

Bonn 1986 S. 186-201

### VERSTEHEN ALS ALLTÄGLICHE FIKTION (Ortfrid Schäffter)

Über konservative Tendenzen des Fremdverstehens und die Notwendigkeit einer Negationshermeneutik.

Motto:

„Ihr versteht uns nicht!“

„Aha, interessant! Ich verstehe.“

I

In meinem Beitrag möchte ich begründen, weshalb die Beachtung von Nicht-Verstehen in der Praxis der Erwachsenenbildung und in der Weiterbildungsforschung zumindest ebenso wichtig ist wie ein methodisches Bemühen um Fremdverstehen. Deswegen möchte ich den Blick auf einige Voraussetzungen für das Gelingen von Fremdverstehen lenken. Voraussetzungen, von denen ich meine, daß sie im Zuge des Differenzierungsprozesses unserer Gesellschaft und durch die weltweite Verflechtung und Mobilität immer seltener gegeben sind – sofern sie überhaupt jemals „selbstverständlich“ waren.

Eine notwendige Bedingung der Möglichkeit für Fremdverstehen ist in der Beachtung von Grenzen zwischen geschlossenen Kontexturen (1) (G. Günther) zu sehen, auf die ein gemeinsamer Sinn beschränkt bleibt. Nur innerhalb dieser Grenzen ist Fremdverstehen möglich. Um die Grenzen zu berücksichtigen, ist es notwendig, daß eine Unterscheidung zwischen Sinnkontexten, zu denen Zugang möglich ist, und fremden, unzugänglichen Kontexturen getroffen werden kann. Es geht u.a. um die Frage, ob die Verstehenden überhaupt Bestandteil der jeweils anderen Sinnkontextes werden können oder ob dies nur behauptet wird, ohne daß für die „Verstandenen“ eine Möglichkeit zum Dementi gegeben wird. Schließlich müßte auch das Dementi „verstanden“ werden können.

Dies ist z.B. das Problem alternativer Gruppen, deren Lebensform ein Dementi darstellt und die dennoch in Gefahr sind, von traditionellen Mustern vereinnahmt zu werden, wobei auch diese Vereinnahmungsversuche neue Formen des Dementis herborbringen. Was bedeutet in solcher Situation für diese Gruppen Erwachsenenbildung?

Da jede Gemeinsamkeit, d.h. auch konsensuelle Deutungen, nur über gegenseitigen Kontakt in spontan emergierenden sozialen Systemen hervorgebracht wird und ständig aufrechterhalten werden muß, ist es bei jedem hermeneutischen Akt notwendig, sich irgendwann einmal zu vergewissern, ob überhaupt die Voraussetzungen einer solchen Gemeinsamkeit vorhanden sind. Dies scheint mir

sowohl in der Praxis der Erwachsenenbildung wie in praxisbezogener Forschung zu wenig beachtet und methodisch berücksichtigt zu werden. Offensichtlich geht man viel zu häufig von der Prämisse einer anthropologischen Konstanz (2) aus, d.h. von der Vorstellung, daß „Menschliches“ von jedem Menschen sinngemäß nachvollzogen werden kann, sofern nur genügend Sensibilität und Empathie eingesetzt wird.

In diesem Beitrag wird die Auffassung vertreten, daß eine Vergewisserung über die eigenen Verstehensvoraussetzungen keinesfalls positiv/inhaltlich in Form eines Herausarbeitens gegebener „Gemeinsamkeiten“ geschehen kann. Dies liefe auf eine Ontologisierung von Verstehen hinaus. Eine Klärung der Voraussetzungen für Verstehen scheint vielmehr nur über Negation, d.h. über eine Klärung von Sinngrenzen und gemeinsamen Leitdifferenzen (3) möglich zu sein. Die Frage lautet dann: „Geht man von ähnlichen Differenzen aus, macht man gleiche Unterschiede?“ und nicht: „Besteht konsensuelle Übereinstimmung?“ Diese Veränderung der Perspektive fällt gerade im Bereich der Pädagogik schwer, in dem es gemeinhin um die Herstellung von Gemeinsamkeiten, um die Produktion von Konsens und nicht von Dissens geht. (4) Mit dieser Auffassung werden jedoch erkenntnistheoretische Grundlagen (5) berücksichtigt, die auch einem erweiterten Verständnis von „Lehren und Lernen“ in der Erwachsenenbildung interessante Perspektiven eröffnet. Da dieser erwachsenpädagogische Hintergrund für die Argumentation und für einige Bewertungen nicht unerheblich ist, wird zunächst die fachliche Ausgangsproblematik geschildert, aus der dann die Skepsis gegenüber fremdverstehenden Pädagogen genauer begründbar wird.

### II.

Fortbildung von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung tritt nach den Versuchen der siebziger Jahre mit der Vermittlung einer erwachsenpädagogischen Grundqualifikation gegenwärtig in eine neue Entwicklungsphase. Professionalisierungsbemühungen, die sich an externen Qualifikationsprofilen und ihnen zugeordneten Fachinhalten der Sozialwissenschaften orientierten, sind mit der Stagnation im Institutionalisierungsprozeß zum Stillstand oder gar nicht erst in Gang gekommen. Erwachsenenpädagogische Fortbildung wird seither wieder primär vom personenbezogenen Lerninteresse einzelner Mitarbeiter oder -gruppen verstanden und nicht mehr aus einem übergeordneten Bedarf abgeleitet.

So konzipiert man in vielen Bereichen der Erwachsenenbildung tätigkeitsfeldnahe oder arbeitsplatzbezogene Fortbildung kaum noch als Vermittlung extern vorgegebener, erziehungswissenschaftlich aufbereiteter Qualifikationen, sondern

als (z.T. sozialwissenschaftlich inspirierte) Reflexionshilfen zur Klärung des jeweiligen Selbstverständnisses als HPM, Studienleiter, Teamer, Moderator, Referent usw. Von der Fortbildung wird dabei erwartet, daß sie Entscheidungshilfen für Praxis-situationen bietet, so wie sie von den Pädagogen erlebt und beschrieben werden. Die Ähnlichkeit mit Entwicklungen in der Erwachsenenbildung insgesamt liegt derart auf der Hand, daß sich H. Siebert (6) paraphrasierend formulieren läßt: „Kursleiterfortbildung als Bildungshilfe“.

Mit dieser Rückwendung auf das Persönliche und die „Persönlichkeit“ (7) des Pädagogen – wenn man will, auf den „Kursleiter als Subjekt“ – entsteht ein eigentümlicher Bruch zur Theorieentwicklung der letzten Jahrzehnte, die nun aus der „Sicht der Betroffenen“, d.h. aus der Sicht der Kursleiter, Teamer usw., neu zu rekonstruieren, zu destruieren und umzuformulieren ist. Im Gegensatz zur erwachsenenpädagogischen Fachdiskussion der letzten Jahrzehnte, die den Teilnehmer und sein Lernen in den Mittelpunkt stellte und die es vorzog, über die Intentionalität pädagogischen Handelns zu schweigen (8), kommt subjektorientierte Kursleiterfortbildung nicht mehr darum herum, Formen pädagogischer Einwirkung zu benennen und die dabei entstehenden Ansprüche und Handlungsprobleme ernst zu nehmen. Ohne in Leiterzentrierung zurückzufallen, muß sie die Perspektive des Lehrenden mit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung verbinden. Die revidierte Ausgangsfrage verlangt bei praxisnaher Reflexion früher oder später eine genauere Klärung, was im jeweils vorliegenden Fall im einzelnen unter Lehren und Lernen verstanden wird. Nun besteht zwar noch immer die Neigung, den Begriff des Lehrens in der Erwachsenenbildung zu tabuisieren (9) oder ihn ausschließlich als Negativbezeichnung für die Schule zu reklamieren. Ist eine solche Engführung aber erst einmal überwunden und Lehren i.S. lernfördernder Einwirkung und Unterstützung als allgemeines Prinzip akzeptiert, so läßt sich erkennen, daß in den letzten Jahrzehnten der Erwachsenenbildungspraxis eine Vielzahl sehr unterschiedlicher *Formen des Lehrens* zuge wachsen ist, unter denen ein Praktiker auswählen kann. So eignet sich die Frage nach der angemessenen Form des Lehrens als praxisnahe Reflexionshilfe, mit der ein Mitarbeiter sein pädagogisches Selbstverständnis klären, geeignete Tätigkeitsbereiche auffinden und passende Adressatenbereiche bestimmen kann.

Bei einer solchen Auffächerung wird ein Spektrum unterschiedlicher „Grundformen des Lehrens und Lernens“ (10) sichtbar, das nicht nur die Intentionen der Pädagogen betrifft, sondern auch die Vorstellungen der Teilnehmer umschreibt in bezug auf das, was sie glauben, von einer Veranstaltung erwarten zu können (Erwartungserwartungen). Die Grundformen bezeichnen soziale Sinnkontexte, in denen zwischen Teilnehmern und Kursleitern stillschweigend Übereinkunft darüber erzielt wird, was man unter Lehren und Lernen *verstehen möchte*.

Die Grundformen werden – soweit bereits erkennbar – vorwiegend metakommunikativ über institutionell geprägte „Kontextmarkierungen“ (11) symbolisiert und als implizite Zeichen verstanden. (12) Ein wichtiger Erkenntnisgewinn besteht bei Differenzierungen dieser Art in der Relativierung von Bildungskonzepten, die bisher Allgemeingültigkeit für die Erwachsenenbildung insgesamt beanspruchten. Die Ausfächerung in unterschiedliche Grundformen läßt eine genauere Standortbestimmung einzelner Varianten zu, die nicht unbedingt in Konkurrenz zueinander zu treten brauchen, sondern gerade durch ihre Besonderheit Legitimität beanspruchen können.

Dies macht auch den Blick frei für *neue Auffassungen von Lehren und Lernen*, die nicht sinnvoll unter bekannte und anerkannte Konzepte subsumierbar sind – die aber in ihren Erscheinungsformen noch zu unklar und selbst den Handelnden noch zu wenig bewußt sind, um bereits als Weiterbildungskonzeption begrifflich bestimmbar zu sein und durch klare Regeln handlungsleitend und orientierend wirken zu können.

Viele dieser neuen – wenn auch kaum explizierten – Auffassungen vom Lehren und Lernen lassen sich in den unterschiedlichen Ansätzen altersbezogener Erwachsenenbildung sowie im Gefolge der neuen sozialen Bewegungen feststellen oder erahnen. Hierbei fällt es meist leichter zu beschreiben, welche der herkömmlichen Auffassungen *nicht* mehr gültig sein sollen, – z.B. Orientierung an externen Qualifikationsbestimmungen und darauf bezogenen Lernzielen – als daß es möglich wäre, das neue pädagogische Selbstverständnis bereits positiv zu bestimmen und daraus klare Kompetenzen abzuleiten. Diese Offenheit enthält große Unsicherheiten, aus denen sich viele Orientierungsprobleme im praktischen Handeln und erhebliche Schwierigkeiten bei der Bewertung der pädagogischen Arbeit herleiten. Dennoch sollte der Umstand, daß alternative Formen der Erwachsenenbildung in einer oft polemischen Abgrenzung zum herkömmlichen Selbstverständnis entwickelt werden, nicht zu dem Fehlschluß verleiten, hier ginge es um Prozesse der Deprofessionalisierung. Dieser Anschein entsteht nur dadurch, daß Arbeit in Selbsthilfegruppen und daß alltagsnahe Organisationsformen oft als indirekte pädagogische Strategie gewählt werden. Hier handelt es sich um offenere, z.T. aber auch totalere Formen pädagogischer Einflußnahme auf immer weitere Lebens- und Arbeitsbereiche. So deuten viele gesellschaftsanalytische Befunde darauf hin, daß es sich bei den Formen alltagsbezogener und subjektorientierter Bildungsarbeit um eine neue Entwicklungsphase pädagogischer Professionalisierung handelt, die auf die gegenwärtige gesellschaftliche Umbruchsituation antworten kann und gleichzeitig aktiver Bestandteil dieses Veränderungsprozesses ist. Auf eine knappe Formel gebracht handelt es sich darum, daß die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion der

Erwachsenenbildung (Qualifikationslernen) durch Formen ergänzt werden, die auf den steigenden Orientierungsbedarf bezogen sind und daher die gesellschaftliche Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung zum Ausdruck bringen. (13)

Vor diesem Hintergrund erhält das SOLA-Projekt der Pädagogischen Arbeitsstelle eine programmatische Bedeutung.

– Zum einen bewirkt allein die Tatsache, daß man die Suche nach alternativen Formen des Lehrens und Lernens als Ausdruck einer aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung ernst nimmt und ihre besonderen Erscheinungsformen als legitime Suchbewegungen respektiert werden, eine Relativierung bildungspolitischer Positionen, wonach öffentlich finanzierte Erwachsenenbildung auf die traditionellen Formen (z.B. Stoffvermittlung) beschränkt bleiben soll.

– Zum anderen stellt das SOLA-Projekt auch in der Form seines wissenschaftlichen Vorgehens den Versuch dar, das bislang vorherrschende normative Paradigma durch ein interpretatives zu ersetzen. Gerade weil man es mit einem noch diffusen und ungeklärten Entwicklungsstand in diesen Bereichen zu tun hat, wäre es auch wenig sinnvoll, mit Forschungsfragen zu kommen, die sich aus einem traditionellen Selbstverständnis von Erwachsenenbildung begründen. Vielmehr ist es notwendig, daß eine Service-Einrichtung zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis, wie die PAS, innerhalb der neuen Arbeitsfelder dazu beiträgt, daß die noch unklaren alternativen Vorstellungen von Lehren und Lernen konkretisiert und wirksam werden können.

In diesem Zusammenhang erhält die Verbindung von hermeneutischer Methode und Mitarbeiterfortbildung die erwähnte programmatische Bedeutung. Wie bei den reflexiven Formen der Erwachsenenbildung kann man auch bei der hier notwendigen Fortbildung nicht mehr von extern vorgegebenen Wissensbeständen und klaren Unterscheidungen zwischen richtig und falsch ausgehen, sondern muß methodisch gesicherte Gelegenheiten zur reflexiven Klärung schaffen.

Vor diesem Hintergrund wird von weitreichendem Interesse sein, ob mit Ansätzen der „objektiven Hermeneutik“ hierzu ein geeigneter methodischer Rahmen zur Verfügung steht bzw. sich auf seiner Grundlage entwickeln läßt.

### III.

Meine eigene Erfahrung mit der Anwendung der sequenziellen Feinanalyse, wie sie im vorliegenden Band in verschiedenen Beiträgen dargestellt und ausgearbeitet wurde, kann einer Diskussion als Ausgangspunkt dienen. Die Konfrontation mit einem Protokoll alltäglicher Gruppenarbeit, die schrittweise Ausdeutung und die sich dabei immer klarer herauszeichnenden Grundstrukturen bewirkten

bei mir als Mitwirkendem an dem hermeneutischen Vorgehen recht ambivalente Reaktionen. Zunächst herrschte eine außerordentliche Verblüffung vor, die sich in Anerkennung in bezug auf die offensichtliche Wirksamkeit der Vorgehensweise verwandelte. In der Tat ließen sich aus der Transkription einer verbalen Aufzeichnung, die zudem nur den Ausschnitt eines längeren Gruppenprozesses wiedergab, typische Strukturprobleme der Erwachsenenbildungspraxis aufzeigen und in ihren phänomenalen Erscheinungsformen benennen. Dabei wurden die wechselseitigen Beziehungen zwischen allgemeiner Strukturkenntnis und einmaligen Verhaltensweisen erkennbar. Offensichtlich bietet die Methode Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Theorie und Praxis, wie sie für Fortbildung dringend gesucht werden. Als entscheidender Punkt kommt hinzu, daß anscheinend keine externen normativen Erwartungen oder pädagogische Bewertungskategorien an die Situation herangetragen wurden, sondern daß der Sinn der Handlung aus dem (sprachlich manifesten) Kontext erschlossen wurde und somit an ihm überprüfbar bleibt.

Meine positive Einschätzung wurde jedoch bald von skeptischen Überlegungen und Bedenken überlagert. Mit der verblüffenden Erfahrung, aus Wortprotokollen objektive Sozialstrukturen ablesen zu können, verbindet sich gleichzeitig eine Betroffenheit über die „Blindheit“ der in diesen Kontexten „gefangenen“ Akteure. Es geht über in das Erschrecken eines Beobachters, der andere Menschen (z.B. einen „moderierenden Kursleiter“) in illusionäres zwanghaftes Tun verstrickt sieht und der, obwohl er als nachträglicher Interpret mehr über das Handeln weiß als die Handelnden, doch auf die passive Position eines besserwis-senden Betrachters beschränkt bleibt. Was hier erfahrbar wird, läßt sich zunächst als ein ethisches Problem jeder Sozialforschung beschreiben, die eine *objektiverende Distanz* gegenüber anderen Menschen verlangt. Diese Frage ließe sich als Mißbrauchsproblem genauer fassen, soll hier aber nicht weiter verfolgt werden. Wenn man von der einleitend beschriebenen Fragestellung ausgeht, nämlich wie durch Forschungsvorhaben zur Selbstklärung alternativer Lern- und Arbeitsweisen beigetragen werden kann, so muß ein viel grundsätzlicher Vorbehalt geäußert werden. Er läßt sich beschreiben als ein durch historische Erfahrung gesättigtes Mißtrauen gegenüber aufklärerischem Pathos, hinter dem sich ein kritisch-distanziertes Besserwissen – d.h. eine Vorstellung von „gelingender Praxis“ (14) – von gesellschaftlichen Lösungen (15) verbirgt, ohne daß diese Bewertungen offengelegt werden. In dem entlarvenden, aufdeckenden Verstehen schwingt ein Durchschauen von Defiziten und Fehlern mit. Um diesen *Beziehungsaspekt von Sozialforschung* nachvollziehen zu können, bietet es sich an, sich z.B. durch folgende Fragen in die Situation der Untersuchten zu versetzen:

– Würde ich mich gern als Objekt dieser Sinndeutungen sehen?

- Wie würde ich als Beteiligte(r) auf die Deutungen der von mir real erlebten Situation reagieren?
- Würde ich mich in meinem Erleben, meinen Intentionen und meinen Werten darin wiederfinden?
- Möchte ich mich von anderen Menschen so verstanden wissen?
- Besteht überhaupt die Möglichkeit, daß ich mich in den Deutungen wiederfinden kann, oder sind sie Teil einer mir fremden (z.B. sozialwissenschaftlichen) Sub-Kultur, deren Beschreibungen ich als feindselig erlebe?

Versetze ich mich weiterhin in die Lage der Untersuchten und „Verstandenen“, so wäre ich nur dann bereit, das Raster objektiv-hermeneutischer Deutung über meine Alltagssituation und mein Alltagshandeln legen zu lassen, wenn daraus kein externes *Urteil* über meine Subjektivität erwächst, sondern stattdessen *Deutungsangebote* aus der Sicht Nichtbetroffener formuliert werden, die meinen Selbstdeutungen nicht übergeordnet sind und somit die Möglichkeit einschließen, die externe Deutung zurückzuweisen. Fremdverstehen – so sensibel es zunächst im Umgang mit den inhaltlichen Informationen sein mag – ist immer in der Gefahr, die eigenen impliziten Wahrnehmungsraster und Deutungsschemata am Beobachtungsmaterial zu *objektivieren*. Das heißt, jeder aufklärerische Akt des Aufdeckens verborgener Wahrheit ist nie frei von dem Verdacht, vorwiegend jene Strukturen zu finden, die der eigenen Kognition zugrunde liegen. Daher ist jedes hermeneutische Handeln Selbstentdeckung. Hier liegt der entscheidende Unterschied zum Prozeß einer praktischen Verständigung, in dem sich unterschiedliche Perspektiven und Deutungssysteme zunächst auf ihre gemeinsamen Grenzen einigen müssen, bevor erkennbar ist, ob Verstehen überhaupt möglich ist.

Im vorliegenden Fall wäre daher zu fragen, ob die forschenden Pädagogen in einem relativ offenen und diffusen Praxisfeld möglicherweise nur diejenigen Phänomene und Strukturen wahrnehmen können, zu denen sie aufgrund ihrer kognitiven Struktur und sozialwissenschaftlicher Relevanzfilter Zugang haben. Das klingt zunächst trivial, hat aber zwei wichtige Konsequenzen:

- Zum einen bedeutet es, daß durch den Akt der Zurichtung, der in jedem Verstehensprozeß notwendig wird, das bislang Unbekannte, Unverständliche und somit wirklich Neue und Originelle als Sinnloses ausgeblendet wird. So besteht die Gefahr, daß das Alternative in der alternativen Gruppe einer Selektion unterworfen wird, bevor es überhaupt „verstanden“ werden kann. Wenn diesem Verstehensprozeß kein Widerstand entgegengebracht wird, führt Fremdverstehen zur Konservierung alter Denkmuster.
- Andererseits bietet dieses Vorgehen aber auch eine nicht zu unterschätzende

Möglichkeit zur Selbstklärung und einer auf empirisches Material bezogenen Selbstvergewisserung für die „fremdverstehenden“ Pädagogen selbst. Sie finden über die Bearbeitung diffusen Materials ihre eigenen bislang wenig explizierten Deutungen auf und verfügen somit in wachsendem Maße über ihre eigenen Denkstrukturen. Dies macht die Vorgehensweise auch in der Tat als Fortbildungsmethode für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung geeignet. Sie ermöglicht – vorzugsweise an dazu ausgewähltem „Material“ (16) – die Möglichkeit der Orientierung und Selbstvergewisserung.

Vergleichbar ist die Funktion der Selbstklärung mit der Bedeutung ethnographischer Forschung über fremde Kulturen, die bei aller Problematik interkulturellen Verstehens immer die Funktion der Selbstklärung innerhalb der eigenen Kultur hatte. Die europäische Kultur hat es seit jeher geschätzt, sich durch Beschreibungen des Fremden selber besser verstehen zu lernen. Verhängnisvoll wird es nur dann, wenn das Zurichten fremder Wirklichkeit als Fremdverstehen aufgefaßt und von den erforschten Personen möglicherweise sogar erwartet wird, daß sie dieses Fremdbild als ersten Schritt zu ihrer Emanzipation aus unbegriffenen Strukturen zu übernehmen haben. Hier besteht eine beklemmende Nähe zwischen pädagogischer Kolonisierung von Lebenswelten (17) zum politisch-historischen Imperialismus.

#### IV.

Gerade im Zusammenhang mit dem Anliegen des SOLA-Projekts, zur *Selbstklärung* von alternativen Lernvorhaben beizutragen, z.B. zu konkretisieren, was es bedeutet, wenn Lernen, Arbeit und Leben miteinander verbunden werden, ist die Gefahr groß, beim Verstehen immer wieder auf altbekannte Widersprüche und Defizite zu stoßen und dabei das Neue und Unbekannte zu übersehen. Es geht hierbei um das erkenntnistheoretische Problem von Erstmaligkeit und Bestätigung. (18) Neuartiges, Unbekanntes ist in bezug auf menschliche Rezeptionsfähigkeit nicht positiv bestimmbar; es ist *nicht* zu verstehen, sondern stellt ein *negatives Ereignis* dar. Wenn Forscher eine fremde (Sub-)Kultur nicht unter ihre eigene Tradition subsumieren, sondern Fremdheit entdecken wollen, so ist Verstehen eine problematische Vorgehensweise. Statt dessen geht es um den Versuch einer gegenseitigen *Verständigung* auf dem *Hintergrund von Nicht-Verstehen*. Dies gilt für die Interaktion zwischen Forschern und ihren fremden Subkulturen, aber auch für neuere didaktische Ansätze in der Erwachsenenbildung, die „grenzüberschreitendes Erfahrungslernen“ (19) zum Ziel haben. Allem Anschein nach handelt es sich darum bei vielen Versuchen in alternativen Lerngruppen: es sind z.T. verzweifelte Bemühungen um einen Kontextwechsel. Es wäre daher zynisch, diese Bemühungen aus der Sicht konventioneller Erwachsenenbildung zu kommentieren. Wendet man nun das Problem des Fremdverstehens

zum Problem einer *Verständigung* zwischen einander fremden kognitiven und kulturellen Systemen, so kommt ein weiterer Aspekt ins Spiel, der im Prozeß hermeneutischen Verstehens dem Verstehenden voluntaristisch überlassen bleibt. Es geht um die wichtige Frage, auf welcher *Systemebene* jeweils die Sinndeutung erfolgt und ob man sich auf denselben Deutungskontext verständigen kann, wenn bereits in bezug auf die Existenz unterschiedlicher Deutungsebenen keine Übereinstimmung besteht. Hier hat es Fremdverstehen i.S. objektiver Hermeneutik einfacher. Auch wenn sich das Verfahren der Auslegung eng an dem verbalen Material orientiert, steht es den Verstehenden doch weitgehend frei, auf welcher Ebene der Sinnzusammenhang gewählt wird, auf der das (sprachliche) Verhalten seine Bedeutung erhält. Beispielhaft seien folgende Möglichkeiten bei der Wahl von Systemebenen genannt:

- Sinnkontexte aus der biografischen Entwicklung (Lebenslauf, kritisches Lebensereignis) der Akteure
- Sprachstruktur, Sprachtradition
- Sinnkontexte aus körperlicher Konstitution (Behinderung, Gesundheit/ Krankheit)
- Lebensalter, Kohorte, Generation
- Geschlechtsspezifische Kontexte
- Gruppendynamischer Kontext
- Institutioneller Kontext
- Politischer Kontext
- Ethnischer, subkultureller, rassistischer, nationaler Kontext
- Gesellschaftsstrukturelle Kontexte

Was auf der einen Systemebene als „Sinn“ beschrieben werden kann, erhält auf einer anderen Ebene möglicherweise eine andere Bedeutung, wobei wiederum „Brüche“ und Inkonsistenzen zwischen derartigen Kontexten einen neuen Kontext für signifikante Differenzen bilden. Je nach Präferenz in bezug auf die eine oder andere Deutungsperspektive bzw. eine besondere Kombination erhält das Fremdverstehen die eine oder andere Färbung. Geht Fremdverstehen in Verständigung über, so kommt es nicht nur darauf an, Differenzen in einzelnen Deutungen als gemeinsame Grenze kennenzulernen, sondern – was viel schwieriger ist – zu klären, ob man sich überhaupt auf vergleichbare *Leitdifferenzen* (20) bezieht.

#### V.

Nach Matthes-Nagel (21) lassen sich gegenwärtig zwei unterschiedliche Positionen in bezug auf Probleme des Fremdverstehens feststellen:

– In der phänomenologischen Position setzt man sich mit dem *Problem der Fremdheit* auseinander und versucht zu klären, wie ein *adäquates Verstehen* zu leisten und methodisch zu sichern ist.

– In der hermeneutisch-rekonstruktiven Forschung werden darüber hinaus auch *Vertrautheit* und *Voreingenommenheit* als Hindernisse adäquaten Verstehens berücksichtigt.

Mit beiden Positionen wird trotz ihrer kritischen Haltung gegenüber Möglichkeiten des Fremdverstehens dennoch nicht die hier dargestellte Problematik aufgenommen. Sie gehen weiterhin von der *Prämisse einer grundsätzlichen Verstehbarkeit* fremder Systeme aus und bleiben daher auf eine Kontrolle möglicher Fehlerquellen i.S. von *Mißverständnissen* beschränkt. Zugrunde liegt diesen Deutungen der Unterschied zwischen „richtigem“ und „falschem“ Verstehen und nicht die Pluralität von verschiedenen, sich z.T. ausschließenden Perspektiven. (22) Wenn Konzepte des Fremdverstehens nicht die Möglichkeit ihrer eigenen Verstehensgrenzen in ihr Modell einbauen, gehen sie „blind“ von einer monokontexturalen Wirklichkeit aus, in der Sinnbrüche, Unsinn, Diskontinuität, logische Sprünge usw. nicht mehr denkbar sind. Derartige Brüche zwischen den Sinnkontexten der Verstehenden und der Verstandenen werden durch den Akt des Verstehens ausgeblendet, sie sind deshalb nur in der Negation (23) des Verstehensakts, d.h. durch reflexives Fremdverstehen wieder erfahrbar.

Diese Überlegungen führen zu der grundsätzlichen Frage, ob es überhaupt entscheidbar ist, wann Sinndeutung in bezug auf andere kognitive, soziale und kulturelle Systeme legitim ist, oder wo stattdessen Begegnung (24) mit Fremdheit, d.h. gegenseitiges Nichtverstehen konstatiert werden muß. Hierfür wird es notwendig sein, den Begriff der *Kontextgrenze* genauer zu bestimmen und zu operationalisieren. (25) Wesentliche Voraussetzung für derartige Ansätze wäre die Prämisse, daß die Welt „polykontextural“ (26) strukturiert ist und daß die jeweiligen Sinnhorizonte als Grenzen erfahrbar werden, die gleichzeitig Kontaktstellen sind, über die Transformationsprozesse zwischen einander informationell geschlossenen Sinnsystemen laufen. Hier läßt sich an geisteswissenschaftliche Überlegungen zu Formen *nichtstetiger Lernprozesse* (27) anschließen, wie sie in Begriffen der Sinnkrise und der existentiellen Begegnung (28) bereits vorgeklärt sind. Interessant wäre es, derartige Konzeptionen mit der Theorie selbstreferentieller Systeme (29) zu verbinden. Dazu ist hier allerdings nicht der Ort. In diesem Beitrag kann es sich nur um eine Ideenskizze handeln, in der für die Entwicklung einer „Negationshermeneutik“ plädiert wird, die allerdings noch einer theoretischen Klärung in der angedeuteten Richtung bedarf.

Neben ihrer Bedeutung als Forschungsprämisse stellt die Perspektive einer Negationshermeneutik auch für neue Formen in der Erwachsenenbildung einen

Angepunkt dar, von dem sich wichtige Veränderungen im pädagogischen Selbstverständnis (30) und in bezug auf methodisch-konzeptionelle Ansätze weiterentwickeln lassen. Da das Lernen von Erwachsenen überwiegend Anschlußlernen darstellt, verstrickt es sich leicht in *fiktives Verstehen*, das sich auf konventionelle Wortbedeutungen, erwartbares Verhalten oder Verständlichkeit i.S. traditioneller Deutungen beschränkt, ohne daß dieses Lernen über starr gewordene Erklärungsformen hinausgehen vermag. Hier findet — in der Terminologie von G. Bateson (31) — vorwiegend Lernen auf der logischen Ebene I, d.h. ein Subsumieren unter selbstverständlich gewordene Sinnkontexte statt. Bildung bedeutet jedoch die Fähigkeit, sich seine eigenen Sinnkontexte verfügbar zu machen, ihre Grenzen als über sich selbst hinaus verweisende Horizonte verstehen zu lernen und Möglichkeiten des Kontextwechsels zu erlernen (Deuterolernen oder Lernen II). Grenzüberschreitendes Lernen (32) muß zunächst über die Grenzen verfügen, die es zu überwinden gilt, d.h. Voraussetzung dieser Lernform ist das produktive Aufgreifen von Unverständnis, von Nicht-Verstehen als bearbeitbarer Sinnkrise. (33) Insgesamt geht es um das altherwürdige Problem, wie „die Nehmenden in der Volksbildungsarbeit aufnahmebereit gemacht werden“ (Weitsch) (34), d.h. um die Frage, wie die Rezeptionsfähigkeit für Neues wieder hergestellt oder intensiviert werden kann. Hier treffen sich Fragen der Hermeneutik und der Bildung. (35) Verstehen im Rahmen eines kontinuierlichen, bruchlosen, kausal verknüpfbaren „Bildungsprozesses“ ist nur innerhalb eines informationell geschlossenen (36), wenn auch inhaltlich unendlichen Sinnsystems zu verwirklichen. Nur hier sind die Voraussetzungen gegeben, die qua Definition nur von Unverständigen negiert werden dürfen, nämlich der Konsens über die Leitdifferenz: „Richtig-falsch“ oder die Leitdifferenz: „Wissen-Nichtwissen“. Alle Negationen bleiben hier kontextgebunden: man versteht falsch oder erweist sich als unwissend. Sobald sich jedoch mehrere Kontexte überlagern, von denen keiner Dominanz beanspruchen und Anpassungsverhalten (i.S. von Resozialisation) durchsetzen kann, muß sich Bildung auf die Klärung signifikanter Differenzen beziehen. Nun lautet die Grundfrage nicht mehr:

- Was geschieht hier an bereits Bekanntem — wie läßt es sich aus dem bewährten Traditionsbestand an anerkanntem und allgemein verfügbarem Wissen erklären?
- Was geschieht hier an bereits Bekanntem — wie läßt es sich aus dem bewährten Traditionsbestand an anerkanntem und allgemein verfügbarem Wissen erklären?
- Wo funktionieren unsere Erklärungsmodelle nicht? Wo ist etwas nicht verständlich?
- Wo entzieht sich etwas unklar und diffus Erfahrbares der präzisen Beschreibung? Wo tritt „Irrationalität“ auf?
- Wo sind Brüche in dem von mir vorausgesetzten Sinn erkennbar? Wo ist Diskontinuität im Entwicklungsverlauf beschreibbar?

- Wo verstehen sich die Akteure gegenseitig nicht?
- Wo tritt Sinnverlust auf? Wo ist Un-Sinn beschreibbar?
- Woraus wird abgeleitet, daß einer Interaktionssequenz überhaupt Sinn unterstellt werden kann? Auf welcher Systemebene wird dieser Sinn angesiedelt — welche Konsequenz hat dies für die Beobachtung von Un-Sinn auf einer anderen Systemebene?
- Wie verständigt man sich über Nicht-Verstehen?

## VI.

Abschließend kann nur noch kurz skizziert und beispielhaft verdeutlicht werden, welche Konsequenzen aus der erweiterten Fragestellung für Forschungen in alternativen Bildungsbereichen bereits sichtbar werden. Es handelt sich dabei um eine doppelte Aufgabe. Einerseits ist die Möglichkeit von Nicht-Verstehen, von Sinnbrüchen und unstetigen Formen der Kommunikation bei der Deutung der Interaktionssequenzen zu berücksichtigen. Andererseits ist zu klären, inwieweit das Relevanzsystem der Forscher überhaupt Aussagen über den Sinnkontext der Alternativgruppe zuläßt.

- 1) Im erstgenannten Zugang wäre zum Beispiel zu bedenken, inwieweit es sich bei dem Gruppenprotokoll um ein *Dokument des Nicht-Verstehens* handelt. Hypothetisch ließe das auf die Annahme hinaus, daß im Protokoll eine Überschneidung unterschiedlicher und miteinander nicht zu vereinbarender Sinnkontexte zum Ausdruck kommt. Ihre Überschneidung findet möglicherweise nur auf der *sprachlichen Beschreibungsebene* statt, während der Interaktionsverlauf sich zu einer „Verständigung über Nichtverstehen“ entwickelt. Diese Hypothese müßte genauer am Text in bezug auf die Metapher der „Kasse“ verfolgt werden. Dabei könnte erkennbar werden, daß Kasse keineswegs allein auf das vordergründige Problem von Abrechnung und Buchführung zu beziehen ist, sondern eine *verbale Gemeinsamkeit* in der Beschreibung von Wirklichkeit darstellt, die außerhalb des sprachlich-fiktiven Konsens außerordentlich verschiedene Bedeutungen erhält, die im Interaktionsverlauf Berücksichtigung finden. Ein sensibles Herausarbeiten dieses gegenseitigen Nicht-Verstehens — nicht Mißverstehens — würde möglicherweise erlauben, die Interaktionssequenz als *Inszenierung von Dissens* zu interpretieren. Das Neue könnte in der Beschreibung von Kontextgrenzen liegen, die durch diese Inszenierung (nicht Thematisierung) erkennbar und für die Betroffenen möglicherweise erfahrbar werden. Gleichzeitig könnte dies zu veränderten Fragen in bezug auf alternative Lerngruppen führen. Lernen braucht nicht notwendigerweise in der Herstellung von Übereinstimmung zu bestehen, sondern kann auch in Versuchen gemeinsamen Ausbrechens aus einer zu eng

empfundene Welt gesehen werden. Lernen bedeutet dann, daß eine „soziotherapeutische“ Gemeinschaft begründet wird, in der bestehende Sinnstrukturen ohne existentielle Gefährdung aufgebrochen werden können und Dissens inszeniert werden kann, ohne den Gruppenzusammenhalt zu verlieren. Deshalb erhält Solidarität die hohe Bedeutung. Lernen wäre hier als Destruktion bisher verbindlicher Sinnstrukturen zu verstehen, ohne dabei sofort in neue Muster übergehen zu müssen. Es wäre ein schwebender Zustand zu konstatieren, der sich einem genaueren deutenden Zugriff entzieht. Die Nähe der „Alternativkultur“ zum Dadaismus läßt sich durch Berücksichtigung von Sinnegation möglicherweise genauer erspüren. Sie wollen nicht (traditionell) verstanden sein und einander nicht verstehen:

Transkript S. 3

B: — nein

— nein, nein

— nein, nein dat mein ich doch gar nicht

— ne, dat mein ich doch überhaupt auch gar nicht

Das verstehe ich überhaupt nicht.

Transkript S. 6

B: nee, dat is was anderes, wovon sie spricht

A: nein, nein, nein

F: nein, dat is das gleiche

B: Quatsch

F: natürlich

Natürlich sind meine Überlegungen nichts als ein vorläufiges Deutungsangebot. Was oben über die Problematik des Fremdverstehens gesagt wurde, gilt auch für „negative Deutungen“. Die entscheidende Konsequenz muß sich daher auf die Methode des Fremdverstehens selbst beziehen.

2) Hier geht es um das Problem, wie die relevanten Grenzen des Sinnverstehens zwischen den „forschenden Pädagogen“ und dem untersuchten Praxisfeld als Negation von Sinn erfahrbar werden können. Als Konsequenz für die Deutung der hier diskutierten Gesprächsmitteilung wäre es z.B. notwendig, die eigene Rahmung, in der mögliche Deutungen gesucht werden, zu negieren, d.h. die eigenen Erwartungserwartungen als Grenzen der Erkenntnis zu reflektieren. Zum Beispiel wäre im vorliegenden Fall der Deutungsrahmen „Hier findet Erwachsenenbildung statt“ als Sinngrenze zu klären. Ein solcher Deutungsrahmen ist vor allem dann erkenntnishindernd, wenn neue und bisher unbe-

kannte Ausdrucksformen und Ansätze für neue Konzeptionalisierungen von Lehren und Lernen gesucht werden. Wenn man der Gefahr des Verstehens durch Subsumieren entgegen möchte, so wäre es wichtig, gerade diesen Deutungsrahmen des eigenen Verständnisses zu negieren. Dies läßt sich formulieren als Fragen wie:

- Welche Phänomene widersprechen meiner Vorstellung von Erwachsenenbildung?
- Welche Formen von Erwachsenenbildung finden *nicht* statt — worin besteht der Bedeutungshorizont von der Gruppe „negierten Erwachsenenbildung“?
- Unter dieser Perspektive ließe sich das Gruppenprotokoll als *Dokument der Verweigerung* lesen, das sich in zentralen Punkten dem Vorverständnis der forschenden Pädagogen entzieht. Anzunehmen wäre z.B., daß hierbei die Bedeutung der Gruppensitzung für die Verbindung von Leben, Lernen und Arbeiten als eine Sinngrenze herausgearbeitet werden könnte, die sich subsumierendem Verstehen der Forscher entzieht. Aber eben das wäre aus der *Perspektive der Forscher* reflexiv zu klären.

Die bisher angedeutete Form eines selbstreflexiven Verstehens, das sich zunehmend die eigenen Erkenntnishindernisse verfügbar macht, ist außerordentlich schwierig zu realisieren, gerade weil vom einzelnen Forscher eine hohe Bereitschaft zur Selbstklärung verlangt wird. Es liegt daher nahe, die in der Negationshermeneutik geforderte Negation des Verstehensprozesses (d.h. die Reflexion auf die Versteheleistung) als gesonderte Interpretationssequenz methodisch zu strukturieren. Dadurch würde Verstehen als Prozeß einer selbstreflexiven Steuerung unterworfen. Für die Interpretation von textlich vorliegenden Interaktionssequenzen verlangte dies die Dokumentation eben dieses Interpretationsprozesses und eine abermalige Ausdeutung in bezug auf erkennbare Verstehensgrenzen zwischen Forschern und Praxisfeld. Für die vorliegende Publikation, in der eine Reihe von Deutungsangeboten wiedergegeben ist, würde dies heißen, daß die unterschiedlichen Interpretationen wiederum einem hermeneutischen Verfahren unterzogen werden, in denen auf ihr Verhältnis zum Ursprungstext reflektiert wird. Mit dieser „zweiten Negation“ sind Deutungen auf einer übergeordneten logischen Ebene möglich, auf der Phänomene des Nicht-Verstehens beschreibbar werden. Mit der Entdeckung von Fremdheit und Unverständlichkeit in der eigenen (Sub-)Kultur wird auch die Sensibilität wachsen für „Unterschiede, die eine relevante Differenz ausmachen“.

## Anmerkungen

- (1) Zum Begriff vgl. G. Günther, Die historische Kategorie des Neuen. In: ders., Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Bd. III, Hamburg 1980, S. 183–210; hier: S. 188 f.; sowie: ders. Life as Poly-Contextuality. In: ders., Beiträge Bd. II, Hamburg 1979, S. 283–306.
- (2) Vgl. kritisch z.B. M. Merleau-Ponty, Das Sichtbare und das Unsichtbare. München 1986, S. 31 f. (Der Wahrnehmungsglaube)
- (3) Vgl. N. Luhmann, Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt 1984, S. 57.
- (4) Beleg für diese These ist u.a. auch die Einleitung dieser Publikation, in der gleich mehrmals die große Gemeinsamkeit der Teilnehmer betont wird. Die Unterschiedlichkeit scheint für Pädagogen geringeren Wert zu haben und für problematisch zu gelten.
- (5) Vgl. H. Weinrich (Hrsg.), Positionen der Negativität. München 1975; G. Günther, Metaphysik, Logik und die Theorie der Reflexion. In: ders. Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Bd. I, Hamburg 1976; G. Buck, Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. In: ders. Hermeneutik und Bildung. München 1981.
- (6) H. Siebert, Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1984.
- (7) Vgl. z.B. W. Mader, Didaktik als Handlungshermeneutik: Bezüge zwischen Didaktik und Sozialwissenschaften. In: H. Becker u.a., Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 177–188.
- (8) E. Schlutz, Spurenverwischung. Zur Tabuisierung des Lehrbegriffs und zu einigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Theorien zur Erwachsenenbildung. Tagungsberichte Nr. 2 Universität Bremen, Bremen 1981.
- (9) Ebenda
- (10) O. Schäffer, Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984, 2. Kapitel S. 53–108
- (11) Zum Begriff vgl. bei G. Bateson, Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt 1984, S. 153; sowie ders. Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders. Ökologie des Geistes. Frankfurt 1983, S. 362–399.
- (12) Zur Anwendung des Begriffs auf institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung vgl. O. Schäffer, Veranstaltungsvorbereitung a.a.O., S. 53 f.
- (13) Im einzelnen vgl. O. Schäffer, Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik 15. Jg. 1984/3, S. 249–271.
- (14) Vgl. den Beitrag von U. Matthes-Nagel in diesem Heft S. 50
- (15) Der Beitrag von S. Kade beurteilt m.E. die Gruppenarbeit an einem gesellschaftlichen Veränderungsanspruch. „Ist der alternative Sektor für Frauen eine Alternative?“
- (16) U. Matthes-Nagel (S. 50) plädiert für Textprotokolle der exemplarischen Lösung erwachsenpädagogisch-allgemeiner praktischer Schlüsselprobleme. Dies setzt bereits eine sichere Beurteilung in bezug auf „Strukturen und Eigenschaften kompetenten Handelns“ (S. 49) voraus. Wenn eben diese Fragen noch zu klären sind und noch nicht der Deutung zugrundeliegen, bietet es sich eher an, Situationen auszuwählen, die in bezug auf institutionelle Bewertungen noch offen sind.
- (17) S. Müller/H.-J. Otto (Hrsg.), Verstehen oder Kolonisieren? Bielefeld 1984
- (18) E.v. Weizsäcker, Erstmaligkeit und Bestätigung als Komponenten der pragmatischen Information. In: ders. (Hrsg.) Offene Systeme I; Beiträge zur Zeitstruktur von Informationen, Entropie und Evolution. Stuttgart 1974.
- (19) Vgl. O. Schäffer, Veranstaltungsvorbereitung a.a.O.
- (20) Vgl. N. Luhmann, Soziale Systeme a.a.O. S. 57.
- (21) Vgl. ihren Beitrag in diesem Heft S. 12 f (Manuskriptseite!).
- (22) Vgl. U. Matthes-Nagel S. 17/18.
- (23) Die Anklänge an Hegelsches Denken sind beabsichtigt. Vgl. Lit. in Anmerkung 1 und 5.
- (24) Mit diesem Begriff soll auf die Rezeption geisteswissenschaftlicher Vorarbeiten hingewiesen werden, die hier noch zu leisten ist.
- (25) Hierzu liegen in der Systemtheorie Luhmannscher Prägung, insbes. in der Theorie selbstreferentieller Systeme begriffliche Instrumente bereit. Vgl. Anm. 29
- (26) Vgl. G. Günther, Life as Poly-Contextuality a.a.O.
- (27) Vgl. O. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetstetige Formen der Erziehung. Stuttgart 1959. Er nennt: Die Krise, Die Erweckung, Die Ermahnung, Die Beratung, Die Begegnung.
- (28) Vgl. kritisch auch G. Buck, a.a.O.
- (29) Allg. vgl. N. Luhmann, Autopoiesis. Handlung und Kommunikative Verständigung. In: ZsfOZ (ZfS) Jg. 11 1982/4 S. 366–379; sowie N. Luhmann, Systeme verstehen Systeme. In: ders./K.E. Schorr (Hrsg.), Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1986 S. 72–117; für die Gestalttherapie vgl. G. Portele, Gestalttherapie und Autopoiesis. In: Gestalttherapie – Wege und Horizonte. Paderborn 1985; für die Sozialisationsforschung: K. Gilgenmann, Autopoiesis und Selbstsozialisation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 1986/1 S. 71–90; für Erwachsenenbildung in ersten Ansätzen: O. Schäffer, Gruppendynamik a.a.O.; sowie ders. Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In: A. Claude u.a., Sensibilisierung für Lehrverhalten. Frankfurt 1986.
- (30) Vgl. z.B. J. Kade, Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn 1985
- (31) G. Bateson, Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation a.a.O.
- (32) Vgl. O. Schäffer, Grundformen des Lehrens und Lernens. In: Veranstaltungsvorbereitung a.a.O.
- (33) Vgl. als Überblick: H. Siebert, Identitätslernen in der Diskussion. PAS des DVV Bonn 1985; ders. Lernen im Lebenslauf. PAS des DVV Bonn 1985; S.-H. Filipp (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse. München/Wien 1981.
- (34) Vgl. H. Tietgens, Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. PAS des DVV Bonn 1983, S. 32.
- (35) Vgl. Mader a.a.O. sowie G. Buck a.a.O.
- (36) Als Überblick: G. Roth/H. Schwegler (Ed.), Self-organizing Systems. Frankfurt/New York 1981; sowie P.M. Heil/W.K. Köck/G. Roth (Hrsg.), Wahrnehmung und Kommunikation. Frankfurt usw. 1978