient als Grundlage für die Interpretation. Die Tabellen für alle Schlüsselbegriffe finden sich aus Platzgründen auf der Website des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) unter www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/Berzbach04_02.htm. Als Beispiel einer solchen Tabelle wurde diejenige zum Schlüsselbegriff „Viabilität" (Kapitel 5.4) im Buch abgedruckt.

5.1 Evolution durch Selbstorganisation

5.1.1 Kategorie I: Interpretation

Der erste von Rolf Arnold und Horst Siebert eingeführte Schlüsselbegriff ist der zentrale Begriff konstruktivistischen Denkens schlechthin: die Selbstorganisation. Schon in der Kapitelüberschrift allerdings wird er von den Autoren aus dem Zusammenhang der Erkenntnistheorie isoliert und in die Zeitdimension projiziert: In der Evolution geht es um die fortgesetzte Selbstorganisation über Generationen von Organismen hinweg. Bevor überhaupt auf das Prinzip der Selbstorganisation eingegangen wird, betonen die Autoren im ersten Satz, dass die „Theorien des neueren Konstruktivismus und die neuere Systemtheorie (...) auch Evolutionstheorien" (A/S, S. 81) seien. Die ersten fünf Zitate machen Niklas Luhmann und dessen Hauptwerk „Soziale Systeme" (1996b) und A. K. Tremls Aus-

führungen zur „Evolutionstheorie als Systemtheorie“ (1987b) zum Zeugen dafür, dass man heute auch in der Pädagogik, ohne moralisch verwerflich zu sein, einen Begriff wie Evolution verwenden könne. Treml verwendet die Bezeichnung „neo-evolutionstheoretisches Denken“ (1987, S. 285) und greift neben der soziologischen Systemtheorie vor allem die alarmierenden Botschaften der Evolutionsbiologen auf, die eine „Überlebenskrise der Weltgesellschaft“ (1987b, S. 299) diagnostizieren. Eine Evolution durch Selbstorganisation lässt sich gegen Darwin (Nachdruck 1984) verwenden, denn es geht nicht (nur) um Auslese – „Selektion“ ist auch nach den Hinweisen von Luhmann/Schorr (1979) ein pädagogisch verdrängtes Schreckgespenst –, sondern Arnold und Siebert deuten den „selbstreferentiellen Prozess“ als „gattungsgeschichtlichen Lernprozess“ (A/S, S. 81). Und mit dem Begriff „Lernen“ ist die konstruktivistische Deutung der Evolution semantisch in die Pädagogik integriert – die Geschichte der Gattung und die Geschichte der Bildung stehen also nicht unvermittelt nebeneinander. Ganz konkret und unverhofft verschaffen die neue Sichtweise der Evolution und deren Deutung der Pädagogik (und der Erwachsenenbildung) eine herausragende Rolle im Evolutionsprozess; die Autoren schließen an Treml (1987) an und gestehen ihrer Disziplin eine „Variationsfunktion“ (Treml) zu.

An diesem Deutungsschritt fällt auf, dass nur ein Element der Evolution erwähnt wird: die Variation. Für Niklas Luhmann, der mit seiner Definition von Evolution zitiert wird, findet Evolution statt durch „Variation/Selektion, später Variation/Selektion/Restabilisierung“ (Luhmann 1996b, S. 19) oder „zum Teil auch: Zufall/Notwendigkeit, Ordnung/Unordnung“ (ebd.). Mit dem Absehen von der Selektionsfunktion setzen die konstruktivistischen Pädagogen genau das fort, was Luhmann als Anomalie des Erziehungssystems beschrieben hatte, dass nämlich Codierung und Programme nicht aufeinander bezogen sind (vgl. Luhmann 1986).

Von Humberto Maturana und Francisco Varela übernehmen Arnold und Siebert den Begriff „strukturelle Koppelung” (Maturana/Varela 1987, S. 85ff.), nachdem sie das Prinzip der Autopoiesis eingeführt haben. Die Biologen bezeichnen damit die Interaktion zwischen einer Einheit und ihrem Milieu und deren „Geschichte wechselseitiger Strukturveränderungen“ (ebd., S. 85). Der Begriff wird allerdings sofort wieder relativiert und ersetzt, weil die Autoren mit „Blick auf die Wahrnehmung und Gestaltung sozialer Realität“ (A/S, S. 82) die Bezeichnung „lose Koppelung“

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

treffender finden. Sie beziehen sich, allerdings im indirekten Zitat über den Systemtheoretiker Dirk Baecker, auf den Organisationspsychologen Karl E. Weick. Auch hier fällt auf, dass zwar der Luhmann-Schüler Baecker mit einer Unterscheidung von Luhmann zitiert wird, der Bezugspunkt jedoch ein anderer ist. Die andere Seite der systemtheoretischen Unterscheidung[75], die „strikte Kopplung"[76], taucht nicht auf, eventuell weil die Autoren Maturanas strukturelle Koppelung prinzipiell für eine strikte Koppelung halten. Grund der Einführung des Begriffs „lose Koppelung" (A/S, S. 82) ist das damit (scheinbar) betonte „gewisse Maß an Unbestimmtheit" (ebd.), welches „die Entwicklung und den Wandel mitbestimmt" (ebd.). In komplexen Organisationen könne „nicht immer eine bestimmbare Wirkung auf bestimmte Ursachen folgen" (ebd.). Um dies festzustellen, hätte der Begriff von Maturana/Varela jedoch genügt, da auch bei einer strukturellen Koppelung die Interaktion zwischen Einheit und Milieu „in den autopoietischen Einheiten Strukturveränderungen nur *auslöst*, diese also weder determiniert noch instruiert (vorschreibt), was auch umgekehrt für das Milieu gilt." (Maturana/Varela 1987, S. 85) Selbst bei strikter Kopplung im Sinne von Luhmann lässt sich eine bestimmte Wirkung nicht auf eine bestimmte Ursache zurückführen, da operational geschlossene Einheiten interagieren; die „strukturelle Kopplung zweier Systeme führt nie zu ihrer Fusion oder zur stabilen Koordination der jeweiligen Operationen." (Baraldi u. a. 1997, S. 188). Ein Grund jedoch, den biologischen Begriff strukturelle Koppelung durch einen organisationspsychologischen zu ersetzen, ist der Anschluss an eine pädagogische Leserschaft: sowohl Organisationen wie auch Psychologen sind der Pädagogik traditionell näher als Zellgewebe. Dem rhetorisch noch immer wirksamen Vorwurf des „Biologismus", also naturwissenschaftliche Denkfiguren in „unzulässiger Weise" in die Pädagogik zu übernehmen, wird damit aus dem Weg gegangen, und mit Weick und Piaget werden Anschlussmöglichkeiten für Pädagogen in den Text eingebaut.

75 Luhmann verwendet diesen Begriff in Hinblick auf die Unterscheidung von Medium und Form. „Wir tun dies mit Hilfe der Unterscheidung von loser und strikter Kopplung der Elemente. (...) Die Differenz von loser und strikter Kopplung ermöglicht, in welcher sachlichen Ausprägung, auf welcher Wahrnehmungsbasis auch immer, ein zeitliches Prozessieren von Operationen in dynamisch stabilisierten Systemen und ermöglicht damit autopoietische Systeme dieses Typs." (Luhmann 1997, S. 198f.)

76 Maturana/Varela schreiben „Koppelung", Luhmann „Kopplung": Ich übernehme die Schreibweise der jeweiligen Autoren. Der Duden (Bd.1, 22. Aufl., 2000) erlaubt beide Schreibweisen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Bei den bisherigen Ausführungen über Evolution verwundert es, dass erst nach den Passagen direkt zur Evolution (dem Texteinstieg) ein – wenn auch umstrittener – Evolutionsbiologe auftaucht. Der von den Autoren zitierte Rupert Riedl hat eine umfangreiche evolutionäre Erkenntnistheorie vorgelegt (vgl. Riedl 1975, Riedl/Wuketits 1987, Riedl/Delpos 1996). Er wird zitiert mit dem Hinweis, dass für die Evolution sowohl Notwendigkeiten zufällig als auch Zufälle notwendig sind. Riedls anspruchsvolle Evolutionstheorie wird umgangen, eventuell weil der Biologe im Anschluss an Konrad Lorenz und Ludwig von Bertalanffy eine Konkurrenztheorie zum Konstruktivismus entwirft. Bei Riedl finden sich sowohl Bezüge zu als auch harsche Kritik an den Konstruktivisten.[77]

Arnold und Siebert deuten nun die gegenwärtige gesellschaftliche Situation so, dass „die Evolution des Lebendigen nicht nur zufällig und gebunden verläuft, sondern nunmehr zum ersten Mal einen Punkt erreicht hat, an dem die Entwicklung des Lebens (...) davon abhängig ist, dass die individuellen und kollektiven Lernprozesse sich gezielt auf die Sicherung der Bedingungen zukünftiger Evolution beziehen (müssen).“ (A/S, S. 82f.) Von der Evolution, die zwangsläufig historisch bis in die Gegenwart beobachtbar ist, wird nun spekulativ auf die Zukunft der Evolution geschlossen – die neben Zufälligkeit und Gebundenheit einen steuerbaren Aspekt enthält. Die Pädagogik wird aufgewertet und als elementare Variable dafür eingesetzt, ob es in Zukunft Evolution überhaupt noch geben wird – konzeptionalisiert wird also eine „neue evolutionäre Funktion“ für Bildung und Erziehung schlechthin: „Sie dienen nicht mehr der kulturellen Integration und Stabilisierung oder der sozialen Selektion, sondern spielen selbst einen aktiven Part im Evolutionsprozess.“ (A/S, S. 83)

Die Durchsetzung konstruktivistischen Denkens wird von Arnold und Siebert nicht als Theorieentscheidung oder als argumentativer Prozess verstanden, sondern sie betonen einen „evolutionären Wandel zum Konstruktivismus“ (ebd.). Obwohl aus einer sehr allgemeinen Perspektive alles ein Ergebnis der Evolution ist, verwundert die rhetorische Verwendung anstelle eines Argumentes. Mit dem strategischen Schritt entziehen

77 Man kann bei Riedl sowohl empathische Äußerungen über „meine Freunde Watzlawick und von Foerster“ lesen wie auch, dass der radikale Konstruktivismus „vom Leben widerlegt“ (Riedl 2000, S. 38) wird. Zur Kritik am Konstruktivismus vgl. auch im von Arnold/Siebert zitierten Buch Riedl 1994, S. 250ff.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

die Autoren die durchaus umstrittene Erkenntnistheorie der sachlichen Kritik, da ja mit Evolution Assoziationen wie Höherentwicklung, Spezialisierung und Entwicklung von einfacher Struktur zu komplexer Organisation verbunden sind. Angedeutet wird die Überwindung anderer Erkenntnistheorien schlichtweg durch Entwicklung und Fortschritt, ein Absehen vom Konstruktivismus wäre demnach ein Rückfall in „alteuropäische" (Luhmann) Denkweisen oder frühere evolutionäre Stadien.

Doch es geht den Autoren nicht „allein um eine Neufassung der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Wissenschaft" (A/S, S. 84), sondern auch um die Notwendigkeit, „das Handeln der Menschen in einer Weise neu zu bestimmen, die dieser realen Selbstorganisation Rechnung trägt" (ebd.). Der Kurzschluss von Erkenntnistheorie und Wissen auf Handeln und Interaktion muss für eine Didaktik, die pädagogisch anleiten will und methodische Implikationen haben wird, vollzogen werden, ist aber aus theoretischer Perspektive im Kontext der Systemtheorie problematisch. Die theoretische Schärfe der Systemtheorie speist sich zum Teil gerade aus dem Absehen von Handlungen und aus der Hinwendung zur Kommunikation.[78] Was aber über Kommunikationen an Erkenntnis gewonnen wird, trifft nicht zugleich auf Handlungen (Interaktionen) zu. Vor allem scheint die Betonung der „realen" Selbstorganisation darauf hinzudeuten, dass die Autoren dieses Grundprinzip des Konstruktivismus nicht als Konstrukt oder Modell ansehen, sondern als *real* und *objektiv*. Die Geste ist widersprüchlich: Angesichts dieser neuen Realität, die uns sagt, dass es nur Wirklichkeiten gibt und keine Realität, müssen wir real anders handeln.

Arnold und Siebert lesen die biologischen Prinzipien von Anpassung und Autopoiesis nun so, dass sie pädagogisch zugänglich werden – oder vielmehr: dass sie schon Themen der Pädagogik sind, nämlich Anpassung als Lernfähigkeit und Autopoiesis als Autonomie. Lernen befindet sich im Kern jeder pädagogischen Perspektive, Autonomie ist seit der Aufklärung ein klassisches Erziehungsziel. „Die Aufrechterhaltung der Autopoiesis (und damit auch unserer Autonomie) und die Erhaltung unserer Anpassung (und d. h. unserer Lernfähigkeit) sind notwendige Exis-

78 So Matthias Proske: „Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass sich die Präzision der systemtheoretischen Begrifflichkeit in hohem Maße ihrem radikalen Absehen von Empirie verdankt. Diese Abstinenz scheint es ihr zu erlauben, Empirie gegen eingefahrene Gewohnheiten beschreiben zu können." (Proske 2001, S. 62, Fn. 1)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

tenzbedingungen." (A/S, S. 84). Die Ableitung der pädagogischen Begriffe aus biologischen Modellen ermöglicht es den Autoren, hier von Existenzbedingungen zu sprechen, nicht nur von moralischen oder humanistischen Werten, die durch kulturelle Definition als Bildungsziele formuliert wurden. Für die Didaktik führen die so reformulierten biologischen Erkenntnisse nun nicht zur Destruktion des subjektzentrierten Standpunktes, der ja schon das humanistische Denken bestimmte, sondern gerade zu einem Subjektivismus mit anderer, nämlich biologischer Begründung. Die Autoren zitierten aus Kösels subjektiver (Schul-)Didaktik, wonach „Lernen und Lernorganisation ausschließlich vom Standpunkt des jeweiligen Subjektes aus gesehen werden (müssen). Es geht darum, die aus der Lebensgeschichte des Einzelnen stammende biographische Struktur und Dynamik zu erkennen, zu verstehen und zu akzeptieren (...). Wenn wir verstanden haben, dass wir alle ein einmaliges Universum in uns tragen, dass jeder Mensch anders wahrnimmt, denkt, fühlt, handelt und lernt, können wir nicht umhin, uns gegenseitig in unserem Universum anzuerkennen und uns zu verständigen." (Kösel 1993, zitiert nach A/S, S. 84). Die Aussagen sind nicht neu und nicht falsch, aber neu ist die Begründungsstrategie: Individualität und Subjektivität sind nicht transzendental, idealistisch oder romantisch begründet, sondern quasi naturwissenschaftlich bewiesen.

Nach einer erneuten Betonung der strukturellen Koppelung von „Gehirn und Milieu" (A/S, S. 84) wird die Besonderheit der zwischenmenschlichen Interaktion für die Entwicklung thematisiert. Aus dem populärwissenschaftlichen Magazin *Psychologie heute* wird Humberto Maturana zitiert mit dem Hinweis, dass das Bewusstsein seinen „Ursprung in der Domäne der Beziehungen" (Maturana 1994, zitiert nach A/S, S. 84) hat. Die Assoziationen, die entstehen, wenn der Mensch als operational geschlossener Organismus konzeptionalisiert wird, sind für die Pädagogik, die sich an Sozialität orientiert, alles andere als angenehm. Es verwundert also nicht, dass nun auch aus biologischer Perspektive ähnlich starke Begründungen nötig werden, die den Konstruktivismus nicht als neue Monadenlehre erscheinen lassen.

Für Humberto Maturana ist die Sozialität primär durch das Phänomen der Sprache und der zwischenmenschlichen Interaktion gegeben. Von dem Biologen Gerhard Roth wird die Unterscheidung eines selbstreferenziell operierenden Nervensystems von den Milieubeziehungen des

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Organismus übernommen. „In diesem Sinne sind auch menschliche Interaktionen eine Voraussetzung für Lernprozesse im Interesse der Anpassung an wechselhafte Lebensverhältnisse." (A/S, S. 85). Lernen ist somit für die Autoren fundamental für die „Passung zwischen Mensch und Milieu" (ebd.), und das Milieu sind notwendigerweise andere Menschen, also das soziale Umfeld. Die strukturelle Koppelung mit Menschen erscheint qualitativ höherwertig, da hier die Operationen rekursiv ablaufen (können) und die „individuellen Ontogenesen als Teil eines Netzwerkes von Ko-Ontogenesen" (Maturana/Varela 1987, zitiert nach A/S, S. 85) verwirklicht werden.

Nun fällt eine strategische Begriffsveränderung auf, die Arnold und Siebert vornehmen. Maturana und Varela thematisieren im Zusammenhang mit dem Prinzip der strukturellen Koppelung Ontogenese und Ko-Ontogenese. Das Glossar in ihrem Hauptwerk *„Der Baum der Erkenntnis"* definiert Ontogenese als die „Geschichte der Transformation einer Einheit infolge ihrer Interaktionsgeschichte ausgehend von einer Anfangsstruktur" (Maturana/Varela 1987, S. 273). In Kapitel 4 des Buches werden laut der Übersichtsgrafik[79] Perturbation, Strukturkoppelung, Ontogenese, Einheiten 2. Ordnung und operationale Geschlossenheit gemeinsam thematisiert. Arnold und Siebert ersetzen die Ontogenese in ihrem ersten Schlüsselbegriff allerdings durch einen anderen Begriff: den der Evolution. Im zweiten Schlüsselbegriff wird aus Maturana/Varelas *Ko-Ontogenese* bei Arnold/Siebert *Ko-Evolution* – und Evolution meint nicht die Geschichte einer Einheit, sondern die Geschichte der Reproduktionen vieler Einheiten über Generationen hinweg. Nach der Deutung von Anpassung als Lernen und Autopoiesis als Autonomie wird mit der Umstellung von Ontogenese auf Evolution impliziert, dass die Pädagogik es mit generationenübergreifenden Lernprozessen zu tun hat. Die konstruktivistischen Begriffe wurden somit in pädagogisch-traditionelle Denkmuster integriert und in Bezug auf eine unter pädagogischem Einfluss ablaufende Evolution durchaus im Sinne von Kant (1982) verwendet: Von Generation zu Generation kann über Bildung und Erziehung eine Verbesserung von Mensch und Gesellschaft erreicht werden. In gewisser Weise wird der Aufklärungsoptimismus noch dramatisiert,[80] weil es nicht nur um Höherentwicklung geht, sondern – wie Arnold und Sie-

79 Vgl. Maturana/Varela 1987, S. 19; Kapitel 4: S. 83ff.

80 Dramatisierungen können für die Pädagogik auch Gewinne bringen (vgl. Barz 2000).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

bert betonen – um die Zukunft der Evolution überhaupt: Bildung, Erziehung und Lernen werden nicht als Teil der Evolution, sondern als Voraussetzung konzeptionalisiert (vgl. A/S, S. 82f.).

Am Ende des Kapitels über Selbstorganisation tauchen zwei Denker auf, die im Kontext des konstruktivistischen Diskurses überraschen. Fritjof Capra, der zahlreiche populärwissenschaftliche Bücher vorgelegt hat, die für die New-Age-Bewegung der 1980er Jahre Bedeutung erlangten, verwendet zwar Begriffe wie System und Selbstorganisation, steht aber mehr im Kontext von „ganzheitlichen" Ansätzen und „Neuem Denken" (vgl. Capra 1988, 1983). Capra parallelisiert Selbstorganisation und „Geist" – ein Begriff aus den Frühzeiten geisteswissenschaftlicher Pädagogik –, die für ihn „nur verschiedene Aspekte ein und desselben Phänomens sind, des Phänomens des Lebens." (Capra, zitiert nach A/S, S. 86).

Nach den Ausführungen zur Fragwürdigkeit geschlossener Vorstellungen von Identität und Subjektivität, wozu Gerhard Roth (1992) zitiert wird, werden gegen Ende des Textes wieder Anschlussmöglichkeiten an traditionelle Begrifflichkeiten gesucht. Schließlich wird mit einem langen, 17-zeiligen Zitat in verkleinerter Schriftgröße dem Philosophen Peter Sloterdijk das Wort erteilt. Dieser beendet seine *„Pariser Aphorismen über Rationalität"* mit einer „Erfindet Euch selbst" (Sloterdijk 1989, S. 264f.) betitelten Passage. Interessant ist an diesem Aufruf – eine durchaus pädagogiknahe Geste – nicht nur die Bereinigung um die Pointe des Sloterdijk-Textes, sondern das ausgewählte Werk an sich. Das Buch des Philosophen versammelt Essays zum *„Eurotaoismus"* (1989), was im konstruktivistischen Kontext vielfältige Assoziationen zulässt, vor allem zum nichtrationalen asiatischen Denken. Auch Fritjof Capra hält dem Newtonschen Weltbild Yin und Yang, Yoga und Taoismus entgegen.[81] Sloterdijk versteigt sich zwar nicht in eine esoterische Rezeption asiatischer Lehren, bietet aber eine weitere Anschlussmöglichkeit für die Pädagogen: Der Untertitel der Essaysammlung lautet *„Zur Kritik der politischen Kinetik"*. Ohne dass darauf inhaltlich weiter eingegangen wird, taucht hier zum ersten Mal ein politischer Aspekt überhaupt auf, und gerade das Unpolitische der konstruktivistischen Erkenntnistheorie ist angesichts der seit den 1960er Jahren politisierten Pädagogik ein Kritikpunkt (vgl. Hufer 2001). Zwar wird das Sloterdijk-Zitat von den Autoren

81 Vgl. Capra 1983, S. 15–50, Kapitel: Krise und Wandlung – An der Wende der Gezeiten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

auch als „Wende in die Ästhetisierung“ (A/S, S. 87) gelesen, aber es wird metaphorisch davor gewarnt, die „‚Taschenlampe‘ der ideologiekritischen Prüfung ‚auszuschalten‘“ (ebd.). Wohl deshalb ist das Sloterdijk-Zitat um die Pointe bereinigt. Der letzte Satz fehlt bei Arnold und Siebert: „Rene Char sagt: Nur eine Vergünstigung ist uns mit dem Tod gegeben: Kunst zu schaffen, bevor er kommt.“ (Sloterdijk 1989, S. 265). Was den Autoren jedoch vorschwebt, ist die ironische Variante einer Gratwanderung zwischen Ästhetik und Ideologiekritik. Im Konstruktivismus ist ein ironischer Schreibstil verbreitet, der durch die Verwendung von Paradoxierungen entsteht und nicht wenige Leser – vor allem diejenigen Paul Watzlawicks – unterhält und verblüfft.

Das Kapitel endet mit der Übernahme einer Schlussfolgerung von Maturana und Varela, die nicht nur Naturwissenschaftler verwundert hat, sondern auch argumentationslogisch problematisch erscheint: „Dies ist die biologische Grundlage sozialer Phänomene: Ohne Liebe, ohne dass wir andere annehmen und neben uns leben lassen, gibt es keinen sozialen Prozess, keine Sozialisation und damit keine Menschlichkeit.“ (Maturana/Varela, zitiert nach A/S, S. 87). Dies ist auch für Arnold und Siebert die „zentrale Quintessenz“ (ebd.) für die Erwachsenenbildung. Und diese Schlussfolgerung, die ja nicht auf einer biologischen Ebene erfolgt, sondern die Selbstinterpretation[82] der Biologen darstellt, wird weitgehend ohne Transformation übernommen – die These wäre wahrscheinlich auch eher im pädagogischen als im biologischen Diskurs zu verankern gewesen. [83]

5.1.2 Kategorie II: Evolution als pädagogisches Zweckprogramm

Im Rezeptions- und Darstellungsprozess haben Arnold und Siebert konstruktivistische Begriffe vielfältig an Stränge der pädagogischen Tradition angeschlossen und sie damit als Teil des pädagogischen Diskurses etab-

82 Es scheint eine gewisse Bereitschaft zu geben, provozierende Theorieentwürfe mit nicht absehbaren Folgen in einer abschließenden Selbstinterpretation zu relativieren. Man findet dies auch bei Samuel Huntington (1996, Abschlusskapitel) und Albert Einstein, der gegen die Folgen der eigenen Entdeckungen kämpfte (vgl. Fischer 2001, S. 182–185). Ulf Dettmann hat darauf hingewiesen, dass die Konstruktivisten Wert darauf legen, dass ihre Theorie „unter ethischer Perspektive akzeptabel sein muss“ (Dettmann 1999, S. 231).

83 Erich Fromm (1980), Peter Lauster (1984) sowie Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (1990) haben über Liebe geschrieben und wurden (auch) pädagogisch rezipiert. Luhmanns Untersuchungen zum Thema (1983) wirkten eher provozierend.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

liert. Unabhängig davon, was die Autoren „eigentlich“ gemeint haben oder welche Ergebnisse eine andere Rezeption konstruktivistischer Theorien bringen würde, beschränke ich mich auf den vorliegenden Text des Kapitels in A/S. Dieser Text kann nun, nachdem die Transformationen und Anschlüsse nachgezeichnet sind, auf seinen Programmcharakter hin befragt werden.

Die Evolution ist eine Bedingung nicht nur für Bildungsprozesse, sondern für das Leben auf der Erde insgesamt. Sie findet statt oder sie findet nicht statt – und ein Ende der Evolution wäre ein Ende der menschlichen Existenz. Selbst für die unvorteilhafteste Strukturveränderung, für den „Bereich der destruktiven Interaktionen“ (Maturana/Varela 1987, S. 108), ist Ontogenese (also auch Evolution) nötig. Auch der Untergang menschlicher Zivilisation, durch welche Ursachen auch immer, ist eine evolutionäre Entwicklung, die nicht prinzipiell mit Fortschritt verbunden ist (vgl. Gold 2001). Mit dem Ende der Evolution kann also nur die Unfähigkeit zur natürlichen Drift[84] von Lebewesen gemeint sein und die Unmöglichkeit der strukturellen Koppelung an das jeweilige Milieu. Ohne strukturelle Koppelung jedoch ist die Autopoiesis nicht aufrecht zu erhalten, und das Leben endet. Das von Treml aufgegriffene Bedrohungsszenario einer evolutionsbiologisch prognostizierten „Überlebenskrise unserer Weltgesellschaft“ (Treml 1987b, S. 299), an welches Arnold und Siebert anschließen, kann kaum gesteigert werden. Die Perspektive scheint nur noch mit Bezug auf den Kosmos oder auf Götter ausdehnbar, aber sie reicht völlig aus, um die traditionellen Aufgaben zu relativieren: Bildung und Erziehung „dienen nicht mehr der kulturellen Integration und Stabilisierung oder der sozialen Selektion“ (A/S, S. 83).[85]

Statt gesellschaftlicher (und gesellschaftspolitischer) Probleme, die der pädagogischen Bearbeitung unterworfen werden, wird nun der Erhalt der Evolution der Zweck der (Erwachsenen-)Pädagogik. Auch semantisch scheint diese Umstellung interessant, war es noch in den 1970er Jahren die *Revolution*, die pädagogisch vorbereitet werden sollte, so tritt jetzt ihr begriffliches Gegenstück – die *Evolution* – an ihre Stelle. Obwohl Evolution an sich kein Programm ist – welche Richtigkeitsregeln werden hier zugewiesen? –, wird der evolutionäre Prozess zum pädago-

84 Für Maturana/Varela ist Evolution natürliches Driften (vgl. 1987, S. 127).

85 Und auch diese Aufgaben befinden sich auf der Grobzielebene, sind also abstrakt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

gischen Zweckprogramm mit normativen Implikationen. Die Evolutionsbiologen diagnostizieren zahllose destruktive Interaktionen und Veränderungen und zeigen eine Grenze dieser Entwicklung auf: die Zukunft. Wenn der Mensch eine gute Zukunft will, muss er in der Gegenwart sein Verhalten ändern – und er muss *lernen*, es zu verändern. Das noch nicht eingetretene, aber bereits prognostizierte Ende der Menschheit wird zur Intention für die Pädagogik: Sie ist die Instanz, die Bedingungen der Evolution erhält oder schafft. Die Wirkung dieser pädagogischen Intervention wird nicht eine Verbesserung sein, sondern das Herstellen von Zuversicht in Bezug auf die Zukunft, man könnte auch sagen: Sie stellt Zukunft im Angesicht einer biologischen apokalyptischen Eschatologie her. Auffällig ist die Ausstattung von deskriptiven Evolutionskonzepten mit Intention, Wirkung und Steuerungsaspekten im Sinne der Pädagogik, also die Transformation in ein Zweckprogramm – und Zweckprogramme sind *normativ*.

5.1.3 Kategorie III: Ernsthaftigkeit, Liebe und Pädagogik

Welche ethischen Implikationen hat die Variante von „Evolution durch Selbstorganisation“, die Arnold und Siebert als ersten Schlüsselbegriff einführen? Aus der Differenzperspektive können wir vorerst keine Hinweise ausmachen, die Achtung und Missachtung rollenspezifisch – also Lehrende und/oder Lernende betreffend – unterscheiden und zuweisen. Für die Einheitsperspektive der Didaktik allerdings, also Lehr- und Lernprozess zugleich betreffend, somit also auch an alle Beteiligten zugleich appellierend, hat das evolutionäre Szenario Implikationen. Es kommt zu einer Funktionsverschiebung des Bildungsprozesses, der nicht nur mit einer ganz neuen, sondern mit einer dramatisch erhöhten Ernsthaftigkeit ausgestattet wird: Er ist Bedingung und Teil zukünftiger Evolution. Sowohl für Lehrende (also die Zielgruppe der Publikation)[86] als auch für Lernende schließt diese Begründung einiges aus. Es geht eben nicht nur um instrumentelle Verwendung von Wissen, sei es für den Arbeitgeber oder für die Entwicklung der eigenen Person, es steht immer wesentlich mehr auf dem Spiel. Der evolutionäre Charakter des Bildungsprozesses schlägt durchaus auch auf Inhalte durch, die natürlich in der allgemeinen Didaktik selbst nicht vorkommen. Kann es noch legitim sein, nur

86 Adressaten von fachpädagogischen Publikationen, insbesondere von Erwachsenendidaktiken, sind i. d. R. Lehrende: ob in der Erwachsenenbildung selbst oder im universitären Kontext, in dem auch Lehre stattfindet.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

irgendetwas zu vermitteln angesichts einer gefährdeten Evolution? Wenn Lernen – und daran hat Lehren immer noch einen Anteil – als überlebensnotwendig konzeptionalisiert wird, dann kann das durchaus als indirekte moralische Kommunikation verstanden werden: „Seid euch der Ernsthaftigkeit bewusst!“

Außer der konkreten Achtung und Missachtung von Personen hat moralische Kommunikation noch eine weitere, eine gesellschaftliche Funktion. Sie wird dort praktiziert, wo „dringende gesellschaftliche Probleme auffallen und man nicht sieht, wie sie mit den Mitteln der symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien und in den entsprechenden Funktionssystemen gelöst werden könnten.“ (Luhmann 1997, S. 404) Moral fungiert hier als Alarmton. Und das Szenario einer bedrohten Evolution, welches Arnold und Siebert aufgreifen, soll alarmieren, aufmerksam machen, Engagement mobilisieren. Zwar wird noch zurückhaltend formuliert, aber wenn Pädagogik tatsächlich Bedingung der zukünftigen Evolution ist, sind die Autoren schon nahe an direkter Protestkommunikation – dafür müsste nur noch ein Adressat konstruiert werden. Daraus ließe sich auch folgern: Wenn die Zielgruppe der Didaktik Lehrende sind, sensibilisieren sie ihre Klientel, und es ist somit auch Aufgabe der Erwachsenenbildung, zum überlebenswichtigen Lernen zu motivieren. Insofern *protestiert* Erwachsenenbildung gegen Lernresistenz und Lernwiderstände.

Neben moralischer Kommunikation, in Bezug auf Personen oder Rollen wie auch in Bezug auf die Gesellschaft, verwenden Arnold und Siebert ein *funktionales Äquivalent* [87] der Moral: die Liebe (A/S, S. 87). Mit dem Anschluss an Maturanas/Varelas „biologische“ Aufwertung der Liebe ist ein pädagogisch hervorragend kommunizierbarer Begriff aufgenommen, der alles bloß Technische und Kalte durch die gängige Assoziation zu Gefühlen ausräumt.[88] Zwar setzt Liebe die „Freisetzung von moralischen und sozialen Beschränkungen (...) voraus“ (Krause 1999, S. 147f.), doch anschließend an die christliche Tradition der Nächstenliebe schließt sie zugleich zahlreiche negativ bewertete Verhaltensweisen aus. Ein lieben-

87 Vgl. Luhmann 1978, S. 69–73.

88 Luhmann versteht unter „Liebe“ kein Gefühl, sondern einen „Kommunikationscode, nach dessen Regeln man Gefühle ausdrücken, bilden, simulieren, anderen unterstellen, leugnen und sich mit all dem auf die Konsequenzen einstellen kann, die es hat, wenn man entsprechende Kommunikation realisiert.“ (Luhmann 1983, S. 23)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

des Verhältnis[89], als das auch die Erziehung definiert wurde, soll in der Regel Gewalt, Grausamkeit und Destruktion verhindern und ist von einer besonderen, nicht nur zweckhaften Zuneigung getragen.[90]

Die Verwendung des Begriffs verwundert im Hinblick auf die Erwachsenenbildung und vorerst auch im Zusammenhang mit konstruktivistischen Denkweisen. Allerdings dient die Liebe in einer Erkenntnistheorie, die vom Zerfall der Welt in individuelle Wirklichkeiten ausgeht, als ausgleichendes Element. Liebe ist ein stark bindendes soziales Phänomen, welches Vertrauen und Sicherheit geben kann. Zudem ist es einer der Begriffe, dem man immer zustimmen wird, ohne dass sich damit etwas verändert. Vor allem überbrückt Liebe die vermeintliche Einsamkeit der immer nur eigenen Weltkonstruktion, weil sie ein „Medium der Konstruktion der Welt mit den Augen des Anderen" (Baraldi u. a. 1997, S. 111) ist. Für die Bereitschaft zum Perspektivwechsel gibt es, wenn wir in individuell konstruierten Welten leben, scheinbar keine andere Begründung mehr als die Liebe – daher die Thematisierung auch im Rahmen der Erwachsenenbildung. Und ein Interesse am Fortbestand der Selbstorganisation des anderen, über Eigeninteressen hinaus, scheint schwer begründbar, es sei denn, es ist Liebe im Spiel. Erwachsenenbildung scheint demnach weniger ein bloßer Beruf zu sein, sondern auch noch in konstruktivistischer Begründung ein Akt der Menschenliebe. Vor allem bedeutet dies für Lehrende, dass nicht nur Vermittlungstechnik, sondern auch eine Form von Liebe nötig ist, um den sozialen Prozess der Bildung zu initiieren. Zumindest müsste man zu dieser Forderung zurück, wenn man an Maturana/Varela anschließt, die die Liebe als „Grundlage sozialer Phänomene" (zitiert nach A/S, S. 87) und sozialer Prozesse konzeptionalisieren.

Das Kapitel über Evolution und Selbstorganisation endet mit einer expliziten Aussage über die „geheime ethische Botschaft" (A/S, S. 87) des Konstruktivismus. Die neuen Erkenntnisse verpflichten zur „Wachsamkeit gegenüber der Versuchung der Gewissheit." (Maturana/Varela zitiert nach A/S, S. 87). Es folgt die eigene Deutung der Autoren:

89 Im „Pädagogischen Lexikon" (1970) findet sich noch ein Stichwort „Pädagogische Liebe" mit Hinweisen auf Hermann Nohl (vgl. Kreppel 1970, S. 299f.). Zu Hermann Nohls „leidenschaftlichem Verhältnis" vgl. Nohl 1935.

90 Natürlich zeigt die „schwarze Pädagogik" des 19. Jahrhunderts (vgl. Rutschky 1988) oder die Erziehung im Dritten Reich, dass man mit Gewalt zur „Liebe zum Vaterland" erziehen kann.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

„Aufgeschlossenheit gegenüber Andersdenkenden, wachsame Toleranz könnte ein Ergebnis dieser Erkenntnistheorie sein. Diese Überlegungen haben deutlichen Bezug zu einer didaktischen Ethik, die sich als eine Verständigungsethik präsentiert. Wir können nur überleben, wenn wir mit anderen zusammenleben, die andere Wahrnehmungen und Ansichten haben als wir." (A/S, S. 87)

Der gegen selbstsichere Gewissheiten gerichtete Skeptizismus erinnert an Sokrates, und tatsächlich wird, anschließend an das lange Zitat Sloterdijks, der Gedanke abgeleitet aus einem positiven Statement zur Ironie.[91] In neuem Gewand wird hier implizit pädagogisch Etabliertes, nämlich Sokratisches vorgeführt – Ironie und Skeptizismus –, nur die Methodenfrage bleibt vorerst offen. Aber wenn die didaktische Ethik eine Verständigungsethik ist – sowohl Dialog als auch Verstehen sind darin enthalten –, dann wird aus der vermeintlich radikalen Monadenlehre der Selbstorganisation etwas pädagogisch ganz Konventionelles. Diese ethische Ableitung aus der radikalen Erkenntnistheorie formuliert allgemeingültige (und sehr allgemeine)[92] Werte, die aus ganz verschiedenen Theorien abgeleitet werden könnten. Sie gehen natürlich nicht zwangsläufig aus dem Konstruktivismus hervor, sondern sind nur Deutungen im Hinblick auf etwas ganz anderes, nämlich im Hinblick auf Erwachsenenpädagogik, und sind vielleicht deshalb die „geheime" (A/S, S. 87) ethische Botschaft.

5.2 Lernen durch Koevolution

5.2.1 Kategorie I: Interpretation

Arnold und Siebert beginnen ihr Kapitel über den zweiten Schlüsselbegriff mit folgendem Abschnitt:

„Die Frage, wie unterschiedliche Ansichten und Deutungen selbst in einer Kultur und in einer Epoche zustande kommen, erörtert F. Varela in einem Buch über ‚Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik' ausführlicher. Er kritisiert das kognitionstheoretische Repräsentationsmodell, das Erkennen als subjektives Abbilden objektiver Wirklichkeiten definiert. Ein Beispiel für dieses Modell ist die materialistische Erkenntnistheorie marxistischer Prägung. So wurde Lernen in der DDR-Pädagogik als subjektive Widerspiegelung von Objektivität, als Aneignung des Seins, als Abbildung außersubjektiver Welt erklärt. Vereinfacht gesagt: das Sein prägt das Bewusstsein." (A/S, S. 88)

91 „Ironisches Denken erweist sich (...) als nicht resignativ, sondern als ermutigend und orientierend ..." (A/S, S. 87).

92 In dieser Allgemeinheit wird die ethische Botschaft mit Zustimmung rechnen können. Aber wie verhält man sich gegenüber denen, deren Wahrnehmungen zur Erkenntnis führen, man solle die Toleranten eliminieren? Die ethische Botschaft ist, passend zur Pädagogik, von großer Menschenliebe und von Optimismus getragen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Francisco Varela überschreibt das erste Kapitel seiner Studie mit „Warum ich dieses Buch geschrieben habe“ (Varela 1990, S. 5) und beantwortet die Frage so: „Ziel des Buches ist, eine Art Röntgenaufnahme des aktuellen Standes der KWT[93] zu geben. Ich werde daher zeigen, dass die KWT vier Entwicklungsstadien oder Aufbauphasen durchlaufen hat, die theoretisch sehr verschieden sind und die sich in den letzten vierzig Jahren mehr oder minder hintereinander herausgebildet haben.“ (ebd., S. 27). Er zeichnet diese Stadien nach: von der frühen Kybernetik (1) über das bis heute wirksame kognitivistische Paradigma (2), dem Konnektivismus (3) bis zum konstruktivistischen Konzept der Welterzeugung (4) als Alternative zur Repräsentation. Im Vorwort bezeichnet Siegfried J. Schmidt das Vorhaben als „Analyse der gegenwärtigen dominanten Richtungen der Kognitionswissenschaft und Kognitionstechnik“ und deren „historisch-semantische Kritik“ (Schmidt 1990, S. 9). Dass der streng gehaltenen Schilderung kognitions-wissenschaftlicher Richtungen die Frage unterlegt wird, „wie unterschiedliche Ansichten und Deutungen selbst in einer Kultur und in einer Epoche zustande kommen“ (A/S, S. 88) verwundert – sie wird bei Varela weder direkt thematisiert noch findet sie eine Antwort. Die „historische“ Analyse beginnt Varela mit den Gründerjahren 1940 bis 1956, „in denen die KWT erstmals Gestalt gewonnen hat.“ (Varela 1990, S. 30) Ansichten und Deutung im allgemeinen Sinne spielen keine Rolle, da der Autor anhand der Gründerväter oder des Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.) Wissenschaftsgeschichte betreibt. Die von Arnold/Siebert unterstellte Frage, die Varela selbst nicht stellt, korrespondiert in einem allgemeinen Sinne mehr mit dem Denken Michel Foucaults, der Diskurse analysiert hat und diese im Zusammenhang mit Deutungen und Ansichten thematisiert.

Als Beispiel für das von Varela kritisierte kognitivistische Repräsentationsmodell führen die Autoren die marxistische Lerntheorie an und verändern die Perspektive damit grundlegend. Varela ist interessiert an der Geschichte einer Naturwissenschaft der Kognition. Arnold und Siebert verschieben diese Orientierung mit ihrem Beispiel – es findet sich nicht bei Varela, würde im Zusammenhang seiner Ausführungen auch befremdlich wirken – in einen pädagogiknahen Theoriekontext. Die Geschichte der Naturwissenschaft der Kognition wird transformiert in die Geschichte der ideologisch beeinflussten Lernpsychologie und Pädagogik. Damit

93 KWT = Kognitionswissenschaft und Kognitionstechnik.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

tritt auch ein dramatisierender[94] und moralisierender Aspekt hinzu. Varela kritisiert das repräsentationistische Paradigma als aus wissenschaftlichen Gründen überholt und formuliert eine alternative naturwissenschaftliche Sichtweise. Er spricht der Vielfalt der kognitiven Forschung jedoch keineswegs die Nützlichkeit ab, sondern plädiert für Pluralismus. Er wendet sich aber entschieden gegen die Dominanz einer wissenschaftlichen Orthodoxie. Das Anführen der DDR-Pädagogik jedoch impliziert ganz anderes, weil diese im Kontext von Diktatur und Ideologie keineswegs zum gegenwärtig akzeptierten Spektrum pädagogischer Entwürfe gehört. Sie gilt nicht nur als wissenschaftlich überholt, sondern vor allem als moralisch inakzeptabel, ähnlich der nationalsozialistischen Pädagogik.[95] Von der DDR-Pädagogik wird dann auf das Marxsche Schlagwort geschlossen, dass das Sein das Bewusstsein präge. Marxistische Theorie und die Praxis der DDR-Pädagogik scheinen hier den Autoren nahezu identisch. Diese Sicht, die nach den differenzierten Diskussionen der 1970er Jahre durchaus kurzschlüssig wirkt, ermöglicht jedoch die Schlussfolgerung der Autoren. Der hohe Vereinfachungsgrad lässt die Überlagerung von repräsentationistischer Kognitionswissenschaft mit dem Verhältnis von Sein/Bewusstsein bei Karl Marx zu, trotz grundverschiedener historischer, argumentativer, methodischer und disziplinärer Kontexte. Der in der empirischen Forschung fest etablierte Ansatz wird damit nicht nur ins Antiquariat der DDR-Pädagogik verschoben, sondern zudem unter Ideologieverdacht gestellt.

Nach einer Kritik an der kognitivistischen und konnektivistischen Forschungsrichtung begründet Varela seine Unzufriedenheit mit dem Defizit, „dass in den bisher gegebenen Definitionen der Kognition der gesunde Menschenverstand völlig fehlt." (Varela 1990, S. 89). Arnold/Siebert (1997, S. 88) schließen an den Begriff *gesunder Menschenverstand*[96] an und favorisieren damit Varelas Vorschlag der „Welterzeugung" als „Alternative zur Repräsentation" (Varela 1990, S. 88). Das unscharfe Konzept, von dem aber jeder eine Vorstellung hat, weil es an das All-

94 Vgl. zu pädagogischer Dramatisierung Barz 2000, S. 5–19.

95 Zumindest lassen sich die Grundgedanken ideologischer Pädagogiken nicht unter ihrem Label positiv diskutieren: Es erscheint als moralisch verwerflich, z. B. das lebenslange Lernen zu favorisieren mit dem Hinweis, dass auch die Nationalsozialisten damit großen Erfolg gehabt haben.

96 Vgl. Siebert 1998, S. 96ff. Auch im Verhältnis von Medien und Pädagogik spielt der „gesunde Menschenverstand" eine Rolle (vgl. Nolda 2002, S. 105ff.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

tagswissen gebunden ist, wird im konstruktivistischen Zusammenhang durchaus strategisch gebraucht: Gerade die (erneute) Umkehr der abendländischen Erkenntnistheorie[97] mutet dem Leser konstruktivistischer Schriften einiges zu. Wie sonst erklärt sich der wiederholte Hinweis, „die gewohnten Gewissheiten loszulassen und so zu einer anderen Sichtweise dessen zu gelangen, was das Menschliche ausmacht." (Maturana/Varela 1987, S. 10). Von einer objektiv vorliegenden Außenwelt abzusehen bedeutet zugleich, von alltagsorientierten Sichtweisen abzusehen – und gerade deshalb wird der Begriff besetzt und transformiert. Auch der Anschluss der pädagogischen Argumentation an ihn geschieht in ähnlicher Absicht, denn wenn der gesunde Menschenverstand Teil der konstruktivistischen Pädagogik ist, dann muss er nichtkonstruktivistischen Pädagogiken fehlen.

Ein vierzeiliges, nicht belegtes Cicero-Zitat soll die Argumentation stützen:

> „Schon Cicero hatte vor 2000 Jahren in ‚Cato major – de senectute' festgestellt, dass ältere Menschen das, was ihnen wichtig ist, keineswegs vergessen: ‚Alte Leute wissen alles, worum sie sich Sorgen machen: anberaumte Gerichtstermine, ihre Schuldner und Gläubiger (...) Nur eilfertiges Interesse braucht weiterzuwirken, dann bleiben die Geisteskräfte im Alter erhalten.'" (A/S, S. 88)[98]

Der Rückgriff auf den römischen Rhetoriker folgt der Diskursregel „Das Neue ist das Alte", schwenkt von der Naturwissenschaft zur Geisteswissenschaft um und führt den Begriff „Interesse" ein. Varela sieht als Merkmal der Kognition nicht die Abbildung der Außenwelt, sondern das Erfassen von Problemen, „die in jedem Augenblick des Lebens bewältigt werden müssen." (Varela 1990, S. 90). Er bringt damit Handlungsinhalte ins Spiel, die der Kognitivismus und Konnektivismus ignoriert. Handlungsinhalte und Probleme sind wertungsfreie Bezeichnungen auf der Ebene der Erkenntnistheorie; Sorgen und Interessen implizieren anderes – sie sind, anders als die Kognition, bewusst. Das Cicero-Zitat deutet auch eine gegenwärtige entwicklungspsychologische Erkenntnis an, die das Vorurteil

97 Es ist fraglich, ob erst der Konstruktivismus die Erkenntnistheorie umkehrt. Philosophiegeschichtlich wird sie als „kopernikanische Wende" Immanuel Kant zugesprochen, der die Naturgesetze als „Konstruktionen" der menschlichen Vernunft beschrieb, die an die Natur herangetragen werden.

98 Die Auslassungen sind von Arnold/Siebert übernommen, das Zitat hat keine weitere Quellenangabe.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

widerlegt hat, dass Alter gleichbedeutend mit Abbau sei (vgl. Faltermaier u. a. 1992, S. 155ff.). Dieses Ergebnis ist für die Erwachsenenbildung von großer Bedeutung, weil sie die Sichtweise des Alters verändert hat, sie ist allerdings nicht Ergebnis konstruktivistischer Kognitionsforschung.

Aufgegriffen wird auch eine Metapher, die Varela benutzt: „Der Weg entsteht beim Gehen". (Varela 1990, S. 110, A/S, S. 88). Er benutzt das Bild für die Illustration der Verbindung von Lebensgeschichte und kognitiven Fähigkeiten. In der Pädagogik steht das Bild durchaus für die Legitimation von Suchbewegungen, von ungerichteten, intuitiven Handlungen und dem Absehen von engen Zielvereinbarungen oder didaktischen Allmachtsfantasien.[99] Die semantische Gleichheit ermöglicht die Überblendung und verwischt durchaus die unterschiedlichen Kontexte. Im entsprechenden Kapitel von Varelas Buch findet sich eine zweite semantische (metaphorische) Anschlussstelle, die Arnold/Siebert nicht nutzen: „... wir finden uns stets in eine Welt eingebunden, in diese Welt hineingeworfen." (Varela 1990, S. 96). Diese Wendung klingt existenzphilosophisch und war schon Teil der intellektuellen Mode der 1950er Jahre.[100] Doch wie auch J. P. Sartre, in einem völlig anderen Theoriekontext, nach der prinzipiellen Einsamkeit der Subjekte das Problem „der Anderen"[101] aufwirft, so folgen Arnold/Siebert Varela bei der Aufforderung, „in eine mit anderen geteilte Welt einzutreten." (Varela zitiert nach A/S, S. 88)

Arnold und Siebert sehen Konsequenzen für die Erwachsenendidaktik und führen Edmund Kösel an, der so zitiert wird:

> „(...) dass wir nicht mehr nur auf unsere eigenen didaktischen ‚Wahrheiten' pochen können, sondern dass wir versuchen müssen, die ‚Wahrheiten' der anderen als internalisierte Werte, Normen und Handlungsimperative zu begreifen und sie zu verstehen" (Kösel nach A/S, S. 89).

99 Exemplarisch auch der pädagogische Buchtitel: „Der Weg entsteht beim Gehen ..." (Blanke 1995).

100 Vgl. Heidegger 1949, § 38, S. 179, Sartre 1994, für die Pädagogik: Bollnow 1959, 1966.

101 Vgl. Sartre 1993, S. 405–438. Es lassen sich einige agrumentativ-strategische Parallelen zwischen Sartre (1993, 1994) und den Konstruktivisten feststellen, wenn es darum geht die eigenen radikalen Thesen im moralisch positiven Sinne zu interpretieren: Sartre folgert aus der totalen Freiheit eine totale Verantwortung. Die Konstruktivisten interpretieren die ethischen Folgen ihrer Theorie ebenfalls wohlwollend. Der radikale Abschied vom Humanismus erzeugt, glaubt man den Autoren, paradoxer Weise identische ethische Forderungen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Edmund Kösel wendet sich in seinem schulpädagogischen *„Handbuch zur Subjektiven Didaktik“* (1993, S. 8–21) gegen die traditionellen „Mythen“ von kausalem Denken, Politik, Theologie, Wissenschaft, Kunst, Gesundheit, Erziehung und Didaktik. Im Anschluss an Fritjof Capra fordert er ein „Neues Denken und Handeln“ (ebd., Kapitel II, S. 23ff.): „Wenn wir – postmodernem Denken entsprechend – wieder lernen, den Kosmos als Ganzheit, als untrennbar miteinander zusammenhängende organisch-dynamische Wirklichkeit, als komplexes Netz von Beziehungen zu verstehen und gleichzeitig Pluralität von Vielheit als Ausdruck dieses lebendigen Kosmos zu begreifen, werden wir den Weg in die Zukunft rascher und nachhaltiger auch im didaktischen Bereich beschreiten können.“ (ebd., S. 24). Kösel verwirft vehement die „linearkausale“ Tradition und möchte entschieden Neues präsentieren. Er führt eklektizistisch alles an, was ihm innovativ erscheint und nutzt durchgehend unscharfe Begriffe, die viel Raum für Auslegung lassen. So entsteht aus den begrifflichen Bausteinen Postmoderne, Konstruktivismus, Systemtheorie, therapeutische Ansätze, Transaktionsanalyse, NLP, New Age etc. ein „ganzheitlicher Ansatz“, der weder eindeutige Theoriebezüge noch empirische Fundierung aufweist. Das von Arnold/Siebert verwendete Zitat lässt demnach auch vieles offen. Die euphorische Forderung favorisiert die „Wahrheiten“ der anderen, womit scheinbar im konstruktivistischen Sinne Wirklichkeiten gemeint sind. Auch bleibt unklar, wer „die anderen“ sind – Teilnehmer? Pädagogen? Es wird nicht deutlich, was hier im erwachsenenpädagogischen Sinne explizit abgelehnt oder wozu aufgefordert wird, wenn man von selbstverständlicher Akzeptanz der Ansichten der Teilnehmer absieht. Zudem bleibt im Hintergrund der Unterschied vorhanden, dass Kösel Schüler/Schule im Blick hat und Arnold/Siebert Erwachsene/Erwachsenenbildung, was zu völlig anderen didaktischen Folgerungen führt. Diese Differenz wird jedoch ausgeblendet.

In ihrem Zwischenfazit formulieren Arnold/Siebert den letzten von fünf zusammenfassenden Punkten: „Nicht lineare Kausalität bestimmt unsere Welt, sondern Wechselwirkung und Zirkularität.“ (A/S, S. 89) Sie versehen ihn mit einer langen Anmerkung (Fußnote 32):

> „Begriffe wie Autopoiesis, selbstreferentielles System, operationale Geschlossenheit verweisen darauf, dass unser Nervensystem mit der Umwelt interagiert, aber doch eigengesetzlich und eigendynamisch eine eigene Wirklichkeit erzeugt. Am Rande sei vermerkt, dass der von Maturana und Varela verwendete Begriff Autopoiesis innerhalb der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

> Biologie umstritten ist. Das Gehirn – so die Kritiker – funktioniert nicht selbständig, sondern ist auf Energie und ‚Lebensmittel' aus der Umwelt angewiesen. Auch erkenntnistheoretisch ist Wissen kaum denkbar ohne Information ‚von außen'. So ist die Autonomie des Organismus gegenüber der Umwelt immer nur relativ. Deshalb schlägt G. Roth vor, ‚(...) den Begriff der Autopoiese in die beiden Teilaspekte der Selbstherstellung und der Selbsterhaltung aufzutrennen, wobei Selbstherstellung das allgemeinere Phänomen ist, da es auch bei nichtlebenden, komplexen biochemischen oder physikalischen Systemen zu finden ist, und Selbsterhaltung das spezifische, das nur bei Lebewesen zu finden ist.' (Roth 1992, S. 264)[102]. Wie selbständig unser Gehirn agiert, zeigt sich daran, dass wir unser Denken nur bedingt durch unseren Willen steuern oder ‚abschalten' können, dass wir nur bedingt ‚nicht denken' können." (A/S, S. 89)

Die Position der Anmerkung nach dem letzen Aufzählungspunkt deutet darauf hin, dass sie das gesamte Zwischenfazit betrifft. Die biologischen (oder systemtheoretischen) Fachbegriffe tauchen erst in der Fußnote auf, und der Verweis auf eine Interaktion mit der Umwelt schließt an die biologische Argumentation von Maturana/Varela an. Denkbar wäre auch ein Anschluss an Luhmann, der die drei Begriffe verwendet, jedoch das Verhältnis von System und Umwelt nicht als Interaktion gedacht hat.[103] Maturana/Varela verwenden den Begriff häufig in Bezug auf soziale Phänomene wie auch auf das Verhältnis zwischen Zellen (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 195ff.). Arnold/Siebert schließen nun von dem für die Gehirntätigkeit nötigen Materialitätskontinuum auf die Angewiesenheit von Wissen auf Information „von außen". Die Anführungszeichen erzeugen eine Mehrdeutigkeit: Ist nun gemeint, dass Informationen der Außenwelt materielle Grundlage für Wissen sind – die klassische Vorstellung der Repräsentation – oder ist es nur als Analogie gemeint? Aber als Analogie wofür? Systemtheoretisch gesehen enthält die Umwelt keine Informationen, sondern hat die Funktion der Irritation oder Störung: Informationen werden in den Strukturen des Systems produziert, wenn Differenzen zu Erwartungen entstehen. Wissen wäre daher auf *bewusstseinsinterne* Information angewiesen, die auch entstehen kann, wenn z. B. eine erwartete Irritation der Umwelt ausbleibt.[104]

---

102 Ich übernehme die Quellenangabe von Arnold/Siebert, obwohl sich das Zitat bei Roth (1992) nicht findet. Es stammt aus Roth (1987, S. 264). Formale Fehler fließen nicht in die Interpretation ein.

103 Vgl. Stichwort Interaktionssysteme in: Krause 1999, S. 125.

104 Ein ausbleibender wichtiger Anruf oder eine ausbleibende Geldzahlung auf das eigene Konto sind Irritationen/Störungen der Umwelt, auf die das System mit neuen Differenzen reagiert. Die Information selbst liegt aber nicht in der Umwelt vor.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Das Bild der „Lebensmittel“, auf die die Organismen angewiesen sind, und die Annahme „relativer Autonomie“ eröffnen für die Autoren die Möglichkeit, auch in didaktischer – also sozialer – Hinsicht die Unterscheidung von „Selbstherstellung“ und „Selbsterhaltung“ (G. Roth) mitzudenken. Auch in Bezug auf pädagogische Prozesse relativiert sich so die Geschlossenheit, und gerettet wird damit die Didaktik überhaupt. Würde an die These angeschlossen, dass für die Wissensaneignung die Umwelt eine Nebenrolle spielt, wäre auch die Rolle der Erwachsenendidaktik marginal. Mit der Unterscheidung jedoch bleibt Erwachsenenpädagogik durchaus wichtig, weil sie auf der Ebene des Materialitätskontinuums, der Selbsterhaltung oder des Informationsbeschaffers aus der Umwelt angesiedelt wird.

Die Prägung von Wahrnehmung und Erkenntnis durch die Evolution, kulturelle Muster und die Lebensgeschichte werden von Arnold/Siebert in Zusammenhang gebracht mit der Selektivität des Erinnerns:

> „Je älter wir sind, desto größer sind die individuellen Differenzen und Variationen der Aufmerksamkeit und der kognitiven Prozesse. Fragt man mehrere Personen, an welche Nachrichten aus der Tagesschau oder an welche Informationen aus einer Vorlesung sie sich erinnern, so wird man meist sehr unterschiedliche Berichte erhalten, wobei diese Unterschiede nicht zufällig sind, sondern einen biographischen Erfahrungs- und Verwertungshintergrund haben. Der Konstruktivismus erklärt also das Phänomen ‚erkenntnisleitender Interessen‘.“ (A/S, S. 89f.)

Das nicht explizit ausgewiesene Zitat illustriert die an den Konstruktivismus angelehnte Argumentation mit einem Begriff, der von Jürgen Habermas (1968) eingeführt wurde und bis heute besetzt ist. Die Anführungszeichen bestärken die Vermutung, dass nicht der Wortsinn, sondern das philosophische Konzept gemeint ist. Während Habermas anthropologisch verankerte Interessen beschreibt, die in die Ansätze von empirisch-analytischer, historisch-hermeneutischer und kritisch orientierter Wissenschaft einfließen, veralltäglichen und individualisieren Arnold/Siebert das Phänomen. Ob Probleme im Hinblick auf technische, praktische oder emanzipatorische Interessen bearbeitet werden, steht in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit der kognitiven Fähigkeit des Erinnerns oder Behaltens. Die bei Arnold/Siebert folgenden Zitate lassen darauf schließen, dass es weniger um die Auseinandersetzung mit dem Konzept von Habermas geht, sondern mehr um eine symbolische Verwendung des Begriffs. Das verwendete Beispiel auf der Ebene der Alltagsplausibilität

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

mündet in einen der zentralen Begriffe der Kritischen Theorie, deren Thesen für die Autoren nicht vom Konstruktivismus widerlegt, sondern „erklärt", also gestützt werden. Damit wird denn auch ein affirmatives Verhältnis zum *emanzipatorischen* Erkenntnisinteresse impliziert, die eigentlich neue Entwicklung von Habermas angesichts der traditionellen Wissenschaften. Die im Text folgenden Zitate bestätigen diese Vermutung. Thomas Ziehe wird zitiert mit dem Ausdruck „biographisch synthetisiert"[105] (A/S, S. 90). Ziehes Sachbuch *„Plädoyer für ungewöhnliches Lernen"* (1982)[106] versteht sich ausdrücklich nicht als Didaktik oder als pädagogischer Text (vgl. Ziehe 1982, S. 7). In den „Ideen zur Jugendsituation" (Untertitel) plädieren die Autoren entlang neomarxistischer Unterscheidungen (Lohnarbeit/Schattenarbeit, ebd., S. 190) im Sinne eines emanzipatorischen Erkenntnisinteresses für das „Leben-Lernen" statt eines „Lohnarbeit-Lernens" (ebd.)[107]. Die Argumentation lässt sich schwer mit konstruktivistischen Thesen zusammenbringen, außer auf der Ebene der Intention der Autoren: Etwas Neues, Ungewöhnliches soll gegen Traditionelles, Etabliertes durchgesetzt werden.[108] In der Parallele zur Kritischen Theorie wird die Intention „Neues gegen Altes" überlagert durch die Unterscheidung von affirmativ/kritisch – das Neue, also das konstruktivistische Paradigma, erscheint so in aufklärerischem Licht.

Ein weiterer Anschluss an die Kritische Theorie folgt: „In diesem Sinne ist es notwendig, auch die didaktische Theorie der Erwachsenenbildung von dem ‚Lehrlernkurzschluß' (Holzkamp 1993) zu lösen, demzufolge Lehren automatisch zu Lernen führt (...)" (A/S, S. 90). Mit Klaus Holzkamp wird ein Autor in die Argumentation eingeflochten, der in umfangreichen Studien das Programm einer *Kritischen Psychologie* entworfen hat.[109] Seine „subjektwissenschaftliche Grundlegung" (Untertitel) des Lernens ist in der

105 Der von Arnold/Siebert angegebene Begriff „biographisch synthetisiert" findet sich nicht in der angegebenen Quelle („Ziehe 1982, S. 191"), weder auf dieser Seite noch im Kapitel.

106 Erschienen in der rororo-Reihe „Politische Erziehung".

107 „Dem Lohn-Lernen korrespondiert auf der System-Seite der Mehrwert, dem Leben-Lernen auf der Subjektseite der ‚Lebenswert'." (Ziehe/Stubenrauch 1982, S. 190).

108 „(...) Aber indem die Autoren für ein ungewöhnliches Lernen plädieren, polemisieren sie gegen das ‚gewöhnliche Lernen'", Klappentext von Ziehe/Stubenrauch 1982.

109 „In Auseinandersetzung mit der Studentenbewegung (FU Berlin) entwickelt, steht die kritische Psychologie auf dem Boden des historischen Materialismus und versucht, psychologische Forschung unter dem Gesichtspunkt der Verwertung für die Masse d. Bevölkerung zu betreiben. K.Ps. stellt sich in Ggs. zur sog. bürgerlichen Psychologie. (...) Autoren, die sie einführten: K. Holzkamp." (Dorsch 1998, S. 684, Psychologisches Wörterbuch, 13. Aufl.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Erwachsenenbildung vor allem über den Begriff vom „Lehrlernkurzschluss“ rezipiert worden (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 32), obwohl Holzkamp seine Studie primär als bildungspolitischen Beitrag, „insbesondere über Schule und Schulreform“ (Holzkamp 1995, S. 15) versteht. Der Begriff weckt im konstruktivistischen Kontext die Assoziation, dass Wissen nicht linear übertragbar sein kann, wenn das Bewusstsein als operational geschlossenes System konzeptionalisiert wird. In der systemtheoretischen Beschreibung von Jochen Kade (1997b) findet Lehren (Vermittlung) innerhalb und Lernen (Aneignen) außerhalb des pädagogischen Systems statt. Die Kommunikationen der Lehre erreichen daher bestenfalls die Lernumwelt des Teilnehmers, und erwartet wird ein Komplementärverhalten, nämlich die Aneignung, die jedoch biographisch gesteuert bleibt.

Klaus Holzkamp, auf den Bezug genommen wird, entfaltet allerdings keine Argumentation im kognitiven[110] oder konstruktivistischen Sinne. Er beschreibt die Lehrpläne/Curricula als repressives Instrument,[111] welches zur Durchsetzung von machtpolitischen Interessen Lehrer administrativ bindet und die inhaltlichen Lerninteressen der Schüler systematisch unberücksichtigt lässt. Er zeichnet in Anlehnung an Foucaults Diskurstheorie (Holzkamp 1995, S. 396ff.) und mit emanzipatorischem Erkenntnisinteresse nach, welche Machtinteressen via Kurzschluss von Lerninhalt und Lernziel durch die Schulverwaltung administrativ durchgesetzt werden. Es geht Holzkamp um die „schulische Machtökonomie“ (ebd., S. 396). Der Begriff „Lehrlernkurzschluss“ wird also, integriert in die konstruktivistische Argumentation, doppeldeutig:[112] Zum einen wird er als Label für die Erkenntnisse des Konstruktivismus eingeführt, zum anderen kommt eine kritisch-theoretische Analyse institutioneller Mechanismen scheinbar zum *gleichen* Ergebnis.

Edmund Kösel wird zitiert mit dem Begriff „Strukturdeterminiertheit“ (A/S, S. 90) des Lernens – der von Maturana eingeführt wurde: „Bei den

110 Er kritisiert/reinterpretiert die kognitivistischen Lernkonzepte ausführlich (vgl. Holzkamp 1995, S. 118–151).

111 Vgl. das Kapitel „Offizielle Kontamination von Lehr- und Lernzielen: Fiktion schul-administrativer Planbarkeit von Lernprozessen mit dem Lehrer als deren ‚Subjekt‘“ (Holzkamp 1995, S. 387–399).

112 Auch Faulstich/Zeuner nutzen diese Doppeldeutigkeit, wenn sie über den Lehrlernkurzschluss schreiben: „Was Lehrende lehren und was Lernende lernen, liegt in zwei verschiedenen Welten.“ (1999, S. 32)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Interaktionen zwischen dem Lebewesen und der Umgebung innerhalb dieser strukturellen Kongruenz determinieren die Perturbationen der Umgebung nicht, was dem Lebewesen geschieht; es ist vielmehr die Struktur des Lebewesens, die determiniert, zu welchem Wandel es infolge der Perturbation in ihm kommt." (Maturana/Varela 1987, S. 106). Edmund Kösel leitet aus seiner Konstruktivismuslektüre die Forderung ab, die Arnold/Siebert übernehmen, nämlich dass „(...) es nicht mehr möglich ist, in der Koexistenz mit Lernenden Konflikte mit dem Anspruch auf eine eigene Gewissheit auszutragen; die Gewissheiten der anderen müssen als genauso gültig und legitim anerkannt werden wie die eigenen." (Kösel zitiert nach A/S, S. 90)

Mit dem Bezug auf das biologische Phänomen strukturdeterminierter Systeme lassen sich vielfältige Begriffsveränderungen beobachten: Aus *struktureller Koppelung* wird *Koexistenz* und aus *Perturbation* wird *Konflikt*. Die pädagogik- und alltagsnahen Begriffe sind anders aufgeladen und implizieren andere Deutungen. Vom biologischen Konzept der Strukturdeterminiertheit aus wird begründet, warum andere (Schüler/Teilnehmer) quasi auf Augenhöhe mit dem Lehrenden (Lehrer/Dozent) stehen, und zwar in Bezug auf ihre Gewissheiten. Der Begriff Wissen wird vermieden, aber was bedeuten die tieferliegenden Gewissheiten? Im konstruktivistischen Sinne ist Wissen in biographische Strukturen eingelagert, also zumindest in der Aneignung ebenfalls strukturdeterminiert. Mit „Gewissheiten", semantisch mit größerer Nähe zu Gewissen, könnten biographisch besonders relevante, erprobte, identitätsstabilisierende Wissensbestände gemeint sein. Diese sollen nach Kösel als „genauso gültig und legitim" behandelt werden wie die eigenen – womit die Forderung auf ein anderes Niveau, nämlich auf ein ethisches, gehoben ist. Mit der Übertragung der Forderung aus der schuldidaktischen Argumentation von Kösel auf die Erwachsenenbildung wird die Gleichsetzung von Schülern/Teilnehmern und Lehrern/Dozenten fortgesetzt.

Ebenfalls aus dem Kontext der Schulpädagogik wird Bruno Krapf zitiert: „Es war für uns unheimlich schwierig zu glauben, dass Menschen ohne unsere Deutungen ihre Probleme lösen können." (Krapf zitiert nach A/S, S. 91) Mit Ziehe/Stubenrauch (1982), Kösel (1993) und Krapf (1993) wird vor allem die Art der Bezugsquellen verändert. Die „harten" Begriffe des Konstruktivismus werden zwar eingeführt mit Autoren aus Biologie, Gehirnforschung oder Systemtheorie, die Illustrationen jedoch stammen aus

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

dem pädagogischen Sachbuchbereich. Bruno Krapfs *„Aufbruch zu einer neuen Lernkultur“* hat keinen erziehungswissenschaftlichen Anspruch, sondern propagiert: „Selbstwerdung und Mitgestaltung in einer weltumspannenden menschlichen Gemeinschaft, die sich eins fühlt mit dem Kosmos, heißt die umfassende Zielsetzung.“ (Krapf 1993, S. 254). In der Einleitung distanziert sich der Autor von der wissenschaftlichen Tradition der Sachlichkeit und begründet sein Vorgehen: „Wir sprechen die Leserin und den Leser bewusst an. Wir fragen nach der Meinung, der Erfahrung und dem Wissen. Wir suchen den Dialog und versuchen aufzudecken, wie unsachlich sachliche Aussagen sind, weil es jene Sachlichkeit nur bedingt gibt, die im Namen der Objektivität das Subjektive eliminiert hat.“ (ebd., S. 11) Obwohl sich die erkenntnistheoretischen Argumentationen der Konstruktivisten ebenfalls gegen „Objektivität“ aussprechen, kommen bei den pädagogischen Sachbuchautoren eine starke *pädagogische Absicht* in Bezug auf die Leserschaft und eine entsprechende Distanz zur wissenschaftlichen Argumentation hinzu.

In der Rezeption lässt sich eine Verschränkung von historischen Pädagogiken mit konstruktivistischen Argumentationen beobachten. Das Zitat von Ernst von Glasersfeld wird gleich zweifach eingebettet:

> „(...) In diesem Sinne plädiert v. Glasersfeld ganz im Sinne der ‚negativen Erziehung‘ von Rousseau dafür, „... dass die Tätigkeit des Lehrers als ein Versuch angesehen werden sollte, die Umwelt eines Schülers so zu verändern, dass dieser möglichst jene kognitiven Strukturen aufbaut, die der Lehrer ihm vermitteln möchte‘ (v. Glasersfeld 1987, S. 133).“ (A/S, S. 91)

Elf Zeilen später wird Bezug genommen auf Platon:

> „Schon Sokrates bezweifelte im Gespräch mit Menon, ob Lernen lehrbar sei. ‚Menon: Sokrates, aber meinst du ganz allgemein, dass wir nicht lernen, sondern dass das, was wir Lernen nennen, ein Sicherinnern ist? Kannst du mich lehren, dass es so ist? Sokrates: Du bist schlau, Menon; jetzt fragst du, ob ich dich lehren kann. Dabei behaupte ich ja gerade, dass es keine Belehrung gibt, sondern nur Erinnerung.‘“ (A/S, S. 92)[113]

Die Aussage von Glasersfeld in Bezug auf Schüler wird auf die Erwachsenenbildung übertragen und damit auch Rousseaus Konzept der „negativen Erziehung“, welches auf die Pädagogik bis heute Einfluss hat. Angenommen, Rousseau und Glasersfeld würden ähnliche Methoden fa-

113 Für den Dialog geben die Autoren keine weitere Quelle an.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

vorisieren, so bleibt die Begründung doch denkbar verschieden. Neben der kognitionspsychologischen stände die naturmetaphysische Argumentation. Rousseau fordert Zurückhaltung vom Erzieher, damit sich das im Menschen natürlich angelegte Gute entfalten kann und nicht durch kulturelle Einflüsse verdunkelt wird. Allerdings kann die Gestaltung der Lernumwelt ein Raum voller bewusst arrangierter Probleme sein, die ein Anregungspotenzial enthalten, dessen Lösung dem Kind selbst überlassen bleibt. Es geht Glasersfeld um den Aufbau von Strukturen, die der Lehrer vermitteln möchte – Rousseau um einen Schutz vor Vermittlungsabsichten einer kulturell entarteten Umwelt generell.[114] Auch Platons Sokrates erfüllt zwei Zwecke. Zum einen wird in der Passage die Möglichkeit der Belehrung zurückgewiesen und „Erinnerung" favorisiert, was im Konstruktivismus assoziativ mit Ontogenese oder in der sozialen Dimension mit Biographie überblendet wird. Auf Platons Konzept von Realwelt (Mensch/Körper) und Ideenwelt (Seele) wird im Argumentationszusammenhang nicht eingegangen. Als pädagogischer Anschlusspunkt stehen die sokratische Gesprächsmethode und die antike „ursprüngliche" Philosophie im Vordergrund. Zum anderen wird der radikale Konstruktivist Ernst von Glasersfeld eingeordnet in ein lineares Verhältnis wichtiger pädagogischer Tradition von der Antike über die Aufklärung bis zum Konstruktivismus.

Damit wird gezeigt, dass innerhalb pädagogischer Tradition ähnliche Konzepte zu finden sind, die erst heute naturwissenschaftlich (= konstruktivistisch) belegt werden. Und dies sind nicht die randständigen Konzepte, sondern die wichtigsten Konzepte der Pädagogik schlechthin – keine Geschichte der Pädagogik könnte ohne Sokrates und Rousseau geschrieben werden.

Folgende Passage bestätigt die Diskursregel „Das Neue ist das Alte":

> „So wusste bereits Eduard Spranger um die ‚ungewollten Nebenwirkungen', worauf Neumann kürzlich – Spranger zitierend – hingewiesen hat: ‚Weil alles Lebendige seine eigene ‚innere Formtendenz' besitzt, muss auch eine Eigengesetzlichkeit des ‚menschlich-geistigen Lebensgefüges' akzeptiert werden. Diese erscheint anders als im organischen oder technischen Bereich nicht nur als weitgehend unbekannt, sondern wird für

114 Rousseau geht davon aus – deshalb möchte er als Lektüre nur Robinson Crusoe erlauben –, dass der Mensch von Natur aus sich so entwickelt, wie er es sich wünscht: als guter Mensch.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

grundsätzlich unerforschbar gehalten, weil sie sich gegen kausalgesetzliche Deutungen sperrt.' (Neumann 1993, S. 183)." (A/S, S. 92)

Dieter Neumann widmet sich in seinem Aufsatz *„Falsche Zielvorstellungen und ungewollte Nebenwirkungen. Das ‚Dörner Experiment' im Erziehungsbereich"* (1993) der Frage, inwiefern die Ergebnisse des Dörner-Experiments (1989) auf die Erziehung übertragbar sind und ob nicht schon geisteswissenschaftliche Pädagogen, z. B. Eduard Spranger, ähnliche Phänomene thematisiert haben. Die Thematisierung verläuft entlang der Grenze der „zwei Kulturen" (vgl. Kutschmann 1999) von naturwissenschaftlicher Psychologie (Dörner) und lebensphilosophischer Pädagogik (Spranger). In Bezug auf Erziehung sieht Neumann jedoch nur verschiedene Wege zu einer Erkenntnis: „Folgt man der philosophischen Anthropologie, so wären die Handlungsprobleme in der Erziehung von den Vertretern ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition annähernd richtig beschrieben und das gegen Technologieansprüche demonstrierte ‚Nichtkönnen' wäre richtig erklärt. Folgt man hingegen der biologischen Seite,[115] so gelangt man ebenfalls zu dem Ergebnis ‚Nichtkönnen', nur wäre der Erklärungshintergrund ein anderer." (Neumann 1993, S. 194). Der Bezug auf den Aufsatz bestätigt das Prinzip der Konvergenz zwischen Altem und Neuem auf zweifache Weise: Zum einen wird aus der pädagogischen Tradition zitiert, zum anderen werden angesichts neuer Fragestellungen die zwei Kulturen von natur- und geisteswissenschaftlicher Forschung in der Synthese gleicher Ergebnisse fusioniert.

Das Prinzip der Selbstorganisation durch Evolution reicht für Arnold/Siebert nicht aus, um Lernen abbilden zu können, deshalb ergänzen sie es mit Bezug auf Varela (1992) durch den Begriff *Koevolution*. Das Beispiel aus der Biologie, die koevolutive Entwicklung der Farbe der Blume mit dem Farbsehen der Biene, wird dazu transformiert. Die Übertragung des konstruktivistischen Konzepts auf zwischenmenschliche Beziehungen leistet für die Autoren der Schweizer Psychotherapeut Jürg Willi (1985). Die vereinzelnden, isolatorischen Aspekte des Selbstorganisationskonzeptes werden aufgelöst:

„Zwei (oder mehrere) Menschen können ein ‚ökologisches System' bilden, in dem beide miteinander wachsen und lernen, auch wenn jedes Individuum eine operational ge-

115 Der Autor meint damit „die anthrobiologische Hypothese" und die „Ergebnisse der experimentellen Psychologie und der physiologischen Forschung." (Neumann 1993, S. 194)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

> schlossene Einheit ist. Die Beziehung mehrerer Menschen ist ein dynamisches Ganzes und damit mehr als die Summe der einzelnen Teile. In diesem sozialökologischen System entstehen Ideen. Diese ‚Ideenproduktion' ist personenübergreifend, die Personen selber sind Bestandteile dieser Idee." (A/S, S. 93)

Jürg Willi wird zweifach zitiert, und zwar aus seinem Buch *„Die Koevolution"*:

> „Ein Humansystem besteht nicht einfach aus Personen. Es bildet sich vielmehr aus den ideenbezogenen Anteilen der Person, welche sich mit entsprechenden Anteilen anderer Personen zielgerichtet zur Realisierung eines gemeinsamen Ideenprozesses organisieren." (Willi 1985, S. 258) (...)

> „Das Sich-Einstimmen auf einen gemeinsamen Prozess, das Handeln und Fühlen aus gemeinsamem Unbewusstem heraus, kann Formen annehmen, bei welchen in zwei oder mehreren aufeinander bezogenen Personen gleichzeitig innere Prozesse ablaufen, ohne dass diese Personen zu diesem Zeitpunkt bewusst über ihre fünf Sinne kommunizieren. Es bildet sich also eine Synchronizität (Gleichzeitigkeit) der Ideenentwicklung." (ebd., S. 279)

Der Bezugspunkt von Willi sind keine biologischen Evolutionskonzepte, sondern Evolution wird im Wortsinn als Entwicklung verstanden. Es geht dem Autor auch in paartherapeutischer Absicht (vgl. ebd., S. 123–212) um die Möglichkeiten gemeinsamer Entwicklung und um „Wege der Selbstverwirklichung" (ebd., S. 39). Dazu zieht er eine Vielzahl verschiedener Denker[116] heran, und im Stile des New-Age formuliert er sein Weltbild:

> „Aus einer ganzheitlichen Sicht des Universums könnte das Innere des Menschen die Projektion des Ganzen sein; die einzelne Person wäre dann Gefäß oder Träger für die auf sie einwirkenden, außer ihr zentrierten Kräfte." (ebd., S. 90)

Willi ersetzt den Begriff Information durch seine Vorstellung eines ständigen Austausches von „Ideen" (ebd., S. 84).[117] Diese Umstellung führt zu pädagogisch anschlussfähigen Assoziationen, denn „Ideen" haben gegenüber Informationen oder bloßen Daten einen kreativen und produktiven Anteil. Und in Distanz zu Vorstellungen vom einsamen, kreativen Genie des 19. Jahrhunderts wird die Ideenproduktion im Sozialen

116 Willi (1985) bezieht sich auf Buddhismus (S. 57f.) und Taoismus (S. 62f.), auf Capra (S. 11), Laotse, C.G. Jung, Govinda, Buber (66ff.), Freud, Marcuse, Platon, Hegel, Millett, Simenon (S. 287f.), Maturana und Varela (S. 83) u. a.

117 „Der Begriff der Idee ist für dieses Buch von zentraler Bedeutung." (Willi 1985, S. 84)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

verortet, sogar als Personen übergeordnetes Prinzip konzeptionalisiert. Willis Konzept einer „Ideengemeinschaft“ (A/S, S. 94), mit dem das (transformierte) Phänomen der Koevolution (streng genommen der Ko-Ontogenese) in die Erwachsenenbildung eingeführt wird, löst den konstruktivistischen Begriff strukturelle Koppelung ab. Willis Koevolution favorisiert das soziale Lernen, unterlegt strukturellen Koppelungen Kreativität/Produktivität („Ideen“) und Arnold/Siebert können am Ende ihrer Rezeption in Bezug auf die Erwachsenenbildung von „einer Lerngemeinschaft sprechen, in der überpersönliches Lernen stattfindet.“ (A/S, S. 94)

5.2.2 Kategorie II: Erwachsenenbildung als Lerngemeinschaft

Das Kapitel über die Schlüsselbegriffe – „Lernen durch Koevolution“ (A/S, S. 88–94) – zerfällt in zwei Teile. Im ersten Teil werden Hinweise zum Lernen gegeben, wie es aus konstruktivistischer Sicht verstanden werden kann. Hier werden vor allem Vorstellungen zurückgewiesen, die von „materiellem“ Wissenstransfer ausgehen, also von einer linearen Übertragbarkeit. Begründet wird die Unmöglichkeit dieser Übertragbarkeit mit dem Phänomen der Selbstorganisation, der Autopoiesis oder operationalen Geschlossenheit[118] des Bewusstseins. Diese Sichtweise von Leben oder Bewusstsein löst bei Pädagogen jedoch unerfreuliche Assoziationen aus, wenn damit gemeint sein kann, dass Sozialität oder Interaktion eine nur marginale Bedeutung haben. Der zweite Teil des Kapitels enthält daher die Erweiterung: „Deshalb ergänzen wir den Begriff der Selbstorganisation durch den der Koevolution“ (A/S, S. 92). Auf einer nur mittelbar einsichtigen Ebene wird damit eine strategische Weichenstellung vorgenommen. Das Konzept der Autopoiesis (oder der operativen Geschlossenheit) wird nämlich im Konstruktivismus und in der Systemtheorie durch einen anderen Begriff erweitert oder gemeinsam thematisiert, durch den Begriff *strukturelle Koppelung*.[119] Damit „wird das Verhältnis eines Systems zu den Umweltvoraussetzungen bezeichnet, die gegeben sein müssen, um die Autopoiesis fortsetzen zu können“ (Baraldi u. a. 1997, S. 186). Das

118 Arnold/Siebert unterscheiden die Konzepte nicht, im Gegensatz zu Luhmann (1991/92).

119 Vgl. die Inhaltsübersicht bei Maturana/Varela (1987, S.18): Kapitel 4: Perturbation, Strukturkoppelung, Einheiten 2. Ordnung, operationale Geschlossenheit, Ontogenese. Die Ko-Ontogenese (nicht: Koevolution) wird erst in Kapitel 8 thematisiert (ebd., S. 209f.). Niklas Luhmann (1997, S. 92ff.) thematisiert die Begriffe in einem Kapitel: „Operative Schließung und strukturelle Kopplung“. Das Stichwortverzeichnis der Hauptwerke *„Die Gesellschaft der Gesellschaft“* (1997) und *„Soziale Systeme“* (1996b) enthalten kein Stichwort „Koevolution“. Der systemtheoretische Begriff wäre *Interpenetration*.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Konzept der strukturellen Koppelung jedoch wird übersprungen und durch das der Koevolution ersetzt. Dabei wird im Hinblick auf die Erwachsenenpädagogik nicht die Koppelung von Systemen, sondern ein koevolutives Verhältnis zwischen Menschen unterstellt; es geht den Autoren um „zwischenmenschliche Beziehungen“ (A/S, S. 93). Mit diesem Überspringen wird eine Vielzahl von Lern- und Aneignungsverhältnissen via Nichtthematisierung ausgeschlossen, nämlich sämtliche Möglichkeiten struktureller Koppelung – vor allem System-Umwelt-Koppelungen nichtgegenseitiger Entwicklung. Selbstorganisiertes Lernen und vor allem die Aneignung von Wissen über Medien (Computer, Bücher, Fernsehen u. a.) liegen jenseits der Interaktion mit Personen und sind meist nicht koevolutiv.[120] Die Anwesenheit von Personen oder sogar von Lehrenden ist keineswegs eine Umweltvoraussetzung für Erwachsenenlernen und daher im theoriescharfen Sinne keine (strikte) strukturelle Koppelung.

Mit dem Überspringen der strukturellen Koppelung wird es möglich, die Koevolution von Personen als Auslösebedingung von Lernen, später von „Ideen“ zu konzeptionalisieren. Der zweite Schlüsselbegriff bleibt also im Rahmen einer Didaktik als Konditionalprogramm, die gesetzten Bedingungen für Koevolution deuten auf eine spezifische Sichtweise von Erwachsenenbildung hin. Diese ist für die Autoren nämlich im traditionellen Sinne an das Vorhandensein von Lerngruppen, Lehrenden und Institutionen gebunden. Die Einschränkung von Lernen auf das Vorhandensein anderer Personen wird rigide gedacht. Die Lerngruppe nämlich wird im Anschluss an den Psychotherapeuten Jürg Willi als Voraussetzung für das Entstehen von „Ideen“ und als Sphäre der personenübergreifenden „Ideenproduktion“ (A/S, S. 93) gesetzt. Die Offenheit der Formulierungen und der Abschluss des Kapitels mit Willis Konzept der „Ideengemeinschaft“ zeigen allerdings auch zweckprogrammatische Aspekte. „Ideen“ wären dann der Output von Erwachsenenbildung, die als Agentur der Ideenproduktion gedacht würde. Die Autoren unterstellen Bildungsprozessen und Gruppen generell ein hohes Kreativitätspotenzial: „Die Beziehung mehrerer Menschen ist ein dynamisches Ganzes und damit mehr als die Summe der einzelnen Teile. In diesem sozialökologischen System entstehen Ideen.“ (A/S, S. 92)

120 Nur der Leser, nicht das Buch verändert sich. Im Falle des Internets allerdings kann man von Evolution des Mediums und Ontogenese des Users sprechen, wenn Nutzer in Diskussionsforen das Medium mitentwickeln und sich andere Sichtweisen aneignen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

5.2.3 Kategorie III: Die Gewissheiten anderer

Arnold und Siebert thematisieren in einer Passage das Thema Ethik explizit, sie zitieren Edmund Kösel:

> „(...) Demgegenüber betont Kösel – ganz im Sinne einer Erwachsenendidaktik im Modus des Zulassens – dass (...) es nicht mehr möglich ist, in der Koexistenz mit Lernenden Konflikte mit dem Anspruch auf eine eigene Gewissheit auszutragen; die Gewissheiten der anderen müssen als genauso gültig und legitim anerkannt werden wie die eigenen' (Kösel 1993, S. 206). Hier liegt für Kösel gleichzeitig ein zentraler Anknüpfungspunkt für die Entwicklung einer ‚didaktischen Ethik' (ebd.) (...)." (A/S, S. 90)[121]

Der Modus des Zulassens knüpft an die gängige pädagogische Unterscheidung von Wachstum versus Prägung an.[122] Im Zusammenhang mit einem Zitat von von Glasersfeld wird später auf Rousseaus negative Erziehung angespielt, in der, auf der Ebene dieser allgemeinen Anspielungen, für ein Zulassen bzw. Wachsenlassen plädiert wird.

Thematisiert wird eine Haltung, die Lehrende (bei Kösel Lehrer) bei Konflikten einnehmen sollen. Ausgehend von konstruktivistischen Erkenntnissen werden Sollenssätze formuliert. Für Kösel ist die Aussage die Konsequenz eines Postulats[123] und hinter der Formulierung, es sei „nicht mehr möglich" (ebd., S. 206), verbirgt sich die Wertung, dass es angesichts neuer naturwissenschaftlicher Erkenntnisse nicht mehr *legitim* ist, Konflikte mit dem Anspruch auf Gewissheit auszutragen. Die rhetorische Haltung der Gewissheit einzunehmen ist natürlich möglich und in anderen Kommunikationskontexten eventuell sogar strategisch notwendig, auch wenn ein Beobachter dies im Einzelfall für unmoralisch hält. Die intendierte Forderung, darauf aber in Erziehungszusammenhängen zu verzichten, kann als normative Aussage, auch als moralischer Appell an Lehrende gelesen werden. Die biologische Erkenntnistheorie wird somit zum Instrument der Enthierarchisierung von Gewissheiten in asymmetrischen Bildungsprozessen (Schule), die aber auf die Erwachsenenbildung übertragen werden. In der idealerweise als symmetrisch gedachten Interaktion von Erwachsenen verwundert diese Aussage zwar – die Generationendifferenz

121 Bei Edmund Kösel endet der Abschnitt mit dem Satz: „Das ist die Grundaussage einer Didaktischen Ethik." (Kösel 1993, S. 207)

122 Vgl. zu den Grundvorstellungen antiker bzw. christlicher Bildungsvorstellungen Assmann 1993.

123 Der Satz beginnt bei Kösel: „Konsequenz dieses Postulats ist, dass es nicht mehr möglich ist ..." (Kösel 1993, S. 206)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

kann hier nur verdeckt als Hierarchiefaktor eingesetzt werden –, allerdings eröffnet der Begriff „Gewissheiten“[124] vielfältige Deutungen. Gewissheiten sind semantisch sowohl an Wissen als auch an Gewissen gebunden. Umgangssprachlich wird unter dem Hinweis, dass man sich gewiss sei, verstanden: Ich bin mir sicher. Liest man die Forderung mit Bezug auf Wissen, so wäre der Hinweis: In Konflikten haben wir kein sicheres Wissen, keine Wahrheit, um die es sich zu streiten lohnt, sondern nur (noch) gleich gültige Deutungen einer nicht zu erreichenden Realität. Setzt man die Verbindung zum Begriff Gewissen ein, dann wäre das Postulat zu verstehen als Hinweis darauf, dass die Legitimation moralischer Positionen mit Bezug auf das eigene Gewissen[125] der pädagogischen Intervention entzogen ist. Wissen wird zudem losgelöst von Entstehungskontexten, die jenseits des Subjektiven liegen. Die Begründungen für den „Anspruch auf Gewissheit“ können immerhin stark variieren. Ob auf wissenschaftliche Methoden, eigene Erfahrungen oder die Astrologie rekurriert wird, spielt in Konflikten – und Bildungsprozessen – durchaus eine Rolle.

Als moralische Kommunikation gelesen, favorisiert das Postulat Konsensvorstellungen verschiedener Deutungen, Kösel spricht von der „Erzeugung konsensueller Realität“ (Kösel 1993, S. 207). Damit verbunden ist anscheinend die Hoffnung, dass ein Klima, in dem verschiedene Deutungen gleiche Gültigkeit beanspruchen dürfen, die Deutungen selbst im Gruppenzusammenhang harmonisiert. Damit dies gelingt, muss ein moralisch genau definiertes Spektrum mitkommuniziert werden, nämlich welche Deutungen keine Gültigkeit beanspruchen können.[126]

Der Appell richtet sich auch an die „innere Haltung“ der Lehrenden.[127] Die Rollen von Lehrenden und Lernenden stehen tendenziell in einem

124 Unter Gewissheit versteht man „die höchste Stufe des Für-wahr- oder Für-gültig-Haltens, deshalb nicht auf Wissen und auf Normen bezogen“ (Brockhaus 1989, Bd. 8). Im Universal-Lexikon von Zedler (1734) findet sich die Erklärung „Gewißheit ist diejenige Erkenntnis, da uns kein Zweifel übrig bleibt.“ (Zedler 1994, S. 1394) Die Europäische Enzyklopädie (...) verweist auf das Stichwort „Vertrauen“, welches im „Zusammenhang von Gewißheit und Ungewißheit“ thematisiert wird (Busse/Schierwagen 1990, S. 719–721).

125 „Die Berufung auf das Gewissen als moralische Letztinstanz ist eine in der Praxis generell anerkannte Form der Begründung.“ (Pieper 2000, S. 198)

126 Würden fundamental disparate Deutungen tatsächlich unterschiedslos akzeptiert, so müssten z. B. rechtsradikale oder okkultistische Positionen als gleichrangig behandelt werden.

127 „Nach meiner Erfahrung ist diese innere Haltung auch das Geheimnis eines erfolgreichen Unterrichts.“ (Kösel 1993, S. 207)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

asymmetrischen Verhältnis, zum einen durch Kompetenzgefälle in Bezug auf die Inhalte, zum anderen durch die oft eindeutig einseitige Verteilung der Selektionsmacht. Dräger hat darauf hingewiesen, dass advokatorische Figuren des Schüler-Lehrer-Verhältnisses in die Erwachsenenbildung übernommen werden: Die Generationendifferenz wird als „kulturelle Differenz" fortgeschrieben (vgl. Dräger 1999).

Konstruktivistisch lässt sich allerdings die biologische oder kognitive Gleichheit von Menschen begründen, und für die Erwachsenenbildung wird dies in einen Appell transformiert, der die Lehrenden darauf hinweist, die sozialstrukturell konstituierte Rollenasymmetrie durch eine andere „Haltung" außer Kraft zu setzten. Der pädagogische Enthusiasmus wird hier durchaus gebremst, weil ihm die Legitimität quasi entzogen wird. An die Stelle der traditionellen pädagogischen Figur, dass der Lehrende lehrt, damit die Lerner genau dies lernen, tritt eine Paradoxie: Der Lehrende soll auf den Anspruch verzichten, dass der Lernende lernt, was der Lehrende lehrt, damit der Lernende (wieder) lernt, was gelehrt wird. Das Bewusstsein ist selbstorganisiert, so die Einsicht – bedarf aber der Anleitung.

Die Thematisierung von Erwachsenenbildung primär als Interaktion innerhalb klassischer Lehr-/Lernarrangements in Verbindung mit der Gleichgültigkeit von subjektiven „Gewissheiten" führt zu Postulaten bezüglich der Dozentenrolle: „Eine Resonanz, also eine ‚Schwingung' zwischen den Beteiligten, in der eine Ideenproduktion möglich ist, setzt voraus, dass die Selbstorganisation der anderen respektiert wird und dass eine konstruktive Atmosphäre erzeugt wird, in der sich alle für das interessieren, was andere sagen, in der aufmerksam zugehört wird, in der niemand unbedingt Recht behalten will, in der allen an einem Erkenntnisfortschritt gelegen ist." (A/S, S. 94) Die abgeleiteten Hinweise geraten in die Nähe eines Tugendkataloges, an dem das Dozentenverhalten ausgerichtet werden soll. Formuliert werden Idealvorstellungen und ein intensives menschliches Verhältnis innerhalb einer Lerngruppe. Trotz gleicher Gültigkeit aller Teilnehmerpositionen, einschließlich des Dozenten, darf dieser keinesfalls gleichgültiges Verhalten an den Tag legen. Die Zuständigkeit für die Inhalte wird verschoben auf die Zuständigkeit für wissenschaftlich schwer Fassbares: Atmosphäre, Stimmungen und Klima – wobei vorausgesetzt wird, dass diese Faktoren nicht der Interpretation unterliegen und alle Teilnehmer

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

dahingehend ähnliche Ansprüche haben.[128] Das Absehen vom Primat der Inhalte bringt die Aufforderung mit sich, verschiedene Deutungen[129] zuzulassen, um atmosphärische Verstimmungen zu vermeiden. Dies wird im Kontext einer konstruktivistischen Didaktik nicht bloß zu einer Umdeutung, weil eine dazu alternative Deutung – also z. B. das Beharren auf Inhalt- vor Teilnehmerorientierung – keine Akzeptanz mehr findet. Die Ableitungen treten vielmehr als Ableitung aus naturwissenschaftlichen Erkenntnissen auf und haben damit im pädagogischen Diskurs immer auch den Anschein *objektiver Erkenntnis*. Und wer sich gegen die Ergebnisse der *hard sciences* wehrt, gegen den kann Moral eingesetzt werden.[130]

5.3 Systementwicklung

5.3.1 Kategorie I: Interpretation

Der Beitrag von Rolf Arnold zur Systementwicklung stellt einen editorischen Sonderfall im Buch *„Konstruktivistische Erwachsenenbildung“* dar. Es handelt sich bei dem Kapitel um die „gekürzte und überarbeitete Fassung eines Vortrages“ (A/S, S. 94, Fn. 33), der „im Rahmen der Vorlesungsreihe ‚Wertewandel in der Wirtschaft – Neue Perspektiven für die Hochschule‘“ gehalten wurde. Allein die Möglichkeit der Umarbeitung eines Vortrages zum ethisch zentrierten Thema „Wertewandel“ und die Einpassung in die Kapitelfolge eines Buches über konstruktivistische Erwachsenenbildung deuten auf den hohen Stellenwert der ethischen Implikationen des (neuen) Theoriebezugs hin. Die Autoren wollen die Ethik keinesfalls dem Leser überlassen. Das Thema „Systementwicklung“ allerdings wird nicht nur mit ethischen Nebenkommentaren versehen, sondern sogar aus einem ethischen Kernthema heraus entwickelt. Es wundert daher nicht, dass das erste explizite Zitat aus Heinz von Foersters maßgeblichem Vortrag (!) zum Thema Ethik stammt. Zielgruppe seines Vortrags waren Familienthera-

128 Sigrid Nolda hat darauf aufmerksam gemacht, dass tendenziell die Inhalte aus der Erwachsenenbildung verschwinden, weil Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug und Selbststeuerung (auch) programmatisch dominieren (vgl. Nolda 2001, S. 106ff.).

129 Dabei wird die Diskussion über Inhalte vermieden. Im psychosozialem Themenbereich ist Deutungsfreiheit quasi geboten, im kaufmännischen Bereich aber riskant, wenn das Finanzamt zu anderen Deutungen kommt.

130 Etwa: Ideologieverdacht, fehlende Fachlichkeit, fehlende „Interdisziplinarität“, veraltete Einstellung usw.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

peuten.[131] Er schließt in seinen Ausführungen über Ethik an Ludwig Wittgensteins[132] Diktum „Es ist klar, dass sich Ethik nicht aussprechen lässt“ (zit. nach von Foerster 1993, S. 67) an.

Rolf Arnold nimmt aus dem Vortrag den Gedanken auf – Foerster entwickelt ihn in Form einer Anekdote –, dass es in der Ethik nicht um Wahrheit, sondern um Vertrauen geht. Vertrauen wird anschließend weiter verknüpft: „Vertrauen und Offenheit erweisen sich als zwei eng miteinander zusammenhängende grundlegende Voraussetzungen für einen förderlichen Umgang mit Systemen ...“ (A/S, S. 95). Die Paarung der Begriffe im Hinblick auf Ethik unterscheidet sich von den bisherigen Thematisierungen in der Erwachsenenbildung, bei denen die Verantwortung im Mittelpunkt stand.[133] Im Rahmen der Systementwicklung wäre ein Anschluss möglich gewesen, er scheint auch naheliegend im Hinblick auf die Soziologie. Walter Bühl hat für seine umfangreiche, überaus differenzierte Studie das Thema Verantwortung – nicht Vertrauen – mit der Systemproblematik verbunden.[134] Auch Heinz von Foerster favorisiert im zitierten Vortrag die Verantwortung. Dies klingt wie ein optimistische Variante der radikalen Verantwortungs-Freiheits-Konzeption von Jean Paul Sartre[135]:

> „Der Gegensatz zu Notwendigkeit ist nicht Zufall, sondern Freiheit. Wir haben die Wahl, wer wir werden möchten, wenn wir über prinzipiell unentscheidbare Fragen entschieden haben. (...) Mit dieser Freiheit der Wahl haben wir die Verantwortung für jede unserer Entscheidungen übernommen.“ (von Foerster 1993, S. 74)

Doch Vertrauen ist vorerst ein moralisch zurückhaltenderes Prinzip als Verantwortung.

---

131 „Ethik und Kybernetik zweiter Ordnung“, Vortrag, gehalten auf dem Kongress „Système et thérapie familiale“ in Paris 1990, in: von Foerster (1993, S. 60-83). Im Eröffnungsvortrag betont von Foerster: „Wir befinden uns auf einem internationalen Kongress über Ethik ...“ (ebd., S. 67).

132 Tractatus logico-philosophicus: Nr. 6.421.

133 Vgl. die Kongressbände von Holzapfel (1990) und Gieseke u. a. (1991).

134 „Verantwortung für Systeme“ (vgl. Bühl 1998).

135 Vgl. Sartre 1993, S. 753ff., S. 959ff., Sartre 1994, S. 117 ff. Natürlich bleiben große Unterschiede zur existenzialistischen Variante. Sartre konzipiert radikale Freiheit und Verantwortung als grenzenlos, damit als unerträgliche Last. Von Foerster entlastet die Verantwortung durch „entscheidbare Fragen“, es läuft also auf die Bewertung hinaus. Ein Konsens darüber, ob Fragen entscheidbar sind oder nicht, lässt sich wahrscheinlich nicht herstellen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Auch Gregory Bateson – Heinz von Foerster bezeichnet ihn als den „Vater der Familientherapie“ (ebd., S. 62) – ist Teil des Netzwerkes von Wissenschaftlern, die sich mit Kybernetik und Selbstorganisation beschäftig(t)en.[136] Batesons Essay ist ein Kommentar zu einem Artikel von Margaret Mead, das vollständige Zitat lautet:

> „Wir sind nun (...) in der Lage, M. Meads Vorschlag mit etwas konkreteren Mitteln zu überprüfen. Sie schlägt vor, dass wir bei der Anwendung der Sozialwissenschaften ‚Richtung‘ und ‚Wert‘ in unseren Handlungen selbst suchen sollen, anstatt uns an einem geplanten Ziel zu orientieren.“ (Bateson 1985, S. 238, zuerst 1942)

Bateson greift in seinem Beitrag Margaret Meads Kritik am westlichen Zweck-Mittel-Denken, insbesondere am instrumentellen Denken der (amerikanischen) Gesellschaftswissenschaften, auf und entwickelt die Unterscheidung von Proto- und Deuterolernen. Am Ende plädiert er in Bezug auf das Lernen für die Gewöhnung von Kindern an mechanische Abfolgen, die der zwanghaften Form von Exaktheit vorzuziehen sei. Arnold und Siebert sehen in Margaret Meads Statement – allerdings wird nur Bateson erwähnt – eine reflexive Orientierung im „professionellen Umgang mit systemischer Komplexität und Vielfalt“ (A/S, S. 95). Auf die Lerntypen – Thema und Titel des Bateson-Aufsatzes – wird nicht eingegangen.

Im Anschluss an das Thomas-Theorem – zitiert wird Robert K. Merton (1968) – führt Arnold sein ausgearbeitetes Deutungsmusterkonzept (vgl. Arnold 1985) ein. Damit wird die Thematisierung der Systementwicklung schon früh (sozial-)psychologisch akzentuiert, denn Erwachsenenbildung wird im Rahmen des Deutungsmusteransatzes „als Praxis der Sozialpsychologie“ (ebd., S. 11f.) gesehen.[137] Für die „Realität von Deutungen“ (A/S, S. 95f.) werden daher auch Paul Watzlawicks „frappierende Therapieerfolge“ (ebd., S. 95) interessant. Auch stellen die von Watzlawick entwickelten „Interventionen in die Wirklichkeit zweiter Ordnung (...) eine Anwendung des konstruktivistischen Denkens dar“ (Watzlawick 1988, S. 113).

Da es aber im weitesten Sinne um Organisationslernen geht, müssen auch nichtpsychologische Autoren rezipiert werden. Arnold weist dar-

136 Bateson taucht in allen vier „Küppers-Matrizen“ (Zitiernetzwerke) auf (vgl. von Foerster/Bröcker 2002, S. 268f.).

137 Was auch erklären könnte, warum das Kapitel mit zahlreichen Zitaten von Erich Fromm endet.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

auf hin, dass auch in Organisationen Interpretationstendenzen eine wichtige Rolle spielen. Harald Geißler, der von Arnold zitiert wird, stellt in seinen *„Grundlagen des Organisationslernens“* (1994) die skeptische Frage, „ob Organisationslernen nur ein Modethema ist“[138], und sieht auch „die Stellung des Subjekts (...) zunehmend fraglicher“ (ebd., S. 8) werden. Es geht ihm jedoch nicht um eine abstrahierende Herangehensweise, sondern um die Leitfrage, wie die „Beziehung zwischen der Konstitution und Entwicklung des Subjektes und seiner Organisation zu denken ist.“ (ebd., S. 9) Das Subjekt bleibt jedenfalls anwesend, trotz abstrakter Theoriebezüge auf Systeme und Selbstorganisation.

Auf gleicher argumentativer Höhe siedeln die Autoren Dirk Baeckers „Theorie eines postheroischen Managements“ (A/S, S. 96) an. Es handelt sich dabei jedoch nicht um eine Theorie, sondern um die Veröffentlichung von Zeitungsglossen, die der Autor für den „Blick durch die Wirtschaft“ (FAZ) von 1990 bis 1992 verfasst hat.[139] Sie sind von journalistisch-pointierter Qualität, der Form nach meist Rezensionen oder ironisch-bissige Kommentare zu wirtschaftlichen Modethemen. Dirk Baecker, selbst Luhmann-Schüler, versteht es auf diese Weise, die Paradoxien des systemtheoretischen Denkens für ein breiteres Publikum unterhaltend (oder provozierend) aufzubereiten. Das Zitat aus der Glosse „Eine Wirklichkeit zweiter Ordnung“ (vom 06. Mai 1991) erklärt den Sachverhalt allgemeinverständlich, provozierend und pointiert. Baecker empfiehlt am Ende seines kurzen Textes in wirtschaftlicher Metaphorik: „Kurz, der beste Anlagetipp auf dem Gebiet intellektueller Entwicklung lautet gegenwärtig: Denken zweiter Ordnung. Es gibt kein Zurück zur ersten Ordnung“ (Baecker 1994, S. 84). Zuvor schildert er, dass es in vielen gesellschaftlichen Bereichen – Wirtschaft, Politik, Natur- und Sozialwissenschaft – inzwischen eine Umstellung auf ein Denken zweiter Ordnung gibt. Arnold und Siebert umgehen mit dem Rückgriff auf journalistische Texte (eines etablierten Wissenschaftlers) die längeren, komplizierteren und radikaleren Argumentationen wissenschaftlicher Texte.[140] Dies lässt Rückschlüsse auf die Zielgruppe des Buches zu: Wie Baecker in journalistischen Texten soziologische Laien im Blick haben muss, so scheinen Arnold/Siebert ihren Lesern – die päda-

138 Ähnlicher Skepsis begegnet man in Bezug auf Erwachsenenbildung und Ethik (vgl. Holzapfel 1990, S. 6).

139 Der Merve Verlag (Berlin) hat sie als Buch herausgegeben (vgl. Baecker 1994).

140 Niklas Luhmann hat die Beobachtung zweiter Ordnung als grundlegendes Kennzeichen der Moderne beschrieben (vgl. Luhmann 1992).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

gogischen Praktiker? – nicht zu abstrakte Argumentationen zumuten zu wollen. Ein weiterer Vorteil entsteht durch die Verwendung von journalistischen Texten: Es erspart die Verabschiedung des Subjektes, die erst auf relativ hoher Abstraktionsebene stattfindet. Deren Vertreter werden zwar gelegentlich erwähnt – Luhmann, Derrida, Finkielkraut, Schmidt –, aber meist indirekt und damit relativierend: „(...) im Anschluss an Jacques Derrida“ (A/S, S. 97).

Um den Systembegriff zu erläutern, wird zuerst Michael Wollnik zitiert, der in seinem Aufsatz „Interventionschancen bei autopoietischen Systemen“ (Wollnik 1994) herausarbeitet, unter welchen Voraussetzungen noch Steuerungsmöglichkeiten *trotz* Autopoiesis bestehen. Wollnik versteht unter System, wie Luhmann, geschlossen operierende Systeme, die keinen Zugriff auf die Umwelt haben.[141] Eine Intervention kann bei operativer Geschlossenheit nicht mehr sein als die „Ingangsetzung produktiver Autokatalyse“ (ebd., S. 153).

Arnold und Siebert favorisieren jedoch einen anderen, terminologisch unschärferen Systembegriff: „Diese ‚eigentümliche Geschlossenheit sozialer Systeme‘ (Wollnik 1994, S. 119) kann letztlich nur überwunden werden, wenn das System Wandlungsimpulse erhält, indem es sich nach innen und außen öffnet und als Bestandteil eines übergeordneten Ganzen zu verstehen lernt.“ (A/S, S. 97) Sie greifen zurück auf einen Systembegriff der älteren Systemtheorie, in der Offenheit als Voraussetzung konzeptionalisiert wurde. Geschlossenheit verstehen Arnold und Siebert jetzt, obwohl der Begriff Autopoiesis schon eingeführt wurde, anders: „Frederic Vester hat in seinen Veröffentlichungen immer wieder darauf hingewiesen, dass ‚nur offene Systeme lebensfähig (sind)‘ (Vester 1988, S. 29f.), weshalb wir damit aufhören sollten, konstant den Denkfehler zu begehen, Systeme als geschlossene, von außen steuerbare Zusammenhänge vorzustellen“ (A/S, S. 97f.).

Sie orientieren sich damit auch an Gilbert Probst (1987), der geschlossene Systeme als (primär) umweltunabhängig versteht und diese Vorstellung überwinden möchte. Hier treffen zwei unterschiedliche Terminolo-

141 Luhmanns Konzept ist radikal: In seiner Vorstellung sind Systeme notwendig operativ geschlossen. Sie sind nicht ein wenig geschlossen oder ein wenig offen; ohne Geschlossenheit existiert kein System. Erst diese Geschlossenheit ermöglicht strukturelle Kopplungen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

gien aufeinander: In der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie bedeutet operative Geschlossenheit keinesfalls Umweltunabhängigkeit, sondern ist die Voraussetzung für Umweltkontakt über strukturelle Koppelungen. Erst die Geschlossenheit ermöglicht die systeminterne Unterscheidung von System und Umwelt. In der praxisbezogenen Managementlehre wird Offenheit favorisiert, da die Paradoxien der wissenschaftlichen Systemtheorie in der Handlungspraxis zu Missverständnissen führen.[142] Auch Gilbert Probst beschreibt daher Systeme als notwendig offen, um den Umweltkontakt zu betonen.[143] Für ihn (und für Arnold/Siebert, die diese Passage zitieren), werden damit nicht nur Systeme, sondern auch die Umwelt gestaltbar: „Folgt man den neueren Systemtheorien, so ist es für die ‚Organisation offener Systeme' (Probst 1987, S. 54ff.) u. a. notwendig, ‚dass sowohl die Umwelt wie die Strukturen der Unternehmung gestaltet werden' (ebd. S. 56)" (A/S, S. 99).

Die gängige, vorher verwendete Terminologie wird transformiert: Geschlossene Systeme sind – einer Trivialmaschine ähnlich – für Arnold/Siebert von außen steuerbar, offene Systeme operieren zwar unabhängig, bleiben jedoch offen. Dieser ältere Systembegriff wurde durch die Bestseller von Frederic Vester wieder in die Diskussion eingebracht (vgl. Vester 1980, Vester 1985, S. 27ff.). Die Umstellung auf Offenheit löst ein Grundproblem, welches entsteht, wenn das Prinzip der Autopoiesis im pädagogischen Kontext thematisiert wird: das Problem der Steuerung. Erst Offenheit, Interventionschance oder relativierte Geschlossenheit ermöglichen erfolgreiche pädagogische Kommunikation, sind also Anschlusspunkt für Lehre. Andernfalls würde mit der Annahme konsequenter Selbstorganisation die pädagogische Absicht delegitimiert. Die von Wollnik zitierten „Denkfehler im Umgang mit komplexen Problemen und Gegenpositionen" (Wollnik 1994, S. 138) sind auf die im Aufsatz behandelten autopoietischen, geschlossenen Systeme bezogen. Arnold/Siebert verwenden sie im eigenen Kontext, obwohl sie Systeme als „notwendig offen" bezeichnen. Die von Wollnik differenziert ausgearbeiteten Voraussetzungen für die Steuerbarkeit geschlossener Sys-

142 Offenheit durch Geschlossenheit, Komplexitätssteigerung durch Komplexitätsreduktion usw.

143 Vgl. Probst 1987, S. 70. Die höhere Abstraktion sozialwissenschaftlicher Systemtheorie beruht vor allem auf der Umstellung von Interaktion auf Kommunikation und die Beobachtung zweiter Ordnung. Geschlossen sind Systeme operativ, um kognitive Offenheit zu ermöglichen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

teme[144] werden, da die Autoren seinen Systembegriff ablehnen, nicht in den eigenen Kontext aufgenommen.

Der Begriff „Offenheit" wird zudem doppeldeutig eingesetzt. Von der Konzeption offener Systeme wird auf „Offenheit der Führung" (A/S, S. 99) und auf das „vertrauensvolle und kooperative Miteinander" (Semen zitiert nach A/S, S. 99) geschlossen. Systeme und Personen sind gemeint, von Boris Semen wird die Aufforderung zitiert, dass „die Fähigkeit, zuzuhören, zu verstehen und erst danach zu handeln" (ebd.), ein „Schlüssel zum Erfolg" (ebd.) sei. Für Semen sind die Voraussetzungen für Offenheit daher auch nicht in Systemkontexten relevant, sondern Sache von Vertrauen und Zivilcourage der Subjekte (vgl. Semen 1993, S. 267f.). Wie auch für Arnold und Siebert steht Offenheit im engen Zusammenhang mit Ethik (bzw. Moral), Semen entwirft eine „Ethik des offenen Managers" (ebd., S. 276) und geht dabei bis zur Formulierung von Tugendkatalogen.[145] Von den Fragen der Systementwicklung kommen Siebert und Arnold über die Rezeption von Literatur mit Ganzheitlichkeitsmetaphorik nicht nur zum Management – im Sinne von Personenführung –, sondern auch immer näher zu psychologischen Sichtweisen.

Auswahl und Transformation der Managementliteratur im pädagogischen Kontext

Für die Rezeption des Managementwissens lassen sich zwei Literaturarten unterscheiden: die an die Handlungspraktiker adressierten Sachbücher, zitiert werden Gilbert Probst und Gerd Gerken, sowie die wissenschaftlichen Standardlehrbücher.[146] Die auch für Nichtwissenschaftler lesbaren Sachbücher stützen die Argumentation von Arnold/Siebert, bei der Rezeption der wissenschaftlichen Literatur fallen erst auf den zweiten Blick Besonderheiten der Auswahl auf.

144 Vgl. das Schaubild in Wollnik 1994, S. 153).

145 Der gute Mitarbeiter „Verhält sich Kollegen gegenüber fair", „Behandelt Kunden immer freundlich und zuvorkommend", „Hört zu" usw., vgl. Aufzählungen am Ende des Beitrags von Semen (1993, S. 288ff.). Es geht um „partnerschaftliche Führung" (ebd., S. 259).

146 Gilbert Probst (1987, 1988, 1990, 1993, 1995) ist populär orientiert, ebenso Gerken (1993) und Semen (1993). Steinmann/Schreyögg (4. Aufl. 1997) und Staehle (7. Aufl. 1994) verstehen sich betriebswirtschaftlich-wissenschaftlich. Darauf deuten schon die Untertitel der Bücher hin: „Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive" und „Konzepte – Funktionen – Fallstudien".

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Um zu belegen, dass Organisation und Führung nicht ohne die Beachtung der sozialen Dimension effektiv sein kann, wird ein Standardlehrbuch von Wolfgang Staehle (1989/1994) zum Management herangezogen. Zitiert werden Ergebnisse der sozialpsychologischen Forschungsansätze aus den 1920er und 1930er Jahren, der so genannten Hawthorn-Experimente.[147] Wolfgang Staehle selbst sieht diese historischen Forschungen kritisch: „Die meisten normativen, sozialtechnologischen Aussagen der Human-Relations-Richtung genügen häufig nicht einmal bescheidensten wissenschaftstheoretischen und methodischen Anforderungen." (Staehle 1989/1994, S. 35). In dem Managementlehrbuch werden die frühen Untersuchungen als vorwissenschaftliche behandelt, ein späteres Kapitel versammelt „Wissenschaftliche Aussagen über Management" (ebd., S. 69ff.) und erst im letzten Teil des Buches (ebd., S. 849ff.) geht es um Organisationslernen. Bei Probst (1987, S. 55) findet sich der Hinweis, dass eben diese Ansätze (Human-Relation) zur Gruppe geschlossener Systeme gehören. Arnold/Siebert lehnen diese Vorstellung zwar ab, argumentieren aber zugleich mit deren Ergebnissen.

Nachdem die Autoren die Begriffe „Offenheit" und „Vertrauen" im Kapitel über Systementwicklung etabliert haben, wird ausführlich aus der Fallstudie zur Challenger-Tragödie[148] zitiert. Ein genauerer Blick auf die Quelle gibt Aufschlüsse über die selektive Rezeption. Im Management-Lehrbuch von Steinmann/Schreyögg finden sich zum Abschluss jedes Kapitels eine Fallstudie, Diskussionsfragen und Literaturhinweise. Der Text über die Challenger-Katastrophe schließt das dritte Kapitel ab (vgl. Steinmann/Schreyögg 1997, S. 73–188). Es behandelt „Die Rolle des Managements in der Marktwirtschaft" (Kapiteltitel) und gründet auf der von Jürgen Habermas adaptierten Unterscheidung von Handlungstypen (vgl. Habermas 1995). Nach der Einführung der Unterscheidung von verständigungs- und erfolgsorientiertem Handeln (ebd., S. 76–82) werden Zusammenhänge von Management und Ethik bzw. Unternehmensethik thematisiert (ebd., S. 95–110). Die erste Frage zur Fallstudie heißt daher: „Worin liegt im vorliegenden Fall der ethisch relevante Konflikt?" (ebd., S. 116). Auch die Diskussionsfragen (ebd., S. 114) beziehen sich

147 Der Abschnitt des Buches findet sich im Kapitel über „Historische Entwicklung der Managementforschung" (Staehle 1994, S. 21–68).

148 Die Untersuchungen zur Explosion des Raumgleiters ergaben, dass die vierstufige Hierarchie das Vordringen der technischen Informationen abblockte (vgl. Löhr in: Steinmann/Schreyögg 1997, S. 115).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

auf diskursive Verständigungsprozesse, Unternehmensethik, Macht und Globalisierung. Die von Arnold/Siebert im Kontext der Systementwicklung verwendete Fallstudie dient in der Originalquelle der Illustration eines ganz anderen Themas: der Ethik.

Im Hinblick auf das vierte Kapitel im Managementbuch (ebd., S. 119–144) mag das verwundern. Erst in diesem Teil des Buches geht es um „Management in Handlungssystemen" (Kapiteltitel) und um Fragen der Systementwicklung. Was an konstruktivistischer Terminologie bei Arnold/Siebert auftaucht, wird für Steinmann/Schreyögg erst im vierten Kapitel relevant: System und Umwelt, Selbstreferenz, Geschlossenheit, Umgang mit Komplexität, komplexe Strukturen in Organisationen. Statt die (wissenschaftliche) Managementliteratur auf ihr Thema Systementwicklung hin zu rezipieren, verwenden sie ein Kapitel, welches auf Unterscheidungen aus dem Theoriekontext der späten Kritischen Theorie aufbaut und primär Ethik thematisiert.[149]

Ein Hinweis in der Literaturliste des Managementbuches könnte eine Erklärung liefern; Steinmann/Schreyögg führen Jürgen Habermas (eigentlich Thema in Kapitel 3, Ethik) erneut an unter der Überschrift: „Zur normativen Relativierung der Systemtheorie" (Steinmann/Schreyögg 1997, S. 143).[150] Auch das Kapitel zur Systementwicklung schließt mit einem Fallbeispiel und Diskussionsfragen. Diese Fragen beziehen sich zwar auf Systementwicklung, sind für die Illustration von Offenheit und Vertrauen, auf die Arnold/Siebert das Thema bringen, nicht geeignet; es sind Fragen zur Steuerungs- und Kontrollproblematik: „2. Weshalb ist die Managementfunktion ‚Kontrolle' in diesem Fallbeispiel nicht funktionstüchtig?". Steinmann/Schreyögg ziehen mittels ihres Fallbeispiels radikale Konsequenzen aus der Annahme von Autopoiesis, die Steuerung delegitimiert. Arnold/Siebert vermeiden eine solche Schlussfolgerung, die in Bezug auf den pädagogischen Kontext keinen Raum mehr für die Lehre ließ. Allerdings blenden sie von der wissenschaftlichen Manage-

149 Steinmann/Schreyögg verwenden für ihre Auseinandersetzung mit der Systementwicklung unter anderem die Literatur, die auch Arnold/Siebert zitieren (Probst 1987, Malik 1996), werden aber dennoch nicht rezipiert.

150 In dieser kapitelabschließenden Literaturliste werden unter „moderner Systemtheorie" Niklas Luhmann und Hellmut Willke aufgeführt, was darauf schließen lässt, dass Steinmann/Schreyögg (1997, S. 143) das Konzept operational geschlossener Systeme dem unscharfen Konzept offener Systeme vorziehen.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

mentliteratur nicht nur die konsequenteren Schlussfolgerungen aus, sondern gehen den Themen gänzlich aus dem Weg, indem sie entweder auf „vorwissenschaftliche“ (Staehle 1989) Ergebnisse verweisen oder das Thema „Ethik“ statt „Systementwicklung“ rezipieren.[151] Damit ist für den pädagogischen Kontext die semantische Innovation vollzogen, die Autoren bleiben bei den konstruktivistischen Termini, die strukturelle Kontinuität mit der normativen pädagogischen Tradition ist allerdings zugleich gesichert.

Die Bücher von Gerken (1993), Probst (1987) und Semen (1993) sind nicht an die Wissenschaft adressiert, sondern an betriebswirtschaftliche Praktiker. Darauf deutet einerseits das Fehlen von Theorie- oder Empiriereferenzen hin und andererseits das Erscheinen der Bücher in populären, nichtwissenschaftlichen Verlagen. Gerken und Semen verwenden als Beleg für ihre Thesen wiederum nichtwissenschaftliche Literatur aus dem Bereich der Sach- und Ratgeberliteratur.[152] Gerken wird von Arnold/Siebert mit der Forderung in die eigene Argumentation eingebaut, dass Unternehmen endlich damit beginnen müssten, „von Low-Trust-Organisationen auf High-Trust-Organisationen umzuschalten“ (zitiert nach A/S, S. 99). Gerken beabsichtigt mit seinem Buch „Management by Love“ (4. Aufl. 1991) nicht weniger als die „Befruchtung zwischen Führungslehre des Managements und der New-Age-Bewegung“ (Gerken 1991, S. 106) und prophezeit: „Das New-Age-Management wird kommen!“ (ebd.,). Er gesteht der New-Age-Bewegung „einen zweifach positiven Impuls“ (ebd., S. 107) für sein Thema zu und plädiert für eine enge Verbindung zwischen Führungslehre und Tao. Dem Management empfiehlt er: „Die Kraft des Werdens. Die Kraft der Liebe. Die Kraft des Nicht-Tuns (Wu-wei).“ (ebd., S. 22) Arnold/Siebert führen mit dieser esoterisch inspirierten Sichtweise ein weiteres Argument für das Prinzip Vertrauen ein, nach einem neunzeiligen Gerken-Zitat konstatieren sie: „Damit ist der neben der Offenheit zentrale Bezugspunkt einer Ethik der Selbstorganisation bereits deutlich benannt: das Vertrauen.“ (A/S, S. 99)

151 Der außerordentliche Umfang der beiden Lehrbücher, über 700 bzw. über 1000 Seiten, lässt diese Strategie zu. Die Sachbücher hingegen sind kurze Ausarbeitungen meist einer Annahme, nicht Darstellung eines Themas in umfassender disziplinärer Vielfalt.

152 Das Buch von Gerd Gerken endet mit Werbung für das eigene Unternehmen, welches Dienstleistungen (Beratung, Seminar, Newsletter) anbietet.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Ein pädagogischer Sonderfall: die Rezeption Erich Fromms

In einem konstruktivistischen Kontext auf eine überaus umfassende Rezeption Erich Fromms zu stoßen kann als Überraschung bezeichnet werden. Allein das Kapitel über Systementwicklung bei Arnold/Siebert umfasst acht tragende Zitate aus sieben verschiedenen Publikationen des Psychologen.[153] Zur typischen Bezugsquelle innerhalb des konstruktivistischen Diskurses gehört Fromm nicht, bleibt also die Rezeption im Rahmen einer „Kritischen Pädagogik" (vgl. Claßen 1991). Fromm lässt sich zur frühen Kritischen Theorie zählen, ein Teil seiner Publikationen aus den 1930er Jahren erschien in der „Zeitschrift für Sozialforschung", und er arbeitete in den interdisziplinär angelegten Forschungsprojekten um Max Horkheimer mit. Insbesondere die Studie über „Autorität und Familie" (1936) gehört in diesen Zusammenhang. Theoretische Bezugspunkte für Fromm sind die Psychoanalyse Sigmund Freuds, der Marxismus, später der Buddhismus (vgl. Claßen 1991, S. 7). Doch schon in den späten 1930er Jahren trennt sich Fromm vom Horkheimer-Kreis und geht eigene Wege. Die wissenschaftsbezogene und hermetische Theoriewelt von Walter Benjamin, Max Horkheimer und Theodor W. Adorno wird Fromm zunehmend fremd, er hat, insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, ein breiteres Publikum im Blick.[154] Seine Bücher werden vor allem im Zuge der Studentenbewegung und vergleichbar den Romanen Hermann Hesses zu Welterfolgen und ein fester Teil der Friedensbewegung. Erich Fromm wird als pazifistischer Intellektueller im öffentlichen Bewusstsein ähnlich wie Hoimar von Ditfurth, Erich Fried oder Heinrich Böll zur unangreifbaren moralischen Instanz. „Haben oder Sein" (30. Aufl. 2001) und „Die Kunst des Liebens" erscheinen noch heute in zahlreichen Ausgaben und hoher Auflage. Die Popularität auch bei pädagogischen Praktikern kann daher vorausgesetzt werden. Für die emanzipatorische Pädagogik war das gesamte Werk, sowohl die im engeren Sinne

153 Zitiert wird aus den Texten „Psychoanalyse und Ethik" (1954), „Die Revolution der Hoffnung" (1968), „Die psychoanalytische Charakterologie und ihre Bedeutung für die Sozialpsychologie" (1932), „Credo eines Humanisten" (1965), „Studien über Autorität und Familie" (1936), „Ein neuer Humanismus als Voraussetzung für die eine Welt" (1962) und aus dem „Vorwort zu A. S. Neills Summerhill" (1960). Die Jahreszahlen beziehen sich auf das Ersterscheinungsjahr, zitiert wird aus der Gesamtausgabe Stuttgart 1980/81 bzw. dem Nachdruck München 1989.

154 Fromm hat nach eigener Aussage kein Interesse an „abstrakter Theorie" (vgl. Rainer Funk in Fromm 1989, Bd.1, XIV und XVIII-XXIV). Für die Trennung vom Institut vgl. Wiggershaus 1993, S. 298–306.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

wissenschaftlichen als auch die moralisch-populären Bestseller, ein Bezugspunkt.[155]

Eine konstruktivistische Pädagogik müsste eigentlich als Gegenspieler zur kritischen Pädagogik verstanden werden, wenn man den Fokus auf das Thema „Ethik und Normativität" legt. Arnold/Siebert bedienen sich also, behält man die Polarisierung bei, im feindlichen Lager. An Erich Fromm interessiert sie aber weniger die Verankerung in der Kritischen Theorie oder die psychologische Ausrichtung, sondern primär sein „ganz entschiedener Humanismus (...), bei dem der Mensch und seine Lebendigkeit im Mittelpunkt stehen" (Claßen 1991, S. 8). Im Absehen von der systemtheoretisch oder konstruktivistisch üblichen Sichtweise beziehen sich Arnold/Siebert mit Erich Fromm auf das Entfremdungsverhältnis zwischen Mensch und Gesellschaft.[156] Fromm versteht sich in der Thematisierung einer „kranken Gesellschaft" durchaus in der für die Pädagogik sehr wichtigen Tradition von J. J. Rousseaus Erziehungsroman „Emile".[157] Im Hinblick auf Ethik stellt Ernst Tugendhat fest, dass Fromm hier auf eine Charakterlehre, auf die Frage nach dem Glück und vor allem auf die Liebe setzt. „Wer also überhaupt eine Person liebt, liebt seinen Nächsten und ist insofern moralisch" (Tugendhat 1993, S. 272). Das Motiv für moralisches Verhalten ist für Fromm das „Nichtalleinseinwollen" (ebd., S. 280), wobei er mit seiner starken Anthropologie zum Dogmatismus neigt.[158]

Arnold/Siebert führen Fromm im Anschluss an ihre Forderung nach Offenheit und Vertrauen ein, diese seien

> „ganz im Sinne der humanistischen Ethik eines Erich Fromm, der in seinem Denken niemals modernem oder postmodernem Relativismus verfiel, sondern bereits früh erkannte, dass die Quellen der Normen für eine sittliche Lebensführung in der Natur des Menschen selbst zu finden sind' (Fromm 1980 a, S. 9). Erich Fromm gab sich nie mit den vorfindbaren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen zufrieden, sondern

155 Im „Verzeichnis der zitierten Schriften Erich Fromms" (Claßen 1991) sind Texte aus allen Schaffensphasen Fromms aufgeführt.

156 Im Konstruktivismus würde man die Unbrauchbarkeit bestimmter Wirklichkeitskonstruktionen betonen – und deren Veränderbarkeit. Es geht nicht um die Veränderung der Gesellschaft.

157 Zu Entfremdung und ihrer Überwindung bei Fromm und Rousseau vgl. Koch 1991.

158 „Fromm neigt dazu zu sagen: weil der Mensch so und so ist, (z. B. nicht allein sein will), muss er ..." (Tugendhat 1993, S. 280).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

> setzte sich Zeit seines Lebens dafür ein, die latent ‚nekrophilen' Grundstrukturen unseres Zusammenlebens, die durch Misstrauen, Entfremdung und uneigentliche Lebensformen gekennzeichnet sind, zu überwinden." (A/S, S. 99f.)

Mit dieser Passage sind die tragenden Unterscheidungen der emanzipatorischen Pädagogik in die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik und Systementwicklung eingeführt, wobei „System" nun auch im Sinne von Gesellschaft oder Kapitalismus verstanden werden kann. Der Kronzeuge Erich Fromm immunisiert gegen den Relativismusvorwurf, also die gängige Kritik gegenüber konstruktivistischem Denken, er verhilft Arnold/Siebert zur Reintegration traditioneller pädagogischer Anthropologie und ermöglicht die Kennzeichnung der Gesellschaft (oder der Wirtschaft) als schlecht mit Hilfe der Unterscheidungen lebendig/tot und eigentlich/uneigentlich. Die weiteren ausführlichen Zitate von Erich Fromm, insgesamt 25 Zeilen auf 3,5 Buchseiten, enthalten das Postulat, „seine Humanität zu entwickeln" (Fromm 1992, S. 88), und Arnold/Siebert beenden ihr Kapitel mit einem Hinweis an Manager – zitiert wird aus Erich Fromms Buch „Die Revolution der Hoffnung"[159] von 1968:

> „Der defensive Persönlichkeitstyp, der sich an sein bürokratisches Image klammert und fürchtet, irgendwie verwundbar zu sein und der nicht den Menschen direkt und offen gegenübertreten will, wäre dann im Nachteil. Dagegen hätte ein phantasiebegabter, nichtängstlicher, aufgeschlossener Vorgesetzter mehr Erfolg, wenn die Methoden des Managements geändert würden." (Fromm, zit. A/S, S. 103)

5.3.2 Kategorie II+III: Systemsteuerung als Gesellschaftskritik

Im Managementlehrbuch von Steinmann/Schreyögg (1997) wird die Ausweitung der Perspektive auf die Systemtheorie als „Bedingung erfolgreicher betrieblicher Steuerung" (ebd., S. 126) bezeichnet. Stand im Kapitel über verständigungsorientiertes Handeln (ebd., S. 95ff.), aus dem Arnold/Siebert das Fallbeispiel zitieren, die Ethik im Mittelpunkt, wird jetzt die Steuerungsproblematik thematisiert. Steinmann/Schreyögg führen erst mit

159 Das Buch gehört mit „Wege aus der kranken Gesellschaft" (1960) zu Fromms gesellschaftstheoretischen Schriften. „Beide Schriften kommen zu einer Wertung der Gesellschaft auf der Basis des humanistischen Sozialismus bzw. sozialistischen Humanismus. Sie versuchen praktische Vorschläge zu machen, wobei *The Sane Society* die Basis für die Ausführungen in *The Revolution of Hope* bildet." (Funk 1989, Bd. 4, S. 383). „Der Ausgangspunkt ist eine Konfrontation des kranken Menschen der Gegenwart mit seinen wahren Bedürfnissen." (ebd., S. 382)

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

dem neuen Thema die systemtheoretische Terminologie ein. Erst jetzt geht es um Handlungssysteme, Selbstorganisation und Komplexität. Die Selbst-Selektivität „hat zur Folge, dass sich Systeme selbst nicht vollständig erfassen und beschreiben können", und Planung und Organisieren „haben typischerweise in der Selbstbeschreibung ihren Anfang und ihr Ende" (ebd., S. 130). Die Vorstellung von einfacher Steuerung wird in der systemtheoretischen Rekonstruktion zurückgewiesen, da die Folgen von Eingriffen in komplexe Systeme unbeherrschbar sind. Auf diese Steuerungsproblematik beziehen sich am Kapitelende auch das Fallbeispiel und die Diskussionsfragen.[160] Auch Steinmann/Schreyögg formulieren im Hinblick auf die Managementpraxis „vorrangig gefragte Handlungsweisen" (ebd., S. 136), die angesichts systemischer Phänomene angebracht sind, nämlich Wachsamkeit, Anpassungsfähigkeit und Eigeninitiative.

Arnold/Siebert fassen die Systemsteuerung als Organisationslernen und favorisieren eine psychologische Sichtweise, indem sie ihr Thema auf die Realität von Deutungen (vgl. Arnold 1985) bringen. Sie betonen die Aushandlungsprozesse von Situationsdefinitionen und scheinen mehr ein kommunikatives Handlungsmodell vor Augen zu haben als eine systemtheoretische Rekonstruktion. Bei Jürgen Habermas liest man:

> „Allein das kommunikative Handlungsmodell setzt Sprache als ein Medium unverkürzter Verständigung voraus, wobei sich Sprecher und Hörer aus dem Horizont ihrer vorinterpretierten Lebenswelt gleichzeitig auf etwas in der objektiven, sozialen und subjektiven Welt beziehen, um gemeinsame Situationsdefinitionen auszuhandeln." (Habermas 1995, S. 142) Und: „Der zentrale Begriff der Interpretation bezieht sich in erster Linie auf das Aushandeln konsensfähiger Situationsdefinitionen." (ebd., S. 128).

Trotz ganz anderer Terminologie bei Arnold/Siebert scheint dies im Vordergrund zu stehen. Zum einen werden statt „Wachsamkeit, Anpassungsfähigkeit, Eigeninitiative" (Steinmann/Schreyögg 1997, S. 136) Offenheit und Vertrauen als wichtigste Fähigkeiten für den „förderlichen Umgang mit Systemen" (A/S, S. 95) genannt, andererseits ist das ausführlich zitierte Fallbeispiel der Challenger-Tragödie bei Steinmann/Schreyögg nur für das Kapitel relevant, welches auf Habermas aufbaut.[161] Arnold/Sie-

160 Vgl. Steinmann/Schreyögg 1997, S. 141f., die zweite Frage zur Fallstudie: „Weshalb ist die Managementfunktion ‚Kontrolle' in diesem Fallbeispiel nicht funktionstüchtig?" (ebd., S. 142)

161 Im dritten Kapitel (S. 73–118) wird zwischen verständigungs- und erfolgsorientiertem Handeln in der Wirtschaft unterschieden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

bert argumentieren auch gegen eine Zielorientierung (Zitat Bateson/ Mead), ein Element strategischen oder teleologischen Handelns (Habermas). Dann genügt für das weitere Überdecken der Steuerungsproblematik das Umschwenken auf eine von New Age inspirierte Managementliteratur (Gerken 1993), in der das Problem wegen terminologischer Beliebigkeit nur noch diffus auftaucht. Übrig bleibt die Kritik an Führungsstilen und am europäischen Denken insgesamt.

Diese Kritik von Führungsstilen – es geht um das Ablehnen autoritärer und das Befürworten kooperativer Führung – bedarf nicht mehr (allein) der Begründung durch systemtheoretische Erkenntnisse. Sie wird auch – oder müsste man sagen: vor allem? – ethisch begründet. Arnold/Siebert rücken so die Ethik in den Vordergrund, sie überdeckt für den ganzen Schlüsselbegriff Systementwicklung das sich aufdrängende Steuerungsproblem. In der Ethik geht es nicht primär um Wissen, sondern um eine Position; und Arnold/Siebert positionieren sich *konstruktivismusfern* und *pädagogiknah*, nämlich mit der sozialistisch-humanistischen Ethik Erich Fromms. Und dies in paradoxer Weise: Während im Hinblick auf Organisationen die Steuerungsfantasie zurückgewiesen wird, zeigen die Autoren selbst gegenüber den Lesern nun pädagogische, also *steuernde* Absichten. Ihre Position vertreten sie gegenüber dem Leser – welchen Adressaten haben sie nun vor Augen? – normativ, moralisch und mit Überzeugungsabsicht.

Das konstruktivistische Ethikvakuum wird mit humanistischer Ethik gefüllt. Erich Fromm schlägt für die (emanzipatorische) Pädagogik vertraute Töne an: Er steht in der Tradition Rousseaus (vgl. Koch 1991). Fromm unterscheidet die schlechte, kranke Gesellschaft von der Eigentlichkeit des Menschseins.[162] Arnold/Siebert sehen im Problem des „autoritären Charakters“[163] (A/S, S. 103) „möglicherweise die Grenzen der Selbstorganisation“ (ebd., S. 103). Im emphatischer Weise appellieren sie mit Fromm an die Leser:

> „‚Der Mensch hat die Aufgabe, seine Humanität zu entwickeln, und findet im Entwickeln dieser Humanität eine neue Harmonie. Dies ist dann auch der einzige Weg, wie er sein Problem lösen kann: ganz zur Geburt zu kommen.‘ (Fromm 1992, S. 88).“ (A/S, S. 103)

[162] Jürgen Oelkers hat betont, dass ein Absehen von dieser Anthropologie in der Pädagogik auch heute noch zu moralischen Diskussionen führt (vgl. Oelkers 1992).

[163] Das Schlagwort weckt beim Leser über Fromms Studie „Autorität und Familie“ (1936) hinaus noch Assoziationen zu Adorno u. a. „Studien zum autoritären Charakter“ (1973).

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Die für die Pädagogik unerfreuliche Erkenntnis im Hinblick auf die Systementwicklung, nämlich die begrenzte Steuerbarkeit komplexer Systeme, ist durch die Transformation der Begriffe zur emanzipatorisch-pädagogischen Kritik geworden. Systementwicklung ist nun Gesellschaftskritik. Hinter dem konditionalprogrammatischen Vokabular wird die kritische Absicht deutlich sichtbar. Die psychoanalytisch-marxistisch inspirierten Lösungen aus den 1930er Jahren, die Fromm formulierte, werden nach der Rezeption systemtheoretischer Problemfassungen und der Einführung der neuen Terminologie in die Pädagogik erneut vorgeschlagen. Appelliert wird für mehr Menschlichkeit angesichts der Komplexität – früher hätte es geheißen: angesichts des Kapitalismus.

5.4 Viabilität, Kontingenz und Zirkularität

5.4.1 Kategorie I: Quellen und Interpretation

Wie bereits angekündigt, hat die quantitative Erfassung der Quellen für jeden Schlüsselbegriff eine Tabelle ergeben, die auf der Website des DIE abrufbar ist. Für den hier untersuchten Begriff „Viabilität" ist die Tabelle beispielhaft abgedruckt (vgl. S. 108).

Für die Schlüsselbegriffe „Viabilität" (Kap. 3.4) und „Kontingenz und Zirkularität" (Kap. 3.5) lässt sich eine Veränderung auf der Ebene der Rezeption beschreiben. Die beiden Kapitel fallen wesentlich kürzer aus als die vorhergehenden. Entsprechend finden sich weniger Verweise, insgesamt werden (nur) sechs Autoren zitiert und vier weitere ohne nähere Quellenangabe genannt.[164] Zumindest auf der Darstellungsebene des publizierten Textes scheint also weniger Rezeption nötig und auch – das impliziert zumindest die Kürze – weniger Argumentation. Die Transformation der Begriffe scheint den Autoren leichter, die Übergänge sind einfacher. Ein Blick auf die zitierten Autoren – Watzlawick, Roth, Glasersfeld, Schmidt, Maturana, Varela – lässt erkennen, dass im Gegensatz zu anderen Schlüsselbegriffen ausschließlich konstruktivistische Autoren rezipiert werden. Ernst von Glasersfeld und Humberto Maturana waren schon fester Bestandteil im Zitiernetzwerk der Selbstorganisation[165] vor 1983, für Roth, Schmidt, Watzlawick, Varela könnte man leicht

164 Die beiden Kapitel für drei Schlüsselbegriffe umfassen gemeinsam sechs Seiten, während für „Systementwicklung" allein acht Seiten publiziert werden. Für die Thematisierung der Systementwicklung brauchen Arnold/Siebert 35 Zitate und vier Verweise.

165 Die so genannte „Küppers-Matrizes" (vgl. von Foerster 2002, S. 268f.).

Tabelle 1: Was wurde rezipiert zu „Viabilität"?

Schlüsselbegriff(e)	Autor/Textpassage/Kapitel/Seitenzahl
Viabilität	A/S, Kapitel 3.4, S. 103-105.

Zitierte Autoren mit und ohne Angabe der Quelle:

Nr.	Autor(en)	Titel	Sonstige bibliographische Angaben	Seite(n)
1	Varela, F.	Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik	Frankfurt a.M. 1990	109
2	Glasersfeld, E. v.	Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität	In: Gumin/Mohler (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. Oldenburg, C. F. von Siemens Stiftung, 1985, S. 9–39 (siehe Besonderheiten)	12
3	Glasersfeld, E. v.	Aspekte des Konstruktivismus	In: Rusch, G./Schmidt, S. (Hrsg.): Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung. Frankfurt a.M. 1992	32
4	Schmidt, S.J.	Wissenschaft als ästhetisches Konstrukt	Hannover 1992 a (mss.verv.) (siehe Besonderheiten)	61

Explizite Verweise/Vergleiche mit und ohne Angabe der Quelle:

Nr.	Autor(en)	Titel	Sonstige bibliographische Angaben	Seite(n)
1	Coimpi, Luc	„Affektlogik"	Hinweis von S.J.Schmidt 1992a.	k. A.
2	Maturana u. Varela	k. A.	k. A.	k. A.

Besonderheiten / Sonstiges:

Zitat Nr. 2: Zitat stimmt nicht mit der Quelle überein. Ein ähnliches Glasersfeld-Zitat findet sich in Gumin/Mohler (1985, S. 12) und Gumin/Meier (1998, S. 22).

Zitat Nr. 4: Der zwölfseitige Aufsatz ist nur als Manuskript über die Universitätsbibliothek Hannover zugänglich.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

zeigen, dass sie das Zentrum des gegenwärtigen konstruktivistischen Diskurses ausmachen.[166] Die minimalen theoretischen Differenzen der zitierten Autoren lassen sich mehr durch ihre unterschiedliche disziplinäre Sicht erklären – Schmidt ist Literaturwissenschaftler, Roth Gehirnforscher, Varela Biologe, Watzlawick und Glasersfeld sind Psychologen – als durch fundamental verschiedene Annahmen.

Diese Rezeption einer weitgehend homogenen Autorengruppe leuchtet für den Begriff Viabiliät ein, der außerhalb des Konstruktivismus äußerst selten verwendet wird. Aber schon Kontingenz und Zirkularität erzeugen eine Vielzahl von Beschreibungen, die zwar einer normativen Position in gewisser Weise distanziert gegenüberstehen, unter der aber auch Zygmunt Bauman, Michel Serres oder Laurie Anderson rubriziert werden.[167]

Viabilität

Arnold/Siebert führen den Begriff Viabilität anhand der Unterscheidungen ein, die Ernst von Glasersfeld verwendet. Ging die traditionelle Ontologie von einer Übereinstimmung von Realität und Repräsentation aus, so konzeptionalisiert Glasersfeld Wissen im Hinblick auf die Passung mit der Umwelt. Die Vorläufer eines solchen instrumentellen Wissensbegriffs finden sich im amerikanischen Pragmatismus.

Siebert/Arnold erwähnen ein bekanntes Beispiel von Ernst von Glasersfeld:

> „Ein blinder Wanderer, der sich im Wald verirrt hat, interessiert sich nicht für die Beschaffenheit und Qualität der Bäume, sondern für die Zwischenräume zwischen den Bäumen. Seine kognitive Landkarte hat den Zweck, ihm einen Weg aus dem Wald heraus zu weisen." (A/S, S. 104)

Die Nacherzählung des Beispiels durch Arnold/Siebert setzt einen anderen Akzent, es geht Glasersfeld nämlich nicht darum, wofür sich der

166 S. J. Schmidt ist Herausgeber und Autor der DELFIN-Bände und der Standard-Anthologien zum Konstruktivismus in der Wissenschaft-Reihe bei Suhrkamp. Auch Roth, Varela und von Glasersfeld erscheinen im Suhrkamp Verlag. Paul Watzlawick hat im Piper Verlag Bände mit „Beiträge(n) zum Konstruktivismus" herausgegeben, in denen sich Texte von Glasersfeld, Foerster u. a. finden (vgl. Schmidt 1987, 1990, 1992, Schmidt/Rusch 1992, 1995, Glasersfeld 1997, Varela 1990, Watzlawick 1999 u. a.

167 Vgl. die beiden Bände „Zirkuläre Positionen", hrsg. von Theodor Bardmann (1997, 1998). Der zweite Band enthält Texte über Laurie Anderson, Peter Weibel, Norbert Bolz, John Hamilton Frazer u. a.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Wanderer „interessiert". Zu einer Frage des Interesses und des Zweckes wird das Beispiel erst im pädagogischen Kontext, Glasersfeld hingegen stellt die Frage, was der Wanderer und was nur ein externer Beobachter erkennen – also wissen – kann. Und: Er spricht von der Unmöglichkeit, etwas über den Wald, nicht über die Bäume, zu erfahren. „Die Metapher des Waldläufers sollte klarmachen, dass das, was ein außenstehender Beobachter dem Läufer als ‚Kenntnis des Waldes' zuschreiben möchte, vom Gesichtspunkt des Läufers aus nur aus den erfahrenen Folgen seiner Laufhandlungen bestehen kann." (von Glasersfeld 1998, S. 20) Bei Glasersfeld lautet das Beispiel:

> „Ein blinder Wanderer, der den Fluss jenseits eines nicht allzu dichten Waldes erreichen möchte, kann zwischen den Bäumen viele Wege finden, die ihn an sein Ziel bringen. Selbst wenn er tausendmal liefe und alle die gewählten Wege in seinem Gedächtnis aufzeichnete, hätte er nicht ein Bild des Waldes, sondern ein Netz von Wegen, die zum gewünschten Ziel führen, eben weil sie die Bäume des Waldes erfolgreich vermeiden. (...) Solange Gehen die einzige Erfahrensdimension des Waldläufers ist, kann er Bäume, Steine, Wald, Boden und worauf sonst er stoßen mag, überhaupt nicht anders begreifen und beschreiben als in Ausdrücken des Widerstandes, des Gehemmtwerdens, des Scheiterns. Seine Erfahrung und Kenntnis, die er aus ihr gewonnen hat, befähigen ihn zwar, immer sicherer, glatter und somit ‚besser' zu laufen, vermitteln ihm aber in keiner Weise ein Bild der Gegenstände, die seinem Laufen Schranken setzen. (Nur vom Gesichtspunkt eines Beobachters aus, der eine Vielfalt von dem Waldläufer unzugänglichen Erlebnisformen koordiniert, könnten diese Gegenstände unterschieden und in Klassen eingeteilt werden.)." (ebd., S. 19f.)

Schon vorher, nach der begrifflichen Erklärung der Viabilität, wird der Begriff „Wissen" mit Hilfe der Unterscheidungen von Glasersfeld eingeführt. Allerdings wird nur das Konzept des Wissens übernommen, unter Beibehaltung der traditionellen Vorstellung von Information:

> „Vor allem der Amerikaner Ernst von Glasersfeld, der als erster den Begriff des radikalen Konstruktivismus geprägt hat, verwendet Viabilität als Schlüsselkategorie. Eine Wahrnehmung, eine Erkenntnis, ein Wissen ist viabel, wenn es zu mir und meiner Umwelt passt und die Erreichung meiner Ziele erleichtert. Die Frage, ob dieses Wissen objektiv richtig ist, ist irrelevant. Wissen ist ein instrumenteller, subjektiver Begriff – im Unterschied zu Informationen, die unabhängig von mir vorhanden sind." (A/S, S. 103)[168]

Ernst von Glasersfeld, wie auch Heinz von Foerster, verstehen unter „Information" kein ontologisches Substrat, welches in einer Umwelt vor-

168 Ernst von Glasersfeld, Paul Watzlawick und Heinz von Foerster sind bzw. waren Österreicher.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

handen ist. In Glasersfelds Hauptwerk findet sich ein kleines Kapitel mit dem Titel „Die Illusion kodierter Informationen“ (Glasersfeld 1997a, S. 189ff.), worin auf die für Konstruktivisten unbefriedigende Terminologie und Theorie hingewiesen wird. Die Sinnesorgane reagieren auf *Signale*, die erst im Bewusstsein – mit Luhmann könnte man sagen: im System – zu *Informationen* werden (können). Das Sender-Empfänger-Modell lehnen Foerster und Glasersfeld ab, die Umwelt enthält demnach keine Informationen. Diese selektive Rezeption durch Arnold/Siebert entsteht durch die Vermeidung des Beobachter-Konzeptes, im Waldläufer-Beispiel und in Bezug auf Wissen wird es nicht übernommen. Die Abwesenheit des Beobachters vereinfacht den Umgang mit der konstruktivistischen Erkenntnistheorie für Arnold/Siebert enorm. Erst das Konzept des Beobachters schließlich macht die Radikalität des Konstruktivismus aus, der sonst wiederum nur eine neue, andere Ontologie wäre.

Ein weiterer, nur indirekter Verweis auf Luc Ciompi schränkt die Position des radikalen Konstruktivismus weiter ein. Viabilität wird zwar als „zentrales Motiv zur Weiterbildung“[169] (A/S, S. 104) bezeichnet, jedoch als „instrumentelle Vernunft und Zweckrationalität“ (ebd.) verstanden. Diese Terminologie ist der Kritischen Theorie entlehnt, oder zumindest ist dies ein möglicher Assoziationspunkt, und wurde dort im Rahmen der Gesellschaftskritik, nicht der Erkenntnistheorie verwendet.[170] Mit Ciompi wird die Viabilität als kognitive gegen eine affektive – pädagogisch: gefühlsmäßige – Seite ausgespielt. Die instrumentelle Vernunft (= Viabilität) wird zwar akzeptiert, aber Emotionen werden als nötiges Korrektiv dazu eingeführt.[171]

Die Integration des Begriffs Viabilität in einen pädagogischen Kontext gelingt zwar anscheinend ohne große Widerstände, darauf weisen die zitierten Autoren und die Kürze des Textes hin, doch die Einwände von Arnold/Siebert weisen Parallelen zu einer historischen sozial-philoso-

169 In der psychologischen Forschung zur Weiterbildungsmotivation taucht Viabilität nicht auf (vgl. zusammenfassend Kruse 1997).

170 Ein programmatischer Text von Max Horkheimer trägt den Titel „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft“ (Horkheimer 1991, zuerst 1947), einer der Handlungstypen von Jürgen Habermas (1981/1995, Bd. 1, S. 114-151) ist das zweckrationale oder strategische Handeln.

171 Luc Ciompi wird in der Interpretation S. J. Schmidts zitiert, also indirekt. Der zitierte Schmidt-Text (1992) liegt nur als Manuskript vor und ist bundesweit nur durch die Universitätsbibliothek Hannover zugänglich. Das Gewicht der Quelle liegt also deutlich unter dem der anderen konstruktivistischen Publikationen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

phischen Auseinandersetzung in den 1940er Jahren auf. Damals hatte Max Horkheimer in seiner *„Kritik der instrumentellen Vernunft“* scharf den instrumentellen Wissensbegriff von John Dewey angegriffen, den dieser in seinen pädagogisch-philosophischen Schriften entworfen hat. Horkheimer nimmt diese Kritik in einem Vorwort zu einer späteren Auflage des Textes teilweise zurück.[172] Die Einwände von Arnold/Siebert sind zwar nicht neomarxistischer Natur, sie lesen das Viabilitätskonzept von Glasersfeld aber ähnlich einseitig wie Horkheimer Dewey – nämlich als alles bedrohenden Relativismus. Auch deshalb betonen sie, niemand könne bestreiten, dass „auch die Wahrheitssuche Fausts, die Suche nach der Einsicht in das, was die Welt im Innersten zusammenhält, eine Wirklichkeit ist.“ (A/S, S. 104) Der idealistische Wahrheitsbegriff wird also trotz Viabilität beibehalten.

Kontingenz und Zirkularität

Auch für den fünften Schlüsselbegriff werden ausschließlich konstruktivistische Autoren rezipiert.[173] Die Zitate sind kurz gehalten und haben illustrativen Charakter für Kernaussagen des Konstruktivismus. Auffällig ist die Veränderung eines Zitates, die gegen die wissenschaftlichen Konventionen verstößt:

> „Im Extremfall vermag bereits der Flügelschlag eines einzelnen Schmetterlings eine Kette positiver Rückkopplungen auslösen, die schließlich zur Ausbildung eines entfernten Sturmtiefs führen können.“ (Paslack 1992, S. 64, zitiert nach A/S, S. 106)

Das Zitat ist auf zwei Ebenen problematisch: Zum einen lässt sich keine Veröffentlichung des Autors von 1992 recherchieren, im abschließenden Literaturverzeichnis wird nur ein Text – aber ein anderer – des Autors aufgeführt. Das Zitat findet sich nur im nicht erwähnten Text von Paslack/Knost (1990), allerdings in indirekter Rede:

> „Lorenz bezeichnete dies später als ‚Schmetterlingseffekt‘: im Extremfall vermöge bereits der Flügelschlag eines einzelnen Schmetterlings eine Kette positiver Rückkopplungen auszulösen, die schließlich zur Ausbildung eines entfernten Sturmtiefs führen können.“ (Paslack/Knost 1990, S. 25).

Paslack/Knost rechnen Edward Lorenz und sein Wettermodell zu den „Urkonzepten“ (ebd., S. 13) der Selbstorganisation. Verwischt wird durch

172 Zu Horkheimers Kritik an John Dewey vgl. Suhr 1994, S. 179–191, Dahms 1994, S. 201ff.
173 Die einzige Ausnahme ist ein Verweis auf den Psychologen Dietrich Dörner.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

das Setzen in die direkte Rede der Bezug auf einen naturwissenschaftlichen Autor, den Meteorologen Edward Lorenz. Für den ist das aber keine Metapher, sondern ein Beispiel aus seinem Wettermodell. Rainer Paslack hingegen ist als Wissenschaftssoziologe pädagogiknäher, und die unkorrekte Angabe der Quelle – ein Text aus dem Rowohlt-Kursbuch – weckt ebenso vertrautere Assoziationen als die Meteorologie, deren Bezug zur Erwachsenenpädagogik alles andere als plausibel erscheint.

Der Begriff „Kontingenz" wird mit Bezug auf die gegenwärtige Philosophie eingeführt: „Vor allem Philosophen der Postmoderne verwenden den Kontingenzbegriff als Kritik an dem Machbarkeits- und Planungsdenken in der Tradition der Aufklärung." (A/S, S. 106) Lexika und philosophische Wörterbücher stellen diese Verwendung des Begriffs nicht in den Vordergrund, sondern verweisen auf die umfassende mittelalterlich-scholastische Diskussion der Theologie in Bezug auf die Kontingenz der Welt.[174] Auch die postmodernen Philosophien werden als kritisch-politische Instanzen eingeführt und weniger als „ästhetisch-philosophische Ansätze" (Mayer 1998, S. 438) der Künste.

5.4.2 Kategorie II+III: Viabilität unter moralischer Beobachtung

Der Begriff „Viabilität" geht bei Glasersfeld einher mit einem grundlegend anderen Verständnis von Wissen und Information. Wissen bedeutete in der traditionellen Ontologie die Übereinstimmung mit der Realität, im Konstruktivismus hingegen wird Wissen funktional verstanden. Dieses Konzept lässt sich für theoretisch ambitionierte Analysen in die Erziehungswissenschaft integrieren, wo es um Begriffsbildung und Beschreibung geht. Im Kontext einer Erwachsenen*pädagogik* allerdings scheinen die Konsequenzen dieser Annahmen brisant. Arnold/Siebert führen die neue Terminologie zwar ein, aber schon ihre Lesart von Viabilität als „instrumentelle Vernunft und Zweckrationalität" (A/S, S. 104) deutet auf sachliche Kontinuitäten hin.

Bei der Rezeption des Konstruktivismus sparen Arnold/Siebert die Konzeption des Beobachters weitgehend aus, wie oben am Begriff Wissen gezeigt wurde. Sie behalten auch andere Begriffe, z. B. „Information",

174 Vgl. Wolf 1998, S. 283, Brockhaus Enzyklopädie 1990, Bd. 12, S. 310, Huguet 1990, S. 157ff., Ulfrig 1993, S. 236, Halder/Müller 1993, S. 159.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

im Rahmen einer traditionellen Ontologie bei. Im Kapitel über Viabilität führen sich die Autoren allerdings selbst als Beobachter ein. Die von der Viabilität zur Erwachsenenbildung[175] überleitende Passage lautet:

> „Solange unser Wissen und Können sich als viabel erweisen, solange also ein Gleichgewicht intrapersonal und interpersonal, also in mir und mit meiner Umwelt besteht, ist der Lernbedarf gering. Wenn unser Weltbild aber brüchig wird, wenn unsere Orientierungen und Problemlösungen nicht mehr funktionieren, wenn Widersprüche – z. B. in unserer Einstellung gegenüber Fremden oder in unserem ökologischen Handeln – unübersehbar werden, ist (Um-)Lernen erforderlich, um ein neues Gleichgewicht herzustellen. Viabilität ist also ein zentrales Motiv zur Weiterbildung." (A/S, S. 104)

Auch hier fällt die starke sozialpsychologische Perspektive auf, das der Passage zugrunde liegende Gleichgewichtsmodell findet sich als „Regelkreismodell" oder „homöostatisches Modell" der Motivation in psychologischen Standardlehrbüchern (vgl. Herkner 1993, S. 63–65), Fischer/Wiswede 2002, S. 98f.). „Die Grundannahme aller Regelkreistheorien ist, dass bei (hinlänglich großer bzw. unerwarteter) Divergenz zwischen Ist- und Sollwert Handlungen eingeleitet werden, deren Ziel die Beseitigung der Diskrepanz ist." (Herkner 1991, S. 63f.)

Innerhalb der Psychologie der Weiterbildungsmotivation wird dieses deskriptive Modell nicht verwendet, sie greift auf „frühe pädagogisch-anthropologische Arbeiten" von Bollnow und Guardini (1962) zurück und integriert damit moralische Ansprüche in ihre Forschungsperspektiven:

> „Das grundlegende Bedürfnis des Menschen nach Bildung (...) besteht über den gesamten Lebenslauf – diese für die frühen pädagogisch-anthropologischen Schriften charakteristische Aussage gründet auf der Annahme, dass die ‚Personenbildung' nicht mit einem bestimmten Lebensalter abgeschlossen sei, sondern dass sich diese über den gesamten Lebenslauf erstrecke. (...) Damit stellt sich die Frage nach der *Bildungsmotivation* neu: Nimmt der Mensch diese Verantwortung wahr?" (Kruse 1997, S. 123)

In der Folge wird versucht, die Barrieren zu benennen, die von der Weiterbildungsteilnahme abhalten. Glasersfeld verwendet ein kybernetisches Modell der Motivation, in dem negative Rückkopplungen Handlungen auslösen. Diese Negationen allerdings lassen keinen Rückschluss auf die Realität zu: „Es gibt kein Wissen von einer unabhängig existierenden ontologischen Realität, noch ist ein derartiges Wissen notwendig." (von

175 Arnold/Siebert verwenden „Weiterbildung" und „Erwachsenenbildung" weitgehend synonym.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Glasersfeld 1997a, S. 252) Arnold/Siebert diagnostizieren in ihrem Beispiel nun „Widersprüche“ (A/S, S. 104) zwischen Wissen und Welt und benennen ökologische und soziale Probleme (Fremdenfeindlichkeit), die „unübersehbar werden“ (ebd.). Genau dieses Wissen ist nicht dem Handelnden selbst zugänglich, sondern nur vom Standpunkt eines Beobachters aus, der sowohl den Organismus als auch dessen Umwelt sehen kann.[176] Obwohl das Beobachterkonzept nicht eingeführt wird, sind hier die Autoren moralische Beobachter, die *anderen* unterstellen, wann deren Wissen nicht mehr viabel ist. Aus der Perspektive des Individuums, und der Konstruktivismus kennt in diesem Fall nur diese Perspektive, kann auch sozial unerwünschtes – oder differenzierter: für die Autoren unerwünschtes Verhalten – viabel sein.[177]

Obwohl Viabilität als zentrales Motiv der Weiterbildung gesehen wird, führt die moralische Lesart dazu, dass dieses Motiv keinesfalls ausreicht. Im pädagogischen Kontext ist ein Korrektiv nötig:

> „Human-, sozial- und umweltverträgliches Denken und Handeln – so unsere These – resultieren nicht zwangsläufig aus dem Prinzip der Viabilität.“ (Arnold/Siebert 1997, S. 105)

Das Zentralmotiv der Weiterbildung wird modifiziert, indem das Gefühl als notwendige Ergänzung zum Verstand vorgeschlagen wird. Ähnlich der Grundbewegung der Romantik, in der sich zur Naturwissenschaft das Naturgefühl gesellte, wird der Fachterminus Emotion gegen die Kognition ergänzend angeführt. Die Autoren plädieren also für Viabilität bei gleichzeitiger moralischer Zurückweisung. Sie konzeptionalisieren Erwachsenenbildung auch hier als Zweckprogramm, welches im emanzipatorisch-pädagogischen Sinne gesellschaftliche Missstände bearbeitet und Orientierungshilfe leistet. Nur diese Sichtweise erscheint Arnold/Siebert für die Pädagogik passend (viabel), und diese Werteorientierung stößt sich mit den Abläufen der restlichen Welt – ihr Kapitel endet:

176 „Dass eine Beziehung zu einer Außenwelt besteht, kann nur von einem Beobachter gedacht werden, denn nur vom Standpunkt des Beobachters sind sowohl der Organismus als auch dessen Umwelt im Bereich der tatsächlichen Erfahrung.“ (von Glasersfeld 1997, S. 248)

177 Was angepasst, erwünscht, unerwünscht, moralisch oder unmoralisch erscheint, ist variabel und an einen Beobachter gebunden. Ein Beobachter mit politisch oder fachlich anderen Präferenzen könnte Fremdenfeindlichkeit und ökologische Veränderung anders beschreiben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

„Das ungebremste Nützlichkeitsdenken hat auch egoistisches, kolonialistisches, naturzerstörerisches Handeln zur Folge gehabt. Die utilitaristische Kalkulation, dass die Schonung der Natur und gerechte terms of trade mit ‚unterentwickelten' Ländern für uns nützlich und zweckmäßig sind, muss durch eine Affektkultur, durch Gefühle wie Naturliebe und Fremdenfreundlichkeit ergänzt werden." (A/S, S. 105)

5.5 Gedächtnis und Erinnerung

5.5.1 Kategorie I: Interpretation

Für die Schlüsselbegriffe „Gedächtnis" und „Erinnerung" wird ebenfalls wenig rezipiert. Zwei Zitate von S. J. Schmidt illustrieren die Argumentation von Arnold/Siebert, die Gedächtnis und Erinnerung nicht als bloßen Speicher verstanden wissen wollen, sondern als individuelle Rekonstruktionsleistung. Diese Leistung hat für Biographie und Identität tragende Bedeutung. Ein Verweis auf Friedrich Nietzsche untermauert die Bedeutung der Erinnerung für den Menschen und erhebt sie zur anthropologischen Größe. Der Anschluss an die Philosophie ergänzt die naturwissenschaftliche Sichtweise um einen geisteswissenschaftlichen Bezug, der der traditionellen Pädagogik näher liegt.

Arnold und Siebert akzentuieren das Thema aber wiederum psychologisch, die für das Kapitel tragende Quelle ist ein journalistischer Beitrag aus der Zeitschrift *„Psychologie heute"*[178]. Heiko Ernst gibt einen Überblick über neuere und ältere Sichtweisen der Biographie als erzählte Geschichte. Der Beitrag kann konstruktivistisch rezipiert werden, enthält selbst aber keine konstruktivistischen Grundpositionen oder Bezüge. Der Autor klassifiziert die erzählte Lebensgeschichte mit etablierten literarischen Formen, sieht das Individuum aber keineswegs als Autor dieser Geschichte, weil die „Macht von Außeneinflüssen" (Ernst 1994, S. 25) viel zu groß sei. (Radikalkonstruktivistisch würde man dem Subjekt die Autorenschaft zurechnen – wem sonst? –, die Möglichkeit der Sinnerschließung des Geschriebenen aber nur einem Beobachter.) Die Sichtweise, die Biographie als Erfindung und nicht als Folge objektiver Ereignisse oder Erlebnisse zu sehen und mit ästhetischen Kategorien zu untersuchen, kann als postmodern bezeichnet werden. Die Rezeption auf einer journalistisch-psychologischen Ebene umgeht überaus diffizile theoretische Probleme, wie sie im Diskurs der französischen Postmoder-

178 „Dem Leben Gestalt geben" (Ernst 1994).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

nisten (und Neostrukturalisten)[179] entstanden sind. Der heterogene Diskurs liegt selbst nahe an der Kunst und macht enorme Rezeptionsschwierigkeiten, nicht nur für Pädagogen.

Die in Texten verwendete Quellenart lässt Rückschlüsse auf die Zielgruppe zu. Das Thema Gedächtnis und Erinnerung kann auf unterschiedliche Weisen eingeführt werden, zum Beispiel mit Bezügen zu medizinischen, neurobiologischen oder kulturhistorischen Studien. Für eine erziehungswissenschaftliche Zielgruppe wäre dies zu erwarten, denn die naturgemäß entstehenden Rezeptionsprobleme und -anforderungen fachfremden Wissens gehören zum Alltag von Wissenschaftlern. Der pädagogischen Praxis allerdings sind abstrakte Theoriebezüge nicht zuzumuten, sie haben im Hinblick auf die Erwartungen auch wenig Sinn. Der Bezug auf einen journalistischen Text, der wissenschaftliche Konzepte zusammenfasst und verständlich darstellt, lässt auf eine Ausrichtung des Kapitels an die pädagogische Praxis schließen. Nicht Wissenschaftler, sondern Praktiker erfahren etwas Neues und können im allgemein verständlichen Magazin *„Psychologie heute“* weiteres nachlesen. Mit dem Hinweis, dass Erzählen eine Katharsisfunktion hat und Erzähler immer Zuhörer brauchen, ist die Überleitung zu einer „biographischen Orientierung und narrativen Pädagogik“ (A/S, S. 111) geleistet.

5.5.2 Kategorie II+III: Anwendungsbezug und moralische Grenzen

Arnold und Siebert leiten über zur Erwachsenenbildung:

> „Wenn in der Erwachsenenbildung biographische Vergewisserungen und Suchbewegungen ‚inszeniert‘ werden sollen, werden an die Seminarleiter/innen besondere Anforderungen gestellt. Oft muss die Gruppe vor übertriebenen *Selbstdarstellungen* der Erzählenden geschützt werden, oft müssen die Erzählenden vor sich selbst geschützt werden, wenn sie zuviel von sich preisgeben, was sie später möglicherweise bereuen. Nicht selten sind Grenzen zwischen Bildungsarbeit und therapeutischen Bedürfnissen fließend. Hier erscheint pädagogische Vorsicht geboten – eine Fähigkeit, die früher als *pädagogischer Takt* bezeichnet wurde. Takt beinhaltet den Respekt vor der Intimsphäre anderer, aber auch die Einsicht in die Relativität der eigenen Erfahrungen. Gutgemeinte Ratschläge sind eher problematisch. Lernrelevant ist vor allem die Einsicht in die Differenzen der Lebenswelten und die Toleranz für die Erfahrungen anderer.“ (A/S, S. 111)

179 Poststrukturalismus und Postmoderne können auf dieser allgemeinen Ebene des pädagogischen Diskurses synonym verwendet werden, sind aber unterscheidbar (vgl. Berressem (1998, S. 439f.). Eine Anthologie bei Reclam versammelt „Postmoderne und Dekonstruktion“ (Engelmann 1990).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Die aus der neuen Sichtweise des Gedächtnisses abgeleitete Favorisierung biographischer Erzählungen wird zur Chance (und zum Markt) für die Erwachsenenbildung gemacht, und sie erfordert „besondere Anforderungen“ (ebd.). Methodisch reicht allerdings etwas sehr Altes aus, nämlich der pädagogische Takt, auf den Bezug genommen wird. Schon bei Herbart liest man, dass der pädagogische Takt an jene Stelle tritt, „welche die Theorie leer ließ“ (Herbart zitiert nach Horney 1970, S. 1160, vgl. auch Blochmann 1950). Es geht hier unmittelbar um Rollenanforderungen für Kursleiter, schon in die Übergangssituation der Begriffe in die Pädagogik wird der direkte Anwendungsbezug eingebaut. Erinnerung ist nicht der Auslösemechanismus für das Lernen, also konditionalprogrammatisch gedacht, sondern der Zweck der Erwachsenenbildung. Hier ist der Ort, in dem Erzähler auf Zuhörer stoßen und Unterstützung beim Erfinden, Umdeuten und Verändern ihrer individuell viablen Lebensgeschichte bekommen.

Die konstruktivistische Sichtweise von Gedächtnis und Erinnerung subjektiviert die Lebensgeschichte, sie muss nicht wahr sein, sondern plausibel und individuell nützlich. Vordergründig kann man sich damit leicht anfreunden, für die Pädagogik allerdings enthält das Konzept dann Konfliktpotenzial, wenn man es mit der deutschen Vergangenheit konfrontiert. Es wundert daher nicht, dass Arnold/Siebert das Konzept zwar einführen, zugleich aber außer Kraft setzen. Ihr Kapitel endet:

> „Erzählte Erinnerung sollte in der Erwachsenenbildung nicht nur ‚ausgetauscht‘ und reflektiert, sondern auch ‚aufgeklärt‘ werden. Dazu gehört in Bildungsveranstaltungen nicht zuletzt die Konfrontation der Erinnerung mit historischen Erkenntnissen, auch mit Aufklärung über das, was sich gleichsam hinter dem Rücken der Beteiligten – z. B. im Nationalsozialismus – abgespielt hat.“ (A/S, S. 112)

Eine subjektive Erinnerung, die für das Individuum viabel und nicht objektiv wahr sein muss, erscheint den Autoren nicht uneingeschränkt tolerierbar. Sie deuten mit ihrem Beispiel die pädagogisch-moralische Grenze an. Die Debatte um eine „Erziehung nach Auschwitz“[180] reicht bis in die Gegenwart hinein und hat durch das gesellschaftliche Problem des

180 Vgl. Adorno 1971, Fechler u. a. 2000, Schreier/Heyl 1995. Aus der Perspektive der Frankfurter Schule hat sich Adornos Konzept durchgesetzt. Max Horkheimers konservative Sichtweise, die Jugend nach dem Krieg keineswegs übermäßig mit den Greueltaten zu konfrontieren, hatte in der kritischen Pädagogik keine Bedeutung (vgl. Albrecht 1999, S. 397–405).

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Neonazismus erneut Auftrieb erhalten. Eine biographisch orientierte Erwachsenenbildung wird die Zeit des Zweiten Weltkrieges direkt oder indirekt berühren, weil gerade gesellschaftliche Katastrophen lebensgeschichtlich relevant sind und bearbeitet werden müssen. Die gegenwärtige Einschätzung der NS-Zeit ist für die nachfolgenden Generationen nicht selten zur moralischen Messlatte geworden. Jürgen Habermas hat darauf hingewiesen, dass in der Auseinandersetzung um die deutsche Geschichte mitentschieden wird über die gegenwärtigen „Formen des erwünschten politischen Zusammenlebens, auch über Werte, die im politischen Gemeinwesen Vorrang haben sollen." (Habermas 1997) In dieser Sichtweise bekommt Erinnerung moralische Qualität. Was für die öffentliche Debatte gilt, gewinnt auch Relevanz für die Halböffentlichkeit eines Seminars der Erwachsenenbildung, in der im Hinblick auf die Kriegszeit ganz unvereinbare biographische Deutungen aufeinander treffen (können).[181] Die meisten Seminare zu Themen der NS-Vergangenheit werden mit der Intention angeboten, einen pädagogischen Beitrag zur Vergangenheitsbewältigung zu leisten.

Eine konsequente Subjektivierung der Erinnerung, wie sie konstruktivistischen Konzepten zugrunde liegt, würde die Sichtweise einer „nichtbewältigten Vergangenheit" in ein ganz anderes Licht rücken. Die neue Sichtweise auf Gedächtnis und Erinnerung impliziert eine provozierende These: Es scheint für den Großteil der Nachkriegsgeneration viabel (oder gar notwendig?) gewesen zu sein, über die nahe Vergangenheit zu schweigen und dafür auch große (psychische) Opfer zu bringen (vgl. Assmann/Frevert 1999, Assmann 1998, Reichel 2001). Bis heute unterliegt die Diskussion dieses Themas einer emotional aufgeladenen Politisierung, der sich die Pädagogik nicht entziehen will und die die Erziehungswissenschaft unter moralischen Druck setzt. Die subjektiv viable Erinnerung und das subjektiv viable Vergessen – beides nur zum Teil bewusst gesteuerte Prozesse – werden von Arnold/Siebert lediglich im Bereich pädagogisch-moralischer Grenzen akzeptiert. Ihr Hinweis auf die nötige Aufklärung der Erinnerung provoziert natürlich im konstruktivistischen Rahmen die Frage, warum moralisch akzeptable Deutungen der Vergangenheit „objektiver" sein können als andere. Die Position des Aufklärers erfordert eine gewisse Überlegenheit, zumindest einen „Orientierungsüberschuss".

181 Vergangenheitsbewältigung als Thema der Erwachsenenbildung (vgl. Hauck/Heinke 2000, Behrens-Cobet 1998, Ciupke 2001).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Selbst das Gegeneinander von erlebter Geschichte und der von Historikern dargestellten – und wie anders sollte die Aufklärung in einer pädagogischen Situation legitimiert werden? – wird brüchig, wenn man neurobiologische Erkenntnisse anführt. Wolf Singer hat darauf hingewiesen, dass Geschichte aus der Sicht der Gehirnforschung kein Prozess ist, in dem Akteure und Beobachter getrennt werden können. Weder Außenperspektive noch ideale Beobachter existieren für den Konstruktivismus. Und wenn „dem so sein sollte, dann können wir im Prinzip nicht wissen, welche der möglichen Rekonstruktionsversuche der vermuteten ‚wahren' Geschichte am nächsten kommt." (Singer 2002, S. 86)

Wenn es keinen Halt in einer objektiven Geschichtsschreibung gibt, dann bleibt nur noch der Kursleiter. Der Pädagoge bestimmt in der Seminarsituation, welche erfundene Lebensgeschichte *für ihn selbst* noch tolerierbar und welche bloß Ideologie ist. Die radikal konstruktivistische Sichtweise des Gedächtnisses allerdings enthält keine Legitimation dafür, die lebensgeschichtlichen Konstruktionen anderer als „falsch" zu bezeichnen. Der Pädagoge kann auf ideologieverdächtige Deutungen daher nur noch mit moralischer Kommunikation reagieren, nämlich mit Entzug der Anerkennung. Eine Sichtweise, die jedem die individuelle Freiheit über seine Lebensgeschichte belässt, lehnen Arnold/Siebert aber ab – vor allem auch im Hinblick auf die im Kapitel dezidiert angesprochenen pädagogischen Praktiker.

5.6 Wissen

5.6.1 Kategorie I: Interpretation

Für den Schlüsselbegriff „Wissen" wird keine Quelle herangezogen, die sich direkt auf das Thema bezieht. Zitiert werden Klassiker oder ältere Publikationen: Jean Piaget und Thomas Ziehe, verwiesen wird auf Hans Aebli (1980) und Hans Vaihinger. Wie auch bei den anderen Schlüsselbegriffen werden Autoren der Erwachsenenbildung umgangen, obwohl zu diesem Zeitpunkt Wissen und Wissensgesellschaft schon thematisiert wurden (vgl. Dewe 1988, Nolda 1996). Auch die typischen Bezugsdisziplinen der Pädagogik werden nicht befragt. Arnold/Siebert stellen weder den Bezug zur Wissenspsychologie (Mandl/Spada 1988) her noch zum soziologischen Konzept der Wissensgesellschaft (Stehr 1994), obwohl beide für die Erwachsenenbildung rezipiert wurden (vgl. Nolda 1996).

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Piaget und Vaihinger tauchen als Vorläufer oder Klassiker im Konstruktivismusdiskurs auf. Hans Aebli, ein Schüler Piagets, hat 1980 in seinem zweibändigen Werk „Denken: Das Ordnen des Tuns" ein psychologisch-philosophisches Werk vorgelegt, welches in einer traditionellen Terminologie und mit nur wenigen naturwissenschaftlichen Bezügen zu ganz ähnlichen Ergebnissen gelangt wie der aktuelle Konstruktivismus. Der ironiefreie, ernsthaft philosophische Ton des Buches, das sowohl konservative Erwartungen erfüllt als auch das Bekenntnis zur konstruierten Welt enthält, macht es für die traditionelle Pädagogik anschlussfähig.[182] Obwohl Aebli das Denken „in Kontinuität aus dem praktischen Handeln und aus dem Wahrnehmen entwickelt" (Aebli 1980, S. 13), wird der Leser nicht dem Gefühl der drohenden Beliebigkeit oder Bodenlosigkeit ausgesetzt. Zudem wird der Aufklärungsanspruch nicht verabschiedet, sondern der Autor bleibt daran orientiert: „Kognition beginnt mit der Aufmerksamkeit, mit der Bewusstheit des Handelns. Die Aufmerksamkeit hat die gute Ordnung des Geschehens zum Gegenstand." (Aebli 1980, S. 21)

Im krassen Gegensatz dazu wird Thomas Ziehe erneut zitiert, der zusammen mit Herbert Stubenrauch 1982 die „Ideen zur Jugendsituation" (Untertitel) veröffentlicht hat. Die Autoren entwickeln aus neomarxistischen Unterscheidungen („Lohnarbeitlernen versus Lebenlernen") eine Kritik des Bildungssystems im linken Jargon der späten 1970er Jahre. Die Auswahl der Autoren ermöglicht für Arnold/Siebert die Hinführung zu ihrer Synthese von Aufklärung und Konstruktivismus. Der gegenwärtige, schärfer konstruktivistische Diskurs wird umgangen und es wird auf Piaget zurückgegriffen, der in der Pädagogik rezipiert wurde, bevor die Aufklärungskritik postmoderner oder systemtheoretischer Positionen formuliert wurde. Statt der intensiven Piaget-Rezeption im neueren Konstruktivismus[183] wird ein an der geisteswissenschaftlichen Philosophie

182 Der zweite Band enthält als Abschluss „Sechs Punkte eines philosophischen Kredos" (Aebli 1981, S. 382–396), mit einem Kapitel zum „Konstruktivismus" (ebd., S. 386ff.), zum „Pragmatismus" (ebd., S. 384ff.) oder zum „Strukturalismus" (ebd., S. 388ff.). Damit bezeichnet der Autor allerdings nicht die großen Theorierichtungen, die man damit heute verbindet. Aebli nimmt die Begriffe schlicht im Wortsinn und konstatiert seine Nähe zu Platon oder Hegel. Keiner der neueren Autoren, die man mit Konstruktivismus oder Strukturalismus verbindet, wird erwähnt. Das Werk von Aebli ist ähnlich angelegt wie Elias Canettis „Masse und Macht" (1960), welches wissenschaftliche Erkenntnisse vorwissenschaftlich integriert und darstellt.

183 Hierzu liegt eine eigene Aufsatzsammlung vor (vgl. Rusch 1994).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

orientierter Schulpsychologe rezipiert, bei gleichzeitiger Integration emanzipatorisch-kritischer Pädagogik in eine Argumentation.

5.6.2 Kategorie II+III: Erwachsenenbildung als Agentur gemeinnützigen Wissens

Der Wissensbegriff ist der Aspekt der konstruktivistischen Theorie, der für eine normative Pädagogik die unerfreulichste Botschaft bereit hält: Er delegitimiert die Lehre und ist ethisch brisant. Ein radikal konstruktivistischer Wissensbegriff ist mit einer an Intentionen, Zwecken und Mitteln orientierten Pädagogik inkompatibel. (Er ist keineswegs inkompatibel mit der Beobachtung von Lernen, Aneignen und dem Umgang mit Wissen.) Die Integration in eine anwendungsbezogene Pädagogik, und als solche kann man Arnold/Sieberts Didaktik verstehen, macht daher eine starke Transformation nötig. Diese lässt sich auf zwei Ebenen nachzeichnen: selektive Begriffsübernahme und explizite moralische Kommunikation.

Die Charakterisierung des konstruktivistischen Wissensbegriffs von Arnold/Siebert ist orientiert an der eines instrumentellen Wissensbegriffs (im Gegensatz zum ontologischen): Wissen muss relevant, viabel, neu und anschlussfähig sein. Wissen ist, das konstatieren auch Arnold/Siebert, „eine Kategorie und Leistung des Subjekts“ (A/S, S. 112). Um allerdings die Lehre als Aufklärung subjektiven Wissens beizubehalten, wird nicht direkt der konstruktivistische Wissensbegriff transformiert, sondern ein vom Konstruktivismus ganz unberührter Informationsbegriff beibehalten:

> „*Informationen* lassen sich in ‚bits‘ messen, sie werden uns mitgeteilt, von einem ‚Sender‘ ausgestrahlt.“ (A/S, S. 112)

Der konstruktivistische Informationsbegriff, wie ihn Gregory Bateson, Heinz von Foerster oder Ernst von Glasersfeld benutzen oder wie ihn auch die Systemtheorie verwendet, wird nicht übernommen.[184] In diesen Konzepten sind Informationen nicht in der Umwelt enthalten und werden auch nicht gesendet. Die dingliche Vorstellung von Information bei Arnold/Siebert führt auch dazu, dass Wissen weniger als abstrakter Begriff verstanden wird, sondern im Hinblick auf die Erwachsenenbildungspraxis als *Inhalt* oder konkreter: als *Thema*. Auf den materiellen

184 Vgl. mit Bezug auf Heinz von Foerster: Glasersfeld 1997, S. 189–191, 1997 b, S. 32ff. u. 172ff., mit Bezug auf Gregory Bateson: Baraldi u. a. 1997, S. 76ff.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Charakter weisen die Autoren hin: „Wissen kann auf ‚Material', auf Erkenntnisgegenstände nicht verzichten" (ebd., S. 113). Und obwohl Wissen eine subjektive Kategorie bleibt, schränken die Autoren ein: „Allerdings kann es sein, dass die Relevanz und die Viabiliät noch nicht erkannt wurden und erst z. B. in Seminaren, durch Vorträge und Lektüre bewusst werden." (ebd.)

Die Möglichkeit einer intentionalen Wissensvermittlung wird so beibehalten, darüber hinaus wird der Wissensbegriff als subjektiv anerkannt, aber zugleich rigide zurückgewiesen:

> „Wissen – als subjektive Tätigkeit – ist nicht nur für den Einzelnen viabel oder ‚unpassend', sondern auch richtig oder falsch, vernünftig oder unvernünftig. Zwar ist die ‚Deontologisierung' und Destruierung eines absoluten Wahrheitsanspruchs irreversibel, daraus folgt aber nicht, dass jedes Wissen gleich gültig ist. (...) Wer bestreitet, dass es ein Ozonloch gibt, ‚weiß' nicht genug ..." (ebd., S. 114)

Die Autoren, die hier als klar positionierte kritische Pädagogen auftreten, bringen am Schluss des Kapitels persönliche politische und moralische Aspekte ein. Es gibt aus ihrer Sicht auch heute noch eindeutige Urteile über komplexe und fachfremde Sachverhalte, die für die pädagogischen Praktiker zur ethischen Leitlinie werden sollen. Neben der instrumentellen Funktion des Wissens wird auf die „ethische Dimension" (ebd.) verwiesen. Am Ende des Kapitels wird moralisch kommuniziert, indem ein in der normativen Philosophie etablierter und effektiver strategischer Akt vollzogen wird: die Setzung eines neuen kategorischen Imperativs:

> „(...) Deshalb kann Viabilität den Bildungsbegriff nicht ersetzen. Wissen über den ‚pfleglichen Umgang' mit der Natur ist ‚vernünftiger' als Wissen über Umweltzerstörung; Wissen über internationale Solidarität ist ‚vernünftiger' als Wissen über ökonomische Ausbeutung. Auch Wissensverweigerung und Desinteresse können unvernünftig sein. Ein ‚andragogischer Imperativ' kann deshalb lauten:
> *Bemühe dich um ein Wissen, das viable Konstrukte und Handlungen im Einklang mit Gemeinwohl- und Zukunftsinteressen ermöglicht.*
> So gesehen erscheint uns – von einzelnen Nuancierungen abgesehen (vgl. 5.) – der Konstruktivismus mit der Bildungs- und Aufklärungsidee der Aufklärung kompatibel." (A/S, S. 114f.)

Schon die Übergangssituation der Begriffe – es geht Arnold/Siebert schließlich um Schlüsselbegriffe des Konstruktivismus – ist von dieser Absicht zur Synthese geleitet. Eine den Bildungsbegriff gefährdende The-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

orieströmung wird durch Integration in die Pädagogik so transformiert, dass Kompatibilität attestiert werden kann.[185] Die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik kann daher in paradoxer Weise für sich reklamieren, zugleich neu, postmodern und innovativ zu sein, *ohne* gegen die pädagogisch-normative Tradition zu verstoßen. Die neuen konstruktivistischen Erkenntnisse werden daher als Mittel oder als methodische Hinweise integriert, die zur Erreichung emanzipatorisch-pädagogischer Ziele fungieren können.

Es geht hier nicht darum, dies aus ethischer Perspektive zu bewerten – es geht nicht um richtige oder falsche Rezeption, sondern um das *Wie* der Integration einer nichtpädagogischen Theorie in die Pädagogik. Dies ist nicht zuletzt eine Frage von Text- und Rezeptionsstrategien. Eine semantische Strategie fällt im Wissenskapitel, in dem zum ersten Mal explizit die Kompatibilität der grundsätzlich verschiedenen Theoriebezüge formuliert wurde, besonders auf: die extensive Verwendung von Anführungszeichen. Etwa das drei Buchseiten umfassende Kapitel über Wissen enthält 49 Begriffe, die in Anführungszeichen gesetzt wurden.[186] Außer zur Kennzeichnung direkter Rede oder dem Ausweisen von Zitaten dienen sie besonderen Hervorhebungen, „in denen die Anführungszeichen Ironie, Distanzierung, übertragenen oder wortspielerischen Sprachgebrauch anzeigen."[187] Im Falle der Übergangssituation von Begriffen aus einem Bedeutungskontext in einen anderen bieten sie daher die Möglichkeit, das Gemeinte zu bezeichnen, ohne alle traditionellen Konnotationen beizubehalten. Einen Begriff in Anführungszeichen zu setzen, ermöglicht es also den Autoren, eine Sache zu sagen, gleichzeitig aber Distanz dazu einzunehmen. Welche Konnotationen erwünscht, welche abgelehnt werden, bleibt dabei oft den Deutungen des Lesers überlassen. Hierzu einige Beispiele:

„*Informationen* lassen sich in ‚bits' messen, sie werden uns mitgeteilt, von einem ‚Sender' ausgestrahlt." (A/S, S. 112) Hier wird, wie schon gezeigt wurde, der traditionelle Informationsbegriff beibehalten. Allerdings sind sich die Autoren auch der Gefahr einer überholten Vorstellung von

185 Horst Siebert schlägt an anderer Stelle vor, die Begriffe Viabilität, Nachhaltigkeit und Vernunft „komplementär zu verwenden" (vgl. Siebert 1999, S. 49).

186 Vier Begriffe in Zitaten (von Piaget und Ziehe), 45 Begriffe im Fließtext.

187 Duden Bd. 9 (1997): Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Mannheim, S. 57.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Information bewusst. Angesichts systemtheoretischer oder kybernetischer Modelle sind Informationen nicht als von einem Sender zu einem Empfänger übertragendes Material zu sehen. Dennoch gibt es in einer alltags- und praxisnahen Vorstellung von Kommunikation einen zu identifizierenden Sprecher und einen Zuhörer – übertragen auf die Seminarsituation: Lehrende und Lernende –, die wechselseitig als Sender und Empfänger fungieren. Arnold/Siebert verwenden nun diese alltagsnahe Vorstellung und nehmen gleichzeitig Distanz zu ihr ein. Inhaltlich bedeutet ihr Satz: Informationen sind materielle, messbare Einheiten, die von einem Sender ausgestrahlt werden. Die Distanzgeste zeigt an: Nur in einem metaphorischen Sinne kann von Sender und Bits gesprochen werden, wissenschaftlich gesehen ist die Welt komplizierter. Zielgruppe sind schließlich Praktiker, für die der praktische Nutzen entscheidend ist.

Ganz ähnlich die Funktion im folgenden Zusammenhang: „Erwachsenenbildung als (Re-)Konstruktion von Wirklichkeit muss vor allem ‚neues' Wissen anbieten. Wissen kann nicht nur ‚aus sich selber', aus der Selbstreflexion geschöpft werden. Wissen kann auf ‚Material', auf Erkenntnisgegenstände nicht verzichten." (A/S, S. 113) Was ist *neues* Wissen? Die Distanzierung markiert hier den Unterschied zum Sensations- und Neuheitswert journalistischen Wissens. Allerdings darf ein Signal, welches zur Information und später zu Wissen werden will, nicht nur Altbekanntes oder Erwartetes enthalten. Es muss also im Bildungskontext neu sein. Mit der Wendung „aus sich selber" wird der alltagsferne Begriff Autopoiesis umgangen, zudem wird diese Vorstellung negiert, ohne dass der kybernetisch-biologische Fachbegriff fällt. *(Erkenntnis-)Gegenstände* und *Material* sind Bezeichnungen, die der Konstruktivismus auch sprachlich vermeidet. Dennoch muss in der traditionellen Vorstellung von Information etwas vorhanden sein, was übertragen wird, ein „Material". Die gängige Kritik an einer materiellen Didaktikvorstellung verbietet jedoch die naive Verwendung des Bildes; die ironische Distanz immunisiert an dieser Stelle gegen Kritik. Im Text steht nicht *Material*, sondern „Material".

Es werden außerdem wissenschaftliche Begriffe in Anführungszeichen gesetzt und damit als fremd markiert: strukturelle Koppelung, Wissensnetze, kognitive System, Differenzen, Koevolution, viabel, Deontologisierung, viables Wissen, andragogischer Imperativ. Die Autoren verste-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

hen sich als Pädagogen im Dialog mit Pädagogen. Sie verwenden zwar wissenschaftliche Begriffe, nehmen aber gleichzeitig eine Distanz dazu ein, weil nicht die Praktiker, sondern nur die Wissenschaftler diese Begriffe benötigen.

5.7 Perturbation, Krise, Reframing

5.7.1 Kategorie I: Interpretation

„Perturbation – Krise – Reframing", die Reihenfolge der drei Schlüsselbegriffe kennzeichnet die interdisziplinär zurückgelegte Strecke: von der Biologie (Perturbation) über die pädagogisch-philosophische Tradition (Krise) zur Psychotherapie (Reframing). Auch für das biologisch-konstruktivistische Konzept der Perturbation ist Arnold/Siebert an einer Überblendung und Parallelisierung mit pädagogiknäheren Konzepten gelegen. Als erstes werden die Biologen zitiert:

> „Bei den Interaktionen zwischen Lebewesen und der Umgebung innerhalb dieser strukturellen Kongruenz determinieren die Perturbationen der Umgebung nicht, was dem Lebewesen geschieht; es ist vielmehr die Struktur des Lebewesens, die determiniert, zu welchem Wandel es infolge der Perturbation in ihm kommt." (Maturana/Varela nach A/S, S. 115)

Nicht erwähnt wird die Abgrenzung gegen den Begriff Instruktion, den Maturana/Varela in den folgenden Sätzen in ihrem Text vornehmen:

> „Eine solche Interaktion schreibt deshalb ihre Effekte nicht vor. Sie determiniert sie nicht und ist daher nicht ‚instruierend' (...). Dasselbe gilt für das Milieu, für das das Lebewesen eine Quelle von Perturbationen und nicht von Instruktionen ist." (Maturana/Varela 1987, S. 106)

Der Begriff Instruktion ist pädagogisch ohne weitere Ausführungen verständlich, im Gegensatz zur biologischen Perturbation. Keine konkrete Seminarsituation aber wird ohne instruktive Anteile auskommen, und man wird davon ausgehen müssen, dass die Teilnehmer auch von Anweisungen gesteuert werden. In konstruktivistischer Perspektive ist die Möglichkeit der Instruktion nicht vorhanden, sondern eine bloße Zurechnung, die nur einem Beobachter möglich ist.

Arnold/Siebert interpretieren den biologischen Begriff Perturbation nun als Krise, womit in der Pädagogik ganz andere Assoziationen verbunden sind. In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik taucht der Begriff Krise

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

auf, seit die Existenzphilosophie in den 1950er Jahren zur dominierenden philosophischen Strömung wurde. Otto Friedrich Bollnow hat ihn in *„Existenzphilosophie und Pädagogik" (1959)* und *„Krise und neuer Anfang" (1966)* in die Pädagogik eingearbeitet. Wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik üblich, versteht Bollnow seine Gedanken als „Beiträge zur pädagogischen Anthropologie" (Untertitel, Bollnow 1966). Im Kontext der Zitate wird so aus Biologie wieder geisteswissenschaftliche Anthropologie. Arnold/Siebert zitieren Bollnow:

> „Der Mensch verwirklicht seine eigentliche Existenz nur in der Krise und nur durch die Krise. Die kritischen Augenblicke sind die einzig zählenden Augenblicke des menschlichen Lebens. Existieren heißt in der Krise stehen" (Bollnow zitiert nach A/S, S. 116).
> (...)
> „Unter den Krisen im menschlichen Leben heben sich nun diejenigen heraus, die der Mensch nicht nur im passiven Sinn erleidet und nicht nur als eine von außen über ihn kommende Anfechtung versteht, sondern die er von sich aus bewusst herbeiführt, in denen er sich ausdrücklich ‚kritisch' zu sich selbst verhält." (ebd.)

Die Grundgedanken des neuen biologischen Konzeptes der Strukturdeterminiertheit finden sich also schon in der pädagogischen Tradition, so Arnold/Siebert. Mit eingeführt ist damit das existenzphilosophische Beobachtungsschema „eigentlich/uneigentlich". Es findet sich insbesondere in der deutschen Existenzphilosophie von Martin Heidegger, aber auch bei Karl Jaspers.[188] Im *uneigentlichen* Leben dominiert die Verfallenheit an die Welt, an die Masse und den Konsum. Im qualitativ höher angesiedelten Stadium der *eigentlichen* Existenz erreicht der Mensch sein „Selbst-Sein" (Bollnow 1966, S. 13). Die Krise ist für Bollnow und auch für Arnold/Siebert notwenig, um „eine höhere Ebene" (ebd.) zu erreichen. Diese Hierarchie findet sich nicht in biologischen Konzepten, kann aber im Hinblick auf das Konzept Bildung, welches immer auch Steigerungsvorstellungen enthält, hilfreich sein. Es geht immer auch um *Höher*bildung.

Auffällig ist auch die unterschiedliche Akzentuierung der etymologischen Zusammenhänge. Sie enthalten zum einen terminologisch andere Anschlussmöglichkeiten, implizieren aber auch Verschiedenes:

> „Bollnow weist auf den etymologischen Zusammenhang von Krise und Kritik hin. Das Adjektiv ‚kritisch' meint eine außergewöhnliche Situation, aber auch eine aufgeklärte

188 Vgl. Heidegger 1949 (zuerst 1927), Jaspers 1974 (zuerst 1956), Jaspers 1979 (zuerst 1931), Bollnow 1955.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

> Einstellung. Im Griechischen heißt ‚krizein'[189] entscheiden, unterscheiden. Eine Krise erfordert eine ‚kritische' Entscheidung." (A/S, S. 116)

Bollnow deutet die Begriffe anders:

> „Wenn man die Wörter ‚Krise' und ‚Kritik' nebeneinander hört, dann ist natürlich sofort der sprachliche Zusammenhang deutlich. Beide Wörter kommen von dem griechischen krinein her, das soviel wie scheiden, reinigen bedeutet. Wenn man dagegen die Wörter einzeln hört, so wird man kaum sogleich den Zusammenhang denken; denn sie haben sich in einer sehr verschiedenen Bedeutung entwickelt, und nur das Adjektiv ‚kritisch' kann noch beide Bedeutungen in sich vereinigen." (Bollnow 1966, S. 9)

Aus dem existenzphilosophisch anmutenden „scheiden" und „reinigen" bei Bollnow ist ein modernes „entscheiden" und sogar ein postmodernes „unterscheiden" geworden. Dennoch bleibt mit „entscheiden" die existenzphilosophische Nähe erhalten.[190] In der Existenzphilosophie gehört die Krise zu den Existenzialien des Lebens.

Ein anderer Anschlusspunkt für den Begriff Krise ist die Psychoanalyse. Arnold/Siebert führen Erik H. Erikson (1953) und seine psychoanalytische Entwicklungspsychologie an. In seinem Stufenmodell werden Krisen und deren gelungene Überwindung zur Voraussetzung für die persönliche Entwicklung. Eriksons Aufsatzsammlung *„Identität und Lebenszyklus" (1966)* gehört zu den Klassikern der von Pädagogen rezipierten Entwicklungspsychologie. Die Anschlussmöglichkeiten der Leser werden mit diesem Bezug ergänzt: In allen angeschnittenen Theorierichtungen finden sich Auseinandersetzungen mit der Vorstellung, dass Krisen lernrelevant sein können oder sogar eine Lernvoraussetzung sind.

Erwachsenenbildung wird so als Ort „‚kritischer Lebensereignisse'" konzipiert, wozu weitere Bezüge eingeführt werden. Als Parallelaktion zum Deutungsmusteransatz (vgl. Arnold 1985) werden amerikanische Konzepte rezipiert. Die zitierte Renate Vogelsang (1993) sieht in der *transformative theory* „das amerikanische Gegenstück zum Deutungsmusteransatz" (ebd., S. 141). Die von Vogelsang zitierte Zusammenfassung der *perspective transformation* nach Mezirow (1991) ist gekürzt. Arnold/Sie-

---

189 Arnold/Siebert schreiben „krizein", Bollnow schreibt „krinein".

190 Christian Graf von Krockow (1958) nennt seine Untersuchung über den Existentialismus bei Carl Schmitt, Martin Heidegger und Ernst Jünger „Die Entscheidung", weil er darin eine Schlüsselkategorie für die Interpretation sieht.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

bert schreiben: „ – durch den wir diese gewohnten ‚meaning perspectives' ändern (...)" (Vogelsang zitiert nach A/S, S. 117). Bei Vogelsang lautet der Punkt: „ – durch den wir diese gewohnten ‚meaning perspectives' ändern, um eine umfassendere, differenziertere und integriertere Perspektive zu ermöglichen; und schließlich ..." (Vogelsang 1993, S. 143).

Die inhaltliche Ausführung der Veränderungsrichtung wird von Arnold/Siebert gekürzt, um die normative Stoßrichtung der amerikanischen Ansätze zu verwischen.[191] Diese verstehen sich nämlich so weit als emanzipatorisch, dass sie in die Nähe therapeutischer Absichten geraten. Diese therapeutische Nähe wird weiter verfolgt, der Begriff des Reframing wird einem Lehrbuch des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) entnommen. Arnold/Siebert zitieren die Väter des NLP:

> „Man wechselt den Rahmen, in dem ein Mensch Ereignisse wahrnimmt, um die Bedeutung zu verändern. Wenn sich die Bedeutung verändert, verändern sich auch die Reaktionen und Verhaltensweisen des Menschen." (Bandler/Grinder zitiert nach A/S, S. 117)[192]

In der Einleitung der deutschen Übersetzung des NLP-Buches weist Thies Stahl darauf hin, dass seine Fachkollegen „große Schwierigkeiten mit dem ausgewiesenermaßen atheoretischen, pragmatischen Charakter der NLP-Handlungsmodelle" (Stahl 1988, S. 7) haben. Das Buch selbst wurde nicht von den Autoren verfasst, sondern beruht auf Tonbandaufzeichnungen von Seminarteilnehmern. Es enthält größtenteils Dialoge und Diskussionen, der Leser begleitet die Gründerväter bei ihrer Arbeit. NLP ist orientiert an familien-, gestalt- und hypnotherapeutischen Konzepten und wird u. a. als Verkaufstechnik eingesetzt (vgl. Gerl 2001, S. 236f.). NLP kann der so genannten Recovery-Bewegung[193] zugeordnet werden, es geht im weitesten Sinne um angeleitete Selbsthilfeprogramme. Die Grundthese des NLP lautet: „Es ist möglich (...), uns selbst rasch, zuverlässig und dauerhaft mit neuen Handlungsmöglichkeiten auszustatten." (ebd., S. 237). Die mechanistische Technik geht von einer „außerordentlich weitreichenden Lernfähigkeit und -bereitschaft" (ebd.) aus und arbeitet mit einem so genannten „positiven Menschenbild" (ebd.).

---

191 Auf die normativen Konzepte von Mezirow u. a. gehe ich im nächsten Kapitel ein.

192 Das Zitat stammt nicht von den Autoren, sondern aus dem Vorwort von Andreas/Andreas.

193 Kaminer (1993) bezeichnet so Psychotechniken, die ohne Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse großen kommerziellen Erfolg haben. Diese Techniken werden in Selbsthilfe- und Hörbüchern, nichtprofessionell inszenierten Gruppentherapien, Talkshows und Seminaren praktiziert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Der Begriff „Reframing“ findet sich aber auch im Kontext therapeutischer Konzepte, die dem Konstruktivismus zugerechnet werden. Paul Watzlawick wird zitiert mit einer Anekdote aus der ironisch-psychologischen „Anleitung zum Unglücklichsein“ (Watzlawick 1983). Das Buch ist ein Bestseller der Ratgeberliteratur. Der Autor vermittelt durch „Metaphern, Vignetten, Witze, hintergründige Geschichten und gewisse andere ‚rechtshemisphärische‘ Sprachformen“ (ebd., S. 8) ex negativo Tipps zu einer positiveren Lebenssicht. In der Vorbemerkung des Verlages wird darauf hingewiesen, dass das Buch „eine einzige, große ‚Symptomverschreibung‘, eine therapeutische Doppelbindung“ (ebd., S. 7f.) sei. Es handelt sich also um eine Literaturgattung, der eine therapeutische Absicht unterstellt werden kann.

An der Rezeption fällt vor allem die disziplinäre Vielseitigkeit auf, durch die dem Leser verschiedene Anschlussmöglichkeiten geboten werden. Einstiege sind über Biologie, Existenzphilosophie oder Psychotherapie möglich. Am Ende des Kapitels wird das Spektrum erneut erweitert. Mit Ziehe und Stubenrauch (1982) wird auch kritisch orientierten Pädagogen ein Angebot gemacht. Aus den „Ideen zur Jugendsituation“ (Untertitel, ebd.) werden zwei neunzeilige Zitate in den Text von Arnold/Siebert integriert.

5.7.2 Kategorie II+III: Perturbation als selbstgesteuerte Umerziehung und Höherbildung

Arnold/Siebert greifen den biologischen Begriff Perturbation auf und deuten ihn im eigenen Kontext neu:

> „Pädagogisch bedeutet das: Die Umwelt konditioniert den Menschen nicht, sie löst aber selbstgesteuerte Lernprozesse aus. Wir selber entscheiden, welche Milieuveränderungen wir als Perturbation wahrnehmen und wie wir uns damit auseinandersetzen. Die einen regen sich über eine ökologische Katastrophe auf, die anderen lässt sie völlig kalt. Lernen ist die konstruktive, progressive Verarbeitung einer Perturbation.“ (A/S, S. 115)

Für die Autoren ist die determinierende „Struktur des Lebewesens“ (Maturana/Varela 1987, S. 106) nun keine biologische oder neurophysiologische mehr. Sie betrachten Perturbation nur als eine *bewusst erfasste* Störung, denn aus biologischer Sicht bestimmt die Struktur des Lebewesens, ob Umweltveränderungen als Störung im System verarbeitet werden oder nicht. Diese biologische Struktur ist nur sehr eingeschränkt durch eigene Entscheidungen oder eigenes Wissen zu beeinflussen. Denken und Ler-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

nen verändern nur bedingt kognitive Strukturen[194] – und die biologische Struktur des Menschen im Sinne von Maturana/Varela überhaupt nicht.

Arnold/Siebert verwenden ein moralisches Beispiel – Umweltschützer versus Ignorant – und bringen dieses auf die Ebene des biologischen Konzeptes. Die „konstruktive, progressive Verarbeitung" enthält ebenfalls eine Wertung, da beide Begriffe auch in der politischen Arena gebraucht werden. Sie deuten an: Nur wen gesellschaftliche Probleme nicht kalt lassen, der verarbeitet sie progressiv und lernt. Es geht ihnen um „Qualität und Inhalt" (A/S, S. 115) der Perturbationen, was auf den traditionellen Informationsbegriff hindeutet: In radikal-konstruktivistischer Sicht sind Inhalt oder Qualität natürlich strukturdeterminiert. Unabhängig vom wahrnehmenden Individuum lassen sich keine wichtigen oder unwichtigen Themen sondieren, Bewertungen kommen erst durch Beobachter ins Spiel. Arnold und Siebert sind diesbezüglich Beobachter, sie stellen im Hinblick auf die Erwachsenenpädagogik die folgenden Fragen: „Unter welchen Bedingungen wird eine Korrektur unseres Selbst- und Weltbildes, unserer Deutungsmuster veranlasst? Wann wird eine Perturbation als Krise wahrgenommen, die eine kognitive oder ethische Neuorientierung auslöst?" (A/S, S. 115)

Diese Fragen deuten auf Erziehungsabsichten hin. Wer Krisen pädagogisch-intentional auslösen will, um eine ethische Neuorientierung zu ermöglichen, der unterstellt der Klientel – weiter gefasst: der Welt – diesbezüglich ein Defizit. Unterstellt wird natürlich eine Neuorientierung, die moralisch „bessere" Menschen aus der Weiterbildung entlässt.[195] Dennoch bleibt diese starke normative Orientierung diffus, da sie in einer anderen Passage des Kapitels zurückgewiesen wird:

> „Erwachsenenbildung kann im Normalfall nicht als Umerziehung konzipiert werden. Erwachsenenbildung ist in der Regel auch kein Instrument zur unmittelbaren Identitäts-

194 In Bezug auf das Gehirn ist dies schwierig zu bestimmen, da „Soft- und Hardware" nicht getrennt sind. Bis zur Adoleszenz verändert sich das Gehirn auch physiologisch, danach muss der Mensch mit der etablierten Architektur zurecht kommen. Er ist aber natürlich weiterhin lernfähig, allerdings ohne physiologische Veränderungen im Gehirn (vgl. Singer 2002, S. 43–59, S. 112–119).

195 Dass es in ethischer Perspektive immer um die Bildung zum Guten geht, wird vorausgesetzt. Ignoriert werden dabei allerdings Bildungsprogramme, die zum Beispiel das Töten lehren (vgl. Grossman (1995), der pädagogische „Learning to Kill"-Programme für US-Soldaten beschreibt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

krisenbewältigung. Und Erwachsenenbildung ist kein Spielfeld für Missionare und Weltverbesserer." (A/S, S. 118)

In Bezug auf die Schlüsselbegriffe Perturbation, Krise und Reframing wird durchaus mehrdeutig argumentiert. Zum einen wird auf der Ebene der Rezeption bis auf das Maturana/Varela-Zitat durchgängig auf normative Konzepte zurückgegriffen. Dem Begriff Krise wird aus der Perspektive sowohl einer starken Anthropologie (Bollnow 1966) als auch der Psychoanalyse (Erikson 1966) und der DDR-Psychologie (Rosenfeld) hohe Relevanz attestiert. Erikson sieht sein Stufenmodell der Entwicklung im historischen Kontext der Nachkriegssituation[196] und positioniert sein Modell selbst an der Grenze, die „die Psychologie von der Ethik trennt" (Erikson 1966, S. 120). Auch die an neomarxistischen Unterscheidungen orientierten „Ideen zur Jugendsituation" (Ziehe/Stubenrauch 1982) werden als Quelle herangezogen. Mit dem Bezug zur amerikanischen *transformative theory* integrieren Arnold/Siebert ein hochgradig normatives Konzept in ihre Argumentation. Die *perspective transformation* von Mezirow „baut vor allem auf Habermas' Konzept der Emanzipation auf" (Vogelsang 1993, S. 142). Die erwähnten Konzepte, die als amerikanische Version des Deutungsmuster-Ansatzes bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 141), geraten mit ihrer offenen Veränderungsabsicht in die Nähe therapeutischer Programme: „Das Aufgeben und die Veränderung von unangemessenen, falschen oder begrenzten ‚meaning perspectives' ist das zentrale Element der Weiterbildung im Erwachsenenalter." (ebd., S. 143) Das Konzept der *transformative education* zielt direkt auf „eine grundlegende Veränderung in der Persönlichkeit, die mit dem Lösen eines persönlichen Problems und einer Bewusstseinserweiterung verbunden ist" (ebd., S. 144). Zudem finden sich schon in der Zusammenfassung von Vogelsang Unterscheidungen, die an die existenzphilosophischen Beobachtungsschemata[197] erinnern. „Ein integriertes Leben ist dadurch gekennzeichnet, dass wir ein authentisches Verhältnis zu uns selbst und zu anderen haben. In einer positiven Transformation verwirklichen wir unser wahres Wesen." (ebd., S. 145)

Trotz der Zurückweisung der Erwachsenenbildung als Umerziehungsagentur stellt sich im Kontext der Argumentation und der verwendeten

196 „Wir arbeiten und kämpfen jetzt für eine Welt, in welcher die Ernte der Demokratie eingebracht werden könnte." (Erikson 1966, S. 121, zuerst 1950)

197 Eigentlich/uneigentlich, authentisch/nichtauthentisch, wahres/entfremdetes Wesen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Bezüge die Frage, ob Arnold/Siebert die konstruktivistischen Konzepte methodisch in eine emanzipatorische Pädagogik integrieren. Sie sehen eine Gefahr darin, dass die Techniken „des reframing sozialtechnologisch“ (A/S, S. 118) eingesetzt werden und so „in die Nähe von Konditionierungsprogrammen“ (ebd., S. 119) geraten. Aber auch Arnold/Siebert setzen die Konzepte ein, um pädagogisch-humanistische Wertvorstellungen in Position zu bringen. Darauf weisen die verwendeten Beispiele gesellschaftlicher Selbstalarmierung (Umweltschutz, Ausländerfeindlichkeit) hin. Die gängigen pädagogischen Methoden an sich sind meist wertfrei und werden erst ethisch aufgeladen angesichts der aufgestellten Ziele.[198] Arnold/Siebert beenden das Kapitel mit ihrer Vorstellung des legitimen Einsatzes der Reframing-Technologie:

> „Pädagogische Grundlage für Anregungen zu einem reframing ist Vernunft als die Fähigkeit, eigene Interessen mit Interessen des Gemeinwohles, der Menschheit und der Zukunft in Einklang zu bringen.“ (A/S, S. 119)

Die Allgemeinheit dieser ethischen Forderungen entschärft die Normativität allerdings. In differenzierter Perspektive lassen sich nur divergierende Interessen, divergierende Zukunftsvorstellungen und -wünsche, divergierende Rationalitäten empirisch vorfinden. Es ist vernünftig, den Rechtsstaat zu verteidigen, es ist ebenso vernünftig, gegen ihn zu protestieren – gerade in den von Arnold/Siebert gewählten Beispielen trifft das zu. Die Argumentation allerdings orientiert sich am moralischen Protest, Vernunft bleibt als Einheitsperspektive vorhanden. Erwachsenenpädagogik ist für die Autoren zwar ein Umerziehungsprogramm, allerdings handelt es sich als konstruktivistische Erwachsenenpädagogik um die paradoxe Figur einer *selbstorganisierten Umerziehung* unter möglichem Einfluss – nicht unter dem Druck – traditioneller, pädagogisch-humanistischer Wertvorstellungen. Die paradoxe Konsensformel entsteht unter dem Eigengewicht des Pädagogischen, der sonst nichtnormative Selbstorganisationsterm wird dadurch verformt.

198 Erlebnispädagogische Methoden werden heute eingesetzt, um Managern und Skinheads besseres Sozialverhalten beizubringen. Die NS-Pädagogik drängte die intellektuelle Erziehung zurück, indem sie auf erlebnispädagogische Körpererziehung setzte. Pfadfinder, Behindertengruppen und die Hitlerjugend zogen und ziehen mit dem Zelt in die Natur – mit extrem unterschiedlicher, aber immer zweckprogrammatischer Zielsetzung.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

5.8 Toleranz und Verantwortung

5.8.1 Kategorie I: Interpretation

Toleranz und *Verantwortung* sind nicht unmittelbar als Schlüsselbegriffe des Konstruktivismus zu sehen. Sie lassen sich thematisch der Ethik zuordnen, im Kontext der Erwachsenenbildung der pädagogischen Ethik. Auf der Ebene der Rezeption allerdings wird von Arnold/Siebert weder auf den ethischen Diskurs der Philosophie noch auf den der Pädagogik Bezug genommen. Im Kapitel über Toleranz und Ethik zitieren sie die populären Autoren des Konstruktivismus: H. Maturana, F. Varela, S. J. Schmidt, E. von Glasersfeld, P. Watzlawick und H. von Foerster. (Einzige Ausnahme ist der Bezug auf die Journalistin Wendy Kaminer.) Die Abwesenheit philosophischer Bezüge kann zwar als Besonderheit aufgefasst werden, ergibt sich aber auch aus den Stellungnahmen der konstruktivistischen Autoren selbst. Bei vielen populären Konstruktivisten finden sich Passagen, in denen die eigene Erkenntnistheorie humanistisch gedeutet wird.

Dem normativen Defizit des Konstruktivismus begegnen Arnold/Siebert mit dem soziologischen Ethikkonzept von Maturana/Varela. Sie zitieren die Biologen:

> „Es ist eine Ethik, die aus der menschlichen Reflexion entspringt und die *die Reflexion, die das Menschliche ausmacht,* als ein konstitutives soziales Phänomen *in den Mittelpunkt stellt.“* (Maturana/Varela 1987, S. 264)

Das Zitat vermeidet die biologische Begründung – für Maturana/Varela ist die Liebe nicht nur ein biologisches Phänomen, sondern auch die einzige Grundlage sozialer Prozesse (ebd., S. 266f.). Angedeutet wird, dass der Konstruktivismus keine amoralische Theorie ist, in der Ethik nur eine marginale Bedeutung hat. Die Gemeinsamkeit aller weiteren Zitate von konstruktivistischen Autoren ist der direkte Bezug auf ethische Folgen der neuen Erkenntnistheorie. Mit S. J. Schmidt wird darauf hingewiesen, dass ein absoluter Wahrheitsanspruch notwendig zur Unterdrückung führt. Der relativierende Hinweis erinnert an Sokrates und ist pädagogisch und ethisch verwertbar. Arnold/Siebert legen viel Wert auf leichte Verständlichkeit der Zitate, sie sollen ohne ethische oder konstruktivistische Vorkenntnisse für sich selbst sprechen. Paul Watzlawick wird daher mit einer Passage zitiert, die aus dem Transkript einer Fern-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

sehsendung stammt,[199] in der Watzlawick zu seinem wissenschaftlichen Text „Bausteine ideologischer ‚Wirklichkeiten'" befragt wurde. Die Verwendung journalistischer Texte weist darauf hin, dass es Arnold/Siebert in Bezug auf Ethik mehr um Vermittlung (oder Popularisierung) geht als um wissenschaftliche Begründung. Der Verweis auf einen „ethischen Imperativ" (A/S, S. 119f.) bleibt daher auch ohne Angabe der Primärquelle, obwohl es um den Kernpunkt des ethisch brisanten Themas geht: „Alle, die den Stein der Weisen gefunden zu haben behaupten, sind gefährlich. Auch Watzlawick formuliert in Anlehnung an H. von Foerster einen ethischen Imperativ: ‚Handle stets so, dass weitere Möglichkeiten entstehen' oder – so könnte man hinzufügen – offengehalten werden." (A/S, S. 119f.)

Durch das nicht ausgewiesene Zitat sind die Autoren über den gängigen *konstruktivistischen* Imperativ und den von ihnen eingeführten *andragogischen* Imperativ (ebd., S. 115) nun zu einem *ethischen* Imperativ gelangt. Unterschlagen wird der *ästhetische* Imperativ, den Paul Watzlawick mit Bezug auf Heinz von Foerster erwähnt, der mit *ästhetisch* die sinnliche Dimension der Wahrnehmung bezeichnet:

> „Ich verweise auf Heinz von Foerster: Organismen sind ‚autonom', ‚sich selbstregelnd'. Das Relativitätsprinzip, das die Vereinzelung des einzelnen aufhebt, so meint Foerster, ist zwar kein Gesetz; lehne ich es aber ab, bin ich der Mittelpunkt des Universums und meine Rede ist ein Monolog. Erkenne ich es an, kann ich nicht Mittelpunkt der Welt sein. Die Wirklichkeit entsteht dann durch Gemeinschaft. Foerster leitet zwei Imperative davon ab, die mir bedeutsam scheinen. Den ästhetischen Imperativ: ‚Willst du erkennen, lerne zu handeln.' Und den ethischen Imperativ: ‚Handle stets so, dass weitere Möglichkeiten entstehen. So konstruieren wir', sagt er, ‚aus einer Wirklichkeit in Zusammenwirkung unsere Wirklichkeit.'". (Watzlawick 1988, S. 50)

Im Gegensatz zum ethischen bezieht sich jedoch gerade der ästhetische Imperativ auf den Zusammenhang von Erkennen und Handeln – also auch: Lernen und Erkennen durch Handeln – und würde daher im erwachsenenpädagogischen Kontext Sinn machen.

Ernst von Glasersfeld wird mit einem Zitat angeführt, in welchem er Verantwortung aus der konstruktivistisch postulierten Autonomie ableitet. Die Kronzeugen des Konstruktivismus werden von Arnold/Siebert mit

199 Watzlawick/Kreuzer (1988, S. 7–51), ausgestrahlt wurde die Sendung am 3. Juli 1981.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

ihren Ethik-Konzepten zitiert, allerdings bezeichnen sie diese biologische Begründung als nicht ausreichend. Dazu wird auf die differenzierte Auseinandersetzung von Lutz Kramaschki (1992, S. 253) Bezug genommen, der sich mit den Problemen konstruktivistischer Ethik auseinander setzt. Der Text wird allerdings nicht zitiert, sondern taucht in Form eines unklar eingebetteten Verweises auf.[200] Dennoch ist mit dieser Quelle der Bezug zu einer theoretisch anspruchsvollen Thematisierung des Problems hergestellt. In Kramaschkis Text enthalten ist eine scharfe Kritik des biologischen Ethik-Konzeptes von Maturana/Varela, welches Arnold/Siebert allerdings in ihrem Buch mehrfach in die eigene Argumentation einbauen. Im zweiten Teil des Kapitels über Toleranz und Ethik führen die Autoren weiter aus, warum eine biologisch begründete Ethik nicht ausreicht. Einzige ausgewiesene Bezugsquelle für diese Kritik ist ein Text der amerikanischen Journalistin Wendy Kaminer, die mit ihrem polemischen Buch „Ich bin k.o., du bist k.o." zitiert wird:

> „Wenn wir alle Probleme personalisieren, verlieren wir die Fähigkeit, Ideen zu entwickeln, wie wir das Allgemeine unserer eigenen oder der Erfahrungen eines anderen Menschen erkennen können oder lernen, abstrakt zu denken. Dann tritt Sentimentalität an die Stelle des Denkens." (Kaminer 1993, S. 64)

Das Buch von Wendy Kaminer enthält journalistische Texte, die sich primär gegen die amerikanische „Recovery-Bewegung" richten. Sie beschäftigt sich mit der Talkshow von Oprah Winfrey und anderen Selbsthilfesendungen, -büchern oder -therapiegruppen. Kaminer betrachtet die kommerziellen Lebensberatungen als „neuen Journalismus" (ebd.), der ihr nicht nur „trivial, sondern auch dümmlich" (ebd., S. 64) erscheint. Im weitesten Sinne geht es um nichtwissenschaftliche Psychotechniken (NLP u. a.), die großen kommerziellen Erfolg haben.[201] Wie auch mit dem Watzlawick-Gespräch bleiben Arnold/Siebert auf der Rezeptionsebene an entscheidenden Punkten an nichtwissenschaftlichen Quellen orientiert. Dies geschieht aber nicht, um Thesen zu vertreten, die auf empirischer oder theoretisch anspruchsvollerer Ebene nicht formulierbar wären, sondern

200 Arnold/Siebert kritisieren die „anthropologische Fixierung", mit denen sich „Vertreter/innen einer ökologischen Ethik" (A/S, S. 120) nicht zufrieden geben würden – dies wird mit dem Verweis auf Kramaschki gestützt. Beides wird im Text von Kramaschki (1992) allerdings nicht unmittelbar thematisiert.

201 Einige der von Arnold/Siebert benutzten Quellen lassen sich zu dieser Gattung zählen: Bandler/Grinder 1988, Capra 1983, 1988, Gerken 1993, Krapf 1993, Kopp 1978, Scheurmann 1977, Tannen 1992, Willi 1985.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

angesichts der Zielgruppe des Buches. Für die pädagogischen Praktiker, denen ein komplizierter theoretischer Diskurs offenbar nicht zugemutet werden soll, bieten journalistische Texte oder allgemeine Sachbücher große Vorteile. Sie sind verständlicher und leichter zugänglich.[202]

5.8.2 Kategorie II+III: Vom normativen Defizit des Konstruktivismus zur moralischen Kommunikation kritischer Pädagogik

Die Thematisierung von Toleranz und Verantwortung als Schlüsselbegriffe konstruktivistischer Erwachsenenbildung ist durchaus als pädagogische Kommunikation zu verstehen. Haben die erkenntnistheoretischen konstruktivistischen Thesen weitreichende ethische Implikationen, so geht es beim vorletzten Schlüsselbegriff unmittelbar und explizit um die ethische Position der Autoren – stellvertretend für die Disziplin. Die Ableitungen der neuen Theorie sollen im Hinblick auf ethische Implikationen – im Gegensatz zu anderen Aspekten – nicht den Lesern überlassen werden; die Schlüsselbegriffe *Toleranz* und *Verantwortung* sind steuernd und einschränkend zu verstehen. Schon die Aufnahme in die Reihe der übrigen, nichtnormativen Schlüsselbegriffe[203] integriert Toleranz und Verantwortung in einen Kontext, der durchgängig Begriffe enthält, für die die Pädagogik traditionell nicht – oder nur in ihrer postmodernen Variante – die Zuständigkeit reklamieren kann. Keiner der anderen Schlüsselbegriffe könnte zugleich als Erziehungsziel fungieren, wobei die Erziehung zu Toleranz und Verantwortung konzeptionell heute zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist.

Auf den Begriff Verantwortung stößt man heute vor allem im Bereich von Technik, Medizin und Ethik (z. B. Jonas 1985, 1986) oder in der Wirtschafts- und Wissenschaftsethik (z. B. Pieper 2000, S. 98–103). Auch die (erwachsenen-)pädagogische Ethik greift den Begriff Verantwortung auf.[204] Er lässt sich überaus vielfältig normativ einsetzen: Wir können

202 Das Buch von Wendy Kaminer ist in der Taschenbuchreihe des Heyne Verlages erschienen und über jede Buchhandlung bestellbar. Wissenschaftliche Fachaufsätze und Bücher sind nicht nur wesentlich teurer, sondern oft nur über Universitätsbibliotheken zugänglich. Für eine außerwissenschaftliche Zielgruppe kann das als Rezeptionsbarriere angesehen werden.

203 Als bloße Begriffe sind Evolution, Selbstorganisation usw. nicht normativ, gemeint sind nicht die Rekonstruktionen durch Arnold/Siebert.

204 Vgl. Kapitel 2.3.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Verantwortung für die Klientel, eigene und fremde (pädagogische) Handlungen, uns selbst, die Gesellschaft, die Umwelt, eigene und andere Kinder, die Profession, die Organisation, den Arbeitgeber, die Demokratie oder den Frieden postulieren. Verantwortung als zwingende Folge von etwas anderem zu konzipieren ist philosophisch erprobt und etabliert.[205] Viele populäre Konstruktivisten nutzen diese Argumentationsfigur: Wenn die Welt ein Produkt der individuellen Wahrnehmung ist, kann nur das Individuum dafür die Verantwortung tragen. [206]

Das Kapitel von Arnold/Siebert enthält zwei Teile: Im ersten Teil werden die normativen Ethik-Konzepte populärer Konstruktivisten übernommen und bejaht, im zweiten werden sie zurückgewiesen. Im ersten Teil werden die erkenntnistheoretischen Rebellen einerseits als moralische, verantwortungsbewusste Wissenschaftler gekennzeichnet, andererseits als ethische Interpreten der eigenen Erkenntnistheorie und damit als Quasi-Experten der Ethik befragt. Auch Anhänger des radikalen Konstruktivismus haben nie darauf Wert gelegt, ihre Position als amoralisch zu bezeichnen. Obwohl Arnold/Siebert auch im ersten Teil skeptisch bleiben, konstatieren sie: „Die konstruktivistische Erkenntnistheorie impliziert zwei normative Postulate, nämlich Toleranz und Verantwortung." (A/S, S. 119) Sie übernehmen somit die ethische Selbstinterpretation der Konstruktivisten, die trotz ihrer Argumente *gegen* den Aufklärungsdogmatismus *für* normative Werte eintreten. Für Glasersfeld, Foerster und Watzlawick gehen Toleranz und Verantwortung zwingend aus der konstruktivistischen Erkenntnistheorie hervor. Die Kritiker sehen allerdings im Konzept der Viabilität und in der Konstruktivität des Wissens ein relativierendes Moment, das letztendlich auch ethische Werte delegitimiert. Sieht man die ethischen Werte als Konstrukt, so sind sie nur an die Viabilität gebunden – und es gibt Situationen, in denen Toleranz und Verantwortung für das

205 Der differenzierteste Versuch war Sartres Konzept der „totalen Verantwortung", die sich zwangsläufig aus der Freiheit des Einzelnen ergibt (vgl. Sartre 1993, 1994). In einer anderen Tradition steht das „Prinzip Verantwortung", welches sich aus der technischen Zivilisation ableitet (vgl. Jonas 1986). Aber auch der Gehirnforscher Detlef Linke schreibt: „Die Freiheit, die uns geschenkt ist, kulminiert sinnvollerweise in dem Begriff Verantwortung." (Linke 2003, S. 28)

206 Vor allem Gehirnforscher teilen diese Argumentation nicht, sondern weisen darauf hin, dass die Willensfreiheit nur ein Epiphänomen sei (vgl. Roth 2001, Singer 2002). Einen Überblick über die Diskussion der Willensfreiheit, die enorme ethische Implikationen hat, bieten Newen/Vogeley 2000.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

(biologische) Überleben des Organismus offensichtlich nicht viabel sind.[207]

Die Ethik-Konzeption von Maturana/Varela (1987) übernehmen sie zwar, allerdings nur auf einer allgemeinen Ebene. Deren Buch, auf das Arnold/Siebert sich primär beziehen, endet mit einem Kapitel zum Thema Ethik. Darin formulieren die Biologen eine normative Ethik, die sie als Selbstinterpretation ihres erkenntnistheoretischen Konzeptes entwerfen. Sie sehen diese weniger als Resultat ihrer Position oder Argumentation, sondern als biologisch begründet. Sie setzen dabei nicht auf die Vernunft, sondern konzipieren Liebe als biologische Grundlage sozialer Phänomene (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 266f.):

> „Wir machen einzig und allein die Tatsache offenkundig, dass es, *biologisch gesehen, ohne Liebe, ohne Annahme anderer, keinen sozialen Prozess gibt.* (...) Lebt man ohne Liebe zusammen, so lebt man heuchlerische Indifferenz oder gar aktive Negation des anderen." (ebd., S. 266)

Gerade gegen diese vorbehaltlose Liebe polemisiert die von Arnold/Siebert zitierte Wendy Kaminer. Sie hält das unreflektierte Liebespostulat für einen Mythos und für die Grundlage der Recovery-Bewegung (vgl. Kaminer 1993, S. 13). Arnold/Siebert übernehmen die biologische Liebesethik in ihrem Kapitel über Toleranz und Verantwortung nicht, sondern führen die Vernunft wieder ein:

> „Alles, was wir denken und tun, geschieht in Koexistenz mit anderen. Jede/r einzelne ist auf andere angewiesen, so dass kooperatives, solidarisches Handeln gleichsam naturnotwendig entsteht. (...) Die Erkenntnis, ständig auf Mitmenschen angewiesen zu sein, erzwingt geradezu eine vernünftige Zusammenarbeit." (A/S, S. 119)

Die Pädagogen reklamieren für sich die Interpretationsfreiheit, die auch die Biologen in der Deutung der eigenen Erkenntnistheorie praktizieren. Im letzten Kapitel des Buches von Maturana/Varela wäre eine Vielzahl von Deutungen denkbar. Wenn sich Liebe als biologisches Prinzip pos-

207 Es existieren differenzierte pädagogische Programme, die das Töten vermitteln. Für Soldaten, die an solchen Programmen teilnehmen (müssen), ist dieses Wissen viabel. Es kann im Krieg geradezu für den Erhalt der Selbstorganisation des Organismus existenziell sein, besser töten zu können als der Gegner. Auch dabei noch ließe sich ein „Verantwortung für"-Konstrukt aufbauen, nämlich die Verantwortung für das eigene Land, die demokratische Gesellschaft, die geschützt wird, oder für die Profession des Soldaten (vgl. Grossman 1995).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

tulieren lässt, warum sollten nicht andere Begriffe dafür in Frage kommen? Auch Vernunft oder Toleranz könnten als „biologisch“ postuliert werden.

Arnold/Siebert gehen auf die wissenschaftliche Kritik an diesen ethischen Ableitungen nicht explizit ein. Dennoch haben sie ein Misstrauen gegenüber ethischen Prinzipien, die sich aus naturwissenschaftlichen Erkenntnissen scheinbar von selbst ergeben.[208] Der Vorbehalt lässt sich allerdings auch auf der Theorieebene begründen und er soll zumindest kurz angerissen werden. Sowohl Naturwissenschaftler als auch Philosophen haben sich kritisch zu schnellen und einfachen ethischen Interpretationen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie geäußert. Der Gehirnforscher Wolf Singer sieht gerade die Ergebnisse der Neurobiologie – und er plädiert für den Konstruktivismus – als Ursache für eine langsame Entgrenzung der traditionell verschiedenen Beschreibungssysteme der Geistes- und Naturwissenschaften. Barrieren und Territorialgrenzen würden abgebaut, was zu vielen fruchtbaren Wechselwirkungen führe. Die Gehirnforschung hat es mit Problemen zu tun, die an der Grenze zwischen Materiellem und Geistigem angesiedelt sind, und dafür sind Metasprachen nötig, „um die Phänomene auf beiden Seiten der Phasengrenze miteinander zu verbinden.“ (Singer 2002, S. 178) In einem auch kritisch gegen Maturana (1998) gerichteten Text warnt er vor Fehlinterpretationen und unstatthaften Verallgemeinerungen: „Ein viel und zu Recht geschmähtes Beispiel ist der Versuch, die zutreffende Erkenntnis biologischer Bedingtheit von Verhalten flugs in eine naturwissenschaftlich ableitbare Ethik umzumünzen. Solche Unternehmungen verkennen das Wesen von Phasenübergängen in komplexen Systemen.“ (ebd., S. 179)

Auch philosophische Analysen sehen das Problem dieser Phasenübergänge. Kramaschki unterstellt Humberto Maturana im Hinblick auf dessen normative Ethik einen „positiv gewendeten naturalistischen Fehlschluss“ (Kramaschki 1992, S. 264). Seiner Meinung nach gibt das Autopoiesis-Konzept nicht her, was Maturana daraus ableitet: „Normativ defizitär verbleibt z. B. Maturanas Konzept der Autopoiese, da strengge-

208 Diese Sensibilität ergibt sich nicht nur aus fragilen theoretischen Diskursen, sondern auch angesichts der NS-Pädagogik. Die NS-Ideologen brachten zoologische Kategorien in die Erziehung ein – mit den bekannten Folgen.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

nommen alles möglich ist, was die Autopoiese als ein biologisches Phänomen nicht beendet, falls ein (normativ bereits gehaltvoller) Wunsch vorliegt, die Fortsetzung der Autopoiese jederzeit nicht zu unterbinden." (ebd., S. 252)

Der kanadische Philosoph Ian Hacking hat in seiner Studie „Was heißt ‚soziale Konstruktion'?" (1999) versucht, die verwirrende Anwendung konstruktivistischer Thesen auf unterschiedlichste Themen gänzlich zu ordnen. Aus der Perspektive seiner Unterscheidungen existieren zwei Gruppen von Fragebereichen, die auseinander gehalten werden müssen. Die eine „Gruppe von Fragen stellt sich nicht auf dem Gebiet der theoretischen und experimentellen Naturwissenschaft, sondern im Bereich der menschlichen Angelegenheiten" (Hacking 1999, S. 60). In den Bereich der „menschlichen Angelegenheiten" gehört die Ethik. Zum naturwissenschaftlichen Bereich wird gezählt, was sich (neuro-)biologisch im Hinblick auf Erkenntnis beobachten lässt. Maturana, aber auch andere Konstruktivisten, schließen oft linear vom naturwissenschaftlichen Bereich auf den der ethischen Positionen – und zwar mit normativen Postulaten.[209]

Arnold/Siebert integrieren beide Lesarten in ihre Argumentation: Zum einen teilen sie die normativen Postulate der biologisch begründeten Ethik und stehen diesen wohlwollend gegenüber, zum anderen aber haben sie Vorbehalte gegen die Begründungsart. Sie bleiben trotz Bejahung kritisch und schlagen eine Ergänzung vor:

> „Eine globale, auch ökologische Ethik lässt sich nicht allein soziobiologisch und naturalistisch begründen. So lässt sich ein ‚normatives Defizit' dieser biologischen Erkenntnistheorie u. E. nicht bestreiten. (...) Die konstruktivistische Erkenntnistheorie ist u. E. eine überzeugende, aber keine hinreichende Begründung für tolerantes, verantwortliches Handeln.
> Doch es gibt eine andere, ‚politische' Schwachstelle dieser Erkenntnis- und Handlungstheorie. Die Betonung der subjektiven Erkenntnisprozesse hat eine gewisse ‚Systemblindheit' zur Folge. So ist zwar von zwischenmenschlicher Koexistenz und von sozialen

209 Hackings Studie ist für die Thematik überaus interessant. Er unterstellt konstruktivistischen Sichtweisen generell eine kritische Haltung gegenüber dem Status quo sowie moralische Anliegen auf unterschiedlichen Niveaus, die bis zu rebellisch und revolutionär reichen. An keinem Punkt bezeichnet er die Konstruktivisten als aufklärungskritisch, amoralisch oder nichtnormativ (vgl. Hacking 1999, S. 19f., 28, 62, 79 und 94). Auch Dettmann (1999, S. 226–234) hält den radikalen Konstruktivismus für moralisch motiviert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Übereinkünften die Rede, nicht aber von Profit, Macht und Herrschaft, von gerechten oder ungerechten ökonomischen und politischen Systemen. Wessen Sichtweise durchgesetzt wird, ist auch eine Machtfrage. Wir leben nicht in einer Welt ‚herrschaftsfreier Diskurse', sondern in macht- und profitgesteuerten Systemen und Apparaten. Unsere Gesellschaft besteht nicht nur aus erkennenden und kommunizierenden Subjekten. Dem konstruktivistischen Handlungsbegriff fehlt eine politische, öffentliche Perspektive. Ein Engagement gegen soziale Ungerechtigkeit ergibt sich nicht ohne weiteres aus konstruktivistischen Zweckmäßigkeitserwägungen. Eine Ethik muss die Bereitschaft zur Schaffung von Veränderung von Strukturen einschließen." (A/S, S. 120f.)

Arnold/Siebert reicht das konstruktivistisch abgeleitete Konzept der Verantwortung nicht aus, weil die Erkenntnistheoretiker keine Inhalte benennen. Der erwachsenenpädagogische Kontext bleibt davon noch unberührt, obwohl schon die konstruktivistischen Imperative und Postulate *normativ* sind. Sie sind allerdings nicht *moralisch*, weil sie keine Handlungsaufforderung enthalten und keine Missstände benennen. Und noch mehr als ein normatives Defizit sehen Arnold/Siebert für die Erwachsenenpädagogik das *moralische* Defizit des Konstruktivismus. Ordnet man dies in die Reflexionsniveaus philosophischer Ethik ein, die Annemarie Pieper vorschlägt,[210] so sind die Äußerungen der Konstruktivisten normative Sätze zweiter Ordnung: abstrakte Sollenssätze, die nicht zu konkretem Handeln auffordern. Das Postulat der Autonomie und Verantwortung muss in den Handlungsvollzügen und Einstellungen noch individuell gestaltet werden. Aus einem Postulat können durchaus divergierende (politische) Ansichten und Handlungen folgen. Arnold/Siebert halten jedoch ethische Aussagen für defizitär und sehen die Erwachsenenpädagogik als Ort moralischer Aussagen, also normativer Aussagen erster Ordnung. Die Beschreibung der Welt lassen sie keineswegs offen, sondern präsentieren ihre Beobachtung erster Ordnung: Für sie ist die Welt macht- und profitgesteuert, voller sozialer Ungerechtigkeiten und „‚Opfern' der Systeme" (A/S, S. 121). Es geht keineswegs darum zu behaupten, dass die Welt anders ist, aber im konstruktivistischen Kontext sind auch dies unterscheidungsabhängige Beobachtungen. Verwendet man andere Unterscheidungen – und diese Freiheit besteht –, so sieht man eine andere Welt. Die Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung wird gleichwohl nicht eingenommen. Arnold/Siebert favorisieren die Terminologie der kritischen Pädagogik und formulieren ihre emanzipatorische oder neomarxistische[211] Perspektive

210 Vgl. Pieper (2000, S. 88f.) und Kapitel 1.2.

211 Die Terminologie legt das nahe, im Kapitel werden verwendet: Profit, Macht, Herrschaft, gerechte/ungerechte ökonomische Systeme, macht-/profitgesteuert, Systeme und Appa-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

als Einheitsperspektive, sie liegt als Teil einer Widerstandsethik jenseits von Konstruktionen:

> „Der Unterschied zwischen Unterdrückern und Unterdrückten ist keineswegs nur Ansichtssache. Das Prinzip der ‚Viabiliät' reicht nicht aus, um Widerstand gegen Ausbeutung von Natur und Menschen zu mobilisieren und politische Verantwortung zu übernehmen". (A/S, S. 121)

Wie auch schon in anderen Passagen wird hier unterschieden zwischen der konstruierten Welt und einer Realität, auf die die Autoren nur eine Einheitsperspektive erlauben. Auch das Ozonloch wurde zu dieser ontologischen Realität gezählt (vgl. ebd., S. 114), dessen Leugnung dann nur „falsch" sein kann. Die Autoren schützen ihre Positionen vor der Relativität, indem sie eine noch stärkere Unterscheidung unter den Subjekten, nämlich eine Hierarchie einführen, die nur in einem Satz angedeutet ist: „Unsere Gesellschaft besteht nicht nur aus erkennenden und kommunizierenden Subjekten." (ebd., S. 121). Sie bauen diese Gedanken nicht aus, aber was ist gemeint? Wem wird die Fähigkeit von Erkenntnis und Kommunikation aberkannt? Assoziieren lässt sich eine Unterscheidung von erkennenden und nichterkennenden Subjekten. Hier scheint sich doch ein gewisser Dogmatismus hinsichtlich der Deutung drängender gesellschaftlicher Phänomene durchzusetzen. Es wird angedeutet: Wer bestimmte Sachverhalte leugnet, der hat *die Realität noch nicht erkannt*.

Angesichts der von Arnold/Siebert angeschnittenen sozialen Missstände erinnert diese Hierarchie an eine marxistische Argumentationsfigur. In der marxistischen Philosophie unterschied man das progressive, gesellschaftlich mögliche Bewusstsein vom „falschen" Bewusstsein, womit die Gegner der Revolution, vor allem in der Arbeiterklasse und im Bürgertum, gemeint waren. Die Intellektuellen als erkennende Avantgarde hatten die Aufgabe, das falsche Bewusstsein aufzuklären und für den Klassenkampf zu werben.[212] Das Kapitel über Toleranz und Verantwortung

rate, erkennende Subjekte, soziale Ungerechtigkeit, Machtverhältnisse, Verhältnisse, Opfer der Systeme, gesellschaftliche Bewusstsein, Unterdrücker/Unterdrückte, Widerstand, Ausbeutung.

212 Georg Lukács meinte, „dass den Entwicklungstendenzen der Geschichte eine höhere Wirklichkeit zukommt als den ‚Tatsachen' der bloßen Empirie" (Lukács 1967, zuerst 1923, S. 198). Im marxistischen Beobachtungsschema kann diese höhere Wirklichkeit der empirischen übergestülpt werden: Wer die Position nicht teilt, gehört nicht länger zu den Erkennenden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

lässt wenig Zweifel daran, dass auch die konstruktivistische Erwachsenenbildung, wie Arnold/Siebert sie aus ihren ethischen Positionen ableiten, ungebrochen an den Werten der kritischen Pädagogik ausgerichtet ist. Die marxistische Figur erhält im Kontext einer emanzipatorischen Erwachsenenpädagogik auch Sinn: Sie ist der Ort der Aufklärung und der Mobilisierung (links-)politischen Engagements.

5.9 Lern-Chreoden und Driftzonen

5.9.1 Kategorie I: Interpretation

Die Begriffe „Lern-Chreoden" und „Driftzonen" sind nicht unmittelbar dem allgemeinen konstruktivistischen Diskurs entnommen, sondern seiner schulpädagogischen Einarbeitung. „Kreoden" – in anderer Schreibweise – findet sich als biologischer Begriff schon bei Piaget (1974, S. 12–22) und Waddington (1957), aber Edmund Kösel hat ihn in seiner „Subjektiven Didaktik" (Untertitel, Kösel 1993) schulpädagogisch gewendet und ausgebaut. Er nimmt den Begriff „driften" zwar aus Maturanas Evolutionskonzept, gestaltet ihn aber pädagogisch um. Arnold/Siebert beziehen sich in ihrem Schlüsselbegriff mit vier Zitaten und einem Verweis ausschließlich auf Kösel. Dieser versteht seine „Modellierung von Lernwelten" (Kösel 1993) nicht primär als konstruktivistische Pädagogik, sondern als postmoderne Didaktik. Die terminologischen Unterschiede sind auf der Ebene des pädagogischen Diskurses allerdings unschärfer und daher nicht überzubewerten.

Der Konstruktivismus ist für Kösel nur ein weiterer Ansatz neben allgemeinen Systemtheorien, NLP, Themenzentrierter Interaktion (TZI), Transaktionsanalyse, Personenzentrierter Beratung, Psychodrama und Gestaltpädagogik. Kösel bedient sich ausgiebig einer Ganzheitlichkeitsmetaphorik, kämpft gegen „alte Mythen" (ebd., S. 8–22) und plädiert für ein „Neues Denken"[213]. Es geht ihm um einen Paradigmenwechsel in der Schuldidaktik (ebd., S. 5) und um den „Aufbau eines positiven schulischen Habitus" (ebd., S. 368), der der Postmoderne gewachsen ist.

213 Auch Kösel orientiert sich an Capra 1988, 1983, Ditfurth 1991, Lauster 1978 und Entertainern wie Birkenbihl (1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992). Das Gemisch von pädagogischen, nichtpädagogischen, wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Autoren, auf die Kösel Bezug nimmt, ist ähnlich wie bei Siebert/Arnold (vgl. Literaturverzeichnis Kösel 1993, S. 394–410).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Kösel bezeichnet als Lern-Chreoden die „kanalisierte Entwicklungslinie eines Lernenden aufgrund seiner Strukturdeterminiertheit und seiner Interaktionsmöglichkeit mit dem Milieu“ (ebd., S. 375). Unter Driftzonen versteht er „den Interaktions-Raum, in dem sich Lehrende und Lernende begegnen.“ (ebd., S. 239). Arnold/Siebert bauen die beiden Begriffe in den erwachsenenpädagogischen Kontext ein, um subjektive Unterschiede der Lernenden zu betonen. Sie übernehmen die TZI-Unterscheidung von Ich-, Wir- und Sach-Chreoden (vgl. A/S, S. 122) und Kösels Differenzierung von Adaptions-, Aggressions-, Abwehr- und Unverständnis-Chreoden (ebd., S. 124). Die Rezeption hat referierenden Charakter und übernimmt Essentials der subjektiven Didaktik, denen ein Informationswert für Dozenten der Erwachsenenbildung unterstellt wird. Arnold/Siebert geben der Einführung der beiden Begriffe Lern-Chreoden und Driftzonen im Vergleich zu den anderen Schlüsselbegriffen viel Raum: Das Kapitel füllt vier Buchseiten. Die von Kösel geprägten Begriffe sind in der Reihe der Schlüsselbegriffe auch die einzigen genuin pädagogischen, sie müssen von Arnold/Siebert nicht selbst eingearbeitet werden.

Der einzige rezeptorische Seitenblick wird erneut auf Ziehe/Stubenrauch geworfen. Das Zitat stammt aus dem Kapitel über Betroffenheitspädagogik der „Ideen zur Jugendsituation“ (Untertitel, Ziehe/Stubenrauch 1982). Die Autoren wenden sich mit psychoanalytischen und marxistischen Bezügen gegen die Einseitigkeit der aufkommenden subjektiven Orientierung. Anfang der 1980er Jahre setzt eine Psychologisierung der Bildungsthemen ein, und damit einhergehend eine starke Entpolitisierung.[214] Gerade angesichts des Untertitels von Kösel, der eine „subjektive Didaktik“ für die Postmoderne präsentieren will, wenden sich Arnold/Siebert mit dem Ziehe/Stubenrauch-Zitat gegen die Tendenz einer (für sie) zu starken Subjektivierung:

> „Es gibt eine Ermüdung, sogar schroffen Widerwillen gegenüber Themen, die ein Lehrer oder Bildungsarbeiter realistisch, ‚lebensnah‘ aufbereitet. Gerade in diesem Sinne nahe Themen sind rasch inflationiert worden. Und es gibt dennoch die Sehnsucht nach Betroffenheit, die tastende, suchende und zweifelnde Aktivität, die dingliche und lebensweltliche Umgebung danach zu befragen, ob und was sie mit einem selbst ‚zu tun‘ habe. (...) In der Lernsituation kommt zweierlei zusammen: Eine Vielfalt von Bedeutungsmöglichkeiten des Gegenstands und libidinöse und motivationale Aktivitäten des Subjekts.“ (Ziehe/Stubenrauch 1982, S. 156)

214 In der Geschichte der politischen Bildung wird für diese Phase eine „Expansion des Subjektiven“ und eine „Kultivierung des Ich“ diagnostiziert (vgl. Gagel 1995, S. 289ff.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

5.9.2 Kategorie II: Das rezipierte Konditionalprogramm der Schulpädagogik und die Zielgruppe erwachsenenpädagogischer Praktiker

Die Ausführungen über Chreoden und Driftzonen sind, betrachtet man die Abfolge der Schlüsselbegriffe von ihrer Dramaturgie her, eine Art Nachspiel. Der letzte Schlüsselbegriff folgt auf das ethische Finale von *Toleranz und Verantwortung,* welches als moralische Steigerung von acht zweckprogrammatisch ausgerichteten Themen seinen Sinn hat. In den neun vorhergehenden Kapiteln haben Arnold/Siebert eine Vielzahl von unterschiedlichen Quellen benutzt, die von journalistischen bis zu wissenschaftlichen Texten verschiedener Disziplinen reichen. Die Anschlusspunkte für die Leserschaft sind breit gestreut. Der letzte Schlüsselbegriff ist anders aufgebaut. Aus *einer* umfangreich ausgearbeiteten schulpädagogischen Didaktik werden auf vier Seiten einige tragende Begriffe referiert und auf die Erwachsenenpädagogik bezogen.

Vor allem im Hinblick auf die Unterscheidung von konditional- und zweckprogrammatischen Absichten ist der letzte Schlüsselbegriff interessant. Es ist das einzige der zehn Kapitel, in dem konditionalprogrammatische Akzente überwiegen. Für die anderen konnte, oft schon von der Rezeption her, gezeigt werden, dass nichtnormative Begriffe in einen normativen oder sogar moralischen erwachsenenpädagogischen Kontext eingearbeitet und transformiert wurden. Das Referieren der „subjektiven Didaktik“ bleibt ausschließlich auf die Auslösebedingungen der Aneignung bezogen, was auch an der Ausrichtung von Kösels Buch liegt. Diesem fehlt gänzlich der emanzipatorisch-pädagogische Habitus, der unmittelbar auf konkrete gesellschaftliche Missstände bezogen ist. Natürlich enthält auch Kösels postmoderne Pädagogik eine Vielzahl von normativen Aussagen. Der Autor fordert zum Beispiel auf, „darauf zu achten, eine persönliche Haltung zu entwickeln, die uns den Mut gibt, verantwortlich zu entscheiden“ oder „individuelle Werte und Normen zu entwickeln“ (Kösel 1993, S. 14). Dies sind, und das ist der Unterschied zu vielen Passagen bei Arnold/Siebert, ethische Aussagen zweiter Ordnung und keine direkte moralische Kommunikation. Die normativen Aussagen bei Kösel finden sich primär in den einleitenden Kapiteln, wo er das Alte kritisiert und eine Erneuerung fordert. Über seine Ausführungen zur Didaktik hinweg bleibt er eng an den Lernbedingungen orientiert und baut nicht das Thema Ethik unmittelbar in den theoretischen Entwurf ein.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Diese konditionalprogrammatische Orientierung von Kösel bemerken auch Arnold/Siebert; das Ziehe/Stubenrauch-Zitat steht damit in einem Zusammenhang. Es fungiert als Warnung vor einer allzu subjektiven Orientierung, die für politisch-emanzipatorische Themen – die lange Zeit in der Bildungsarbeit keine Konjunktur hatten – keinen Raum mehr lässt.

Interessant ist die Abschlusspassage des Kapitels, in dem die Autoren auf ihren Text gerichtete Gedanken erfinden, die der Leser nach der Lektüre haben könnte. Sie möchten damit verschiedene Chreoden-Arten durchspielen, kommunizieren aber ihre Vorstellung des tendenziellen Lesers mit:

> „Vielleicht haben Sie Lust, sich Ihrer Lernchreoden bei der Lektüre dieses Kapitels zu vergewissern. Was haben Sie gedacht, als Sie die Überschrift lasen: ‚Chreoden? Was ist das nun wieder? Warum müssen Autoren immer solche neuen, unverständlichen Begriffe konstruieren?' Oder: ‚Nanu. Das klingt ja interessant. Ich bin gespannt, was dahinter steckt.'
> Haben Sie eher animiert oder eher widerwillig begonnen, dieses Kapitel zu lesen? Wie hat sich Ihre Chreode im Lauf der Lektüre entwickelt, eher adaptiv oder eher aversiv? Gab es Passagen, die Sie besonders aufmerksam gelesen haben, andere, bei denen Ihre Gedanken abgeschweift sind oder die Sie nur überflogen haben? Möglicherweise haben Sie gedacht: ‚Ja, es könnte sich lohnen, über das ‚Driften' weiter nachzudenken'. Oder: ‚Im Grunde genommen viel Lärm um nichts. Das war doch alles bekannt'. Oder auch: ‚Diese Theoretiker von den Universitäten. Immer denken sie sich irgendetwas aus, um ihre Bücher zu schreiben'." (A/S, S. 125)

Vom Stil her handelt es sich um Kontrollfragen, die zur Reflexion anregen sollen. Diese finden sich oft in psychologischen Ratgebern oder, sofern sie auf vermittelte Inhalte bezogen sind, auch in wissenschaftlichen Lehrbüchern. Hinter inszenierten dialogischen Autor/Leser-Elementen in einem Text stehen durchaus pädagogische Absichten. Da die Fragen von Arnold/Siebert selbst exemplarisch beantwortet werden, geht es auch um die Vermittlung der Tatsache, dass und welche *verschiedene(n) Antworten möglich* sind. Der Leser kann sich vorab zwischen Vorgegebenem – multiple choice – entscheiden. Die Antworten allerdings deuten auf Erwartungen angesichts der Leserschaft hin. Bis auf die Aussage, dies alles sei nichts Neues, würde man solche Antworten nur Laien unterstellen. Vor allem die letzte Aussage enthält eine Distanzgeste gegenüber den „Theoretikern von den Universitäten" (ebd., S. 125), die auf wissenschaftsferne Praktiker schließen lässt. Die in den Antworten implizierte Leserhaltung deutet auf eine relativ naive Lesart hin, so als tau-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

che in einem populären Sachbuch plötzlich ein fremder Begriff auf, der nicht erwartet wird. Es ist anzunehmen, dass sich die Autoren als Mittler zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit sehen. Ihre Schreibhaltung ist eine pädagogische, es geht ihnen um Vermittlung.

5.10 Das Programm konstruktivistischer Erwachsenenpädagogik

Mit der Analyse der Schlüsselbegriffe ist die Übergangssituation nachgezeichnet und interpretiert worden. Für Arnold/Siebert ist die Einarbeitung der Begriffe in den erwachsenenpädagogischen Kontext damit geleistet. Für den letzten Teil ihres Buches entwerfen sie nun *Konstrukte einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung* (Kapitel 4, Arnold/Siebert 1997). Die sieben Unterkapitel stehen nicht in einem systematisch strengen Zusammenhang mit den vorher rekonstruierten Schlüsselbegriffen. Im letzten Buchteil sind Arnold/Siebert nicht mehr an konstruktivistischen Grundbegriffen orientiert, sondern an aktuellen Großthemen und Tendenzen der Pädagogik. Daher steht für die Analyse des letzten Teils die Frage der Rezeption nicht mehr im Vordergrund.[215] Die von den Autoren nun referierten Statements, auch schon die Themenauswahl der Kapitel, sind primär auf Programmcharakter (Kategorie II) und moralische Kommunikation (Kategorie III) hin zu befragen. Der vierte Teil bei Arnold/Siebert könnte auch als *Entwurf des Programms* bezeichnet werden, der auf der Grundlage der integrierten nichtpädagogischen Begriffe vollzogen wird. Die bisherige Analyse hat schon für die Übergangssituation der konstruktivistischen Begriffe eine primär zweckprogrammatische Orientierung und den Einbau moralischer Kommunikation nachweisen können. Die konstruktivistischen Begriffe wurden in normative, pädagogisch verwertbare Begriffe transformiert. Arnold/Siebert haben also eine normative Grundlage gelegt, auf die für das zu entwerfende *pädagogische Programm* ein enger Bezug gar nicht mehr nötig (aber möglich) ist. Die (normativen) Bezüge innerhalb der Erwachsenenpädagogik reichen völlig aus, um auch als konstruktivistisch gekennzeichnet zu werden.

215 Arnold/Siebert nehmen im letzten Teil auch Bezug auf Autoren der Erwachsenenbildung. Besonderheiten der Rezeption werden weiterhin interpretiert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

5.10.1 Übervereinfachung der Tradition und Normativität des Neuen

Arnold/Siebert nennen das Kapitel 4.1 ihres Buches „Unterwegs zu einer neuen erwachsenenpädagogischen Wahrnehmung?“ (ebd., S. 127) und erinnern die Leser an die Mündigkeit von Erwachsenen:

> „Ob der Konstruktivismus für pädagogisches Handeln neue und ‚viable‘ – d. h. brauchbare – Impulse enthält, muss jede/r Pädagog/in selber entscheiden. Auch wird die Antwort für verschiedene Bildungseinrichtungen – vom Kindergarten bis zur Altenbildungsstätte, vom EDV-Kurs bis zum Seminar über Tod und Sterben – unterschiedlich ausfallen. Für die Erwachsenenbildung ist die konstruktivistische Perspektive nicht völlig neu. Erwachsene sind selbständige und eigenwillige Lerner, die ihre eigene Lerngeschichte und vielfältige Erfahrungen, gezielte Verwendungsinteressen und stabile Deutungsmuster in ein Seminar einbringen. Erwachsenenbildung sollte teilnehmerorientiert sein, d. h. auf didaktische Partizipation und Verständigung ausgerichtet sein. ‚Bankiers-Methoden‘ und Belehrungen, Erziehungs- und Umerziehungsversuche wirken bei Erwachsenen meist kontraintentional, d. h. sie provozieren Bumerang-Effekte.“ (A/S, S. 127)

Der erste Satz des Kapitels ist inhaltlich gesehen ein Schlusssatz. Erst *nachdem* ein Thema präsentiert wurde, kann man darauf hinweisen, dass die Interpretation jedem selbst überlassen bleibt. Der Hinweis ist aber auch eine Geste der Zurückhaltung gegenüber dem Leser, die unterschwellig natürlich voraussetzt, es könnte anders sein. Die Beziehung zwischen Leser und Buch, wie sie die Autoren verstehen, ist daher als pädagogisches Verhältnis zu interpretieren. In einem asymmetrischen Vermittlungsverhältnis (Lehrer-Lerner, Experten-Laien usw.) ist der Hinweis, man *müsse* selbst entscheiden, immer auch das Signal, dass man selbst entscheiden *darf*. Die Betonung der Freiheit in der ersten Passage wird durch das darauf folgende normative Postulat der Teilnehmerorientierung allerdings wieder relativiert. Die angebotene Alternative ist keine: Bankiers-Methoden und Umerziehung liegen heute üblicherweise außerhalb des legitimen oder professionellen Bereichs der Erwachsenenbildung. Schon das Ende des ersten Abschnittes deutet eine Strategie an, die oft zu beobachten ist, wenn Neues eingeführt wird. Sie hängt auch eng mit wissenschaftlichen Ansätzen zusammen, die den Konstruktivismus als Hintergrundtheorie benutzen. Ian Hacking weist darauf hin, dass diese Ansätze meist „vornehmlich der Bewusstmachung“ (Hacking 1999, S. 18) dienen. Wer konstruktivistisch argumentiert, auf welchem Niveau auch immer, „verhält sich kritisch gegenüber dem Status quo.“ (ebd., S. 19) Er geht davon aus, dass das, worüber er schreibt, nicht so sein müsste, wie es ist. Arnold/Siebert verhalten sich kritisch gegenüber der traditionellen Erwachsenendidak-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

tik, und sie halten sie für überholt. Die Einführung des Neuen setzt an dieser Stelle eine Simplifizierung des Alten voraus:

> „Die moderne, professionelle Didaktik ist technologisch und ähnelt der industriellen Produktion. Lern- und Bildungsprozesse werden geplant, organisiert, kontrolliert. Beliebte Begriffe sind Bildungsmanagement und Controlling. Es ist jedoch vermessen, operationalisierte Lernziele für andere, fremde Menschen, für ganze Gruppen verbindlich festzulegen und zu testen. Was legitimiert Pädagog/innen zu bestimmen, was mündige Erwachsene lernen zu wollen haben? Auch ist mehr als zweifelhaft, ob die meisten Teilnehmer/innen in Sprachkursen primär eine fremde Sprache lernen wollen." (A/S, S. 127)

Die Diskreditierung des Status quo kommt ohne Quelle aus und richtet sich generell gegen ein bestimmtes Verständnis von Professionalisierung im Bildungsbereich. Professionalisierung wird von Arnold/Siebert als Fremdbestimmung interpretiert und damit als Attacke auf die aufklärungsorientierte Vorstellung des autonomen Subjekts. Gleichzeitig werden die Inhalte aus dem Zentrum der Erwachsenenbildung verdrängt durch eine normative Orientierung am Teilnehmer.[216] Die Interpretation der Professionalisierung als Fremdbestimmung lässt wenig Raum für Gegenargumente. Es geht ja keineswegs um wirksame oder nichtwirksame Methoden der Wissensaneignung oder -vermittlung, sondern um die Entziehung der Legitimation. Über konditionalprogrammatische Aspekte könnte man fachlich streiten oder empirisch forschen. Arnold/Siebert deuten aber an, dass es nicht legitim („vermessen") ist, sich auf die Bedingungsebene für Aneignung zu konzentrieren, weil damit vorausgesetzt wird, dass Aneignung das primäre Interesse der Teilnehmer ist. Was primäres Interesse der Teilnehmer ist, sollen diese selbst entscheiden. Damit bleibt dem Erwachsenenbildner allerdings keine legitime Möglichkeit mehr, selbst für oder gegen Teilnehmerorientierung zu votieren – es ist nicht nur eine Sache der Professionalität, sondern vor dem Hintergrund der Argumentation von Arnold/Siebert eine *ethische* Frage. Gegen das (vermeintlich) Alte wird moralisch kommuniziert, womit sich auch der Verzicht auf empirische Bezüge erklärt.[217]

---

216 Zum Verschwinden des Wissens aus der Erwachsenenbildung vgl. Nolda 2001. Die von Arnold/Siebert geäußerte Skepsis gegenüber Sprachkursen wirft natürlich die Frage auf, was bleibt, wenn man daraus radikale Schlüsse ziehen würde: Sprachkurse ohne Sprachvermittlung?

217 Dazu stehen sie im Gegensatz zur Methodenlehre der pädagogischen Psychologie, die auf empirischer Grundlage normative Vorgaben für die Seminargestaltung macht. Die Vorgaben beziehen sich allerdings nicht auf die Teilnehmer und deren Autonomie, sondern

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Das Kapitel 4.1 des Buches von Arnold/Siebert ist zweigeteilt. Auf einen Fließtext folgt eine Aufzählung mit neun Spiegelstrichen. Der erste radikalisiert die Teilnehmerorientierung weiter:

> „Es ist eine unbewiesene Annahme, dass Teilnehmende vor allem das lernen wollen, was im Programm angekündigt ist, ja, dass die Mehrzahl überhaupt lernen will. Wenn Lernen Veränderung bedeutet, wollen viele lieber bestätigt als verunsichert werden, und viele Teilnehmende suchen ein Forum für ihre Botschaften, sie suchen Zuhörer, denen sie mitteilen können, was sie wissen oder für richtig halten. Dies mag für die Gruppe und die Kursleiter manchmal lästig sein, aber letztlich unterscheiden sich diese Teilnehmer/innen in ihrer Motivation kaum von den meisten Lehrkräften." (A/S, S. 128)

Die Unterstellung von Mitteilungsdrang als Beweggrund für Dozenten wirft die Frage auf, wie Lehrende von Arnold/Siebert gezeichnet werden. Die normativen Appelle sind direkt an sie gerichtet, da der Text an die pädagogischen Praktiker adressiert ist. In für die Propagierung des Neuen wichtiger Vereinfachung zeichnen Arnold/Siebert ein pessimistisches Bild vom unreflektiert missionarischen Dozenten:

> „Insgeheim wünschen die meisten Lehrenden, dass am Schluss des Seminars nicht nur alle Teilnehmer/innen voll zufrieden sind, sondern sich auch einschränkungslos ihrer Meinung anschließen. (...) Wenn alle Beteiligten sich die Konstruktion des Dozenten aneignen, ist dies eher ein Anzeichen für einen Denkverzicht. (...) Lehrende möchten gern alle und alles verstehen." (A/S, S. 128)

Anhand der Spiegelstriche lässt sich zuordnen, wie die Autoren traditionelle bzw. konstruktivistische Erwachsenenbildung beschreiben bzw. vereinfachen (siehe Tab. 2, S. 152).

Bis auf die starke Favorisierung der Teilnehmerorientierung, die keineswegs konstruktivistischen Ursprungs ist, sind alle Aussagen über die konstruktivistische Erwachsenenbildung *aus der Negation der Tradition* abgeleitet. Von einem grundlegend neuen erwachsenenpädagogischen Programm müsste man aber erwarten, dass es nicht nur traditionellen Positionen die Legitimität entzieht. Die von Arnold/Siebert präsentierten Punkte allerdings sind primär eine Kritik an der eigenen, übervereinfachenden Konstruktion traditioneller Didaktik. Ihre (begründete)

---

auf die empirische Beobachtung von Aneignung. Es lässt sich z. B. beobachten, welche Schriftgrößen auf Folien verwendet werden sollten, damit sie lesbar sind, oder wie Handouts vorteilhaft gestaltet werden können. Durch neue empirische Ergebnisse sind diese normativen Hinweise jederzeit kritisierbar (vgl. Ballstaedt 1997 u. a.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Tabelle 2: Zum Vergleich von moderner/traditioneller und konstruktivistischer Didaktik

moderne, traditionelle Didaktik	konstruktivistische Didaktik
technologisch, ähnlich der industriellen Produktion	teilnehmerorientiert
lehren und lernen sind planbar	nur lehren ist planbar
Inhalte sind bestimmend für die Teilnahme. Teilnehmer wollen lernen, was im Programm angekündigt wird.	Inhalte sind der Teilnehmerorientierung unterzuordnen. Erwachsene brauchen ein Forum für die Darstellung eigenen Wissens.
Lehrende wünschen, dass Teilnehmer sich ihrer Meinung anschließen.	Meinungsübernahme ist Kennzeichen für Denkverzicht.
Lehrende möchten Teilnehmer verstehen.	Verstehen ist prinzipiell nicht möglich.
Erwachsenenbildung will Vorurteile abbauen.	Deutungen sind Vor-Urteile. Die Unterscheidung von falsch/wahr ist kaum möglich.
Didaktik ist an Vereinheitlichung und homogenen Gruppen interessiert.	Erwachsene sind individuell, eigenwillig und prinzipiell verschieden.
Vermittlungsdidaktik hat nur geringe Chancen.	Lernen ist kreatives, schöpferisches Handeln.
Neues Wissen muss angeeignet, gelernt werden.	Neues Wissen muss psychohygienisch und verträglich sein.
Realität ist zugänglich und vermittelbar.	Realität ist nur indirekt zugänglich.
Daten und Fakten müssen gelernt werden.	Reflexives Wissen über Wahrnehmung, Kognition und Deutung ist wichtiger als Daten und Fakten.
Ziel ist die Aneignung verbindlicher Wissensmengen.	Der Weg ist das Ziel. „Lernen, aber auch Leben ist eine ständige Suchbewegung“ (Arnold/Siebert 1997, S. 129).
Wissen ist Wahrheit, Experten sind im Besitz dieser Wahrheit.	Auch Experten besitzen nicht die Wahrheit. Wissen ist immer Konstruktion.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Kritik wird ohne Angabe des Gegners vorgetragen, da für keine dieser traditionellen Positionen eine Quelle angegeben wird. Ganz im Gegenteil: Man kann im gesamten Buch eher den Versuch beobachten, dass ihnen daran gelegen ist zu zeigen, dass konstruktivistische Einsichten gleichzeitig oder vorher überall in der pädagogischen Tradition zu finden sind.

Es ist auch fraglich, ob sich überhaupt eine ausgearbeitete nichtkonstruktivistische Didaktik findet, in der so unreflektierte Positionen vertreten werden, wie sie von Arnold/Siebert nachgezeichnet werden. Konstruktivistisch müsste man gerade gegenüber historisch-abstrakten Phänomenen wie der „traditionellen Didaktik" skeptisch sein – eine Tradition „an sich" existiert schließlich nicht. Es lässt sich auch für die Erwachsenenbildung keine einheitliche Deutung der Klassiker unterstellen oder gar methodische Homogenität. Nicht erst der Konstruktivismus hat reflektierte, pädagogisch skeptische Positionen erzeugt.[218] Viele Positionen, gegen die Arnold/Siebert sich mit konstruktivistischen Einsichten wenden, finden sich in der geschilderten Naivität also überhaupt nicht (mehr) auf der Programmebene. Es könnte daher sein, dass die Autoren in einem an Praktiker adressierten Buch davon ausgehen, dass sich solche Positionen auf der Handlungsebene finden. Es sind Aussagen, die man von Laien erwarten würde; sie sind alltagsnah und haben organisationspraktischen Charakter – sie sind aber nicht auf einer wissenschaftlichen Reflexionsebene haltbar. Demnach handelt es sich um pädagogische, zum Teil moralische Kommunikation, die an Praktiker gerichtet ist. Dem zweckprogrammatischen Programm dieser konstruktivistischen Erwachsenenbildung könnte man so Erziehungs- oder Weiterbildungsabsichten gegenüber Trainern und Dozenten unterstellen.

5.10.2 Sympathieträger des wissenschaftspolitischen Diskurses

Der weibliche Denkstil

„Konstruktivismus als weiblicher Denkstil?" lautet die Überschrift (4.2) eines kurzen Kapitels bei Arnold/Siebert (A/S, S. 130f.). Die Frage wird beantwortet durch eine Fallstudie von Mary Field Belenky u. a. (1989), in der „Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau" (Untertitel) im Mit-

218 Mit Sokrates, auf den immer noch gern Bezug genommen wird, steht eine skeptische Position sogar am Anfang der Geschichte der Pädagogik.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

telpunkt stehen.[219] Das Kapitel erfüllt verschiedene Funktionen im Kontext des Buches. Zum einen zeigt es die Sensibilität der Autoren für feministische Sichtweisen, was angesichts der Mehrheit der Frauen in der Pädagogik und als Teilnehmerinnen in der Erwachsenenbildung nicht unterschätzt werden sollte. Im Gegensatz zu männerdominierten, konservativen, „harten" Disziplinen ist *weiblich* in der Pädagogik ein positives, sympathisches, unaggressives Attribut. Das Kapitel hat aber keineswegs primär strategische Funktion. Arnold/Siebert lesen die Fallstudie von Belenky als eine „empirische Bestätigung des Konstruktivismus" (A/S, S. 130). Und im Gegensatz zu den empirischen Argumenten zum Beispiel der Neurobiologie muss die moralisch-ethische Dimension nicht erst integriert werden: Sie ist bereits in der sozialwissenschaftlichen Studie angelegt. Die Forscherinnen sind nicht interessiert an wissenschaftlicher Erkenntnistheorie, sondern an Alltagserkenntnisstrategien der befragten Frauen. Empirisch ist Belenkys Studie im Sinne qualitativer Forschung – codiert und interpretiert werden Interviews –, ethisch orientiert ist sie durch den Untersuchungsgegenstand[220] und die Kategorienhierarchie. Das Kategorienschema, mit dem die Frauen in *Schweigende* sowie *rezeptiv, subjektiv, prozedural* und *konstruiert Denkende* eingeteilt werden, kann in Anlehnung an Kohlbergs Moralschema als hierarchisch gedeutet werden.

Mit der Kategorie „Schweigen" verbindet sich eine Position, „in der die Frauen sich selbst als Person erfahren, denen es an Verstand und Stimme fehlt und die den Launen äußerer Autorität unterworfen sind." (Belenky u. a. 1989, S. 28). Diese Kategorie kann in keiner Weise als gelungenes oder erwünschtes Leben gedeutet werden. Ganz im Gegensatz dazu steht die Gruppe der „Konstruktivistinnen", deren implizite Erkenntnistheorie als zwar nicht wissenschaftlich begründete, aber alltagsnahe Version des Konstruktivismus gedeutet wird. Dass man die dogmatischen Realitäts- und Wahrheitsannahmen ablehnen und Wirklichkeit als Deutung interpretieren kann, *ohne dabei Bezug auf Wissenschaft zu nehmen*, ist für die theoriefernen, aber praxisnahen Adressaten des Buches von Arnold/Siebert überaus bedeutsam. Mit Bezug auf eine wissenschaftliche Studie

219 Auch in Siebert 1998 (S. 98) findet sich der Bezug auf Belenky u. a. (1989).

220 Schon der Untertitel deutet an, dass es auch um die „Moral der Frau" geht, und die findet in Anlehnung an Kohlbergs Moralschema Eingang in die Interviewfragen (vgl. Belenky u. a. 1989, S. 172f.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

vermitteln die Autoren, dass es die Frauen mit dem höchsten Grad an Autonomie, Zufriedenheit und Selbststeuerung sind, die Belenky als „Konstruktivistinnen“ bezeichnet. Um dazu zu gehören ist keine Kenntnis der Wissenschaft nötig, sondern nur der Zweifel an der („männlichen“?) Vorstellung starrer Realitäten und Prinzipien, denen das Leben untergeordnet werden muss. Konstruktivismus in dieser Spielart ist keine abgehobene, alltagsferne Theorie.

Hinzu kommt, dass in Belenkys Fallstudie die „Konstruktivistinnen“ die sozial engagiertesten und moralischsten Probandinnen sind. Jeder Relativismusvorwurf lässt sich damit wegwischen, solange man auf dieser atheoretischen Ebene bleibt – es geht Belenky nicht um Erkenntnistheorie. Arnold/Siebert (A/S, S. 131) zitieren aus Belenkys Kapitel „Moralische Imperative“ (Belenky u. a. 1989, S. 172f.). Die Äußerungen sind bruchlos moralisch/ethisch orientiert, Belenky zitiert eine Probandin: „Die einzige gute Meinung ist eine humanistische Meinung, eine, die immensen Respekt für die Welt, die Menschen in ihr und diejenigen, auf die du einwirken wirst, hast.“ (ebd., S. 172) Geschildert wird diese Gruppe als besonders engagiert: „Konstruktivistische Frauen trachten nach Arbeit, die zur Stärkung und Verbesserung der Lebensqualität anderer beiträgt. Mehr als jede andere Gruppe von Frauen in dieser Untersuchung fühlen sich die Konstruktivistinnen als Teil des Bestrebens, mit anderen zusammen die brennenden Tagesfragen anzugehen und, so gut sie können, ihren Beitrag zu leisten.“ (ebd., S. 175) Sie „reflektieren aktiv darüber, wie ihre Urteile, Standpunkte und ihr Verhalten zu einer gewissen inneren Erfahrung moralischer Beständigkeit verschmelzen.“ (ebd., S. 173) Im Kontext von Arnold/Sieberts Version des Konstruktivismus, den sie als aufklärungskompatibel bezeichnen (A/S, S. 115), ist die Fusion bedeutsam: Die real existierenden „Konstruktivistinnen“ sind zugleich die, die moralisch am verantwortlichsten handeln. Bezieht man dies zurück auf die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik, bedeutet die Einführung konstruktivistischen Denkens sowohl für die Dozenten als auch für die Teilnehmer die Konfrontation mit einem Deutungsmuster, das – empirisch belegt – moralisch, weiblich, unaggressiv, autonom und innovativ zugleich ist.

Interdisziplinäre Forschung

Auch das Thema Interdisziplinarität gehört zu den wissenschaftspolitisch zeitgemäßen Forderungen. Interdisziplinäre Ansätze sind überaus erwünscht, werden aber gemessen an der Häufigkeit der Forderung selten

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

realisiert. Die erweiterte Differenzierung zwischen Inter-, Multi- und Transdisziplinarität hat bisher wenig Eingang in das sehr allgemein gehaltene Gespräch über die Notwendigkeit von Blickausweitungen gefunden.[221] Der oft wiederholten verbalen *Forderung* nach interdisziplinärer Forschung steht eine weitgehend disziplinär ausgerichtete *Forschungspraxis* gegenüber. So sehr man auf der Ebene der Forderungen von Interdisziplinarität reden muss, so wenig ist sie innerhalb vieler Disziplinen erwünscht. Interdisziplinarität gehört also zum wissenschaftspolitischen Strategiespiel der Forschungspraxis, ähnlich wie feministische oder interkulturelle Perspektiven. Mit dieser skeptischen Sichtweise soll keineswegs die Relevanz interdisziplinärer, feministischer oder multikultureller Ansätze bestritten werden. Aus einer differenztheoretischen Perspektive jedoch geraten oppositionslose Konsensbegriffe unter Verdacht, weil gegen sie keine sachliche Argumentation erlaubt ist. Die absurd klingenden künstlichen Gegenbegriffe – also maskuline, nationale oder disziplinäre Forschung – erscheinen weniger als Argument, sondern primär als *moralisch* problematisch.[222] Wissenschaftliche Begriffe, die keine vernünftige Opposition erlauben, sind in der Regel *normativ*.[223] Diese abstrakte Normativität der Forderung nach interdisziplinärer, interkultureller und geschlechtssensitiver Orientierung ist von Arnold/Siebert schon eingebaut, noch ganz unabhängig davon, wie die inhaltliche Ausgestaltung erfolgt.

Arnold/Siebert konzeptionalisieren ihre Variante der Interdisziplinarität zweifach. Sie heben die Trennung zwischen wissenschaftlichem Diskurs und pädagogischer Praxis auf bzw. parallelisieren sie:

> „Es ist deshalb auch notwendig zu zeigen, dass Interdisziplinarität i. S. der Parallelität unterschiedlicher Begriffs- und Deutungssysteme sich in der Praxis selbst als Modus einer erwachsenenpädagogischen Professionalität entwickelt hat. – Die Interdisziplinarität in der deutschen Erwachsenenbildung hat somit zwei Seiten: Sie ist einerseits Charakteristikum der Identität der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung und andererseits Modus ihrer Professionalität.

221 Vgl. Nowotny (1997, 1999). Kritisch gegen den neueren Begriff Transdisziplinarität äußert sich Peter Weingart: „Die Popularität des Transdisziplinaritätskonzepts verdankt sich im Grunde einem wissenschaftspolitischen Populismus." (Weingart 2001, S. 350)

222 Hier gibt es je nach politischem Milieu Unterschiede, für das ganze politische Spektrum wird man aber normative Begriffe finden, die keine legitime Opposition haben. Im konservativen Lager zum Beispiel sind dies eher theologisch oder wirtschaftlich anschließbare Begriffe.

223 Zygmunt Bauman und Paul Feyerabend haben herausgearbeitet, dass auch „Vernunft" solch ein Begriff ist (vgl. Bauman 1996, Feyerabend 1990, S. 400–460).

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

> Wenn im Folgenden in diesem doppelten Sinne von Interdisziplinarität[224] die Rede ist, so wird darunter ein Prinzip des erwachsenenpädagogischen Forschens und Handelns verstanden, das der Aspektvielfalt, dem Paradigmenpluralismus, der Konstruktivität und der prinzipiellen Unvollständigkeit und Vorläufigkeit von Wirklichkeitsdeutungen und Handlungsorientierungen Rechnung zu tragen versucht. Wer interdisziplinär denkt und handelt, hält Möglichkeiten offen, wohl wissend, dass diese Offenheit Voraussetzung ist für den paradigmatischen und gestaltenden Umgang mit Unsicherheit. Insofern folgt jemand, der interdisziplinär denkt und handelt, einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie." (A/S, S. 132f.)

Diese Gleichschaltung von kategorial verschiedenen Ebenen – Handlung und Wissenschaft – entfaltet auf beide Bereiche bezogen normative Kraft. Der Praktiker wird durch die Deutung der Praxis als grundsätzlich interdisziplinärer Situation vor die Wahl gestellt, sich situationsadäquat oder nicht situationsadäquat zu verhalten. Es berührt somit unmittelbar seine Professionalität, wenn er Interdisziplinarität ablehnt. Die Erwachsenenbildung als Wissenschaft ist auf diese Praxis bezogen: Würde sie nicht ebenfalls interdisziplinär agieren, würde sie ihrem Gegenstand nicht gerecht. Zudem stände damit ihre „Identität" auf dem Spiel, da Interdisziplinarität als „Charakteristikum der Identität" (ebd., S. 132) konzeptionalisiert wird. Die Fusion von Praxis, Identität, Wissenschaft und Interdisziplinarität lässt keinen Raum für Gegenargumente. Die Folge dieser Gleichsetzung ist aber nicht nur ein wissenschaftspolitischer und -strategischer Vorteil, sondern wird als Resultat konstruktivistischer Erkenntnistheorie gesehen. Gegnern des Konstruktivismus wird nun vermittelt, das „jemand, der interdisziplinär denkt und handelt, einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie" (ebd., S. 133) folgt. Das intendiert umgekehrt natürlich: Wer diese Erkenntnistheorie ablehnt, der handelt nicht interdisziplinär – und dies ist nicht nur ein fachliches Defizit, sondern ein moralisches Problem.

Aber gegenläufig zu dieser moralisch aufgeladenen Parallelschaltung deuten Arnold/ Siebert auch Grenzen der Normativität an. Nicht jeder Aufklärungsgestus erscheint ihnen legitim:

> „Dabei dürfte – dank dieser interdisziplinären Blickausweitungen – auch der Erwachsenenbildungsdidaktik klar werden, dass das ‚Lernen im Modus der Auslegung' (Tietgens) letztlich nur so verstanden werden kann, dass auch die Erwachsenenbildung es mit Wirklichkeiten 2. Ordnung zu tun hat, eine Einsicht, die es unumgänglich erscheinen lässt, den Aufklärungsanspruch neu zu definieren und die professionalisierungstheoretischen Kon-

224 Der Text enthält an dieser Stelle eine Fußnote: „Vgl. hierzu die ‚virtuelle Debatte' zwischen den beiden Autoren im 5. Kapitel." (A/S, S. 132, Fn. 35) Das Gespräch hat den Titel: „Konstruktivismus: Abschied von der Aufklärung? - eine virtuelle Debatte" (ebd., S. 167ff.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

sequenzen für die Erwachsenenbildungspraxis systemisch-konstruktivistisch neu zu bestimmen." (A/S, S. 135)

Interkulturelle Bildung

Das Kapitel „Erwachsenenbildung als interkulturelle Bildung" behandelt nicht primär das zu erwartende Thema, sondern Arnold/Siebert wählen einen Umweg. Sie greifen das Problem misslingender Verständigung auf und übertragen es auf die interkulturelle Kommunikation. Die Autoren machen „zunächst die These stark (...), dass Verständigung generell nicht möglich ist" (A/S, S. 138), um darauf aufbauend „die ‚interkulturelle' Verständigung zu optimieren." (ebd., S. 138)[225] Die Rezeption für das neun Seiten umfassende Kapitel ist auffällig: Es wird Bezug genommen auf die angewandte Kommunikationspsychologie, zum ersten Mal umfassender auf die Erwachsenenbildungswissenschaft, auf die neuere französische Philosophie und erneut auf allgemeine Sach- und Bestsellerliteratur – der Diskurs *interkultureller Erwachsenenbildung* allerdings wird umgangen.[226] Die Abwesenheit des eigentlich genannten Themas lässt darauf schließen, dass Arnold/Siebert eine Thematisierung anstreben, die den Konventionen des etablierten Diskurses nicht unterworfen ist.

Wie auch in anderen Teilen des Buches sind die verwendeten Quellen heterogen. Sie werden mit gleicher argumentativer Stärke eingebaut, wobei die längeren Zitate meist nichtwissenschaftlichen Quellen entnommen sind. Es sind oft Anekdoten, Geschichten, Märchen, die zur pointierten Illustration verwendet werden. Den herangezogenen Publikationen der populären Bestseller- oder Esoterikautoren kann ein hoher Bekanntheitsgrad, leichte Verständlichkeit und Zugänglichkeit unterstellt werden.[227] Die Ausrichtung auf wissenschaftsferne Zielgruppen wird ergänzt durch Autoren der Erwachsenenbildungswissenschaft und postmoderne französische Intellektuelle,[228] um auch den Anschluss an die Erwachsenenbildungsforschung[229] zu sichern.

225 Dieser Widerspruch löst sich später auf. Die Autoren halten „eine hundertprozentige Verständigung prinzipiell (für) nicht möglich" (A/S, S. 142).

226 Dies verwundert umso mehr, als von Horst Siebert (1991, 1996) Publikationen zur interkulturellen Erwachsenenbildung vorliegen.

227 Im Kapitel über interkulturelle Erwachsenenbildung: Fromm 1992, Tannen 1992, Sana 1986, Kopp 1978, Capra o. J., Mahmoody o. J..

228 Zitiert wird Finkielkraut (1989): Die Niederlage des Denkens.

229 Von den 89 Zitaten des 4. Kapitels lassen sich 33 der Erwachsenenbildung zuordnen. Dies ist im Vergleich zu den Schlüsselbegriffen ein deutlich erhöhter Anteil.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Die Rekonstruktion des Themas Interkulturalität der Erwachsenenbildung hat unter dem Aspekt der moralischen Kommunikation zwei Ebenen. Insbesondere der Einstieg nach einem 14-zeiligen Zitat von Erich Fromm ist hochgradig moralisch:

> „Wenn hier auf einen Text zurückgegriffen wird, der mehr als dreißig Jahre alt ist, dann geschieht dies auch in der Absicht zu zeigen, dass sich in den letzten Jahrzehnten der beschleunigten Modernisierung unserer Gesellschaften in den Bereichen ‚Umgang mit Fremde(n), Umgang mit Schwachen' kaum etwas geändert hat. Die Morde von Mölln und Hoyerswerda sowie die täglichen Grausamkeiten im ehemaligen Jugoslawien führen uns drastisch vor Augen, dass wir gefühlsmäßig und in unserer praktischen Moral vielfach noch ‚in der Steinzeit' leben." (A/S, S. 137)

Das Aufgreifen der alterspessimistischen Behauptung Erich Fromms und die Verknüpfung mit gesellschaftlich-medialen Alarmierungen stützen die (später vorgetragene) These von der prinzipiellen Unmöglichkeit der Verständigung. Allerdings mobilisieren sie moralischen Druck und formen so die Motivationsgrundlage für die zwingende Einsicht, dass hier großer Nachholbedarf in Bezug auf Lernen – Bedarf an Erwachsenenbildung – besteht. Ob die pessimistische Anthropologie Fromms, politische Probleme (Jugoslawien) oder Jugendkriminalität überhaupt im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung stehen, lässt sich zwar argumentativ, nicht aber moralisch bestreiten. In der Deutung von Arnold/Siebert ist das Thema „Interkulturelle Bildung" Teil einer gesellschaftlich-moralischen Pflichtagenda und weniger ein innerdisziplinär begründetes Problem.

Auf einer anderen Ebene sind nun die konkreten Ausführungen zur Verständigungsproblematik angesiedelt. Und diese sind von den Autoren – durchaus im Widerspruch zum Einstieg – nicht vorrangig zweckprogrammatisch, allerdings auch nicht primär konstruktivistisch angelegt, obwohl auch auf die frühe Kommunikationspsychologie von Paul Watzlawick Bezug genommen wird. Den Hauptteil des Kapitels über interkulturelle Erwachsenenbildung macht das Referieren des Sender-Empfänger-Modells von Friedemann Schulz von Thun (1990/1989) aus. Das auch in der Pädagogik populäre „Vier-Ohren-Modell" integriert psychologische Erkenntnisse zu einem handlungsorientierten Modell. Es ist nicht im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation entworfen, wird aber von Arnold/Siebert darauf übertragen.[230] Allerdings übertragen sie zugleich die

230 Damit wird dem Modell kulturuniverselle Gültigkeit unterstellt, was nicht nur angesichts der Sprach- und Kulturdifferenzen fragwürdig erscheint.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Probleme interkultureller Begegnung, insbesondere die Fremdheit und das Nichtverstehen, auf die allgemeine Erwachsenenbildung:

> „Aus diesem Grund kann man davon ausgehen, dass es die Erwachsenenbildung im weitesten Sinne mit Interkulturalität zu tun hat, was auch Auswirkungen auf die Gestaltung und die Professionalität von Erwachsenenbildung hat ...“ (A/S, S. 140).

Erwachsenenbildung ist demnach interkulturelle Bildung: Auch wenn es nicht zur Begegnung verschiedener Nationalitäten kommt, so begegnen sich doch verschiedene Personen. Die vorerst als Sonderproblem erscheinende interkulturelle Dimension wird damit zur Normalität der Erwachsenenbildung umdefiniert, was Kritiker der multikulturellen Gesellschaft (oder Bildung) in die Situation bringt, *gegen (Erwachsenen-)Bildung generell* argumentieren zu müssen. Der Vorschlag von Arnold/Siebert für die Verbesserung interkultureller Kommunikation ist nun ein „reflexives Lernen“ (ebd., S. 142) und die „Fähigkeit der Metakommunikation und zur kulturellen Selbstdistanzierung“ (ebd., S. 142). Dieser Endpunkt der Argumentation kann nicht als zweckprogrammatisch bezeichnet werden, sondern betrifft die Bedingungen für (interkulturelle) Kommunikation auf einer noch abstrakten Ebene.

5.11 Didaktik der Erwachsenenbildung

Erst in den letzten drei Unterkapiteln ihres Buches entwerfen Arnold/Siebert konkret ihr Programm einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung (A/S, S. 146-166). Vorher standen die Schlüsselbegriffe des Konstruktivismus und ihre Übergangssituation in der Pädagogik im Mittelpunkt. Schon quantitativ nehmen sie den Hauptteil des Buches ein.[231] Die drei Abschlusskapitel sind keine stringenten Ableitungen aus den vorher rekonstruierten Schlüsselbegriffen. Sie schließen an Diskussionen der Erwachsenenbildung an und befürworten oder bestärken Tendenzen innerdisziplinärer Entwicklung.

231 Die Schlüsselbegriffe werden in zehn Kapiteln (S. 81–126) rekonstruiert. Das Programm, zieht man allgemeinere Themen wie Interkulturalität, Feminismus, Interdisziplinarität ab, nimmt nur etwa 23 Seiten ein. Es sind bei Arnold/Siebert (1997) die Kapitel 4.1, 4.5, 4.6, 4.7. Die ersten beiden Teile des Buches sind „Annäherungen“ an den und „Vorläufer und Impulsgeber“ des Konstruktivismus.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

5.11.1 Die Radikalisierung des Deutungsmusteransatzes

Für die Konstituierung des pädagogischen Programms sind erwachsenenpädagogische Begriffe nötig, an die angeschlossen werden kann. Arnold/Siebert greifen das von Rolf Arnold (1985, 1999) selbst maßgeblich entworfene Konzept der Deutungsmuster auf. Schon dem frühen Konzept kann eine relative Distanz zu naiv-bruchloser Normativität unterstellt werden (vgl. Tietgens 1986, S. 118–127. Dennoch bleiben konstruktivistischen Einsichten widersprechende Nuancen bestehen, die Arnold/Siebert gezielt aufgreifen. Das ursprüngliche Konzept behält sowohl den pädagogischen Veränderungsanspruch bei als auch eine traditionelle Vorstellung von Realität, an die Deutungsmuster angepasst werden können. Hans Tietgens spricht noch vom „Gegensteuern im Interesse der Realitätsnähe und Reflexivität" (ebd., S. 125).[232] Zwar sieht auch Tietgens (ebd., S. 124) schon das Problem der Deutung von Deutungen durch den Dozenten, doch Arnold/Siebert erweitern das Konzept in ihrem Kapitel um den eigenen konstruktivistischen Wissensbegriff und Verzichten auf die Realitätsannahme. Die Autoren haben einen scharfen Blick sowohl für die normativen Defizite des Konstruktivismus, aber auch für die normativen Restgehalte des Deutungsmusteransatzes. Strukturell ist die Aufmerksamkeit von Arnold/Siebert gegenüber der Normativität zwar gleich, wird aber in Bezug auf ein Konzept der eigenen Disziplin in umgekehrter Richtung praktiziert: Wurden die konstruktivistischen Schlüsselbegriffe maßgeblich mit Normativität ausgestattet, so wird der Deutungsmusteransatz von ihr befreit. Und wie sie die konstruktivistischen in normative Begriffe verwandelt haben, so transformieren sie den Deutungsmusteransatz zu einem konditionalprogrammatischen Konzept. Sie kritisieren am frühen Konzept:

> „Objektivistische Erwachsenenbildungsansätze, so interpretativ und lebensweltbezogen sie auch im einzelnen orientiert sein mögen, sind demgegenüber – pointiert formuliert – durch die Annahme eines qualitativen ‚Rest-Gefälles' (zwischen der Wirklichkeit des Teilnehmers und der des Erwachsenenpädagogen) gekennzeichnet, das sich an der Inhaltlichkeit der Deutungen ‚festmacht'. Damit drohen sie letztlich jedoch der ‚Versuchung der Gewissheit' (Maturana/Varela 1987, S. 20) zu erliegen. Wo die ‚Realitätsnähe' der Deutungen zu einem wesentlichen Maßstab für die – inhaltliche – Adäquanz von Deutungen wird, müssen Fremde und Fremdheit von Deutungsmustern jedoch zum logischen und didaktischen Problem werden, da die objektivistische Betrachtung Fremdes nicht nur als qualitativ Differentes, sondern auch als Defizientes (weniger realitätsnah, weniger reflektiert etc.) konzipieren muss." (A/S, S. 147)

232 In A/S, S. 147 ist diese Passage ebenfalls zitiert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Das Aufgreifen von Klaus Holzkamps subjektivem Lernbegriff[233] deutet darauf hin, dass Arnold/Siebert den Gewinn eines Abbaus an Normativität in der erhöhten Autonomie der Lerner sehen. Aus dieser Perspektive löst sich der Widerspruch auf zwischen postmodernem, konstruktivistischem Denken und der Aufklärung als unvollendetem Projekt (vgl. Habermas 1994), da *Autonomie* ein typischer Begriff und ein Ziel der Aufklärung ist. Für Arnold/Siebert ist die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik daher nichts anderes als eine zeitgemäße Variante emanzipatorischer Pädagogik, die einen erkenntnistheoretischen Lernprozess durchlaufen hat. Um die Autonomie der Lerner zu erhöhen, wird auf bestimmte Aspekte der Steuerung verzichtet – nicht auf alle –, dabei entsteht das Paradox einer angeleiteten Selbstorganisation. Es geht dabei um eine Verschiebung des Focus auf das Lernen, daher auch der gängige Begriff neuer *Lern*kulturen: Lernen statt Lehren, Kulturen statt Techniken.

Im zweiten Teil des Kapitels über die „Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff" (A/S, S. 146-154) wird empirisches Interviewmaterial präsentiert und interpretiert. Die Statements und Dialoge zeigen exemplarisch, wie ein „Perspektivmanagement" (ebd., S. 148) aussehen kann. Mit dem Material aus einer qualitativen Studie geben Arnold/Siebert ein konkretes Beispiel der Ermöglichungsdidaktik, welches an Wissenschaft und Praxis zugleich anschlussfähig ist. Die zitierten Teilnehmerinnen konterkarieren die offiziellen Themen des Seminars durch die biographisch begründeten eigenen Lernprojekte.

Innerhalb der Erwachsenenpädagogik ist die konstruktivistische Pädagogik von Arnold/Siebert kein radikaler Bruch mit der Tradition. Sie kann eher verstanden werden als Radikalisierung der Teilnehmerorientierung und Differenzierung des Deutungsmusteransatzes. Dies geschieht im Rahmen der gewöhnlichen Entwicklung der Disziplin, wobei eine schrittweise Zurücknahme normativer, *unmittelbarer* Fremdansprüche an die Teilnehmer vollzogen wird. Allerdings entsteht eine *mittelbare* Normativität, die keinesfalls zu unterschätzen ist. Die konsequente Verschiebung auf die Aneignungsperspektive lässt sich durch die Teilnehmer kaum zurücknehmen. Der Trend zu neuen *Lern*kulturen ist auch ein *Lehr*trend und resultiert aus der Beobachtung der Teilnehmer durch das Objektiv steigerbarer Autonomie. Da Beobachtungen immer unterscheidungsab-

233 A/S, S. 150, zitiert und bezieht sich erneut auf Holzkamp (1993).

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

hängige Ergebnisse haben, darf nicht vergessen werden, dass es sich um Beobachtungen des pädagogischen Systems handelt – und keineswegs um direkt umgesetzte Teilnehmerinteressen.

5.11.2 Zielgruppenarbeit

Arnold/Siebert rekonstruieren die Zielgruppenarbeit anhand historischer Phasen. Für die 1970er Jahre, den Beginn der neueren Zielgruppenkonzepte, sehen sie eine emanzipatorische Absicht im Vordergrund. Es geht um soziale Benachteiligung, bildungsferne Gruppen, Demokratisierung und „Aufklärungsarbeit" (A/S, S. 156). Die 1980er Jahren bringen Konzepte des sozialpolitischen Krisenmanagements und Marketingstrategien. Der ersten Phase stehen die Autoren skeptisch gegenüber: „In der Zielgruppenarbeit der 70er-Jahre – so unsere These – wurden sozialstrukturelle Faktoren der ‚objektiven' Lebensverhältnisse auf Kosten der individuellen Besonderheiten der Wirklichkeitskonstrukte überbewertet." (ebd., S. 158) Es geht ihnen also weniger um eine Rücknahme der Aufklärungsansprüche, sondern um die zu wenig bedachte Individualität der Teilnehmer. Allerdings war der so praktizierte Aufklärungsanspruch ineffektiv, er hat nicht gebracht, was beabsichtigt war:

> „Unausgesprochen nahmen die Lehrenden für sich in Anspruch, die Situation der Benachteiligten besser begreifen und angemessener beurteilen zu können als diese selber. Dieses ‚ideologische Reifegefälle' aber führte dort, wo es bemerkt wurde, zu Widerständen und Lernverweigerung. Dieses Konzept war nicht frei von Stigmatisierungen und wurde von den Adressat/innen nicht selten als diskriminierend wahrgenommen." (ebd., S. 157)

Problem dieser fehlgeschlagenen Aufklärung ist für Arnold/Siebert die „Belehrungsdidaktik" (ebd.). Sie behindert Lernen, statt es zu begünstigen. Als nächsten Schritt in der Entwicklung der Zielgruppenkonzepte schlagen Arnold/Siebert nun eine begriffliche Neufassung vor. Sie verstehen Zielgruppenarbeit als „synreferentielles Problemsystem" (ebd., S. 159). Der Entwurf löst sich von der unmittelbaren Orientierung an Schichten oder Klassen und favorisiert ähnliche „Lernziele und Verwendungssituationen" (ebd.).[234] Dabei geht der Aufklärungsanspruch keineswegs verloren, er wird nur entscheidend verschoben. Vermittelt werden soll in der Ermöglichungsdidaktik nicht mehr, welche Lösung die richti-

234 Auf das Problem, dass auch Lernziele und Verwendungssituationen hochgradig milieugebunden sind und dadurch homogene Gruppen entstehen, wird nicht eingegangen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

ge ist, sondern dass alle Lösungen nur Deutungen sind und keineswegs ontologisch objektive Beschreibungen. Arnold/Siebert kritisieren das Ideal homogener Zielgruppen und konzeptionalisieren „Lernen als Differenzerfahrung“ (ebd., S. 161). Die Neufassung entlang der zuvor umgearbeiteten konstruktivistischen Begriffe überdeckt, dass diese Umstellung zugleich von der Homogenität der *Teilnehmer* auf differente *Deutungen* vollzogen wird.[235]

Dennoch handelt es sich um eine Rücknahme normativer Ansprüche, da es primär um Perspektivverschränkung und Aufklärung von Deutungsmustern geht. Der so vollzogene Schritt wird allerdings von Arnold/Siebert sofort wieder in einen normativen Kontext zurückgesetzt:

> „Probleme, die lernend bearbeitet werden sollen, sind nicht ohne Weiteres vorhanden, sondern werden oft gemeinsam ‚generiert‘ und ‚definiert‘. Insofern ist Zielgruppenarbeit politisch. Die politische Macht ist immer auch eine *Definitionsmacht*. Die herrschenden Personen, Gruppen und Institutionen sowie insbesondere auch die Medien entscheiden, welche Probleme gesellschaftlich relevant sind und welche nicht, welche ‚wichtig‘ und welche ‚unwichtig‘ sind. Zielgruppenarbeit ist eine Möglichkeit der Gegensteuerung, da hier oft tabuisierte Probleme zur Sprache kommen können.“ (A/S, S. 160)

Dies verstärkt den Eindruck, dass die Ermöglichungsdidaktik primär eine Neufassung der Methodik darstellt, die den Interessen von kritisch-pädagogischen Ansätzen treu bleibt. Die Vermittlungstechnik ist zwar eine andere und sie fordert von den Teilnehmern einen hohen Grad an Autonomie, die Aufklärungsabsicht aber bleibt bestehen. Die veränderte Terminologie der neuen Zielgruppenarbeit impliziert das ebenfalls. Neben „Inszenierung“, „Schwingung“ und „Resonanz“ wird der Begriff *Koevolution* erneut aufgegriffen. Für diesen erwünschten Gruppenprozess ziehen sie die Emotion der Kognition und das Setting dem Curriculum vor (ebd., S. 160f.). Die Voraussetzungen allerdings sind nicht konstruktivistischer, sondern moralischer Natur:

> „Die lernökologische Atmosphäre bestimmt, welche Probleme wie thematisiert werden können. Die Inszenierung einer solchen Lernatmosphäre kann auch als Subdidaktik (Zie-

235 Arnold/Siebert beschreiben, dass ein Seminar zur Ökologie lernintensiver ist, wenn nicht nur Umweltschützer, sondern auch Mitarbeiter der chemischen Industrie daran beteiligt sind. Obwohl Umweltschützer und Industrievertreter differente Beobachtungsschemata haben werden, könnte es sich im sozialstrukturellen Hinblick (Lebenslage, Bildungsabschluss) um eine völlig homogene Seminargruppe handeln.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

> he) bezeichnet werden. Damit eine koevolutive Stimmung entsteht, in der Individuen trotz ihrer ‚operationalen Geschlossenheit' voneinander lernen, muss eine möglichst herrschaftsfreie Kommunikation entstehen. Diese erfordert gegenseitige Wertschätzung, wechselseitiges Interesse, Aufmerksamkeit für Andersdenkende, Takt im Umgang und Unaufdringlichkeit." (A/S, S. 161)

5.11.3 Die psychotherapeutisch inspirierte Lehrform

Im letzten Kapitel ihres Buches fassen Arnold/Siebert die Essentials ihrer konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik zusammen. Dabei stehen zwei Konzepte des Psychotherapeuten Paul Watzlawick im Vordergrund. Zum einen übernehmen sie den Begriff der „Als-ob-Fiktionen", mit denen es die Erwachsenenbildung für Arnold/Siebert primär zu tun hat. Mit Watzlawick sehen sie als Aufgabe „die bessere Anpassung der jeweiligen Wirklichkeitsfiktion an die zu erreichenden, konkreten Ziele" (Watzlawick zitiert nach A/S, S. 164). Wurde früher beabsichtigt, den Teilnehmer zu ändern, so zielt man nun auf deren Deutungsmuster:

> „Erforderlich ist hierfür ein ‚Umdeuten' (reframing), das professionell angeleitet und unterstützt werden kann; Voraussetzung ist, dass der ‚professional' die ‚sanfte Kunst des Umdeutens' (Watzlawick u. a. 1988, S. 116) beherrscht." (ebd.)

Völlig bruchlos wird ein psychotherapeutisches Konzept, welches zur Behandlung pathologischer Störungen entworfen wurde, in die Erwachsenenbildung übernommen. Dass therapeutische Konzepte schon von der Anlage her ganz anders normativ ausgerichtet und legitimiert sind, gerät aus dem Blick. Dabei erhalten Teilnehmer unfreiwillig einen Klientenstatus und Lehrende den Status von Gesprächstherapeuten. Daran anschließen lässt sich erneut auch das NLP:

> „Auch die spektakulären neueren Ansätze, wie das Neurolinguistische Programmieren, setzen auf Umdeuten bzw. ‚Reframing'. Ziel ist die ‚Reorganisation subjektiver Wahrnehmungskonstrukte', ‚die in neue Bedeutungskontexte überführt, umdefiniert, aufgelöst oder erweitert werden.' (Hartge 1995, S. 27)." (A/S, S. 165)

Aus der These, dass es sich um Konstruktionen oder Deutungen handelt, konzipieren Arnold/Siebert die Absicht, diese Deutungsmuster pädagogisch *zu verändern*. Dies ist im pädagogischen Kontext auch notwendig, da bei einem gänzlichen Verzicht zweckprogrammatischer Ausrichtung von Pädagogik nicht mehr gesprochen werden kann. Natürlich verändern sich normative Pädagogiken bezüglich ihrer Form und Methodik,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

sie werden reflektierter und differenzierter. Dass die Autoren sich dabei von der Psychotherapie inspirieren lassen, garantiert minimale Normativität und den Anschluss an eine neuere Erkenntnistheorie. Der Anschluss hat zudem vielfältige Vorläufer in der pädagogischen Tradition.[236]

Die vier Spiegelstrich-Absätze, mit denen Arnold/Siebert das Buch beenden, enthalten nach der zweckprogrammatischen Modellierung der tragenden konstruktivistischen Begriffe keinen Bruch mehr mit der pädagogischen Tradition. Es deutet sich auch keineswegs die Abschaffung der Erwachsenenpädagogik oder des Aufklärungsanspruches an. Das starke abschließende Plädoyer für Als-ob-Fiktionen, Viabilität und Funktionalität ist nach deren Umarbeitung zu aufklärungskompatiblen Begriffen zugleich ein Plädoyer für eine terminologisch postmoderne, aber strukturell normative Erwachsenenpädagogik.

5.12 Ein Abschied ohne Folgen und kein Abschied mit Folgen

Das Buch *„Konstruktivistische Erwachsenenbildung"* von Arnold/Siebert (1997) endet mit einer „virtuellen Debatte" zur Frage, ob der Konstruktivismus den Abschied von der Aufklärung bedeutet. Vor dem inszenierten Dialog der beiden Autoren liest man:

> „Der folgende Dialog stellt den Versuch dar, einige Positionen, Fragen und Überlegungen, die zwischen den beiden Verfassern kontrovers oder schlichtweg offen geblieben sind, darzustellen und zu diskutieren." (A/S, S. 167)

Da für die einzelnen Kapitel die Autoren nicht ausgewiesen sind, können so am Ende dennoch die Unterschiede markiert werden. Zudem fungiert die Debatte eindeutig als Gesprächsangebot an die erziehungswissenschaftliche Disziplin. Darauf lässt nicht nur das abstrakte Thema schließen, sondern auch der akademische Ton, der angeschlagen wird. Obwohl die Dialogform eine einfache Interviewsprache erwarten lässt, sind die Aussagen in schriftsprachlicher Länge verfasst und enthalten keine Botschaften an Praktiker. Der über weite Strecken des Buches durchgehaltene vermittelnde, erläuternde und vereinfachende Stil des Textes findet sich im Abschlussdialog nicht. Das Gespräch enthält Zitate und

236 Man denke nur an die nichtdirektive Beratung (Carl Rogers), NLP, Gestaltpädagogik/-therapie usw.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

detaillierte Quellenangaben, im Gegensatz zu anderen Kapiteln liegt eine homogene Rezeption vor: Es werden ausschließlich (erziehungs-)wissenschaftliche Autoren angeführt. Auch die Distanzgesten fehlen, in anderen Teilen wurden harte wissenschaftliche Begriffe öfter in Anführungszeichen gesetzt.

Das Buch endet nicht zufällig mit der brisanten ethischen Frage, die in der Erziehungswissenschaft (noch immer) größeres Gewicht hat als die schlechten Botschaften des Konstruktivismus in Bezug auf das Steuerungsproblem. Dies mag an pädagogischen Traditionen liegen. Die deutsche Bildungsidee ist weniger durch Konzepte effektiver Wissensvermittlung gekennzeichnet, sondern sie konserviert moralisch-ethische Vorstellungen der Perfektionierung des Menschen aus humanistischer Sicht. Hinter der deutschen Bildungsidee verbirgt sich die humanistische Fantasie – Peter Sloterdijk hat es ironisch ausgedrückt: „Richtige Lektüre macht zahm."[237] Die Kritik am Konstruktivismus ist daher selten methodischer Natur, sondern meist ethisch begründet. Das Gespräch enthält keine moralischen Aussagen, es ist vielmehr ein wissenschaftlich distanzierter Dialog über das Problem der pädagogischen Ethik angesichts der neuen Bezugstheorie.

Im Gespräch nehmen die Autoren unterschiedliche Positionen ein: Rolf Arnold plädiert für den Konstruktivismus und einen Abschied von der Aufklärung. Die Rolle des aufklärungsgeprägten Skeptikers übernimmt Horst Siebert. Rolf Arnold eröffnet das Gespräch mit der Forderung, die Aufklärung hinter sich zu lassen:

> „Nach meinem Eindruck ist ein ‚Abschied von der Aufklärung' (vgl. Krüger 1990) notwendig, was allerdings nicht automatisch zur Folge hat, dass die überlieferten erwachsenenpädagogischen Begründungspositionen aufgegeben werden müssten; sie müssen angesichts der Konstruktivität der Aufklärung vielmehr nur anders begründet werden; ich denke, dass wir uns auch in der Erwachsenenpädagogik von materialen pathetischen Bildungskonzepten zunehmend lösen und die erwachsenenpädagogischen Begründungen stärker modernisierungstheoretisch und diskursethisch legitimieren müssen." (Arnold zitiert nach A/S, S. 167)

Das erste Statement der virtuellen Debatte enthält das Argumentationsmuster, welches auch die Schlüsselbegriffe durchzieht: Ein Abschied von

237 „Das latente Thema des Humanismus ist also die Entwilderung des Menschen, und seine latente These lautet: Richtige Lektüre macht zahm." (Sloterdijk 1999, S. 19)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

der Aufklärung hat keine radikalen Folgen für die ethische Dimension der Erwachsenenbildung. Es geht Rolf Arnold darum, dass die bestehenden normativen Positionen eine andere Begründung bekommen. Für diese Neubegründung werden aber keineswegs konstruktivismusnahe Theorien vorgeschlagen, etwa die soziologische Systemtheorie, sondern die späte Kritische Theorie oder Konzepte der „Zweiten Moderne".[238] In beiden Konzepten wird die Aufklärung als unvollendetes Projekt gesehen – ein Abschied von der Aufklärung ist weder von Jürgen Habermas noch von Ulrich Beck beabsichtigt. Rolf Arnold folgt der Strategie Humberto Maturanas, der eine neue radikale Erkenntnistheorie kreiert, diese aber anschließend in fast naiver Weise humanistisch-ethisch interpretiert. Was ändert ein Abschied von der Aufklärung, wenn die erwachsenenpädagogischen Begründungspositionen bleiben und neue Begründungstheorien wiederum normativ sind?

Horst Siebert macht für sich die Aufklärungsposition stark und sieht Defizite der konstruktivistischen Begriffe:

> „(...) Dennoch geht der Vernunftbegriff über den der Viabilität deutlich hinaus: Nicht nur ein soziales Kalkül, sondern auch der Kampf um die Menschenrechte, um eine Gleichstellung der Geschlechter, um Mitbestimmung aller Betroffenen, um internationale Solidarität und Gerechtigkeit, die Ehrfurcht vor der Schöpfung, Zivilcourage und ein Engagement für Benachteiligte sind vernünftig. (...)
> Vernunft unterscheidet sich von Viabilität u. a. durch Verantwortung. Vernünftiges Handeln ist nicht nur funktionierendes, sondern auch verantwortliches Handeln. Die Fähigkeit und Pflicht zur Verantwortung unterscheidet menschliche Erkenntnis von künstlicher Intelligenz. Deshalb halte ich bis auf weiteres daran fest, dass die konstruktivistische Lern- und Erkenntnistheorie eine notwendige, aber nicht hinreichende Grundlage für eine Didaktik der Erwachsenenbildung liefert, dass auch das Konstrukt der Viabilität didaktisch genutzt werden kann, ohne dass der Vernunftbegriff der Aufklärung als kognitive und ethische Orientierung für Bildungsarbeit überholt oder entbehrlich ist." (Siebert zitiert nach A/S, S. 169)

Damit sind die Hauptargumente einer aufklärungsorientierten Pädagogik gegen den Konstruktivismus als alleinige Bezugstheorie für die Erwachse-

238 Vgl. „Erläuterungen zur Diskursethik" (Habermas 1991). „Auf dem Weg in eine andere Moderne" lautet der Untertitel von Ulrich Becks „Risikogesellschaft" (1986), heute verwendet er den Begriff „Zweite Moderne". Beck propagiert eine reflektiertere, qualitativ höherwertige Fortsetzung des Aufklärungsprojektes. Die Veröffentlichungen von Ulrich Beck, auch zusammen mit Scott Lash und Anthony Giddens, werden als „Modernisierungstheorien" bezeichnet.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

nenbildung zusammengefasst. Horst Siebert sieht die neue Erkenntnistheorie als Teilaspekt in einem größeren Rahmen, in dem die Bildungsarbeit steht. Sobald aber ethische oder moralische Aufklärungsstandards der Pädagogik delegitimiert werden, endet der Zuständigkeitsbereich des Konstruktivismus, und dieser bleibt isolierte Erkenntnistheorie. Um eine differenztheoretische Perspektive auf Vernunft oder Bildung geht es Siebert nicht. Für ihn gehört der Konstruktivismus in den Bereich pragmatischer Methodik, die sich auf das Lernen bezieht: Zur Erwachsenenpädagogik gehören aber darüber hinaus Politik, Protest, Bildung, Moral und Ethik. Wie im Konzept von Johann Friedrich Herbart trennt Siebert die philosophisch-ethische Begründung der Ziele von den methodischen der Durchführung strikt ab (vgl. König/Zedler 2002, S. 22). An die Stelle der Psychologie, die für Herbart als methodischer Primat gilt, wird der Konstruktivismus gesetzt. Die Ebene der philosophischen Normenbegründung bleibt daher für Siebert unberührt. Für ihn würde ein Abschied von der Aufklärung einen Abschied von der Bildungsidee bedeuten. Am Ende des Gesprächs wendet sich Siebert auch gegen die erziehungswissenschaftliche Orientierung der Erwachsenenpädagogik, die eine größere Nähe zum Wissenschaftssystem als zum Praxisfeld einnimmt.

Beide Positionen signalisieren keineswegs einen Bruch der Tradition. Die Skepsis gegen den Konstruktivismus ist angesichts der radikalen Neufassung der Erkenntnistheorie aus Sicht der Pädagogik nur natürlich. Diese Skepsis muss allerdings nicht zur völligen Ablehnung führen, wie Horst Siebert als Mitautor des Buches beweist. Er beantwortet die Frage „Abschied von der Aufklärung?“ eindeutig mit Nein. Siebert verabschiedet sich nicht von der Aufklärung, *weil der Abschied ethisch-moralisch negative Folgen haben könnte*. Rolf Arnold, der die konstruktivistischen Begriffe übernimmt und den Deutungsmusteransatz damit differenziert, propagiert zwar einen Bruch mit der Aufklärung, sieht zugleich aber die ethischen Essentials der Tradition dadurch keineswegs in Gefahr. Die Orientierung an psychotherapeutischen Methoden oder NLP sichert auch die Lehre, die für die Fortsetzung der Erwachsenenbildung notwendig ist, und man weicht so dem Steuerungsproblem insgesamt aus. In Bezug auf ethische Implikationen zieht er der konstruktivistischen Gesellschaftstheorie – einer radikal deskriptiven Theorie – die normativen Entwürfe von Jürgen Habermas oder anderen vor. Rolf Arnold plädiert für einen Abschied von der Aufklärung: Er sieht *ethisch-moralisch keine negativen Folgen* – die Wertebasis der Erwachsenenpädagogik bleibt davon unberührt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

6. Ergebnisse

Eine detaillierte empirische Analyse eines Buchtextes im Hinblick auf das Rezeptionsverhalten eröffnet einen ungewöhnlichen Einblick. Dieser Blick muss der herkömmlichen Leseökonomie völlig fremd bleiben. Um überhaupt Wissen aufzunehmen und die Sinnaussagen zu erfassen, muss die Entstehungsgeschichte des Textes quasi im Dunkeln bleiben. Hinweise zur Textproduktion färben zwar eventuell die Interpretation des Gelesenen, bleiben aber meist irrelevant. Die vorliegende Analyse hat nicht die Thesen und Aussagen einer Didaktik diskutiert und aufgenommen, sondern den Blick auf text- und arbeitsstrukturelle Aspekte gelenkt. Ob konstruktivistischen Thesen für die Didaktik hilfreich sind, ob diese Theorie eine Gefahr oder eine Bereicherung darstellt, ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Allein die Tatsache der intensiven Rezeption verleiht dem Konstruktivismus eine gewisse Relevanz und legitimiert die vorliegende Beobachtung zweiter Ordnung.

Welche Ergebnisse in Bezug auf das Fallbeispiel Konstruktivismus lassen sich nun formulieren? Einer strukturellen Sichtweise folgend ist die Theorieintegration natürlich generell „gelungen“, schon deshalb, weil eine konstruktivistische Didaktik vorliegt. Die freigelegten handwerklichen Eigenarten entziehen sich einer differenzierten Bewertung, weil es bisher keine weiteren Untersuchungen zur Konstruktivismusrezeption gibt. Für eine Bewertung sind kontrastierende Fallbeispiele nötig. Die Einsicht, dass die Anwendung von Wissen einer Neuerfindung gleicht, ist durch die Verwendungsforschung bekannt und hier ausdrücklich bestätigt worden (vgl. Beck/Bonß 1989). Im neuen pädagogischen Kontext und in Bezug auf didaktische Fragestellungen nehmen die konstruktivistischen Begriffe eine ganz neue Form an, sie gehorchen den Gesetzen der Viabilität. Und in der Pädagogik sind andere Sichtweisen „brauchbar“ als in der Biologie oder Gehirnforschung. Daher handelt es sich bei der Veränderung von Konzepten und Begriffen nicht um Defizite, sondern um nötige Anpassungen. Welche Anpassungen nötig und legitim sind, ist wiederum perspektivengebunden.

Für das untersuchte Fallbeispiel kann gesagt werden, dass eine umfassende Einarbeitung des Konstruktivismus in die Erwachsenenpädagogik geleistet wurde. Da es sich um die erste vorliegende „konstruktivistische

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Erwachsenenbildung“ handelt, können (und müssen) sich andere daran messen. Zudem bietet die Gliederung des untersuchten Textes die Möglichkeit, die Einarbeitung nachzuvollziehen. Die Entscheidung der Autoren für Schlüsselbegriffe, die systematisch und transparent in die Pädagogik eingearbeitet werden, war eine Grundlage für die Untersuchung. Erst eine solch offene Auseinandersetzung mit einer Fremdtheorie ermöglicht den Außenblick und den Vergleich von Ursprungskontext und Anwendung.

Die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik vollzieht allerdings nicht den behaupteten Bruch mit der Aufklärung. Die empirische Analyse hat gezeigt, dass es nicht nur einen nervösen Umgang mit Fragen von Ethik und Moral gibt, sondern weitreichende Anschlüsse an die kritisch-emanzipatorische Pädagogik. Die Autoren werden im Text nicht vorrangig als kalte Theoretiker sichtbar, sondern als engagierte Pädagogen, kritische Staatsbürger und reflektierende Wissenschaftler. Die Theorieschärfe des Entwurfes ist, gemessen zum Beispiel an Luhmanns Theorie, zwar nicht sehr ausgeprägt, sie ist aber im Gegensatz dazu selbst für pädagogische Praktiker ohne hohe Barrieren rezipierbar. Dazu können perspektivenabhängig zwei Urteile formuliert werden:

- Aus rein wissenschaftlicher Sicht können Defizite bei Theorie- oder Empiriereferenzen festgestellt werden. Weder den Diskurs der Erkenntnistheorie noch den der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung treiben Arnold und Siebert entscheidend voran.
- Aus der Perspektive der pädagogischen Praktiker allerdings, und an diese richtet sich das Buch meiner Meinung, wird eine wichtige Vermittlungsaufgabe erfüllt. Der modische und viel diskutierte Konstruktivismus wird hier angeschlossen an die Profession, Praktiker werden sozusagen über die neuen semantischen Entwicklungen informiert und dadurch kritikfähiger gegenüber der Wissenschaft.

Daraus lässt sich die Erkenntnis ziehen, dass die einfache Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher und nichtwissenschaftlicher Literatur zu kurz greift. Es hat sich unter dem Popularisierungsdruck wissenschaftlichen Wissens eine Zwischengattung ausgeprägt, deren Wirkung wahrscheinlich unterschätzt wird. Wissenschaftler schreiben zunehmend vermittelnde Bücher, in denen zwischen Wissenschaft und Praxis eine Brü-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

cke gebaut werden soll. Die Wirkung dieser Literaturgattung ist weitgehend unklar, sie könnte natürlich von einer empirischen Literaturwissenschaft (die leider nur konzeptionell existiert) untersucht werden. Offenkundig sind nur die höheren Verkaufszahlen, die für Verlage und Autoren Geld und Aufmerksamkeitsgewinne einbringen. Dass die Vermittlung Kosten verursacht, verwundert nicht (vgl. Nolda 2004). Hinter den Popularisierungskulturen anderer Disziplinen, man denke nur an Bestseller von Physikern, bleibt die Pädagogik noch zurück.[239] Wenn aber die Probleme der Erziehung und Bildung nicht weiter von Politikergattinnen, Fernsehjournalisten oder anderen Laien dominiert werden sollen, dann müssten sich in Zukunft mehr Pädagogen zum populären Schreiben bereit erklären.[240]

Die Detailergebnisse der Analyse werden hier nicht wiederholend zusammengefasst. Sie hängen mit den Inhalten der einzelnen Schlüsselbegriffe zusammen. Was allerdings in den folgenden beiden Abschlusskapiteln geleistet werden soll ist eine Ablösung sichtbarer Transformationsmuster von den untersuchten Begriffen. Die Tiefenschärfe der Analyse enthält Hinweise auf Strukturen, die vermutlich paradigmatischen Charakter für die Theorierezeption in der Erwachsenenpädagogik haben – zumindest im Umgang mit Ethik und Moral, auf die die Analysekategorien zugeschnitten sind. Es lassen sich über den Einzelfall hinaus daher weiterreichende Hypothesen formulieren. Ausgehend von der langjährigen, hohen Produktivität der untersuchten Autoren kann allerdings vermutet werden, dass für die Disziplin typische Muster identifiziert worden sind.

---

239 Das kommerzielle Argument wird immer wichtiger, der ökonomische Druck zwingt heute auch wissenschaftliche Verlage, Trendthemen und breite Zielgruppen vorzuziehen. Auf die disziplinenübergreifende Rezeption hat das Auswirkungen: Gelesen werden Sachbücher von Manfred Spitzer und nicht Fachaufsätze. Im pädagogischen Handlungsfeld hat eine Artikelserie zum Thema „Lernen“ in GEO weit mehr Wirkung als jede differenzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung. Aber was dagegen tun?

240 Die nötigen qualitativen Standards bestimmen allerdings die Verlage und nicht die Wissenschaft. In vielen Verlagen heißen Lektoren heute aber „Produktmanager“, die Marketingargumente werden immer wichtiger. Das bedeutet, dass flott schreibende Journalisten gegenüber den oft schreibunfähigen Wissenschaftlern im Vorteil sind. Komplementär zu dieser Entwicklung hin zum Journalismus entwickelt sich die wissenschaftliche Lesekompetenz nicht gerade rasant nach oben. Lehrveranstaltungen dazu sind noch immer die Ausnahme.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

THEORETISCHE RAHMUNG II

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

7. Konstruktivismusrezeption als Musterfall der Theorierezeption in der Erwachsenpädagogik?

Die Ausgangsfrage der vorliegenden Untersuchung war, inwieweit der Entwurf einer konstruktivistischen Erwachsenendidaktik den Bruch mit der normativ fundierten Erwachsenenpädagogik vollzieht. Voraussetzung war die Annahme, dass es sich – solange man von Pädagogik spricht – nur um eine relative Aufklärungsdistanz handeln kann. Der Bezug der Didaktik auf eine nichtpädagogische Erkenntnistheorie macht daher die Transformation in ein pädagogisches Programm notwendig. Diese Pädagogisierung modelliert primär die ethischen Aspekte der Erkenntnistheorie. Anhand der Analyse von Rezeption, Programmcharakter und moralischer Kommunikation konnte auf empirischem Weg diese Transformation detailliert nachgezeichnet werden. Die Ergebnissicherung soll nun zweifach geschehen: Zum einen erneut in Bezug auf den empirischen Teil, zum anderen in Bezug auf das Thema Ethik.

Ziel qualitativer Analysen ist eine tiefenscharfe Beobachtung, deren Ergebnisse dann abstraktionsfähig sind. Der Konstruktivismus soll daher abschließend als Fallbeispiel für die Aneignung nichtpädagogischer Theorien durch die Pädagogik genommen werden. Über den Konstruktivismus hinaus lassen sich nun – als Hypothesen – *allgemeine Transformationsmuster* für den Übergang nichtpädagogischer Theorien in die (Erwachsenen)Pädagogik formulieren. Es ist anzunehmen, dass die beobachteten Strategien und Übergänge regelhafte und für die Pädagogik strukturell nötige semantische Transformationsprozesse sind. Pädagogikfremde Begriffe müssen einer Codierung unterzogen werden, damit sie überhaupt pädagogische Begriffe werden können und dieses Phänomen liegt außerhalb der Intentionen einzelner Autoren. (Diese subjektiven Intentionen können natürlich hinzukommen. Sie sind aber gegenüber den Transformationsregeln redundante Kommunikationen, die immer möglich sind.)

Nach der Ergebnissicherung des empirischen Teils soll abschließend erneut über das Problem normativer Ethik und Erwachsenenbildung nachgedacht werden (Kap. 8). Das Thema Ethik gerät nicht durch fachinterne

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Veränderungen erneut auf die Agenda der Pädagogik, sondern steht im Bezug zu den postmodernen gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Erwachsenenbildung heute stattfindet.

Interessant sind nun die abstrakteren Aspekte der Umsiedlung, die eventuell auch für andere Rezeptionsprozesse gelten könnten. Im Folgenden wird daher versucht Transformationsmuster nachzuzeichnen, die über das Fallbeispiel hinaus weisen. Jede Integration von Fremdtheorien gehorcht nicht nur den Eigenarten der rezipierten Theorie, sondern ist mitbestimmt durch strukturelle Anforderungen des neuen pädagogischen Kontextes. Die Beschreibung solcher rezeptionsbestimmender Muster der Pädagogik soll abschließend geleistet werden. In der neuen Heimat sind die neuen Konzepte, wenn die Operation gelingen soll, keine Bedrohung mehr, sondern pädagogisch wertvoll. Auf der Grundlage der Transformationsmuster soll in einer letzten Abstraktionssteigerung eine Grafik ein Strukturmodell der Aneignung nichtpädagogischer Theorien erkennen lassen (vgl. Abb. 5, S. 183).

Ein erstes Transformationsmuster könnte man mit dem Begriff der *Anthropomorphisierung* beschreiben. Nichtpädagogische Theorien, insbesondere natürlich naturwissenschaftliche, sind nicht auf Menschen, schon gar nicht auf Personen bezogen. Untersucht werden Zellkörper, technische Informationsroutinen, mathematische Phänomene oder elektrische Ströme in Gehirnen von Tieren. Die dabei kondensierten Gesetzmäßigkeiten oder Modelle sind relevant für den jeweiligen Diskurs einer meist nichtpädagogischen Disziplin. Um diese Erkenntnisse in die Pädagogik einzubringen, müssen sie auf Personen bezogen werden. Dieser Bezug ist eine Leistung der Transformation durch die Aneignung, die im Begriff selbst nicht enthalten ist. In der vorliegenden Analyse geschieht das mit dem Begriff der „Evolution“, der (unter anderem) verwandelt wird in „Ontogenese“. Andere Begriffe werden in Bezug gesetzt zur Evolution, insbesondere der des Lernens. Auch die Selbstorganisation, ursprünglich ein Phänomen zellulärer Organisation, wird auf Menschen und Gruppen bezogen.

Um diese Transformation zu betreiben ist eine hohe *terminologische Elastizität* notwendig. Es hilft also nicht weiter, pädagogischen Autoren eine oberflächliche Lesart vorzuwerfen, die es im Einzelfall zwar geben mag, die aber noch nicht das Problem berührt. Der Bezug auf Menschen und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Personen erfordert eine solche Lesart. In der Aneignung durch die Pädagogik ist also eingeschlossen, dass es eine Übertragung auf den Menschen gibt und nicht weiter nur von Gehirnströmen oder Zellen die Rede ist. Damit einher geht eine *Entdifferenzierung von Definitionen* und die *Auflösung von Differenztheorien* in Einheitssichtweisen. Differenzperspektiven werden auf der Grundlage postmoderner Erkenntnistheorien eingenommen und beziehen sich – zum Beispiel in der Systemtheorie Luhmanns – auf Kommunikation, nicht auf Menschen. Dies gibt nicht nur hinreichend Anlass zu Missverständnissen, sondern scheint pädagogisch auch nicht verwertbar. Differenztheorien werden daher, obwohl in der Erziehungswissenschaft zunehmend Standard, pädagogisch weiterhin irrelevant bleiben müssen. Und dies keineswegs (nur) aus Gründen der Abneigung oder Ideologie, sondern schlichtweg aus der strukturellen Notwendigkeit des pädagogischen Bezugs auf Menschen und Personen. Auf einer Ebene unterhalb kommt es ebenfalls zu tendenzieller Entdifferenzierung. Im Laufe der Diskussion der Fremdtheorie entgrenzen sich vor allem die Unterschiede zwischen Erziehung, Bildung, Beratung und Therapie. Diese Vereinheitlichung vergrößert die Rezeptionsbreite und bezieht andere, schon geleistete Einarbeitungen fremder Theorien mit ein.[241]

Für hochspezifizierte Termini werden daher im pädagogischen Kontext oft funktionale, *alltagsnahe Äquivalente* gesucht. Liebe mag in der Soziologie eine Semantik zur Codierung der Intimität sein, in der Pädagogik bleibt sie ein Gefühl. Da die Begriffe oft terminologisch ungleich sind, wie im Beispiel Liebe, kommt es häufig zur Synonymbildung. Dabei wird eine zum Teil enorme *Konnotationsverschiebung* erreicht. Im Beispiel der Konstruktivismusaneignung wird Selbstorganisation zu Geist, Anpassung zu Lernfähigkeit und Autopoiesis zu Autonomie. Diese Verschiebungen machen den neuen Text nicht nur lesbarer, weil Fremd- und Fachbegriffe übersetzt werden, sondern sie schließen auch an vertraute Alltagssichtweisen an. Diese Wissenschaftsdistanz ermöglicht, so in den genannten Beispielen, auch eine optimistische Sichtweise, die einen Handlungsspielraum für Pädagogen eröffnet. Dies kann generell gelten: Selbst eine anti-pädagogische Theorie muss in der Pädagogik so erscheinen, dass Handlungsmöglichkeiten bleiben. Die können zwar allesamt

241 In der Familientherapie bspw. hat die Konstruktivismusrezeption eine längere Geschichte als in der Erwachsenenbildung. Darauf kann zurückgegriffen werden.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

negativ sein, also in der „Verhinderung von ...“, aber auch dies sind Handlungsmöglichkeiten. Auch eine Erziehung, die Auschwitz verhindern soll, muss die Verhinderung für eine Möglichkeit halten.

Dazu kann eine partielle *Nivellierung wissenschaftlicher Niveaukriterien* notwendig werden. Quellen werden nicht im strengen Sinne in Primär- und Sekundärquellen unterschieden. Eine zitierte empirische Studie kann im pädagogischen Zusammenhang ein hohes argumentatives Gewicht haben, muss es aber nicht. Es kommt in der Rezeption zu einem Mix aus journalistischen, praktischen, wissenschaftlichen und politischen Quellen und dem Bezug auf moralisch unangreifbare Personen[242], in der kein qualitativ unbestechlicher Niveauunterschied erkennbar ist. Beobachten lässt sich dabei ein Oszillieren zwischen verschiedenen Zielgruppen, die als *Zielgruppendiffusion* bezeichnet werden kann. Passagen des Textes sind im Wechsel adressiert an die Wissenschaft insgesamt, an pädagogische Praktiker, Erziehungswissenschaftler, an eine allgemeine Leserschaft oder sie sind reflektierte Selbstvergewisserung der Autoren. Die Übergänge hierbei sind fließend, die Adressatengruppe keinesfalls homogen.[243]

Hier werden strukturelle Ähnlichkeiten zwischen der Pädagogik und einer *wissenschaftsjournalistischen Dienstleistung und Wissensproduktion* sichtbar. Der Wissenschaftsjournalismus stellt eine stark ausdifferenzierte Methodik zur Verfügung, weil er unter einem hohen ökonomischen Druck der Vermittlung steht. Die an pädagogische Praktiker adressierte Literatur, in der nichtpädagogische Theorien vermittelt werden sollen, kann daher auch als wissenschaftsjournalistische Tätigkeit mit spezieller Zielgruppe beschrieben werden.[244] Pädagogische Autoren positionieren sich

242 Es ist verbreitet Gandhi, den Dalai Lama, Erich Fromm, Heinrich Böll oder andere in die eigene Argumentation einzuspannen, was den Gegner in die Verlegenheit bringt, gegen unangreifbar gute Menschen argumentieren zu müssen. Der Name hat dabei meist wesentlich mehr Gewicht als das Argument.

243 Es kommt dabei auch zu der von Sigrid Nolda beschriebenen Verdopplung der Vermittlungskonstellation, in der die Struktur Lehrer/Lerner auf Autor/Leser übertragen wird (vgl. Nolda 1997, S. 96).

244 Deshalb schreiben Journalisten häufig die Bestseller zu pädagogischen Themen, die von Pädagogen nicht selten als Fachliteratur rezipiert und zitiert werden. Der Unterschied liegt weniger auf der Textebene, sondern in der verschiedenen Recherchekultur. Pädagogen beziehen sich auch auf erziehungswissenschaftliche Quellen, Journalisten, wenn überhaupt, auf die Pädagogik.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

notgedrungen als Übersetzer zwischen der rezipierten Fremdtheorie und dem erwarteten Leser. Die Autoren sieben alles durch ein Raster und ermöglichen so erst die Aneignung durch den Leser. Im pädagogischen Text taucht die Fremdtheorie in Variation der journalistischen Textgattungen wieder auf, wechselweise als Bericht, Kommentar, Portrait, Interview, auf der Fußnotenebene auch als Nachricht oder sogar Feature.[245]

In der Transformation werden zum Teil nüchterne Forschungsergebnisse mit einem gewissen Grad an *Dramatisierung* dargestellt. Die *Skandalisierung* entsteht dabei allerdings nicht durch die textstrukturelle Nähe zum Journalismus, sondern ist bezogen auf die eigene Disziplin. Es geht nicht um die verkaufte Auflage oder die Einschaltquote, sondern um Dramatisierungsgewinne für die Pädagogik (vgl. Barz 2000). Die Skandalisierungen, in denen immer Handlungsmöglichkeiten aufscheinen, sind adressiert an Geldgeber oder Kunden der Weiterbildung. Eine berufsfeldnahe Pädagogik im Rahmen der gegenwärtig hohen Anerkennungskonkurrenz ist verpflichtet, die eigene Relevanz laufend zu verteidigen, damit die Budgets nicht gestrichen werden. Die Anfrage an jede neue Theorie lautet heute daher auch: Was ist daran wirklich neu? Neue Versprechungen und Möglichkeiten haben einen hohen Stellenwert bei veränderten (= dramatisch schlechteren) Rahmenbedingungen.[246]

In der Transformation der Begriffe wird durchgängig eine *thematische Futurisierung* betrieben. Für die Pädagogik ist die Zukunft relevant, weniger die Gegenwart. Eine neue Evolutionstheorie kann nur die Vergangenheit beobachten und die Gegenwart begründen. Die Auswirkungen von Bildungsprozessen hingegen gewinnen zukünftige Relevanz. Deshalb müssen alle in die Pädagogik integrierten Thesen in ihrer Bedeutung auf die Zukunft hin interpretiert werden. Im Fallbeispiel Konstruktivismus wird die gegenwärtige Umweltsituation zur Verdunklung der Zukunft herangezogen, wobei weniger Abgasfilterung, sondern primär

245 Vgl. zu diesen Textarten Schneider/Raue 1998, S. 59f., S. 99ff., S. 137ff.

246 Zu dramatischen Veränderungen im Schulwesen konnte es erst kommen, als die PISA-Studie dahingehend interpretiert wurde, dass zukünftig wirtschaftliche Nachteile entstehen können. Bedrohlich sind nicht ungebildete Kinder, sondern, dass diese uns in die Armut führen könnten. Hinein spielt ein nationaler Gedanke: Nur im Niedriglohnbereich sind geringqualifizierte, ausländische Arbeiter(innen) erwünscht, aber nicht in angesehenen Berufssparten. Ein Eliteimport, wie ihn die USA betreiben, ist daher in Deutschland noch nicht denkbar.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Umweltbildung als Abhilfe empfohlen wird. Pädagogik ist dabei immer auf die Unterstellung angewiesen, dass ihre (!) Operationen Bedingung für eine effektive Gegensteuerung, d. h. auch Rettung der Zukunft, ist.

Im Zugriff auf die Fremdtheorie lässt sich eine *doppelte Homogenisierungs- und Kanonisierungstendenz* beobachten. Bei thematisch zentrierten Diskursen ist jeder Rezipient mit einem heterogenen Feld an Disziplinen und Thesen konfrontiert. Die Gehirn-, Klima- oder Motivationsforschung liegt nicht in Form einer geschlossenen Theorie vor. Je umfassender die Aneignung erfolgt, desto heterogener die Erkenntnisse. Für den Einbau fremder Erkenntnisse in die eigene Perspektive ist eine solche Situation unerfreulich und möglichkeitsgesättigt zugleich. Unerfreulich ist die überaus schwierige Rezeption. Erfreulich ist der Zwang zur selektiven Wahrnehmung, die immer auch den Ausschluss von Sichtweisen ermöglicht, die die Autorenposition gefährden. Um überhaupt eine Fremdtheorie in die Pädagogik einbauen zu können, muss diese in einem gewissen Grade zu einer einheitlichen Theorie werden. Es kommt zu einer Kanonisierung aus der jeweiligen Disziplinenperspektive.[247] Kanonisierungen sind prinzipiell perspektivengebunden, was disziplinär zwar sinnvoll ist, außerhalb der Disziplinen aber Irritation erzeugt.[248]

Diese Kanonisierung trifft nun auf einen leicht transformierten Kanon der Pädagogik, in dem es zur Favorisierung von Außenseitern kommen kann. Die Kanonisierung wird auch für die Pädagogik neu vollzogen, und Ziel dieser Strategie ist die tendenzielle *Parallelisierung von Fremdtheorie und pädagogischer Tradition*. Die Thesen aus der pädagogischen Tradition sind dabei meist historisch vorgelagert und können aus wissenschaftlich anderer Perspektive erneut bestätigt (oder widerlegt) werden. Da es nie eine homogene Tradition gibt, sondern meist nur widerstreitende Traditionsstränge, ist hinreichend Raum für die Positionierung der Autoren oder auch die Möglichkeit unerwarteter, pädagogikintern schwieriger Synthesen. Im pädagogischen Kontext kann die zuvor stringente

247 Vom interdisziplinären Diskurs oder sogar Konvergenz kann beim Selbstorganisationsterm daher nur sehr begrenzt die Rede sein. Pädagogen werden einen völlig anderen Konstruktivismuskanon vorschlagen als etwa Physiker oder Juristen.

248 Vgl. hierzu nur die jährlichen Diskussionen eines Schulkanons deutscher Literatur. Hier geht es weniger um Geschmack, sondern primär um Perspektivenunverträglichkeit zwischen 80-jährigen Literaturkritikern, erfolgreichen Verlegern, jugendlichen Lesern und deren Anwälten, Deutschlehrern usw.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Homogenisierung des Fremddiskurses wieder relativiert werden, nun aber entlang der eigenen, neu kanonisierten Traditionen. In bestimmten Fällen werden pädagogische Positionen radikalisiert, und zwar im Lichte der rezipierten Fremdtheorie. Die Doppelhomogenisierung führt, gerade wenn es um konstitutive pädagogische Positionen geht, in Richtung einer Angleichung zwischen Fremd- und Eigendiskurs. Es lässt sich an entscheidender Stelle andeuten, dass der Fremddiskurs nichts grundsätzlich anderes implizierte als der Eigendiskurs. Der Fremddiskurs wird dann zum Eigendiskurs in ungewohnter Terminologie.

Nicht unüblich ist eine *prothetische Rezeption*. In Bezug auf die Fremdtheorie ist die Kanonbildung aus pädagogischer Perspektive erzwungen, da auf eine pädagogische Umwelt Bezug genommen wird. Innerhalb der Pädagogik lässt sich die Rezeption allerdings bestenfalls noch nach Zentrum/Peripherie oder Zitierkartellen unterscheiden. Unter dem Eindruck der großen Anzahl nichtpädagogischer Quellen fällt oft nicht auf, dass damit einhergehend das Zentrum der pädagogischen (hier: erwachsenenpädagogischen) Diskussion umgangen wird. Rezipiert werden stattdessen Surrogate. Dieses Ausweichen vor dem engen erwachsenenbildnerischen Fachdiskurs kann soweit gehen, dass Autoren sogar die eigenen Publikationen umgehen, weil die in den neuen Kontext nicht mehr passen. Der Sinn prothetischer Rezeption kann in der Schaffung eines breiten Innovationsraumes gesehen werden, der möglichst wenig durch Konventionen eingegrenzt ist. Im Zentrum des eigenen Diskurses müssen neue Behauptungen, die noch auf wackeligen Fundamenten stehen, gegen etablierte – und oft empirisch belegte – Positionen in Stellung gebracht werden. Da die Kritik neuer Theoriemoden in der Wissenschaft quasi automatisiert eintritt, überlässt man diese Arbeit den Gegnern, die angesichts neuer Theoriebezüge plötzlich zu Traditionalisten werden. An die Stelle der Rezeption der wissenschaftlichen Literatur zur Erwachsenenbildung tritt die Konstruktivismusrezeption, die mit einer Fülle nichtkonstruktivistischer allgemeinerer Literatur zwar konfrontiert, eigentlich aber nur ergänzt wird.[249] Das Zentrum des pädagogischen Diskurses blockiert quasi die breite Einarbeitung nichtpädagogischer Theorien, weil sie nur noch Nischen lässt für Fremdtheorien. In Bezug auf Ethik kann diese prothetische Rezeption ebenfalls festgestellt werden. Das normative Vakuum wird nicht durch philosophische Ergänzungen gefüllt, sondern durch die Selbst-

249 Fritjof Capra, Erich Fromm, Managementbücher usw.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

interpretationen der Konstruktivisten, deren Kernthema nicht Ethik, sondern Erkenntnis ist. In der Aneignungssituation werden die Begriffe daher generell „enteignet" und deren Heimat wird gemieden.[250]

Die Vermeidung des pädagogischen Diskurses ermöglicht eine breite terminologische Erneuerung, im Einzelfall auch grundsätzlich andere Positionen, bei gleichzeitiger struktureller Kontinuität. Neuerungen sind aber immer Wagnisse, die auf wenig Gegenliebe stoßen können. Oft eingebaut in die Favorisierung neuer Theoriebezüge ist ein *Abgleich mit dem wissenschaftspolitischen Zeitgeist*. Kein Wissenschaftler kann heute leichtfertig multikulturelle, feministische oder interdisziplinäre Aspekte ignorieren. Dahinter stecken oft wissenschaftspolitische Gründe, weniger fachlich unumstrittene Erkenntnisse. Auch die Wissenschaft ist nicht frei von Zeitgeistphänomenen, hinter denen gute Absichten stecken, die allerdings mit den Forschungsproblemen nicht immer konvergieren. Die wissenschaftliche Forschung berührt nicht grundsätzlich wissenschaftspolitisch erwünschte Tendenzen.[251] Das Einarbeiten pädagogikferner Theorien in die Pädagogik kann nun, wenn schon nicht an den pädagogischen Kerndiskurs, so doch an die wissenschaftspolitischen Tendenzen angeschlossen werden.[252] Eine positive Verknüpfung der neuen Theorie

250 Hierzu einige Beispiele: Der Begriff „Verantwortung" wird weder im Zusammenhang mit der pädagogischen Ethik, der Existenzphilosophie oder Max Weber diskutiert – drei unterschiedliche, aber naheliegende Bezüge. Fragen der Erwachsenendidaktik werden nicht im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung, sondern schulpädagogischen Konzepten diskutiert. „Systemtheorie" gerät mehr in die Nähe neomarxistischer Argumentationen als in die Niklas Luhmanns usw.

251 Überaus schwierig ist der Wunsch nach der Praxisrelevanz von Wissenschaft. In Deutschland scheint eine Abneigung gegen Praxisorientierung einherzugehen mit einem theoriefeindlichen Klima. Physiknobelpreise gehen an US-Forscher (die teuersten Labors) und Russen (die besten Theorien). In Deutschland darf man nicht für Siemens arbeiten, weil das keine lupenreine Forschung ist. Allerdings darf man auch nicht Theorien entwickeln, von denen man behauptet, es gäbe dafür keine Anwendung. Ich plädiere für Theorie: Carl Friedrich Gauß, der die Zahlentheorie erfunden hat, hielt dies für sinnlose, „schöne Mathematik". Noch 1940 gaben Mathematiker Gauß recht, einige Jahre später allerdings trug die Kryptographie entscheidend zum 2. Weltkrieg bei, die auf der Zahlentheorie gründet. Auch in der Pädagogik finden sich viele Publikationen, die theoretisch undifferenziert und für Praktiker unrelevant sind.

252 Hier lässt sich die Performanzebene von der inhaltlichen oft unterscheiden. Die wissenschaftspolitischen Moden spielen auf der Antragsebene, aber auch als Supplement bei der Ergebnispräsentation eine wichtige Rolle. In den Kernbereich der Forschung fließen sie hingegen nicht ein.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

mit feministischen, multikulturellen oder interdisziplinären Themen erhöht deren argumentative Kraft und beruhigt Ängste vor der Umwertung der Werte.

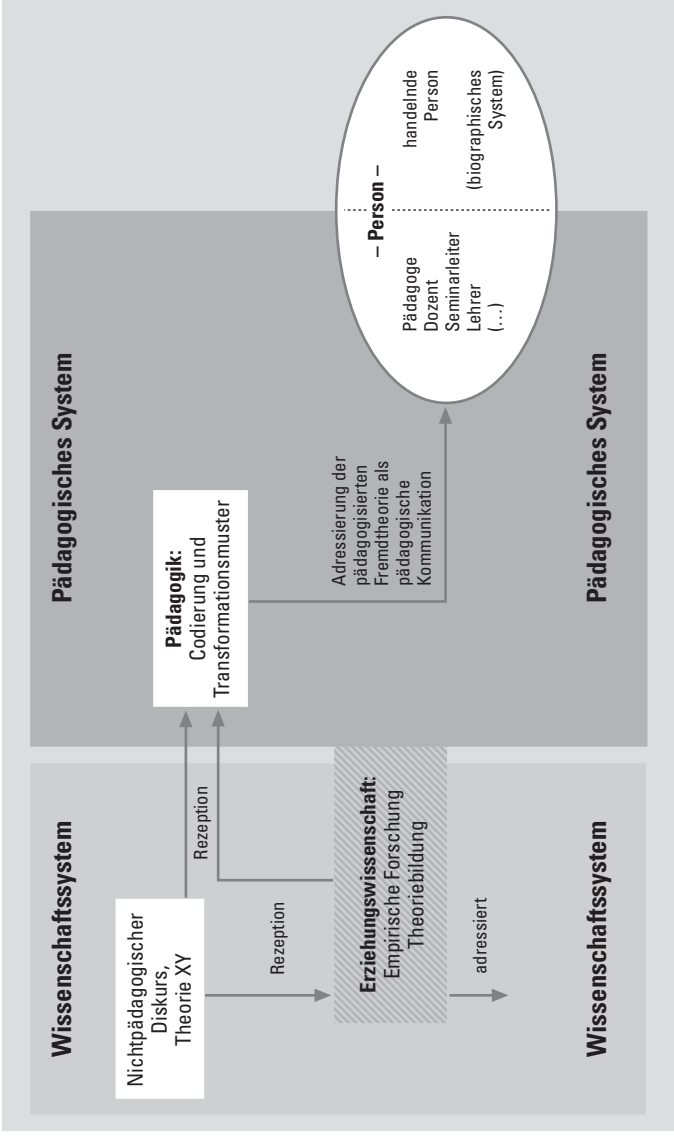
Als letztes Transformationsmuster könnte man die *Limitation auf Methodik* nennen. Die eingearbeiteten Erkenntnisse werden nur im Hinblick auf die methodische Planung und Durchführung thematisiert, bei gleichzeitiger Beibehaltung der traditionellen Ziele. Gerade die gegenwärtigen Ergebnisse der Neurowissenschaften allerdings enthalten delegitimierende (aber auch: bestärkende) Botschaften für die Pädagogik insgesamt. Die Zielebene wird aber in bestimmten Lesarten nicht berührt, als handele es sich um einen starren Rahmen, der seit der Aufklärung unhinterfragte Geltung besäße. Die Pädagogik bleibt in dieser Variante auf die Philosophie, Religion und Politik bezogen, wenn es um Werte, Moral und Normen geht. Die neuen Erkenntnisse anderer Wissenschaften treten an die Stelle der pädagogischen Psychologie, die für Methodenfragen mitzuständig war. Damit sind methodische Innovationen möglich, das Thema Ethik und Normativität aber ist domestiziert.

Die hier destillierten Transformationsmuster lassen den Umriss eines *Strukturmodells der Aneignung nichtpädagogischer Theorien* erkennen. Dabei soll erneut die Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik aufgegriffen werden (vgl. Kade 1999). Die Erziehungswissenschaft ist orientiert an den Codes des Wissenschaftssystems und interessiert an Begriffsbildung und empirischer Forschung. Die Pädagogik etabliert sich als praxisbezogener Platzhalter für Moral und Protest als Teil des pädagogischen Systems. Integriert die Pädagogik nichtpädagogische Theorien, wie im Fallbeispiel Konstruktivismus, werden diese anhand der beobachteten Transformationsmuster codiert. Nach dem Begriffsübergang wird die pädagogisierte Fremdtheorie als pädagogische Kommunikation an das pädagogische Handlungsfeld adressiert. Im pädagogischen System tauchen Dozenten, Pädagogen, Seminarleiter, Lehrer usw. als Konstrukte und Rollendefinitionen auf, während die handelnden Personen in der Umwelt als biographische Systeme bestenfalls beobachtet, nicht aber zuverlässig kommunikativ programmiert werden können.

Anders vollzieht sich die Aneignung im erziehungswissenschaftlichen Rahmen. Dort werden sozialwissenschaftlich übliche (empirische) Methoden angewandt, die primär durch den spezifischen Forschungsge-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Abbildung 5: Strukturmodell der Aneignung nichtpädagogischer Theorien



Quelle: eigene Darstellung

genstand modelliert werden.[253] Wird eine Fremdtheorie absorbiert – z. B. die Systemtheorie –, so führt das nur zur veränderten Beobachtung anhand neuer Unterscheidungen. Die Ergebnisse der Beobachtung werden in ihrer Darstellung an die Wissenschaft adressiert, nicht an pädagogische Praktiker. Vor allem sind die Beschreibungen der Erziehungswissenschaft keine pädagogische Kommunikation, sondern Kommunikation über pädagogische Kommunikation.[254] Abb. 5 (S. 183) macht einen Vorschlag für ein Strukturmodell der Aneignung nichtpädagogischer Theorien.

253 Dies bedeutet natürlich nicht, dass die Erziehungswissenschaft „objektiver" beobachtet oder transformiert als die Pädagogik. Sie transformiert nur in anderer Absicht.

254 Und die pädagogische Kommunikation scheint sich auszubreiten: Fernsehsendungen, Computerspiele, Altenbildung, Bildungsprojekte in der Psychiatrie, Nachwuchsförderung im Sport usw.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

8. Implikationen für das Verhältnis von Pädagogik, Erwachsenenbildung und Ethik

Nach der Ergebnissicherung der empirischen Analyse soll abschließend auf das Problem der ethischen Implikationen eingegangen werden. Die Erwachsenenbildung ist, wie die Pädagogik überhaupt, ein Kind der Aufklärung, in der noch ungebrochen normative Postulate von den Philosophen empfohlen wurden. Schon die „ästhetischen Gegenwelten" der Romantik können als Kritik einer rationalistisch akzentuierten Vernunft verstanden werden.[255] Die Situation der Erwachsenenbildung ist heute grundsätzlich anders, da die funktional differenzierte Gesellschaft ohne zentrale Steuerung auskommen muss. Auch in der Bildungsarbeit ist daher nicht mehr eine Instanz auszumachen, die Werte widerspruchslos vorgeben könnte. Christliche und durch die Menschenrechte postulierte Grundwerte sind zwar anerkannt, bieten aber einen zu großen Rahmen. Die unbestimmten Begriffe ethischer Leitlinien (zum Beispiel „Würde") müssen, auch jenseits juristischer Prozeduren, ausgelegt werden, und wo finden sich dafür verbindliche Regeln? Auch hier kommt es zur Segmentierung: gewerkschaftliche, berufliche, konfessionelle oder politische Bildung sind auf die Wertesysteme ihrer Träger *bezogen*, sie sind aber nicht mehr allgemein ethik*zentriert*.

Das Fallbeispiel der Konstruktivismusrezeption ist für das Thema deshalb so geeignet, weil die Fremdtheorie aus pädagogischer Sicht an einem Normativitätsdefizit leidet. Erst durch dieses Vakuum werden die normativen Aspekte, auch normativen Probleme der Erwachsenendidaktik sichtbar. Die Ermöglichungsdidaktik kann als ethikbezogene, aber nicht ethikzentrierte Spielart einer Pädagogik unter postmodernen Bedingungen bezeichnet werden. Die vorliegende Studie hat eine Variante des Umgangs mit gesellschaftlich bedingten Normativitätsproblemen und -paradoxien detailliert untersucht. Postmoderne Verhältnisse verkomplizieren ethische Fragen auch für die Pädagogik. Auch weiterhin werden allerdings quasi-universalistische Bildungsentwürfe präsentiert, weil sich

255 Cornelia Klinger nennt das erste Kapitel ihres Buches „Die ‚kalten Skeletthände' rationaler Ordnung und ihre Gegenwelten" (vgl. Klinger 1995, S. 7).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Normativitätsparadoxien natürlich ignorieren lassen. Dennoch bleibt der Geltungsbereich auch dieser Entwürfe eng begrenzt. Die Akteure müssen in diesem Extremfall die Umwelt ihres Wertesystems für verkommen und unmoralisch halten, was in der Umwelt allerdings meist keine Relevanz hat.[256] Manche Didaktiker hingegen sehen das Problem, und dazu zählen die Vertreter der Neuen Lernkulturen. Ihre „konstruktivistischen" Entwürfe müssen aber, um überhaupt noch Pädagogik zu sein, im Kontakt mit pädagogisch erwünschten Werten bleiben. Quintessenz einer postmodernen Didaktik kann nicht das blinde Vertrauen auf Systemfunktionalität sein, weil unerwünschte ethische Implikationen der Disziplin umgehend zugerechnet werden. In der Pädagogik ist daher ein Hang zur Kontrolle ethischer Implikationen vorhanden, obwohl eine zuverlässige Kontrolle nicht möglich ist.[257] Auch warten Bildungstheoretiker ungern auf die Evaluation der empirisch zugänglichen Handlungsebenen, sondern bauen sofort in ihre Entwürfe mit ein, was ihnen erwünscht und unerwünscht scheint. Und es gibt eine Tendenz, diese Selbstinterpretationen der Autoren mit den unkalkulierbaren Folgen auf der Interaktionsebene zu verwechseln.[258] Das Phänomen, dass sich die „gute Intention" vor die Empirie schiebt, ist weiterhin verbreitet – trotz Mephisto!

Die historisch noch jungen Versuche, die Pädagogik aus der Ethikzentrierung zu lösen und ethikbezogene Entwürfe zu präsentieren, stehen noch auf relativ unsicheren Füßen. Normativität wird strukturell notwendig integriert, aber zugleich im pädagogischen Programm „versteckt". Bei nicht allzu naher Ansicht erscheinen die Neuen Lernkulturen daher tatsächlich als nichtnormativ, was den Relativismusvorwurf provoziert. Es geht tatsächlich aber um die Antwort auf eine gesellschaftlich veränderte Situation und daher um eine Transformation im Verhältnis zur Ethik. Diese Veränderungen sind natürlich immer auf Traditionen bezogen, was

256 Je nach Machtverhältnissen kann es für die Umwelt aber eine hohe Relevanz bekommen. Die konfessionellen Wohlfahrtskonzerne, die intern das Arbeitsrecht unterlaufen dürfen, werden versuchen, dies auch in ihrer Kooperation mit externen, freien Mitarbeitern durchzusetzen. Wer für die Caritas arbeiten möchte, sollte nicht zugleich das städtische Freudenhaus betreiben.

257 Chemiebaukästen erklären die Natur und ermöglichen das Giftmischen.

258 Nur sehr radikale Bildungsprogramme lassen ohne empirische Überprüfung Aussagen über Folgen zu. Aber selbst die Curricula heutiger Neonazicamps, in denen die Regeln der Hitlerjugend imitiert werden, garantieren nicht, dass Kinder mit diesem Schicksal später NPD wählen.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

eher als Vorteil gesehen werden sollte. Bei genauerem Blick zeigt sich schließlich, dass die Polarisierung normativ/deskriptiv eine Übervereinfachung ist, die für konkrete Anwendungsbezüge wenig Sinn macht. Auch normative Entwürfe sind nicht blind für Vernunftkritik (vgl. Dräger u. a. 1997) und postmoderne Konzepte enthalten normative Akzente (vgl. Bauman 1995a).

Über die Rezeption nichtnormativer Theorien Distanz zur Normativität zu gewinnen führt die Autoren in eine „Ethikfalle“: Sie besteht in der Annahme, dass Schlüsselbegriffe ihre Bedeutung unabhängig vom jeweiligen Kontext entfalten können und professionstypische Strukturdeterminiertheiten übersehen werden. Wenn politisch erwünschte Absichten, neue Erkenntnistheorien oder die Gehirnforschung in die Pädagogik geholt werden, werden sie erst einmal *pädagogisch* – und damit notwendig normativ. Die Entscheidung zur Pädagogisierung bringt dies bereits mit sich.[259] Auch die interkulturelle Pädagogik, die Umweltbildung oder die politische Bildung sind mit Normativitätsproblemen konfrontiert und müssen zugleich normative Ziele verfolgen. Je anerkannter und abstrakter die Normen sind, desto unsichtbarer werden auch die Fallstricke. Das Spektrum zwischen pluralistischer, liberaler bis hin zu eindimensionaler, dogmatischer Moralisierung ist breit, es ist allerdings ein Spektrum normativer Absichten. Und dies sollte nicht als Defizit, sondern als pädagogisches Kerngeschäft verstanden werden – handlungsentlastete Beobachtungen können der Erziehungswissenschaft überlassen werden. Erst das Ignorieren der Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft führt dazu, dass Autoren in die Ethikfalle tappen.[260] Das Verstecken der normativen Absichten in der Pädagogik führt dazu, dass über unterschiedliche Ziele und Werte nicht mehr debattiert wird, *obwohl überhaupt kein Konsens in Sicht ist.* Ein Spiel mit offenen Karten wäre sicher anstrengender, und es stört (pädagogische) Harmoniebedürfnisse, vielleicht wäre es sogar die Rückkehr des Politischen und Religiösen[261], aber deshalb sollte nicht gänzlich darauf verzichtet werden.

259 Wolfgang Meseth (2000, S. 19-30) hat dies für Adornos Pädagogik gezeigt.

260 Dies ist kein genuines Problem der Pädagogik. Auch Politologen tappen in diese Falle, zwischen Analyse und Politikberatung. Philosophen und Theologen sind ebenso zerrissen zwischen Anforderungen der Wissenschaft und ihrem Metier, Sinn zu stiften.

261 Dass andere bereit sind, Konsenspositionen zu verlassen, obwohl es dafür Ärger gibt, zeigen die Friedenspreisreden von Jürgen Habermas („Glaube, Wissen – Öffnung“, 2001) und Martin Walser (1998) und die folgenden, sehr wichtigen Debatten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Wozu die Kalibrierung gesellschaftlicher und pädagogischer Normen führt, darüber besteht alles andere als Klarheit. Es ist zum Beispiel zu fragen, ob nicht die Radikalisierung der Teilnehmerorientierung angesichts des sich gegenwärtig durchsetzenden Konzeptes der Wissensgesellschaft *indirekt* normativ ist. Wissen ist eine für die Erwachsenenbildung zentrale Ressource. Das gesellschaftlich unterscheidungslos zirkulierende Medium Wissen wird in der Erwachsenenbildung zu Bildungs- und Vermittlungswissen transformiert (vgl. Kade 1997b). 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.). 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 Begründungsgewicht ausgestattet. Paradoxerweise 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 (konstruierte) Lebenswelt, die Vorerfahrungen und die Persönlichkeit des Teilnehmers und nur sekundär, wenn überhaupt, auf den Sachbezug. Überträgt man das didaktische Konzept aus dem Selbsterfahrungsbereich auf die ganze Bildungslandschaft, so wird die Erwachsenenbildung zu einer „dilettantischen Therapie" (Nolda 2001, S. 107).

Damit ist ein wesentlicher Unterschied zur *Infrastruktur differentieller Bildung* von Horst Dräger u. a. (1997) beobachtet, in der die Nutzer selbst entscheiden könnten, ob Geselligkeit, Selbsterfahrung oder Wissensaneignung für sie im Vordergrund steht. Im vorliegenden Konzept der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik entscheiden die didaktischen Vorgaben und konstruktivistischen Imperative darüber, nicht die

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Teilnehmer. Neben der Selbstorganisationszumutung und den oben genannten ethischen Implikationen der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik steht also eine normative Ausblendung des Wissensbezuges.

Um das in die neue 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 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.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Literatur

Grundlage für die Analyse konstruktivistischer Erwachsenendidaktik:

Arnold, R./Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 2. Aufl. Baltmannsweiler

Seitenblicke wurden geworfen auf:

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

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied

Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 3. Aufl. Neuwied/Kriftel

Siebert, H. (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a. M.

Literatur allgemein

Aus Gründen der Übersichtlichkeit enthält die allgemeine Literaturliste:

1. *die von mir herangezogene Primär- und Sekundärliteratur,*
2. *zum Teil die von Arnold/Siebert (1997) zitierte Literatur, sofern sie in meine Untersuchung einfließt, und*
3. *vereinzelt die Literatur, auf die sich die von Arnold/Siebert zitierten Autoren beziehen.*

Die Literatur für die Rezeptionsanalyse hat nicht zwangsläufig wissenschaftlichen Charakter und gehört zum Untersuchungsgegenstand.

Adorno, Th. W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt a. M.

Adorno, Th. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche. Frankfurt a. M.

Adorno, Th. W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a. M.

Adorno, Th. W./Horkheimer, M. (1981/1947): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.

Aebli, H. (1980/81): Denken: Das Ordnen des Tuns, 2 Bde. Stuttgart

Albrecht, C. (1999): Im Schatten des Nationalismus: Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule. In: Ders. u. a.: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule. Frankfurt a. M., S. 387–447

Alheit, P. (1993): Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Pädagogische Rundschau, S. 53–67

Alheit, P. (1994): Was die Erwachsenenbildung von der Biographie- und Lebenslaufforschung lernen kann. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien u. a.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Arendt, H. (1996/1964): Eichmann in Jerusalem. München
Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn
Arnold, R. (1993): Natur als Vorbild. Frankfurt a. M.
Arnold, R. (1995): Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenbildung. In: ZfPäd, S. 599–614
Arnold, R. (1996): Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. In: ZfPäd, S. 719–730
Arnold, R. (2001): Art. Didaktik – Methodik. In: Ders./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 72–75
Arnold, R./Kempkes, H. G. (1998): Praktisches des Konstruktivismus. In: HBV, S. 259–274
Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
Arnold, R./Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 2. Aufl. Baltmannsweiler (2003: 4. unveränderte Auflage)
Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt
Assmann, A. (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt a. M./New York
Assmann, A. (1998): Medien des Gedächtnisses. Konstanz
Assmann, A./Frevert, U. (1999): Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Stuttgart
Baacke, D. (1995): Pädagogik. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl. Weinheim, S. 44–46
Baecker, D. (1994): Postheroisches Management. Berlin
Ballauff, Th. (1975): Erwachsenenbildung und Philosophie. Abensberg
Ballstaedt, S. P. (1997): Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim
Bandler, R./Grindler, J. (1988): Reframing. Ein ökologischer Ansatz in der Psychotherapie (NLP). Paderborn
Baraldi, C. u. a. (1997): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a. M.
Bardmann, Th. (Hrsg.) (1997/1998): Zirkuläre Positionen. 2 Bde. Opladen/Wiesbaden
Barz, H. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Dramatisierungsgewinne. Frankfurt a. M.
Barz, H./May, S. (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik. Bielefeld
Barz, H./Tippelt, R. (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen, S. 121–144
Bateson, G. (1981/1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.
Bauman, Z. (1995a): Postmoderne Ethik. Hamburg
Bauman, Z. (1995b): Eine soziologische Theorie der Postmoderne. In: Ders.: Ansichten der Postmoderne. Hamburg, S. 221–240
Bauman, Z. (1996): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt a. M.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Bauman, Z. (1997): Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg
Bauman, Z. (1999): Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg
Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.
Beck, U./Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a. M.
Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.
Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.
Behrend, E. (1998): Veränderungen hängen vom Menschen ab – Neue Lernkonzepte in der Aus- und Weiterbildung. In: Nispel, A. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Bd. 1. Frankfurt a. M., S. 23–28
Behrens-Cobet, H. (Hrsg.) (1998): Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedächtnisorten. Essen
Belenky, M. F. u. a. (1989): Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau. Frankfurt a. M./New York
Benner, D. (1998): Erziehung, Bildung und Ethik. In: ZfPäd, S. 191–204
Benning, A. (1980): Ethik und Erziehung. Grundlegung und Konkretisierung einer pädagogischen Ethik. Freiburg u. a.
Berressem, H. (1998): Art. Poststrukturalismus. In Nünning, H. (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart/Weimar, S. 439f.
Bertrand, M. (1990): Art. Moral/Ethik. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaft, Bd. 3. Hamburg, S. 459–470
Beutler, K. (1996): Das Problem der Normsetzung in der Pädagogik. In: Beutler, K./Horster, D. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Stuttgart, S. 268–282
Beutler, K./Horster, D. (Hrsg.) (1996): Pädagogik und Ethik. Stuttgart
Birkenbihl, V. F. (1987): Persönlichkeits-Training. Kompaktseminar. Landsberg a. L.
Birkenbihl, V. F. (1988): Fragetechnik – schnell trainiert. Landsberg a. L.
Birkenbihl, V. F. (1989): Gekonnt entscheiden. Landsberg a. L.
Birkenbihl, V. F. (1990): Psycho-logisch richtig verhandeln. München
Birkenbihl, V. F. (1991): Stichwort Schule – Trotz Schule lernen! Speyer
Birkenbihl, V. F. (1992): Stroh im Kopf? Gebrauchsanleitung fürs Gehirn. München
Blanke, U. (Hrsg.) (1995): Der Weg entsteht beim Gehen. Sozialarbeit und Psychiatrie. Bonn
Blochmann, E. (1950): Der pädagogische Takt. Göttingen
Blum, B. (1998): Dialog-Orientierung-Weltgestaltung: Leitlinien einer zukünftigen Erwachsenenbildung. In: Info-Dienst theologische Erwachsenenbildung, Nr. 16, S. 8–10
Boehm, A./Mengel, A./Muhr, T. (Hrsg.) (1994): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz
Böhme, G. (1992): Der Typ Sokrates. Frankfurt a. M.
Böhme, G. (1997a): Ethik im Kontext. Frankfurt a. M.
Böhme, G. (1997b): Einführung in die Philosophie. Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft. 2. Aufl. Frankfurt a. M.
Bollnow, O. F. (1955): Existenzphilosophie. Stuttgart u. a.
Bollnow, O. F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart u. a.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Bollnow, O. F. (1966): Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg
Bollnow, O. F./Guardini, R. (1962): Begegnung und Bildung. 3. Aufl. Würzburg
Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.
Bourdieu, P. (1990): Die biographische Illusion. BIOS Heft 1, S. 75–93
Brandom, R. B. (2001): Der Mensch, das normative Wesen. In: DIE ZEIT vom 12. Juli 2001, S. 36ff.
Breuer, R.-E. (2001): Orientierung für die Zukunft. Bildung im Wettbewerb. München
Brezinka, W. (1981): Grenzen der Erziehung. In: Pädagogische Rundschau, S. 275–306
Brezinka, W. (1986): Erziehung in einer werteunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik. München/Basel
Britt, D. (Hrsg.) (1990): Moderne Kunst. Vom Impressionismus zur Postmoderne. Herrsching
Brock, D. (1993): Biographie und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie Nr. 3, S. 208–231
Brockhaus Enzyklopädie (1989), Stichwort „Gewißheit", Bd. 8. 19. Aufl. Mannheim
Brockhaus Enzyklopädie (1990), Stichwort „Kontingenz", Bd. 12. 19. Aufl. Mannheim
Brödel, R. (1997): Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Moderne. In: Ders. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen, S. 9–49
Brumlik, M. (1992): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld
Bühl, W. L. (1998): Verantwortung für soziale Systeme. Grundzüge einer globalen Gesellschaftsethik. Stuttgart
Bürmann, I. (Hrsg.) (2000): Zeitalter der Aufklärung – Zeitalter der Pädagogik. Münster u. a.
Busse, S./Schierwagen, C.: Art. Vertrauen. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaft, Bd. 4. Hamburg,S. 719–721
Canetti, E. (1960): Masse und Macht. Düsseldorf
Capra, F. (1983): Wendezeit. Bern
Capra, F. (1988): Das neue Denken. 3. Aufl., Bern
Ciupke, P. (2001): „Eine nüchterne Kenntnis des Wirklichen ...". Der Beitrag von politischer Erwachsenenbildung und Ausstellungen zur „Vergangenheitsbewältigung" zwischen 1958 und 1965. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 19/20, S. 237–250
Claßen, J. (Hrsg.) (1991): Erich Fromm und die Kritische Pädagogik. Weinheim
Dahms, H.-J. (1994): Positivismusstreit. Frankfurt a. M.
Darwin, C. (1984): Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl (Nachdruck). Stuttgart
Derbolav, J. (1985): Thesen zu einer pädagogischen Ethik. In: Pädagogische Rundschau, S. 255-274
Dettmann, U. (1999): Der Radikale Konstruktivismus. Anspruch und Wirklichkeit einer Theorie. Diss. Tübingen
Dewe, B. (1988): Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden
Diesbergen, C. (2000): Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Diss. Bern u. a.
Ditfurth, H. v. (1991): Der Geist fiel nicht vom Himmel. Die Evolution unseres Bewußtseins. München

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Dörner, D. (1989): Die Logik des Mißlingens. Reinbek
Dorsch, F. (1998): Psychologisches Wörterbuch, hrsg. von Häcker, H./Stapf, K. 13. Aufl. Bern
Dräger, H. (1999): Zur Kritik der pädagogischen Ethik in der Andragogik. In: HBV, S. 20–30
Dräger, H./Günther, U./Thunemeyer, B. (1997) (Hrsg.): Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt a. M.
Dräger, H./Günther, U. (1997): Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: Dies./Thunemeyer, B.: Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt a. M., S. 83–94
Duden (2000): Bd. 1: Die deutsche Rechtschreibung. 22. Aufl. Mannheim u. a.
Duden (1997): Bd. 9: Richtiges und gutes Deutsch. Sprachliche Zweifelsfälle. Mannheim u.a.
Engelmann, P. (Hrsg.) (1990): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart
Emden, H. (1983): Der Marxismus und seine Pädagogik. Anspruch und Wirklichkeit. Sankt Augustin
Erikson, E. H. (1953): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. Stuttgart
Erikson, E. H. (1994/1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.
Ernst, H. (1994): Dem Leben Gestalt geben. In: Psychologie heute, H. 2, S. 20–26
Erpenbeck, J. (2001): Art. Ethik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 99f.
Faltermaier, T. u. a. (1992): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Stuttgart u. a.
Faulstich, P. (1998): Viabilität statt Wahrheit? Biologie statt Ontologie? In: Ethik und Sozialwissenschaften, H. 4, S. 518–520
Faulstich, P. (1999): Zeitgeist und Theoriekonstruktion. In: Arnold, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler, S. 58–68
Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim u. a.
Fechler, B. u. a. (Hrsg.) (2000): „Erziehung nach Auschwitz" in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München
Feyerabend, P. (1990): Irrwege der Vernunft. 2. Aufl. Frankfurt a. M.
Finkielkraut, A. (1989): Die Niederlage des Denkens. Reinbek
Fischer, E. P. (2001): Die andere Bildung. 4. Aufl. München
Fischer, W. (1996): Ist Ethik lehrbar? In: ZfPäd, S. 17–29
Fischer, W./Löwisch, D.-J. (Hrsg.) (1998): Philosophen als Pädagogen. 2. Aufl. Darmstadt
Fischer, L./Wiswede, G. (2002): Grundlagen der Sozialpsychologie. München u. a.
Flick, U. (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl. Weinheim, S. 148–173
Flick, U. u. a. (Hrsg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl.Weinheim
Flick, U. u. a. (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek
Foerster, H. v. (1993): KybernEthik. Berlin
Foerster, H. v./Bröcker, M. (2002): Teil der Welt. Fraktale einer Ethik. Heidelberg
Foucault, M. (1999): Was ist ein Autor? In: Ders.: Botschaften der Macht. Der Foucault Reader Diskurs und Medien. Stuttgart, S. 30–48

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Friedenthal-Haase, M. (1998): Orientierung und Reorientierung. Kategorien und Aufgaben lebensbegleitender Bildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitende Bildung. Neuwied u. a., S. 60–72
Fromm, E. (1980): Die Kunst des Liebens. Stuttgart
Fromm, E. (1992): Humanismus als reale Utopie. Der Glaube an den Menschen. Schriften aus dem Nachlass Bd. 8, Weinheim
Fromm, E. (2001): Haben oder Sein. 30. Aufl. München
Fuhr, T. (1998): Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung. Weinheim
Funk, R. (1989): Anmerkungen des Herausgebers. In: Fromm, E.: Gesamtausgabe Bd. 4: Gesellschaftstheorie. München, S. 381–407
Gadamer, H. G. (1995): Ist Ethik lehrbar? (Vortrag, MC). Heidelberg (Autobahnuniversität)
Gagel, W. (1995): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989. 2. Aufl. Opladen
Gamm, H. J. (1988): Pädagogische Ethik. Versuche zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse. Weinheim
Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.) (1994): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt a. M.
Genette, G. (1989): Paratexte. Frankfurt a. M. u. a.
Gerken, G. (1993): Management by Love. Düsseldorf u. a.
Gerl, H. (2001): Art. Neuro-Linguistisches Programmieren (NLP). In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 236f.
Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1999): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen, S. 184–192
Geißler, H. (1994): Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim
Gieseke, W. (1991): Ethik und Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel, S. 9–20
Gieseke, W. (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildnern – Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., S. 678–713
Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.) (1991): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wem? Kassel
Girgensohn-Marchand, B. (1994): Der Mythos Watzlawick und die Folgen. Eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen. 2. Aufl. Weinheim
Glasersfeld, E. v. (1990): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. 6. Aufl. München, S. 16–38
Glasersfeld, E. v. (1994): Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: Rusch, G./Schmidt, S. J. (Hrsg.): Piaget und der Radikale Konstruktivismus. Frankfurt a. M.
Glasersfeld, E. v. (1997a): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M.
Glasersfeld, E. v. (1997b): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg
Glasersfeld, E. v. (1998): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

tät. In: Gumin, H./Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. 4. Aufl. München
Gold, S. J. (2001): Die Naturgeschichte kennt keinen Fortschritt. In: Frankfurter Rundschau vom 24.04.2001, S. 19
Grossman, D. (1995): On Killing. The Psychological Costs of Learning to Kill in War and Society. Boston
Habermas, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M.
Habermas, J. (1981/1995): Theorie kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt a. M.
Habermas, J. (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a. M.
Habermas, J. (1994): Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Leipzig
Habermas, J. (1997): Über den öffentlichen Gebrauch der Historie. In: Bredthauer, K. D./Heinrich, A. (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen. Bonn, S. 15–37
Habermas, J. (2001): Glaube, Wissen – Öffnung. Zum Friedenspreis des deutschen Buchhandels. Eine Dankrede. In: Süddeutsche Zeitung vom 15.10.2001, S. 17
Hacking, I. (1999): Was heißt „soziale Konstruktion"? Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften. 2. Aufl. Frankfurt a. M.
Hager, F. P. u. a. (Hrsg.) (1993): Staat und Erziehung in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit. Bochum
Halder, A./Müller, M. (1993): Philosophisches Wörterbuch (erweiterte Neuausgabe). Freiburg u. a.
Hauck, C./Heinke, L. (2000): ‚Warum?'. Nationalsozialismus als Thema in der internationalen politischen Bildungsarbeit. In: Außerschulische Bildung, H. 2, S. 186–193
Haubl, R. (1995): Modelle psychoanalytischer Textinterpretation. In: Flick u. a. (Hrsg.) (1995), S. 219–222
Hegselmann, R. (1990): Worin könnte moralische Bildung bestehen? Ein Minimalideal. In: Holzapfel, G. (Hrsg.): Ethik und Erwachsenenbildung. Bremen, S. 16–40
Heidegger, M. (1949/1927): Sein und Zeit. Tübingen
Hentig, H. v. (1999): Bildung. Weinheim/Basel
Herkner, W. (1993): Sozialpsychologie. Bern u. a.
Heuer, U. u. a. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
Höffe, O. (Hrsg.) (1992): Lexikon der Ethik. 4. Aufl. München
Hof, C. (1991): Systemtheorie als Provokation für die Pädagogik? In: Pädagogische Rundschau, H. 1, S. 23–39
Holzapfel, G. (Hrsg.) (1990a): Ethik und Erwachsenenbildung. Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung. Bremen
Holzapfel, G. (1990b): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Ethik und Erwachsenenbildung. Bremen, S. 4-15
Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./New York
Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung (Studienausgabe). Frankfurt a. M./New York
Honneth, A. (1994): Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose. Frankfurt a. M.
Horkheimer, M. (1991/1947): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 6, S. 21–188
Horney, W. (1970): Art. Takt/Pädagogischer Takt. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon, Bd. 2. Gütersloh, S. 1159f.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Horster, D. (1986): Das Sokratische Gespräch. Hannover
Horster, D. (1990): Das Sokratische Gespräch. In: Holzapfel, G. (Hrsg.): Ethik und Erwachsenenbildung. Bremen, S. 88–106
Hufer, K. P. (2001): Konstruktivismus in der Kritik. Die Entpolitisierung der politischen Bildung mit Hilfe einer Erkenntnistheorie. In: Erwachsenenbildung, H.1, S. 2–6
Huguet, M. G. (1990): Art. Freiheit. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaft, Bd. 2. Hamburg, S. 157–180 (Der Eintrag „Kontingenz" enthält nur den Hinweis: „Siehe Freiheit".)
Huntington, S. (1996): Der Kampf der Kulturen. München u. a.
Iser, W. (1994): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. 4. Aufl. München
Jaspers, K. (1974/1956): Existenzphilosophie. Drei Vorlesungen. Berlin u. a.
Jaspers, K. (1979/1931): Die geistige Situation der Zeit. Berlin u. a.
Jonas, H. (1985): Technik, Medizin und Ethik. Zur Praxis des Prinzips Verantwortung. Frankfurt a. M.
Jonas, H. (1986): Das Prinzip Verantwortung. 5. Aufl. Frankfurt a. M.
Kade, J. (1993a): Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: GdWZ, H. 6, S. 233–236
Kade, J. (1993b): Emanzipatorische Erwachsenenbildung, aber aus welcher Sicht? In: GdWZ, H. 6, S. 316f.
Kade, J. (1994): Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt a. M., S. 315–340
Kade, J. (1997a): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., S. 13–31
Kade, J. (1997b): 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
Kade, J. (1999): System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 527–544
Kade, J. (1999b): Irritationen – zur Pädagogik der Talkshow. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generationen. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 151–181
Kade, J. (2003): Talkshow – Politische Öffentlichkeit zwischen pädagogischer Aufklärung und aufgeklärter Pädagogik? In: REPORT, H. 1, S. 174–184
Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart u. a.
Kaminer, W. (1993): Ich bin k.o., du bist k.o. München
Kant, I. (1982): Vorlesung über „Pädagogik" (gehalten 1776/77). In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Hrsg. von Groothoff, H.H. 2. Aufl. Paderborn, S. 7–59
Keim, W. (1995/1997): Erziehung unter der Nazi-Diktatur, 2 Bde. Darmstadt
Kittler, F. (1986): Grammophon, Film, Typewriter. Berlin
Kittler, F. (1995): Aufschreibesysteme 1800/1900. München
Klinger, C. (1995): Flucht Trost Revolte. Die Moderne und ihre ästhetischen Gegenwelten. München u. a.

Knobloch, C. (1990): Art. Text. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaft, Bd. 4. Hamburg, S. 571–575
Knorr-Cetina, K. (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaften. Frankfurt a. M.
Koch, J. (1991): Die Entfremdung und ihre Überwindung bei Jean-Jacques Rousseau und Erich Fromm. In: Claßen, J. (Hrsg.): Erich Fromm und die Kritische Pädagogik. Weinheim, S. 84–104
König, E./Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Weinheim/Basel
Kopp, S. B. (1978): Triffst Du Buddha unterwegs. Düsseldorf/Köln
Kösel, E. (1993/1995): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau
Kramaschki, L. (1992): Konstruktivismus, konstruktivistische Ethik und Neopragmatismus. In: Rusch, G./Schmidt, S. J. (Hrsg.): Konstruktivismus. Frankfurt a. M., S. 224ff.
Krapf, B. (1993): Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Bern u. a.
Krause, D. (1999): Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk. Stuttgart
Kreppel, F. (1970): Art. Pädagogische Liebe. In: Horney, W./Ruppert, J. P./Schlutze, W.: Pädagogisches Lexikon, Bd. 2. Gütersloh u. a., S. 299f.
Krieck, E. (1935): Erziehung im nationalsozialistischen Staat. Berlin
Krockow, C. Graf v. (1958): Die Entscheidung. Eine Untersuchung über Ernst Jünger, Carl Schmitt, Martin Heidegger. Stuttgart
Krüger, H. H. (Hrsg.) (1990): Abschied von der Aufklärung. Opladen
Krüger, H. H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft – Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München
Kruse, A. (1997): Bildung und Bildungsmotivation im Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Reihe D, Serie I, Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u. a., S. 115–178
Küppers, G. (2002): „Küppers-Matrizes“, Grafiken in: Foerster, H. v./Bröcker, M.: Teil der Welt. Fraktale einer Ethik. Heidelberg, S. 268f.
Kutschmann, W. (1999): Naturwissenschaft und Bildung. Der Streit der „Zwei Kulturen“. Stuttgart
Lauster, P. (1978): Lassen Sie der Seele Flügel wachsen. Reinbek
Lauster, P. (1984): Die Liebe. Psychologie eines Phänomens. Reinbek
Lenzen, D. (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel
Linke, D. (2000): Das Gehirn. München
Linke, D. (2003): Religion als Risiko. Geist, Glaube und Gehirn. Reinbek
Löwisch, D. J. (1995): Einführung in pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Darmstadt
Löwisch, D. J. (2000): Pädagogische Ethik und die Normativität einer diskursiven Verantwortungsethik. In: Pädagogische Rundschau, S. 377–384
Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H. H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 207–215
Luhmann, N. (1978): Soziologie der Moral. In: Ders./Pfürtner, T.: Theorietechnik und Moral. Frankfurt a. M., S. 8–116
Luhmann, N. (1991/92): Einführung in die Systemtheorie. Vorlesung Universität Bielefeld WS 1991/1992 (MC). Heidelberg (Autobahnuniversität)

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Luhmann, N. (1983): Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt a. M.
Luhmann, N. (1985): Die Autopoiesis des Bewusstseins. In: Soziale Welt, S. 402–446
Luhmann, N. (1986): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim, S. 154ff.
Luhmann, N. (1990): Paradigm lost. Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt a. M.
Luhmann, N. (1991a): Das Kind als Medium der Erziehung. In: ZfPäd, S. 19–40
Luhmann, N. (1991b): Die Form „Person". In: Soziale Welt, S. 166–175
Luhmann, N. (1992): Beobachtungen der Moderne. Opladen
Luhmann, N. (1993): Ethik als Reflexionstheorie der Moral. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik 3, Frankfurt a. M., S. 358–447
Luhmann, N. (1993b): Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral. In: Bechmann, G. (Hrsg.): Risiko und Gesellschaft. Opladen, S. 327–338
Luhmann, N. (1993c): Das Recht der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
Luhmann, N. (1994): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
Luhmann, N. (1996): Protest. Frankfurt a. M.
Luhmann, N. (1996b): Soziale Systeme. Frankfurt a. M.
Luhmann, N. (1997) : Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt a. M.
Luhmann, N. (1997b): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Ders./Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a. M., S. 11–29
Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.
Luhmann, N./Schorr, K. E. (1988/1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.
Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.
Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.) (1985): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.
Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.) (1990): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.
Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.) (1992): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.
Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.) (1996): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.
Lukács, G. (1967/1923): Geschichte und Klassenbewusstsein. Studien über marxistische Dialektik. Amsterdam
Lumer, C. (1990): Art. Normativ/Deskriptiv/Faktisch. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaft, Bd. 3. Hamburg, S. 588–592
Mader, W. (1990): Interessen, Wissenschaft, Ethik in der Erwachsenenbildung. Perspektiven zukünftiger Arbeit. In: Holzapfel, G. (Hrsg.): Ethik und Erwachsenenbildung. Bremen, S. 114–143
Malik, F. (1996): Strategien des Managements komplexer Systeme. 5. Aufl. Bern u. a.
Mandl, H./Spada, H. (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München/Weinheim
Martens, E. (1997): Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie. Stuttgart

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Maturana, H. (1998): Biologie der Realität. Frankfurt a. M.
Maturana, H. (2001): Was ist erkennen? München
Maturana, H./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens. Bern u. a.
Mayer, R. (1998): Art. Postmoderne/Postmodernismus. In: Nünning, A. (Hrsg.): Metzler Lexikon der Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart u. a., S. 438f.
Mayring, P. (1988): Die qualitative Wende. Arbeiten zur qualitativen Forschung. Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie Nr. 32. Augsburg
Mayring, P. (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm, A. u. a.: Texte verstehen. Konstanz, S. 159–175
Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl. Weinheim, S. 209–213
Meinberg, E. (1988): Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt
Merton, R. K. (1968): Die Eigendynamik gesellschaftlicher Voraussagen. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln/Berlin, S. 144–161
Meseth, W. (2000): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz". Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Fechler, B. u. a. (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz" in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München, S. 19–30
Müller, K. (1996): Wege zu einer konstruktivistischen Lernkultur. In: Ders. (Hrsg.): Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse. Neuwied u. a.
Müller-Commichau, W. (2003): Verstehen und verstanden werden. Ethische Perspektiven in konstruktivistischer Pädagogik. Mainz
Neumann, D. (1993): Falsche Zielvorstellungen und ungewollte Nebenwirkungen. Das „Dörner Experiment" im Erziehungsbereich. In: Pädagogische Rundschau, S. 181–197
Newen, A./Vogeley, K. (Hrsg.) (2000): Selbst und Gehirn. Menschliches Selbstbewusstsein und seine neurobiologischen Grundlagen. Paderborn
Nietzsche, F. (1988): Jenseits von Gut und Böse. Stuttgart
Nohl, H. (1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 2. Aufl. Frankfurt a. M.
Nolda, S. (Hrsg.) (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn
Nolda, S. (1996b): Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung. In: ZfPäd, S. 605–622
Nolda, S. (1997): Literatur zur Erwachsenenbildung: dissoziierte Kommunikation, plurales Wissen und Adressatenorientierung. In: REPORT Nr. 40, S. 94–104
Nolda, S. (1998): Distanzierte Familiaritäten. Zur möglichen Pädagogik von Fernseh-Familienserien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 89–102
Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: ZfPäd, S. 101–119
Nolda, S. (2001b): Art. Wissen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 337–340
Nolda, S. (2002): Pädagogik und Medien. Stuttgart
Nolda, S. (2003): Öffentliche Anonymberatung im Fernsehen als erwachsenenpädagogische Veranstaltung. In: REPORT, H. 1, S. 165–173

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Notz, K.-J. (2001): Sinnsuche – Führung oder Verführung. In: Barz, H./May, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik. Bielefeld, S. 92–99
Nowotny, H. (1997): Transdisziplinäre Wissensproduktion – eine Antwort auf die Wissensexplosion. In: Stadler, F. (Hrsg.): Wissenschaft als Kultur. Wien u. a., S. 177–196
Nowotny, H. (1999): Es ist so. Es könnte auch anders sein. Frankfurt a. M.
Nuissl, E. (1999): Neue Lernkulturen – Innovation in der Erwachsenenbildung. In: GdWZ, H. 2, S. 2
Oelkers, J. (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd, S. 1–13
Oelkers, J. (1992): Pädagogische Ethik. Weinheim/München
Oelkers, J./Tenorth, H. E. (Hrsg.) (1987): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim
Olbrich, J. (1999): Systemtheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 157–183
Oppermann, D. (1999): Schöne neue (Weiterbildung-)Welt. Von der Emanzipation durch Bildung zu selbstorganisiertem Lernen und Produkten. In: HBV, S. 331–341
Paschen, H. (1997): Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim
Paslack, R. (1989): „... da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein." Die Karriere des Chaos zum Schlüsselbegriff. In: Kursbuch Nr. 98, S. 121–140
Paslack, R. (1991): Urgeschichte der Selbstorganisation. Zur Archäologie eines wissenschaftlichen Paradigmas. Braunschweig u. a.
Paslack, R./Knost, P. (1990): Zur Geschichte der Selbstorganisationsforschung. Ideengeschichtliche Einführung und Bibliographie 1940–1990. Bielefeld
Peters, R. (1990): Ethische Aspekte beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: Holzapfel, G. (Hrsg.): Ethik und Erwachsenenbildung. Bremen, S. 44–60
Peters, R. (1991): Erwachsenenbildungs-Ethik und Erwachsenenbildungs-Professionalität – eine zwingende Zusammengehörigkeit? In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel, S. 99–106
Peters, R. (1999): Erwachsenbildnerisches Handlungsethos. In: HBV, S. 31–39
Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld
Piaget, J. (1974): Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen. Frankfurt a. M.
Pieper, A. (Hrsg.) (1992): Geschichte der neueren Ethik, 2 Bde. Tübingen/Basel
Pieper, A. (1997): Gut und Böse. München
Pieper, A. (2000): Einführung in die Ethik. Tübingen u. a.
Platon (1992): Sokrates im Gespräch. Vier Dialoge. Frankfurt a. M.
Pollak, G./Heid, H. (Hrsg.) (1994): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim
Pongratz, L. (1998): Kritische Theorie und Erwachsenenbildung. In: HBV, S. 275–287
Pongs, A. (Hrsg.) (1999/2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich, 2 Bde. München
Probst, G. J. B. (1987): Selbstorganisation. Berlin
Probst, G. J. B. (1988): Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Bern

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Probst, G. J. B. (1990): Vernetztes Denken. Wiesbaden
Probst, G. J. B. (1993): Organisation. Landsberg a. L.
Probst, G. J. B. (1995): Die Praxis des ganzheitlichen Problemlösens. Bern
Proske, M. (2001): Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme. Diss. Frankfurt a. M.
Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen
Reese-Schäfer, W. (1996): Luhmann zur Einführung. Hamburg
Reichel, P. (2001): Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute. München
Reichertz, J. (1995): Objektive Hermeneutik. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl. Weinheim, S. 223–228
Reichertz, J. (1997): Objektive Hermeneutik. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 31–56
Reischmann, J. (1991): Lernerfolg – Wer trägt die Verantwortung? In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel, S. 38–42
REPORT (1999). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 44, Thema: Neue Lernkulturen
Riedl, R. (1975): Die Ordnung des Lebendigen. Systembedingungen der Evolution. Hamburg/Berlin
Riedl, R. (1994): Mit dem Kopf durch die Wand. Die biologischen Grenzen des Denkens. Stuttgart
Riedl, R./Wuketits, F. M. (Hrsg.) (1987): Die Evolutionäre Erkenntnistheorie. Hamburg/Berlin
Riedl, R./Delpos, M. (Hrsg.) (1996): Die Evolutionäre Erkenntnistheorie im Spiegel der Wissenschaften. Wien
Richter, M. (1996): Wirkungsästhetik. In: Arnold, H. L./Detering, H. (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München, S. 516–535
Röchner, M. (1987): Personenspezifische Aspekte der Determinanten der Weiterbildungsteilnahme. Eine empirische Analyse eines multivariaten Modells. Frankfurt a. M. u. a.
Rosenberg, A. (1935): Der Mythus des 20. Jahrhunderts. 54. Aufl. München
Roth, G. (1987): Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M., S. 256–286
Roth, G. (1992): Das konstruktive Gehirn. Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt a. M., S. 277–336
Roth, G. (1996): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. 5. Aufl. Frankfurt a. M.
Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a. M.
Rousseau, J.-J. (1995/1762): Emil oder Über die Erziehung. Paderborn
Rusch, G. (Hrsg.) (1994): Piaget und der radikale Konstruktivismus. Frankfurt a. M.
Rusch, G./Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1992): Konstruktivismus. Geschichte und Anwendung. Frankfurt a. M.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Rustemeyer, D. (1999): Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 467–484
Rutschky, K. (Hrsg.) (1988): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte bürgerlicher Erziehung. Frankfurt a. M. u. a.
Safranski, R. (1997): Das Böse oder das Drama der Freiheit. München u. a.
Sartre, J. P. (1993/1943): Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbek
Sartre, J. P. (1994): Der Existentialismus ist ein Humanismus. In: Ders.: Gesammelte Werke, Philosophische Schriften I, Essays 1943–1948. Reinbek, S.117–155
Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler
Schaub, H./Zenke, K. G. (1995): Wörterbuch zur Pädagogik. München
Scheurmann, E. (Hrsg.) (1977): Der Papalagi. Die Reden des Südsee-Häuptlings Tuiavii aus Tiavea. Zürich
Schiller, F. (1984/1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Ders.: Über das Schöne und die Kunst. Schriften zur Ästhetik. München, S. 139–229
Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M. (7. Auflage 1996)
Schmidt, S. J. (1990): Vorwort. In: Varela, F. J.: Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. Frankfurt a. M.
Schmidt, S. J. (1992): Wissenschaft als ästhetisches Konstrukt (Manuskript). Hannover (Universitätsbibliothek)
Schmidt, S. J. (2003): Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek
Schmidt, S. J./Rusch, G. (1995): Konstruktivismus und Ethik. DELFIN. Frankfurt a. M.
Schmidt, S. J./Rusch, G. (Hrsg.) (1992): Konstruktivismus. Geschichte und Anwendung. Frankfurt a. M.
Schmidt, H./Schischkoff, G. (1978): Philosophisches Wörterbuch. Stichwort: Ethik. 20. Aufl. Stuttgart, S. 165ff.
Schneider, W./Raue, P.-J. (1998): Handbuch des Journalismus. Reinbek
Schöttker, D. (1996): Theorien der literarischen Rezeption. Arnold, H. L./Detering, H. (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München, S. 537–554
Schreier, H./Heyl, M. (Hrsg.) (1995): „Daß Auschwitz nicht noch einmal sei ...“. Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg
Schulz von Thun, F. (1989/1990): Miteinander reden, 2 Bde. Reinbek
Schweer, M. (1998): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 26, S. 183–193
Seidel, E. (1987): Das Sokratische Gespräch als Methode der politischen Erwachsenenbildung. In: REPORT 20, S. 59–72
Semen, B. (1993): Offenheit als Basis für partnerschaftliche Führung und Motivation. Bausteine für ein neues Denken und Handeln in Unternehmen. In: Dorn, B. (Hrsg.): Unternehmensprinzip Offentheit. Grundlagen für offene Organisationen. Bonn u. a., S. 259–280
Siebert, H. (1991): Interkulturelle Bildungsarbeit als Sisyphusarbeit? In: Bringmann, H. u. a. (Hrsg.): Den Menschen lebensstark machen. Hannover (Katholische Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen), S. 61–69
Siebert, H. (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Siebert, H. (1993b): Erwachsenenbildung seit 1945. Hannover (Bildungswerk Niedersächsischer Volkshochschulen e.V.)
Siebert, H. (1996): Interkulturelle Erwachsenenbildung. Stand und Perspektiven. In: ZEP:Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 3, S. 5–7
Siebert, H. (1998): Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung (DIE Materialien für die Erwachsenenbildung). Frankfurt a. M.
Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied
Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 3. Aufl. Neuwied/Kriftel
Siebert, H. (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a. M.
Singer, W. (2002): Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft. Eröffnungsvortrag des 43. Deutschen Historikertages. In: Ders.: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt a. M., S. 77–86
Singer, W. (2002b): Im Grunde nichts Neues. In: Ders.: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt a. M., S. 171–180
Sloterdijk, P. (1989): Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik. Frankfurt a. M.
Sloterdijk, P. (1999): Regeln für den Menschenpark. Elmauer Rede. In: DIE ZEIT Nr. 38 vom 16. September 1999, S. 15–21
Spaemann, R. (1986): Moralische Grundbegriffe. München
Staehle, W. (1989/1994): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München
Stahl, T. (1988): Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Bandler, R./Grinder, J.: Reframing. Ein ökologischer Ansatz in der Psychotherapie (NLP) (6. Aufl. 1995). Paderborn, S. 7–12
Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., S. 49–69
Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a. M.
Steinmann, H./Schreyögg, G. (1993/1997): Management. Konzepte – Funktionen – Fallstudien. Wiesbaden
Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory - Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
Streeck, J. (1995): Sprachanalyse als empirische Geisteswissenschaft. Von der „philosophy of mind“ zur „kognitiven Linguistik“. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Aufl. Weinheim, S. 90–100
Suhr, M. (1994): John Dewey zur Einführung. Hamburg
Sünker, H./Krüger, H. H. (Hrsg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M.
Tannen, D. (1992): Das hab’ ich nicht gesagt. Hamburg
Thiele, W. (1998): Art. Text. In: Nünning, A. (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart u. a., S. 525f.
Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn
Tietgens, H. (1989): Die Entdeckung der Deutung für die Bildung Erwachsener. In: Hoerning, E. M./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 76–83

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Tietgens, Hans (1991): Die ethische Komponente der Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel, S. 107–114
Toulmin, S. E. (1975): Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg i. Ts.
Treibel, A. (2000): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen
Treml, A. K. (1987): Einführung in die allgemeine Pädagogik. Stuttgart
Treml, A. K. (1987b): Evolutionstheorie als Systemtheorie. In: Oelkers, J./Tenorth, H. E. (Hrsg.), S. 285–303
Tugendhat, E. (1993): Vorlesungen über Ethik. Frankfurt a. M.
Ulfrig, A. (1993): Art. Kontingenz. In: Ders.: Lexikon der philosophischen Begriffe. Eltville, S. 236
Varela, F. J. (1990): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. Frankfurt a. M.
Varela, F. J. u. a. (1992): Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Bern u. a.
Vester, F. (1980): Neuland des Denkens. Stuttgart
Vester, F. (1988): Neuland des Denkens. 5. Aufl. München
Vester, F. (1999): Neuland des Denkens. 11. Aufl. München
Vogelsang, R. (1993): Transformative Theory. In: Siebert, H. u. a. (Hrsg.): Lernprojekte Erwachsener. Baltmannsweiler, S. 141–150
Walser, M. (1998): Erfahrungen beim Verfassen einer Sonntagsrede (Sonderdruck Suhrkamp). Frankfurt a. M.
Waddington, C. H. (1957): Strategy of the Genes. London
Watzlawick, P. (1988): Münchhausens Zopf oder: Psychotherapie und „Wirklichkeit". Bern
Watzlawick, P. (1999): Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. 11. Aufl. München
Watzlawick, P./Kreuzer, F. (1988): Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. Ein Gespräch über den Konstruktivismus. München
Weber, M. (1992/1919): Politik als Beruf. Stuttgart
Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist
Weiss, H. (1993): Soziologische Theorien der Gegenwart. Wien u. a.
Welsch, W. (1997): Unsere postmoderne Moderne. Berlin
Wigger, L. (1990): Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral. In: ZfPäd, S. 309–330
Wiggershaus, R. (1993): Die Frankfurter Schule. 4. Aufl. Frankfurt a. M.
Willi, J. (1985): Koevolution. Die Kunst des gemeinsamen Wachsens. Reinbek
Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebetrachtungen. Bielefeld
Wolf, Ph. (1998): Art. Kontingenz. In: Nünning, A. (Hrsg.): Metzler Lexikon der Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart u. a., S. 283
Wollnik, M. (1994): Interventionschancen bei autopoietischen Systemen. In: Götz, K. (Hrsg.): Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg, S. 118–159

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Zedler, J. H. (1994/1734): Grosses vollständiges Universal-Lexikon, Bd. 10 (Nachdruck). Graz

Zehetmair, H. (1994): Kann Bildung noch Orientierung leisten? In: Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München, S. 437–465

Ziehe, T./Stubenrauch, H. (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Reinbek

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Danksagung

„Was ist ein Autor?“. In vorliegenden Text sind Ideen, Fragen und Ratschläge eingeflossen von: meinen Doktorvätern Winfred Kaminski und Jochen Kade, den Teilnehmern der „Kade-Schmiede“ (Interpretationswerkstatt) der Universität Frankfurt: Birte Egloff, Axel Bohmeyer, Matthias Proske, Jörg Dinkelaker, Marcus Schäfer und anderen. Die Texte, Tipps und Fragen von Birte Egloff und Matthias Proske sind für mich wichtige Orientierungspunkte. Auf die unübliche Fragestellung bin ich unter dem langjährigen lernenden Einfluss von Sigrid Nolda und Sylvia Kade gekommen. Beide sind für mich, nicht nur im kritischen Umgang mit Texten, Vorbilder. Josef Schrader und Stefanie Hartz von der Universität Tübingen danke ich für die Förderung und ihre ständige Bereitschaft zur Diskussion.

Meine beiden Lektoren sind für Qualitätsgewinne und ideenreiche Kneipenabende mitverantwortlich: Uwe Britten/Textprojekte aus Bamberg und Peter Brandt (DIE). Meinen Eltern und Schwiegereltern danke ich für langjährigen, zweifelsfreien Zuspruch.

Ausdrücklich Danken möchte ich den Herausgebern der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“, Sigrid Nolda, Rudolf Tippelt und Ekkehard Nuissl von Rein für die Aufnahme meines Buches.

Ich hatte das Glück, Prof. Detlef Knopf aus Potsdam kurz vor seinem Tod auf einer Tagung von Sylvia Kade kennen zu lernen. Einen halben Abend lang hat er mich ermutigt, mein Forschungsvorhaben weiter zu verfolgen. Obwohl es für das Diesseits zu spät ist, möchte ich dafür meinen Dank ausdrücken: Lieber Herr Knopf, mein unerfüllbarer Wunsch ist, dass Sie das Buch noch lesen könnten.

Gewidmet ist dieses Buch Petra Nyenhuis. Ohne sie wäre der Text schlechter. Den zweiten Bildungsweg – einen völlig ungesicherten Bergpfad – hätte ich ohne sie nicht erklettern können.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf

Autor

Dr. Frank Berzbach, geb. 1971, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Tübingen, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft.
Ausbildung zum Technischen Zeichner; Studium der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Köln; Aufbaustudium Erziehungswissenschaft/ Erwachsenenbildung und Promotion an der Universität Frankfurt/Main (mit der vorliegenden Untersuchung).
Preisträger des Deutschen Studienpreises für eine Analyse des Risikos, Student zu sein.
Nebenberuflich Chefredakteur des Onlinemagazins *sciencegarden.de*, eines Wissenschaftsmagazins für junge Forschung.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/berzbach0502.pdf