



VON DER EVIDENZ DER KONSTRUKTION ZUR KONSTRUKTION DER EVIDENZ

ROLF ARNOLD

Erwachsenenbildung als angewandte Erkenntnistheorie

Die erneute „empirische Wende“ der Pädagogik nach dem „PISA-Schock“ 2000 wurde nicht nur durch allerhand Zugeständnisse an den Zeitgeist erkaufte, sie ging mit einem Substanzverlust einher, der auch für die Erwachsenenpädagogik nicht ohne Folgen verlief. Letztere entfernte sich zunehmend vom Kernanliegen einer gelingenden Bildung und öffnete sich stärker *evidenzbasierten Rekonstruktionen*, die zwar meist Deskription und Analyse verfeinerten, aber immer weniger zeitdiagnostische Impulse zu stiften und selten mutige innovative Gestaltungen zu initiieren vermochte. Letztlich bewirkte dieses *Regiment der Detaillierung* einen Verlust der großen „aufklärerischen“ Linien, was u.a. im Ausbleiben neuer integrationsstarker Theorien zur Bildung Erwachsener sowie in einer immer deutlicher zutage tretenden *Unbestimmtheit des Erwachsenen und des Erwachsenseins* seinen Ausdruck findet. Ist es am Ende so, dass die Erwachsenenpädagogik umso weniger weiß, je mehr sie weiß?

Im Folgenden soll diese Entgrenzung der besonderen Art - die so verstanden wird, dass die Erwachsenenpädagogik ihr Kernanliegen *ausgrenzt*- genauer betrachtet werden. Dabei wird die These stark gemacht, dass es weder die - von einigen Erwachsenenpädagogen betriebene - Integration der Erwachsenenpädagogik in die Erziehungswissenschaft noch ihre Auflösung in einer traditionsvergessenen Bildungswissenschaft ist, von der eine disziplinäre Revitalisierung auszugehen vermag. Diese „lebt“ vielmehr in ihrer Substanz - so die hier vertretende These - davon, dass es gelingt, die Erwachsenenpädagogik überzeugend als eine Sozialwissenschaft bzw. genauer als eine Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft zu entwickeln (vgl. Arnold 2010), die nicht in expertenschaftlicher Distanz zur Praxis - als Begriffsarbeit -, sondern aus dieser heraus entwickelt und in ihrer Methodologie bestimmt wird.

In dieser Perspektive rückt die Erwachsenenpädagogik mit ihrem Fokus auf dem Lernen im fortgeschrittenen Lebenslauf in den Zielhorizont des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsdiskurses, denn es ist das Erwachsenenalter, auf welches Schule und Ausbildung letztlich vorbereiten (möchten) - getreu dem „non scholae sed vitae discimus“. Es ist das Erwachsenenalter, in welchem sich die - teils hochfliegenden - Vorstellungen einer „gelungenen Bildung“ bewahrheiten oder als Ideologie und Illusion erweisen, und es ist dabei der *Vorbereitungsanspruch*, der den pädagogischen Impetus seit jeher trägt und bestimmt - als „Antizipation späterer Verwendungssituationen“, wie es seit der curricularen Didaktik heißt¹. Eine gehaltvolle Definition des Erwachsenseins allerdings muss den Erwachsenen aus diesem Gefängnis der Vorbereitungsanliegen - wie es sich in der alltäglichen Vorherrschaft

¹ Wer auf eine antizipierte Zukunft vorbereitet, bereitet gerade nicht auf Zukunft vor, sondern legt auf eine Zukunft fest, die so wahrscheinlich gar nicht in Erscheinung treten möchte, weshalb die beste Praxisorientierung vielleicht gerade die ist, die sich nicht auf eine vorgestellte oder vorausgesagte Praxis bezieht - so das übersehene Argument zur wohlfeilen Praxisorientierung von Michael Brater (1997), mit welchem dieser eine wichtige theoretische Vorarbeit für eine gestaltungsorientierte Veränderung der beruflichen und berufspädagogischen Praxis lieferte. Bereits dieser Schritt - damals noch frei von erkenntnistheoretischen Begründungen des Konstruktivismus - vermochte die gesellschaftstheoretische Brisanz einer Lösung von überlieferten Gewissheiten deutlich in den Blick zu rücken - ein Zusammenhang zwischen Konstruktion und praktischen Veränderung der Wirklichkeit, welcher der Kritischen Erziehungswissenschaft, die ihre „Kritik“ kohärenztheoretisch unter Bezugnahme auf die „großen Erzählungen“ der Kritischen Theorie entwickelt, entgeht.

antizipativ-curricularer sowie angemäßer Führungs-Konzepte wirkmächtig Ausdruck verschafft- befreien, da auch die Zukunft der Erwachsenen nicht mehr das ist, was sie einmal war - und schon gar nicht das ist, was der Blick „from the past“ aus ihr macht. Und es sind diese („from the past“) sich in unsere Bedeutungszuschreibungen einmischenden „Einflüsterungen“ (*sensu* Derrida), die unseren Begriffen eine gewisse Tendenz verleihen, die zwar nichts mit den durch sie gefassten Gegebenheiten, wohl aber mit den ihnen anhaftenden historischen Kontaminierungen zu tun haben - eine Bemerkung die einen wohl unhintergehbaren Mechanismus unseres Be-Greifens markiert.²

Die Evidenz der Konstruktion - das „unabweisbare Argument“³ des Konstruktivismus

Die Betrachtung der neueren systemtheoretisch-konstruktivistischen Debatten führt unweigerlich zu der Feststellung, dass diese in ihren Positionen und Argumentationslinien zwar nicht neu, aber doch in ihren Begründungen weniger spekulativ daherkommen als die oft in Erinnerung gerufenen Vorläuferkonzepte einer idealistischen Philosophie sowie des Skeptizismus und Solipsismus. Es kann an dieser Stelle nicht dargelegt werden, wie die Kritiken der „unabweisbaren Argumentationen“ im Einzelnen aussehen, es kann nur der Hinweis erfolgen, dass die Ausschnitthaftigkeit, Erfahrungsabhängigkeit sowie Selbstgeschlossenheit menschlicher Wahrnehmung in jüngster Zeit von Hirnforschern vorgetragen werden - und demnach naturwissenschaftliche Belege anführen konnten, die die erwähnten Vorläuferstudien nicht aufzuweisen hatten. Und wenn die dabei zutage tretende Evidenz uns zeigt, dass man Menschen grundsätzlich nichts „vermitteln“ kann, und die Nachhaltigkeit ihres Lernens in hohem Maße mit ihrem Erleben korreliert, dann befinden sich überlieferte Positionen leicht in einer *fundamentalistischen Position* wieder, die allem Anschein zum Trotz an dem festhält, was dereinst als erklärungsstark angesehen wurde, ohne diesem aber wirklich eine neue erklärende Kraft verleihen zu können. Nur so sind die Bemühungen um die Neubegründung der Didaktik als Vermittlungswissenschaft zu verstehen.

Ein Beispiel der subtileren Art eines paradigmatischen Insistierens liefert - ungewollt - die „Didaktik“ von Ewald Terhart (2008), in der er sich auch mit den systemisch-konstruktivistischen Didaktiken und den von der Hirnforschung gestifteten Anregungen auseinandersetzt, diese aber letztlich verwirft. In den konstruktivistischen Didaktikkonzepten entgeht ihm dabei die Beobachtertheorie und die in ihr angelegte Selbstbeobachtungsschleife; er „lädt“ schlicht etwas aus der historischen Erfahrung „down“, das den Neuentwicklungen den Anschein eines alten Bekannten gibt:

Dies kann man die konstruktivistische Neubeschreibung von in der Pädagogik und Didaktik altbekannter, immer wieder empfohlener reformpädagogischer Methodenpostulate nennen. Inhaltlichkeit, der Bezug auf die Sache und ihren Bildungsgehalt - der Ausgangspunkt der bildungstheoretischen Didaktik - wird gleichsam konstruktivistisch verflüssigt (Terhart 2008, S. 37).

Dies ist eine Pauschalcharakterisierung, der mehr entgeht, als sie tatsächlich aufdeckt. So vermisst man eine gehaltvolle Einschätzung der Neubestimmung des Inhaltlichen in Lernprozessen im An-

² Augenfällig sind solche Kontaminierungen insbesondere bei den Vorstellungen über „Führung“, für deren Erfassung uns sozusagen der Begriff abhanden gekommen ist, weshalb wir uns mit Notbegriffen wie „Leadership“ behelfen, aber eben auch sprachlos bleiben. Auch die Konzepte eines Emotionalen Konstruktivismus sehen sich immer wieder mit - warnenden - Belehrungen im Hinblick auf die bereits einmal durchlebten Phasen der „Großen Gefühle“ konfrontiert, wodurch ihr Argument hörerseits bereits im Ansatz verdorben wird und der Diskurs so bleiben kann, wie er ist - allen Hinweisen auf die Macht der Gefühle zum Trotz. In diesem Sinne erhebt Peter Faulstich warnend den Zeigefinger, um auf die „lebensphilosophischen, irrationalen Entgleisungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Erwachsenenbildung hin(zu)weisen“ (Faulstich 2011, S. 81), ohne sich selbst darüber bewusst zu sein, wie er mit diesem Hinweis Wirklichkeiten „from the past“ (Scharmer 2009) konstruiert - eine zwar verbreitete, aber doch willkürliche Assoziation, die uns die Wirklichkeit nur zu unseren Bedingungen - und Erinnerungen - in Erscheinung treten lässt.

³ Sicherlich: Es ist ein Widerspruch, wenn systemisch-konstruktivistische Ansätze von einer „Unabweisbarkeit des Arguments“ reden, wie dies Maturana an vielen Stellen seines Werkes tut (vgl. Köck 2011). Aber diesen Widerspruch aushaken zu können und ihn stehen zu lassen, ist die Grenze, an die wir mit unserem Verstehen gelangen können. Der Anspruch der Widerspruchsfreiheit, den schon Heisenberg nicht aufzulösen, sondern nur aufzugeben vermochte, ist nur für solche Ansätze störend, die - allem Abstreiten zum Trotz und mit oft genüsslich zelebriertem Belehrungsgestus - an einer (korrespondenztheoretischen) Erkennbarkeit der Welt festhalten und sich deshalb in Streits um die Wirklichkeit „verzehren“ (vgl. Nüse 1995) - eine Haltung, aus der heraus man Kriege führen, aber keine verantwortbare Wissenschaft gestalten kann.

schluss an wissenstheoretisch-kognitionswissenschaftliche Forschungen ebenso wie eine wirkliche Bezugnahme auf die kompetenztheoretischen Weiterentwicklungen der Analysen zur Methodenkompetenz, die inhaltlicher aufgeladen ist, als es in dem erwähnten traditionell-didaktischen Weltbild und der „Methodenkompetenz“ aufscheint. So kann alles beim Alten bleiben, und die neueren Ansätze, die das überlieferte Denken in Frage stellen, werden teils als didaktisch-methodischer „Messianismus“ (ebd., S. 61) beschimpft, teils flüchtet man sich in Kompromisslinien, die erkenntnistheoretisch der hohlen Logik Ausdruck verleihen: *Die Wahrheit liegt in der Mitte!* Das hat zwar mit einem angestregten Denken nichts gemein, wohl aber mit festhaltendem - kompromissbildendem - Denken, welches dort, wo es sich der Unausweichlichkeit des Arguments zu folgen gezwungen sieht, dessen Geltung rasch in den Bereich des außerinstitutionellen, informellen Lernens abdrängt (vgl. ebd., S. 38), so als sei das Funktionieren lernender Gehirne vom Institutionalierungsgrad des Lernortes abhängig. Dies wiederum ist nur mehr eine schwache und allzu durchsichtige Argumentation für einen - qua Beruf - dem institutionalisierten Lernen verpflichteten Schuldidaktiker und Unterrichtsforscher. Der Antwort auf die Frage, ob und wie Inhalte tatsächlich „vermittelt“ werden können, wird damit ausgewichen.

In eine ähnliche Richtung sind auch die Rekonstruktionen des konstruktivistischen Arguments von Ludwig zu lesen, wenn dieser schreibt:

Die „Realitätsnähe“ und nicht die Richtigkeit von Deutungen wird zum Maßstab des Lernprozesses. Wobei unklar bleibt, was Realitätsnähe bedeutet. Der selbstreferentielle Lernprozess und der Lernerfolg sind „letztlich nicht mitteilbar“ (Arnold/Siebert 2004, S. 242), vom Außenstandpunkt des Lehrenden nicht mehr verstehbar bzw. beurteilbar. Auf diese Weise wird mit dem konstruktivistischen Lernbegriff die Gesellschaftlichkeit des lernenden Subjekt sehr eigenwillig modelliert: als selbstbezoglicher Prozess des Lernenden ohne sozialen Kontext. Mit anderen Worten: Die Gesellschaftlichkeit des Lernenden und die der Lerngegenstände wird zwar in Rechnung gestellt, ohne sie aber in ihrer historischen Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit verstehen zu können. Lernen wird in diesem Modell als methodisches Problem und nicht als inhaltlich-gegenständliches Problem reflektiert. Das konstruktivistische Lernmodell thematisiert den gesellschaftlichen Bezug, ohne ihn inhaltlich reflektieren zu können (Ludwig 2011, S. 149f.).

Solche Positionierungen schließen den Diskurs voreilig und auch (ab)wertend ab, womit sie nach meinem Eindruck deutlich hinter dem Stand der erkenntnistheoretischen Debatten einerseits (vgl. Soames 1999; Skirbekk 1977) und den Positionen einer zeitgemäßen Erwachsenenbildung andererseits zurückbleiben. Wenn Ludwig an der Dichotomie „richtig“ versus „falsch“ festhält, so folgt auch er letztlich einer korrespondenztheoretischen Wahrheitskonzeption, der eigentlich heute niemand mehr folgt.⁴ Diese Position kommt ganz offensichtlich ohne eine *Beobachtertheorie* bzw. *beobachtertheoretische Reflexionen* aus: *Die Welt wird so bezeichnet und für gegeben gehalten, wie man sie erkennt und sprachlich fasst - ohne Wenn und Aber.* Andere Wissenschaftler haben die korrespondenz-theoretische Erkenntnistheorie verlassen und orientieren sich kohärenztheoretisch. Sie verfahren während ihrer Wahrheitssuche nicht einfach abbildend, sondern sich widerspruchsfrei auf vorliegende Aussagen beziehend. Gleichzeitig verfährt man methodisch kontrolliert, indem man einerseits von den Maßgaben der Logik, einer kritischen Theorie, oder andererseits vom Gesetz der großen Zahl einen über den Augenschein hinausweisenden Wirklichkeitszugang erwartet. Selten nur liegen die dabei zutage geförderten Einsichten, Kommentare und Vorschläge jedoch außerhalb der biographischen Denkrichtung desjenigen, der zu ähnlichen Beurteilungen bereits immer schon geneigt hat. Es ist diese *Überraschungsfestigkeit des Arguments*, welche von der Schwäche solcher selbstausschließender Positionierungen zeugt, aus denen heraus kaum neue und weiterführende Konzepte und Handlungsorientierungen entstehen können. Deshalb verweist der Konstruktivismus auf die Beobachterabhängigkeit jeglicher Feststellung und wendet sich gegen Objektivitätsunterstellungen, wie sie den erwähnten Richtig-falsch-Einschätzungen zugrunde liegen:

„Objektivität ist die Wahnvorstellung, Beobachtungen könnten ohne Beobachter gemacht werden“ (von Foerster, zit. nach Pörksen 2001, S. 15).

Eine wissenschaftlich gehaltvolle Theorie der Erwachsenenbildung ist ohne eine tragfähige *Beobach-*

⁴ Auch Faulstich öffnet sich mehr und mehr einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie, wenn er zugesteht: „Letztlich ist in einem allgemeinen Sinne jede Wissenschaft, die die Unmittelbarkeitsverhaftung durchbricht, ‚konstruktivistisch‘“ (Faulstich 2011, S. 81) -ein Zugeständnis, welches zahlreiche seiner Beobachtungen und Beurteilungen in einem veränderten Licht erscheinen lässt, zumal dann, wenn Faulstich auch dem „besonderen Sinn“ des konstruktivistischen Arguments nachspürt und zugestehen wird, dass auch seine Beobachtungen letztlich von ihm selbst nach Maßgabe seiner - biographisch eingespurten und im Sprachgefängnis seiner Ausdrucksmöglichkeiten dargelegten - Möglichkeiten des Erkennens konstruiert wurden.

tertheorie nicht vertretbar. Die Forscher und Forscherinnen müsst(en) dabei lernen, mit dem - ärgerlichen - Sachverhalt umzugehen, dass auch ihre Wirklichkeitsbeobachtungen, -deutungen oder gar -messungen Ausdruck der Konstruktion ihrer Gehirne sind, über deren sprachgebundene Substanz sie sich häufig wenig Gedanken, über die Aussagekraft und Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse demgegenüber viele Illusionen machen.

Bisweilen stößt man in der derzeitigen Debatte auch auf unerwartet traditionalistische Argumentationen mit letztlich verheerenden Konsequenzen für das Image des Kontextes, in welchem solche „geräuschvollen Rückwärtsrollen“ erscheinen. So hat sich z.B. die „Deutsche Universitätszeitung“ im Juli 2011 durch die Veröffentlichung eines „hohen Liedes“ auf die Vorlesung als besonders geeignete Methode der akademischen Lehre aus der ernst zu nehmenden hochschuldidaktischen Debatte verabschiedet.⁵

Andere Zeitschriften öffnen sich demgegenüber dem Thema des kompetenzbildenden Lernens, indem sie Impulse aus der Berufsbildungs- und der neueren Kompetenzforschung aufgreifen und für die Frage nach der nachhaltigen Entwicklung „tertiärer Kompetenzen“ auszudeuten versuchen (vgl. Arnold 2011 d; Bohle 2010).

In grober Betrachtung können drei Schrittfolgen jüngerer erkenntnistheoretischer Argumentationen unterschieden werden: die *Korrespondenztheorie*, die *Kohärenztheorie*⁶ und die *konstruktivistische Theorie* zu der Frage, wie „wirklich“ die Wirklichkeit sei (vgl. Watzlawick 1997).

In dieser Schrittfolge ist nach meinem Eindruck auch eine Abfolge der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Positionen - von links nach rechts gelesen (wie die zeitlichen Zuordnungen in der letzten Zeile andeuten) - zu erkennen. Ein solchermaßen ordnender Blick lässt auch die *prinzipielle Verspätung gesellschaftlicher, alltagsweltlicher Ausdrucksweisen* zu Tage treten - man könnte auch von einer *Verschobenheit des Sprachlichen* sprechen: Wir denken kohärenztheoretisch, argumentieren aber korrespondenztheoretisch (Theoriefehler 1) oder denken konstruktivistisch, argumentieren aber kohärenztheoretisch (Theoriefehler 2). Beide Theoriefehler prägen auch den derzeitigen erwachsenenpädagogischen Diskurs und unterlaufen selbst prominenten Denkern. So weist u.a. Ludwig Pongratz in seinen Auseinandersetzungsversuchen mit der konstruktivistischen Erwachsenenbildung jegliche korrespondenztheoretische Sicht der Dinge zwar von sich, wirft aber im Laufe seiner Argumentationen die Frage auf, „warum nicht davon gesprochen werden kann, dass ein Nervensystem Informationen aufnimmt und daraus Repräsentationen seiner eigenen Umwelt erstellt“ (Pongratz 2009, S. 62) - eine verräterische Entgleisung, die den Eindruck stärkt, es gehe dem Beobachter Pongratz darum, dem, was er sieht, eine Objektivität zuzuschreiben, an die andere Positionen nicht heranreichen.

⁵ Gemeint ist das Plädoyer für die Vorlesung als besonders geeignete Methode der akademischen Lehre in einer Ausgabe der „Deutschen Universitätszeitung“ (Juli 2011). Hier wird aus sehr subjektiven Motiven heraus, wie die Insider wissen, in einem Pamphlet gegen das Konzept eines akademischen Lernkulturwandels polemisiert, wie es in den Independent-Study-Konzepten vielerorts aufgegriffen wird, wobei der Verfasser ungewollt genau *das* lehrbuchartig vorführt, was er argumentativ abzulehnen meint: die konstruktivistische Beobachtertheorie - hier in der Variante „Wahr ist, was mir (und meinen Bestrebungen) nützt“ - als besonders deutliches Beispiel dafür, welchen opportunistischen Maßgaben die Konstruktion von Wirklichkeiten bisweilen auch „zu Dienste“ ist. Peinlich, dass der Verfasser gleichzeitig in seinem Blog auf eine Online-Erhebung des Stiferverbandes zu der Frage „Hat die Vorlesung noch eine Zukunft?“ verweist, deren - derzeitige - Ergebnisse die von ihm vorgetragene Einschätzung kaum stützen (vgl. www.stiferverband.info/meinung_und_debatte/2011/umfrage_vorlesung/index.html). Es ist dieser Opportunismus, der stets mit in Betracht gezogen werden muss, wenn es um die Frage einer verantwortbaren und weiterführenden Konstruktion der Wirklichkeit geht, deren Maßgaben sich nicht darin erschöpfen, dass ein Autor seine bisherige Sicht der Dinge immer wieder neu unterfüttert und „bestätigt“, um so bleiben zu dürfen, wie er ist (oder gerne sein möchte), sondern auch die Bewegung in den Unterschied mit umfassen („Werden gegensätzliche und alternative Beobachtungen wen schätzend und als möglich ernst genommen?“ und „Ist die vorgetragene Position frei von eigenen Anliegen eines sich treu bleibenden Denk- und Argumentationsstils oder anderer unbearbeiteter Geltungsbemühungen etc.?“).

⁶ Die Kohärenztheorie geht davon aus, dass „Wahrheit“ zwar nicht erklärbar, aber auf andere Begriffe und Konstrukte zurückführbar und somit letztlich nur innersprachlich (re-) konstruierbar ist. Sie geht u.a. von folgender Überlegung aus: „Fully coherent knowledge would be knowledge in which every judgment entailed, and was entailed by, the rest of the System“ (Blanshard 1939, S. 264).

Schrittfolgen Aspekte	Korrespondenz- theorie	Kohärenztheorie	Konstruktivismus
These	„Wahr“ ist das, was ich erkennen und beschreiben kann.	„Wahr“ ist das, was mit anderen logischen Aussagen in Verbindung gebracht werden kann.	„Wahr“ ist für einen Beobachter das, was er zu beobachten und begrifflich zu bezeichnen vermag.
Gütekriterien	Objektivität, Reliabilität und Validität	argumentative Einbettung in vorliegende Beschreibungen, Konzepte und Begründungen	Nützlichkeit (usability) im Sinne der Eröffnung „gangbarer“ (viabler) Wege der Orientierung und des Handelns
erneute Aktualität	ursprüngliche Gewissheit des Augenscheins (naiver Realismus)	seit 1920: „Wiener Kreis“ um Carnap, Frank, Hahn, Neurath, Schlick, Kraft u.a.	seit 1985: von Glaserfeld, von Förster, Maturana, Varela, Watzlawick u.a.

Ein solches, hinter eigenen Ansprüchen zurückbleibendes, schwaches Denken kann nur jemand als Entgleisung oder gar Anmaßung empfinden, dessen eigene Argumentation ohne solche Theorie(bildungs)fehler auskommt. Dies ist nach meinem Eindruck seltener der Fall, als wir einzugestehen bereit sind (vor allem dann, wenn es die eigenen Entwürfe betrifft). So widerspricht auch die Luhmannsche Feststellung „Es gibt Systeme“ (Luhmann 1984, S. 16) letztlich seinen eigenen beobachtertheoretischen Einsichten, denen zufolge es der Beobachter mit seinen überlieferten Unterscheidungsroutrinen ist, der Systeme konstruiert. Und ähnliche Theorie(bildungs)fehler sind auch den konstruktivistischen Argumentationen eigen, wie Peter Faulstich treffend in seiner Besprechung meiner „Selbstbildung“ (Arnold 2010) feststellt und freundlich als „Eklektizismus“⁷ - nach meinem Eindruck: der übersteigerte Ausdruck eines kohärenztheoretischen Bemühens - charakterisiert (Faulstich 2011, S. 81). Gleichwohl bleibt auch eine kohärenztheoretische oder gar eklektizistische Bemühung hinter der Notwendigkeit zurück, die Konstruktivität des uns Erscheinenden in „behutsamer Rede“ (Arnold 2011 a) nachzuzeichnen - ganz so, wie es Heinz von Foerster sich selbst ins Aufgabenheft schrieb, indem er feststellte:

Ich möchte lernen, meine Sprache so zu beherrschen, dass (...) es mir gelingt, meine eigene Person stets als Bezugsquelle meiner jeweiligen Beobachtungen sichtbar zu machen (von Foerster; zit. nach Pörksen 2001, S. 26).

Es ist diese Aufforderung zur „behutsamen Rede“, von welcher nach meinem Eindruck auch eine erkenntnis- und begriffstheoretische Revitalisierung der erwachsenenpädagogischen Diskurse ausge-

⁷ Diesen Kritikpunkt spitzt auch Tobias Künkler in seiner Studie „Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen“ zu, indem er - in grundsätzlichem Gestus (und leider ohne eine selbstreflexive Einsicht in die eigene „Verspätung“ seiner Ausdrucksweise) feststellt: „Mit einer solchen Aussage wird (...) nicht nur korrespondenztheoretischen, sondern auch kohärenztheoretischen Aussagen eine Absage erteilt und damit wissenschaftlicher Beliebigkeit sowie einem theoretischen Eklektizismus (...) Tür und Tor geöffnet“ (Künkler 2011, S. 159). Dies mag eine vielleicht insofern zutreffende Aussage sein, als die konstruktivistische Erkenntnistheorie in ihren Ausdrucksweise auch auf die korrespondenztheoretisch und kohärenztheoretisch kontaminierten Sprachmuster verwiesen bleibt (eine in die Sprache selbst eingebaute Beschränkung, von der sich auch die Argumentationen von Künkler selbst nicht frei machen können, zumal sie ihm (noch) gar nicht auffallen). Und auch die Kritik der „Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus“ (Nüse 1995) erweisen sich als „Erfindungen“, da auch Nüse - wie andere auch-, seinen Beobachtungen und sprachlichen Ausdrucksformen verhaftet, die sich ihm darstellende Wirklichkeit selbst konstruiert - eine Gefangenschaft, in der eine Prise Eklektizismus durchaus befreiend wirken könnte, eröffnet sie doch Irritations- und Perturbationsmöglichkeiten ungeahnten Ausmaßes (vorausgesetzt, man öffnet sich diesen anderen Wirklichkeitskonstruktionen und vermag sich „untreu“ zu werden.)

hen könnte. Denn solange der „Kampf um die Realität“ (Simon 1999) nicht in seiner sprachlich verfassten Konstruktivität bewusst wird, werden auch die Diskutanden es vermeiden „in den Unterschied zu gehen“, d.h. andere Beobachtungen als das nehmen, was sie sind: gleichberechtigte Bemühungen um eine „angemessene“ Beobachtung bzw. Rekonstruktion der Konstruktion der Wirklichkeit - eine Perspektive, die auch für die pädagogische Praxis in vielfältiger Weise anregend und dynamisierend ist:

Sprache als wirklichkeitsabhängiges Medium nimmt im pädagogischen Bereich eine zentrale Stellung ein. Welche unglaubliche Bedeutung haben auch noch heute Definitionen und Merksätze, haben Diagnosen und Zuschreibungen, haben Beurteilungen und Verurteilungen! Pädagoginnen beschreiben und stellen fest. Gerade hier zeigt sich veränderndes Potenzial! Scheinbar fest stehende Beschreibungen lösen sich in Sprache auf, sobald - jenseits der abbildenden Funktion von Sprache - die Wirklichkeit konstruierende Funktion von Sprache gesehen werden kann. Wie gelangen wir zu Beschreibungen von Beziehungen mit Kindern, Jugendlichen, Eltern, die weniger festschreiben, sondern immer wieder neu Potentiale in den Blick nehmen und die Integrität jedes Einzelnen wahren? Wie werden unsere Beschreibungen institutionalisiert und wie wirken die Institutionen auf unsere Beschreibungen? In der systemischen Pädagogik engagieren sich Pädagoginnen in Theorie und Praxis dafür, starre Begriffe und Festschreibungen zu verflüssigen, denn „(...) Begriffe sind wie Spachtelmasse - man kann sie zu vielen verschiedenen Gestalten formen“ (Feyerabend 1998, S. 163) (Jäpelt/ Schildberg 2011, S. 8).

Diese - erneute - sprachanalytische Wendung („*linguistic turn*“) einer systemischen Pädagogik kann auch der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis neuartige und weiterführende Anregungen stiften, indem sie eine erneute Nüchternheit in die Bemühungen des Einzelnen oder ganzer (Wissenschafts-)Systeme, sich seine bzw. ihre Wirklichkeit zu konstruieren, zu bewirken vermag. Damit wird die „Konstruktion der Evidenz“ berührt, auf deren Mechanismen sich die folgenden Ausführungen beziehen.

Die Konstruktion der Evidenz - die Macht der Begriffe

Das Festhalten an einer eher naiven Evidenzgläubigkeit „bedient“ sich auch in der Erwachsenenbildungsdebatte häufig der Verunglimpfung des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes als eines eklektizistischen, solipsistischen oder gar inhaltsfreien Tuns - wenn man den Ansatz nicht insgesamt für alle Unbillen der Zeit in Haftung nimmt. Man lotet dabei nicht die Unabweisbarkeit der Relativität des eigenen Beobachterstandpunktes aus, sondern entschlüpft der Auseinandersetzung durch die Erhebung eines Generalverdachtens, welcher sich in dem Vorwurf äußert, dass der Konstruktivismus die „Gesellschaftlichkeit des Lernenden“ ausklammere, diesen als selbstbezügliches Subjekt ohne sozialen Kontext konzipiere und schließlich auch nicht in der Lage sei, die Sinnhaftigkeit und Bedeutung der Lerninhalte tatsächlich zu verstehen - alles in allem einer ziemlich vordergründigen Vorstellung von den biographisch-lebensweltlichen Bewegungen des Subjektes folge. Dieses liest allerdings aus konstruktivistischen Konzepten bloß der- oder diejenige heraus, der oder die selbst an die Erkennbarkeit der Welt glaubt und davon ausgeht, dass er oder sie selbst, losgelöst von der Relativität ihres Beobachterstandpunktes, über einen privilegierten Zugang zu Wahrnehmung der Sinn- und Bedeutungshaftigkeit sowie Inhaltlichkeit verfüge - eine erkenntnistheoretisch nicht nur zurückgebliebene, sondern auch tendenziell anmaßende Position.

Die erwähnten Unterstellungen sind abwegig, und sie haben meist mehr mit dem argumentativen Notstand der restrealistischen Positionen zu tun als mit einer wirklich auf Auslotung und Verständigung gerichteten, interdisziplinären und paradigmpluralistischen Auslotung des Verhältnisses von Eigenem und Fremdem in der Erwachsenenbildung. Nur schwer löst sich die Debatte zudem von dem „Primat des Inhalts“ (Klafki 1986), d.h. der unausgesprochenen Vorstellung, es gäbe eine bevorzugte Bedeutung des Inhalts im Bildungsprozess, da es dieser Inhalt sei, der Kompetenzen im Kern definiere. Demgegenüber tritt die Frage nach dem individuell-ganzheitlichen Zusammenwirken unterschiedlicher Lernenebenen und Lernarten im Prozess der Kompetenzentwicklung zurück. Souverän setzt sich der Mainstream der didaktischen Debattierer dabei über die vielerorts beobachtete Paradoxie hinweg, dass immer ausgefeiltere Didaktisierungen und Bildungsangebote zu „immer schlechteren Ergebnissen“ zu führen scheinen, wie die Wochenzeitung „Die Zeit“ jüngst unter Bezugnahme auf namhafte Bildungstheoretiker und Hirnforscher zu berichten weiß:

Es gibt Experten, die dazu Überraschendes zu sagen haben - Psychologen, Bildungs- und Hirnforscher, die sich ohne die Brille und die Tradition der Pädagogik mit der Frage nach besserer Bildung beschäftigen. Sie glauben, dass der vermeintliche Widerspruch zwischen Überangebot und Wissenslücken gar keiner ist. Sondern dass, im Gegenteil, unsere Lernenden *mehr* wissen könnten, wenn sie *weniger* lernen müssten (Drösser 2011, S. 29, Herv. durch d. A.).

Nun ließe sich zwar zu dieser Gegenüberstellung von „weniger“ und „mehr“ Ähnliches anmerken, wie

zu dem Unterscheidungsmuster „richtig“ versus „falsch“, wie es Ludwig (2011) verwendet, doch legt die erwähnte Paradoxie eine andere Beobachtungsweise des Gelingens von Bildung nahe. In welche Richtung ein solches konzeptionelles „Reframing“ erfolgen könnte, verdeutlicht Elmar Tenorth in einem Interview unter dem programmatischen Titel „Bildung ist, was übrig bleibt“. Darin wird er mit den Worten zitiert:

Die Schule hat den Lernenden Modi des Weltzugangs zu vermitteln, nicht in erster Linie Wissen.
(Tenorth 2011, S. 30).

Es ist diese Hinbewegung auf die außer- und überfachlichen Aspekte des Lerninhaltlichen, die - wie einleitend gezeigt - von der Allgemeinen Didaktik nur zögerlich aufgegriffen und vielfach, auch unnötig abwertend, kommentiert werden (vgl. Terhart 2009). Diese Hinwendung ist allerdings substanziell, da sie in einem gewandelten Inhaltsverständnis ihren Ausdruck findet, was metakognitive Definitionen nahelegt. Dadurch rücken die „als unabdingbar anzusehenden formalen Kompetenzen unter erwachsenen Lernern“ (Kaiser/Kaiser 2011, S. 14) in den Blick. Diese werden gleichzeitig nicht länger als Add-on eines mehr oder weniger deutlich profilierten materialen Bildungskonzeptes angesehen, sondern rücken in ihrer *Durchdringung mit dem Inhaltlichen* in den Blick. Dieser didaktische Zugang ist für die allgemeindidaktischen Debatten ungewöhnlich, weniger für die berufspädagogischen. Der bereits in den 1990er Jahren begonnene kompetenztheoretische Diskurs hat mittlerweile auch deutlich differenziertere Konzepte entstehen lassen, als es die Rede von der Trias von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz vermuten lässt: Kompetenz präsentiert sich in der erfolgreichen Bewältigung ganzheitlicher Handlungssituationen (vgl. Rauner u.a. 2009). Es ist deshalb die *Situations- bzw. Aufgabenorientierung*, in der das Inhaltliche - eng verwoben mit seinen sozialen und methodischen Dimensionen - Gestalt gewinnt und „Weltzugang“ ermöglicht.

Der eingangs erwähnte Vorwurf von Ewald Terhart, „Inhaltlichkeit, der Bezug auf die Sache und ihren Bildungsgehalt“ werde durch die metakognitiv erweiterten Konzepte des Lernens und der Methodenorientierung gleichsam „konstruktivistisch verflüssigt“ (Terhart 2008, S. 37), entstammt somit einer oberflächlichen Interpretation der substanziell sich - gerade im Kernbereich der Fachkompetenz: der Berufsbildung - schon längst vollziehenden Neufassung der Vorstellungen und Lesarten von „Lerninhalt“. Durch die dabei entstandenen Neukonstruktionen von „Fachinhalt“ vermochte die Berufsbildung - den anderen Bildungsbereichen vorausseilend (vgl. Bohle 2010) - neue Evidenzen zu etablieren, die seitdem auch die gewohnten Abgrenzungen und Unterscheidungen zwischen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen überwinden. Es sind diese und andere überlieferte Unterscheidungsroutinen - wie z.B. die zwischen „materialer“ und „formaler“ Bildung -, die sich dabei „verflüssigen“ (Terhart erinnert ja explizit an Klafkis bildungstheoretische Konzepte), nicht der Lerninhalt selbst. Der Inhalt des Lernens bleibt dabei das, was er eigentlich schon immer gewesen ist: eine bloß über die subjektive Bedeutungszuschreibung *erlebbare* Evidenz.⁸ Auch dies ist ein Hinweis auf die in der Erwachsenenbildung schon vielfältig vorbereitete Einsicht von der angewandten Erkenntnistheorie als metakognitive Dimension gelingender Bildung: „Wahrnehmung ist ein Bestandteil von Lernen“ - so lautete die Überschrift eines 1992 von Ekkehard Nuissl mit Hans Tietgens geführten Interviews, in welchem Tietgens darlegte:

Der Akzent, den ich in letzter Zeit vor allen Dingen zu setzen versuche, auch vielleicht im Unterschied zu früherer Zeit deutlicher (...), ist, die Selbstwahrnehmung und das Phänomen der interpersonellen Wahrnehmung als ein(en) Bestandteil von Lernen anzusehen, (der) auf Lernen hinführt
(Nuissl/ Tietgens 1992, S. 17).

Es ist dieser - von Tietgens vorgezeichnete - integrative Weg, auf welchem das überlieferte Inhaltsverständnis der Didaktik überwunden werden kann und neue Evidenzen in den Blick treten können.

Auch die kompetenztheoretische Wendung des Diskurses um die notwendige und gelingende Bildung dokumentiert, dass es sich - wie schon bei dem alle unsere Vorstellungen von der Erwerbstätigkeit durchdringenden Berufsbegriff - um eine konstruierte Evidenz handelt, deren Substanz sich einer

⁸ „Vielmehr entsteht diese Bedeutung auf höchst subjektive und individuelle Weise im Kopf bzw. im Gehirn des Zuhörers - nur merken wir von diesem Vorgang überhaupt nichts, da er unbewusst abläuft; wir nehmen sozusagen nur das Endprodukt des Prozesses der Bedeutungserzeugung wahr. Damit gesprochene oder geschriebene Worte und Sätze eine Bedeutung erlangen, muss das Gehirn des Empfängers über ein entsprechendes Vorwissen verfügen, es müssen also Bedeutungskontexte vorhanden sein, die den Zeichen ihre Bedeutung verleihen. Bedeutungen können somit gar nicht vom Lehrenden auf den Lernenden direkt übertragen, sondern müssen vom Gehirn des Lernenden konstruiert werden“ Roth/ Lück 2010, S. 40).

historisch entwickelten Begriffs- und Wahrnehmungsroutine verdankt, nicht jedoch einer Korrespondenz mit der Realität selbst. Es sind die Begriffe, die das in Erscheinung treten lassen, was durch den Begriff fokussiert wird, während das nicht Fokussierte ausgeblendet bleibt. Es ist dieser Wahrnehmungsmechanismus - bei dem es sich in Wahrheit um eine *Wahrgebung* handelt -, der erkannt und genutzt werden kann. Dieser Schritt ermöglicht eine „Anwendung der Erkenntnistheorie“ (vgl. Arnold 2011b) in Kontexten des sich verändernden Lernens - eine Radikalisierung des Subjektbezugs, ohne die eine Nachhaltigkeit im Leben des Einzelnen und der Gesellschaft im Sinne einer „different future“ (Senge u.a. 2008) kaum reifen kann. In diesem Zusammenhang markieren Peter Senge u.a. das Bild eines erwachsenen Lebens, welches sich „im Einklang“ seiner inneren und äußeren, also auch seiner gesellschaftlichen, Kontexte zu bewegen versteht, und umreißt damit einen Evidenzrahmen, der noch der ausgestaltenden Konstruktion durch einen zeitgemäßen Erwachsenenbegriff harret (vgl. Wolf 2011).

Literatur

- Arnold, R. (2010): Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler
 Arnold, R. (2011a): Die Kunst der behutsamen Rede. Oder: Systemisch für „Anfänger“. In: Ders.: Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken. Baltmannsweiler, S. 165-168
 Arnold, R. (2011b): Veränderung durch angewandte Erkenntnistheorie - einleitender Überblick. In: Ders. (Hg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler, S. 1-8
 Arnold, R. (2011c): Denn sie wissen nicht, was sie tun? Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung. In: Weiterbildung, H. 4, S. 28-31
 Blanshard, B. (1939): The Nature of Thought. London
 Bohle, F. (2010): Kann die höhere Bildung von der beruflichen Bildung lernen? Die Verbindung von institutionalisiertem Lernen und praktischem Tun eröffnet neue Lernfelder und -orte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 6-9
 Brater, M. (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, U. (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M., S. 149-174
 Drösser, C. (2011): Das will ich nicht wissen. In: Die Zeit vom 11. August 2011
 Faulstich, P. (2011): Das Buch in der Diskussion. Zu: Arnold, R. (2010): Selbstbildung - oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 80-82
 Feyerabend, P. (1998): Widerstreit und Harmonie. Trentiner Vorlesungen. Wien
 Jäpelt, B./Schilberg, H. (2011): Vorwort. In: Dies. (Hg.): Wi(e)der die Erfahrung. Zum Stand der Kunst systemischer Pädagogik. Basel, S. 7-14
 Kaiser, A./Kaiser, R. (2011): Lernerfolg durch Metakognition. In: Weiterbildung, H. 3, S. 14-17
 Klafki, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 455-476
 Köck, K. (2011): Neurosophie. Über Humberto Maturanas „Biologie der Kognition“. In: Pörksen, B. (2011): Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg, S. 208-225
 Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld
 Ludwig, J. (2011): Subjekttheoretische Ansätze, In: Fuhr, T./Gonon, P./Hof, C. (Hg.): Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Paderborn u.a., S. 147-152
 Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
 Nüse, R. (1992): Über die Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus. Weinheim
 Nuissl, E./Tietgens, H. (1992): Wahrnehmung ist ein Bestandteil von Lernen. Ein Interview mit Hans Tietgens zum 70. Geburtstag am 17. Mai 1992. Frankfurt a.M.
 Pongratz, L.A. (2009): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemischer Pädagogik. 2. Aufl. Wiesbaden
 Pörksen, B. (2001): Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg
 Pörksen, B. (Hg.) (2011): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden
 Rauner, F. u.a. (Hg.) (2009): Messen beruflicher Kompetenzen. Bd. 1: Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projektes. Münster
 Roth, G./Lück, M. (2010): Mit Gefühl und Motivation lernen. Neurobiologische Grundlagen der Wissensvermittlung im Training. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 1,5. 40-43
 Scharmer, C.O. (2009): Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing. San Francisco
 Senge, P. u.a. (2008): The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations are Working Together to Create a Sustainable World. New York
 Simon, F.B. (1999): Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik. Heidelberg
 Soames, S. (1999): Understanding Truth. New York
 Skirbekk, G. (Hg.) (1977): Wahrheitstheorien. Eine Auswahl aus den Diskussionen über Wahrheit im 20. Jahrhundert. Frankfurt
 Tenorth, E. (2011): „Bildung ist, was übrig bleibt“. In: DIE Zeit vom 11. August 2011
 Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart
 Watzlawick, P. (1997): Wie wirklich ist die Wirklichkeit. Wahn, Täuschung, Verstehen. 23. Aufl. München
 Wolf, G. (2011): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Stuttgart

Aufgelesen aus:

Arnold, Rolf (2012): Von der Evidenz der Konstruktion zur Konstruktion der Evidenz. In: ders.(Hg.): Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 216 -231 (geringfügig gekürzt und verändert durch RS).

