

2012

Masterarbeit von Anne Pupak
TU Kaiserslautern



Erwachsenenbildung als Spiegel individueller

Wirklichkeitsauffassungen

Menschenbilder, Selbstbilder und die unterschiedlich konstruierten Sichtweisen eines Individuums auf die Welt, sind sehr persönlich, individuell und vielfältig. Doch wie kommt diese Vielfalt zustande? Welche Herausforderung ist das für die Erwachsenenbildung, und welche Möglichkeiten könnten zielführend sein, den besseren Umgang mit dieser Vielfalt zu lernen? Diesen und anderen Fragen, geht die vorliegende Arbeit auf den Grund.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
Vorwort	1
1. Die Einheit des Menschlichen als Vielheit	3
1.1. Die Vielfalt und ihre Menschenbilder	3
1.1.1. Die Diskussion über den „Freien Willen“ als Beispiel	5
1.2. Selbstbilder und Unitas Multiplex	7
1.3. Menschenbilder in der Erwachsenenbildung	11
2. Individuelle Wirklichkeitsauffassungen	15
2.1. Von unseren Höhlen und ihrem Wirklichkeitseinfluss	15
2.2. Die Erforschung von Wirklichkeiten - der Konstruktivismus	18
2.2.1. Selbsterfüllende Prophezeiungen nach Watzlawick	19
2.2.2. Varela und das Erkennen der Erkenntnis	22
2.3. Konstruktivismus – eine kritische Auseinandersetzung mit andragogischer Perspektive?	25
3. Erwachsenenbildung als Spiegel	28
3.1. Die Ansprüche an und die aktuelle Entwicklung von Lehr-Lern-Prozessen ...	28
3.2. Der Lernende und die Didaktik	31
3.2.1. Der Mechanismus des Erkennens	34
4. Ein- und Ausblick (in die Praxis)	38
4.1. Kurzbeschreibung des Weiterbildungsinstitutes	38
4.2. Drei Methoden	39
4.2.1. Die Theatermetapher	39
4.2.2. Die kollegiale Beratung	40
4.2.3. Die Spiegelungsübung	41
4.3. Teilnehmerstimmen	42
4.4. Im Gespräch mit Bernd Schmid	46
Fazit	52
Literaturverzeichnis	54
Anhang	57
Eidesstattliche Erklärung	66

I. Abkürzungsverzeichnis

d.h.	–	das heißt
z. B.	–	zum Beispiel
m. E.	–	meines Erachtens
s. E.	–	seines Erachtens
bzw.	–	beziehungsweise

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 (aus Holm, 2008, S.13)	12
Abbildung 2 (aus dtv-Atlas zur Philosophie, S. 40).....	15
Abbildung 3 (aus Siebert, 1998, S.51)	25
Abbildung 4 (eigene Abbildung aus Siebert, 2009, S.20)	28

Vorwort

Grundziel der Erwachsenenbildung (Andragogik) ist die Erhaltung und Verbesserung der Arbeits- und Lebensbewältigungsfähigkeit eines jeden Menschen. Der markanteste Unterschied zur Pädagogik ist, dass ein erwachsener Lerner bereits stark geprägt ist von seinen gemachten (Lebens)Erfahrungen und Lernerlebnissen, die ihn in gewisser Weise determinieren. Diese Vorstrukturierung ist sehr individuell und persönlich. In dieser Arbeit geht es vornehmlich um genau diese Herausforderung in der Weiterbildungsarbeit mit Erwachsenen – dem Reichtum individueller Lernzugänge.

1

In der Erwachsenenbildung finden sich zahlreiche Menschen mit den unterschiedlichsten Lebensentwürfen, Motivationen und Werten. Zur Verdeutlichung des Zustandekommens dieser unfassbaren Vielfalt werde ich daher im ersten Kapitel einen interdisziplinären Einblick in die Menschenbilder an einem Beispiel, als auch der Entstehung von Selbstbildern, geben. Mit dem vorherrschenden Bild über den Menschen als lernende Subjekte in der Andragogik schließt das erste Kapitel.

Diese Vielfalt an Ansichten kommt nicht von ungefähr. Im zweiten Kapitel werden demzufolge die Ansätze und Perspektiven des Konstruktivismus im Fokus stehen. Der Konstruktivismus kann eine Erklärung dafür geben, wie solch eine Mannigfaltigkeit den Menschen betreffend zustande kommt. Daraus lassen sich viele Erkenntnisse für die Arbeit mit Erwachsenen ziehen. In der Lehre wird jedoch allzu oft von der Vermittlung von Tatsachen und Fakten gesprochen, die (dieser Ausarbeitung nach) nur Vermutungen sein können und die zudem nicht vermittelbar in diesem Sinne sind. Viel wichtiger ist das „strukturelle Andocken“ an die unterschiedlichen Wirklichkeitsauffassungen der Teilnehmer und die Begleitung eines solchen Prozesses, um eine selbstständige Lernaktivität und Produktion von Wissen zu stimulieren.

Bezogen auf diese Erkenntnis, wird im dritten Kapitel der Anspruch an eine neu gedachte Didaktik Thema sein. Eine Didaktik, die ferner dem bildungspolitischen Wunsch entgegen kommt, selbständige und selbstorganisierte lebenslange Lerner als Bürger auszubilden. Die These dieser Arbeit lautet: „Wenn ich erkenne wie ich erkenne, dann bin ich auch eher motiviert mich mit neuen Lerngegenständen zu beschäftigen.“ Eine solche Auseinandersetzung mit sich selbst kann durch unterschiedliche Methoden, wie z.B. der Spiegelung erreicht werden. Der Spiegel und das Reflektieren an sich, lassen uns leicht neue Perspektiven erkennen und in unsere

eingefahrene Wahrnehmung integrieren. Erwachsenenbildung kann als eben dieser Spiegel für die unterschiedlichen Wirklichkeitsauffassungen fungieren und die Vielfalt aufzeigen. Das Ziel soll sein, das Individuum selbst im Erkennen, wie er erkennt und lernt, zu professionalisieren.

Ein Beispiel aus der Praxis für solch eine Didaktik und damit einhergehende Erfahrungsberichte von Teilnehmenden im letzten Kapitel soll diese These unterstreichen. Die Teilnehmer einer Weiterbildung, wie in dem Beispiel dargestellt, spiegeln wider, dass diese Herangehensweise der Professionalisierung nur einer kleinen Gruppe zu Gute kommt und zwar den bereits hochqualifizierten Bürgern und Bürgerinnen.

Die vorliegende Masterarbeit schließt mit der Frage, ob diese Art der Weiterbildung nicht für alle, also auch den bildungsfernen Gruppen, eine didaktische Sprache „to go“ mitgeben kann, um dem bildungspolitischen Ziel des lebenslangen Lernens durch alle Bildungsschichten hinweg einen Schritt näher zu kommen und um jedem Menschen eine individuelle und nachhaltige Hilfestellung zu geben.

1. Die Einheit des Menschlichen als Vielheit

1.1. Die Vielfalt und ihre Menschenbilder

Dr. Jochen Fahrenberg war Professor und Leiter der Abteilung für Persönlichkeitspsychologie am Psychologischen Institut der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg. Er befasste sich intensiv mit dem Thema Mensch und Menschenbilder und schaffte zum Teil stark philosophisch geprägte Werke und Forschungen zu diesem Thema. Ein E-book von ihm trägt den Titel „Menschenbilder - psychologische, biologische, interkulturelle und religiöse Ansichten.“ (J. Fahrenberg, 2007). In diesem Werk fasst er von der Philosophie, der Psychologie über die Neurowissenschaft bis hin zu den unterschiedlichen Religionen existierende Menschenbilder zusammen und gibt somit einen groben interdisziplinären Überblick über die sagenhafte Vielfalt von Perspektiven und Auffassungen über das, was einen Menschen beschreibt. Er selbst definiert ein Menschenbild als *„die Gesamtheit der Annahmen und Überzeugungen, was der Mensch von Natur aus ist, wie er in seinem sozialen und materiellen Umfeld lebt und welche Werte und Ziele sein Leben hat bzw. haben sollte.“* (Fahrenberg, 2007, S.9). Um hier ins Detail gehen zu können oder die einzelnen Menschenbilder, die von Fahrenberg beleuchtet wurden, ausführlich zu betrachten, bietet diese Arbeit nicht den geeigneten Rahmen. Daher werde ich im Folgenden anhand von Zitaten über die angesprochene Vielfalt aus dem E-book und Ergänzungen zum Einstieg nur einen kleinen Umriss des Diskurses geben:

*„Als Folge des Programms der Aufklärung bietet sich ein offener Pluralismus der Weltanschauungen und Menschenbilder dar – in einer **Vielfalt** wie nie zuvor in der Geschichte.“* (ebd, S.16). Menschen, die sich früher noch anpassen und unterordnen mussten konnten plötzlich ihr „anderes Denken“ ausleben und ausbauen. Einhergehend mit der gesetzlichen Liberalisierung von Meinungen und Religionen wurden die Gedanken frei und es hat sich ein geistiger Pluralismus entwickelt. Doch die Aufklärung war nur der Anfang. *„Die Globalisierung hat neben ihren oft kritisierten, ökonomischen und politischen Problemen auch eine Internationalisierung anderer Bereiche gebracht. So bildet sich zunehmend ein Wissen über die **Vielfalt** eigenständiger Kulturen und Religionen heraus; zur Weltliteratur kommen durch die neuen Medien eine Weltkunst und Weltmusik hinzu.“* (ebd, S.58). Ein Pluralismus der sich weltweit zusammensetzt aus 6.400.000.000 Individuen in 268 verschiedenen

Ländern, aus 220 unterschiedlichen Kulturkreisen und 5.000 Ethnien, die jeweils eine bis mehrere von 6.500 verschiedenen Sprachen sprechen (aus Fahrenberg, 2007, Vorwort) *„Wenn wir Menschen anderer Gesellschaften und Kulturen begegnen, erfahren wir ihre Lebenswelt, ihre Werte und Überzeugungen (und nicht nur die touristischen Ziele oder kulinarischen Eigenarten). Dadurch lernen wir es, mit anderen Augen zu sehen. Auch auf diesem Gebiet ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine fundamentale Voraussetzung beim Lösen bestimmter kognitiver und sozialer Aufgaben, sie ermöglicht die Toleranz der kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Vielfalt.“* (ebd, S.108). Diese Perspektivenübernahme ist aber leider nicht Gang und Gebe. Im Gegenteil, wo das Auge auch hinblickt, Menschen und ihre unterschiedlichen Wirklichkeitsauffassungen treffen aufeinander, und es entsteht eine Vielzahl an Kämpfen um die Wahrheit, Glauben und Überzeugungen und ihre zum Teil traurigen Folgen. Noch heute gibt es jährlich etwa 40 Kriege und bewaffnete Auseinandersetzungen sowie 8,4 Millionen Flüchtlinge und 23,7 Millionen Vertriebene (vgl.ebd, Vorwort). *„Offenheit, Vielfalt, Unterschiedlichkeit in verschiedenen Lebensbereichen nicht nur hinnehmen, sondern auch schätzen zu können, ist eine ungewöhnliche Eigenschaft.“* (ebd.S.231).

Diese Vielfältigkeit ist aus soziologischer, als auch psychologischer Perspektive, der logische Grund für die existierende Vielzahl an Menschenbildern. *„Menschen leben unter verschiedenen materiellen Bedingungen, sind verschiedenen Erziehungseinflüssen und Lebensereignissen ausgesetzt, bringen eine unterschiedliche genetische Ausstattung mit, haben unterschiedliche Persönlichkeiten und Begabungen und werden bereits deshalb unterschiedliche Überzeugungen entwickeln.“* (ebd, S.210).

Menschenbilder können laut der psychologischen Anthropologie von drei Kernthemen abgeleitet werden: Gott, Seelenprinzip und Willensfreiheit (vgl. ebd, S.16). Alle drei sind schwierige als auch schwer zu fassende Begriffe und werden bereits seit Jahrhunderten im Bezug auf den Menschen diskutiert. Trotzdem möchte ich eines dieser Prinzipien und zwar der Frage, ob der Mensch einen freien Willen hat, im nächsten Punkt in Anlehnung an Fahrenberg näher beleuchten. Ziel ist es jedoch im Folgenden nicht, den freien Willen genau zu bestimmen oder zu widerlegen, sondern die interdisziplinäre Debatte bezüglich dieses Menschenbildmerkmals kurz aufzuzeigen.

1.1.1. Die Diskussion über den „Freien Willen“ als Beispiel

Sigmund Freud hat die Psychoanalyse stark beeinflusst und den Menschen als triebgesteuertes Lebewesen seiner Zeit offenbart. Neben der Feststellung nach Kopernikus, dass die Erde nicht der Mittelpunkt des Universums sei sowie der Abstammungslehre Darwins, war diese „freudsche“ Erkenntnis die *„Dritte Kränkung des Menschenbildes“* (Fahrenberg, 2007, S.22f).

Er prägte die Begriffe „Es“, „Ich“ und „Über-Ich“, welche bis heute noch Bedeutung für die Psychoanalyse haben. *„Das Ich trifft auf diese Weise die Entscheidung, ob der Versuch zur Befriedigung ausgeführt oder verschoben werden soll oder ob der Anspruch des Triebes nicht überhaupt als gefährlich unterdrückt werden muss (Realitätsprinzip). Wie das Es ausschließlich auf Lustgewinn ausgeht, so ist das Ich von der Rücksicht auf Sicherheit beherrscht. Das Ich hat sich die Aufgabe der Selbsterhaltung gestellt, die das Es zu vernachlässigen scheint. Es bedient sich der Angstsensationen als eines Signals, das seiner Integrität drohende Gefahren anzeigt.“* (aus ebd. S.18). Das „Es“ wird nach seiner Definition von zwei Haupttrieben unterbewusst beeinflusst. Diese bezeichnete er als Eros und Destruktionstrieb. Freud schreibt dazu:

„Das Ziel des ersten ist, immer größere Einheiten herzustellen und so zu erhalten, also Bindungen, das Ziel des anderen im Gegenteil, Zusammenhänge aufzulösen und so die Dinge zu zerstören. Beim Destruktionstrieb können wir daran denken, daß als sein letztes Ziel erscheint, das Lebende in den anorganischen Zustand zu überführen. Wir heißen ihn dadurch auch Todestrieb.“ (aus ebd, S.18). Aufgrund dieser Triebe sowie den unbewussten Konfliktlagen zwischen „Es“, „Ich“ und „Über-Ich“, die wir nach Freud ständig unterbewusst zu befriedigen bzw. auszufechten versuchen, unterliegt auch die Willensfreiheit seines Erachtens einer Illusion (vgl. ebd S.20f). Während Erich Fromm dieses Menschenbild und Freuds Ausführungen als Grundgedanken weiterführt und zum Beispiel durch die gesellschaftlichen bzw. sozialen Einflüsse ergänzt (vgl. ebd, S.25ff), lehnen andere wie Viktor Frankl oder C.G. Jung Freuds Theorien ab. C.G. Jung geht davon aus, dass der Mensch bewusst Wollen und Entscheidungen treffen kann. (vgl. Fahrenberg 2007, S. 36).

Viele Neurowissenschaftler vertreten die Auffassung, *„der Wille sei nicht durch eine freie geistige Willensentscheidung, sondern durch die weitgehend unbewussten Funktionsabläufe des Gehirns bestimmt.“* (Fahrenberg, 2007, S.89).

Der amerikanische Physiologe Benjamin Libet hat ein Experiment unternommen, um die zeitliche Abfolge einer bewussten Handlungsentscheidung nachvollziehen zu können. Die Untersuchungsteilnehmer wurden dazu angeleitet, zu einem beliebigen Zeitpunkt einen Finger zu bewegen und sich im gleichen Moment dieser Bewegung den Zeigerabstand einer Uhr zu merken. Auf neurophysiologischer Ebene kam bei diesem Experiment heraus, dass sich der Entscheidungsprozess, wann der Finger bewegt wird, schon lange vorher angebahnt und die Entscheidung unterbewusst bereits objektiv getroffen wurde, bevor sie vom Individuum selbst subjektiv fiel (vgl. Libet, 1999, S.49ff). Doch auch die Wiederholung dieses Experimentes in abgewandelter Form durch andere Wissenschaftler mit ähnlichem Ergebnis (vgl. Haggard, Eimer, 1999, S.128ff) reichte bisher noch nicht aus, um eine Beweisführung gegen den freien Willen damit exakt zu bestimmen.

Im wahrsten Sinne des Wortes scheiden sich bei dieser und vielen anderen Fragen die Geister. Das wird auch von Fahrenberg noch einmal verdeutlicht, indem er zu der Frage nach der Willensfreiheit Umfrageergebnisse von Studenten der Psychologie aufführt. Trotz der vielen Wissenschaftler, die Argumente gegen den freien Willen postulieren und mit Experimenten versuchen zu belegen sowie anerkannter Psychologen und Philosophen, die ebenfalls dieser Meinung sind, haben die Studenten mit einer Mehrheit von 62 Prozent der Aussage zugestimmt: *„Ich bin mir bewusst, dass ich einen freien Willen habe.“* Den anderen beiden Aussagen *„Ein bewusster Willensimpuls geht hervor aus nicht-bewussten Hirnprozessen, die lückenlos kausal miteinander verknüpft sind. Insofern ist die Freiheit des Willens eine Illusion“* haben 20 Prozent und *„Ich bin für mein Handeln moralisch verantwortlich“* 11 Prozent zugestimmt (vgl. Fahrenberg, 2007, S.161f).

Wie dieses eindeutige Umfrageergebnis zustande kommt, wird unterschiedliche Gründe haben. Vermutlich trägt hier die fehlende Beweisführung einen großen Teil zu diesem Ergebnis bei. Dennoch: Würde der Mensch wirklich aufhören an etwas, für ihn sehr Bedeutendes, wie den „freien Willen“ zu glauben, wenn man ihm die Glaubensgrundlage dafür entzieht? Und wäre genau das nicht auch eine freie Willensentscheidung, trotz wissenschaftlicher Experimente, welche den freien Willen widerlegen?

Die Debatte über den freien Willen ist bis heute noch offen. Unterschiedliche Perspektiven bieten unterschiedliche Ergebnisse. Eine einzig richtige Antwort gibt es nicht.

1.2. Selbstbilder und Unitas Multiplex

Ein Selbstbild lässt sich laut dem Persönlichkeitspsychologen Thomae als „*soziales Leitbild*“ beschreiben. Kelly und Maslow definieren es als „*eine Art Messstab oder sinngebender Faktor, von dem aus Verhalten gelenkt oder umorientiert wird.*“ (aus J. Fahrenberg et al, 2000, S.71). Der Mensch entwirft also eine eigene Identität, die ihm vorgibt, wie er ist und nach welcher Maxime er handelt (vgl. Fahrenberg et al. 2000, S.71).

Schaut man sich heute um und beobachtet seine Mitmenschen, erkennt man eine Vielzahl von unterschiedlichen Identitätsentwürfen. Am Beispiel der Familie und Partnerschaft finden sich, neben der Kernfamilie und Mehrgenerationenfamilie, nicht eheliche Lebensgemeinschaften, Wohngemeinschaften, Single-Haushalte, Patchwork-Familien, alleinerziehende Mütter und alleinerziehende Väter. Sogar Viehhöfe werden zunehmend geschlossen. Schaut man noch genauer hin, sieht man Menschen, die „*ausreichend abenteuerlich, sauber, weitgereist, belesen, niedrig im Cholesterinspiegel, schlank, gut im Kochen, freundlich, geruchsfrei, gut frisiert, sparsam, einbruchsgesichert, familienorientiert*“ sind und noch vieles mehr. „*Die Liste ist ohne Ende*“ (Gergen, 1996, S.136).

Diese unfassbare Vielheit, die einen einzelnen Menschen umhüllt, vereinte der deutsche Psychologe und Philosoph William L. Stern bereits Anfang des 19. Jahrhunderts als Einheit in der Mannigfaltigkeit bzw. als „*unitas multiplex*“ (vgl. Stern, 1906, 1923). Die Vielheit zeigt sich seiner Meinung nach in mehreren Schichten, die unter oder übergeordnet sind, und die sich als Einheit nach außen präsentieren. Zudem ist Stern der Meinung, alles menschliche Wirken und Handeln sei teleologisch begründet; also diene einem bestimmten Zweck. Dabei nutzt er nicht das Wort „*zweckmäßig*“, sondern in diesem Fall „*zielstrebig*“. In Verbindung mit „*unitas multiplex*“ entsteht seine These: „*Unitas multiplex bedeutet Einheit in der Mannigfaltigkeit durch Zielstrebigkeit.*“ (Renner, Laux, 1994, S.10) Die deutschen Psychologen K.H. Renner und L. Laux verdeutlichen diese Ansicht Sterns in einem Vortrag auf dem 39. Jahreskongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie an einem Beispiel:

Eine Person will eine für ihn bedeutende Prüfung bestehen. Somit erscheint nach Stern „*vor der Person ein Bild des, was sie werden will.*“ (Stern, 1923, S.231) zum Beispiel: „*Ich will als erfolgreicher Kandidat die anstehende Examensprüfung abschließen.*“ Dieses Bild bezieht wiederum mehrere andere Selbstbilder mit ein, wie z.B. Ich bin

intelligent, ich bin gut im Lernen, ich habe eine schnelle Auffassungsgabe. Diese Bilder führen die Person zu bestimmten Handlungen wie z.B. lernen, prüfungsrelevante Literatur recherchieren und erfährt damit einhergehende Emotionen und Bewusstseinsinhalte. All das zusammen bildet nach Stern die Einheit der Vielheit des Menschen. Somit ist seiner Meinung nach Zielstrebigkeit auch eine Schlüsselkompetenz dafür, diese Vielheit an Selbstbildern zu einer Einheit zu bündeln (vgl. Renner, Laux, 1994, S.11f)

Doch wie zielstrebig sind Menschen heutzutage? L. Laux und K.H. Renner (vgl. Renner, Laux, 1994, S.14) verdeutlichen das Problem der „Zielstrebigkeit“ in der postmodernen Gesellschaft anhand eines Beispiels nach dem amerikanischen Psychologen Kenneth J. Gergen (*deutsche Übersetzung nach K.H. Renner und L. Laux, 1994, S. 14*):

„An einem sonnigen Sonntagmorgen überlegt ein Mann voller Tatendrang, was er heute alles tun könnte. Die hintere Tür müsste repariert werden, was eine Fahrt zum Eisenwarengeschäft nötig macht. In der Stadt könnte er auch noch einen schon lange nötigen Friseurtermin wahrnehmen, eine Geburtstagskarte für seinen Bruder kaufen, seine Schuhe reparieren lassen und Hemden aus der Wäscherei holen. Aber eigentlich sollte er schon lange mal wieder trainieren; ob heute Nachmittag Zeit zum Joggen bleibt? Das erinnert ihn an ein Meisterschaftsspiel, das er sich zur selben Zeit ansehen wollte. Wichtiger scheint, der wiederholten Bitte seiner Ex-Frau zu einem Gespräch beim Mittagessen nachzukommen. Aber sollte er nicht auch seinen Urlaub planen, bevor die besten Urlaubsorte ausgebucht sind? Langsam weicht sein Tatendrang und Optimismus einem Gefühl der Niedergeschlagenheit. Der freie Tag ist zu einem Chaos rivalisierender Möglichkeiten und Notwendigkeiten geworden.“

Unabhängig davon, dass in Deutschland an einem Sonntagmorgen die genannten Geschäfte nicht überall geöffnet hätten (was die Pluralität in diesem Beispiel reduzieren würde), ist solch eine Situation heutzutage sehr gut nachvollziehbar. Diese Vielfalt an Optionen und das Effektivitätsstreben (hier gemeint als rationaler Umgang mit der begrenzten Ressource Zeit), machen es dem Menschen nicht einfach, sich für eines der Ziele zu entscheiden und somit sein mannigfaltiges Selbst zu einer Einheit zu bündeln und tätig zu werden.

Die Auffassung Sterns ist nur eine von vielen. In der Persönlichkeitspsychologie sind die Perspektiven der Experten ebenfalls vielseitig und zum Teil auch widersprüchlich. Der Persönlichkeitspsychologe Lothar Laux führt in seinem Buch

„*Persönlichkeitspsychologie*“ die unterschiedlichen Sichtweisen in diesem Feld auf. Zusammengefasst handelt das Buch über eine Vielzahl an Kontroversen, wie z. B. die Einzigartigkeit versus die Generalisierbarkeit einer Persönlichkeit, Person versus Situation sowie Außensicht versus Innensicht (vgl. Laux, 2008).

Das mag vor allem auch hier an der Fülle und Wandelbarkeit liegen, die ein einzelnes Individuum mit sich bringt. Nach den Auswertungen unterschiedlicher Experimente mit Menschen, wie z.B. das berühmte und später auch verfilmte Stanford-Gefängnisexperiment von Philipp G. Zimbardo an der Stanford University, wurde aufgezeigt, dass im Vorfeld verhaltensunauffällige Menschen als Probanden ausgewählt wurden, die jedoch in der Rolle des Wärters oder des Gefangenen rollentypische Eigenschaften angenommen haben, wie z.B. Machtausnutzung oder Aufbäumen durch Unterdrückung. Die Teilnehmer, wenn auch nicht alle, haben offenbar neue Eigenschaften zu ihrem Selbstbild, welches sie mit ihrer Rolle verbinden, hinzugefügt. Eigenschaften, die z.B. im ersten Beispiel in einem vorgelagerten psychologischen Gutachten so nicht festgestellt wurden (vgl. Haney, Banks und Zimbardo, 1973 aus Laux, 2008, S.18ff).

Unsere Persönlichkeit scheint einerseits geprägt durch unsere Eigenschaften, andererseits ist sie auch das Ergebnis davon, wie wir unser Selbst darstellen oder in welche Rolle wir schlüpfen. Wenn wir uns jedoch so schnell an neue Gegebenheiten und Rolleneigenschaften mit unserem Verhalten anpassen und unsere Persönlichkeit erweitern als auch verändern können, lassen sich dann überhaupt Voraussagen über ein von der Persönlichkeit abgeleitetes Verhalten machen?

Der oben bereits erwähnte Psychologe Gergen geht beispielsweise davon aus, dass wir gar keine Voraussage treffen können, wie jemand aufgrund seiner Persönlichkeit reagiert, sondern wir uns aufgrund der Vielzahl an Beziehungen, ob privat, beruflich, online, offline oder flüchtig als Persönlichkeit ständig neu beeinflussen lassen. Im Laufe des Lebens begegnen uns mannigfache andere Menschen unterschiedlichster Art. Jeder dieser Menschen färbt nach Gergen (vgl. Gergen, 1990, S.197) in gewisser Weise auf den anderen mit seinen Wertevorstellungen, Sichtweisen, Lebensweisen, Selbstkonzepten und Erfahrungen ab und macht aus dem Individuum eine bunte Mischung aus Selbstbildern. Den Menschen könnte man somit s. E. als ein soziales Konstrukt bezeichnen, welches seine eigene Identität aufgrund pluralistischer Begegnungen und Erfahrungen zusammenstellt: *„Jeder von uns wird zunehmend eine bunte Mischung von Potentialen, wobei jedes Potential eine oder mehrere*

Beziehungen, in die wir uns einlassen, darstellt [...]. Nach einem ernsthaften Gedankenaustausch mit einem Kommunisten aus Bologna erscheint eine bestimmte Form des Kommunismus durchaus plausibel; nach einem exquisiten Abendessen mit einem Pariser büßt die enthaltsame, gesunde Lebens- und Ernährungsweise enorm an Anziehungskraft ein. Lernt man die Lebenswelt der Japaner kennen, wird das Ideal von individueller Leistung fraglich.“ (Gergen, 1990, S.195).

Auch diese Diskussion über Selbstbilder und die Persönlichkeit bietet keine eindeutige Antwort. Viele Punkte klingen plausibel, für den Einen mehr, für den Anderen weniger.

1.3. Menschenbilder in der Erwachsenenbildung

Menschenbilder über den lernenden Erwachsenen sind nur vereinzelt verfügbar und nach in der andragogischen Fachliteratur bisher auch nicht hinreichend systematisch bearbeitet worden (vgl. Weinberg, 2000, S.23 aus Holm, 2008, S.5f). Doch finden sich vereinzelt Stellungnahmen und Analysen, welche auch in diesem Bereich für interne Diskussionen sorgen. In der Erwachsenenbildung wird der Fokus vor allem auf den **lernenden** Erwachsenen gelegt. Die Fragen stellen sich, was einen Erwachsenen motiviert zu lernen, und wie der Lernprozess eines Erwachsenen entsprechend von statten geht?

11

Frau Dr. Ute Holm, Akademische Rätin für Erwachsenenbildung der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg fasst unter dem Titel „Menschenbilder in der Erwachsenenbildung“ im Namen des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung die wichtigsten Menschenbildthematiken zusammen. Holm stellt fest, dass neben „*der Vorstellung des stabilen, verantwortungsvollen, mündigen und moralisch integer handelnden Erwachsenen*“ (Holm, 2008, S.8), sich Bilder über den unfertigen Menschen zunehmend in den Vordergrund spielen. Menschen sehen sich ständig Unsicherheit und Veränderung gegenüber und müssen anhand einer lebenslangen Lernfähigkeit sich ihre „*Ichflexibilität*“ (Baltes 2004, S.49, aus Holm, 2008, S.9) bewahren. „*Identitätstheoretisch besteht dann zwar eine Sehnsucht nach personaler Integrität, die aber immer wieder neu hergestellt werden muss.*“ (ebd, S.9). Die Hauptaufgabe für einen Erwachsenen, sehen viele der aufgeführten Denker gewissermaßen in der Bewältigung des eigenen Lebens und der Anpassung der individuellen Lebensführung auf dem Hintergrund gegebener Herausforderungen. Der dadurch entstehende biografische Ansatz bezüglich des Menschenbildes in der Erwachsenenbildung ist nach Holm der am stärksten ausgebaute (vgl. ebd S.16). Zwischen den von Holm genannten vier Vertretern dieser Perspektive herrscht dennoch Uneinigkeit. Nittel und Kade sehen die gesellschaftliche Strukturebene als ausschlaggebend für ihr biografiethoretisch-anthropologisches Konzept, während Bittner eine psychodynamische und Baltes eine kompetenzbezogene Ebene in diesem Zusammenhang vertritt (vgl. ebd, S.12). In der folgenden Tabelle auf der nächsten Seite fasst sie die Theorien von Kade, Nittl, Baltes und Bittner in ihrer Abhandlung noch einmal zusammen:

Biografiethoretisch-anthropologisches Konzept	Dimension offener Biografie	Dimension normativer Biografie
Biografizität (Nittel 2003)	Die Gestaltung der Biografie unterliegt der Pluralisierung und Individualisierung.	Norm als Ideal aufgeklärten und demokratischen Handelns: Die Gestaltung der Biografie verlangt dem Individuum eine verantwortungsvolle Haltung ab. Norm als gesellschaftlich definierte Verhaltenserwartung: Lebenslanges Lernen stellt u. a. eine gesellschaftlich auferlegte Lernerwartung dar.
Individuelle Gestaltung der Biografie (Kade 2001)	Die Gestaltung der Biografie unterliegt der Pluralisierung und Individualisierung. Normativitätskritik: Starre Menschenbilder im Sinne normativer und typisierender Aussagen der Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung sind obsolete Vorstellungen.	Norm als gesellschaftlich definierte Verhaltenserwartung: Die Gestaltung seiner Biografie wird dem Individuum gesellschaftlich auferlegt.
Der unfertige Mensch (Baltes 2004)	Die Gestaltung des Lebensverlaufs als lebenslange Lernanforderung verlangt adaptive Ichflexibilität.	Norm als verhaltensbezogener Wertekanon: Der Bezugskontext ichflexiblen Handelns betrifft einen Kanon mit Werten wie Weisheit und Tugend.
Biografisch geprägte Grundsituationen des Erwachsenenlebens (Bittner 2001)	Im Rahmen lebensbezogener Komplexität müssen verschiedene Ich-Facetten ausbalanciert werden. Normativitätskritik: Sie zielt auf verallgemeinernde und typisierende Aussagen empirischer Forschung.	

Abbildung 1 (aus Holm, 2008, S.13)

Ein neuzeitlicher Begriff, welcher im Zusammenhang mit lebenslang lernenden Erwachsenen in Verbindung gebracht wird und auch in der Abhandlung von Holm durch Nittel erwähnt wird, ist der der „Biografizität“. Diese Schlüsselkompetenz hat

Peter Alheit ins Leben gerufen und definiert damit die Fähigkeit „*moderne Wissensbestände an biografische Sinnesressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren.*“ (Alheit, 1995, S.291ff). Er sieht die Biografie eines Erwachsenen als einen „*sehr spezifischen Lernprozess der europäischen Moderne*“

Alheit zeigt anhand der Entwicklung der Sterberaten in den USA (da die USA seit 1840 keine erheblichen Bevölkerungseinbußen aufgrund von Katastrophen, Kriegen, etc. hinnehmen mussten) auf, dass die Beziehung zur eigenen Biografie heute eine ganz andere ist. Im Jahre 1840 lag die Wahrscheinlichkeit bei 50 Prozent, dass ein Mensch in jedem beliebigen Alter sterben könnte. In diesem Verhältnis ist es für den Menschen kein Gedanke, sein Leben bis ins Alter mit Beruf, Karriere und Familie zu planen. Bei einer durchschnittlichen Lebenserwartung von bis zu 77 Jahren bei Männern und bis zu 82 Jahren bei Frauen in der Bundesrepublik Deutschland, (vgl. Statistisches Bundesamt) und der damit einhergehenden „*relativen Planungssicherheit*“, ist es dem Menschen sehr wichtig geworden, seine Zukunft auszugestalten (vgl. Alheit, 1993). Ein solch geplantes Leben kann daher sogar in Phasen (nach Whitbourne/Weinstock, 1982, S.232ff) eingeteilt werden, in denen unterschiedliche **Motive** überwiegen, so z. B. die **Umsetzungsphase** im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, die **Etablierungsphase** im Alter zwischen 25 und 45, die anschließende **Erhaltungsphase** bis 55 Jahren sowie die **Verlangsamungsphase** bis zum Austritt aus dem Beruf, durch den die letzte Phase, der **Ruhestand**, ab 65 Jahren, eingeläutet wird. Sowohl die Familiengründung, als auch der später folgende Auszug der Kinder sind weitere Lebenslaufereignisse, die wichtige Wendepunkte in einem Menschenleben darstellen.

Das Leben wird von Anfang bis zum vermeintlichen Ende geplant und nach bestimmten Kriterien als erfolgreich oder weniger erfolgreich bemessen. Dabei geht es jedoch nicht allein um die großen Planungsziele, wie z.B. die Karriere oder der angestrebte Hausbau, sondern auch um den Alltag, die Wochenendplanung, die Urlaubsplanung, die Geburtstagsplanung, etc. (vgl. Alheit, 1993). Diese Planungswut könnte m. E. auch in Verbindung stehen mit der Perspektive „*unitas multiplex*“ nach Stern aus dem vorherigen Punkt. Ist die Neigung, alles zu planen vielleicht eine Art Bewältigungsstrategie, die uns über die Lebensdauer hinweg durch die zielgerichtete Bündelung unserer Eigenschaften eine Konsistenz als Individuum verspüren lässt?

Als Erwachsener sind wir also Schöpfer unserer Pläne und schränken uns selbst ein oder erweitern unsere Möglichkeiten je nachdem, wie wir von unserer

Handlungsautonomie Gebrauch machen. Gefühlt haben wir unser Leben in der eigenen Hand und gestalten unser Leben bis zum Tod. Gleichzeitig sind wir aber auch darauf angewiesen, dies zu tun. So auch die Übereinstimmung von Kade und Nittel in der obigen Tabelle: *„Die Gestaltung seiner Biografie wird dem Individuum gesellschaftlich auferlegt.“* oder auch nach Baltes, der *die Gestaltung des Lebensverlaufes als lebenslange Lernanforderung* bezeichnet.

Anstöße unsere Biografie zu ändern und neue Wege einzuschlagen bekommen wir meist von „außen“, zum Beispiel aufgrund von Krankheit, Arbeitslosigkeit, Schwangerschaft, etc. Der chilenische Biologe und Philosoph Varela beschreibt solche Ereignisse, die uns zu einer Veränderung auffordern, als „Perturbation“. Das bedeutet, dass uns eine Störung in unserer gewohnten Wirklichkeit zu einer Anpassung dieser Wirklichkeit veranlasst und somit ein Lernprozess losgetreten wird (vgl. Maturana, Varela, 1987, S.27). Wie wir die Anpassung interpretieren ist sehr individuell und situationsabhängig. Alheit (2006, S.6) bringt als Beispiel die ungewollte Schwangerschaft einer daran verzweifelnden Teenagerin im Vergleich zu einem spät werdenden Vater, für den die Schwangerschaft seiner Partnerin das größte Glück bedeutet. Beide interpretieren die Situation auf dem Hintergrund ihrer Biografie. Für beide bedeutet die neue Situation einen Lernprozess aufgrund der anstehenden Umstellung. Alheit bekräftigt, dass jeder aktuelle Lernprozess so abläuft und geht davon aus, dass alles Lernen in gewisser Weise „biografisches Lernen“ sei sowie eine sehr individuelle und einzigartige Angelegenheit (vgl. Alheit 1993, 1995, 2003; Alheit/Dausien 2000).

Daraus wäre zu schließen, dass ein Erwachsener nur dann lernt, wenn er es für sinnvoll oder notwendig für sein Leben ansieht. Sinnvoll ist es dann, wenn es ihn bei der Umsetzung seines Lebensplans weiterbringt und notwendig, wenn er aufgrund von „Perturbationen“ keine andere Möglichkeit sieht, als sich mit den neu gegebenen Voraussetzungen/Umständen zu arrangieren. Das zu Lernende muss daher an den Erfahrungen und an der Situation des erwachsenen Lernenden strukturell andocken, um einen Lernzugang zu schaffen. Eine Gruppe von 10 Erwachsenen in einer Weiterbildung bringen entsprechend 10 unterschiedliche Andockstellen mit sich. Auch wenn zum Beispiel alle 10 die Gemeinsamkeit verbindet arbeitslos geworden zu sein und aufgrund dieser „Perturbation“ einen neuen Weg für sich assoziieren müssen, sind die Lebensentwürfe und der mitgebrachte Erfahrungsschatz wiederum sehr verschieden und der jeweilige Lernzugang als zuständiger Weiterbildner gegebenenfalls individuell zu handhaben.

2. Individuelle Wirklichkeitsauffassungen

2.1. Von unseren Höhlen und ihrem Wirklichkeitseinfluss

Diese unterschiedlichen strukturellen Andockungspunkte, wie im vorherigen Kapitel festgestellt, können sich auf die unterschiedlichen Erfahrungen und deren individuellen Interpretationen und Deutungen zurückführen lassen. Das Höhlengleichnis von Platon beschreibt in Bildern, wie die Wahrnehmung der Menschen s. E. von statten geht und welche Lücken diese Wahrnehmung aufweisen kann. Die Abbildung soll die folgende Nacherzählung des Gleichnisses unterstützend verdeutlichen.

15

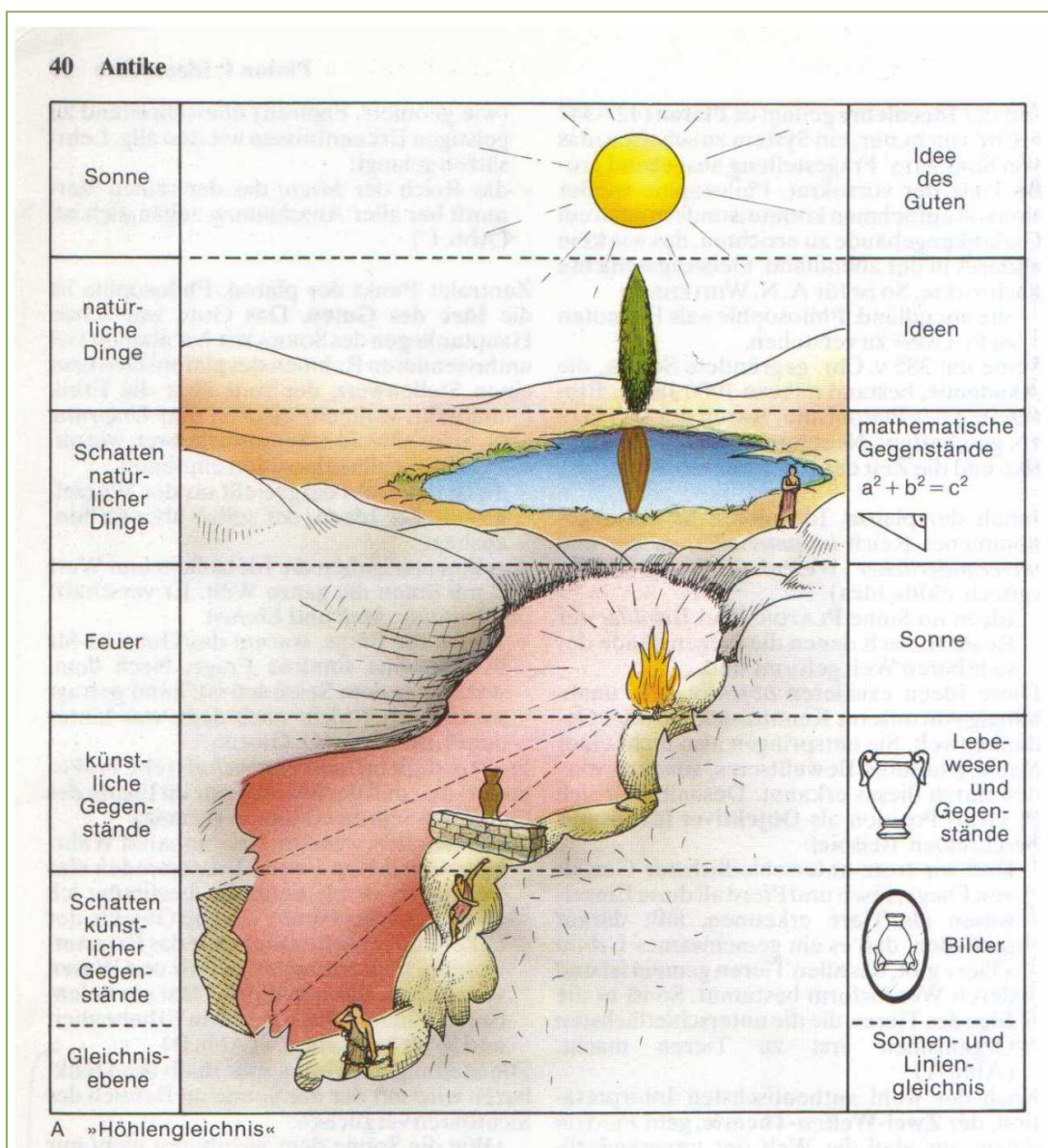


Abbildung 2 (aus dtv-Atlas zur Philosophie, S. 40)

In dem Höhlengleichnis erzählt Platon von den gefesselten Menschen in einer dunklen Höhle, die nur auf die Wand vor ihnen Blicken können. Selbst den Kopf können sie nicht wenden, da dieser fixiert ist. Auf dieser Wand sehen die Menschen wechselnde Schatten. Diese Schatten entstehen durch künstliche Gegenstände, die hinter ihnen und einer Mauer vorbeigetragen werden und deren Schatten durch das Licht des dahinterliegenden Feuers an die Wand projiziert werden. Da die Menschen nur diese Schatten wahrnehmen können, besteht auch ihre Wirklichkeit nur aus diesen eindimensionalen Formen, die nacheinander an der Wand vor ihnen auftauchen. Als Bild für einen „denkenden“ Menschen, der sich nicht rein auf seine Sinneswahrnehmung verlässt, erzählt Platon weiterführend von einem der Gefesselten, der befreit wird. Dieser hat plötzlich die Fähigkeit aufzustehen und sich umzublicken. Das fällt dem Befreiten nicht leicht, da seinem Körper die gefesselte Position am vertrautesten ist und es ihm Schmerzen bereitet. Auch der erste Blick nach hinten, in Richtung Feuer bereitet dem Befreiten ein Brennen in den Augen, da er die Helligkeit des Feuers nicht gewöhnt ist. Nach einer gewissen Zeit der Anpassung, kann er sich immer besser bewegen und erkennt plötzlich dreidimensionale künstliche Gegenstände. Ihm wird bewusst, dass dies die eigentlichen Gegenstände sind, die er, in Form der Schatten projiziert, durch das dahinterliegende Feuer vorher als real wahrnahm. Der Befreite begibt sich auf einen anstrengenden Aufstieg Richtung Höhlenausgang, durch welchen er die Sonne durchblitzen sieht. Nachdem er aus der Höhle auftaucht, fangen seine Augen wieder an zu schmerzen, da das Sonnenlicht noch heller als das Feuer ist, und er sich erst an diesen hellen Anblick gewöhnen muss. Erst sieht er die Spiegelung von den natürlichen Gegenständen in der Umgebung in einem vor ihm liegenden See. Er hebt den Kopf, um die natürlichen Gegenstände direkt zu betrachten, bis er letztlich den Blick ganz in Richtung Sonne schweifen lässt und so die „Idee des Guten“ erkennt.

Würde er nun nach Platon noch einmal hinabsteigen in die dunkle Höhle, würden seine ehemaligen Genossen denken, er wäre verwirrt oder verrückt. Sie würden nicht verstehen, was der Befreite von einer anderen Wirklichkeit hinter ihnen erzählt, da sie diese nicht mit ihren eigenen Sinnen wahrnehmen können. Zudem würde der Befreite selbst Probleme haben, sich wieder an die Dunkelheit zu gewöhnen, um die künstlichen Schatten der Gegenstände wieder genauer deuten zu können. Vielleicht würde der Befreite von seinen Genossen sogar als Ketzer bezeichnet werden und vielleicht würden sie ihn sogar umbringen, weil er ihre wahrgenommene und für wahr

befundene Wirklichkeit mit seiner neu gewonnenen Wirklichkeitsauffassung bedroht... (vgl. Platon, 1988, 301ff).

Die bekanntesten Interpretationen dieses Gleichnisses besagen, dass Platon damit die unterschiedlichen Bewusstseinszustände darstellen wollte. Das Innere der Höhle beschreibt das, was für den Menschen (Mensch=Seele) sichtbar ist und die Welt außerhalb der Höhle den Bereich des Denkbaren. Das was in der Höhle gesehen werden kann, beschreibt die Wirklichkeit, die rein durch die Sinne, wie das Sehen, wahrgenommen werden kann und die Wahrnehmung dessen, was außerhalb der Höhle ist, beschreibt die erweiterte Wirklichkeit, die durch abstraktes (weiter)denken geschaffen wird. Die Mathematik ist für Platon die Grundvoraussetzung für die Befähigung zum abstrakten Denken. Die Sonne verkörpert die „Idee des Guten“ und kann erst nach einer langen schmerzvollen (Gedanken)Reise erreicht werden (vgl. z.B. Rehn, 2005 oder Asmuth, 2006, ab S. 261ff...).

Das Höhlengleichnis lässt die Frage aufkommen „*Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben.*“ (Watzlawick, 1985, Buchtitel). Ist unserer Wirklichkeit, wie wir sie wahrnehmen, real?

2.2. Die Erforschung von Wirklichkeiten - der Konstruktivismus

Der Konstruktivismus beschreibt die Entstehung von Wirklichkeiten auf Basis der Erkenntnistheorie und geht davon aus, dass der Mensch sich ein „*mögliches Modell*“ der Erkenntnis anhand von Sinnesreizen und Gedächtnisleistungen selbst konstruiert und damit eine individuelle Wirklichkeit von einer lebberen Welt für sich entstehen lässt (radikaler Konstruktivismus) (vgl. Ernst von Glasersfeld aus Watzlawick 1981, S.19f, S.23 und S.37). Jede Wahrnehmung ist demnach gänzlich subjektiv. Die hier benutzten Worte „jede“ und „gänzlich“ lassen das radikale (kompromisslose) dieser Theorie erkennen. Folglich kann in der menschlichen Welt keine eine oder objektive Wahrheit existieren, sondern nach dem Erkenntnistheoretiker (Epistemologe) Jean Piaget spiegeln unsere Wirklichkeitsauffassungen vielmehr das Ergebnis unserer Anpassung (Akkommodation und Assimilation) wieder (vgl. von Glasersfeld, 1992, S. 29). Dieser Gedanke ist ganz und gar nicht neu, wenn man das Höhlengleichnis von Altphilosoph Platon unter diesen Gesichtspunkten noch einmal betrachtet, obgleich in der Antike die Erkennbarkeit der einen Wirklichkeit nicht in diesem Sinn bezweifelt wurde. Das Höhlengleichnis ist heute circa 2500 Jahre alt.

Wenn aber dem Konstruktivismus zufolge, das gesamte Wissen der Welt nur in den Köpfen von Individuen existiert und das Individuum dieses Wissen nur auf Basis eigener Erfahrungen mit seine Sinnesorgane interpretieren kann, würde das bedeuten, dass auch jede Wissenschaft ihre Erkenntnisse selbst konstruiert hat und letztlich der Konstruktivismus selbst eine reine Konstruktion ist. Das ist in der Tat kein einfacher Gedanke. Denn woran soll sich der Mensch dann noch orientieren? Bringt er nicht bereits über Jahrhunderte alle Mühe auf, die objektive Wahrheit zu erforschen? Wenn man unter zahlreichen anderen geschichtlichen Beispielen an den Fall Galileo Galilei's denkt, wird einem bewusst, wie sehr der Mensch eine Ordnung braucht und an einer Wirklichkeit festhält, die er als wahr befunden hat und zu was er fähig ist, wenn seine Wahrheitsaufrechterhaltung bedroht wird.

Wie genau das Konstruieren vor sich geht, wird im folgendem an zwei (von vielen) Perspektiven näher erläutert: die Perspektive des österreichischen Psychologen, Kommunikationswissenschaftlers, Philosophen und Autor Paul Watzlawick und dem bereits erwähnten chilenischen Neurobiologen und Philosophen Francisco Varela.

2.2.1. Selbsterfüllende Prophezeiungen nach Watzlawick

Paul Watzlawick schreibt in seinem Buch *„Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus.“* neben vielen Beiträgen von anderen Wissenschaftlern einen eigenen Beitrag über Selbsterfüllende Prophezeiungen. Diese dienen der Verdeutlichung, wie Wirklichkeiten subjektiv erfunden werden und wie sie die zukünftig erlebte Wirklichkeit entsprechend beeinflussen. Unter selbsterfüllender Prophezeiung versteht er *„eine Annahme oder Voraussage, die rein aus der Tatsache heraus, dass sie gemacht wurde, das angenommene, erwartete Ereignis zur Wirklichkeit werden lässt und so ihre eigene „Richtigkeit“ bestätigt.“* (Watzlawick, 1981, S.91). Als eines von vielen Beispielen nennt er ein Oak-School-Experiment des Psychologen Robert Rosenthal der Harvard Universität. In diesem Experiment wurden die Schüler einer Schule vor Schulanfang einem Intelligenztest unterzogen, welcher unter anderem (angeblich) feststellte, von welchen Schülern überdurchschnittliche Leistungen im kommenden Schuljahr erwartet werden können. Eine Liste mit diesen Schülern bekamen die Lehrer noch vor der ersten Unterrichtsstunde ausgehändigt. In Wirklichkeit gab es aber diese Schüler gar nicht, von denen eine überdurchschnittliche Leistung erwartet wurde. Die Liste war eine Fälschung. Es bestand eigentlich keinerlei Unterschied zwischen den Schülern, die auf der Liste standen und denen, die nicht aufgelistet waren. Die Lehrer jedoch gingen von einem Unterschied aus. Nach Beendigung des Schuljahres wurde der Intelligenztest ein weiteres Mal durchgeführt. Anhand dieses Tests konnte bei den gelisteten Schülern eine überdurchschnittliche Zunahme des Intelligenzquotienten und der erbrachten schulischen Leistung beobachtet werden, was sich zudem auch in den Beurteilungen der Lehrer über die gleichen Schüler widerspiegelte. Die betreffenden Schüler wurden von den Lehrern unter anderem mit intellektueller Neugierde und Freundlichkeit beschrieben, durch welche sie sich von den anderen Schülern angeblich abhoben (vgl. ebd, S.97f).

Das bedeutet, dass nur aufgrund der angenommenen Prophezeiung der Lehrer: „diese Schüler werden überdurchschnittliche Leistungen erbringen“, sich diese Annahme in der Zukunft selbsterfüllt hat.

In diesem Zusammenhang spricht Watzlawick auch von unzähligen Krankheitsgeschichten, die entweder aufgrund eigenen Glaubens an die Zukunft im Tod oder bei positiver Selbstprophezeiung in Genesung geendet haben. Auch medizinische Maßnahmen, wie die Verabreichung von Placebos, lassen sich in das

Phänomen mit einreihen, da diese pharmakologisch unwirksamen Medikamente trotzdem zur Besserung oder gar zur Heilung beitragen können (vgl. Watzlawick, 1981 S.103ff und Schnabel, 2007).

Bei diesen Beispielen handelt es sich nicht mehr um unwissenschaftlich abzulehnende Annahmen, sondern genauso wissenschaftlich zu begründende wie auch anderes Wissenschaftsgut, an das wir zu glauben gelernt haben und als selbstverständlich betrachten. Watzlawick schreibt dazu: *„Ihnen allen gemeinsam ist die offensichtlich wirklichkeitsauffassende Macht eines bestimmten Glaubens an das So-Sein der Dinge; eines Glaubens, der genauso gut ein Aberglaube wie eine scheinbar streng wissenschaftlich, aus objektiver Beobachtung abgeleitete Theorie sein kann.“* (ebd, S.106). Das bedeutet auch, dass wir selbst nicht nur für unsere eigene Wirklichkeit die Verantwortung haben, sondern auch für die Konstruktion von Wirklichkeiten anhand unserer Erfindungen und Erkenntnisse, die wiederum die Wirklichkeit Anderer beeinflusst.

In einem weiteren Beitrag in seinem Buch schreibt Watzlawick über Paradoxien (vgl. ebd, S.229 ff in Anlehnung an Wittgenstein). Als Beispiel einer Paradoxie zitiert er den Satz des Kreters Epimenides aus der Antike: *„Alle Kreter sind Lügner“*. Aus diesem Satz lässt sich folgern, dass wenn Epimenides *„tatsächlich lügt, dann ist seine Aussage wahr; ist sie aber wahr, dann ist es unwahr, dass er lügt...“*. Die Logik, scheint sich hier nicht zu erschließen, sondern aufgrund ihrer Rückbezüglichkeit im Kreise zu drehen. Weitere Paradoxien finden sich auch in der Mathematik. Schaut man sich die „Instrumente“ der Mathematik einmal an, erschließen sich drei verschiedenen Zahlengruppen, denen alle existierenden Zahlen zugeordnet werden können: Die Gruppe der positiven Zahlen, die Gruppe der negativen Zahlen und die Zahl 0. Folgt man der mathematischen Logik, lässt sich daraus ableiten, dass eine Zahl, die weder 0 noch negativ ist, eine positive Zahl sein muss, sowie eine Zahl, die weder Null noch positiv ist, eine negative Zahl darstellt und eine Zahl, die weder negativ noch positiv ist, auf jeden Fall eine Null sein muss. Hinzu kommt z.B. die Regel der Multiplikation, dass eine negative Zahl multipliziert mit einer negativen Zahl, eine positive Zahl ergibt. Schaut man sich auf diesem Hintergrund nun die Gleichung $x^2+1=0$ an, welcher der genannten Fälle, negativ, positiv oder Null, tritt dann als Ergebnis ein? Löst man die Gleichung nach x auf, kommt als Ergebnis „Wurzel von -1“ heraus. Doch welcher Wert hat als Ergebnis -1, wenn man ihn mit sich selbst multipliziert? Dieses Ergebnis passt augenscheinlich nicht in die konstruierte Welt der Mathematik. Dieses Problem wurde jedoch von Mathematikern gelöst, indem sie die Zahl i wie „imaginär“ zur

mathematischen Welt nachträglich dazu konstruierten. Die Zahl i kann nun entsprechend wie die anderen Zahlengruppen in eine Gleichung mit einbezogen werden, um im Ergebnis ein logisches Resultat zu erhalten. Die Zahl i bleibt jedoch imaginär und „zeugt von einer phantastischen Irrealität“ (Watzlawick, 1981, S.232).

Auf Basis solcher Beobachtungen in einem doch so von Ratio und angeblicher Objektivität getriebener Wissenschaft wie der Mathematik lässt einen erinnern, dass deren inne wohnenden Wirklichkeit, keine Entdeckung, sondern eine Erfindung derselben vorausgeht; die Erfindung einer Wirklichkeit auf der unser aller Weltbild aufgebaut ist. Der Mathematikprofessor Claus Peter Ortlieb der Universität Hamburg meint, es sei eine Anmaßung zu denken, die Welt ließe sich aufgrund von Ableitungen mathematischer Modelle erklären. Folgt man dieser Annahme, würde man die Welt nur noch aus dieser einen Brille betrachten und dadurch automatisch große Teile ausblenden: „Ich darf dabei nicht vergessen, dass nicht die Welt so ist, sondern vielmehr, dass allein ich so vorgehe.“ Sehr wohl haben wir der Mathematik viele Neuerungen und Erkenntnisse zu verdanken. Eben diese Erfolgsgeschichte birgt aber auch die Gefahr, der Illusion zu folgen, alles könne durch die Mathematik erfasst und entschlüsselt werden. Durch diese Illusion gerät man „in den Zwang, die Welt in diese Form zu pressen.“ (vgl. Interview, Brand eins, 2011), was auch hier zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung führen würde. Die Frage ist dann, ist das Ergebnis so, weil ich es so geschaffen habe, oder ist das Ergebnis so, weil es naturgemäß so ist.

2.2.2. Varela und das Erkennen der Erkenntnis

Grade aus liegt die Wahrheit

Grade aus liegt die Wahrheit; folge nur deiner Nase!
Aber die Nase sie steht im Gesichte mir schief.

Also gehe du schief, und mache du einen Umweg;
Führt doch jeglicher Weg immer im Kreise herum.

Wo du auch hingehst, geh nur vorwärts, kommst du doch immer
von der anderen Seite zum Ausgangspunkt zurück.

[...]"

(Otto zur Linde, 1909, S48)

Francisco Varela zusammen mit seinem Forschungskollegen und Lehrmeister, Neurobiologe und Philosoph Humberto Maturana, nahmen die Schöpfungsgeschichte in ihrem Buch „Der Baum der Erkenntnis“ neu auf und versuchten auf Basis neuester wissenschaftlicher Feststellungen der Neurobiologie das heutige „Erkennen“ näher zu erläutern. Dabei geht es um die These „*Jedes Tun ist Erkennen und jedes Erkennen ist Tun*“ (Maturana, Varela, 1987, S.32). Mit dieser These zeigen sie auf, wie das Erkennen selbst funktioniert, und das jedes Erkennen aufgrund unserer inneren strukturellen Dynamik mit einer Handlung verbunden ist (vgl. Maturana, Varela, 1987).

Sie postulieren, der Beginn eines Lebenszyklus ließe sich immer auf eine Zelle zurückführen (autopoietisches System 1. Ordnung), welche aufgrund der Zellteilung ein Netzwerk von Zellen erzeugt (autopoietisches System 2. Ordnung). Der menschliche Körper z.B. ist nach Varela ein sich selbst erschaffenes, in sich geschlossenes System, welches aus seinen eigenen Bestandteilen geschaffen wurde und sich somit stets auch auf seine eigenen Bestandteile bezieht (selbstreferenziell). (vgl. Maturana, Varela, 1987, Kapitel 4 und 5)

Ähnlich wie in dem oben genannten Beispiel der Paradoxie „Alle Kreter lügen“, gibt es nun aufgrund dieser Rückbezüglichkeit bei den Abläufen in einem riesigen Netzwerk, wie das Nervensystem, keinen tatsächlichen Anfang und kein Ende. Varela nimmt als Beispiel das Sehen, welches seinen Ursprung unserer Auffassung nach im Auge hat. Folgt man den Bahnen, die vom Auge weg führen, gelangt man zum Cortex, der Hirnrinde. Von der Hirnrinde gelangen wir weiter zum Thalamus, dem Zwischenhirn. Von dort kommen wir ins Vorderhirn, dem übergeordneten Zentrum des zentralen Nervensystems und so weiter... schließlich würden wir wieder am Anfang, dem Auge, ankommen und somit einen Kreis beschreiben, dem wir unendlich folgen könnten (vgl.

Varela aus Watzlawick, 1981, S.305). Ähnlich wie bei dem Satz „alle Kreter Lügen“, denn wenn der Satz wahr ist -> dann muss der Satz falsch sein -> dann muss der Satz wahr sein -> dann muss der Satz falsch sein...

Das bedeutet nach Varela, wir Menschen können aus diesem festgelegten Bereich durch unseren Körper und unserem Nervensystem nicht heraus treten, da wir uns in einem ständigen Prozess der Rückbezüglichkeit befinden. *„Es gibt keine andere Welt, als die, die uns durch diese Prozesse vermittelt wird.“* (Varela aus Watzlawick, 1981, S.306). Wenn wir aus diesem kognitiven Bereich also nicht heraustreten können, werden wir auch nie feststellen können, wo er anfängt und wie genau er beschaffen ist. Wir sind mitten drin in einer endlosen Schleife (vgl. Varela aus Watzlawick, 1981, S.294ff).

Das bedeutet auch, dass wir nur Fraktale unserer Existenz wahrnehmen können. Der Begriff „*Fraktal*“ kommt aus dem Lateinischen und heißt übersetzt „gebrochen“ (vgl. Enzyklopädie) und wird für natürliche oder künstliche Gebilde benutzt, welche keine ganzheitliche und somit eine gebrochene Dimensionalität besitzen. Es ist ein Bestandteil, der den eigenen Bestandteilen wiederum ähnelt, die sich gleichfalls in ihren Bestandteilen ähneln und somit kein Ursprung gefunden werden kann, wie dieses Fraktal letztlich zustande kam (vgl. Mandelbrot, 2010). Wir stoßen somit nach Varela, auf der Suche nach dem Anfang, immer wieder auf *„die gleiche Fülle von Details und wechselseitigen Zusammenhängen. Jedes Mal ist es die Wahrnehmung einer Wahrnehmung einer Wahrnehmung...oder die Beschreibung einer Beschreibung einer Beschreibung. Nirgendwo können wir unseren Anker werfen und sagen: Von hier ging die Wahrnehmung aus; auf diese Weise lief sie ab.“* (Varela aus Watzlawick, 1981, S.306).

Es werden uns mit dieser Ausarbeitung Grenzen aufgezeigt, die wir kaum überwinden können. Unsere Auffassung von Wirklichkeit kann aus dieser Sicht wohl nie eine objektive sein, da eine objektive Wahrnehmung von Wirklichkeit nur dann zustande kommt, wenn wir aus uns heraustreten und uns dann auch von außen betrachten könnten. Des Weiteren zeigt uns die Perspektive Varelas auf, dass unser bisheriges Verständnis und unsere Überzeugung von Objektivität und Kommunikation, welche uns den Glauben gaben, wir könnten anhand wissenschaftlicher Befunde unsere Unwissenheit über unsere eigene Existenz überwinden, seiner Meinung nach Wunschdenken ist (vgl. Varela aus Watzlawick, 1981, S.307f). Eine Einsicht, die ein weiteres Mal zu erkennen gibt, dass keiner die eine Wahrheit für sich beanspruchen

kann, was auch am Anfang dieses Unterpunktes in dem Gedicht von Otto zur Linde als Botschaft hervorgeht.

Jede Auffassung ist voraussichtlich eine Vermutung, die sich wiederum auf eigene, plausible Weise aus dem Inneren eines jeden Individuums heraus entwickelt hat. Mehr Toleranz und Offenheit für diese unterschiedlichen und vielfältigen Wirklichkeiten bei jedem einzelnen Weltenbürger wünscht sich daher Varela als daraus resultierende logische Konsequenz. Denn *„die Erkenntnis der Erkenntnis verpflichtet uns zu einer Haltung ständiger Wachsamkeit gegenüber der Versuchung der Gewissheit.“* (Maturana, Varela, 1987, S.263).

2.3. Konstruktivismus – eine kritische Auseinandersetzung mit andragogischer Perspektive?

Aufgrund der Interdisziplinarität des Konstruktivismus sind auch hier eine Vielfalt von Auslegungen und Ausarbeitungen existent. Gegenthesen gibt es ebenfalls einige. Horst Siebert, Erziehungswissenschaftler und ehemaliger Professor der Leibniz-Universität Hannover, hat anhand eines Mindmaps in seinem wissenschaftlichen Beitrag für das DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) mit dem Titel „Konstruktivismus – Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung“ einen Überblick gegeben:

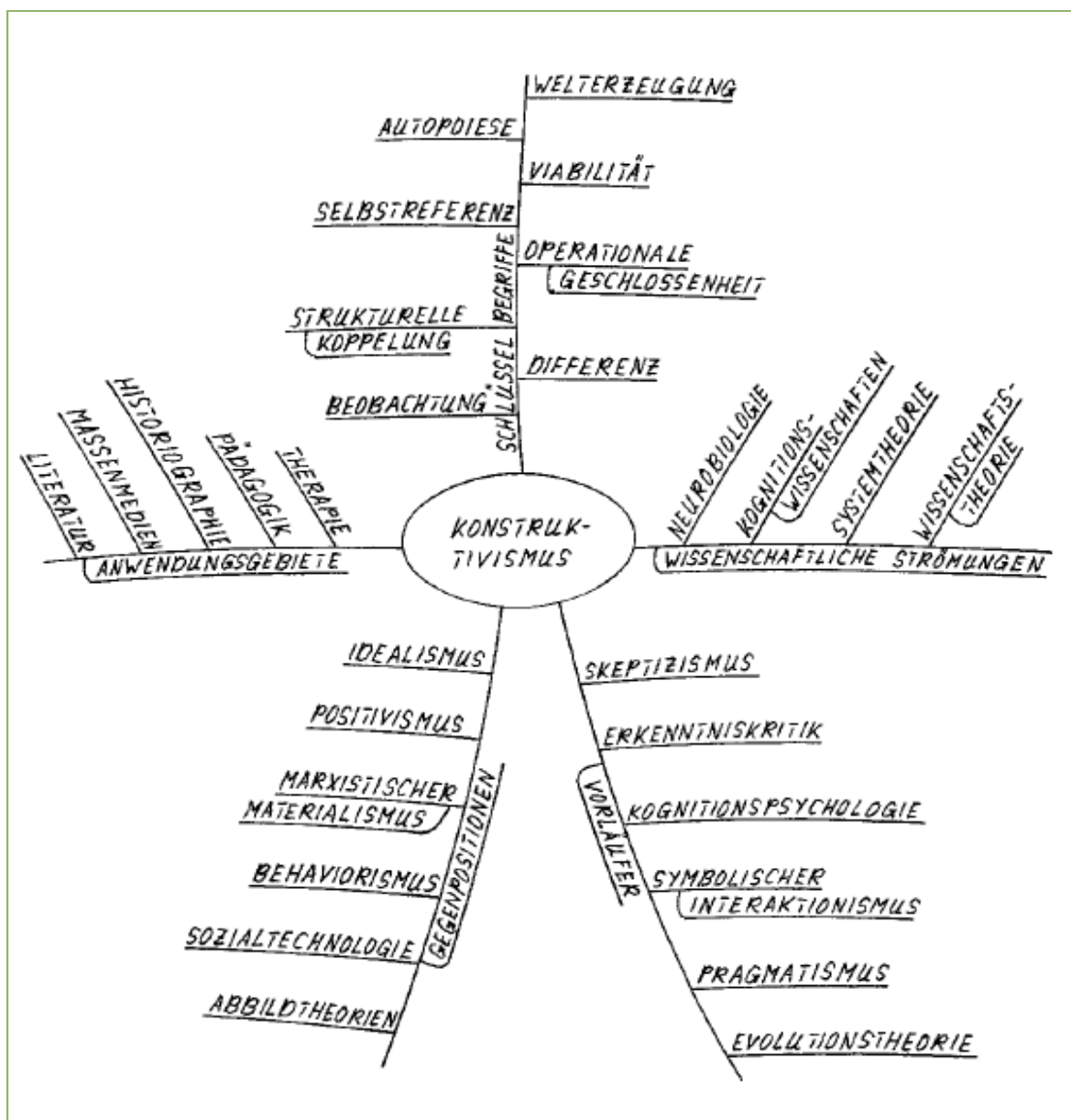


Abbildung 3 (aus Siebert, 1998, S.51)

Auf die ausführliche Beschreibung der Gegenpositionen verzichte ich in dieser Arbeit, da die Komplexität ansonsten die vorliegende Abhandlung sprengen würde.

Kritiker gibt es für alles und jeden. Natürlich auch Kritik am Konstruktivismus, da er sich z.B. nach konsequenter Umsetzung selbst aufhebt (der Konstruktivismus ist auch nur konstruiert). Auch wurden schon Kritiken an überzeugten Konstruktivisten wie z.B. über die beiden aufgeführten Watzlawick und Varela laut. Watzlawick würde aufgrund starker Vereinfachung seiner Theorien Menschen „*hinters Licht führen*“ und dem Leser nur eine Illusion von Wissen geben. Varela und Maturana wird unterstellt, sie würden anhand ihres roten Fadens in ihrem Buch „Der Baum der Erkenntnis“ eine manipulative Argumentationskette aufbauen und aufgrund ihrer manipulativen Herangehensweise wird von ihrem Kritiker Rexilius sogar die Vermutung geäußert, dass sie vielleicht vom CIA beauftragt wurden, dieses Buch zu schreiben (vgl. Girgensohn-Marchand, 1994 und Rexilius, 1994, S.25ff).

Watzlawick wurde eine Vereinfachung unterstellt, die angeblich zu einer Verbreitung von Unsinn geführt hat. Doch stellt sich da die Frage, ob nicht alle Erklärungen für Situationen und Ergebnisse anhand von Vereinfachungen entstehen? Passieren Vereinfachungen nicht schon allein deshalb, weil man nie von einer hundertprozentigen Sicherheit ausgehen kann, alles berücksichtigt zu haben? Die Geschichtswissenschaft z.B. beruht als Disziplin auf menschlich konstruierten Dokumentationen. Das was nicht dokumentiert wurde, existiert eben nicht, das was dokumentiert wurde, dafür schwarz auf weiß. Die Entstehung allein ist eine Vereinfachung für sich. In der Mathematik wird zum besseren Verständnis mit dem Lernen von Zahlen in der Grundschule begonnen und über das Einmaleins zu hochkomplexen Gleichungen das Wissen aufgebaut. Ohne Vereinfachung ließe sich die Mathematik nicht lehren. Wenn wir also nur über Dinge und Phänomene reden dürfen, die wir vollständig und unvereinfacht benennen können, müssten wir ab jetzt zu allen Themen schweigen.

Hinzu kommt die Tatsache, dass im Durchschnitt der Bürger in Deutschland eben nicht zu der gebildeten Oberschicht gehört, sondern zu den bildungsfernen Schichten. Und wie soll eine solche Mehrheit an ein hoch komplexes Thema herangeführt werden, wenn nicht durch Vereinfachung? Sind nicht seine „vereinfachten“ kommunikationswissenschaftlichen Bücher wie z.B. „Anleitung zum Unglücklichsein“, eben der Grund, warum Watzlawick es als einer von Wenigen geschafft hat, ein Teil seines Gedankengutes an die breite Masse heranzutragen?

Auch das Buch von Varela und Maturana „Der Baum der Erkenntnis“ hatte als Ziel die Masse zu erreichen. Nun ist es natürlich auch hier schwierig Nichtbiologen die Komplexität der Entstehung von Leben und wie wir als menschlicher Organismus funktionieren näher zu bringen. Daher haben die beiden Autoren das Buch so aufgebaut, dass der rote Faden immer wieder gefunden werden kann, aufgrund der kreisförmigen Kapitelaufteilung und der klaren Visualisierung, wo sich der Leser aktuell befindet. Zudem visualisiert die kreisförmige Kapitelaufteilung verstärkt die Selbstreferenz, die beide Wissenschaftler in ihrem Buch so sehr betonen. Soviel zu meiner Interpretation anstelle der unterstellten Manipulationsabsicht nach Rexilius.

Ich persönlich beurteile die Kritiken und den Konstruktivismus auch nur anhand eigener Erfahrungen und Denkmuster bzw. überprüfe, in wie weit diese Ausführungen an meine Vorstellung von Leben und Welt strukturell andockt. Zum Konstruktivismus möchte ich anmerken, dass es natürlich nicht sicher ist, dass unsere Wirklichkeiten nun wirklich so entstehen bzw. wenn sie so entstehen, was genau das nun bedeutet. Denn da wir nun mal nicht wissen was außerhalb unserer Wahrnehmung für eine Welt existiert, wissen wir auch nicht was nicht ist, oder mit den Worten des Philosophen Immanuel Kant aus Siebert gesprochen: Wir geben der Natur eine Ordnung, ohne zu wissen, ob die Ordnung die der Natur ist. (vgl. Siebert, 1998, S.23)

Dem Konstruktivismus nach, ist es m. E. nicht verwunderlich, dass so viele unterschiedliche Ansichten über das was den Menschen ausmacht existieren. Ob wir nun von der Perspektive auf uns selbst (Selbstbilder) oder der Perspektive auf den Menschen im Allgemeinen (Menschenbilder) oder in der Erwachsenenbildung sprechen, macht dabei, wie oben erarbeitet, scheinbar keinen Unterschied.

Doch wie beeinflusst das, das Lernen und Lehren? Wie genau soll gelernt werden, wenn nichts gewiss ist?

3. Erwachsenenbildung als Spiegel

3.1. Die Ansprüche an und die aktuelle Entwicklung von Lehr- Lern-Prozessen

Der unscharfe Begriff der Didaktik ist schwer auf den Punkt zu bringen. Ursprünglich kommt er aus dem Griechischen und bedeutet wörtlich übersetzt „Lehre“. Lehre bezieht sich hier jedoch nach Horst Siebert nicht rein auf den Unterricht, sondern ebenfalls auf den Alltag und alles was in einem Leben an Fragen beantwortet, erklärt und mitgeteilt werden (vgl. Siebert, 2009, S.9). Johann Amos Comenius definierte mit seinem Werk „*Didactica Magna*“ den Begriff Didaktik als „*Anweisung zum Lehren*“ mit dem Anspruch, „*allen alles zu lehren*“, einhergehend mit dem Ziel des Nürnberger Trichters: Jeglicher Lerngegenstand soll so aufbereitet werden, dass jeder Lernende ihn sich aneignen kann und ihm dies nicht nur kurzfristig und oberflächlich gelingt, sondern auf Dauer (vgl. Studienbrief EB0630, 2004, S. 31 und vgl. Kapitel 4). Der Begriff der Didaktik wurde vornehmlich für den Unterricht in Schulen verwendet. In der heutigen Zeit hat sich die Didaktik von ihrem Ursprung losgelöst und fließt in viele Lebensbereiche mit ein. Diese sogenannte Entgrenzung der Didaktik fasst Horst Siebert in einem Schaubild wie folgt zusammen (Eigenes Schaubild aus Siebert, 2009, S.20):

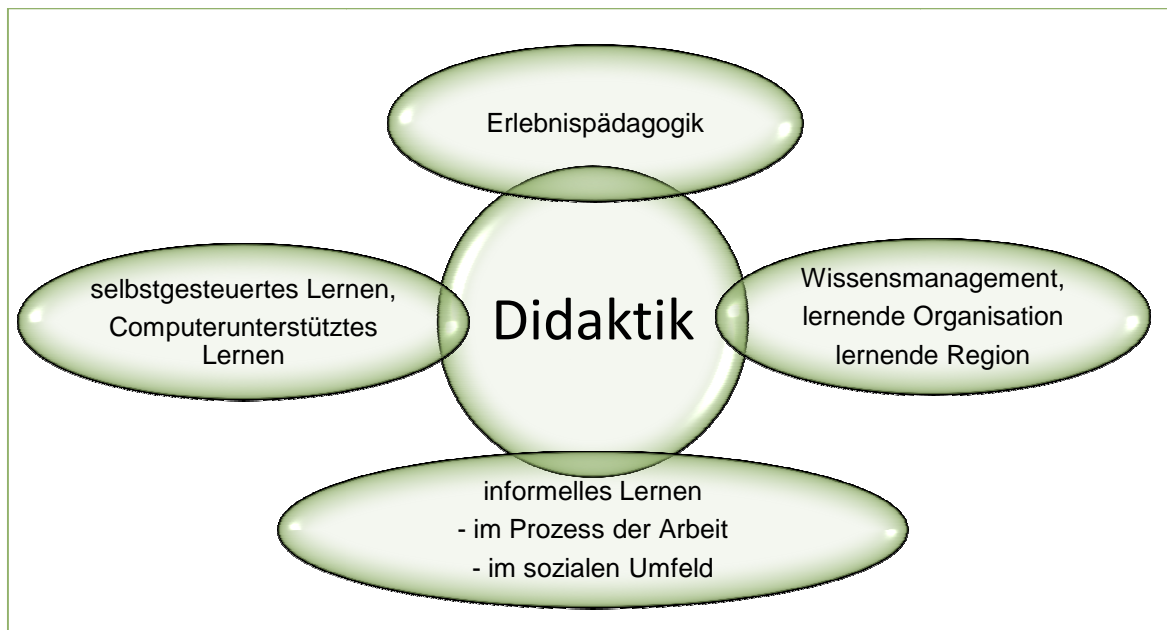


Abbildung 4 (eigene Abbildung aus Siebert, 2009, S.20)

Eine Entgrenzung lässt sich gleichwohl für das Lernen übernehmen. Lernen wird auch nicht mehr befristet und im Zusammenhang mit Schule und Ausbildung kommuniziert, sondern mit dem täglichen Handeln im Alltag verknüpft. Die Begriffe Lifelong Learning, übersetzt lebenslanges Lernen oder lebensbegleitendes Lernen, ziehen sich durch alle bildungspolitischen Diskussionen hindurch. Gibt man bei Google, den englischen Begriff ein, erhält man über 12 Millionen Treffer. Die deutsche Bezeichnung kommt auf über eine Million. Zu den ersten Trefferquellen zählen Bundesinstitute, Universitäten, Länderregierungen und im internationalen Feld trifft man zuerst auf die Europäische Kommission oder die Bundesebene anderer EU-Staaten. Daran lässt sich erkennen, dass dieses Thema hierarchisch sehr hoch angesiedelt ist. Definiert wird es von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, 2004, S.13) wie folgt:

Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird "Lernen" verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.

In einem Arbeitsdokument der europäischen Kommission lesen sich zwei Gründe, warum sich „lebenslanges Lernen“ zu einer solch wichtigen europäischen Debatte entwickelt hat (2000, S.5f):

In Europa ist die wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft entstanden. Mehr als jemals zuvor sind der Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie die Motivation und Befähigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen – zum eigenen Wohl und zu dem der Gemeinschaft – der Schlüssel zur Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte.

*Europäer von heute leben in einem komplexen, sozialen und politischen Umfeld. Mehr als jemals zuvor möchte der Einzelne sein Leben selbst planen, wird erwartet, dass er einen aktiven Beitrag zur Gesellschaft leistet, und muss er lernen, positiv mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt umzugehen. **Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist.***

Lernen wird offenbar als einer der wichtigsten wirtschaftlichen Faktoren gesehen. Daher soll nicht nur das Individuum stets lernen, sondern auch die Organisationen

(Schlagworte: lernende Organisation) und Regionen (z.B. lernende Region Heilbronn-Franken.)¹.

Alle sollen alles lernen und alle sollen überall und immer lernen, in der Region, in der Organisation, bei der Arbeit, in der Freizeit und so weiter. Lernen dient somit nicht allein dem Aufbau von Allgemeinbildung und dem beruflichen Fortkommen, sondern wird vielmehr als **Lebenseinstellung** gesehen, mit der wir uns tagtäglich aufs Neue konfrontiert sehen.

¹ Die Lernende Region Heilbronn-Franken e.V. hat sich zum Ziel gesetzt, in Zusammenarbeit mit den verschiedensten Akteuren die Menschen in der Region auf die Chancen des Lebenslangen Lernens aufmerksam zu machen. Als Träger und Förderer des regionalen Projektes Lernende Region Heilbronn-Franken wurde 2001 der gemeinnützige Verein Lernende Region Heilbronn-Franken e.V. gegründet. Den Mitgliedern liegen die positive Entwicklung der Region Heilbronn-Franken und die Verbesserung der Lebensumstände der Menschen der Region am Herzen. Sie sehen in deren Bildungsbeteiligung einen sehr wichtigen Erfolgsfaktor hierfür und machen sich zur Aufgabe, die Menschen zum Lernen zu motivieren und zur Teilnahme am Erwerbsleben zu mobilisieren. (vgl. www.lernende-region-hf.de)

3.2. Der Lernende und die Didaktik

Den bekannten Satz Senecas „*non scholae sed vitae discimus*“ übersetzt Alheit mit „*nicht von der Schule sondern vom Leben lernen wir*“ (Alheit, 2006, S.2). Ein Satz der allzu oft übersetzt wird mit „*nicht für die Schule sondern fürs Leben lernen wir*“. Die jeweilige Aussage ist offensichtlich grundverschieden. Die Erstere, nach Alheit auch einzig richtige Übersetzung, bedeutet für ihn auch gleichzeitig, dass das *Lernen* aber auch das *Lehren* in diesem Zusammenhang neu gedacht werden muss. Auch die Thematik der Entgrenzung und der lebenslangen Lernaufforderung durch die Politik verlangt zunehmend danach, die gewohnten didaktischen Muster abzustreifen, umzudenken und anzupassen.

Diese Denkweise vertritt neben Alheit und Horst Siebert auch Rolf Arnold, Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik, an der TU Kaiserslautern. Arnold sieht auf dem Hintergrund einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik es für notwendig an, neu und verändert über die vermeintliche „Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen“ (Didaktik) nachzudenken. Er sieht didaktisches Handeln vielmehr als Intervention oder auch „*Kunst des Dazwischengehens*“ und prägte den Begriff **Ermöglichungsdidaktik**. „*Mit anderen Worten erzeugt der Lehrer nicht mehr das Wissen, das in die Köpfe der Schüler soll, er ermöglicht Prozesse der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung.*“ (Arnold 1993, S.53). Die Basis der Ermöglichungsdidaktik bildet ein Perspektivenwechsel, welcher eine Didaktik der selbstgesteuerten Aneignung von Wissen und Kompetenzen in den Fokus rückt. Im Gegensatz zu der herkömmlichen Wissensvermittlungsdidaktik wird hier davon ausgegangen, dass Wissen nicht auf den Lernenden transferiert werden kann, sondern vom Lernenden selbst erzeugt werden muss. Die Aufgabe einer Ermöglichungsdidaktik ist es also, eine lernfördernde Lernumgebung zu gestalten, in welcher das selbstgesteuerte Lernen vom Lehrenden hauptsächlich nur unterstützt wird. Ein Lehrer hat in diesem Setting vornehmlich die Aufgabe eines Beraters, Moderators oder Coach (vgl. Arnold, 2007, S.38, S.65, S.108f).

Bei den Lernenden wird somit eine ausgeprägte Eigeninitiative, Selbstorganisation und Eigenverantwortung vorausgesetzt. Ein Anspruch der eventuell nicht von jedem Mitglied der Gesellschaft so leicht zu erfüllen ist. Rüdiger Preisser (2002) zum Beispiel begleitete eine Interviewreihe von frisch entlassenen Arbeitern aus dem metall-

verarbeitenden Gewerbe. Dabei handelte es sich um eine Mischung von Facharbeitern, Gruppenführern, Vorarbeitern sowie Meistern. Insgesamt wurden 59 Interviews geführt mit dem Ziel herauszufinden, wie sie als Arbeitsloser mit der neuen Situation umgehen, und ob sie über die Kompetenzen Selbststeuerung, Selbstmanagement und Eigenverantwortung für den eigenen Lern-Lebensverlauf verfügen und welche Bewältigungsstrategien sie an den Tag legen. Preisser (aus Report 3/2003, S.90f) fasst die Ergebnisse wie folgt zusammen:

„Anstelle von berufsbiografischer Selbststeuerung und Selbstorganisation herrschten also Selbstzweifel, Selbstvorwürfe, Gefühle von Handlungssohnmacht, Orientierungslosigkeit oder sogar Nutzlosigkeit, Sorge um die Zukunft und Angst vor einer beruflichen Neuorientierung vor. Ausgerechnet in einer Situation, die besonders hohe Anforderungen an die berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen, an die Fähigkeit zur Selbstregulation, Selbstorganisation und Selbstverantwortung sowie an die Planungs- und Entscheidungsfähigkeit stellte, waren die Entlassenen also von einem massiven Kontrollverlust über ihre existentiellen Lebensbedingungen sowie von einer Beeinträchtigung ihrer emotionalen und kognitiven Handlungsressourcen betroffen.“

Da stellt sich die Frage, ob ein durchschnittlicher Erwachsener überhaupt die Bereitschaft mitbringt, sich auf ein lebenslanges Lernen oder eine Ermöglichungsdidaktik in der er/sie selbst als Hauptakteur gefragt ist, einzulassen. Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang an eine Aussage einer mir bekannten Schulleiterin, mit der ich mich über die Notwendigkeit des ständigen Lernens unterhalten habe. Sie meinte ungefähr in diesen Worten: *„Weißt du, wenn ich ehrlich bin habe ich nicht immer Lust mich ständig selbst in Frage zu stellen und so viel Energie für Neues aufzubringen. Ich habe meiner Meinung nach genug gelernt, und auch gar nicht mehr die Energie, mich ständig neu anzutreiben“* oder kann mich meiner Beobachtung in einer beruflichen Weiterbildung zum Personalreferenten entsinnen, in der die Teilnehmer im Durchschnitt Jahrgang 1965 aufwiesen. Neueste Lehrformen, wie Projektarbeit und Diskussionen, wurden von ihnen verschmäht. Was sie sich aber wünschten und an die Dozenten herantrugen, war jemand der ihnen genau sagt, was sie für das Bestehen der Prüfungen an Wissen benötigen.

Beide Aussagen lassen sich m. E. den Eigenschaften des Homo Ökonomikus zuordnen und beschreiben das Rationalitätsprinzip: *„Mit dem geringsten Mitteleinsatz den maximalsten Nutzen zu generieren.“* Ähnliches findet sich auch in den

Interviewergebnissen von Preisser (ebd. S.90): „Darüber hinaus war bei den entlassenen Arbeitskräften eine ausgesprochene Konsumhaltung verbreitet, die sich darin äußerte, dass sie überwiegend auf ein „passendes“ Arbeits- oder Weiterbildungsangebot vom Arbeitsamt warteten.“ (eigene Hervorhebung).

Während der Schule, der Ausbildung, des Studiums als auch während der Arbeit ist die Didaktik meist auf die aufzubauende oder zu erhaltende Arbeitsfähigkeit ausgelegt. Wenn ein Individuum lernt nur dafür zu lernen, dass es einen Beruf ausüben kann, um damit seinen Lebensunterhalt zu bestreiten und die Familie zu ernähren, ist die Herangehensweise in der Tat eine ökonomische. Eine Herangehensweise, die dem Arbeitsmarkt respektive der Wirtschaft im gleichen Maße dienlich ist, wie dem Individuum selbst.

Wenn das Ziel des Lernens für viele das Arbeiten ist, ist es auch nicht verwunderlich, dass das Lernen als Anstrengung empfunden wird, die so klein wie möglich gehalten werden möchte. Die Arbeit wird nämlich ebenfalls oft als Anstrengung gesehen, der nicht entgangen werden kann. Als Lohn eines Aufwandes erhält der Lernende also noch mehr Aufwand. Die Rechnung geht nicht auf.²

Ein motivierendes Ziel in diesem Arbeitskontext, welches manche zum Lernen zumindest befristet animiert, ist z.B. das Streben nach mehr Verantwortung, einer Leitungsfunktion, einem höheren Einkommen, einem Jobwechsel etc. Hier sind die damit einhergehenden Ziele zwar mit der Arbeit verbunden, aber haben einen persönlichen und befriedigenden Charakter, sofern damit tatsächlich das gewünschte Fortkommen erreicht wird.

Doch gibt es auch andere Beispiele und zwar leidenschaftliche Lerner, die sich tagtäglich informieren und selbsttätig Lernprozesse für sich initiieren. Lerner, die mit sehr viel Neugierde ausgestattet sind und ständig noch mehr wissen und verstehen möchten, unabhängig von ihrem Beruf. Einer der berühmtesten ist Goethes Faust, die modernsten sind freiwillige (nicht vom Arbeitgeber gewünschte) Teilnehmer an Fernstudien, Nutzer von z.B. Selbstlernsoftware oder Arbeitnehmer, die selbst für ihre Weiterbildungskosten aufkommen, trotz dass die zu lernenden Inhalte auch dem Arbeitgeber Nutzen bringen, er es aber nicht unterstützt. Aber auch all diejenigen die sich nebenberuflich für Inhalte interessieren und sich entsprechend weiterbilden

² In den jüngsten Forschungen der Universität Duisburg-Essen nimmt die Arbeitszufriedenheit den Ergebnissen zufolge stetig ab. Hauptgründe für die sinkende Arbeitszufriedenheit sind die Entwicklung und die Intensivierung der Arbeit, die schwierige Vereinbarung von Familie und Beruf sowie die kaum steigenden Löhne und der Zunahme von Unsicherheitsfaktoren (vgl. <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2011/report2011-03.pdf>)

und/oder sich sogar aufgrund ihres Interesses beruflich freiwillig neu orientieren. Es gibt sogar immer mehr Senioren und Seniorinnen, die im Ruhestand noch die Universität besuchen.

Warum genau es solche und solche Lerner gibt und was sie unterscheidet, wäre interessant im Rahmen einer Studie herauszufinden. Die Antwort auf die Frage werde ich in dieser Arbeit nicht geben können. Voraussetzung könnte jedoch m. E. sein, dass das Lernen nicht als notwendiges Übel angesehen wird, wie in der oben beschriebenen Didaktik für „noch mehr Arbeit“, sondern vielmehr als eine Didaktik für das Leben, welche den persönlichen Alltag erleichtert und bereichert; ähnlich wie der Gang zu einer Sportveranstaltung, ins Kino oder das Lesen eines guten Buches.

Prof. Dr. Arnold sieht hier die Verantwortung bei den Weiterbildnern, Lehrern und Lehrerinnen. Er sieht die Ursache darin, dass für viele der beschriebenen Lernverdrossenen die aktiv-gestaltende Beziehung zur Welt und zum Leben fehlt. Die Welt erscheint dann als etwas „*äußerlich herrschaftliches*“ dem wir uns ausgeliefert fühlen. So erscheint auch das Lernen in einem eher mühsamen Licht. Ziel der Pädagogik sollte es daher sein, die Erkenntnisfähigkeit zu fördern, „*da diese die Quelle aller Kompetenzen ist*“. Unter Erkenntnisfähigkeit versteht Arnold den Fokus der Lernenden, der nicht auf dem Streit um und über die Realität liegen sollte, sondern vielmehr auf den „*Mechanismen ihrer [der Realität] Konstruktion, die wir praktizieren*“ (Arnold, 2007, S.64).

3.2.1. Der Mechanismus des Erkennens

Erkennen ist basierend auf dem heutigen Stand der Wissenschaft vielmehr als vorher angenommen. Genau genommen ist „*jedes Erkennen Tun und jedes Tun Erkennen*.“ (Maturana, Varela, 2009, S.31). Bisher sind wir davon ausgegangen, dass wir (Er)Kenntnis erlangen, wenn wir aufgrund einer äußerlichen Wahrnehmung einen für uns logischen Schluss ziehen können und unser Verhalten aufgrund der neuen Information anpassen. Nach Maturana und Varela (1987, S.189) sprechen wir „*dann von (Er)kenntnis, wenn wir ein effektives (oder angemessenes) Verhalten in einem bestimmten Kontext beobachten, das heißt in einem Bereich, den wir durch eine (explizite oder implizite) Frage umreißen, die wir als Beobachter formulieren*.“ Letztlich ist jedoch diese Vorgehensweise, welche wir auch als „lernen“ bezeichnen als „*Ausdruck einer Strukturkoppelung zu verstehen, in der die Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus aufrecht erhalten wird*.“ (Maturana,

Varela, 1987, S.188). ³ Das Erkennen beschreibt in diesem Kontext, „*die Erzeugung einer (für uns als Individuum) lebberen Welt.*“ (Ludewig, 2005, S.30) determiniert durch unsere strukturellen Möglichkeiten.

Unsere eigene Struktur basiert auf den im Laufe unseres Lebens gemachten Erfahrungen und lässt uns Hypothesen darüber aufstellen, wie die Welt und wie ich als Mensch darin zu funktionieren habe. Geprägt wird diese durch Erfahrungen entstandene eigene Struktur mit damit einhergehenden Denk-, Gefühls- und Handlungsmuster, welche wir in Zusammenhang mit den gemachten Erfahrungen abspeichern, ständig erneut abrufen und zu einer für uns angemessenen Reaktion umwandeln. Das bedeutet aber auch, dass unsere Reaktion nicht, wie meist angenommen, eine Antwort auf etwas von außen auf uns Einwirkendes ist, sondern vielmehr das Resultat unseres dadurch ausgelösten internen geschlossenen strukturellen Geschehens. Rolf Arnold beschreibt dies in seinem Buch „Ich lerne also bin ich“ wie folgt: „*Wir erleben nicht das, was uns begegnet, sondern das, was wir schon kennen – auch wenn dies überhaupt nicht in dem enthalten ist, auf das wir zu reagieren glauben.*“ (Arnold, 2007, S.57). Diese Rückbezüglichkeit, wie oben im zweiten Kapitel mit den Worten Varelas beschrieben, wirkt auf uns wie ein Teufelskreis. Ständig finden wir uns in Situationen wieder, die uns bekannt vorkommen und konstruieren damit eine Regelmäßigkeit, die uns das Leben zu erklären scheint. Dem Konstruktivismus zufolge ist aber eben genau das nicht der Fall. Wenn wir uns mit dem Erkennen intensiver beschäftigen, können wir erkennen wie wir erkennen und stellen fest, dass wir diejenigen sind, die ständig diese wiederkehrenden Situationen reproduzieren und damit die Regelmäßigkeit selbst hervorrufen. Dabei spielt die selbsterfüllende Prophezeiung, wie bereits oben anhand von Watzlawick näher beleuchtet, eine entscheidende Rolle. Aufgrund unseres Glaubens an das „so sein der Situation“ wird die Situation automatisch so wie wir glauben das sie ist, gelenkt durch unsere selektive Wahrnehmung, Deutung und dadurch ausgelösten Reaktion.

Mit ihrer Ausarbeitung über das Erkennen zeigen uns Varela und Maturana aber noch mehr auf. Denn, um uns unserer Existenz überhaupt erst bewusst zu werden, da wir ja durchweg in einem geschlossenen System (Nervensystem) operieren, müssen wir uns sozial koppeln und brauchen dafür ein autopoietisches System dritter Ordnung, indem wir eine Welt zusammen mit anderen Menschen (durch die Sprache) hervorbringen. Nur durch die Verwendung von Unterscheidungen (durch die Sprache) in einem

³ Bezogen auf den Lernenden bedeutet das, wir können als Weiterbildner nicht Vermitteln als Prozess verstehen, „*in welchem Informationen von aussen nach innen transportiert werden können, es stellt sich vielmehr als Prozess der Restrukturierung innerhalb eines geschlossenen Systems dar.*“ (Arnold 2007, S.64f. aus Luhmann 1987, S.60).

Netzwerk aus vielen Menschen, können wir eine Welt entstehen lassen, in der wir über eine Identität verfügen und mit anderen Menschen koexistieren können. Unsere Welt ist die Sprache und gleichzeitig die beschreibende Kraft, die uns zur Erkenntnis bringt. Erst im Austausch mit anderen werden wir zu dem, was wir denken zu sein (vgl. Maturana, Varela, 1987, S. 215ff). Das „Du“ stellt nach dem Systemiker und Psychologen Kurt Ludewig daher *„eine existenzielle Notwendigkeit dar. Ohne ein „Du“ von dem sich „Ich“ unterscheiden (erkennen) kann, kann es kein „Ich“ geben.“* (Ludewig, 2005, S.56). Diese Auffassung finden wir auch im ersten Kapitel aus der Perspektive des Psychologen Gergen wieder, der uns als soziales Konstrukt bezeichnet, welches wir selbst durch die Begegnung und Erfahrungen mit Anderen aus uns bilden.

Auf Basis dieser Erkenntnisse lässt sich ein Anspruch an die (Ermöglichungs)Didaktik ableiten, welche den Teilnehmern dazu verhelfen soll, zu erkennen wie sie erkennen und auf dieser Basis lernen, in Kooperation und Austausch mit anderen neue Perspektiven für sich zu entwickeln. Um zu erkennen, wie ich erkenne, muss ich lernen zu beobachten, wie ich beobachte, da *„wir Wirklichkeiten nicht einfach als etwas außerhalb bestehendes untersuchen können, sondern dieses Objekt uns eigentlich nur durch unsere Beobachtungen zugänglich wird, wir es also selbst konstruieren. Aus diesem Grund muss auch der Beobachter selbst dabei beobachtet werden, wie er beobachtet. Damit lernen wir peu à peu zu erkennen, wie wir die Wirklichkeit bevorzugt – aufgrund unserer erworbenen hirneingeschalteten Verschaltungen – konstruieren.“* (Arnold, 2007, S.62). Zur Förderung der Erkenntnisfähigkeit sind m. E. daher Lernmethoden zu nutzen, in denen die (gegenseitige) Spiegelung und die Reflektion (aus der Beobachterperspektive) im Vordergrund stehen.

In vielerlei Hinsicht bis in der heutigen Zeit, galt und gilt nämlich der Spiegel als Symbol für (Selbst)Erkenntnis, Klugheit und Wahrheit. Ein Spiegel der Erkenntnis aus Wasser findet sich z.B. im Epos „Herr der Ringe“ wieder, der Spiegel Galadriels. Galadriel spricht in der filmischen Interpretation nach Peter Jackson zu Frodo, der Hobbit-Hauptfigur dieses Tolkien-Werkes: *„Viele Dinge zu enthüllen, kann ich dem Spiegel empfehlen...und manchen kann ich zeigen, was sie zu sehen verlangen. Doch wird der Spiegel auch nicht erbetene Dinge zeigen und diese sind oft merkwürdiger und nützlicher als jene Dinge, die zu erblicken wir uns wünschen. Was du sehen wirst, wenn du den Spiegel frei wirken lässt, kann ich nicht sagen. Denn er zeigt Dinge die waren, und Dinge die sind, und Dinge, die noch sein mögen, aber was er nun sieht*

weiß selbst der Weiseste nicht immer. Möchtest du hinein schauen?“ (vgl. Schneidewind, 2006).

Ein Spiegel lässt einen der symbolischen Bedeutung nach Dinge erkennen, die einem vorher so nicht bewusst waren. Ich könnte als Individuum nie sagen, wie mich Andere bildlich wahrnehmen, hätte ich nicht die Möglichkeit, mein Spiegelbild in einer reflektierenden Oberfläche zu betrachten. Unser Spiegelbild eröffnet uns daher einen Zugang zu einer Perspektive auf uns selbst, die rein durch unsere Sinnesorgane ohne Hilfsmittel nicht erlangt werden könnte. Oder mit den Worten von Maturana und Varela (1987, S.29) *„Der Augenblick der Reflexion vor einem Spiegel ist immer ein ganz besonderer Augenblick, weil es der Augenblick ist, in dem wir uns des Teiles unserer selbst bewusst werden, den wir auf keine andere Weise sehen können.[...] Die Reflexion ist ein Prozess, indem wir erkennen, wie wir erkennen, das heißt eine Handlung, bei der wir auf uns selbst zurück greifen.“*

4. Ein- und Ausblick (in die Praxis)

„Wir sind immer die Ruine von Gestern und die Baustelle für morgen, nie das fertige Haus“.(Bernd Schmid)

38

4.1. Kurzbeschreibung des Weiterbildungsinstitutes

Auf der Suche nach einer Weiterbildungsinstitution, welche die Methode der Spiegelung und der ständigen Reflektion in ihrem Curriculum fest verankert haben, bin ich geografisch gesehen nur ein paar hundert Meter weit gekommen und bereits fündig geworden: **Das Institut für systemische Beratung (ISB)** und Professionalität in Wiesloch, gegründet von Dr. Bernd Schmid, Psychotherapeut, Transaktionsanalytiker, systemischer Berater und Coach. Das Institut verfolgt nach eigenen Angaben eine erkenntnisfördernde Lernphilosophie. Die Trainer des Institutes bedienen sich vornehmlich sozialer Lernmethoden, die den Dialog und die Reflektion herausfordern wie z.B.:

- regelmäßiges Feedback geben und annehmen
- kollegiale Beratung geben und erfahren
- individuelle Spiegelung persönlicher Stile und Entwicklung
- Fragen beruflicher Identität und Sinnhaftigkeit von professionellen Rollen
- Beratungsberichte zur Selbstreflexion

Diese aufgeführten Methoden geben Aufschluss darüber, dass nicht die Inhalte des Curriculum (das was) im Vordergrund stehen, sondern der Umgang mit Situationen (das Wie) und ihrer Reflektion durch das Gespräch mit Anderen. Eine Didaktik, die im Besonderen auch die Persönlichkeitsentwicklung fördern soll. Ziel ist es, sich durch die angebotene Ausbildung zum systemischen Berater für Veränderungsprozesse in Organisationen sowie im Coaching und in der Organisations- und Personalentwicklung professionell einzubringen oder in den Worten des ISB: *„Ziel aller Curricula ist, sich im schöpferischen Umgang mit professionellen Rollen bezogen auf Organisationen weiter zu qualifizieren sowie dabei die berufliche Identität und persönliche Integrität weiter zu entwickeln.“* (vgl. www.isb-w.de).

4.2. Drei Methoden

Im Folgenden werden drei konkrete Methoden des Institutes hervorgehoben, die im Besonderen das Ziel des „Erkennens“ m. E. verfolgen und fördern:

- die Theatermetapher
- die kollegiale Beratung
- die Spiegelungsmethode

39

4.2.1. Die Theatermetapher

Die Theatermetapher ist von Bernd Schmid selbst entwickelt worden und lässt sich „zur bildhaften Beschreibung einer Persönlichkeit“ einsetzen. Zudem eignet sich die Methode auch für Team- und Organisationsentwicklungsprozesse. Diese werden jedoch im weiteren Verlauf nicht näher berücksichtigt.

Im ISB hat sich die Arbeit mit der Theatermetapher als effektiv und zielführend herausgestellt, z. B. im Zusammenhang mit der Frage: „Wie kann man mit Fragen der Persönlichkeit umgehen, ohne Psychologe zu sein?“ Die Komplexität einer Teilnehmerpersönlichkeit und dessen bevorzugte Wirklichkeitskonstruktion sind in einer zeitlich begrenzten Weiterbildung kaum zu beleuchten und zu begreifen. Die Theatermetapher setzt indessen Spots, auf markante Situationen einer individuellen Lebensinszenierung und reduziert dadurch die zu begreifende Komplexität. Die gesetzten Scheinwerfer beleuchten folgende Dimensionen:

Thema – definiert die Situation

Story – beschreibt die Situation

Bühne – beschreibt den Ort/das Umfeld, in oder an dem die Situation sich zu trägt

Rollen – beschreiben die verschiedenen Rollen und die Rollenbeziehungen, die in der Situation vertreten sind

Inszenierungsstil – die Art und Weise wie die Situation vom Individuum inszeniert und dadurch charakterisiert wird

Durch die gewonnene Distanz zu der tatsächlich erlebten Situation aufgrund der Übersetzung in die Theatermetapher, kann der betreffende Teilnehmer eine Metaebene einnehmen. Diese Metaebene eröffnet dem Teilnehmer Zugang zu inneren Bildern sowie kreativen Prozessen, welche ihm neue Perspektiven aufzeigen und

gleichzeitig Aufschluss über seinen bevorzugten Wirklichkeitskonstruktionsstil geben können. Durch Spiegelung der beschriebenen Szene durch andere Teilnehmer, als auch dem Weiterbildner, können dem Betroffenen die unterschiedlichen Zugänge, Perspektiven und individuellen Wirklichkeitsauffassungen bewusst gemacht werden. Zudem lassen sich für die Zukunft Handlungsalternativen entwickeln, welche aufgrund der persönlichen Inszenierung leicht an die individuelle innere Struktur andocken können (vgl. Anhang 1).

4.2.2. Die kollegiale Beratung

Die kollegiale Beratung ist eine soziale Lernform, welche von einem Team von 4-5 Personen selbstorganisiert durchgeführt wird. Die gesteckten Rahmenbedingungen und gemeinsam festgesetzten Kommunikationsregeln sind ausschlaggebend für die Effektivität dieser Lernmethode. Voraussetzung ist ein kollegiales Miteinander, welches z.B. Bereitschaft zur Offenheit, Authentizität, Lösungsorientierung, Vertrauen und Wertschätzung als gemeinsame Kultur unter den Gruppenteilnehmern festlegt. Eine Person wird als Fallgeber oder Ratsuchender ernannt und hat die Aufgabe sein Anliegen im ersten Schritt der Gruppe näher zu erläutern. Nach der kurzen Fallvorstellung hat einer der anderen Gruppenteilnehmer (oder abwechselnd) die Möglichkeit, als Interviewer durch Fragen den Fall für alle Anwesenden näher zu konkretisieren. Nach der Konkretisierung beraten sich die Gruppenteilnehmer. Der Fallgeber hört sich die Beratschlagung passiv an; darf also nicht kommentieren oder zwischenfragen. Die Beratergruppe stellt im nächsten Schritt Hypothesen auf ohne konkrete Lösungsansätze oder Ratschläge zu formulieren. Der Fallgeber priorisiert folglich die aufgeführten Hypothesen, je nachdem wie nützlich oder weiterführend sie ihm erscheinen. Danach ist das Beraterteam wieder dran und versucht anhand der priorisierten Hypothesen gemeinsam Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Der Fallgeber hört still zu. Nachdem die Lösungsvorschläge von dem Beraterteam ausgearbeitet wurden, hat der Ratsuchende die Möglichkeit die Lösungsvorschläge für sich begründet zu bewerten. Zum Abschluss werden der durchlaufene Beratungsprozess und die jeweiligen eingenommenen Rollen noch einmal mit allen gemeinsam reflektiert.

Diese Methode hat unterschiedliche Lerndimensionen. Zum einen wird durch ein gemeinsames Erarbeiten der Lösungsvorschläge ein Problem konkret bearbeitet. Der Fallgeber profitiert von den unterschiedlichen Deutungen und Perspektiven seines Beraterteams. Für den Fallgeber, als auch für die Berater unter sich, nützen das

eingebraachte Wissen der Anderen und erweitern, je nachdem welches Thema besprochen wird, auch ihren fachlichen Horizont. Zum anderen lernen die Gruppenteilnehmer sich als beratende Funktion zu behaupten und ihre Rolle diesbezüglich zu professionalisieren. Gelernt wird aber auch, wie unterschiedlich Deutungen und Herangehensweisen an eine Situation oder an ein Problem ausfallen können. Die unterschiedlichen Wirklichkeitsauffassungen werden transparent. Die einzelnen Teilnehmer haben ferner die Möglichkeit sich selbst in diesem Setting zu beobachten und zu reflektieren. Die gemeinsame Abschlussrunde kann außerdem dafür genutzt werden, sich gegenseitig ein Feedback über die jeweils wahrgenommene Rolle zu geben (vgl. Anhang 2).

4.2.3. Die Spiegelungsübung

Die Spiegelung ist ein didaktischer Ansatz (vgl. Meyer / Veith / Weidner / Wingels 2009, S. 139ff), durch welchen Menschen Zugang zu ihrer Wirkung als Person im Gesamten oder auch in Teilbereichen ressourcenorientiert und wertschätzend durch die Spiegelungspartner erlangen. Ein Ziel ist, sich mit Perspektiven anzureichern, welche für die persönliche Entwicklung genutzt werden können. Die Übung wird in einer Gruppe von bis zu 4 Personen durchgeführt. Eine Person wird von den weiteren Teammitgliedern gespiegelt, indem sie intuitiv ihre aufkommenden Bilder und Vermutungen darüber, wie die gespiegelte Person sein könnte, kommunizieren und beschreiben: *„Dabei bleibt offen, über wen diese Bilder etwas erzählen: über den Intuierenden, über den, der Gegenstand der Intuition ist, oder darüber, wie beide sich in einem Bild treffen und wie sich aus den verschiedenen Kulturen beider Menschen ein gemeinsames Bild von Wirklichkeit entwickeln kann. Intuition trägt damit - im Guten wie im Schlechten - zur Gestaltung einer Kommunikationsbeziehung und deren Wirklichkeiten bei“* (Schmid, B. / Caspari, S. 1999). Aufgrund der Vielschichtigkeit kann diese Übung einen konkreten Beitrag zu einer Lernsituation leisten, die persönliche Individuation unterstützen, als auch die Entwicklung einer gemeinsamen Lernkultur fördern. Durch die Kombination von bewusst-methodischen sowie unbewusst-intuitiven Anteilen in einer solchen Kommunikationssituation werden die rationalen, als auch die emotionalen Zugänge einer Person aktiviert und miteinander verbunden. *„Intuition und rationale Analyse können sich nicht gegenseitig ersetzen. Beide spielen eine wichtige Rolle und sollten gemeinsam zum Einsatz kommen. Die Wahrscheinlichkeit, dass wir eine Situation richtig bewertet haben, ist am größten, wenn Intuition und kritische Reflexion zu ähnlichen Ergebnissen kommen und einander ergänzen. Die Grenzen, sowohl des intuitiven als auch des analytischen Urteils machen die überragende Rolle*

der Sprache bzw. eines klärenden Gespräches deutlich. Intuition ist ohne Sprache möglich, aber nur die Sprache versetzt uns in die Lage, uns explizit über intuitive Wahrnehmungen zu verständigen“. (Bauer 2005, S. 34)

4.3. Teilnehmerstimmen

42

Um sich ein besseres Bild darüber machen zu können, wie der didaktische Ansatz der Erkenntnisförderung bei den Teilnehmern ankommt, bzw. welchen Lernprozess sie tatsächlich durchlaufen, werde ich im Folgenden anhand mehrerer Statements aus den letzten Abschlussberichten zitieren. Jeder, der an der Weiterbildung zum systemischen Berater oder systemischen Coach teilnimmt, hat die Aufgabe am Ende die durchlaufenen Bausteine noch einmal zu reflektieren und die persönlichen Lernerfolge schriftlich festzuhalten.

Starten möchte ich mit Herrn K. Herr K hat an der Weiterbildung im systemischen Coaching und Teamentwicklung teilgenommen. Die Weiterbildung ging über zwei Jahre. Jedes Jahr besteht aus sechs Bausteinen, die jeweils in drei zusammenhängenden Tagen Fortbildung durchlaufen werden. Sein Abschlussbericht lässt sehr gut die Entwicklung erkennen, die sich in seiner Lernhaltung offenbart. Zu Beginn des Curriculums scheint Herr K seiner schriftlichen Ausführung nach mit der oben bereits festgestellten Homo-Ökonomikus-Einstellung zum ersten Baustein gefahren zu sein: *„Meine Devise war so viel Abstand zu den anderen Teilnehmern wie möglich, soviel Nähe wie unbedingt nötig. Selbstverständlich sollte alles aus meinem näheren privaten Umfeld tabu sein. Aus meiner heutigen Sicht sage ich, dass ich mit einer lupenreinen Konsumhaltung angekommen bin. Unterhältet mich, aber lasst mich sonst in Ruhe. Diese Haltung war nicht nur für die Teilnehmer, sondern auch für die Lehrtrainer vorgesehen.“*

Der didaktische Ansatz des Institutes ist jedoch, wie oben beschrieben, nicht auf die „Didaktik für noch mehr Arbeit“ bzw. Wissen als etwas Außenstehendes ausgelegt, sondern im Besonderen auf die Reflektion und Spiegelung, die dem lernenden Individuum Entwicklungsperspektiven aufzeigt. Die Person lässt sich daher nicht von der Lernsituation trennen, sondern steht mit seiner Persönlichkeit, seiner Kompetenz und seiner professioneller Rolle im Fokus der Weiterbildung. Dass die Trennung der eigenen Person von der Lernsituation ihn nicht weiterbringt, irritierte Herrn K. scheinbar

sehr: „Im Zug begann ich dann zu grübeln. Was war das denn für eine Veranstaltung? Die Theatermetapher, die Spiegelungsübung, die anderen Übungen? Ich wollte doch eher theoretischen Input. Ein Kochbuch „Coaching für Anfänger“ sozusagen. Aber die drei Tage gingen nicht ansatzweise in Richtung Kochbuch! Das war etwas ganz anderes! Ich überlegte mir ernsthaft, ob ich lieber aussteigen soll.“

Im Besonderen ist Herrn K offensichtlich die Spiegelungsübung im Gedächtnis geblieben und hat ihn letztlich zum Umdenken animiert. „Im Rahmen der Spiegelungsübung äußerte sie (eine Gruppenteilnehmerin) sinngemäß, dass ich mich zurückziehe und gar nicht richtig einbringe. [...] Gemäß den Regeln kommentierte ich nichts. Aber gefühlt war es ein Schlag unter die Gürtellinie. Kam ich wirklich so rüber? [...] Aber sie hatte was losgetreten. Eigentlich hatte sie ja Recht. Ich hielt mich zurück. Auf der anderen Seite sollte sich doch mit diesem Baustein etwas ändern. Ich war total verunsichert und grübelte viel über mein Selbst- und Fremdbild.“

Er fing an, sich der gelebten Lernkultur am Institut zu öffnen, zu erkennen und zu lernen sowie sich selbst immer mehr daran zu beteiligen: „Dieser Beitrag fiel mir nicht leicht. Meine Gefühle waren mir anzuhören und anzusehen. Aber diese Spiegelung war mir wichtig. Noch vor zwei Jahren hätte ich den Mund gehalten und mir meinen Teil gedacht. Aber die Lerntrainer und die Gruppe haben einen Prozess in mir in Gang gebracht.“ Im Fazit liest sich erneut: „Besonders wertvoll für meine Entwicklung waren für mich die Rückmeldungen im Rahmen der Spiegelungsübungen.“ (aus Anhang 3).

Die erkenntnisfördernde Wirkung der Spiegelungsübung hat es ebenfalls Frau H angetan: „Ein Highlight der Ausbildung sind die Spiegelungsübungen. In ihnen werden viele Aspekte der Wieslochschen Haltung fühlbar gemacht. Für mich sind die Spiegelungsübungen immer wertvolle Geschenke gewesen, die ich geben und erhalten durfte. Besonders überraschend waren für mich die Spekulationsübungen und das Arbeiten mit Metaphern. Die Spiegelungen haben mir oft mehr gesagt als 1000 Worte.“ (aus Anhang 4).

Frau S wiederum war am Anfang, ähnlich wie Herr K ein wenig irritiert über die didaktische Vorgehensweise am Institut: „Das erste Modul ist mir auch heute noch mit am präsentesten. Ich weiß noch, dass ich anfangs sehr verwirrt war, ob der scheinbar unstrukturierten didaktischen Vorgehensweise – und dass ich es anstrengend fand (manchmal vielleicht auch etwas überfordernd), die verschiedensten Themen und Inputs relativ unstrukturiert und scheinbar wahllos aneinandergereiht kennenzulernen. Heute weiß ich, dass sehr wohl ein durchdachtes Konzept hinter allem steckt und kann

auch die Lernkultur sehr schätzen, die es einem ermöglicht, eigenverantwortlich mit den Lerninhalten umzugehen.“ Sie stellt für sich fest: „Besonders in Erinnerung ist mir aus diesem Baustein die Theatermetapher, die sich ja wie ein roter Faden durch die zwei Jahre Wiesloch hindurch zieht, und die wie ich finde gut nutzbar ist, immer wieder „Szenen zu beleuchten“ und „in ein anderes Licht zu setzen“ (aus Anhang 5).

Auch andere, in dieser Arbeit bereits angesprochen Lernperspektiven wurden von verschiedenen Teilnehmern in ihrem Bericht festgehalten. Frau H gab zum Beispiel an durch die Weiterbildung auch einen neuen Zugang zum Lernen an sich gefunden zu haben: *„Ich habe kürzlich mit Freuden festgestellt, dass das Lesen von Fachbüchern jetzt deutlich leichter fällt und ich die Brücke, wie derartige Theorien anwendbar sein könnten, gut schlagen kann. Vor der Ausbildung hätte ich niemals anhand eines Fachbuchs ein workshop-design angewandt - heute würde ich mich trauen. In Summe kann ich für mich sagen, dass ich die Basis gelernt habe, um jetzt verschiedene Werkzeuge herauszufiltern, die zu mir passen und dann auch anzuwenden.“* Unter einem nächsten Punkt fasst sie zusammen: *„Das Lernen der Selbststeuerung ist mein größter Lernerfolg.“* (aus Anhang 4).

In vielen Abschlussberichten lassen sich zudem die gewonnenen Erkenntnisse durch die konstruktivistisch geprägte Didaktik ableiten. Im Folgenden die Ausführungen von Frau L und Frau K.:

„[...] die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Menschen in einem so intensiven Kontext wie der Ausbildung bot eine viel tiefgreifende Qualität. Während der Übungen diese verschiedenen Charaktere und Arten akzeptieren sowie tolerieren zu lernen und erst einmal ein wirkliches Bewusstsein für diese Unterschiedlichkeit zu schaffen, das war für mich ein deutlicher Erkenntnisschritt. [...] Dabei möchte ich nicht versäumen zu erwähnen, dass die Reflexionsangebote sowie Feedbackmöglichkeiten den Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild deutlich geschärft haben und dies meinem Entwicklungsprozess aus meiner Sicht sehr förderlich war.“ (aus Anhang 6).

„Seit dem ersten Curriculum beschäftigt mich zunehmend der Gedanke des radikalen Konstruktivismus als `der bedeutendsten erkenntnistheoretischen Grundlage´ systemischer Beratung. Die Annahme der Reduktion der Betrachtung von Wirklichkeit, deren individueller Konstruktion aufgrund der kulturellen, professionellen und persönlichen Prägungen, sowohl innerhalb des Berater- als auch des Klientensystems, und die damit verbundenen komplexen Auswirkung auf die Beratung sowie jede Form

der Kommunikation und Begegnung, hat meine professionelle und private Begegnung mit Menschen intensiv verändert.“ (Frau K aus Anhang 8)

In den meisten der letzten abgegebenen und mir vorliegende Berichte lesen sich solche und ähnliche Abschlussresümés. Die Teilnehmerstatements können jedoch nur beispielhaft die Wirkung solcher reflektierenden Lernmethoden dokumentieren, sie aber nicht beweisen. Durch diesen kleinen Einblick wird einem dennoch schnell bewusst, wie intensiv die Teilnehmer diese Weiterbildung empfunden haben. Als Persönlichkeit mitten drin sein (zu müssen) und ständig aufgefordert zu werden sich aus einer neuen Perspektive zu sehen und auf andere Wahrnehmungen und Wahrgebungen einzulassen, scheint bei Vielen einen Lernprozess in Gang zu setzen, den sie aus dem Institut nachhaltig mitnehmen (vgl. Abschlussberichte der Teilnehmer).

Bleibt die Tatsache, dass all diese Teilnehmer in den meisten Fällen zu der hochqualifizierten Bildungsschicht zählen. Es handelt sich überwiegend um Akademiker, die z.B. in großen Dax-Konzernen in Führungspositionen arbeiten oder arbeiten werden, Selbstständige aus unterschiedlichen Dienstleistungsbranchen, Personal- und Organisationsentwickler als auch Nachwuchsführungskräfte, die auf ihre angestrebte Position vorbereitet werden (mehr Informationen zu der Weiterbildung und dem Institut unter www.isb-w.de).

Es stellt sich die Frage, ob durch ein solches Lernsetting oder besser, durch solch eine Didaktik auch zum Beispiel bei geringqualifizierten Lernern oder Menschen aus bildungsfernen Gruppen ähnliche Erkenntnisschritte ermöglicht werden können. Dieser Frage gehe ich im nächsten Punkt im Gespräch mit dem Gründer und Leiter des Institutes zum Abschluss dieser Arbeit auf den Grund.

4.4. Im Gespräch mit Bernd Schmid

F: Herr Bernd Schmid, Sie haben ja ursprünglich als Psychotherapeut und Transaktionsanalytiker gearbeitet. Wie kam es zu der Gründung des Institutes für systemische Beratung und Professionalität?

BS: *Das Institut war ursprünglich ein Psychotherapieinstitut, welches ich gemeinsam mit Gunthard Weber gegründet habe. Ursprünglich hieß es Institut für systemische Therapie und Transaktionsanalyse. Wir haben damals zusammen zunehmend Familientherapien durchgeführt, für z.B. Familien mit schizophrenen Angehörigen und Menschen mit Essstörungen. Parallel dazu haben wir Therapeuten ausgebildet, sowohl in Richtung Transaktionsanalyse als auch in Richtung systemischer Therapie. Im Laufe der Jahre erst bin ich zunehmend im Organisationsbereich tätig geworden. Immer mehr Leute aus dem Organisationsbereich wollten sich bei mir weiterbilden, bis das ein Übergewicht bekam und ich das Institut dann Anfang der 90er umbenannt habe. Ab da habe ich mich dann auch auf den Organisationsbereich spezialisiert.*

F: Es liest sich auf Ihrer Homepage, dass diese Weiterbildung zum systemischen Berater und systemischem Coach auf einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik basiert. Was, Ihrer Meinung nach, ist das Hauptmerkmal dieser Didaktik, welches Sie im Besonderen in das Institut mit eingebracht haben und umsetzen lassen?

BS: *Die Entwicklung, das greift vielleicht jetzt schon den anderen Fragen vor, kam eben aus der Ausbildungspraxis der Transaktionsanalytiker. Dort haben wir immer schon sehr viel Selbsterfahrung, sehr viel Feedback gemacht und sehr viel kollegiale Supervision und damals auch schon sehr viel Tonbandsupervision. Der Fokus der Transaktionsanalyseausbildung war hauptsächlich, welche Ich-Zustände sind aktiv, wie laufen die Kommunikationsmuster und zu welchem Ergebnis in der Beziehung für den einzelnen Menschen und für seine Vorstellung, wie er sich entwickeln kann, führt das. Dieses Element, des supervisionsorientiertes Lernen, haben wir in der Organisationsberatung beibehalten. Insofern wurde es sehr stark ein Teil unserer Didaktik. Es wurden von uns zunehmend Leute unterschiedlicher Herkunft ausgebildet z.B. Kaufleute, Pfarrer, Psychologen, Pädagogen und IT-Leute. Alle haben zusammen gelernt. Daher haben wir das Schulenweltbild immer mehr aufgegeben, welches in der Transaktionsanalyse noch sehr stark verbreitet war. Wir haben die Arbeitsform der*

Transaktionsanalyse beibehalten, aber erst mal ganz offen gelassen mit welchen Konzepten die Teilnehmer diese verarbeiten und was sie dadurch erleben.

F: Ist die Ermöglichungsdidaktik Ihrem Vorgehen zuzuordnen? Sprich, dass kein Wissen mehr vermittelt wird, sondern dass das Wissen der Teilnehmer in die Weiterbildung mit eingebracht wird und daran andockend, die Inhalte jeweils vom Einzelnen selbstständig und selbstorganisiert produziert werden?

BS: *Ja, sehr. Unsere Lehrtrainer sind zunehmend aus der lehrenden Funktion im Sinne von „belehren“ rausgegangen und sind verstärkt zu Lernkulturgestaltern für eine solche Lernkultur geworden. Wir sind der Meinung, im wirklichen Leben müssen die Leute auch untereinander lernen, sie müssen lernen sich gegenseitig ihr Know-how zugänglich zu machen und aufeinander zu hören. In unseren Kursen lernt jeder mit anderen zu lernen und unter besonderer fachlicher Betreuung sich an eine solche Lernkultur zu gewöhnen. Die Teilnehmer sollen aber nicht nur zum Empfänger einer solchen Lernkultur werden, sondern zum Mitgestalter. Die Wirklichkeit des Beobachters ist erst mal seine, und ist erst mal die Art, wie er versucht sich in der Welt zu verbreiten. Wenn dann mehrere solcher Wirklichkeitsblasen aufeinander stoßen, stellt sich die Frage, wie man sie einander zugänglich macht? Wie kann man verstehen, aus welcher Wirklichkeit heraus der Andere versucht sich zu organisieren? Was muss man ihm anbieten, damit er Interesse hat, aus anderen Wirklichkeiten Dinge zu adoptieren, die er brauchen kann und das eben nicht per Zufall, sondern mit einer gewissen Systematik? Aus diesen Fragen hat sich eine Didaktik entwickelt, die wiederum so viel Vielfalt produziert, dass sich jeder aus den Konzepten diejenigen rausholen kann, die ihm am besten liegen sowie aus den Wirklichkeitsaspekten der anderen, diejenigen rausholt, die er am meisten brauchen kann. Das wird dann mit bestimmten Haltungen wie z.B. Ressourcenorientierung und Lösungsorientierung kombiniert. Wir führen viel auch „hinzu“. Aber das „hinführen zu“ ist nicht zu bestimmten Lösungen, sondern zu einer Kultur, in der immer wieder neue Lösungen gefunden werden können. Auf einer Ebene befreit und ermöglicht es und auf einer anderen Ebene bringt es einem was bei, damit Lernen auch Formen bekommt. Denn, wenn zu wenig Formen da sind, wird aus dem, was dann möglich ist, nicht viel gemacht, weil es keine Gestalten bilden kann.*

F: Das klingt ja schon nach einem breiten offenen Feld. Wie kann man da als Weiterbildner trotzdem ein Gefühl dafür bekommen, diesen Lernprozess zu steuern?

BS: *Dazu haben wir die Konzepte entwickelt. Das sind systemische Steuerungskonzepte. Also zum Beispiel das Steuerungsdreieck. Wer oder was überhaupt wichtig für eine Fragestellung ist, hängt ja davon ab, wie meine Fragestellung sich darstellt. Sagen wir mal, wir haben ein Problem mit der Nutzung von IT in einer Abteilung. Wenn ich dann feststelle, es liegt wahrscheinlich daran, dass unsicher ist, ob die IT wirklich den zu bewältigenden Aufgaben entspricht, dann habe ich ja ganz andere Leute im Blick bzw. eine ganz andere Fragestellung, als wenn ich denke, das Problem ist, dass die Leute zu faul oder zu ungebildet sind, um überhaupt eine Software, die an sich funktionieren würde, lernen zu können. Die Steuerungsfrage lautet also mit welchen beteiligten Personen, in welcher Rolle haben wir es bezüglich der gewählten Fragestellung zu tun und welche Vorgehensweise passt dazu. Wenn diese drei Ecken zueinander passen, nennen wir das eine stimmige professionelle Figur. Und davon gibt es Hunderttausende. Wir definieren nicht, welches die Richtige ist, sondern wir sagen nur: check ob das zueinander richtig passt. Wenn es nicht zueinander passt kann es keine Klärung und Ausrichtung bringen.*

F: Das sind Konzepte, die auch sehr viel Weitsicht von dem teilnehmenden Lernenden abverlangen. Es ist ja auch so, dass sich im ISB als Zielgruppe hauptsächlich hochqualifizierte Menschen versammeln, die entweder schon in Führungspositionen sind, Führungspositionen anstreben oder in der Organisations- und Personalentwicklung arbeiten oder Selbstständige, also Menschen, die nur einen sehr kleinen Anteil der Bevölkerung bzw. eine Nische beschreiben. Würden Sie sagen, dass die Didaktik, die hier am ISB angewandt wird, nur auf diese Zielgruppe zugeschnitten ist, oder wäre sie eventuell mit Anpassungen auch mit bildungsferneren Schichten umzusetzen?

BS: *Es spricht vieles dafür, dass es durchaus verwendbar ist. Was nicht heißt, dass man die Konzepte alle lehren kann. Die Lehrer können sich aber aufgrund dieser Konzepte didaktische Figuren machen, müssen es aber für die Leute zum selber verstehen in einer relativ einfachen Form überbringen. Wenn der Lehrer den Schüler immer wieder solche Lehr-Lernerfahrungen bereitstellt und die Schüler untereinander in diesen Arbeitsformen lernen, dann lernen sie eine Kultur, ohne dass sie selbst die*

Konzepte dafür machen oder benennen können. So wie du einfach eine Sprache gut lernst, auch wenn du die Grammatik dafür nicht benennen kannst.

Es gibt natürlich ein paar Voraussetzungen oder ein paar Variablen, die sich im Laufe der Zeit entwickeln müssen. Die Leute hier wollen lernen, sich und etwas zu steuern. Das ist eine Voraussetzung bei uns. Wir haben keine Motivationsprobleme, die Leute zahlen Geld und verwenden andere Ressourcen, dass sie das bei uns lernen dürfen. Schwer Motivierte oder Leute, die eigentlich nicht wissen wofür sie lernen, schaffen natürlich eine Reihe von Problemen, für die wir hier keine Lösung haben, weil wir diese Probleme gar nicht kennen. Keine gute Methodik an sich hilft, wenn sie in Umständen eingesetzt wird, in denen die Leute die Voraussetzungen, dass sie sie nutzen können oder wollen gar nicht mitbringen.

F: Würden Sie sagen, es muss eine Voraussetzung bei einem Lernenden da sein, um zum Beispiel die Theatermetapher, die Spiegelung oder die kollegiale Beratung einzusetzen?

BS: *Nun, nicht unbedingt eine intellektuelle. In vielen Zusammenhängen kannst du als kompetente Person selber Lernprozesse mit diesen Konzepten im Hintergrund initiieren, damit Leute gute Erfahrungen machen. Dass diejenigen bei dieser Gelegenheit selbst lernen, ihr eigenes Lernsetting zu organisieren und selbstständig miteinander weiter zu lernen, ist sicherlich nochmal eine erhöhte Anforderung. Dazu bedarf es noch einer Reifung und weiterer Motivationsvariablen, die nicht immer in allen Kontexten gegeben sind.*

F: Beim Lesen der Abschlussberichte ist mir aufgefallen, dass die Teilnehmer sich sehr mit sich selbst beschäftigt haben und gelernt haben, die Sicht der Anderen mit in ihr Eigenbild aufzunehmen und damit zu arbeiten. Sie scheinen jetzt auch viel eher bereit zuzuhören, wenn andere von sich reden, sich Unterschiedlichkeit viel bewusster zu machen und sie besser tolerieren zu können. Eine Teilnehmerin hat auch formuliert, dass sie gelernt hat, selbstorganisiert zu lernen...würden Sie sagen, da besteht in der Tat eine Verbindung?

BS: *Das sind verschiedene Perspektiven unserer Kultur. Bleiben wir erstmal bei der Wahrnehmungsfähigkeit. Wenn jemand im Laufe der Zeit seine Individualität erkennt und auch einfach die Prozesse beobachten kann, dass für ihn Dinge gut sind, die für Andere nicht unbedingt so gut sind, dass jeder anders ist und dass es Didaktiken gibt*

bei denen man auf jeden eingehen kann, die das „anders sein“ berücksichtigen, ohne dass es ein Chaos wird, sondern trotzdem geordnete Lernprozesse miteinander möglich sind, dann macht er die Erfahrung, dass einem selbst am meisten hilft, was für einen selbst passend ist und das es wirklich unterschiedlich ist.

F: Und die andere Perspektive, also dass ich selbstorganisiert lerne?

BS: *Ich mache als Lernender die Erfahrung, dass auch nichtschematische Lernprozesse geordnet stattfinden können, dass pluralistische Lernprozesse didaktisch ganz gut bewältigt werden können, dass ich Dinge klären kann und dass Dinge, die mehr intuitiv verstanden werden, auch intuitiv in der Schwebelasse gelassen werden können, dass ich nicht versuchen muss, daraus nachzählbare Lernergebnisse zu machen. Ich erlebe die Arbeitsfiguren der systemischen Didaktik, erkenne daran wie ich und andere lernen können und lerne das mit zu gestalten. Denn ich lerne mit der Art des Lernens ja nicht nur **was** ich dabei lerne, sondern auch **wie** man Lernvorgänge organisieren kann. Da wir sehr viele Lernformen haben, bei denen die Teilnehmer selbst die Didaktik gestaltenden Rollen einnehmen, lernen sie automatisch wie sie lernen und lernen mit gestalten können.*

F: Sie haben jetzt mehrere Eigenschaften genannt, wenn ich die mal kurz wiederholen darf: Ambiguitätstoleranz, also der Umgang mit Widersprüchen, dass man die nicht lösen muss sondern auch belassen kann, Umgang mit Unsicherheit und Umgang mit Vielfalt. Das heisst, wenn man diese drei als Beispiel nimmt, es gibt mit Sicherheit noch mehr...wenn man aber damit lernt umzugehen, dass man es dabei belassen kann und trotzdem zu einer Lösung kommen kann, dann lerne ich auch in gewisser Weise anders zu lernen?

BS: *Ja. Also Lösungen manchmal im Sinne von „lösen“, nicht zu einem bestimmten Ergebnis kommen müssen, sondern Schemata loslassen, in Bewegung kommen, in der Schwebelasse lassen, vorläufige Orientierung finden und weitere Entwicklungen offen lassen. Das ist ja auch eine Lösung. Das Wort hat ja ursprünglich eine andere semantische Bedeutung gehabt, als wir heute daraus machen. Sich von Lösungsvorstellungen zu lösen, ist manchmal die bessere Lösung.*

F: Das ist ein schöner Abschluss. Damit bin ich auch schon am Ende dieses Interviews. Vielen Dank, Herr Schmid. Gibt es von Ihrer Seite aus noch einen Punkt den Sie gerne ergänzen möchten?

BS: Ich verwende noch einmal die Metapher des Sprachunterrichts. Die Teilnehmer lernen hier alle eine relativ gute Sprache zu sprechen, mit der sie sich schnell und kreativ verständigen können. Die Sprache an sich transportiert eine Logik. Es ist eine offene, wenig schematisierende, wenig polarisierende, wenig negative Sprache, die zum Ausprobieren, zum Beurteilen, zum Wiedervorlegen und zum Dazulernen einlädt. Wenn die Teilnehmer diese Sprache zu sprechen lernen, machen sie auch die Erfahrung, auf die diese Sprache verweist. Unsere Sprache ist so, dass sie anleitet, sich Leuten, die andere Sprachen sprechen, nicht anzupassen, sie aber trotzdem zu verstehen. Sie lernen die Logik dieser Sprache in eine Normalsprache zu übersetzen, so dass den anderen von der Wortwahl gar nicht auffällt, dass sie eine andere Sprache sprechen, aber unsere Sprache erzeugt andere Wirklichkeiten. Dadurch lernen die anderen diese anderen Wirklichkeiten. Kreative Wirklichkeit und Lernkultur stecken dann an, ohne dass hervorgehoben wird, dass es dazu auch eine bewusste Grammatik gibt. Und dann gibt es Menschen, die wollen mehr verstehen, so wie Sie, die wollen wissen, wie ist denn das gebaut hier? Wie ist die Logik dieser Kultur, die Grammatik, die Semantik dieser Sprache, dass sie das leistet? Das werden dann Sprachlehrer. Aber nicht jeder der eine Sprache lernen will, will Sprachlehrer werden und muss daher nicht damit belastet werden.

(aus Originalabschrift des Interviews, Anhang 8)

Fazit

Der herrschende Pluralismus in der Welt und die verschiedenen Debatten über das, was der Mensch ist, zeugen von einer enormen Komplexität. Perspektiven gibt es mannigfache, egal ob individuell konstruiert, wissenschaftlich erforscht oder professionell beobachtet oder gar einer Kombination aus allen drei.

Das Höhlengleichnis führt einem in diesem Kontext metaphorisch sehr gut vor Augen, wie sehr unsere persönliche Wahrnehmung unsere Perspektive einschränkt. Das was nicht wahrgenommen wird, existiert nicht. Es macht einem auch am Beispiel des Befreiten bewusst, wie schnell eine für wahr befundene Wirklichkeit, sich als Illusion herausstellen kann, sobald man sich um neue Sichtweisen bemüht.

Die Erkenntnisse des Konstruktivismus zeigen darüber hinaus auf, dass keine Perspektive gewiss ist. Nach der Aufklärung von Varela und Maturana sowie der Ausarbeitungen von Watzlawick, müssen wir uns von der Gewissheit verabschieden, da keine eine Wahrheit existiert, sondern nur die Erkenntnis, dass die *„Welt die jedermann sieht, nicht die Welt ist, sondern eine Welt, die wir (gemeinsam) mit anderen (durch die Sprache) hervorbringen.“* (Maturana, Varela, 1987, S.264 und vgl. ebd. S. 253f, eigene Hervorhebung).

Bezogen auf die Erwachsenenbildung, geben erwachsene Lerner eine Vielfalt an Interpretationen der persönlichen Lebenssituation und ihre spezifische Sicht auf die Welt, aufgrund ihrer gesammelten Erfahrungen, vor. Diese beeinflussen individuell den Lehr-Lern-Prozess. Ein Weiterbildner kann diese unterschiedlichen Deutungen und Sichtweisen unmöglich auf einen Nenner bringen, zumal er selbst wiederum von seinen eigenen gemachten Erfahrungen und geschaffenen Perspektiven determiniert ist. Weiterbildner können aber den Teilnehmern das Angebot machen, die eigene Perspektive auf das „so sein der Dinge“ in seiner Entstehung zu reflektieren, zu lernen der Perspektive Anderer mit Toleranz und Empathie zu begegnen und schließlich neue, über den Tellerrand hinaus blickende Perspektiven gemeinsam zu erarbeiten.

Um die dafür vorausgesetzte Erkenntnisfähigkeit eines Lernenden zu fördern, ist es m. E. ein erster Schritt ihn erkennen zu lassen, wie er erkennt. Doch ist es in der Tat nicht möglich jeden Bildungskunden von der in dieser Arbeit behandelten Komplexität genau zu informieren. Zum einen, weil auch der hier erarbeitete Erklärungsrahmen nicht gewiss ist und zum anderen, weil nicht jeder Mensch sich für die Ursache und Wurzeln z.B. eines internen Erkenntnisprozesses interessiert.

Also muss er am besten **erfahren**, wie er und andere Erkennen. Erfahrungen sind, auf dem Hintergrund dieser Arbeit, der Stoff aus denen unsere Wirklichkeiten geschaffen werden und sind auch der Grund warum wir unsere Wirklichkeiten zeitweise überdenken und überarbeiten. Es ist die Aufgabe eines Weiterbildners eine Lernumgebung zu schaffen, in der solche erkenntnisfördernden Erfahrungen gesammelt werden können.

Natürlich sind die oben beschriebenen Methoden, wie die Theatermetapher, die kollegiale Beratung und die Spiegelungsübung, nicht die einzigen, die solche Erfahrungen inszenieren können. Doch sind sie Beispiele dafür, wie eine Erkenntnisfähigkeit gefördert werden kann, ohne das Erkennen sachlich definieren und erklären zu müssen. Durch solche Übungen lernen die Teilnehmer, sich gemeinsam und gegenseitig besser zu verständigen, sich zu erklären und voneinander zu lernen. Das wiederum schafft die Basis, dass sie ihre Wirklichkeiten einander zugänglich machen, die Unterschiedlichkeiten tolerieren und von der Vielfältigkeit profitieren lernen. Da die Teilnehmer während einer solchen Methode als Hauptakteure agieren, lernen sie zudem Lernsituationen mitzugestalten und selbst didaktisch umzusetzen. Diese Erfahrungen eröffnen den Teilnehmern, um in der Sprachmetapher von Bernd Schmid zu bleiben, eine Art „kooperative Sprache“, mit der sie nach der Lernveranstaltung wieder in ihren Alltag zurück kehren. Da sie sich, aufgrund der gelernten Sprache, selbst in ihren Reaktionen und Handlungen besser nachvollziehen können und andere in ihren Handlungen besser verstehen lernen, werden sie auch unterschiedlichen zwischenmenschlichen Situationen, eine neue kooperative Richtung geben können. Eine Richtung, die mehr Raum für Wertschätzung und weiterführende gemeinsame Lösungsansätze lässt.

Die Kooperationsbereitschaft und das voneinander Lernen, sind in allen Bereichen eines menschlichen Lebens wichtig, sei es bei der Arbeit, Privat oder in einem Verein. Der Kampf um die Wahrheit oder darüber, wer recht hat, ist und bleibt kontraproduktiv. Daher sollte m. E. in allen formalen und nonformalen Lernsituationen die Erwachsenenbildung als Spiegel individueller Wirklichkeitsauffassungen konsequent fungieren. Denn, wenn der kooperative Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven überall zur Selbstverständlichkeit wird, kann er auch zu einem Teil unserer Kultur werden. Eine Lernkultur, die den bildungspolitischen Wunsch einer lebenslang lernenden Gesellschaft ein Stück näher kommt und die damit einhergehende Entgrenzung von Lehr-Lern-Prozessen, indem jeder von jedem lernt zu lernen, weiter fördern würde.

Literaturverzeichnis

Alheit, P. B. (2000). Die Biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. Hoerning, *Biographische Sozialisation* (S.257-283). Stuttgart.

Alheit, P. (1995). Biografizität als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. . In H.-H. W. Krüger, *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276-307). Opladen.

Alheit, P. (2006). *Biografizität als Schlüsselkompetenz in der Moderne*. Universität Flensburg oder URL: http://www.abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit_Biographizitaet_Schluessel_Flensburg-2006.pdf.

Alheit, P. (2003). Biographizität. In R. W. Bohnsack, *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S.25). Opladen.

Alheit, P. (1993). Transitorische Bildungsprozesse: Das "biographische Paradigma" in der Weiterbildung. In M. W.: *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher Praxis und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. (S.343-417). Bremen: Zweite, erweiterte Auflage (=Forschungsreihe des Forschungsschwerpunktes Arbeit und Bildung. Bd. 17²).

Arnold, R. (1993). *Natur als Vorbild*. Frankfurt am Main.

Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag GmbH

Asmuth, C. (2006). *Interpretation Transformation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Baltes, P. B. (2004). *Das Zeitalter des permanenten unfertigen Menschen:Lebenslanges Lernen nonstop? In: Busch , R. (Hrsg.):Altersmanagement im Betrieb*. München, S.35-52.

BLK. (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland Heft 115*. Bonn: BLK.

Fahrenberg, J. (2007). *Menschenbilder-psychologische, biologische, interkulturelle und religiöse Ansichten*. Freiburg: Universität des Saarlandes oder URL:http://www.jochen-fahrenberg.de/fileadmin/pdf/MENSCHENBILDER__31.Juli_2007__5__und__264_Seite_n_.pdf

Gemeinschaft, K. d. (2000). *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Brüssel oder URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>.

Gergen, K. J. (1996). *Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben*. Heidelberg: Carl-Auer-System-Verlag.

- Gergen, K. J. (1990). Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. *Psychologische Rundschau* Nr.41 , S. 191-199.
- Girgensohn-Marchand, B. (1994). *Der Mythos Watzlawick und die Folgen*. Weinheim.
- Höffer-Mehlmer, M. (2004). *Persönlichkeit- und Kreativitätsförderung*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.
- Holm, U. (2008). *Menschenbilder in der Erwachsenenbildung*. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/holm0801.pdf>: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Homepage, I. f. URL: [http:// www.isb-w.de](http://www.isb-w.de).
- J. Fahrenberg, C. K. (2000). Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. URL: http://www.jochen-fahrenberg.de/uploads/media/Differentielle_Psychologie_und_Persoenlichkeitsforschung_01.pdf.
- K.H. Renner, L. L. (1994). William Sterns unitas multiplex und das Selbst in der Postmodernen. 39. *Jahreskongress der deutschen Gesellschaft für Psychologie*, (S. 15). Hamburg.
- Laux, L. (2008). *Persönlichkeitspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Libet, B. (5 1999). Do we have a free will?In: *Journal of Counsciousness Studies* , S. S.49ff.
- Link, O. (11. 2011). Die Welt lässt sich nicht berechnen. In: *Brand eins* , Ausgabe 11/2011, S. 110f.
- Ludewig, K. (2005). *Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Mandelbrot, B. (Februar 2010). Fractals and the art of roughness. www.ted.com , URL: http://www.ted.com/talks/benoit_mandelbrot_fractals_the_art_of_roughness.html.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern, München, Wien: S. Fischer Verlag GmbH.
- Meyer, S. T. (2009). Systemische Didaktik und Lernkultur. In B. M. Schmid, *Systemisch Beraten und Steuern live* (S. 125-150). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Patrick Haggard, M. E. (Auflage 126 1999). On the Relation between Brain Potentials and the Awareness of Voluntary Movements.In: *Experimental Brain Research - Springer Verlag* , S. 128-133.
- Platon. (1988). *Der Staat*. Leipzig.
- Preißer, R. B. (2002). *Module zur Förderung der (berufs-)biografischen Gestaltungs- und Steuerungskompetenz*. Bonn: DIE.

Preißer, R. (03 2003). Berufsbiografische Selbstorganisation, biografisches Lernen, Selbstsozialisation- Herausforderungen für die Erwachsenenbildung? *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Report 3/2003* , S. 87-95.

Preißer, R. (2002). Berufsbiografische Steuerungskompetenzen als Voraussetzung für berufliche Neuorientierung. In R. B. Preißer, *Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildner*. Bielefeld.

Rehn, R. (2005). *Platons Höhlengleichnis. Das siebte Buch der Politeia*. Mainz: Dieterich'sche.

Rexilius, G. (1994). Biologische Erkenntnistheorie und neue Weltordnung. In G. Hörmann, *Im System gefangen*. (S. 25ff). Münster.

Schmid, B. S. (1999). *Intuition in der professionellen Begegnung*. Wiesloch: Institutsschrift Nr.22 des ISB Wiesloch, online Abrufbar unter www.isb-w.de.

Schnabel, U. (2007). Die Medizin des Glaubens. *Die Zeit* , Nr.52 oder URL: <http://www.zeit.de/2007/52/M-Glauben>.

Schneidewind, F. (2006). Vom Wasserbild zum Spiegeltor. Vortrag in der Stadtbücherei Heidelberg. URL: <http://www.vs-rhein-neckar.de/spiegel.pdf>

Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL GmbH.

Stern, W. L. (1906). *Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung. Band 1: Ableitung und Grundlehre*. Leipzig: Barth.

von Glasersfeld, E. F. (1992). *Einführung in den Konstruktivismus*. München, Zürich: Piper Verlag GmbH.

Watzlawick, P. (1981). *Die erfundene Wirklichkeit*. München: Piper Verlag GmbH.

Weinberg, J. (2000). Menschenbild, Werte und Normen in der Erwachsenenbildung. in: *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung* , S.22-31.

Whitbourne, S. u. (1982). *Die mittlere Lebensspanne: Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters*. München-Wien: Urban & Schwarzenberger.

zur Linde, O. (1909). *Die Kugel. Eine Philosophie in Versen*. Groß Lichterfelde: Charonverlag.

Anhang

Anhang 1: Dokument des ISB zur Theatermetapher

Anhang 2: Dokument des ISB zur Kollegialen Beratung

Anhang 3: Abschlussbericht von Herrn K

Anhang 4: Abschlussbericht von Frau H

Anhang 5: Abschlussbericht von Frau S

Anhang 6: Abschlussbericht von Frau L

Anhang 7: Abschlussbericht von Frau K

Anhang 8: Originalabschrift des Interviews mit Bernd Schmid
(siehe auch digitales Tonmaterial)

Anhang 1: Die Theatermetapher

Anhang 2: Die kollegiale Beratung

Anhang 3: Abschlussbericht Herr K

Anhang 4: Abschlussbericht Frau H

Anhang 5: Abschlussbericht Frau S

Anhang 6: Abschlussbericht Frau L

Anhang 7: Abschlussbericht Frau K

Anhang 8: Interview mit Bernd Schmid (Originalabschrift)

Eidesstattliche Erklärung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche markiert habe.“

66

.....

Ort/Datum

.....

Unterschrift