

**Grundlagen der
Berufs- und Erwachsenenbildung**

Band 44

Rolf Arnold

**Die emotionale
Konstruktion
der Wirklichkeit**

Beiträge zu einer
emotionspädagogischen
Erwachsenenbildung





Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung

Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold

Band 44

Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit

Beiträge zu einer emotionspädagogischen
Erwachsenenbildung

Von

Rolf Arnold



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung

Herausgegeben von Rolf Arnold

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-1671-3 **5. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2019

Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
Einleitung	
Unterwegs zu einer systemischen Doppelperspektive der Erwachsenenpädagogik	1
1. Schwierigkeiten einer wissenschaftlichen Erforschung der Emotionen	11
2. Konstruktivismus und Erwachsenenbildung	32
3. Die Emergenz der Kognition Skizze über Desiderata der Erwachsenenendidaktik	46
4. Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit Anmerkungen zur notwendigen Erweiterung des Deutungsmusteransatzes in der Erwachsenenbildung	58
5. Bildung ist (auch) emotionale Reife Anmerkungen zu einer übersehenen Dimension des Didaktischen	68
6. Emotionale Selbstreflexivität	83
7. Von der Emotionspsychologie zur Emotionspädagogik	109
8. Was „bringt“ der Konstruktivismus der Erwachsenendidaktik	166
9. Emotionale Selbstbefreiung durch reflexives Lernen	178
10. Personalentwicklung in Schulen – Quadratur des Kreises oder beginnende Realität?	197
11. Führen und Geführtwerden im Schulalltag – emotionstheoretische Betrachtungen	209

12.	„Nun vergesst mal schön, was Ihr auf der Universität gelernt habt!“ Plädoyer für das vernetzte Zusammenwirken unterschiedlicher Wissensformen in der Lehrerbildung	218
13.	Die vergessenen Gefühle in der Erwachsenenpädagogik	224
	Literatur	263
	Abbildungsverzeichnis	281

Vorwort

Das vorliegende Buch ist kein in engerem Sinne *nur* erwachsenenpädagogisches Buch. Es bemüht sich zwar in verschiedenen Annäherungen um eine Ausleuchtung des Verhältnisses von Emotion und Kognition im Erwachsenenlernen, fokussiert dabei aber sehr grundsätzlich auf die Frage der Identitätsentwicklung vor dem Hintergrund des Fortdauerns früher emotionaler Einspurungen in unterschiedlichen Kontexten sowie Konstellationen des Erwachsenenlebens. Sein Gegenstand ist somit die Emotionalität des Erwachsenseins. Erwachsensein ist kein Nachkindheitsstadium im Leben, vielmehr bleibt der Erwachsene in seinem Selbstverständnis sowie in seinen Gefühlen und Handlungen stets eingebunden in verbliebene Kindlichkeiten, welche er niemals vollständig abstreift. Diese bestimmen auch sein Verhalten in Lehr- und Lernsituationen sowie in Situationen des Führens und Geführtwerdens. Die verbliebenen Kindlichkeiten konstituieren in erheblichem Maße die Struktur determiniertheiten bzw. den emotionalen Stoff, aus dem sich die Weltsicht des Erwachsenen bzw. sein „Sich-in-der-Welt-Fühlen“ im wesentlichen aufbaut.

Das Selbst des Erwachsenen erweist sich dabei als weniger „autonom“ als es Befreiungs- und Fortentwicklungsmetaphern der Erwachsenenpädagogik vorsehen. Diese konzipieren den Erwachsenen vielfach als ein emotionsloses Wesen, welches in den Motiven seines Handelns ausschließlich dem besseren Argument folgt, und sie übersehen dabei weitgehend, dass Menschen – so die in diesem Buch wiederholt stark gemachte These – grundsätzlich die Welt so deuten, wie sie es aushalten können. Diese „emotionale Konstruktion der Wirklichkeit“ durchwirkt unser Kommunizieren und Kooperieren bis in die Ebenen sachlichster Auseinandersetzung hinein; auch Wissenschaftler sehen und forschen vor dem Hintergrund ihrer emotionalen Grundhaltung gegenüber Unsicherheit, Ungeklärtheit und Ungewissheit, um nicht zu sagen: *Ungeborgenheit*. Zahlreiche Beispiele illustrieren in dem vorliegenden Buch diesen Sachverhalt. Die dadurch gestärkte These von der emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit transportiert gleichwohl keine Absage an die Aufklärung („Überzeugungswirkung des besseren Arguments“), sondern verweist vielmehr darauf, dass wir – auch und gerade in der Erwachsenenbildung – eine *Fortsetzung der Aufklärung* dringend benötigen. Deren Logik ist reflexiv. In den Blick geraten die universalen Mechanismen der gefühlsgesteuerten Aufordnung von Wirklichkeit beim Beobachten. Erst dadurch nähert sich die Erwachsenenbildung auch den eigentlichen Themen von Widerstand versus Nachhaltigkeit im Erwachsenenlernen an. Denn im Widerstand melden sich subjektive Urkräfte zu Wort, und Umgekehrtes gilt für die Nachhaltigkeit: Erst, wenn es gelingt, die subjektive Dynamik zu erkennen bzw. zu „lesen“, aus welcher sich im konkreten Fall, die Konsistenz von Denken, Fühlen und Handeln „speist“, kann es möglich werden, anschlussfähige Transformationsprozesse zu initiieren oder produktiv zu begleiten.

Das vorliegende Buch stellt eine Sammlung von Aufsätzen bereit, denen allen eines gemeinsam ist: Sie skizzieren das Konzept eines *Emotionalen Konstruktivismus*, welcher sowohl im Hinblick auf die erkenntnistheoretische Fundierung der Erwachsenenpädagogik als auch im Hinblick auf eine Neukonzipierung des Lernens Erwachsener Impulse bereit hält. Erst allmählich zeigt sich dabei das Konzept eines Emotionslernens, welches es auch und gerade angesichts der zunehmenden Ungewissheiten und Ungesichertheiten in den sich globalisierenden Gesellschaften zu entwickeln gilt. Menschen tragen Ängste und „Festlegungen“ in sich, mit denen sie sich positionieren, einmischen, zurückhalten oder zurückziehen. „Aufklärung“ als der „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant) begegnet uns heute auch als der Anspruch, die Funktionsmechanismen der eigenen Innerlichkeit verstehen zu lernen, auch um in Anbetracht der erwähnten Veränderungen im Außen zu einem ruhigeren und angemesseneren Denken, Fühlen und Handeln in der Lage zu sein. Dies rückt eine neue Ebene des Erwachsenenlernens in den Blick, bei der es weniger um ein aneignendes Lernen als vielmehr um ein transformierendes Lernen geht. Die Erwachsenen Didaktik sieht sich dadurch aufgerufen, ihre Konzepte und Professionalitätsmuster daraufhin zu überprüfen, wie diese mit dem impliziten Emotionslernen, welches stattfindet während alle Beteiligten meinen, es werde „etwas“ gelernt, umgehen. Zudem gilt es, eine Erwachsenen Didaktik des expliziten Emotionslernens zu entwickeln, welche geeignete Vorgehensweisen zur Förderung der Emotionalen Kompetenz des Erwachsenen entwickelt und erprobt. Zu danken ist an dieser Stelle den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der unterschiedlichsten Weiterbildungs- und Beratungsaktivitäten der letzten Jahre, in denen ich vieles beobachten, erproben und lernen konnte. Viele der in diesem Buch verfremdet aufgeführten Praxisbeispiele entstammen diesen Kontexten. Gedankt sei auch Frau Dipl.-Päd. Jutta Kammerer, die bei der Fertigstellung des Manuskriptes behilflich war.

Kaiserslautern, Januar 2005

Rolf Arnold

Einleitung: Unterwegs zu einer systemischen Doppelperspektive der Erwachsenenpädagogik

Das vorliegende Buch ist eine Sammlung von Vorarbeiten zum Pädagogischen Konstruktivismus und zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Emotionsbezogenes Denken „gibt“ es bislang nicht als ausgewiesenen und spezialisierten Bereich pädagogischer Forschung und Theoriebildung, anders als dies in der Psychologie der Fall ist, welche sich mit emotionspsychologischen Themen sehr differenziert auseinandersetzt (vgl. Otto/Euler/Mandl 2000). Dieses Defizit monierte Günther Holzapfel im Rahmen einer Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Flensburg, wobei er aber auch auf die – verschütteten – Vorläufer einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung verwies:

„1968 gilt als wichtiges Jahr für viele Veränderungen, ist aber auch das Erscheinungsjahr für zwei Klassiker der Erwachsenenbildungsdiskussion, nämlich Brochers Gruppendynamik und Erwachsenenbildung und Negts Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Brocher machte überdeutlich auf die Bedeutung der sozialemotionalen Dynamiken in der Erwachsenenbildung aufmerksam. Im Vergleich zur Auflagenstärke dieses Buches spielte die Thematik sowohl in der Theorie wie in vielen Teilen der Praxis der Erwachsenenbildung keine Rolle, wie Doerry (...) bemerkte. Maßgeblicher waren Paradigmen, die das Emotionale als eigene Ebene des Lernens nicht thematisieren und/oder methodisch bearbeiten wollten. Die Zeit war noch nicht reif für diese Themen. (...) Die Praxis reagierte z. T. aus Marktgründen nolens volens darauf geschmeidiger, der Mainstream der Theorie ist abwartender, prüfender, vorsichtiger, öffnet sich aber allmählich immer stärker und differenzierter der Ebene der Subjektivität und damit auch der Emotionalität des Lernens“ (Holzapfel 2004a, S. 141).

Auch in der breiten Öffentlichkeit erfreut sich das Thema der emotionalen Kompetenz einer zunehmenden Beliebtheit, wie u. a. seine Rezeption in Nachrichtenmagazinen zeigt. So widmeten u. a. der FOCUS ein Heft dem Thema „Die Intelligenz der Gefühle“ und berichtete darin von den neueren Hirnforschungen, deren Ergebnisse zeigten, dass die Intuition wichtiger sei als der Verstand. Die gesamte Hirnforschungsprominenz kommt dabei zu Wort – von Damasio und LeDoux über Singer, Markowitsch, Prinz und Roth. Letzterer bringt in einem Interview sehr deutlich die unhintergehbare Einbindung der Rationalität in das Emotionale zum Ausdruck, indem er feststellt:

„Ist eine Situation bekannt, werden die alten emotionalen Erfahrungen abgerufen. Immer, wenn wir mit einer neuen Situation konfrontiert werden, wird gefragt: Was war in einer ähnlichen Situation meine vergangene Erfahrung? Und dabei entstehen Gefühle, und die sind nichts anderes als Kurzbotschaften aus meiner früheren Erfahrung. Diese Erfahrung könnte gar nicht in Worten wiedergegeben werden, weil wir zu viel erlebt haben. Gefühle können aber zugleich sehr differenziert sein: Tu das, aber sei vorsichtig dabei“ (Roth 2004, S. 142).

Diese konstitutive Beteiligung des emotionalen Erfahrungsgedächtnisses an der Orientierung, den Entscheidungen und dem Verhalten im alltäglichen Umgang sowie in Lern- und Kooperationsprozessen ist von der Wissenschaft bislang kaum wirklich berücksichtigt worden. Leitend war vielmehr das Ideal des „rechten Vernunftgebrauches“, so als könne der Mensch – ohne begleitete Selbstreflexion sowie ohne ein wirklich transformatives Lernen wirklich dauerhaft aus der Logik seines emotionalen Erfahrungsgedächtnisses aussteigen oder sich gar in Gegensatz zu dieser tief abgespeicherten Logik der Gewissheit und Plausibilität begeben. Verstanden werden kann sein Entscheiden und Handeln vielmehr nur aus dem Zwang zum Gleichklang von Emotion und Kognition, welchem er folgen „muss“ – selbst, wenn er sich dabei in ganz nüchternen oder gar wissenschaftlichen Diskursen „bewegt“. Neben dem „rechten Vernunftgebrauch“ als Ziel von Bildung und Erwachsenenlernen harrt die Kategorie des „rechten Emotionsgebrauchs“ noch ihrer bildungstheoretischen und erwachsenendidaktischen Ausdeutung.

Pädagogische Theoriebildung muss deshalb – so die Grundthese des vorliegenden Buches – an den in der Emotionspsychologie sowie den tiefenpsychologischen und systemischen Persönlichkeitskonzepten erreichten Erkenntnisstand anschließen, ihn dabei allerdings mit dem pädagogischen Grundgedankengang der interaktiven Bezogenheit des Aufbaus der subjektiven Muster von Welterfahrung und Weltgestaltung im biographischen Prozess – Muster, die immer auch thematisch orientiert sind – verbinden. Dabei entstehen nicht nur neue Anregungen zur Entwicklung einer pädagogischen Theorie des Emotionalen, vielmehr geraten auch der wissenschaftliche Beobachter als denkendes *und* fühlendes Wesen in den Blick und damit einige der „Gewissheiten“ des emotionslosen Wissenschaftens und ihres kontrafaktischen Wirklichkeitsbegriffes ins Wanken, wobei auch die konstruktivistische Erkenntnis- bzw. Wahrnehmungstheorie eine wichtige Erweiterung und Basierung durch den Gedanken einer emotionalen Konstruktion von Wirklichkeit erfährt: Wir konstruieren uns die Wirklichkeit – so die in diesem Buch verschiedentlich wiederholte Grundthese – auch so, wie wir sie „auszuhalten“ vermögen, und häufig erzeugen – rekonstellieren – wir uns mit subtilsten Mechanismen auch gerade *die* Lagen, die es uns ermöglichen, die bekannten – schlechten oder guten – Gefühle zu aktivieren.

Eine emotionspädagogische Erwachsenenbildung zielt auf die Entwicklung und Gestaltung einer Bildungspraxis, welche um die Doppelbödigkeit subjektiver Lern- und Klärungsbemühungen „weiß“: Erwachsenen Menschen geht es ebenso wie Heranwachsenden niemals nur um eine nüchterne und differenziertere Sicht der Dinge, sondern gleichermaßen und gleichzeitig auch um subjektives Plausibilitätserleben, welches einer je spezifischen Logik „verpflichtet“ ist. Diese Logik ist Ausdruck des routinemäßigen Umgangs mit sich selbst und der Welt, welcher – auch in seinen überwertigen Handlungen und Stellungnahmen – subjektiv als passend erlebt wird, wohl weil er sich aus Komponenten zu-

sammensetzt, die dereinst funktional gewesen sind. Diese emotionalen Komponenten durchwirken beständig Wahrnehmung, Denken und Handeln, weshalb sie nicht weiterhin ausgeblendet bleiben dürfen. Die faktische Verengung des pädagogischen und erwachsenenpädagogischen Denkens auf die Kognition muss überwunden werden, indem die Muster des Zusammenwirkens von Kognition und Emotion in Lern- und Bildungssituationen systematischer in den Blick genommen werden.

Dabei geraten auch grundsätzliche Fragen in den Fokus, die sowohl pragmatischer Art (z. B. „Wie lernt man mit destruktiven Emotionen umzugehen?“) als auch grundlagentheoretischer Art (z. B. „Wie konzipiert sich ein (wissenschaftlicher) Beobachter die Welt so, dass er sie aushalten kann?“) sind. Solche Fragen wurden auch in einem internationalen Workshop 2001 erörtern, an dem neben dem Dalai Lama auch der mittlerweile verstorbene Francisco Varela sowie Daniel Goleman, der Autor des Bestsellers über „Emotionale Intelligenz“ teilnahmen. In dem 2003 auf deutsch erschienene Bericht über diesen Workshop heißt es unter der Überschrift „ein reicher Subtext“:

„Wir suchten nach praktischen Methoden, die vom Buddhismus oder vom Westen mit dem Ziel entlehnt werden könnten, einen Lehrplan für ein Leben zu formulieren, das mit voller Aufmerksamkeit und Selbstbewusstsein, mit Selbstbeherrschung und Verantwortung, mit Empathie und Mitgefühl gelebt wird, kurz, mit den Fähigkeiten, die es den Menschen gestatten, ihre eigenen destruktiven Emotionen zu überwinden. (...) Im Westen rückt man störenden Emotionen hauptsächlich mit Arzneimitteln zu Leibe, und zweifellos haben stimmungsverändernde Pillen Millionen Menschen geholfen. Die Untersuchung an Öser¹ wirft jedoch eine unabweisliche Frage auf: Kann ein Mensch durch eigene Anstrengungen dauerhafte positive Veränderungen der Hirnfunktion erreichen, die in ihrer Auswirkung auf die Emotionen noch weiter reichen als Medikamente? Und aus dieser Frage ergeben sich weitere: Wenn Menschen tatsächlich ihren Geist dahingehend schulen können, destruktive Emotionen zu überwinden, könnten dann nicht praktische, nicht-religiöse Aspekte einer solchen Schulung in emotionaler Selbststeuerung nicht Erwachsenen angeboten werden, unabhängig davon, ob sie spirituelle Interessen haben?“ (Goleman 2003, S. 22 und 28).

Vereinzelte Bemühungen, die Rolle des „reichen Subtextes“ des Emotionalen im Prozess der – lernenden – Weltaneignung und Weltgestaltung theoretisch präzise zu beschreiben gab und gibt es in der Pädagogik durchaus. Zu erwähnen sind insbesondere die Spuren die die Psychoanalytische Pädagogik bis zum heutigen Tage in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen hinterlassen hat. So treffen sich im Rahmen des in zweijährigem Turnus tagenden Kongressen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) auch immer wieder Wissenschaftler, die diesen überlieferten Ansatz weiterentwickeln und versuchen, psychoanalytische Zugänge für eine Erforschung der pädagogischen Zeitfragen

¹ Öser ist ein zum Buddhismus konvertierter Europäer, der über dreißig Jahre lang im Himalaja als tibetischer Mönch meditiert hat und zum Umfeld des Dalai Lama zählt. An ihm wurde unter Einsatz moderner bildgebender Verfahren untersucht, inwieweit Meditation – als systematische Schulung des Geistes zur gedankenfreien Wachsamkeit – Hirnfunktionen bewusst zu beeinflussen vermag. Die Ergebnisse dieser Messungen werden in dem erwähnten Buch ausführlich geschildert.

(z. B. Förderung von emotionaler Intelligenz bzw. emotionaler Kompetenz) zu nutzen. Auf dem Züricher Kongress im Jahre 2004 postulierte Günther Bittner, der emeritierte Würzburger Ordinarius, einen Primat der frühen – wie er es nannte – „informellen“ Lernprozesse gegenüber dem institutionalisierten Lernen, in welche das Individuum erst eintritt, nachdem es bereits durch biographische Primärerfahrungen in grundlegender Weise geprägt und auch in seinen Verhaltensmöglichkeiten eingespart ist.² Mit diesem Hinweis beleuchtet Bittner einen Zusammenhang, der in den jüngeren Debatten zum informellen Lernen als einem Lernen am Arbeitsplatz und in lebensweltlichen Bezügen kaum gesehen wird: *Emotionales Lernen ist informelles Lernen, d. h. es findet beiläufig und zumeist unbeabsichtigt in Kontexten statt, die ihre Existenz nicht in erster Linie einer pädagogischen Intentionalität verdanken und in denen alle Beteiligten nur tun, was sie selbst – aufgrund ihrer eigenen Bindungsgeschichte – zu tun in der Lage sind.* Der zentrale Ort des informellen emotionalen Lernens ist die Familie bzw. die frühe Bindungsdynamik, in die das Kind hineingeboren und durch die es in seinen Grundgefühlen gegenüber der Welt nachhaltig geprägt wird. Zentrale Bezugsgrößen für eine theoretische Auslotung dieser biographischen Primärerfahrungen stellen deshalb die neuere Säuglingsforschung sowie die neurobiologischen Beiträge zur Frage, wie wir Denken und Fühlen lernen dar. Diese machen deutlich, dass das frühe emotionale Lernen auch ein einspürendes Lernen ist: Zunächst lernt der kleine Mensch sich in seiner Welt zu fühlen, dann benennt und bezeichnet er diese und entwickelt emotionale „Landkarten“, die Ausdruck der Welt sind, welche er auszuhalten vermag. Diese Landkarten bilden einen „Subtext“ für das kognitive, begreifende und schlussfolgernde sowie gestaltungsbegründende Denken im Leben des erwachsenen Menschen. Und gleichzeitig suchen die Menschen sich eine jeweils passende „containende Umwelt“ (Bion 1961), welche ihnen nicht nur begegnet, sondern stets auch Ausdruck einer emotionalen Konstruktion von Wirklichkeit ist. Manfred F. R. Kets de Vries hat in seinen führungspsychologischen Untersuchungen seinen Blick intensiv auf diesen Aspekt gerichtet und an reichhaltigem empirischen Material den Sachverhalt illustriert, dass das Zusammenwirken von Führern und Geführten der wechselseitigen Logik früherer Erfahrungen im Umgang mit Autorität entspringt – beide stellen sich gegenseitig – ungewollt und unbewusst – eine „containende Umwelt“ dar, indem sie frühe Reaktionsstile und Verhaltens- sowie Emotionsprogramme aktivieren und z. B. der zu Beginn ihrer Identitätsentwicklung ausgebliebenen oder unzureichend erfahrenen „Spiegelung“ nachlaufen (vgl. Röhr 2003). Er schreibt im Blick auf die psychodynamische „Kooperation“ in der Führung:

„Unsere emotionalen Reaktionen stellen in ihrer Mehrzahl eine Kombination aus realitätsangemessenen und ›historischen‹ oder übertragungsbedingten Reaktionen dar. Diese historischen Reaktionen haben ihren Ursprung in den allerersten Beziehungen,

² Wiedergabe nach dem mündlichen Vortrag von Günther Bittner am 22.3.2004 in Zürich.

die wir entwickeln – den Beziehungen zu unseren ersten Bezugspersonen, den Eltern –, und die psychischen Einflüsse, die uns im Rahmen dieser Beziehungen prägen, bleiben lebenslang aktiv“ (Kets de Vries 2004, S. 24).

Solche Hinweise bedeuten nun jedoch keineswegs, dass emotionale Prägungen nicht auch durch Krisenerfahrungen in fortgeschrittenen Lebensphasen vertieft, überformt oder gar konterkariert und verändert werden können oder – wie im Falle dramatischer Veränderungen der persönlichen Lage (vgl. Schuchardt 2003) – angepasst werden „müssen“. Prägend in diesem Sinne sind vor allem auch die Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler in defensiven Lernkulturen sensu Holzkamp (1993) sammeln bzw. nicht sammeln (können). Die Frage, wie in solchen schulischen Kontexten emotional gelernt wird, verweist auf typische Erfahrungen beim Erleben von Selbstwirksamkeit oder deren Beschränkung. „Kränkungen in Lern- und Lehrprozessen“ (Kraft 2003) können sich – wenn ihnen ein Heranwachsender mehrfach ausgesetzt ist – zur „chronifizierten Matrix seiner Selbstobjekterfahrung“ (ebd., S. 140) entwickeln. Damit erhält das Plädoyer für lebendiges und selbstgesteuertes Lernen eine zusätzliche emotionspädagogische Begründung, die auch und gerade für die weitere Lernbiographie des Subjektes eine wichtige innere Rahmung grundlegen können: *Indem Schülerinnen und Schüler selbständig, angstfrei, kooperativ und feedbackoffen zu handeln lernen, können sie auch ihre Ich-Kräfte stärken und ein umfassendes Vertrauen in die eigenen Kompetenzen sowie die prinzipielle Offenheit und Gestaltbarkeit der Welt entwickeln und damit eine für das lebenslange Erwachsenenlernen wichtige Voraussetzung schaffen*. Es ist überflüssig zu betonen, dass Unterricht und Schulleben über viele Jahrhunderte und bis in unsere Zeit hinein eher andere Erfahrungen vermittelt haben: Zwar ist das „Brechen des Kinderwillens“ schon lange nicht mehr eine diese Wirklichkeit bestimmende Maßgabe, doch sind schulische Erinnerungen noch immer für einen großen Teil der Menschen Erinnerungen an Angst und auch kränkende Bloßstellung, die auch ihre Bereitschaft, sich in ihrem weiteren Leben erneut Lehr-Lern-Prozessen auszusetzen, negativ beeinträchtigt – ein Sachverhalt, der in den bisherigen Studien zur Weiterbildungsbereitschaft noch zu wenig berücksichtigt worden ist. Die *Frage nach dem heimlichen emotionalen Curriculum* von Unterrichts- und Schulerleben ist deshalb auch und gerade für die subjektive Seite des Lebenslangen Lernens von grundlegender Bedeutung, da Weiterbildungsteilnahme sowie Bildungserfolg um so wahrscheinlicher werden, je hilfreicher und ermutigender Menschen Unterricht und Schule für ihre eigene – innere – Entwicklung haben erleben können. Und Lernwiderstand stellt sich uns so auch als ein angstvermeidendes Verhaltensmuster gekränkter Subjektivität dar.

Vertiefungstext A:
Chronifizierte Kränkungsmatrix

„Ein kleiner, etwa dreijähriger Junge wartet an der Hand seiner Mutter, die sich, eine Zigarette rauchend, mit einer anderen Frau unterhält, auf den Zug. Nach einer Weile lässt er die Hand der Mutter los, schaut sich um und entdeckt plötzlich den etwa 25 cm hohen Betonsockel eines Gittermastes. Noch etwas mühsam erklimmt er den Sockel und hockt nun wie ein kleiner Frosch, sich leicht nach vorn und hinten wiegend, auf der Kante, unsicher, ob er wohl hinunter springen könnte. Es ist fast Mittag, blauer Himmel und strahlender Sonnenschein. Da bemerkt er plötzlich seinen eigenen Schatten, starrt gebannt auf die Erde und beginnt dann, sich nach und nach aufzurichten, bis der Schatten richtig groß geworden ist. Dieses Schattenspiel wird nun mehrfach wiederholt. Und dann ist es soweit: mutig springt er in die Tiefe. Er läuft freudig-erregt zu seiner Mutter, zerrt an ihrem Arm und ruft: ›Mami, guck doch mal!‹ Die Mutter schüttelt ihn unwillig ab, der kleine Junge besteigt wieder den Sockel und springt. Jedes Mal mit weniger Angst und deutlich sicherer geworden. Nach jedem Sprung versucht er, die Mutter auf sich aufmerksam zu machen. Jedes Mal dreht sie sich, verärgert über die Störung ihres Gespräches, um und wendet sich ab. Der Kleine versucht es ein letztes Mal. Dann fängt er wütend und voller Zorn und Verzweiflung ein mörderisches Geschrei an. Jetzt reagiert die Mutter, weist ihn barsch zurecht, sagt, er solle sich zusammennehmen, es gäbe keinen Grund zum Schreien, der Zug käme gleich. Hier sieht man alles am Werke: ein Größen-Selbst, das dem Alter und der Entwicklung entsprechend nach Spiegelung verlangt, einen klassischen Empathiefehler der Bezugsperson, und die angemessene Reaktion des Kindes – Wut, Zorn, dann Verzweiflung und schließlich Trauer. Es dürfte nicht allzu schwierig sein, sich vorzustellen, wie sich der kleine Junge fühlen muss, wenn dieses mütterliche Reaktionsmuster sich in seinem jungen Leben fortgesetzt wiederholt und damit, theoretisch gesprochen, zur chronifizierten Matrix seiner Selbstobjekterfahrung wird“ (Kraft 2003, S. 140).

Erwachsene denken, handeln und fühlen auf dem Untergrund ihrer psychodynamischen Matrixen, welche – wie das vorstehende Beispiel zeigt – früh angebahnt, verdichtet und festgelegt werden. Diese Matrixen „kanalisieren“ ihre Erfahrungen und steuern ihre Orientierungen und Verhaltensweisen, da sie – systemisch-konstruktivistisch gesprochen – nur zu „sehen“ vermögen, was sie zu „sehen“ vermögen.³

³ „Sehen“ bezeichnet hierbei die kognitiv-emotionale Wahrnehmung von Wirklichkeit, d. h. die Form, wie diese – entsprechend der ethymologischen Wurzeln des Begriffes Wirklichkeit – auf uns zu wirken vermag. Dieser Vorgang ist ein in stärkerem Maße passiver Vorgang als das Verb „sehen“, welches einen aktiven Vorgang bezeichnet, zu beschreiben vermag. Die uns umgebende Wirklichkeit löst innere Wiedererkennungsprogramme aus, mit welchen wir unser Bild von der Wirklichkeit konstruieren. In diesem Sinne betont auch der Hirnforscher Wolf Singer, „wie groß bei Wahrnehmungsprozessen der Anteil selbstgenerierter Aktivität sein kann“ (Singer 2002, S. 72). Wahrnehmung darf deshalb nicht – so seine Schlussfolgerung – als passive Abbildung von Wirklichkeit verstanden werden (...), sondern (muss) als das Ergebnis eines außerordentlich aktiven,

Die emotionalen Matrixen stellen die Grundmechanismen der Konstruktion von Wirklichkeit bereit. Menschen reagieren deshalb grundsätzlich niemals *nur* realitätsangemessen, sondern beleuchten die sich ihnen stellenden Situationen mit Hilfe ihrer Gefühlslichter, da anderes nicht verfügbar ist. Ihr Verhalten in Führungs- und Lernsituationen kann deshalb auch nicht nur als Reaktion auf externe Anforderungen konzipiert und analysiert werden, es ist vielmehr immer und stets zugleich eine Reaktion auf die eigene innere Systemik. In diesem Sinne sprechen Peter Alheit und Bettina Dausien – ganz in unserem Sinne – von der „biographischen Konstruktion der Wirklichkeit“, bei welcher sie eine „Verarbeitungsstruktur“ am Wirken sehen, welche durch eine „nach außen offene Selbstreferentialität“ gekennzeichnet ist,

„(...) die Außeneinflüsse mit der ihr eigenen ›Logik‹ wahrnimmt, gewichtet, ignoriert und vereinnahmt und sich in diesem Prozess selbst verändert. Dabei ist die konstruktivistische Denkfigur nützlich, dass dieser Prozess im strengen Sinne als Kommunikation *interner* Zustände betrachtet werden muss. Gleichzeitig erscheint es hochplausibel, diese ›Zustände‹ zu beträchtlichen Teilen als *codierte* Außenbedingungen zu interpretieren, als eine Kette verarbeiteter sozialer ›Perturbationen‹, deren einzigartige Abfolge die Verarbeitungslogik jeder neuen Perturbation bestimmt. Diese ›Innenwelt‹ der Außenwelt ist allerdings nicht nur eine spontane Konstruktion, die unser Gedächtnis als Reaktion auf neue Außenimpulse erzeugt, um seine Kontinuität und Konsistenz zu wahren. Sie muss als ›Konstruktion in der Zeit‹, als *biographische Temporalisierung sozialer Strukturen* begriffen werden. Wir können sie als eine Art ›Erfahrungscodex‹ betrachten, als eine individuelle Semantik, deren Performanzebene an kollektive Sprachspiele anschließbar bleibt“ (Alheit/ Dausien 2000, S. 275 f).

Die erwachsenenpädagogische Forschung benötigt deshalb ebenso, wie die erwachsenendidaktische Praxis selbst, einen *doppelten Blick*, der das Innere und Äußere in den Mustern ihrer „nach außen offenen Selbstreferentialität“ (ebd., S. 275) mehr und mehr zu erkennen vermag. Erst auf der Basis einer solchen *systemischen Doppelperspektive* kann – wie in den vorliegenden Texten durch verschiedene Annäherungen deutlich werden wird – eine Theorie der Bildung Erwachsener entstehen, die den in diesem Feld eigentlich wirksamen Dynamiken angemessener Rechnung zu tragen vermag. Die Erwachsenenpädagogik kann so allmählich auch ihre bisweilen noch groben Interventionskonzepte überwinden und Wege professionellen Handelns markieren, welche die notwendigen und möglichen Veränderungen im Leben Erwachsener in einer gelingenden Weise zu begleiten vermögen, ohne diese Begleitung am Maßstab einer vermeintlichen Wirkungssicherheit auszurichten. Denn auch in der Erwachsenenbildung ist es – um ein Bild von Erickson aufzugreifen – häufig so, „(...) als ob

konstruktivistischen Prozesses gesehen werden, bei dem das Gehirn die Initiative hat. Das Gehirn bildet ständig Hypothesen darüber, wie die Welt sein sollte, und vergleicht die Signale von den Sinnesorganen mit diesen Hypothesen. Finden sich die Voraussagen bestätigt, erfolgt die Wahrnehmung nach sehr kurzen Verarbeitungszeiten. Treffen sie nicht zu, muss das Gehirn seine Hypothesen korrigieren, was die Reaktionszeiten verlängert. In den meisten Fällen dürfte sich der Wahrnehmungsjakt jedoch auf das Bestätigen bereits formulierter Hypothesen beschränken“ (ebd.).

man jemandem in die Suppe spuckt. Er kann weiter essen, aber es kann ihm kein Vergnügen mehr machen“ (Rosen 1985, S. 168). Und damit ist der Keim von Wandlung und Veränderung gelegt.

Für Pädagogik und Erwachsenenpädagogik relevant ist jedoch nicht nur der Hinweis, dass Erwachsene sich ihre Wirklichkeit und ihr Lernen auf dem Hintergrund subjektiver emotionaler Matrixen konstruieren bzw. rekonstellieren, weiterführend ist vielmehr auch die Überlegung, *dass die Bildungsinstitutionen ihrerseits bestimmte Rekonstellierungen fördern bzw. ausschließen*. Damit ist ein bislang übersehener Aspekt der *Lernkulturdebatte* in den Blick gerückt, nämlich die Beobachtung, dass die institutionellen Rahmungsmuster bestimmte Geprägtheiten aktivieren und andere nicht. Aus diesem Grunde gilt es, bei einer bildungstheoretischen Analyse von Lernkulturen auch diese informellen, aber für die Selbstentwicklung bedeutsamen Bedingungen detaillierter zu analysieren. Begünstigen diese Bedingungen eher eine emotional „abstumpfende“ (Kets de Vries 2004, S. 90) und dadurch ungeeignete Atmosphäre für lebendige Interaktion, Selbstentwicklung und Selbstreflexion sowie vertrauensvolle Kooperation und aktivieren als solche eher gefühlsarme, zwanghafte oder depressive Formen von Selbstwahrnehmung und Handlungsmotivation, oder begünstigt die in ihnen erlebbare Psychodynamik emotionale Reifung und die Herausbildung selbstreflexiver Gewandtheit? Oder ist es gar so, dass die bestehenden institutionellen Gegebenheiten Lehrende mit bestimmten psychodynamischen Prägungen anziehen, ihrerseits aber – in einer unendlichen wechselseitigen Bedingtheit – genau solchen Prägungen ihre besondere institutionelle Form und ihre spezifische Kultur verdanken.

Das Anliegen, den erwachsenenpädagogischen Diskurs aus den Begrenzungen eines kognitivistischen Bias herauszuführen und um ein Verständnis der emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit zu erweitern, findet auch in den Bemühungen um eine Neufassung von Bildung und Kompetenzentwicklung in den modernen Gesellschaften eine starke Unterstützung. So finden sich in den Vorarbeiten für die Entwicklung eines Nationalen Bildungsberichtes zahlreiche Hinweise darauf, dass die Entwicklung und Förderung einer „individuelle(n) Regulationsfähigkeit“ (Baethge/ Buss/ Lanfer 2004, S. 15) den Leitanspruch eines nationalen Bildungssystems treffender zu markieren vermag als bildungstheoretische Konzepte und deren bildungspolitische Ausgestaltung. „Individuelle Regulationsfähigkeit“ wird dabei verstanden als

„(...) Kompetenz der Selbstbehauptung des Individuums unter den Bedingungen von zunehmender Komplexität und steigender Labilität und Unsicherheit der Lebens- und Arbeitszusammenhänge. (...) Neuere Studien zeigen, dass die Bewältigung persönlicher Krisen, die Gestaltung sozialer Beziehungen oder auch das Gesundheitsverhalten stark mit dem Bildungsstand zusammenhängen. Im Sinne der Entwicklung von Selbstregulationsfähigkeit ist Bildung im Laufe der neuzeitlichen Entwicklung zur gesellschaftlichen Basisressource avanciert“ (ebd.).

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass in dem Maße, in dem sich die bildungspolitischen Debatten in verstärktem Maße „von der Zertifikatsgläubigkeit“ verabschieden und stärker an dem „Wissen um reale Kompetenz“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003, S. 219) orientieren, auch die Frage nach den realen Fähigkeiten bzw. den individuellen Gestaltungs- und Regulationskompetenzen⁴ in den nüchternen Blick der erziehungswissenschaftlichen Analytik gelangen. Dies bedeutet, dass gerade dieser nüchterne Blick auf die realen Regulationsfähigkeiten des Subjektes uns zu einer Einsicht in die kompetenzbasierende bzw. -tragende Kraft des Emotionalen führt, mithin zu einem Aspekt der Kompetenzentwicklung, der in seinem Ausdruck alles andere als nüchtern ist. Diese Paradoxie der Nüchternheit des Nicht-Nüchteren bzw. der Realität des – bislang – Irrealen (weil nicht gesehenen) markiert die Schwierigkeiten, mit denen es eine theoretische Klärung und Neubestimmung des Erwachsenenlernens zu tun hat, welche darum bemüht ist, sowohl anschlussfähig (an die bisherigen Debatten), als auch weiterführend (i. S. von „realer“) zu sein – bei allen erkenntnistheoretischen Fragwürdigkeiten, welche mit dem Realitätsbegriff bzw. dem Anspruch von „Realitätsangemessenheit“ verbunden sind, wie noch zu zeigen sein wird.

Vertiefungstext B:**Die Rationalität des Emotionalen**

„Die Behauptung, die Vernunft charakterisiere das Menschliche, ist wie eine Scheuklappe. Sie macht uns blind gegenüber dem Emotionalen, welches wir als etwas Tierisches oder Unvernünftiges abwerten. D. h., indem wir uns als rationale Wesen definieren, erzeugen wir eine Kultur, welche die Emotionen abwertet, und wir übersehen die alltäglichen Verwicklungen zwischen Vernunft und Emotion, welche unser menschliches Leben ausmachen, und wir erkennen nicht, dass das gesamte Vernunftsystem eine emotionale Basis hat. Die Emotionen sind nicht mit dem identisch, was wir immer wieder als Gefühle bezeichnen. Vom Biologischen her gesehen sind Emotionen dynamische körperliche Dispositionen, welche die unterschiedlichen Bereiche unseres Handelns, in welchem wir uns bewegen, bestimmen. Wenn jemand seine Emotion verändert, verändert er auch sein Handeln. Eigentlich ist uns dieses in unserem Alltagsleben voll bewusst, aber wir negieren es, weil wir daran festhalten, unser Verhalten als menschliche Wesen als rational zu bezeichnen. Gleichzeitig wissen wir, dass wir in einer bestimmten Emotion Dinge tun oder Dinge nicht tun und dass wir bestimmte Argumente als gültig akzeptieren, welche wir in einer anderen emotionalen Lage nicht als gültig anerkennen“ (Maturana 1997, S. 15 – Übersetzung R. A.).

⁴ In den Debatten des Expertengremiums, welches die Konzeption eines nationalen Bildungsberichtes skizzierte, war ich selbst beteiligt. Schon damals versuchte ich, den subjektlos-mechanistischen Begriff der „Regulation“, welcher bildungstheoretisch schwer anschließbar ist, durch den der „Gestaltung“ zu ersetzen, welcher von der Gruppe um Felix Rauner in den letzten Jahren auch nah an die kompetenzprägenden Implikationen des Emotionalen herangeführt worden ist. Beispielhaft sei auf das Buch „Gestaltungsorientierte Innovation in der Berufsschule“ (Heidegger u. a. 1997) hingewiesen, in welchem Gabriele Laske die innovationsstrategische Bedeutung subjektiver Angstbewältigung (von Lehrerinnen und Lehrern) überzeugend analysiert und zu der Feststellung gelangt: „Für Lehrer wie Schüler ist aber die Erfahrung sehr wichtig, dass die behandelten Inhalte und Produkte sich trotz der anfänglich offenen, unstrukturierten Annäherung am Ende in Strukturen fassbar und logisch darstellen lassen“ (Laske 1997, S. 295) – man erwirbt also Regulationsfähigkeiten, indem man zunächst lernt, das Unregulierte – und damit das Bisherige Dementierende – auszuhalten.

In das vorliegende Buch sind einige – bereits an anderer Stelle oder in anderem Zusammenhang erschienene Beiträge des Verfassers eingegangen – teilweise in überarbeiteter, teilweise in unbearbeiteter Form. Dadurch sind bisweilen Redundanzen der Argumentation entstanden, die – um den jeweiligen Gedankenfluss nicht zu beeinträchtigen – beibehalten wurden. Daraus ergibt sich, dass die einzelnen Beiträge auch unabhängig voneinander gelesen werden können. Ihnen allen ist eines gemeinsam: *Sie stellen Bausteine für die Entwicklung einer erwachsenpädagogischen Theorie des Emotionalen dar.* Das Emotionale prägt und begleitet das Denken, Handeln und Lernen von Erwachsenen, weshalb die störenden oder hilfreichen Wirkungen emotionaler Prägungen, Eigentümlichkeiten sowie Auffälligkeiten in Bildungs- und Kooperationsprozessen in dem vorliegenden Buch zumindest ansatzweise aufgeklärt und analysiert werden sollen. Gleichzeitig ist Bildung stets auch eine innere Reifung zu verantwortlichem und situationsangemessenem Handeln. Aus diesem Grund kann sie nicht wirklich gelingen, wenn Pädagogik und Erwachsenenpädagogik über keinen tragfähigen Begriff von emotionaler Gewandtheit und zugewandter sowie selbst-reflexiver Sachlichkeit verfügen, weshalb die vorliegenden Argumentationen auch als Beiträge zu einer ganzheitlichen kognitiv-emotionalen Theorie der Bildung Erwachsener verstanden werden können (vgl. Klika/ Schubert 2003). Einige der Texte beziehen sich dabei auf Felder der Erwachsenenbildung, die bislang eher selten im Blick der erwachsenpädagogischen Forschung sind: die Bildung von Lehrern und LehrerInnen sowie Führungskräften. Beide Zielgruppen haben es mit der Initiierung und Gestaltung von Erwachsenenlernen zu tun: Erstere z. B. im Bereich der Berufsbildung oder der gymnasialen Oberstufe mit jungen Erwachsenen, letztere in ihrer Führungspraxis mit dem Lernen erwachsener MitarbeiterInnen, getreu dem Satz von Peter Senge, der darauf hinwies, dass die neue Rolle des Managers in systemischen Kontexten dadurch definiert sei, dass er die Lernprozesse seiner Mitarbeiter plane, initiiere und gestalte (Senge 1996, S. 363ff).

Das vorliegende Buch ist zudem kein nur erwachsenpädagogisches Buch. Es transzendiert die engeren Literatur- und Forschungsbezüge der Erwachsenenpädagogik, indem es auch – dem Thema entsprechend – psychologische sowie psychotherapeutische Konzepte aufgreift, um zu einer Neudeutung der Bedeutung des Emotionalen und zur Begründung einer Konzeption des Emotionslernens in der Erwachsenenbildung zu gelangen.

1. Schwierigkeiten einer wissenschaftlichen Erforschung der Emotionen

„Die objektivierende Wissenschaft hat weitgehend ausgeblendet, dass das objektiv Wahrgenommene immer „auch in der Wissenschaft, das subjektiv Erfasste ist“

(Krejci 1990, S. 24).

Lange waren Gefühle und Emotionalität in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft tabuisiert. Insbesondere beim Management komplexer technischer und sozialer Systeme wurden Gefühle als „störend“ bzw. als nicht dazu gehörend angesehen, da man glaubte, gerade die leidenschaftslose bzw. „sachliche“ Gestaltung solcher Systeme gewährleiste optimale Professionalität und Effektivität. Erst allmählich begann sich dieses Bild zu wandeln, als deutlich wurde, dass die Exzellenz von Unternehmensleistungen in ganz entscheidendem Maße davon abhängt, ob und inwieweit Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie die Führungskräfte emotional präsent sind, authentisch zu handeln vermögen und in der Lage sind, Begeisterung für die gemeinsame Arbeit zu zeigen und zu wecken. Die Rede ist von dem „Prototyp des begeisterten Mitarbeiters“ (Krell/Weiskopf 2001, S. 28) und dem „Abschied von (dem) Mythos“ (Roth 2004b, S. 18), der in der Fähigkeit zum gefühlsfreien Vernunftgebrauch die Garantie für effektives und sachangemessenes Handeln sehen zu können glaubte.

Bezug genommen wird dabei u. a. auf die Befunde von Peters und Watermann, die bereits in den 80er Jahren darauf hingewiesen hatten, dass erfolgreiche Unternehmen ihre Führungskräfte „ausdrücklich nach ihrer Fähigkeit auswählen, Begeisterung zu wecken“ (Peters/Watermann 1984, S. 112). Diese Fähigkeit unterscheidet sich in vielem von dem Bild, das über Jahrzehnte vom „knallharten“ Manager existierte. Begeisterung wecken kann nämlich nur jemand, der selbst begeistert ist, wozu emotionale Aspekte wie Offenheit, Zugewandtheit, Ausgeglichenheit sowie Kommunikationsfähigkeit wichtige Voraussetzungen sind. Wer mit sich selbst nicht im Einklang steht, durch unbewusste Antreiber zur Hochleistung und Dominanz getrieben wird sowie sein soziales Umfeld mit dessen eigenen Ideen Bedürfnissen und Impulsen nicht wirklich wahrzunehmen vermag, ist kaum in der Lage, eine wirklich der Sache und den an ihr arbeitenden Menschen geltende Aufmerksamkeit zu entwickeln. Der Therapeut Hans Jellouschek sieht deshalb in einer „Wendung nach innen“ die wesentliche Voraussetzung für die emotional erfolgreiche Kooperation und wirft die für eine emotionale Selbstreflexion m. E. entscheidende Frage auf: „Wo werde ich in meiner Arbeit von echtem Leistungswillen und von echter Faszination an der Sache bestimmt, und wo stehe ich unter einem inneren Antreiber, der mir zuflüstert: ›Du musst dich anstrengen, du musst perfekt sein, du musst es allen recht machen, sonst bist du nichts wert‹“ (Jellouschek 1996, S. 49).

Diese Überlegungen weisen auf die für emotional kompetentes Handeln grundlegende Fähigkeit hin, *zwischen Innen und Außen wirklich unterscheiden zu können*. Das Innen wird durch die abgelagerten und teilweise frühen Gefühle, Fühlmuster und die dazu als „passend“ gelernten Reaktionsweisen bestimmt, während das Außen die so und nicht anders gegebene Realität von sachlichen und sozialen Anforderungen darstellt, auf die man möglichst angemessen, d. h. situationssensibel und flexibel reagieren sollte. Doch wie reagiert man angemessen auf Unfreundlichkeiten, Überforderungen, Konflikte oder Irritationen? Die Antwort ist: Man reagiert – auch wenn einem dieses nicht selbst bewusst ist – immer im Einklang mit seinen erlernten emotionalen Mustern. Und dieses Reagieren erfolgt unmittelbar, d. h. ohne in der Regel darüber nachzudenken wem oder was die eigene Reaktion mehr Rechnung trägt: den persönlichen emotionalen Programmierungen (= Innen) oder den tatsächlichen Anforderungen und Gegebenheiten einer Situation (= Außen). Der Verhaltensphysiologe und Hirnforscher Gerhard Roth schreibt in der Zeitschrift *Personalführung* zum Zusammenwirken von Verstand (Kognition) und Gefühl (Emotion):

„Wichtige Entscheidungen sind nur auf der Grundlage von Emotionen möglich, denn nur Emotionen haben – als Zustände des limbischen Systems – einen direkten Einfluss auf unser Verhalten. Rein rationale Erwägungen bewirken nichts. (...) Das limbische System hat gegenüber dem rationalen kortalen System das erste und das letzte Wort. Das erste beim Entstehen unserer Wünsche und Zielvorstellungen, das letzte bei der Entscheidung darüber, ob das, was sich Vernunft und Verstand ausgedacht haben, auch wirklich jetzt so und nicht anders getan werden soll. Der Grund hierfür ist, dass alles, was Vernunft und Gegenstand als Ratschläge ›erteilen‹, für den, der die eigentliche Handlungsentscheidung trifft, emotional akzeptabel sein muss.

Es gibt also ein rationales Abwägen von Handlungen und Alternativen und ihren jeweiligen Konsequenzen, es gibt aber kein rationales Handeln. Am Ende eines noch so langen Prozesses des Abwägens steht immer ein emotionales Für und Wider. Unsere gegenwärtige Entscheidung muss sich in den Rahmen unserer gesamten emotionalen Erfahrung einfügen können. Die Chance der Vernunft ist es, mögliche Konsequenzen unserer Handlungen so aufzuzeigen, dass damit starke Gefühle verbunden sind. Nur durch starke Gefühle kann im Erwachsenenalter Verhalten noch verändert werden“ (Roth 2004b, S. 23).

Die Gefühle sind somit – folgt man diesen Einschätzungen – das eigentlich Grundlegende, der Motor und die Rahmung des individuellen Verhaltens. Und sie sind – einmal als Bewertungsprogramme eingespart – schwer zu verändern, da Gefühle – gemeint auch die aktuell sich einstellenden – „alt“ sind: Der Mensch handelt in neuen, ungewissen oder „bewegenden“ Situationen auf der Basis der Emotionen, welche er in früheren strukturähnlichen Kontexten „gelernt“ hat. Man kann deshalb – auch und gerade in der Erwachsenenbildung – nicht *gegen* die vertrauten Muster (neu) fühlen, selbst wenn einen diese immer und immer wieder zu der vertrauten Ausweglosigkeit des Grundgefühles „Es geht mir gut, wenn es mir schlecht geht“ (Villon 2003, S. 106ff) führen.

Emotionen sind ein sperriger und gemiedener Gegenstand der Sozialwissenschaften. Dies gilt sowohl für ihre explizite Untersuchung (z. B. – neuerdings mit Einschränkungen – in der Psychologie) als auch für die implizite Berücksichtigung der Dimension des Emotionalen bei der Untersuchung von Individuum, Gesellschaft und Kultur, ganz zu schweigen von einer Berücksichtigung emotionaler Faktoren im *Entdeckungszusammenhang* („Wie kommt Wissenschaft zu ihren Themen?“ Oder: „Wie konstruiert sie sich ›ihr‹ Thema?“) oder im *Begründungszusammenhang* wissenschaftlicher Forschung („Welches sind die bevorzugten Argumentationsmuster sowie die Formen und Schlüssigkeiten des wissenschaftlichen Zugriffs?“). Wer sich mit solchen Fragen befasst, erkennt rasch, dass es ausschließlich das externalisierende Denken ist, welches die Methodologie der sozialwissenschaftlichen Forschung geprägt zu haben scheint. Zumindest ist die Frage nach dem Beobachter und dessen gegenstandskonstitutiver Rolle im Forschungsprozess in den Methodenlehren von keinem prioritären Interesse. Noch weitgehend ausgeblendet bleibt in dem sich bevorzugt als „empirisch“ charakterisierenden Sozialwissenschaften die ärgerliche, aber unhintergehbare Selbstbezüglichkeit allen Erkennens⁵, die darin ihren Ausdruck findet,

„(...) dass die Beschreibung der Wirklichkeit weitgehend von der Perspektive der Beobachtung, der Position des Beobachters innerhalb oder außerhalb des Systems bestimmt ist“ (Simon 1988, S. 4).

Fragt man nach den Gründen dieser abstinenter Haltung, so findet man diese zunächst in der akzeptierten „Logik der Forschung“, welche die methodisch kontrollierte Distanz des wissenschaftlichen Beobachters gegenüber seinem Untersuchungsgegenstand als *conditio sine qua non* von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit der Auseinandersetzung definiert. Durch diese methodisch kontrollierte Distanz allein erscheint es möglich, so etwas wie intersubjektive Überprüfbarkeit und Gültigkeit („Es wird das gemessen, was man zu messen vorgibt“) sowie Objektivität der Betrachtung („Die Ergebnisse sind – unabhängig vom jeweiligen Betrachterstandpunkt – wiederholbar“) zu gewährleisten.

Damit haben sich Wissenschaftstheorie und Forschungsmethodologie der Sozialwissenschaften in den vergangenen dreißig Jahren an einer Konzeption von Wissenschaftlichkeit orientiert, die dem Modell der naturwissenschaftlichen Forschung nachempfunden war: *Ein dem wissenschaftlichen Betrachter äußerlicher oder zumindest veräußerlichbarer Gegenstand wird in einer von anderen Beobachtern prinzipiell nachvollziehbaren Weise „gemessen“ bzw. „beurteilt“*,

⁵ In seinem Interview mit Bernhard Pörksen wendet sich Humberto Maturana gegen die Annahme einer „beobachterunabhängigen Existenz der Objekte“ und stellt fest: „Die Unterscheidung von Objekten wird gemäß diesem Erklärungsweg nicht gelehrt, aber der Verweis auf die Objekte bildet nicht die Basis von Erklärungen, sondern es ist die Kohärenz von Erfahrungen mit anderen Erfahrungen, die die Grundlage der Erklärungen darstellt. Der Beobachter wird aus dieser Sicht zur Quelle aller Realitäten, er bringt diese selbst durch seine Unterscheidungsoperationen hervor. Man wird sich, wenn man diesem Erklärungsweg folgt, bewusst, dass man sich keineswegs im Besitz *der Wahrheit* befindet und dass es zahlreiche mögliche Erklärungsrealitäten gibt. Sie sind für sich genommen alle legitim und gültig, aber natürlich nicht in gleichem Maße wünschenswert. Folgt man diesem Erklärungsweg, dann verlangt man nicht die Unterwerfung des anderen, sondern man hört ihm zu, man möchte die Zusammenarbeit, man sucht das Gespräch“ (Maturana, in: Pörksen 2001, S. 79f).

um so beliebige von belegbaren Aussagen unterscheiden zu können, denn nur belegbares Wissen eröffnet auch Möglichkeiten der quasi-technologischen Verfügbarkeit über die erforschten Gegebenheiten und Wirkungszusammenhänge – so die unausgesprochene Erwartung. Diese Erwartung übersieht jedoch, „(...) dass was und wie wir etwas wahrnehmen von unserer Wirklichkeitskonstruktion abhängig ist, die unsere Wahrnehmung strukturiert“ (Mücke 2001, S. 60).

Dieses Wissenschaftskonzept, das letztlich die Gewinnung technologischen Verfügungswissens gewährleisten soll, konnte von den Sozialwissenschaften nur in Teilen wirklich überzeugend realisiert werden, obgleich entsprechende empirisch-analytische Ansätze viel zur Reputation von psychologischer und pädagogischer Forschung beigetragen haben (z. B. in der psychologischen oder pädagogischen Diagnostik), da das oben skizzierte Ideal naturwissenschaftlicher Forschung die Erwartungen von Gesellschaft und Öffentlichkeit im Sinne eines One-Mode-Thinking stark dominiert. Übersehen wurde dabei bisweilen, dass es sozialwissenschaftliche Forschung sehr häufig mit einer *anderen Art von Gegenständen* zu tun hat. Diese Gegenstände sind nur begrenzt „veräußerbar“, d. h. losgelöst von den Beobachtern im Außen zu untersuchen. So ist ein Soziologe auch selbst ein soziales Wesen, und der psychologische Verhaltensforscher „verhält“ sich auch selbst auf eine mehr oder weniger bewusste Art und Weise. Kultur und Gesellschaft sind zudem nicht nur äußerlich existent und somit im Außen „vermessbar“, sie werden vielmehr auch durch Deutungen, Tradition und Interpretationen konstruiert, welche so aber auch anders sein können – sich im interkulturellen Vergleich auch bisweilen „anders“ darstellen – und häufig im Bewusstsein der Akteure nicht reflexiv verfügbar sind. Wir haben es demnach in der Sozialforschung vielfach mit einer anders gearteten Beziehung zur empirischen Realität zu tun: Diese ist dem Beobachter nicht äußerlich, sondern ganz oder in wesentlichen Bestandteilen innerlich. Und dort, wo er empirische Belege für seine Hypothesen, Beobachtungen und Schlussfolgerungen „am Objekt“ (gemeint: an anderen Subjekten oder aber auch an sich selbst) zu überprüfen sucht, liegen diese vielfach nicht „offen zu Tage“, sondern sind „hinter dem Rücken“ der Akteure wirksam oder durch Rationalisierungen, Projektionen und sozial erwünschte Denkweisen dem analytischen Blick verstellt.

Der Systemtherapeut Fritz B. Simon spricht in diesem Zusammenhang von „härtere(n) und weichere(n) Wirklichkeiten“ (Simon 2002, S. 48) – eine, wie ich meine weiterführende Unterscheidung – und stellt fest:

„Aus der Außenperspektive lässt sich die größere oder geringere Weichheit oder Härte durch den unterschiedlich starken Einfluss des Beobachters auf die selbstbezüglichen Prozesse, welche einen Bereich der Wirklichkeit so erhalten, wie er ist, erklären. Dem entspricht, dass der Beobachter in unterschiedlichem Maße so tun kann, als ob er ein außenstehender, objektiver, Beobachter wäre. Wo er es mit Prozessen zu tun hat, die durch die Beobachtung nicht oder in einem zu vernachlässigenden Maße beeinflusst werden, kann er ein idealisiertes ›objektives‹, Bild von dem untersuchten Gegenstand entwerfen. Dies ist in dem Bereich möglich, den die klassische Newtonsche Physik

beschreibt. Hier können die beobachteten Phänomene und Objekte als autonom betrachtet werden, der Beobachter kann aus dem operational geschlossenen Rückkopplungskreis, der die Strukturen, Funktionen und Prozesse, die derartige Objekte charakterisieren, weggedacht werden“ (ebd., S. 49).

Anders verhält es sich demgegenüber in den Bereichen, bei deren Wahrnehmung und Interpretation es

„(...) keinen allumfassenden, menschlichen Konsens, sondern lediglich Inseln der Übereinstimmung in einem Meer von Meinungsverschiedenheiten und Streitigkeiten über die wirklich wichtigen Werte (gibt). Auf solchen Inseln des Konsenses einigt man sich bewusst oder unbewusst über die Selektionskriterien der möglichen und unmöglichen Verhaltensweisen und Weltbilder. Es entstehen soziale Einheiten wie Kulturen, Gesellschaften, Familien, wissenschaftliche Schulen und andere Religionsgemeinschaften, Parteien, Philatelisten- und Kleintierzüchtervereine. Grundlage dafür ist die Einigung auf bestimmte Spielregeln: eine Methode, eine relativ weiche Realität dadurch zu erhärten, dass aus den vielen theoretisch möglichen Optionen, sich zu verhalten und die Wirklichkeit zu beschreiben, eine charakteristische Auswahl getroffen wird“ (ebd., S. 61).

Diese Unterschiedlichkeit der beiden Wirklichkeiten erklärt auch die Schwierigkeiten, die es bereitet, in einem Flugzeug ein wirklich überzeugendes Gespräch über Konstruktivismus zu führen. Das Gegenargument gegen die These von der subjektiven und sozialen Konstruktion von Wirklichkeit liegt dabei – im wahren Sinne des Wortes – „in der Luft“: Wie kann es sein, dass wir uns unsere Wirklichkeit selbst konstruieren, wenn gleichzeitig das dabei entstehende Bild von Wirklichkeit einen doch in die Lage versetzt, eine für alle tragfähige technische Gestaltung dieser Wirklichkeit zu bewerkstelligen? – so die nicht unmittelbar widerlegbare These. Eine Antwort muss einerseits die Unterschiedlichkeit sozialer und technisch-gegenständlicher Wirklichkeiten deutlich fokussieren – z. B. durch den Hinweis, dass man zwar Flugzeuge in unterschiedlichen sozialen Kontexten nach den gleichermaßen „tragfähigen“ Wirklichkeitsbeschreibungen fertigen kann, nicht aber Partnerschaften, Familiensysteme oder gar Organisationen. Zum anderen ist aber – auch und gerade durch einen Rückgriff auf die Ergebnisse der Hirn- und Wahrnehmungsforschung (vgl. Singer 2002) – erklärbar, wie gleichwohl in beiden Bereichen unsere Wahrnehmung denselben Mechanismen folgt. Auch im Bereich der technisch-gegenständlichen Weltwahrnehmung konnten vor-kopernikanische Weltdeutungen nur erkennen, was sie zu erkennen vermochten, und es erforderte einige Opfer – auch Menschenopfer, wie wir wissen –, um einer anderen – viableren – Sicht von Wirklichkeit zum Durchbruch zu verhelfen. Diese Viabilität nun vermag aufgrund ihrer augenfälligeren Eindeutigkeit eine stärkere konsensbildende Kraft zu entfalten, als dies in der Verständigung über soziale „Gegenstände“ möglich ist. Diesen ist eine sehr viel stärkere Viabilitäts-Uneindeutigkeit eigen: Jeder vermag das als sozial viabel zu erkennen, was an seine subjektive Vorstruktur anschließbar ist, der Eindeutigkeitsbeweis ist deshalb konsensfähig nicht erbringbar. Es fehlt vielfach die Differenz, mit der das Funktionieren von Bildungs-, Kommunikations- oder

Kooperationsverhältnissen durch einen externen Beobachter wirklich zweifelsfrei definierbar ist. Während das Funktionieren eines Flugzeuges eindeutig mit seiner störungsfreien und erfolgreichen Landung „gemessen“ werden kann, können wir bei der Erfolgsbeurteilung unseres Bildungswesens oder unserer Partnerschaften kaum zutreffend einschätzen, wann sich Abstürze abzeichnen oder bereits erfolgt sind.

Der *doppelte Trugschluss*, der aus diesen unterschiedlichen Eindeutigkeiten gegenständlich-technischer Realität einerseits und subjektiv-sozialer Realität andererseits immer wieder gezogen wird, ist: Erstens wird behauptet, dass die größere Eindeutigkeit der Viabilität technischer Lösungen gleichbedeutend sei mit einem Beweis dafür, dass es dem Menschen prinzipiell doch möglich sei, die Wirklichkeit so, wie sie ist, abzubilden. Und zweitens wird behauptet, dass dieser Sachverhalt in beiden Realitätsbereichen gleichermaßen gegeben sei. Die grundlegende These der konstruktivistischen Erkenntnistheorie wird dabei – trotz aller hirnpfysiologischen Einsichten, über die wir mittlerweile verfügen – dahingehend abgewehrt, dass es letztlich doch so sei, „dass die deskriptiven Kategorien, die wir bei unseren Beschreibungen verwenden – wie Objekte, Beziehungen, Struktur – zu der äußeren Realität gehören und nicht lediglich zu der, welche der Beobachter herstellt oder beschreibt“ (Maturana/ Mpodozis 2003, S. 62). Es ist für die weitere Erörterung sowie für das erkenntnistheoretische Fundament einer modernen Sozialwissenschaft wichtig, diesen doppelten Trugschluss zu durchschauen und in kleinschrittiger Argumentation zu prüfen. Zunächst ist es dabei wichtig, die Dualität der Wirklichkeitsbereiche gezielt in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig gilt es zu begründen, wieso – bei aller Unterschiedlichkeit auf den ersten Blick – die Wahrnehmung und Gestaltung der technisch-gegenständlichen Welt und die der sozialen Welt doch mittels derselben „aktiven, konstruktivistischen Prozesse“ (Singer 2002, S. 72) vollzogen wird, eine Klärung, welche Maturana in seinen Erörterungen eher ausblendet, indem er nicht zu erklären vermag, wie und auf welche Weise auch in den Bereichen der technisch-gegenständlichen Weltgestaltung „(...) alles untrennbar miteinander verwoben ist und sich gegenseitig beeinflusst, was die Akteure des Systems (...) hervorbringen – ihre Taten, Wahrnehmungen, Erinnerungen, Empfindungen, Schlussfolgerungen und Bewertungen“ (ebd., S. 86).

Nach meinem Eindruck ist das verbindende Moment zwischen beiden Wirklichkeitsbereichen in der evolutionsgeschichtlichen „Erprobung“ und Erhärtung unterschiedlicher Weltbilder und Erklärungen zu sehen. Diese unterliegen einer Art darwinistischem Ausleseprozess („Survival of the fittest“), was zur Folge hat, dass *die* Wirklichkeitsbeschreibungen sich durchsetzen und als erklärungsstark akzeptiert werden, welche die größere Gestaltungsmöglichkeit eröffnen – völlig unabhängig von der Frage, ob sie eine objektive Realität „richtig“ widerspiegeln oder lediglich eine – bis auf weiteres – beste Erklärung liefern. In den individuellen Sozialisationsprozessen begegnen diese Weltbeschreibungen den

nachwachsenden Generationen als geronnenes und kanonisiertes Erklärungswissen mit der nötigen Kraft der Wirkungssicherheit, welcher diese nichts besseres entgegenzusetzen haben. Sie eignen sich diese – mit den von Piaget beschriebenen – Mechanismen in einer viablen Form an, welche ihnen Teilhabe an der Welt zu garantieren vermag, ohne dass an irgendeiner Stelle klärbar wäre, ob die dabei in ihnen entstehenden kognitiv-emotionalen Repräsentationen wirklich identisch sind: Entscheidend ist die Gangbarkeit des Weges des Weltverstehens und der Weltgestaltung, nicht die Frage, ob und inwieweit die internen Repräsentationen das Äußere wirklich widerspiegeln oder nicht oder – was wohl der Fall ist – nur teilweise. Ersetzt man solchermaßen den Maßstab der Objektivität durch den der Viabilität, und verweist man zudem darauf, dass Menschen durch die Nötigung zur sozialen Teilhabe auch in der Lage sind Wirklichkeiten selbst dann in einer konsensstiftenden Weise zu teilen, wenn wir über die dabei entstehenden synaptischen Verbindungen nichts Abschließendes auszusagen vermögen, dann wird deutlich, worin das Verbindende beider Wirklichkeits- bzw. Wahrnehmungsbereiche besteht: *Es ist die Nötigung zur Viabilität, welche ihre eindeutig größere Kraft in den Bereichen zu entfalten vermag, in denen wirkungssichere Wirklichkeitsgestaltung – bereits – möglich ist, ohne dass aus dieser Unterschiedlichkeit eine Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungsmechanismen oder gar eine Objektivität der zustande gekommenen Beschreibungen der Wirklichkeit gefolgert werden könnte.*⁶

Wenig beachtet wurden in den erkenntnistheoretischen Debatten allerdings bislang die Generalisierungseffekte, welche vom gegenständlich-technischen Weltverstehen auf unser Bild vom Sozialen ausstrahlen. Indem wir ähnliche Nötigungseffekte auch im Bereich der „weichen Tatsachen“ (Simon) unterstellen, entgehen uns die eigentlichen Wirkungszusammenhänge, welche unser Identitätserleben und unser soziales Handeln prägen. Wir unterstellen so z. B. Ursache-Wirkungszusammenhänge in einer ähnlich kontrafaktischen Weise, wie wir dies vom naturwissenschaftlichen Weltbild her kennen, und suchen so für jedes Erleben sowie jedes Verhalten Gründe, ohne zu erkennen, dass in der sozialen Interaktion das Erleben keine Reaktion auf externe Gründe darstellt, sondern eine Rekonstellation verinnerlichter Deutungs- und Emotionsmuster, welche gewissermaßen „anlässlich“ gegebener Situationen aktiviert werden. Ebenso „suchen“ sich solche verinnerlichten Dispositionen gewissermaßen ihre „Anlässe“ selbst, woraus sich – wie Paul Watzlawick in seinen Veröffentlichungen immer wieder dargestellt hat – eine Ursache-Wirkungsumkehr ergeben kann, wie u. a. auch das Leiden vieler Menschen zeigt, welche „gelernt“ haben, nach dem Grundsatz zu leben „Es geht mir gut, wenn es mir schlecht geht“. Diese

⁶ In diesem Sinne stellte bereits Karl Popper fest: „Wir akzeptieren also Dinge als ›wirklich‹, wenn sie kausal auf gewöhnliche, reale materielle Dinge wirken oder wenn sie mit diesen in Wechselwirkung stehen“ (Popper/ Eccles 1997, S. 29f), um sodann im weiteren Verlauf seiner Argumentation festzustellen: „Wir können uns nur wundern, dass Materie so über sich selbst hinausgehen kann, dass sie Bewusstsein hervorbringt und Zwecke und Ziele, und schließlich die Welt der Erzeugnisse des denkenden menschlichen Geistes“ (ebd., S. 31).

Umkehrung des Ursache-Wirkungszusammenhangs erfordert – und dies kann an dieser Stelle nur angedeutet werden – ein grundlegend anderes Modell professionellen Handelns in sozialen Kontexten, welches nicht entsprechend der expertenschaftlich-technokratischen Vorstellung von Intervention gestaltet werden kann. Die Richtung einer professionellen Gestaltung „weicher“, d. h. sozialer Zusammenhänge muss demgegenüber m.E. der systemtheoretischen Beschreibung von Peter Fuchs folgen, welcher feststellt:

„Sozialisation ist (für einen Beobachter) der Prozess der sozialen Formatierung des psychischen Systems (und des Körperverhaltens) durch Interpenetration. Der Begriff bezeichnet also im genauen Sinne den Aufbau von Eigenkomplexität auf der Seite des psychischen Systems, des Bewusstseins und des Körpers im Rahmen der durch Interpenetration vermittelten Eigenkomplexität sozialer Systeme.

Sozialisation ist bei alledem nicht Introjektion sozialer Formen in den psychosomatischen Komplex. Sie ist Selbst-Sozialisation, insofern psychische Systeme Fremdkomplexität nicht importieren, sondern durch sie stimuliert werden“ (Fuchs 2004, S. 96).

Zwar ist der Beobachter, aus dessen Perspektive hier Sozialisation beobachtet wird, nicht identisch mit dem Gestalter (Pädagoge, Lehrer etc.) methodisch-absichtsvoller Sozialisation, doch ist davon auszugehen, dass ohne eine adäquate Beschreibung dessen, was in der sozialisatorischen Interaktion geschieht oder möglich ist, auch keine begründete professionelle Umgangsweise mit der unhintergebar eigendynamischen Such- und Aneignungsbewegung lernender Subjekte wirklich begründet werden kann. Professionals müssen deshalb zunächst zu Beobachtern werden, um ihr Verhalten im Kontext einer „durch Interpenetration vermittelten Eigenkomplexität sozialer Systeme“ orientieren zu können.

In besonderem Maße gilt die Unterscheidung zwischen härterer und weicherer Realität für die Emotionsforschung, die die verborgenen Triebkräfte der beobachterabhängigen Perspektivität des Wahrnehmens, Denkens und Interpretierens in der Innerlichkeit des einzelnen sozusagen explizit zum Gegenstand erhebt und Wege zur Minderung bzw. Überwindung ihrer Rekonstellierungskraft aufzuzeigen vermag. Für eine realistische Beurteilung der Wissenschaftlichkeit solcher Innerlichkeitsforschung ist es deshalb unverzichtbar, ihrer notwendigerweise „anders gearteten Beziehung zur empirischen Realität“ Rechnung zu tragen. In diesem Sinne stellte bereits Erich Fromm in seinem ersten, 1941 veröffentlichten Werk im Blick auf die Psychoanalyse fest:

„Wenn auch die Psychoanalyse jenes Ideal nicht erreicht hat, das viele Jahre lang das Idealziel der akademischen Psychologie war (und ist!; R. A.) – nämlich die Annäherung ihrer experimentellen Methoden an die der Naturwissenschaften – so ist sie doch eine durchaus empirische Methode, die sich auf die peinliche Beobachtung von keiner Zensur unterworfenen Gedanken, Träumen und Phantasien von Einzelpersonen gründet. Nur eine Psychologie, die die unbewussten Kräfte mitberücksichtigt, kann die verwirrenden Rationalisierungen durchschauen, denen wir uns gegenübersehen, wenn wir einen Menschen oder eine Kultur analysieren“ (Fromm 2000b, S. 103).

Die Pädagogik als die Wissenschaft von Bildung und Erziehung ist in ihrer Geschichte vielfach ins Gerede gekommen, und für einige hat sie sich bis zum

heutigen Tage nicht wirklich als Wissenschaft etablieren können, da diese den Unterschied zwischen gegenständlich-technischer Wirklichkeit einerseits und sozialer Wirklichkeit andererseits nicht berücksichtigen wollten. Misst man nun die Pädagogik auf der Basis der in der gegenständlich-technischen Wirklichkeit möglichen Gestaltungen, so ergibt sich eine kritische Beurteilung: *Sie kann letztlich den Erfolg ihres Handelns nur schwer nachweisen und schon gar nicht kontrollieren* – ein Sachverhalt, der den psychoanalytischen Pädagogen Siegfried Bernfeld bereits 1925 in seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ zu der Feststellung veranlasste (Bernfeld 1967):

„Wie weit das aufgestellte Erziehungsziel(ideal) erfüllt wurde, ist demnach nicht kontrollierbar. (...) Die Möglichkeit ist offen, dass Faktoren zusammengewirkt haben, die in der Lehre des Pädagogen gar nicht, ungenügend oder falsch eingeschätzt worden waren. Die Erziehlehren knüpfen den Erfolg an diese oder jene Einzelmaßnahme, Verhaltensweise. Gelegentlich an ein System solcher, aber zahllose Umstände, die in der realen Erziehungssituation außer den explizit bedachten, mitwirken, werden gar nicht erwogen. Gesetzt des Pestalozzi Zöglinge erreichen des Pestalozzi Erziehungsziel. Wer entscheidet, wer prüft, wer fragt nur ernsthaft, ob dies des Pestalozzi Methode oder dieses liebestarken Mannes Charisma zu danken ist?“ (ebd., S. 43)

Mit dieser Skepsis bezüglich der Zurechenbarkeit pädagogischer Wirkungen rückte Bernfeld bereits früh das Charakteristikum von Bildung, Erziehung oder – wie wir heute sagen würden – Kompetenzentwicklung – in den Blick, welches darin liegt, dass ihr Gelingen sich einer eigendynamischen Logik des sich entwickelnden Subjektes verdankt, für deren Entfaltung man zwar einiges tun, welche jedoch nicht hergestellt und schon gar nicht garantiert werden kann. Die pädagogische Debatte der letzten Jahrzehnte ist nach meinem Eindruck dadurch gekennzeichnet, dass sie den Kampf gegen den Zeitgeist eines linear-mechanistischen Wissenschaftsmodells nicht gewinnen konnte. Dieser Zeitgeist prägte auch die wissenschaftliche Pädagogik in ihren – letztlich erfolglosen – Bemühungen, zweckrational einsetzbares Wissen bereitzustellen, und sie fand und findet bis hinein in die Zeiten der Schulvergleichs- und Leistungsmessung beflissene Geister, die das Unmögliche versuchen, nämlich: die Zurechnungsprobleme eines durch Kontingenzen, Selbstreferentialität sowie notwendige subjektive Eigendynamik geprägten Prozesses zu „lösen“ – oder besser gesagt: zu ignorieren-, wobei sie sowohl die impliziten Paradoxien (z. B. „Erziehung zur Selbständigkeit“) übersehen, als auch sich kaum um die ungewollten Nebenwirkungen ihrer Beteiligung an der Fortschreibung der Illusion der Machbarkeit von Bildung kümmern. Diese ungewollten Nebenwirkungen – im Sinne von Bürokratisierung statt Professionalisierung – werden sich aber spätestens dann einstellen, wenn man – wieder einmal – trotz aller Standardisierung und Testbatterien feststellen wird, dass die Bildung von einzelnen wie auch von Nationen von unzählbaren und eigendynamisch miteinander in Wechselwirkung stehenden Faktoren

abhängig ist, die keiner zwecklinearen Gestaltung; wohl aber einer kontextualisierten Professionalität zugänglich ist.⁷

Je nachdem, welchem pädagogischen Leitbild man folgt – dem der Bildungsstandards und Leistungsmessungen oder dem derzeit etwas unpopulärerem der Beherrschbarkeits-Skepsis – gelangt man notwendigerweise zu ganz unterschiedlichen Grundpositionen bezüglich der Intervenierbarkeit in bildnerische oder erzieherische Prozesse. Beide Positionen gehen von letztlich konträren erkenntnis- und handlungstheoretischen Grundannahmen aus, wobei die Zeitgeist-Pädagogik des Modus des Herstellens (von Bildungserfolg) m. E. ganz wesentliche Ergebnisse der neueren konstruktivistischen Debatten übergeht. Anders eine reflexive Erziehungswissenschaft, welche der Problematik vielfältiger systemischer Wechselwirkungen nicht ausweicht, sondern an der Ausdeutung der Möglichkeiten und Formen einer Professionalität im „Modus des Zulassens“ (vgl. Lenzen 1997) arbeitet.

Angesichts solcher Beschränkungen eines objektivierenden Zugriffs auf soziale Wirklichkeiten hat sich in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Methodologie neben der auf *Erklärung* gerichtete Form wissenschaftlicher Forschung die eines *Verstehens* entwickelt. Deren Aufgabe ist es nicht, Erklärungswissen zu erarbeiten, um letztlich eine technologische Gestaltung des Gegenstandes zu gewährleisten, Ziel ist es vielmehr, die individuellen und gesellschaftlichen Prozesse der Bedeutungsverleihung und des sinnhaft motivierten Handelns im – unausgesprochenen – sozialen Konsens nachzuvollziehen, d. h. zu *verstehen*. In dem Übersehen oder Vermischen beider Modalitäten von wissenschaftlicher Erkenntnis sowie in der Überschätzung des Erklärungsmodus mit seinen technokratischen Verheißungen finden zahlreiche Missverständnisse und auch wechselseitige Abwertungen im interdisziplinären Diskurs ihre Ursache.

Beide Modalitäten wissenschaftlicher Forschung haben aber auch einiges gemeinsam: *das Apriori der Kognitions- und Sprachgebundenheit*⁸ von Erkenntnis. Gemeinsam ist ihnen die unausgesprochene These, dass der wissenschaftliche „Wert“ von Erklären oder Verstehen von der Klarheit der Begriffe, der Logik der Gedankenführung, der Schärfe des Argumentes, der Emotionslosigkeit

⁷ So stellte bereits in den 70er Jahren der Unterrichtsforscher Loser fest: „Das Zusammenstreichen komplexer unterrichtlicher Faktotenzusammenhänge auf bivariate Experimentalanordnungen reduziert die hochkomplexen Wirkungszusammenhänge auf ungebührliche Weise und abstrahiert somit von der konkreten Unterrichtssituation. (...) Generell stellt sich die Frage, ob es überhaupt so etwas wie quantifizierbare, zeit- und ortsunabhängige Zusammenhänge zwischen Variablen gibt („Gesetze“ im klassischen Sinne) (...)“ (Loser 1979, S. 72f).

⁸ Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang u. a. die Arbeiten des russischen Psycholinguisten L. S. Wygotski. Er befasste sich nicht nur mit dem Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen – dies wäre, wie wir noch sehen werden, Thema einer der Richtungen des allenthalben vorherrschenden kognitiven Konstruktivismus –, sondern wirft auch die Frage nach dem Zusammenhang von Emotion und Sprache auf. Bei seiner Betrachtung „der inneren Ebene des sprachlichen Denkens“ stellt er fest: „Er (der Gedanke; R. A.) ist auch noch nicht die letzte Instanz in diesem ganzen Prozess. Er entsteht selbst nicht aus einem anderen Gedanken, sondern aus dem motivierenden Bereich unseres Bewusstseins, der unsere Triebe und Bedürfnisse, unsere Interessen und Impulse, unsere Affekte und Emotionen umfasst. Hinter dem Gedanken stehen affektive und volitionale Tendenzen“ (Wygotski 1977, S. 354).