

Irritation als Lernanlaß

Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren

1. Die Entgrenzung des Lernens

Erwachsenenbildung umspannt im heutigen Verständnis einen weiten Horizont, der so Unterschiedliches einschließt wie anregende Informationsdarbietung, fachsystematische weiterbildende Studien, abschlußbezogene Qualifizierungen oder verwendungsbezogene Schulungen, sozialintegratives Lernen und subjektbezogene Reflexion bis hin zu der unüberschaubaren Fülle alltagsgebundener, selbstorganisierter Aktivitäten, die von Lernanteilen und Lernphasen durchzogen sind. Die Vielfalt möglicher Lernformen im Erwachsenenalter bezieht sich auf ein ebenso breites Spektrum unterschiedlich definierter Bildungsadressaten, bunt zusammengesetzter Teilnehmernetzwerke, sozialer Lernmilieus oder spezifischer Zielgruppen. Insbesondere in der Bildungsarbeit mit Älteren wird diese breite Varianz an Lernmöglichkeiten als Stärke erkennbar, weil sie der vielfältigen Bedarfslage entspricht. Lernen außerhalb von Beruf und Erwerbstätigkeit ist multikausal bestimmt und unterliegt zudem im Verlauf des Lebens häufig genug einem deutlichen Motivwechsel. „Lernen“ erhält daher nicht nur für unterschiedliche soziale Gruppen eine je besondere Bedeutung, sondern auch für das einzelne Individuum im Verlauf seiner Lernbiographie. Grundsätzlich wird daher ein Verständnis von Lernen erforderlich, das weder zu eng an einen unmittelbaren Verwendungszusammenhang gebunden ist, noch zu beliebig alles und jedes bereits zum bedeutsamen Aneignungsprozeß erklärt.

Im ersten Fall wird Lernen auf zweckgerichtete Qualifikationsvermittlung und Kompetenzerwerb reduziert, wo sich viele ältere Erwachsenen zu Recht fragen, ob es ihren Bedürfnissen und ihrer Lebenslage entspricht, sich abermals fremdbestimmten Leistungsanforderungen zu unterwerfen.

Im zweiten Fall wird zu wenig zwischen zieloffenen Formen von Geselligkeit, gemeinsamen Beschäftigungen und sozialintegrativem Engagement einerseits und zielstrebigem Aneignung bislang unerschlossener Themenbereiche und fremdartiger Wissensbestände andererseits unterschieden.

In der Tat finden sich in sehr unterschiedlichen Aktivitäten im sozialen Umfeld wichtige Anlässe und Aspekte lebensbegleitenden Lernens. Wenn man aber den auf nützliche Zwecke zurückgestutzten Lernbegriff für die Erwachsenenbildung für ungeeignet hält und einen umfassenden Lernbegriff durchsetzen will, führt es nicht weiter, wenn man nun jede Aktivität mit Lernen gleichsetzt. Dies jedoch wird mehr und mehr üblich. Gerade in der außerschulischen, aber auch in der nachberuflichen Bildungsarbeit greift eine Inflationierung des Lernbegriffs um sich, wonach jede Form von kompetenter Lebensbewältigung bereits als Lernen aufgefaßt wird. Die Entgrenzung des Lernens führt dazu, daß unrealistische Erwartungen an die Erwachsenenbildung als Profession gestellt werden. Idealisierende und damit unrealistische Hoffnung weckende Selbstdarstellungen führen aber unausweichlich zu Enttäuschungen und Legitimationsverlust, die dann rasch gegen die Institutionenformen der Weiterbildung umschlagen können. (vgl. SCHMITZ 1981) So läßt sich beispielsweise die Frage, welchen Beitrag Weiterbildung für die Bewältigung von Massenarbeitslosigkeit und persönlichen Lebenskrisen bei „Freisetzung“ in den erzwungenen „Ruhestand“ zu leisten vermag, nur dann zutreffend beantworten, wenn gleichzeitig die spezifischen Stärken und Grenzen institutionalisierten Lernens bestimmt werden.

Solange beides unscharf gehalten wird, sind weder einigermaßen enttäuschungsfeste Erwartungen formulierbar, noch - was ebenso wichtig ist - eine deutliche Zurückweisung überfordernder Aufgabenzuschreibungen möglich. Zwar ist nicht zu übersehen, daß Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung thematisch und konzeptionell expandieren und heute weit mehr als Lernprozeß organisierbar ist, als früher erkennbar war. Andererseits ist Lernen nicht alles und Entdifferenzierung keine adäquate Antwort auf wachsende Komplexität.

Professionalität bedeutet, daß das eigene Leistungsprofil eingrenzbar bestimmt und hierdurch im Sinne von pädagogischer Kompetenz dauerhaft verfügbar wird. Professionalität beruht daher auf intelligenter Selbstbeschränkung. Dies ist im erwachsenenpädagogischen Diskurs keine neue Einsicht. ERHARD SCHLUTZ schrieb bereits 1983 als Herausgeber eines Sammelbandes zum Thema „Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit“:

„Die Adressaten müssen sich relativ sicher darin sein, auf was sie sich mit der Teilnahme an Erwachsenenbildung einlassen und daß sie keinem „heimlichen Lehrplan“ ausgesetzt werden. Mitarbeiter der Erwachsenenbildung müssen zu ihrer Handlungssicherheit und zur Klarheit im Umgang mit den Adressaten unterscheiden können, ob sie lehrende Vermittlung, Beratung, materielle Hilfe oder Therapie anbieten.“ (SCHLUTZ 1983,10)

Auch die Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen Helfen, Heilen und Lehren wird - zumindest im deutschen Sprachraum schon seit längeren gesehen und findet immer neue Anlässe für auch theoretisch angelegte Klärungsversuche.(vgl. GERNERT 1974, MÜLLER 1982)

Ziel der folgenden Überlegungen ist es, im Sinne der geforderten Selbstbeschränkung, abermals einige Abgrenzungsvorschläge zu machen, um der fortschreitenden Inflationierung des Lernbegriffs gegenzusteuern. Natürlich kann es nicht darum gehen, alte Gräben - z.B. den zwischen Sozialer Arbeit und Bildungsarbeit - zu vertiefen oder neue Claims zwischen pädagogischen Berufsfeldern abzustecken. Es geht vielmehr um verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit für sinnvolle Differenzen und damit um die Unterscheidungsfähigkeit zwischen differenten pädagogischen Arrangements und ihren (meist impliziten) Zielvereinbarungen. Erst auf der Grundlage von Verschiedenheit lassen sich dann Anforderungen an Kooperation und Vernetzung produktiv umsetzen.

Im Gegensatz zu den früheren bildungstheoretischen (SCHLUTZ 1983) hermeneutischen (MADER 1983) oder interaktionistischen (SCHMITZ 1983) Vorschlägen gehen die folgenden Überlegungen von einem systemtheoretisch-konstruktivistischen Theoried Hintergrund aus.

2. Lernen als strukturierende Umweltaneignung

Lernen wird in diesem Verständniszusammenhang als eine besondere Beziehungsaufnahme, sozusagen als ein Sonderfall im Verhältnis zwischen einem Sinnsystem (kognitiv verarbeitendem System) und seiner je spezifischen Systemumwelt aufgefaßt: Lernen ist kognitiv strukturierende Aneignung von neuartigen Ereignissen in der systemischen Umwelt. Versucht man dieses Beziehungsverhältnis zwischen

System und Umwelt zu rekonstruieren, so stellt sich die Frage, wie lehrende Einflußnahme auf eine Kognition (zum Kognitionsbegriff vgl. VARELA 1990; SCHMIDT 1992) prinzipiell denkbar ist, wenn man gleichzeitig davon ausgeht, daß ein Sinnsystem ausschließlich in seinen internen Bedeutungsstrukturen kreist. (vgl. SCHÄFFTER 1986; SCHÄFFTER 1993). Daß dies keine weltfremde Frage ist, erfährt jeder Lehrende in der Erwachsenenbildung, wenn er (oder sie) neue Sichtweisen vermitteln will und dabei auf gefestigte Deutungsmuster trifft: Bestätigt sich in der Bildungspraxis nicht immer wieder der Verdacht, daß die Erwachsenen als gefestigte Persönlichkeiten nur das lernen, was sie - im Großen und Ganzen - bereits wissen, also ausschließlich das, was innerhalb ihres gegebenen Verständnishorizonts Anschlußstellen findet? Ist nicht Erwachsenenlernen in hohem Maße „Bestätigungslernen“, also Lernen von dem, was man im Prinzip bereits wußte? Ist das nicht letztlich ein erfahrungsgebundenes Lernen, das Lernen von Neuem vermeidet und daher „dumm“ macht? Erst vor dem Erfahrungshintergrund dieser (erkenntnistheoretisch) skeptischen Position wird das Mirakel erkennbar, das vorliegt, wenn Menschen neuartige Sichtweisen und bisher fremdes Wissen für sich „entdecken“ und sich in Prozessen lernender Selbstveränderung aneignen. Lernen erhält den Deutungsrahmen von Grenzüberschreitung. Gerade aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildungspraxis - und in noch gesteigerter Bedeutung beim Lernen mit älteren, erfahrungsgeprägten Menschen - stellt sich die Frage, wie Neuartiges und Fremdes überhaupt auf der Wahrnehmungsoberfläche eines gefestigten kognitiven Systems erscheinen kann. Welche Bedingungen müssen vorliegen, daß die neue Sichtweise und die unbekanntere Wissensstruktur nicht seiner Fremdheit entkleidet wird? Wie kann es vonstatten gehen, daß das Neuartige nicht abgestoßen, sondern als „Lernanlaß“ aufgegriffen werden kann, der dann die entsprechenden Aneignungsprozesse und damit verbundenen internen Veränderungen nach sich zieht.

Die Stelle im Theoriegebäude des Konstruktivismus (Niklas Luhmann verpflichtet), an der die Alternative zwischen Abstoßen und Aneignen von Fremdheit als strukturelle Entscheidungsmöglichkeit rekonstruierbar wird, läßt sich an dem Begriff „Irritation“ festmachen. Wie bereits bemerkt, ist Lernen eine besonderer Beziehungsmodus im Verhältnis zur systemspezifischen Umwelt. Auf Irritationen braucht nicht notwendigerweise mit Lernen reagiert zu werden. Es gibt selbstverständlichere Reaktionsweisen. Wie sonst ließen sich Lernungeübtheit, Lernunfähigkeit, Lernwiderstand oder offene Lernverweigerung theoretisch fassen und die entsprechenden Erfahrungen der Bildungspraxis konzeptionell berücksichtigen? Gelten hingegen alle Lebensäußerungen als „Lernen“, so verliert auch Lernverweigerung als Widerstand gegen pädagogische Zumutungen seine Konturen. Man entkommt dann nicht mehr dem pädagogischen Zugriff. Der Begriff „Lernen“ wird in seiner qualitativen Bedeutung erst faßbar, wenn er negationsfähig ist.

Nicht jede Irritation wird mit Lernen beantwortet - sie kann aber als Lernanlaß aufgegriffen und genutzt werden. Hierfür müssen sich die Randbedingungen auffinden und definieren lassen. Um diese theoretisch wie praktisch wichtige Unterscheidungsmöglichkeit geht es also, die im Zuge eines entdifferenzierten Lernbegriffs abhanden kommt und die in den Mittelpunkt der folgenden Überlegungen gestellt werden.

3. Vier zentrale Begriffe

Im folgenden Abschnitt werden vier Begriffe geklärt, die für das Verständnis von lernender Umweltbeziehung von zentraler Bedeutung sind: Irritation, Mobilisierungseignis, Lernanlaß und Wissen.

3.1 Irritation

Etwas Neues und Fremdes kann auf zweierlei Weise am Horizont eines wahrnehmenden Sinnsystems erscheinen: einerseits als erwartbare, bereits bekannte Neuheit bzw. als konkret bestimmbares Fremdes und andererseits als Potentialität für neuartige, substantiell noch unbestimmbare Erfahrungsmöglichkeit. (vgl. GÜNTHER 1980) Im zweiten Modus wird der Kontakt mit völlig neuen Einsichten, zutiefst befremdlichen Deutungsmustern und mit bislang unbekanntem Wissenszusammenhängen möglich. Er beruht jedoch nicht auf einem unmittelbaren, rezeptiven Erkennungsvorgang, denn sonst wäre das Fremde nicht fremdartig und das neue Wissen bereits im Grundsatz bekannt. (vgl. WALDENFELS 1989). Der Kontakt mit ontogenetisch oder historisch prinzipiell Neuem ist nicht in dem bisherigen Erkenntnishorizont eines Sinnsystems möglich, sondern verlangt den Aufbau zusätzlicher „Grenzflächen“ zwischen System und Umwelt; er verlangt ein aktives Erschließen bislang unzugänglicher, differenter Sinnwelten. Bei der Gewinnung neuartiger Berührungsfelder und Reibungsflächen wird über Kontakt mit „konkreter Fremdheit“ (KRUSCHE 1983; SCHÄFFTER 1991) die Sinngrenze zu anderen Kontexten und ihren Relevanzbereichen erfahrbar, und das Neue erhält den Charakter eines Skandalons. Neuartige Wissens- und Bedeutungsstrukturen werden auf der Wahrnehmungsoberfläche eines gefestigten kognitiven Systems erfahrbar als Störung des Gewohnten. Sie wirken als „Stein des Anstoßes“, als etwas, das dem Vorverständnis gegenüber Widerstand leistet und daher Überraschung oder Enttäuschung auslöst. Kurz gesagt: das Auferscheinen von Neuem auf der Rezeptionsseite eines kognitiven Systems wird als Irritation erfahrbar. Irritation hat zunächst noch keine semantische Ladung, sie bietet dem Sinnsystem ausschließlich eine „Markierung“ der eigenen „Kontextgrenzen“ (BATESON 1983). Irritation ist ein Signal für die Überschreitung von Sinnzusammenhängen und bietet hierdurch überhaupt erst Anschlußmöglichkeiten für kontextübergreifende Aneignungsprozesse. Durch diese transzendierende Funktion erhält der Begriff eine prominente Stellung in einer konstruktivistischen Theorie des Lehrens und Lernens. Für das erkennende System liegt der Informationswert in dem Warnsignal. Irritation als Grenzerfahrung macht das eigene Nichtsehen sichtbar.

Die Wirklichkeit eines kognitiven Systems läßt sich als Gesamtheit seiner Erwartungsstrukturen und eingeschliffenen Antizipationsmuster auffassen, die sich ontogenetisch im Lebensverlauf und soziogenetisch im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse ausdifferenziert haben. (vgl. z.B. NEISSER 1979, 56; KELLY 1986; SCHÄFFTER 1995, 287) Irritation als Markierung aktivierter Verstehensgrenzen und damit als Anknüpfungspunkt zur Grenzüberschreitung ist daher immer nur auf der Grundlage der in einem Sinnsystem entwickelten Erwartungen und daran anschließenden Antizipationen möglich. Wo keine Antizipationen entwickelt sind, können auch keine Erwartungen enttäuscht werden und die Wahrnehmungsoberfläche bleibt leer. In solchem Fall liegen noch keine Lernprobleme im Sinne von Aneignungsschwierigkeiten vor. Vielmehr besteht ein Mangel an Wahrnehmungsfähigkeit. Sind keine Erwartungsstrukturen ausgebildet, so lösen selbst - für einen Beobachter - dramatische Ereignisse auf der Wahrnehmungsoberfläche des kogniti-

ven Systems keinerlei Resonanz und keine Diskrepanzerlebnisse aus. Erwartungsstrukturen sind innerhalb eines kognitiven Systems in der Regel als alltägliche, selbstverständliche und nicht hinterfragbare Basisüberzeugungen verankert, die nur im Ausnahmefall manifest und erst dann dem System als (metakognitives) Wissen zugänglich werden. Irritation erhält in diesem Zusammenhang - neben der kommunikativen Bedeutung einer Grenzmarkierung zu differenten Sinnkontexten - eine zweite Funktion: sie hebt bislang stillschweigend vorausgesetzte Erwartungsstrukturen aus der Latenz und macht sie hierdurch (zumindest prinzipiell) reflexionsfähig. Erst durch Erwartungsenttäuschung wird in einem kognitiven System thematisierbar, daß und welche Erwartungen bislang als Normalform erfolgreich unterstellt wurden. Irritation bietet daher in ihrer reflexiven Funktion wichtige Anschlußmöglichkeiten zur Überprüfung der sich beiläufig herausgebildeten Erwartungsstrukturen. Sie kann daher auch als Ausgangspunkt zur Selbstveränderung genutzt werden.

So wichtig die Konzeption der Irritation für die Erklärung einer produktiven Beziehung zwischen System und Umwelt ist (SCHÄFFTER 1995), so voreilig wäre es zu meinen, daß Irritation notwendigerweise Lernen, also kognitiv strukturierende Umweltaneignung nach sich zöge. Pädagogische Einflußnahme ließe sich dann auf Techniken der Anregung und Animation beschränken. Diese Annahme unterschlägt, daß Irritation auf sehr verschiedene Weise Bedeutung erlangen kann und daß hierbei ihre Wirkung als Lernanlaß keineswegs zwingend ist.

Eine verbreitete Umgangsweise mit Irritation geht interessanterweise in eine ganz andere Richtung. Sie besteht darin, daß man sich einer Auseinandersetzung mit dem Skandalon unerklärlicher Fremdheit dadurch entzieht, daß das Signal unterdrückt wird. Die Diskrepanz erscheint zwar auf der Wahrnehmungsoberfläche, erhält jedoch keine Relevanz. Diese Reaktionsweise macht auf eine wichtige Normalisierungsstrategie bei der Konstitution und Sicherung eines Sinnsystems und seiner spezifischen Eigenheit aufmerksam. (vgl. SCHÄFFTER 1996) Sie besteht in einer Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Vorhersehbare und Erwartbare, auf eine „Vergewöhnlichung des Neuen“. (DEWE 1988,247) Eine Konzentration des Blicks auf „das Wesentliche“ geht einher mit der Bagatellisierung und Entdramatisierung selbst von Abweichungen, die nicht mehr übersehen werden können. Erleichtert wird dies nicht zuletzt durch die Waghheit von Erwartungsstrukturen. Diffuse Erwartungsstrukturen sind in nur geringem Maße „enttäuschungsfähig“ und ebenen auf diese Weise potentielle Differenzlinien ein. Das Eigene nährt die Fiktion von Gleichförmigkeit, die im Einheitsgedanken sogar eine positive Konnotation erhält. Neues wird im Horizont des Bekannten beschrieben und bereits im Prozeß der Wahrnehmung entsprechend zugerichtet, was zu einer Banalisierung von Ungewöhnlichem führt. Man sieht die neuen Ereignisse, wie man die Welt schon immer zu sehen gewohnt ist und fragt: „Was mag daran wohl besonders sein?“ Die Normalität kognitiver Systeme läßt sich daher definieren als eine recht gewaltsame Beobachtungsstrategie von Welt, die einer frühzeitigen Ausfilterung von irritierenden Differenzenerfahrungen dient. Ihre unverzichtbare Stärke liegt im Aufrechterhalten eingeschliffener Selektionsmuster in Verbindung mit Wahrnehmungsbarrieren gegenüber Nicht-Passungsfähigem. Lernen heißt in diesem Zusammenhang „Bestätigungslernen“. Dieser Begriff bezeichnet Aneignungsprozesse, in denen „neue“ Informationen assimilativ (PIAGET) den eigenen Wissensstrukturen und Deutungsmustern unterworfen und so paßgenau „zugerichtet“ werden, daß sie das bisherige Weltbild sichern und eben nicht irritieren. Bestätigungslernen unterwirft die systemische Umwelt einer Subsumptionslogik:

unbekanntes Wissen findet seinen fremden Sinn im Horizont des Vertrauten. Assimilative Aneignungsprozesse lassen sich geradezu als Zurückweisung von Neuartigem und Fremdem auffassen. Daher ist die Frage keineswegs trivial, wie die Erfahrung von skandalös Neuartigem für informationell geschlossene Sinnsysteme überhaupt möglich ist. (vgl. SCHÄFFTER 1986; SCHÄFFTER 1993) Für Pädagogen schließt sich die Frage an, wie Menschen, soziale Gruppen und Organisationen über basale Formen eines assimilativen Bestätigungslernens hinaus erreichbar für Erkenntnisse sein können, die (aus einer Beobachterperspektive gesehen) außerhalb ihres Wahrnehmungshorizonts liegen.

Man kann sich aber auch fragen, ob sich ein Sinnsystem auf Dauer derart autistische Wahrnehmungs- und Deutungsstrukturen überhaupt noch leisten kann. Zumindest ist anzunehmen, daß diese Strategie in ausdifferenzierten Gesellschaften und in der modernen Weltgesellschaft zunehmend weniger erfolgsversprechend ist. Eine eigenheitszentrierte Weltsicht mit geringer Perzeptionsfähigkeit für bislang unzugängliche Fremderfahrungen wird im Zuge komplexer Entwicklungsverläufe nicht nur unrealistischer, sondern auch für alle Beteiligten zunehmend gefährlich. So wird Wahrnehmungsoffenheit und Lernbereitschaft inzwischen nicht nur von Individuen, sondern auch im Rahmen einer „institutionellen Ethik“ (HUBIG 1982) auch von kollektiven Akteuren wie Organisationen verlangt. In einer Krisengesellschaft kann man es sich nicht mehr leisten, offenkundige Divergenzen innerhalb der eigenen Gesellschaft und im Weltmaßstab bereits auf der Ebene des Wahrnehmungsprozesses auszufiltern. Personale und soziale Systeme sind daher im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung gezwungen, eine erhöhte Irritationsfähigkeit auszubilden und strukturell zu sichern.

Immer dann, wenn bisherige Erwartungen im Sinne von Normalisierungen scheitern, stellt es also die besondere Stärke eines kognitiven Systems dar, wenn es sich irritationsfähig erweist. Irritationsfähigkeit ist die Grundlage für strukturelle Intelligenz. Dies gilt im Lebenslauf personaler Systeme, wenn sie sich in „kritischen Lebensereignissen“ neue Erfahrungsbereiche und ihre fremdartigen Relevanzen anzueignen vermögen. Es trifft aber auch zu für die Transformation von sozialen Gruppen, Organisationen oder Wirtschaftsunternehmen, wenn sie sich auf dramatische Veränderungen ihrer jeweiligen Umweltbereiche neu einzustellen haben. Irritationsfähigkeit geht eng einher mit struktureller „Fehlerfreundlichkeit“ (SCHÄFFTER 1986)

3.2 Mobilisierungsereignis

Ist ein System irritationsfähig und damit in der Lage, Diskrepanzerlebnisse zuzulassen, so ist von hohem Interesse, wie damit im weiteren umgegangen wird. Bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, daß sich offenbar eine Anzahl fester Reaktionsmuster im Umgang mit Irritationen herausgebildet hat. Die Transformation einer inhaltlich noch unbestimmten Irritation in systemspezifische Information, d.h. in systemeigene Prozesse der Sinnverarbeitung wird hier mit dem Begriff „Mobilisierungsereignis“ bezeichnet. In diesem Bewegungsbegriff soll zum Ausdruck gebracht werden, daß nun Irritation nicht über Negation, Trivialisierung oder Banalisierung außer Kraft gesetzt, sondern daß sie zum Anlaß für unmittelbar daran anschließende Aktivitäten genommen wird. Als Ausgangspunkt von Mobilisierungsereignissen ist Irritation nicht notwendigerweise als ein Ereignis von eigener Bedeutung wahrnehmbar („Jetzt schau ich nicht mehr durch!“), sondern erscheint auf der Wahrnehmungs-

oberfläche einer Person, Gruppe oder Organisation meist als „Störung“, als Provokation, als exotischer Leckerbissen, als Hilflosigkeit, als Unordnung oder als Rechtsbruch. Je nach Sinnkontext einer Eigenheit und ihrer Relevanzen wird auf Irritation „kulturspezifisch“ mit einer Routine eingeschliffener Mobilisierungsereignisse geantwortet.

Zur Verdeutlichung werden nachfolgend einige Mobilisierungsereignisse als Reaktion auf irritierendes Fremderleben stichwortartig benannt. Dies dient vor allem um zu zeigen, daß die Deutung von Irritation als Lernanlaß eine höchst voraussetzungsvolle, höherstufige Sonderreaktion darstellt, die zusätzlicher Rahmenbedingungen bedarf.

Reaktionsmuster im Umgang mit Irritationen sind:

Heilen:

Deutung von Irritation als Funktionsstörung bei sich oder bei anderen. Die Erwartungsenttäuschung im Diskrepanzerlebnis wird in das „diagnostische“ Schema „gesund“ versus „krank“ oder in den Gegensatz „funktionsfähig“ versus „funktionsgestört“ gestellt und mit therapeutischer Intervention beantwortet.

Beispiel: Rückzug und Kontaktverweigerung von Zielgruppen wie arbeitslosen Frauen oder Vorruehstählern wird als Isolation und als Störung der sozialen Identität und des Kommunikationsverhaltens gedeutet und mit sozialtherapeutischen Maßnahmen wie Motivierungskursen, pädagogischer Animation oder mit beschäftigungstherapeutischer Intervention beantwortet.

Helpen:

Deutung der Irritation als Ausdruck von Unselbständigkeit und Autonomieverlust. Befremdliches Erleben und Verhalten bei sich und bei anderen wird als Hilflosigkeit und Unfähigkeit zur eigenständigen Aufgabenbewältigung aufgefaßt. Die Verweigerung, sich an fremde Sinnstrukturen und Ordnungen anzupassen, wird nicht als Fähigkeit zur konfrontativen Selbstbehauptung wahrgenommen, sondern als impliziter Hilferuf interpretiert. Beispiel: Integrationsmaßnahmen (Wiedereingliederungskurse) für „randständige Gruppen“ und desintegrierte Problemgruppen, Erwachsenenbildung als „Lernhilfe“ (SIEBERT) für bildungsferne Adressatenbereiche.

Kontrollieren:

Deutung der Irritation und der Diskrepanz zur vorausgesetzten Erwartungsstruktur als Schwächung oder Auflösung der gewohnten Ordnung und damit als Kontrollverlust. Abweichungen von gewohnten Verhaltensmustern bei sich oder bei anderen wird durch Verstärkung sozialer Kontrolle beantwortet. Beispiel: Derartige Funktionen erfüllt in sehr differenzierter Weise die über AFG-Mittel finanzierte „Maßnahmekultur“ in der arbeitsmarktbezogenen beruflichen Weiterbildung, aber auch liberale Angebotsformen wie Maßnahmen zum „Übergang in den Ruhestand“ folgen einem unterstellten Bedarf an Reglementierung.

Missionieren:

Deutung der Irritation als Abfall von universellen Werten oder als Rückfall hinter einen erreichten Stand der kulturellen oder zivilisatorischen Entwicklung. Das Diskrepanzerlebnis bezieht sich in dieser Deutung auf Fehlorientierungen. Sie wird beantwortet mit der Verkündigung des „richtigen“ Weges und appelliert z.B. mit Werten von universeller Bedeutung an die spontane Einsicht in offenbarungsfähige Wahrheit. Beispiel: Anleitung zu einem „richtigen“ Verständnis demokratischen Verhaltens, von Menschenrechten, eines toleranten Lebens in sozialer Verantwortung oder in Glaubensfragen.

Richtendes Urteilen:

Deutung der Irritation als Konflikt zwischen Recht und Unrecht in einem juristischen Sinne. Sie wird mit Angeboten einer rechtlichen Entscheidungshilfe oder in Formen einer schiedsrichterlichen Vermittlung beantwortet. Dabei folgt sie dem Schema: pro und contra. Beispiel: „Dürfen moslemische Frauen in säkularisierten öffentlichen Bildungseinrichtungen ein Kopftuch mit religiöser Bedeutung tragen? Wer hat recht? Wer ist im Unrecht? Wer hat darüber zu entscheiden?“

Als Überblick werden die unterschiedlichen Reaktionsmuster auf Diskrepanzerlebnisse in folgendem Schema zusammengefaßt:

Schema

3.3 Lernanlaß

Lehren und Lernen wirken dann als Mobilisierungsereignis, wenn Irritation als Bedarf an einer kognitiven Klärung gedeutet werden muß. Damit ist jedoch noch nicht mitentschieden, wer im einzelnen lernbedürftig ist: das wahrnehmende (irritierte) oder das wahrgenommene (irritierende) System. Das Diskrepanzerlebnis verweist zunächst grundsätzlich auf Lernbedarf. Bedarf an einer kognitiven Klärung meint, daß man sich gezwungen sieht, auf die Diskrepanz selbst zurückzufragen, wenn andere Reaktionsmuster problematisch werden. Insofern stellen Lernanlässe einen Reflexionsmodus für Mobilisierungsereignisse dar. Greift man Irritation als Lernanlaß auf, so werden andere Modi des Umgangs durch eine Geste der Selbstdistanzierung vorerst außer Kraft gesetzt. Im Zusammenhang mit Lernen zielt Mobilisierung auf Selbstklärung. Hierdurch löst sich das Diskrepanzerlebnis aus seiner Verstrickung mit anderen kulturell eingeschliffenen Reaktionsmustern; man hält inne in dem impulsiven Drang zu helfen, zu heilen und Sicherheit zu bieten und thematisiert zunächst seine Irritation. Nun erst wird Irritation selbst als ein Signal erkennbar, das auch inhaltlich deutbar ist: nämlich als Verstörung des Eigenen, als Unterbrechung von Routinen und Selbstverständlichkeiten. Erst so kann es Anlaß werden zum Erstaunen, zur Rückfrage und zur Überprüfung des im bisherigen Verständnis unterstellten Voraussetzungen. Das im Lernanlaß freigesetzte Erstaunen ist jedoch noch nicht der Lernprozeß, sondern ermöglicht erst die Entscheidung, ob gelernt, was gelernt werden und vor allem wer lernen soll.

Irritation wird als Enttäuschung von Erwartungen erkennbar, die als selbstverständlich unterstellt worden waren, und man steht vor der Entscheidung, „ob man in diesem Falle die Erwartung aufgeben oder ändern würde oder nicht. Lernen oder Nicht-

lernen, das ist die Frage. Lernbereite Erwartungen werden als Kognitionen stilisiert.“ (LUHMANN 1984,437) „Dagegen werden lernunwillige Erwartungen als Normen stilisiert. Sie werden im Enttäuschungsfall kontrafaktisch festgehalten.“ (ebenda)

- Dem normativen Erwartungsstil entspricht die Differenz von konformem und abweichendem Verhalten. Abweichungen von der Norm lassen sich dabei sogar als Regelbestätigung erfahren und sind sogar zur kontrastiven Inszenierung notwendig: Gesund kann man z.B. nur sein, wenn Krankheit als Kontrastfolie verfügbar ist.
- Dem kognitiven Erwartungsstil entspricht die Differenz von Wissen und Nichtwissen. (vgl. LUHMANN 1984, 439)

Zusammenfassend läßt sich die von LUHMANN entwickelte Stufenfolge einer Modalisierung des Erwartens für eine konstruktivistische Theorie pädagogischer Einflußnahme folgendermaßen spezifizieren:

1. Die Differenz: Erfüllung/Enttäuschung von Erwartungen beschreibt Rahmenbedingungen im Sinne von Lernvoraussetzungen. Sie bezieht sich auf den je vorhandenen Wahrnehmungshorizont, auf die verfügbaren Grenzflächen zu unterschiedlichen Umwelten und beschreibt somit das gegebene Maß an Irritationsfähigkeit eines kognitiven Systems. Nicht solche kognitiven System sind wahrnehmungsfähig, deren Erwartungen überwiegend erfüllt werden, sondern deren Erwartungsstrukturen enttäuschungsfähig - deren Grenzflächen mit einer starken Auflösefähigkeit für Differenz ausgestattet sind.
2. Die Differenz: normatives/ kognitives Erwarten beschreibt den Unterschied zwischen assimilativer Subsumption von Neuem und Fremdem unter das Ordnungsraster eines Sinnsystems einerseits und der Anpassung (in der Terminologie von PIAGET: „Akkomodation“) dieses Erwartungsschemas an neuartige Erfahrungen im Sinne einer lernenden Aneignung durch Selbstveränderung andererseits. Assimilative Subsumption läßt sich als „basales Lernen“ bezeichnen. Der undifferenzierte Lernbegriff ist somit der zweiten Differenzstufe zuzuordnen und als assimilative Einordnung von Umweltereignissen unter ein enttäuschungsfestes Wahrnehmungsraster normativer Erwartungen zu kennzeichnen.
3. Lernende Aneignung im Sinne einer Akkomodation der bisherigen kognitiven Ordnung, ihrer Erwartungsstruktur und der daran anschließenden Antizipationsmuster kann auf einer dritten Stufe schließlich zwei unterschiedlichen Codierungen folgen: es kann entweder das Differenzschema „konform versus abweichend“ oder das Schema „Wissen - Nichtwissen“ zugrundeliegen.

Damit werden Unterschiede zwischen den beschriebenen Reaktionsmustern auf Diskrepanzerlebnisse theoretisch faßbar: Helfen, Heilen, kontrollierendes Sichern und Missionieren gehen von der Codierung konform/abweichend aus und beziehen auf diese Differenz ihre Einflußbemühungen auf abweichende Systeme mit sozialpädagogischen, therapeutischen, reglementierenden oder verkündenden Methodenkonzeptionen. „Lehren“ hingegen faßt diese Diskrepanz in der binären Schematisierung von Wissen und Nichtwissen. Dabei bleibt noch unbestimmt, wem bei Erwartungsenttäuschung „Wissen“ und wem „Nichtwissen“ zugeschrieben wird, dies ist eine Frage der Definitionsmacht. Entscheidend ist für das Mobilisierungsereignis Lernanlaß, daß überhaupt Irritation kognitiv gedeutet wird. Je genauer nun ein Lernanlaß als Differenzerfahrung gefaßt werden kann, um so besser trägt er dazu bei, eine Ziel-

spannungslage aufzubauen, in der das bislang Unverstehbare und Unerkennbare als das „Nichtwissen“ eines Systems zunehmend deutlicher bestimmbar und damit aneignungsfähig wird. Neue Wissenshorizonte erscheinen auf der Grenzfläche kognitiver Systeme daher zunächst als Entdeckung von „Nichtwissen“, das es sich anzueignen lohnt. Aus einem konstruktivistischen Blickwinkel ist Erwachsenenbildung zunächst „Produktion von Nichtwissen“. Erst hieran lassen sich Operationen autodidaktischen oder institutionellen Lernens anschließen. (vgl. SCHÄFFTER 1986; SCHUMACHER 1995,86-89)

3.4 Wissen

„Wissen“ ist in diesem Zusammenhang nicht alltagssprachlich als ein „inhaltlich“ gegliederter „Wissensstoff“ zu verstehen, sondern in seiner wissenssoziologischen Dimension als „Weltwissen“ oder als „Wissen von der Welt“. Der Begriff „Wissen“ umfaßt daher sowohl „knowledge“ im Sinne eines gesellschaftlich verfügbaren Bestands an Wissen als auch „know how“ im Sinne eines kulturell vorhandenen Repertoires an Orientierungswissen und Problemlösevermögen. Erwachsenenbildung bezieht sich dabei auf die Ungleichverteilung des gesellschaftlichen Wissens und auf die daran anschließenden Differenzlinien, deren Grenzflächen zur Konstitution von Lernanlässen genutzt werden. Eine konstruktivistische Theorie der Erwachsenenbildung läßt erkennen, daß Bildungstheorie viel von einer genaueren Ausarbeitung des soziologischen Wissensbegriffs zu erwarten hat, wie er z.B. bei LUHMANN angelegt ist. (vgl. auch DEWE 1988)

„Man muß wissen, um lernen zu können. Lernen erfordert also eine Kombination von festzuhaltendem und zu veränderndem Wissen, und nur in einer solchen Kombination werden generalisierte kognitive Erwartungen als Wissen behandelt. > Wissen< ist die semantische Symbolisierung genau dieser Funktion.“ (LUHMANN 1984,448)

„Wissen ist demnach Bedingung und Regulativ für Lernvorgänge, genauer: für den Einbau von Lernmöglichkeiten in die bisherige Erwartungsstruktur. Sollen Lernmöglichkeiten ausgebaut werden, muß also die Wissenslage entsprechend vorbereitet werden. Sie muß, implizit oder dann auch explizit, gefaßt sein auf ihre Änderbarkeit.“ (ebenda)

Im Gegensatz zu assimilativen Aneignungsprozessen auf der Ebene basalen Lernens und zu Anpassungslernen nach dem Differenzmuster konform/abweichend führt die Codierung Wissen/Nichtwissen zu einer reflexiven Wissensstruktur: Man weiß nun, was man weiß und man kann eigenes oder zugemutetes Wissen damit auch negieren. Es ist diese besondere Wissensstruktur, die erst einen intendierten Wissenserwerb, aber auch Prozesse des Neulernens, der Wiederholung oder des Umlernens möglich macht. Aber man gewinnt auch Zeit: man weiß nun, was man nicht weiß, aber wissen möchte und kann warten, bis eine geeignete Bildungsveranstaltung angeboten wird.

Zusammenfassend läßt sich festhalten:

„Mit Wissen wird eine kognitive Strukturierung von Erwartungen prä-tendiert - Erwartungen im Modus der Änderungsbereitschaft, die zu vollziehen man aber (vorläufig jedenfalls) nicht nötig hat.“ (LUHMANN 1984, 450)

Im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie des Lehrens und Lernens lassen sich kognitiv gefestigte Erwartungen, die ein System in Form von Antizipationen an seine Umwelt richtet, immer dann als Wissen behandeln, wenn sie unter dem Aspekt ihrer Veränderung in den Blick geraten. Etwas als Wissen zu thematisieren bedeutet daher bereits, es zur Disposition zu stellen, ihre Kontingenz erkennbar werden zu lassen. „Unter diesem Aspekt des Lernens werden Erwartungen als Wissen behandelt“. (LUHMANN 1984,447).

Schließlich stellt sich die Frage, wo und von wem das nun erkennbare neue Wissen erworben werden kann. Im Gegensatz zur Schule, die aufgrund ihrer Reproduktionsfunktion Differenzen zwischen Wissen und Nichtwissen als Abstand zwischen den Generationen deutet und operationalisiert, verfügt Erwachsenenbildung über keine eindeutige Zuordnung. Hier muß im einzelnen geklärt werden, wer jeweils die Experten und wer die Lernbedürftigen sind. Diese Reflexionsfunktion verschafft Erwachsenenbildung einen erheblichen Gestaltungsrahmen. In ihm stellt bereits eine weitreichende pädagogische Entscheidung dar, auf welche Weise die Differenzlinie zwischen Lehrenden und Lernenden bestimmt werden, wenn es darum geht, Kontextgrenzen zwischen den Generationen, den Lebensbereichen und Milieus, den beruflich-fachlichen Subkulturen, den regionalen Lebenswelten oder zwischen den großen Kulturen der Welt an ihren Irritationen erfahrbar werden zu lassen und dann als Spannung zwischen Wissen und Nichtwissen „didaktisch“ umzusetzen. Entscheidend ist dabei, daß es dabei um „didaktisches Handeln“ geht, also um Fragen des Wissens und nicht um Fragen von Anpassung und Widerstand.

4. Ausblick: Kombinationen und Mischungsverhältnisse

Die Reaktionsweisen auf Irritation im Sinne von pädagogischen Mobilisierungsergebnissen unterscheiden sich deutlich darin, welche Anlässe aufgegriffen werden, und dies hat weitreichende konzeptionelle und methodische Konsequenzen. Unter dem Gesichtspunkt von Professionalität ist dabei entscheidend, daß nicht alle Reaktionsweisen gleichzeitig verfolgt werden können.

Bei aller Betonung von Differenz zwischen möglichen pädagogischen Zugangsweisen kann es natürlich nicht darum gehen, die Welt fachidiotisch zu vereinfachen. Es geht bei dem Unterscheidungsvorschlag nicht um die Forderung, trennscharfe Grenzen zwischen möglichen Praxisfeldern der Bildungsarbeit zu errichten, sondern darum, die daran beteiligten professionellen Profile genauer zu bestimmen. Empirisch vorfindliche pädagogische Tätigkeitsfelder werden sich in diesem Zusammenhang danach beurteilen lassen, welches der beschriebenen Reaktionsmuster jeweils funktionalen Primat zu beanspruchen hat und welche der anderen eine eher unterstützende, subsidiäre Bedeutung zukommen. Daran schließt sich die Frage an, auf Grundlage welcher dominanten Funktion welche Kombination von Helfen, Heilen, Lehren etc. sinnvoll oder notwendig ist. Für eine derartige Analyse sollten in diesem Beitrag ein theoretischer Rahmen und begriffliche Instrumente geboten werden.

Es fragt sich dabei:

- Werden Lernprozesse organisiert, um zu helfen?
- Werden Hilfen organisiert, um Lernprozesse zu ermöglichen oder zu unterstützen?

- Wird geheilt, damit Personen ihre Lernstörungen beseitigen und somit (besser) lernen können?
- Soll über Lernprozesse geheilt werden, d.h. werden Funktionsstörungen über Lernen bearbeitet?

Eine Klärung des funktionalen Primats und der zugeordneten Mobilisierungsereignisse hat aber auch in Betracht zu ziehen, daß Lehren und Helfen bzw. Lehren und Heilen sich wechselseitig ausschließen können und sich nur in speziellen Fällen komplementär zu ergänzen vermögen.

Unter einer professionellen Ethik von Erwachsenenbildung kommt ein weiterer Gesichtspunkt ins Spiel: Lernorganisation in der Funktion, Helfen, Heilen oder Kontrollieren flankierend zu stützen, thematisiert ihre beiläufigen Lernprozesse nicht, sondern stellt nur basales Lernen bereit. Lernprozesse im Kontext von Helfen, Heilen und Kontrollieren bewegen sich auf der Ebene von Enkulturation und (Re-) Sozialisierung. Diese Aneignungsformen wirken besonders intensiv, wenn ihre relevanten Wissensbestände in der Latenz des Normalen und Selbstverständlichen verbleiben. Sie explizieren daher aus guten Gründen ihre relevanten Wissensstrukturen nicht, die dann die Lernenden als solche erkennen und zu denen sie sich abermals lernend verhalten können. Organisiertes Lernen im Rahmen von Bildungsprozessen andererseits stellt genau die Explikation von „Erfahrung“ als anzueignendes „Wissen“ in den Vordergrund. Es greift Diskrepanzen zwischen Erwartungsbetätigung und Erwartungsenttäuschung als Produktion möglichen Nichtwissens auf. Werden „Erfahrungen“ im Sinne von gefestigten Erwartungsstrukturen als Wissen thematisierbar, so kann man dabei lernen, was man bisher gelernt hat und was nicht; man erhält die Möglichkeit geboten, das bisher implizit Gelernte als „eigenen Wissensbestand zu beschreiben und daran anschließend bewußt zu vermehren, zu verlernen, ganz oder teilweise umzulernen, völlig Neues als Kontrast dazu zu lernen oder zugemutetes Wissen zurückzuweisen.

Die „Bildung“ Erwachsener bezieht sich auf diesen übergeordneten Standpunkt und beschreibt die Möglichkeit, daß sich Lernende ihre eigenen Lernprozesse verfügbar machen. Erst dadurch läßt sich eine höherstufige Form des Lernens erreichen, die über assimilative Aneignung basalen Lernens nicht möglich ist. Basales Lernen findet zwar immer und überall statt und man kann diese Form der Aneignung sinnvollerweise mit den anderen Varianten pädagogischer Einflußnahme kombinieren. Lernen als Entscheidung über Wissen und Nichtwissen hingegen erschließt die bewußte Verfügbarkeit über das eigene Lernen. Dies ist ein wichtiger Aspekt des klassischen Bildungsbegriffs, auf den man weiterhin nicht verzichten kann und an dem sich „Lehren“ von Helfen, Heilen und Missionieren deutlich unterscheiden läßt.

Literatur:

- Bateson, G.: Form, Substanz und Differenz. In: ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt/M. 1983, S. 576-597
- Gernert, W.: Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung, Sozialarbeit/Sozialpädagogik und außerschulischer Jugendbildung. In: Erwachsenenbildung 3(1974), S.134-142
- Günther, G.: Die historische Kategorie des Neuen. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. 3. Bd., Hamburg 1980, S.183-210
- Hubig, Chr. (Hg.): Ethik institutionellen Handelns. Frankfurt/M. 1982
- Kelly, G.A.: Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn 1986
- Krusche, D.: Japan. Konkrete Fremde. Dialog mit einer fernen Kultur. Stuttgart (2.überarb. Aufl.) 1983
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984
- Mader, W.: Lernen oder Heilen? Zur Problematik offener und verdeckter Therapieangebote in der Erwachsenenbildung. In: Schlutz 1983, S. 184-198
- Müller, C.W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit. Weinheim 1982
- Neisser, U.: Kognition und Wirklichkeit. Stuttgart 1979
- Schäffter, O.: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflußnahme auf andere kognitive Systeme. In: Claude, A. u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen hrsg. v. d. Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/M. 1986, S. 41-52
- Schäffter, O.: Lernen als Passion. Leidenschaftliche Spannungen zwischen Innen und Außen. In: Heger, R.-J./Manthey, H. (Hg.): Über den Eros beim Lehren und Lernen. Weinheim 1993, S.291-321
- Schäffter, O.: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: ders.: Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen 1991, S.11-42
- Schäffter, O.: Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestaltender Umweltaneignung. In: Knopf, D./ Schäffter, O./ Schmidt,R. (Hg.): Produktivität des Alters. In: Beiträge zur Gerontologie und Altenarbeit Bd.75, hrsg.v. Deutschen Zentrum für Altersfragen. 3. unveränd. Aufl. Berlin 1995, S. 257-325
- Schäffter, O.: Das Fremde als Lernanlaß. Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, R. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 9. Opladen 1996 (im Druck)
- Schlutz, E.(Hg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983
- Schmidt, S.J.(Hg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt/M. 1992
- Schmitz, E.: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1 (1981), H.1, S.13-35
- Schmitz, E.: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: SCHLUTZ 1983, S.60-78
- Schumacher, B.: Die Balance der Unterscheidung. Zur Form systemischer Beratung und Supervision. Heidelberg 1995

Varela, F.J.: Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. Frankfurt/M. 1990

Waldenfels, B.: Erfahrung des Fremden in Husserls Phänomenologie. In: Profile der Phänomenologie Bd.22, München 1989, S. 39-62