

Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz

Ingeborg Schüßler

Der Beitrag verweist anhand arbeitsstruktureller und gesellschaftlicher Veränderungen auf die zunehmende Bedeutung reflexiver Wissensformen. Er geht dabei der Frage nach, wie Reflexionskompetenz im Rahmen organisierter Erwachsenenbildung gefördert werden kann. Dabei wird die These entfaltet, dass nachhaltiges Lernen Irritationen und ihre reflexive Verarbeitung voraussetzt, mit dem Ziel der Wiedergewinnung biographischer Kohärenz. Anhand empirischen Materials werden reflexive Lernformen exemplarisch präsentiert und im Hinblick auf die Herausforderungen an die Lernprozessgestaltung und Professionalität der Lehrenden analysiert.

1. Einleitung

Unsere heutige Gesellschaft wird vielfach als „Wissensgesellschaft“ (Stehr 1994) bezeichnet, um die derzeitigen sozialen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen auf einen Begriff zu bringen. Wissen hat sich zudem in den letzten Jahren zu einer unmittelbaren Produktivkraft in der Wirtschaft entwickelt. Das lässt sich daran erkennen, dass für den wirtschaftlichen Erfolg und die Innovationskraft einer Unternehmung der Zugang und die Verarbeitung von Wissen sowie die Gestaltung von Methoden und Techniken zum Umgang mit Information zunehmend an Bedeutung gewinnen. Konkret zeigt sich das an der steigenden Beschäftigtenzahl im Bereich der „wissensintensiven Dienstleistungen“, damit sind solche Tätigkeiten gemeint, die primär der Erzeugung oder Nutzung neuen Wissens dienen und in starkem Maße auf der intelligenten Nutzung und Weiterentwicklung der I&K-Technologien basieren. Dazu zählen alle Formen der Beratungs-, Forschungs- und Entwicklungsdienstleistungen. Fast 45 Prozent der Beschäftigten in der gewerblichen Dienstleistungswirtschaft arbeiten in diesem Bereich, das macht ein Fünftel der insgesamt gewerblich Beschäftigten aus – Tendenz steigend. Kennzeichen für eine solche „Wissensarbeit“ ist, „dass das erforderliche Wissen nicht einmal im Leben durch Erfahrung, Intuition, Lehre, Fachausbildung oder Professionalisierung erworben und dann angewendet wird. Vielmehr erfordert Wissensarbeit im hier gemeinten Sinn, dass das relevante Wissen (1) kontinuierlich revidiert, (2) permanent als verbesserungsfähig angesehen, (3) prinzipiell nicht als Wahrheit sondern als Ressource betrachtet wird und (4) untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist, so dass mit Wissensarbeit spezifische Risiken verbunden sind“ (Willke 1998, S. 161). Wenn Wissen demnach als Antwort auf wahrgenommenes Nichtwissen verstanden werden kann (vgl. von Hentig 1999), dann setzt dies die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Informationsstandes voraus. Diese Reflexionskompetenz wird aber nicht nur im wirtschaftlichen Bereich zunehmend gefordert, sondern auch im Alltag. Im Zeitalter reflexiver Modernisierung verlieren bisherige Gewissheiten und Routinen ihre institutionellen und traditionellen Stützen. Dadurch entstehen nicht nur neue Optionen, Chancen und Freiheiten, sondern auch vielfältige Risiken, Entscheidungs- und Wahlzwänge und die Notwendigkeit zum Selbstmanagement. Gefordert ist hier eine „reflexive Lebensführung“ (Hildebrand 2000), um mit den Flexibilisierungsansprüchen, den biographischen Risiken und Unvorhergesehenheiten erfolgreich um-

gehen zu können. Reflexive Lebensführung meint somit auch eine „aktive Konstruktion der Subjekte (Berger/Luckmann 1980), die das Konglomerat gesellschaftlicher Erfahrungen, Normen, Werte und Wissen gezielt sortiert bzw. selektiert und diese in einer spezifisch subjektiven Art und Weise zum ‚eigenen Leben‘ zusammensetzt“ (Voss/ Warsewa 2005, S. 20).

Wenn also der Anspruch an Reflexivität in allen Lebensbereichen wächst, dann stellt sich die Frage, wie sich die Menschen diese Reflexionskompetenz erwerben können. Zwar lernen Menschen auch informell im Alltag, aber dieser ist ja gerade dadurch gekennzeichnet, dass aus einem Handlungsdruck heraus, ohne langes Überlegen Entscheidungen getroffen werden. Organisierte Erwachsenenbildung bietet somit in gewisser Weise auch einen „Schonraum“, der die TeilnehmerInnen vom unmittelbaren alltäglichen Handlungszwang weitgehend befreit und ihnen die Möglichkeit gibt, mit Abstand auf aktuelle Handlungsproblematiken zu schauen und über diese zu reflektieren (vgl. Brödel 1999).

Der folgende Beitrag möchte diesen Reflexionsangeboten anhand empirischen Materials näher nachspüren und dabei die These entfalten, dass reflexive Wissensformen und Kompetenzen erst durch *Differenzerfahrungen* und ihrer reflexiven Verarbeitung dauerhaft aufgebaut werden. Im folgenden Kapitel wird auf die Bedeutung von Irritationen für das Lernen Erwachsener differenziert eingegangen und in diesem Zusammenhang ein spezifischer Ansatz reflexiven Lernens entfaltet. In Kapitel 3 werden anhand empirischen Materials beispielhafte reflexive Lernformen präsentiert und u.a. im Hinblick auf das didaktische Handeln des Trainers analysiert. Im letzten Abschnitt werden die zentralen Überlegungen noch einmal zusammengefasst und im Hinblick auf die Herausforderungen an die Lernprozessgestaltung und Professionalität der Lehrenden ausgewertet.

2. Zur Bedeutung von Irritationen für das Lernen Erwachsener

Ortfried Schäffter differenziert zwischen einem „Bestätigungslernen“, in dem „neues Wissen nur in den normativen Rahmen einer vorgegeben, nicht thematisierbaren Wissensstruktur ‚ergänzend‘ eingepasst werden muss“ und einem „reflexiven Lernen“ bei dem auch die Wissensstruktur selbst in Frage gestellt wird. Gerade in Transformationsgesellschaften wie der unsrigen wird dieses reflexive Lernen unumgänglich, ja seiner Ansicht nach ist das Bestätigungslernen „die strukturelle Bedingung für voraussehbaren Niedergang“ (Schäffter 2001, S. 175), weil es zu einem Mangel an Wahrnehmungsfähigkeit führt und damit zur Unfähigkeit sich durch Neuartiges irritieren zu lassen. Das reflexive Lernen setzt nach Schäffter somit Irritationen als Lernanlässe voraus (Schäffter 2001, S. 191), weil erst dadurch nachhaltige Lernprozesse in Gang kommen. Diese provokative These soll im Folgenden näher entfaltet werden. Dazu wird einleitend auf die Besonderheiten des Lernens Erwachsener verwiesen (2.1). Daran anschließend wird anhand erwachsenenpädagogischer Lernkonzepte und erkenntnistheoretischer Grundlagen die lernrelevante Bedeutung von Differenzerfahrungen aufgezeigt (2.2). In diesem Zusammenhang stellt sich schließlich die Frage, was das für organisierte Erwachsenenbildung bedeutet (2.3).

2.1 Wie lernen Erwachsene?

Erwachsene haben im Laufe ihres Lebens durch die Vielzahl von Erfahrungen eine einzigartige Persönlichkeit ausgebildet, der ein spezifisches Set an Emotions-, Deutungs- und Handlungsmustern zugrunde liegt. Dieses ist weitaus strukturierter als beispielsweise bei Kindern, deren kognitive Schemata sich noch nicht in dem Maße ausdifferenziert haben. Sind auf der einen Seite die Anschlussmöglichkeiten für Lernangebote bei Erwachsenen ausgeprägter, weil sie über einen höheren

Alltagswissensbestand als Kinder verfügen und damit in viele Veranstaltungen und Lerngelegenheiten bereits mit Vorwissen und einem ausgeprägten Erfahrungsschatz kommen, so ist die kognitive Flexibilität im Vergleich zu jungen Menschen nicht mehr so ausgeprägt. Dies liegt aber weniger am höheren Alter, denn die Lernfähigkeit ist bei einem gesunden Erwachsenen nicht eingeschränkter als bei einem Kind, sondern vielmehr an der Tatsache, dass sich durch das routinisierte Alltagshandeln spezifische, z.T. rigide Auslegungsmodi manifestiert haben, die sich u.a. in unterschiedlichen Lerntypen und -stilen äußern (vgl. Kullmann/ Seidel 2005).

Darüber hinaus sind die Deutungen der Erwachsenen stärker mit der Identität verwoben als bei jungen Menschen, weil diese über einen langen biographischen Zeitraum auf ihre Funktionalität und Kontinuität hin geprüft und sich zu festen Deutungsschemata verdichtet haben. Damit gewinnt die Deutungsrelevanz in Erwachsenenbildungsveranstaltungen gegenüber schulischen Lernkontexten eine andere „Brisanz“ (vgl. Schüßler 2000). Zwar bringen auch jüngere Lernende in Lernprozesse ein hohes Maß an kreativen Sichtweisen ein, aber diese dürften weniger rigide und noch weitaus offener für Interpretationsangebote seitens einer Lehrperson oder Mitlernenden sein, als bei Erwachsenen. Zudem sind die biographischen Erfahrungen und die damit verbundenen Erinnerungen und Emotionschemata noch nicht so stabil und verfestigt wie bei einem erwachsenen Lernenden. Diese Spezifika im Lernen erwachsener Menschen sind zu berücksichtigen, wenn es um die Frage geht, wie es zum Aufbau von Kompetenzen kommt und wie Erwachsene in diesen Lernprozessen unterstützt werden können.

2.2 Erwachsenenpädagogische Lernkonzepte

In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass Lernen in der Erwachsenenpädagogik nicht vornehmlich abhängig von Lehren bzw. Vermittlung und somit äußeren Reizen betrachtet wird, sondern vielmehr als ein konstruktiver und selbstorganisierter Akt der Aneignung (vgl. Kade 1989, 1993). Dabei zeigen sich in Erwachsenenbildungsveranstaltung ganz unterschiedliche Aneignungsmodi, die zwischen Bildung, Arbeit und Freizeit changieren. D.h. Erwachsene besuchen Veranstaltungen nicht nur zur bildungsbezogenen Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten, sondern sie nutzen auch das jeweilige Angebot als Form sozialer Zugehörigkeit oder für formelle und informelle Tätigkeiten, um z.B. den Verlust des Arbeitsplatzes zu kompensieren. Lernen ist somit eine von vielen Aneignungsformen, sich aktiv und selbstbestimmt mit der (Weiterbildungs-)Wirklichkeit auseinander zu setzen. Und auch diese Aneignungsform ist von der Eigenlogik der Subjekte bestimmt und nicht von der Vermittlungslogik einer didaktischen Planung (vgl. Schüßler 1999, S. 283).

Wie Erwachsene nachhaltig lernen, sich Wissen aneignen und Kompetenzen entwickeln, wird allerdings auch in der Erwachsenenpädagogik auf unterschiedliche Weise theoretisch beschrieben. Die Spannweite reicht von eher kognitivistisch ausgerichteten Ansätzen auf der einen über eher emotionstheoretisch begründete Ansätze auf der anderen Seite.

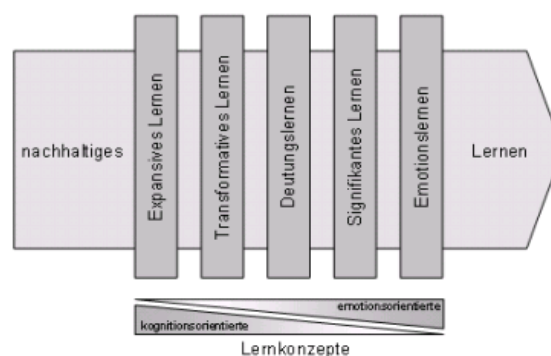


Abbildung 1: Erwachsenenpädagogische Lernkonzeptionen

Erwachsenen- pädagogische Lernkonzepte	Lerntheoretische Grundlagen
Expansives Lernen (Holzkamp 1993)	Expansive Lernbegründungen sind nach Holzkamp gegeben, wenn der Lernende durch ein subjektiv empfundenen Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht. Eine „Handlungsproblematik“ wird aber erst dann zu einer „Lernproblematik“, wenn es dem Subjekt gelingt, Übersicht und Distanz zu gewinnen, um herauszufinden, wodurch mögliche Schwierigkeiten entstanden sind und auf welche Weise sie lernend überwunden werden können.
Transformatives Lernen (Mezirow 1997)	Beim transformativen Lernen geht es darum, ausgehend von einer Dilemmata-Erfahrung begrenzte, verfälschte und willkürlich ausgewählte Wahrnehmungs- und Erkenntnismodi durch kritische Reflexion zu überwinden und in funktionale Bedeutungsperspektiven zu transformieren.
Deutungslernen (Schüßler 2000)	Deutungslernen beschreibt die systematische, mehrfach reflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Erwachsenen mit eigenen und fremden Deutungen. Ziel ist es, ausgehend von Handlungsproblemen sich der eigenen nicht mehr funktionalen Deutungs- und Emotionsmuster bewusst zu werden und diese so zu differenzieren bzw. zu transformieren, um die eigene Handlungsfähigkeit wieder zu gewinnen.
Signifikantes Lernen (Rogers 1974)	Signifikantes Lernen ist bedeutungsvolles Lernen, welches die ganze Person, rationale wie emotionale Anteile, umfasst. Kennzeichnend für signifikantes Lernen sind nach Rogers das persönliche Engagement des Lernenden, sein Gefühl des Entdeckens, des inneren Antriebs, der Eigenbewertung und des subjektiven Sinns. Als wichtigste Voraussetzungen für signifikantes Lernen gilt für Rogers das Lernklima, nämlich eine Atmosphäre des Vertrauens und der Sicherheit sowie die Person des „Facilitator“.
Emotionslernen (Arnold 2005)	Das Lernen Erwachsener stellt sich für Arnold stets als ein emotionales Lernen dar, welches beiläufig und zumeist unbeabsichtigt in Kontexten stattfindet, die zunächst nicht pädagogisch vorstrukturiert sind und in denen alle Beteiligten nur tun, was sie selbst – aufgrund ihrer eigenen Bildungsgeschichte – zu tun in der Lage sind. Im „Emotionslernens“ geht es darum, ausgehend von Konfliktsituationen die eigenen Gefühle zu verstehen (emotionale Bewusstheit), sie sinnvoll zum Ausdruck zu bringen (Kommunikationsfähigkeit), anderen zuhören und sich in ihre Gefühle hineinversetzen zu können (Beziehungsfähigkeit).

Tabelle 1: Lerntheoretische Grundlagen

Diese unterschiedlichen Lernkonzeptionen können an dieser Stelle nicht weiter entfaltet werden (vgl. hierzu ausführlich Schüßler 2007a). Gemeinsam ist ihnen allerdings, dass sie ein kritisches Ereignis bzw. eine kognitive und/ oder emotionale Irritation als Ausgangspunkt für Lernprozesse betrachten.

Allen Modellen liegt somit die Vorstellung zugrunde, dass über Dilemmata-Erfahrungen Lernprozesse ausgelöst werden, die zu einer nachhaltigen Transformation von kognitiven und emotionalen Schemata und Perspektiven führen. Diese Prämisse wird auch durch weitere Theorien aus anderen Wissenschaftsbereichen gestützt.

Hier ist z.B. die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957) zu nennen. Dabei wird die These zugrunde gelegt, dass Menschen stets versuchen ihre Einstellungen über die Zeit konstant zu halten. Kognitive Dissonanz bezeichnet dann „den konflikthaften Zustand, den jemand erlebt, nach-

dem er eine Entscheidung getroffen hat, eine Handlung ausgeführt hat oder einer Information ausgesetzt worden ist, die zu vorherigen Meinungen, Gefühlen oder Werten im Widerspruch steht. Es wird angenommen, dass ein aversiver Zustand entsteht, den die Person gerne reduzieren oder beseitigen möchte, wenn ihre Kognitionen über das eigene Verhalten und die Einstellungen, die dieses Verhalten betreffen, dissonant (unvereinbar) sind“ (Zimbardo/ Gerrig 1999, S. 433).

Auch die aus der Piagetschen Theorie übernommene konstruktivistische These, dass Strukturveränderungen eines Organismus, das Erleben von „Perturbationen“ (i.S. von Störungen) voraussetzen, entspricht dieser Annahme: „Die Lerntheorie, die sich aus Piagets Arbeiten ergibt, kann man etwa so zusammenfassen: kognitiver Wandel und Lernen finden statt, wenn erstens ein Schema ein erwartetes Ergebnis nicht herbeiführt und zweitens die dadurch hervorgerufene Perturbation ihrerseits zu einer Akkomodation führt, die das Gleichgewicht wiederherstellt“ (v. Glasersfeld 1996, S. 121). Das Gleichgewicht wird dabei zum einen auf der sensomotorischen Ebene durch die Sicherung des Überlebens hergestellt, zum anderen auf der reflexiven Ebene durch den Aufbau eines relativ kohärenten, widerspruchsfreien begrifflichen Netzwerks. Die Erfahrung einer Perturbation zeigt somit an, dass ein begriffliches Schema unter diesen Erfahrungsumständen nicht erfolgreich funktioniert hat und ggf. weiterentwickelt werden muss, um wieder Kohärenz herzustellen.

Das dialektische Denken, welches in der Hegelschen Philosophie begründet liegt, lässt sich hier ebenfalls integrieren. Auch wenn Hegel seine Überlegungen stärker auf den wissenschaftlichen Denkprozess legt, so verweist er doch darauf, dass Veränderungen in neue qualitative geistige Zustände als Entstehung und Überwindung von Widersprüchen und als Negation der Negation zu begreifen sind. Nach seiner Ansicht liegt im Widerspruch der Gegenstände zueinander und in ihrer Wechselwirkung die Quelle und Triebkraft aller Entwicklung, denn der Widerspruch „ist die Wurzel aller Bewegung und Lebendigkeit; nur insofern etwas in sich selbst einen Widerspruch hat, bewegt es sich, hat Trieb und Tätigkeit“ (Hegel 1968, S. 296). Spinoza fasst dies in die Formel „omnis determinatio est negatio“ (jede Bestimmung ist Negation). Die Bedeutung „negativen Wissens“ liegt nämlich darin, aus dem Gegensatz heraus, was etwas nicht ist, wie etwas nicht funktioniert, warum bestimmte Zusammenhänge nicht stimmen etc. zur Erkenntnis zu kommen (vgl. Oser/ Spychiger 2005). Darauf hatten in der Pädagogik bereits Bollnow und auch Gadamer verwiesen: „Erst wo die Erwartungen enttäuscht werden, wo unerwartete Hindernisse in den Weg treten, da ‚macht‘ der Mensch seine Erfahrungen“ (Bollnow 1981, S. 131). Und in ähnlicher Weise drückt dies auch Gadamer aus: „Erfahrung in diesem Sinne setzt (...) notwendig mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus und nur dadurch wird Erfahrung erworben. (...) nur durch negative Instanzen gelangt man (...) zu neuer Erfahrung“ (Gadamer 1986, S. 362).

Nachhaltiges Lernen, im Sinne der Entwicklung reflexiver Kompetenzen basiert demnach auf negativem Wissen. Negatives Wissen wird allerdings nur aufgebaut, wenn Emotionen beteiligt sind, wobei die emotionale Intensität den Grad der Tiefe und Nachhaltigkeit eines damit zusammenhängenden Erlebnisses steuert. Gleichzeitig wirkt negatives Wissen wiederum affektiv stabilisierend und somit Gewissheit vermittelnd, nämlich durch den Ausschluss des Falschen, also durch das Gefühl, das Richtige zu tun. Negatives Wissen, die Erfahrung der Differenz hat somit eine „transformative Kraft“ (Oser/ Spychiger 2005, S. 34).

In all diesen Theorien wird von einer „Irritation als Lernanlass“ (Schäffter 1997) ausgegangen und somit die Erfahrung von Differenz, bzw. Negation als Quelle einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung betrachtet. Folgt man Schäffter, würde genau darin das Bildungspotenzial der Erwachsenenbildung liegen:

„Irritation als Lernanlass bietet somit den Sprung auf eine übergeordnete Lernebene – nämlich auf die Ebene des Kontextlernens (...). Dieser Unterschied zur tieferen Ebene der Aneignung und kognitiven Verarbeitung lässt sich auch als ‚Bildung‘ bezeichnen“ (ebd., S. 193).

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang an die Erwachsenenbildung stellt ist, wie Irritationen als Lernanlässe gewonnen werden, wie also Differenzerfahrungen in den Lernprozess „hinein“ kommen bzw. durch ein entsprechendes Lernarrangement angeregt werden können. Diese Frage lässt sich ganz unterschiedlich beantwortet und soll im Folgenden kritisch entfaltet werden.

2.3 Zum Für und Wider provokativer Interventionen

Nach Scott kann es unterschiedliche Ursachen für eine Differenz- bzw. Dissonanzerfahrung geben. Er differenziert hier zwischen einem von außen angestoßenen Prozess, der als Provokation ein internes Dilemma hervorruft und einem Prozess der Desillusionierung:

„(1) an external event that provokes an internal dilemma and (2) an internal disillusionment whereby the participants recognize that previous approaches and solutions are no longer adequate“ (Scott 1991, zit.n. Taylor 1998, S. 41).

Im ersten Fall könnte sich daraus für organisierte Bildungsprozesse die Konsequenz ableiten, gezielt Irritationen in Lehr-Lernarrangements zu initiieren. In der Pädagogik hat sich daraus z.B. das Konzept der „provokativen Didaktik“ (Müskens/ Müskens 2002) entwickelt, das die Konfrontation eines Lernenden mit einstellungskonträrem Material intendiert [1]. Die Autoren gehen davon aus, dass Kompetenzentwicklung im Sinne von persönlichem Wachstum und Erweiterung des Erfahrungshorizontes (in internetgestützten Lehr-Lernarrangements) nur möglich ist, wenn die (Vor-)Einstellungen des Lernenden gezielt durch den Einsatz provokativer Lehrmethoden in Frage gestellt werden. Ausgangspunkt dieser Überlegungen bildet Kellys „Psychologie der persönlichen Konstrukte“ (Kelly 1986).

Mit der provokativen Didaktik wird eine „Emotionalisierung“ des Lehr-Lerngeschehen intendiert (Müskens/ Müskens 2002, S. 15) mit dem Ziel, dass die Lernenden über das Erlebte ein „internales Dilemma“ entwickeln. Allerdings werden solche gezielt ausgelösten Provokationen durchaus kritisch gesehen und mit der berufsethischen Frage verknüpft, „inwieweit Differenzerfahrungen didaktisch inszeniert werden dürfen, also bewusst und absichtsvoll vom Trainer provoziert“ (Schüßler 2004, S. 156). Denn wenn vertraute Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster, mit denen bisher der Alltag bewältigt wurde, massiv in Frage gestellt werden, können sich für den Betroffenen daraus evtl. auch neue Verunsicherungen entwickeln, die dann aber möglicherweise nicht mehr angemessen begleitet werden können. Darüber hinaus liegt einer gezielten Provokation implizit die Annahme zugrunde, dass das bisherige Wissen des Lernenden und seine Handlungsmuster unzureichend seien. Doch wie kann der Lehrende sicherstellen, dass die von ihm gewählten provokativen Interventionen dem Lernenden höherwertige oder persönlich befriedigendere Handlungs- und Lebensperspektiven eröffnen? Unter konstruktivistischen Gesichtspunkten stellt sich diese Frage möglicherweise gar nicht, denn danach entscheidet ohnehin allein das Lernsubjekt, welche Intervention als Perturbation erlebt wird. Nimmt man eine solche Position ein, erscheinen die Versuche einer „provokativen Didaktik“ letztlich doch wieder einer Wirkungsillusion verhaftet, wenn angenommen wird, über eine didaktisch geplante Provokation ließen sich Lernprozesse doch noch steuern und selbst „Emotionen überwachen“. Aber: „Veränderungen im Bewusstsein des Gegenübers entstehen durch Irritationen und deren autopoietische Verarbeitung – und diese ist unbewusst“ (Scheunpflug 2004, S. 72).

Hinzu kommt, „dass Irritation auf sehr verschiedene Weise Bedeutung erlangen kann und dass hierbei ihre Wirkung als Lernanlass keineswegs zwingend ist“ (Schäffter 1997, S. 696f.). Für Arnold liegt daher die Aufgabe der Erwachsenenbildung eher darin, „sich den Weisen, mit denen Teilnehmenden die Welt deuten und ‚aushalten‘, anzunähern sowie zu verstehen und nicht in erster Linie die Fähigkeit, diese zu thematisieren oder gar zu perturbieren oder zu irritieren“ (Arnold 2005, S. 240).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die nachhaltige Entwicklung von Wissen und Kompetenzen zwar wesentlich durch Differenzerfahrungen angeregt wird, dass aber nicht jede Form der Irritation bereits zu nachhaltigem Lernen führt. Denn „man lernt nur das, was einem der eigene Bezugsrahmen in den Stimuli zu sehen erlaubt“ (Kelly 1986, S. 90). Irritationen müssen als solche zunächst von den Beteiligten gedeutet und als Mobilisierungsereignis für Lernen gewertet werden. Entscheidend dabei ist auch, inwieweit Lernende Bildung als Ressource nutzen können, um ihre – durch die Irritation verunsicherte – Handlungsfähigkeit wieder zu gewinnen. Notwendig wird dazu auch die Fähigkeit zur Biographizität, sprich neues Wissen an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren (vgl. Alheit 1990, S. 66). Erst dies ermöglicht ein Erleben von Kohärenz und innerer Stimmigkeit. In der Medizin wird im Konzept der Salutogenese dem Kohärenzgefühl eine zentrale Bedeutung für den Erhalt der Gesundheit und des Wohlbefindens zugesprochen (Wylder/ Kolip/ Abel 2000) [2].

Die lernförderliche Verarbeitung von Irritationen setzt somit ein in der bisherigen Lebens- und Lerngeschichte gewachsenes Kohärenzgefühl voraus. Zumindest müsste der Aufbau eines solchen auch im Lernprozess gezielt gefördert werden. Dazu gehören Supportstrukturen, um bedeutsame und kohärente Erfahrungen zu machen, aber auch Widerstandsressourcen, die die Bewältigung des erlebten Spannungszustands unterstützen helfen. Ebenso müsste dem individuellen Bedürfnis nach Sinnhaftigkeit und Verstehbarkeit Rechnung getragen werden, indem die Irritationserfahrungen reflexiv zugänglich gemacht werden und Lernende verstehen, warum sie sich unsicher, irritiert oder bedroht gefühlt haben.

Anhand empirischen Materials wird nun gezeigt, wie solche Differenzerfahrungen in der Erwachsenenbildung als Ausgangspunkt für Lernprozesse und welche Formen der Irritation hier bedeutsam werden können.

3. Reflexives Lernen im Spiegel der Empirie

Im Folgenden werden einige exemplarische Szenen eines Lehr-Lernprozesses skizziert, in denen die Trainer explizit eine reflexive Verarbeitung von Irritationen und Differenzerfahrungen ermöglicht und dadurch die nachhaltige Kompetenzentwicklung der Lernenden unterstützt.

3.1 Das Datenmaterial und didaktische Setting der untersuchten Veranstaltung

Bei der Untersuchung (vgl. Schüßler 2007a, 2007b, 2006) handelte es sich um die Längsschnittanalyse einer Traineeemaßnahme für angehende Führungskräfte eines internationalen Großkonzerns, wobei der Fokus auf das Modul „Zielgerichtete Gesprächsführung und Zusammenarbeit“ (ZGZ) gelegt wurde. Dazu wurden die Interaktionen im Seminar auf Band dokumentiert und zusätzlich noch ein Fotoprotokoll dazu angefertigt. Um nun die subjektive Sicht der Beteiligten zu ermitteln, wurden die Teilnehmenden 8 Monate nach der Maßnahme schriftlich befragt und 6 Jahre später interviewt, zusätzlich wurde mit dem hauptverantwortlichen Trainer des Moduls ein Interview sowie noch eine Gruppendiskussion mit weiteren an dieser Maßnahme beteiligten Trainern geführt. Es

ging u.a. darum, die Aneignungslogik der Lernenden zu verstehen und sie der Vermittlungs- bzw. Interventionslogik der Trainer gegenüber zu stellen.

In der Untersuchung wurde mit problemzentrierten Interviews gearbeitet (Witzel 2000), die einzelfallanalytisch und in Triangulation mit den übrigen Daten (insbesondere den Interaktionsprotokollen) ausgewertet wurden. Die Analyse orientierte sich an den Prinzipien und Kodierverfahren der Grounded Theory (Glaser/ Strauss 1998) sowie den von Mayring (1990, S. 103ff.) vorgeschlagenen sechs Gütekriterien qualitativer Forschung (genaue Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation).

Das Seminar war didaktisch so aufgebaut, dass die Trainer zwar den Teilnehmenden Themenangebote machten, aber die Trainees selbst über Ziele und Inhalte ihres Lernprozesses gemeinsam entscheiden mussten. Diese Abstimmungsprozesse wurden nun wechselnd von Teilnehmenden moderiert. Gleichzeitig kam es hierbei auch zu Konfliktsituationen, wenn sich die Trainees über das weitere Vorgehen uneins waren. Letztlich waren die Teilnehmenden wie in ihrem Alltag in Situationen eingebunden, wo sie unter Handlungsdruck Entscheidungen treffen mussten. Dadurch entsprach das Seminar realen Interaktionssituationen und die Teilnehmenden zeigten ein ähnliches Kommunikations- und Kooperationsverhalten wie im Alltag. Durch die anschließenden Reflexionen, indem der Handlungsprozess gleichsam „angehalten“ und auf einer Metaebene analysiert wurde, konnten die Teilnehmenden auch ihr routinisiertes Handlungsmuster und die dahinter liegenden Emotions- und Deutungsmuster reflektieren – ein Vorgehen, was sich als besonders lernwirksam herausstellte, wie dies eine Teilnehmerin sechs Jahre später im Interview betont:

„Das dann diese (.) verborgenen Dinge rauskommen. So wie man sich wirklich verhält, wenn man unter Stress steht. Gegenüber anderen Leuten und dass man erst dann sieht, auf welchen Prämissen das alles aufgebaut ist“ (Teilnehmerin A im Interview).

Wie sich in der Befragung 6 Jahre nach der Maßnahme zeigt, werden vor allem tiefgreifende, aus der Gruppendynamik sich entwickelnde Themen und Lernsituationen von den Teilnehmenden erinnert. Das authentische Erleben konfliktreicher Kommunikationssituationen und ihrer reflexiven Bearbeitung auf unterschiedlichen Handlungsebenen hatte sich dabei als besonders hilfreich bei der Erarbeitung neuer Handlungsmuster erwiesen. Denn in den gemeinsamen Aushandlungsprozessen (im Rahmen der gemeinsamen Inhalts- und Zeitplanung) erlebten die Teilnehmenden ihre eigenen unzureichenden, störenden und unpassenden Kommunikationsmuster und konnten dabei alternative und situationsadäquatere (viable) Kommunikations- und Kooperationsformen erproben. Damit entschieden die Teilnehmenden selbst, welche dieser neuen Handlungsmuster sich für ihren Alltag als passend erweisen und stimmig in ihr eigenes Selbstbild integrieren lassen. Gleichzeitig wurden durch die Gruppendynamik latente Themen der Teilnehmenden an die Oberfläche „gespült“ und damit einer Bearbeitung zugänglich. Damit verbunden sind tiefe emotionale Lernprozesse, wie das folgende Beispiel zeigt.

3.2 Die reflexive Verarbeitung von Rekonstellierungsprozessen – Szene 1

Teilnehmer T fühlt sich an mehreren Stellen im Seminar von dem Trainer provoziert. In einer Sequenz ist er verärgert darüber, dass der Trainer seine Unzufriedenheit über den bisherigen Prozessverlauf in einem Blitzlicht äußert. Durch diese Selbstoffenbarung des Trainers fühlt sich Teilnehmer T angegriffen, zumal er eine andere Einschätzung und Bewertung von dem bisherigen Geschehen hat. Im weiteren Verlauf wird schließlich deutlich, dass er sich in der Auseinandersetzung mit

dem Trainer an seine Schulzeit zurück erinnert fühlt und das Bild seines früheren Russischlehrers auf den Trainer projiziert. Im anschließenden Gespräch wird deutlich, dass bei Teilnehmer T in der Auseinandersetzung mit dem Trainer frühere Lernerfahrungen mit einem autoritären Lehrer aufbrechen. Diese Vergangenheitsprojektion, die er in den aktuellen Lernprozess hineinträgt, wird durch den Ärger auf den Trainer aktiviert. Im folgenden Gespräch wird er sich dieser Projektionen und der darin aktivierten Gefühle (Rekonstellierungen) sukzessive bewusst. Er erkennt, dass der Ursprung seines Verhaltens bzw. die emotionale Bewertung der Situation in einer früheren, unaufgearbeiteten konfliktären Erfahrung begründet liegt. Die Lernchance ergibt sich nun daraus, dass der Trainer diesen Prozess behutsam begleitet, in dem er ein Arrangement schafft, das den Teilnehmenden erkennen lässt, worin dessen Blockierungen im Hier und Jetzt liegen und von der Gesamtgruppe die Frage bearbeiten lässt, „wie will ich den Trainer haben“. Dies kommentiert Teilnehmer T für sich abschließend wie folgt:

„Und das seh' ich als (.), das definier (lacht) ich schon wieder als Fortschritt für mich, dass ich (.) dass ich das als Konflikt sehe (...) ich mein O.K., spontan verärgert zu sein, das das erkenn' ich oft an mir, das ist so dieser erste Eindruck, dieses' (.) „Ja:a, was sollen das jetzt.“ (.) Aber, ich versuche jetzt eben en bisschen länger drüber nachzudenken und sehe, was passiert mit meinem Gefühl“ (Teilnehmer T im Seminar).

Die Bedeutung reflexiven Lernens ist daher vor allem in emotional aufgeladenen Situationen, wie der hier beschriebenen Situation bedeutsam, um mögliche Blockierungen im Lernen aufzulösen und sich somit alternativen Handlungsmustern zu öffnen.

In der Untersuchung konnte auch gezeigt werden, dass die Bedeutung dieser emotionalen, wertorientierten Faktoren umso größer ist, je stärker sich das Lernen über den reinen Wissenserwerb hinaus auf die Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen bezieht. Häufig entstehen diese emotional aufgeladenen Situationen auch erst durch die Angst, routinierte Handlungsmuster in Frage gestellt zu sehen, weshalb der reflexive Zugang zu den eigenen vertrauten und veränderungsresistenten eigenen Emotions- und Deutungsmustern, die dem Handeln unterliegen, Voraussetzung für deren Transformation ist (vgl. Mezirow 1997). Für den Trainer sind daher alle Methoden hilfreich, die eine solche Bewusstheit ermöglichen:

„(...) ich würde jede Methode aufgreifen, die en Stück (.) Bewusstheit verschafft, (.) die en Stück Sensibilisierung schafft, die en Stück Konfrontation schafft und damit (.) Möglichkeit, zu neuen (.) Ansätzen zu kommen“ (Trainer S im Interview).

Gerade in der „Konfrontation“ sehen viele Teilnehmende eine zentrale Lernchance im Seminar, wie dies die Teilnehmenden im Interview 6 Jahre später für sich erkennen:

„Wir hatten zwar auch immer diese Phasen, wo wir, wo nicht S (der Trainer- Anm.), sondern andere Referenten vorgetragen haben. Die waren für mich die langweiligeren Teile des ZGZs, ja', das waren die Teile, wo es dann keine Konflikte gab, also beim S gab's immer irgendwelche Konflikte, Widersprüche, Diskussionen etc. und das hat das Ganze eben lebendig gemacht, ja“ (Teilnehmer R im Interview)

„... Wenn man über diese Empörung hinwegkommen konnte und das zulassen konnte, dann hat man was mitgenommen. Also, ich glaub, es gab viele Leute, die das nicht zugelassen haben.“ (Teilnehmerin A im Interview)

Anders ausgedrückt, wenn es nicht nur um den Erwerb von reinem Fachwissen geht oder der Erweiterung von Fertigkeiten in einem bereits bekannten Tätigkeitsbereich, dann spielen die beim Lernen initiierten oder rekonstruierten emotionalen Erfahrungen und ihre reflexive Aufarbeitung eine zentrale Rolle. Viele Teilnehmende haben diese (Selbst-)Konfrontation aber für sich im Seminar nicht zugelassen, wie dies auch Teilnehmerin A im Interview anmerkt. Teilnehmer E stellt für sich in der Befragung acht Monate später daher auch selbstkritisch fest:

„Heute denke ich, dass das Seminar mir vielleicht noch mehr gebracht hätte, wenn ich mich mal auf eine längere Konfrontation mit S. eingelassen hätte. Im Seminar selbst hat mir dies jedoch widerstrebt, dass das nicht meine Art ist“ (Teilnehmer E im Fragebogen).

Nachhaltiges Lernen von erweiterten oder neuen Kompetenzen dürfte sich daher in der Regel schwieriger gestalten als der Erwerb inhaltlich-fachlichen Wissens, bei dem es letztlich um die Bestätigung vorgegebener Wissensstruktur geht, während z.B. der Erwerb kommunikativer Kompetenzen vom Lernenden erfordert, dass dieser die eigenen Kommunikationsstrukturen und damit verbundene Wertvorstellungen und Einstellungen hinterfragt.

3.3 Der „innere Dialog“ – ein Reflexionsangebot zur Wiedergewinnung von Kohärenz –Szene 2

Neben dieser Tiefendimension – also dem Grad der Irritation, Betroffenheit und der emotionalen Resonanz, die Lernende in ihrem Lernprozess spüren, tritt auch das Kohärenzgefühl, also der Grad der Anschlussfähigkeit des Gelernten an bisheriges Wissen und die Sicherung einer biographischen Kontinuität. Diese emotionale Sicherheit und Ausgeglichenheit wird z.B. über das Gefühl der Akzeptanz und Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe bestimmt oder auch durch das Erleben von Kompetenz und Mitbestimmung in einer Handlungssituation. Eine Annahme, die u.a. durch die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) bestätigt wird.

Die Bedeutung des Kohärenzgefühls – also einer emotional erlebten Stimmigkeit – lässt sich an einem anderen Beispiel aus der untersuchten Veranstaltung illustrieren. Nach einem Blitzlicht schlägt der Trainer eine Pause vor und macht dazu den Vorschlag diese u.a. dazu zu nutzen, um mögliche Unklarheiten oder Konflikte miteinander zu klären. Nach der Pause fragt der Trainer nach, wie die Teilnehmenden die Pause verbracht haben. Daraufhin meldet sich Teilnehmerin A zu Wort und berichtet davon, dass sie zwei wichtige Gespräche in der Pause geführt habe, in denen ihr klar geworden sei, dass sie sich im Seminar durch die Stellwand, auf der für die nächsten Tage mehr als 40 Themenkarten hängen, eingeengt fühle. Sie erlebe für sich hier eine „massive Störung“. Durch Nachfragen des Trainers angeregt, erklärt sie, dass sie am liebsten einige Karten abhängen würde. Daraufhin schlagen ihr einige Teilnehmer mögliche Lösungen vor, wie sie mit der für sie „erdrückenden“ Inhaltsplanung umgehen könnte. Trainer S. weist nun darauf hin, dass sie sich mit ihrer Frage „Können wir die Stellwand wegstellen bzw. die Kärtchen abhängen“ in eine Leitungsrolle begeben habe, weil sie etwas Konkretes in der Gruppe umsetzen wolle. Er schlägt ihr vor, sie nun in dieser Leitungsfunktion, die neben der Moderation auch zum Thema der „Zielgerichteten Gesprächsführung und Zusammenarbeit“ gehöre, zu begleiten. Er bittet daraufhin die Teilnehmerin, die Rolle der Leiterin zu übernehmen und gemäß dem Handlungsmuster >Wenn ich etwas klären will, dann verfolge ich mein Problem solange, bis es beendet ist<, die folgende Diskussion zu leiten.

Teilnehmerin A fragt daraufhin die Gruppe nach weiteren Stellungnahmen, was zeigt, dass sie das Angebot aufgegriffen hat, die Leitungsrolle zu übernehmen. Der Trainer unterstützt nun Teilnehmer A darin, weitere Beiträge zu sammeln, zusammenzufassen, zu spiegeln etc., wobei er immer wieder auf eine Metaebene geht, um diese Schritte zu begründen und Reflexionsgelegenheiten anzubieten. Unterstützt wird dies durch die Fragen der Trainer: „Was machen sie als nächstes?“, „wie verknüpfen sie das?“ etc. Durch den Ausstieg aus der laufenden Diskussionssituation wird der Teilnehmerin nun eine Möglichkeit geschaffen, bewusst über ihr Verhalten zu reflektieren, was ihr im Alltag nicht ohne weiteres in ähnlichem Maße möglich wäre.

S: Jetzt komm' ich mal zu Ihnen' (.) und mach' mal so [S stellt sich hinter den Stuhl von A], als ob Sie sich jetzt innerlich unterhalten und sagen „Halt mal. Also zwei haben mir gesagt, sie wollen das nicht. Wie seh' ich das ? Haben sie Recht oder haben die dazu kein Recht?“

A: Natürlich haben sie ein Recht.

S: Aah, dann sag' ich ihnen „Du, pass' mal auf, das hör' ich, und das leuchtet mir auch ein.“ Und was mach' ich damit? (.) Was bedeutet das für mich?

A: (lächelt verlegen) Es passt nicht in mein Konzept rein.

S: Es passt leider nicht in mein Konzept. Was wünsch' ich mir jetzt ?

A: Ich weiß es nicht.

S: Im Moment weiß ich nicht, was ich damit mache, es irritiert mich, dass ihr nicht auf meiner Welle seid. A: Ehem.

S: Veröffentlichen, was Sie denken. Die anderen bezahlen Ihnen da dran. (.) So, und jetzt sagen Sie „Also, da weiß ich im Moment noch nicht, wie ich damit umgehe. Jetzt hab' ich gehört Vorschlag /.../ (Teilnehmer H – Anm.)', (.) ich könnte jetzt ne Zeitdiskussion leiten.“ (.) Was denk' ich darüber ?

A: Ich bin noch nicht soweit (.) ehrlich gesagt. Ich bin ja noch bei diesem Wunsch.

S: Ich bin immer noch bei meinem Wunsch, einfach nur weghängen zu wollen, was du von mir willst ist mehr (.) im Moment (.), da bin ich noch nicht. Was heißt das?

A: Ich weiß nicht, ob ich des kann.

S: Aha, trau' ich mir noch nicht zu im Moment.

A: Ja.

S: Ehem. Gut. Das is meins. (.) Ich muß en Kommentar geben, der andere (.) will doch wissen, was ich mit seinem mache, er macht doch en Angebot' (.) und die Beziehung heißt, ich nehm' ihn ernst, in dem, was er mir anbietet, auch wenn's mir nicht gefällt, dann sag' ich „Es gefällt mir nicht, was du jetzt sagst“, aber ich höre, dass es so oder so is. Oder bei dir „Du willst das ja. Das kannst du vielleicht ja machen. Du mit deiner Kraft und Power, die hab' ich nicht (.) und das trau' ich mir noch nicht zu im Moment“, ne'. Was hindert Sie, dieses zu sagen (.), mitzuteilen? (.) So, und jetzt äh is noch der Vorschlag von /.../ (Teilnehmer R – Anm.) da. (.) Was hat der nochmal angeboten? Die Tafel einfach rauszustellen, so. Was denken Sie darüber?

A: Ja, des wär' (.) für mich en guter Kompromiss'.

S: Ja.a. (.) so, jetzt haben Sie zu allen en Kommentar gegeben. Das ist die Situation. Wie kommen Sie jetzt weiter?

Diese gekürzte Sequenz zeigt, welche Möglichkeiten sich aus dem inneren Dialog für die Teilnehmerin A ergeben. Sie wird sich sukzessive darüber bewusst, welche Bedeutung die Antworten der Gruppenmitglieder für sie haben und welche eigenen Gefühle und Bedürfnisse sie in der vorangegangenen Situation entwickelt hat. Teilnehmerin A scheint sich ihrer eigenen Wünsche noch nicht sicher zu sein, was erneut vom Trainer wiederholt und mit einer stellvertretenden Deutung „es irri-

tiert mich" unterlegt wird. Er steigt kurz aus dieser Spiegelungsrolle heraus und begibt sich in die klassische Trainerrolle, in der er an A den Verhaltensappell „veröffentlichen, was Sie denken" richtet, um sogleich wieder mit seinem stellvertretenden „Lauten Denken" fortzufahren und seinen Appell in eine selbstreflexive Frage zu überführen „Was denk' ich drüber?". Im folgenden Verlauf bringt er Teilnehmerin A durch weiteres Nachfragen („Was heißt das?", „Was denken Sie darüber?", etc.) schrittweise dazu, dass sie ihre Gedanken verbalisiert. Dabei rekonstruiert der Trainer die vorangegangene Situation, in der die Gruppenmitglieder ihre unterschiedlichen Ansichten zu A's Frage geäußert haben und verknüpft diese mit den von Teilnehmerin A formulierten Gedanken. Mit diesem „fiktiven Dialog" konfrontiert er die Teilnehmerin und lässt sie durch seine Nachfrage erneut über ihr Verhalten in der Situation reflektieren. Der Trainer regt durch sein „zirkuläres Fragen" (Simon/ Rech-Simon 1999) die Teilnehmerin an, alternative kommunikative Verhaltensformen für die Situation zu entwickeln und diese in der direkten Auseinandersetzung mit ihren Trainee-Kollegen einzusetzen. Dem Trainer gelingt es, sein zirkuläres Fragen so zu gestalten, dass die Teilnehmerin nicht in eine Rechtfertigungshaltung verfällt, sondern die Fragen eher als „Geländer" nutzen kann, um zu den eigenen abgelagerten Gefühlen und Deutungen vorzudringen. Mit dieser „mäeutischen" bzw. „sokratischen" Fragetechnik führt er die Teilnehmerin zur Selbstaufklärung ihres Handlungsproblems, indem er durch einführendes Spiegeln, Reflektieren von Bedeutungen, Konfrontieren, Perspektivenwechsel und Deutungsangebote sie von ihrer bisherigen Unklarheit („ich weiß nicht") zu einer konkreten Handlungsabsicht führt, ohne dass er diese vorgibt. Durch die Situationsorientierung bleiben mögliche Konsequenzen dieses Handlungsschrittes nicht abstrakt, sondern ziehen reale Folgen nach sich.

Diese reflexive Arbeit ermöglicht Teilnehmerin A ihre eigene Lernbehinderung im bisherigen Prozessverlauf zu erkennen und sie resümiert für sich abschließend in einem Blitzlicht „und wenn's fünf Tage lang geht, dann werde ich wahrscheinlich nur diese eine Szene davon tragen".

Wie sich an dieser Sequenz zeigt, hat das Reflexionsangebot des Trainers das zuvor durch den Verlauf des Lernprozesses und die Konflikte mit anderen Teilnehmenden entstandene Unwohlsein von Teilnehmerin A aufgegriffen und einer Lösung durch die Teilnehmerin selbst zugänglich gemacht. Durch diesen Klärungsprozess konnte sie ihr erschüttertes Kohärenzempfinden wieder aufbauen und stabilisieren. Das dies nicht nur für die hier ausgewählte aktuelle Situation im Seminargeschehen galt, sondern auch für den gesamten Lernprozess in diesem Seminar, wird durch das Interview 6 Jahre später deutlich. Hier stellte sich nun heraus, dass sie als einzige nicht mehr dem Unternehmen angehörte. Das Seminar hatte sie – wie sie sagt - „zu einem Entscheidungspunkt" gebracht, nämlich zu erkennen, dass sie da nicht hingehöre – nämlich zu den zukünftigen Führungskräften dieses Großkonzerns. Und sie ergänzt: „da hat mir das ZGZ gut geholfen ähm klar zu werden (.) was (.) was ich für'n Mensch bin". Nun könnte man den Lernprozess im Sinne des Unternehmens als gescheitert betrachten, im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung war das Seminar für diese Teilnehmerin höchst erfolgreich und langfristig betrachtet auch für das Unternehmen, weil hier nicht in eine Führungskraft fehl investiert wurde. Teilnehmerin A ist es nämlich gelungen, angeregt durch das Seminar, aktuelle Handlungsprobleme zu thematisieren und ihr bisheriges Konfliktverhalten hin zu einer weniger aggressiven Form zu transformieren und mehr „Reife" zu gewinnen:

„Reife, drüber nachzudenken, jetzt befinden wir uns grade im Streit, noch mal n Schritt zurückzunehmen und sich auf diese Metaebene zu begeben und zu denken: ‚So äh Moment, warum machen wir das grade?‘" (Teilnehmerin A im Interview).

Die Klärung der eigenen Ziele und die Arbeit an subjektiven Handlungsproblemen war für viele Teilnehmende auch eine zentrale Lernerfahrung. Im Interview 6 Jahre später sieht darin Teilnehmer E auch den wichtigsten Erkenntnisgewinn im Seminar:

„(...) dass man sich selbst, ja, gewisse Fragen (.) gestellt hat oder die Kernfrage eigentlich, was man, was will man eigentlich wirklich selbst (.) erreichen im weiteren Leben und wie (.) wie kommt man da hin“ (Teilnehmer E im Interview).

Gerade dadurch, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit bekamen, sich in ihrem Lernen auf ihre Handlungsprobleme zu konzentrieren und für sich einen möglichen Leidensdruck zu identifizieren, bekam das anschließend erarbeitete Wissen Sinn. Die Übernahme eines neu gelernten Handlungsskripts wurde dann entsprechend als nützlich erlebt und dadurch in das eigene Handlungsspektrum integriert. Wichtig war, dass die Teilnehmenden darin unterstützt wurden, über ihren Lernprozess selbst zu reflektieren und sich eigene Lernziele zu setzen. Hätten sich die Trainer nur auf einen zuvor festgelegten Output konzentriert, also dass was z.B. im Sinne der betrieblichen oder curricularen Ziele als Lernerfolg gilt, dann hätten sie kaum die subjektiven Lernprojekte der Teilnehmenden, sprich ihre Bemühungen die eigenen Handlungskompetenzen weiter zu entwickeln – im Sinne expansiven Lernens (vgl. Holzkamp 1993, Faulstich/ Ludwig 2004) – sinnvoll begleiten können.

Voraussetzung dafür ist, eine Vielzahl an Anschlussmöglichkeiten für selbstorganisierte Lernprozesse für die Lernenden zu eröffnen und sie zum Perspektivenwechsel zu ermuntern, um sich so auch alternative Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.

3.4 Formen reflexiven Lernens

Wie sich an den Beispielen aus dem empirischen Material zeigte, stellen die Trainer unterschiedliche Reflexionsangebote im Seminar zur Verfügung, indem Sie durch z.B. Metakommunikation den Prozessverlauf ins Bewusstsein heben. Der Trainer betont dabei, dass dies eine wesentliche Chance im Seminar sei, die sie im Alltag nicht hätten:

„(...) es ist alles O.K. (.) Diese Erlaubnis haben sie draußen, außerhalb des Seminars, nicht, weil kein Mensch die Möglichkeit hat, während hochbezahlte Leute bei einer Besprechung sind, plötzlich zu sagen ‚Und jetzt machen wir ne Metakommunikation?‘. Das passiert im Alltag nicht, (.) aber hier im Seminar. Nur sie verstehen dann besser in den Besprechungen, was sie leisten und was sie nicht leisten können“ (Trainer S im Seminar).

Durch das prozessorientierte, an den Deutungsmustern der Lernenden anknüpfende Seminar-Design und den initiierten Wechsel der Handlungsebenen, schaffen die Trainer situative und authentische Lernsituationen, die nachhaltiges Lernen ermöglichen. Gerade darin sieht auch ein Teilnehmer den qualitativen Unterschied zu herkömmlichen Trainings, in denen Leitfäden oder konkrete Handlungsskripts vorgegeben werden:

„Dass Du einfach die Möglichkeit hast, zu bremsen für Dich selber und zu sagen: ‚Moment, irgendwas stimmt hier nicht‘, ja? Sich auszuklinken aus dem Mechanismus oder den (.) die Mechanismen, die Dir täglich begegnen. Und das kann man halt nicht über einen Leitfaden, wo Punkt steht, ‚erster Punkt – das und das machen‘, kann man da nicht lernen. Und ich find das hat das ZGZ doch gut gemacht und erreicht (..) denk ich mal bei den meisten. (...) Diese Mechanismen ein bisschen (...) bewusster werden zu lassen über das, was geschieht in gewissen Situationen“ (Teilnehmer U im Interview).

Die Initiierung von Differenzerfahrungen oder auch die Thematisierung von Irritationen bzw. das Aufgreifen aktueller Handlungsprobleme ist dabei von der Vorstellung getragen, dass erst in der Phase der Labilität, wenn vertraute Deutungs- und Handlungsmuster nicht mehr greifen, eine Bereit-

schaft gegeben ist, sich auch alternativen Denk- und Handlungsformen gegenüber zu öffnen. Denn der Lernende bemüht sich in einem solchen Zustand um emotionale Stabilität, um die Wiedergewinnung biographischer Kontinuität und Kohärenz. Genau an diesem Punkt wird reflexives Lernen bedeutsam.

Ein solches reflexives Lernen kann sich – wie am Datenmaterial rekonstruierbar - auf unterschiedlichen Ebenen vollziehen.

Reflexionsebene	Reflexionsinhalte	Reflexionsimpulse
Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion des eigenen Denkens und Lernens (routinierte Deutungsmuster, Lernstrategien, -stile und -schwierigkeiten) - Reflexion von Gefühlen (routinisierte Wertmuster, Ängste, Rekonstellierungen, Affekte) 	<ul style="list-style-type: none"> - Innerer Dialog (begleitet durch den Lehrenden oder in Form einer Alter-Ego-Übung) - Angeleitete Selbstevaluation des eigenen Lernprozesses (z.B. Lerntagebuch)
Prozess-/ Gruppenreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion von Störungen im Lernprozess auf der Sach- und Beziehungsebene - Reflexion (Evaluation) des gemeinsamen Lernprozesses 	<ul style="list-style-type: none"> - Metakommunikation (z.B. angeregt durch ein Blitzlicht) - Gruppendynamische Übungen - Evaluation und Feedback des Lernprozesses
Problemreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion subjektiver Handlungsprobleme in ihrem individuellen und gesellschaftlichen Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> - Fallarbeit - Initiierung konkreter Handlungsaufgaben und deren Bearbeitung auf mehreren Handlungsebenen

Tabelle 2: Formen reflexiven Lernens

Betrachten wir nun abschließend welche Herausforderungen sich an das didaktische Handeln und die pädagogische Professionalität von ErwachsenenbildnerInnen richten.

4. Formen und Möglichkeiten der Initiierung reflexiven Lernens in der Erwachsenenbildung und Herausforderungen an die Praxis

Wie deutlich geworden sein dürfte, sind Diskrepanzerfahrungen nur dann lernförderlich, wenn sie als solche erkannt und reflexiv verarbeitet werden. Für Siebert ist das reflexive Lernen daher auch eine anthropologisch begründete Kategorie, weil der Mensch zum reflexiven, zielgerichteten, bewussten, geplanten sowie verantwortlichen Handeln in der Lage ist (Siebert 1982, S. 48).

In diesem Prozess wird das Lernen selbst zum Lerngegenstand, bei dem der Erwachsene seine eigenen Lernmotive, Lernstile, Lerngewohnheiten und Lernbarrieren sowie die eigenen affektiven Vorurteile reflektiert (vgl. ebd.). Siebert weist darauf hin, dass im reflexiven Lernen ebenso der Sinn und Zweck des Lernens und somit die gesellschaftlichen Lernanforderungen hinterfragt werden. Von daher ist verständlich, dass Siebert reflexives Lernen in einen bildungstheoretischen Kontext stellt:

„Bildung als Ergebnis von Selbstreflexion und reflexiven Lernprozessen beinhaltet dann nicht nur Selbstbewußtwerdung, sondern eine produktive Negation des Bestehenden und die Bereitschaft zu verantwortlichem, vernünftigem Handeln“ (ebd.).

Betrachten wir uns im Folgenden die besonderen Herausforderungen, die sich in diesem Bildungsprozess an Lehrende bzw. Lernbegleiter stellen.

4.1 Beobachtung 2. Ordnung: Reflexives Lernen als Lernhaltung

Nach dem bisher Beschriebenen lässt sich mit Siebert nachvollziehen, dass reflexives Lernen keine eigenständige Lernart darstellt, sondern eher eine „Lernhaltung“. Siebert setzt daher das reflexive Lernen gleichbedeutend zur Beobachtung zweiter Ordnung, in der Lernende darauf achten müssen, „welche Paradigmen, welche kognitiven Muster den Diskussionsbeiträgen zu Grunde liegen, welche Sicht systematisch ausgeblendet wird, wie eine Perspektive biographisch verankert ist“ (Siebert 1999, S. 104). Damit deutet sich an, dass eine Irritation erst dann einen nachhaltigen Lernprozess anstoßen kann,

- wenn sie als Unterbrechung von Routinen und Selbstverständlichkeiten gedeutet und als „Nichtwissen“ erkannt wird.
- wenn die Verstörung im Eigenen gesucht wird, d.h. einen inneren Dialog (Introspektion) sowie eine Reflexion und Versprachlichung (Explikation) der in den Lernsituationen aktivierten Deutungs- und Emotionsmuster umfasst.

Denn erst durch diese „emotionale Selbstreflexivität“ (Arnold 2005, S. 83ff.) lassen sich Widerstände, Abgrenzung, Verdrängung, mit denen häufig auf Irritationen reagiert wird, als das verstehen was sie sind: Begründete Formen der Aufrechterhaltung vertrauter Ordnungsschemata. Eine Emotionalisierung von Lernprozessen scheint zwar zentral für nachhaltige Lernprozesse, glaubt man neusten Erkenntnissen der Neurowissenschaften (vgl. z.B. Damasio 2000, LeDoux 2001), so „ist das bewusste Ich nicht in der Lage, über Einsicht oder Willensentschluss seine emotionalen Verhaltensstrukturen zu ändern; dies kann nur über emotional >bewegende< Interaktionen geschehen“ (Roth 2001, S. 453). Dennoch stellt sich die Frage, wie es dem Subjekt in solchen bewegenden Interaktionen gelingt, sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu werden?

Wir wissen, dass die Reflexion durch „Imperative“ [3] verzerrt werden und zu Denk- und Wahrnehmungsknoten führen kann. Darauf weist auch die Neuropsychologie hin, in dem sie zeigt, „dass die Verbindungen von den emotionalen Strukturen zu den kognitiven Systemen stärker sind als die Verbindungen in umgekehrter Richtung“ (LeDoux 2001, S. 22). Bewertungen erfolgen nämlich meist unbewusst und daher ist dem Individuum oftmals nur schwer möglich, sich die Gründe der eigenen Befindlichkeit zu vergegenwärtigen (ebd., S. 58). Um sich aus dem Knoten bzw. der daraus entstehenden Handlungsblockade zu befreien, greift das Individuum dann auf spezifische Denkstrategien zurück, z.B. Rationalisierung, Überverallgemeinerung, Veränderung der Kausalitätsattribution, Harmonisierung, Aufstellen eines neuen Imperativs („aber morgen...!“) oder den Entwurf neuer Handlungspläne. Um die subjektiven Imperative bzw. Glaubenssätze aufzuspüren und sich der eigenen inneren Muster bewusst zu werden, sind zusätzlich Formen der Versprachlichung (auch durch non-verbale Ausdrucksformen) notwendig, denn erst darüber werden die eigenen Erfahrungen vergegenständlicht. Denn „was wir sagen, reflektiert (...) das, was wir leben“ (Maturana/ Varela 1987, S. 249). Dies kann z.B. in einem ersten Schritt über die Methode des „nachträglichen lauten Denkens“ geschehen oder durch explizit didaktisch inszenierte „Versprachlichungshilfen“ (vgl. Müller 1999).

Zu berücksichtigen sind hierbei allerdings zwei Aspekte:

1. Die Versprachlichung geschieht bereits in einer komplexitätsreduzierten Form, denn wahrnehmbar ist nur das, was sich in Worte fassen lässt und was wir bereits wissen. Neben dieser „inneren“ Funktion von Sprache als Medium unseres Denkens kommt der Sprache noch eine äußere, kommunikative und sozialisatorische Funktion zu. Sprache ist nämlich ebenso kulturell und milieubedingt gerahmt, wodurch nur das artikuliert, gedacht oder reflektiert wird, was durch diese semantischen Felder abgedeckt ist bzw. in den bestehenden Herrschaftsdiskurs passt (vgl. Berger/ Luckmann 1980, S. 42f.). Solche „kommunalen Diskurse“ (vgl. Baecker u.a. 1992, S. 120) bzw. „kulturellen Codes“ (Mezirow 1997, S. 47) regeln die Denk- und Verhaltensmuster. Das heißt, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sprachgemeinschaft ist mit einem Bündel internalisierter und obligatorischer Normen verknüpft, die ein einzelner nicht effektiv beeinflussen kann, weil sich ihre Bedeutung nicht aus individueller, sondern kollektiver Erfahrung herleitet (vgl. ebd.). Berücksichtigt werden muss daher, dass Teilnehmende mit einer unterschiedlichen Sprachkompetenz und letztlich mit unterschiedlichen Reflexionspotenzialen in einer Erwachsenenbildungssituation aufeinander treffen. Das heißt, die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten eines Lernangebotes hängen zum großen Teil von dem biographisch erworbenen Begriffssystem und dem Sprachpotenzial ab, welches die Teilnehmenden mitbringen und welches in der Lernsituation vorausgesetzt wird (vgl. Schlutz 1982, S. 216ff.).
2. Gefühlsäußerungen manifestieren sich vielfach unterhalb kognitiver Rationalität, daher sind sie nur schwer reflexiv zugänglich und lassen sich somit auch nicht einfach im Diskurs „aufklären“. So können „Affekte, obwohl nicht notwendigerweise bewusst, trotzdem körperlich manifest sein“ (Ciompi 1999, S. 304). Daher bezeichnet Merleau-Ponty dieses unbewusste Wissen auch als das „Wissen des Leibes“. Dabei ermöglicht erst die „Allgemeinheit des Empfindens“ (Merleau-Ponty 1984, S. 152) eine Verständigung mit anderen, die somit nicht nur auf geistig-sprachlicher Ebene erfolgt, sondern über Empathie, über das Einfühlen in einen anderen und das „Mitspüren“. Lernen findet somit immer auch im leiblichen Sein statt, weil „unser Wahrnehmen und Erleben von Welt immer seinen Ursprung in unserem Körper-Sein hat. Wir erfahren uns nur über unseren Leib im konkreten Lebensvollzug. Auch unser Verhältnis zu anderen ist leiblich fundiert“ (Wellner-Pricelius 1996, S. 11). Welt- und Selbstverständnis gründen somit wesentlich auf dem physischen Sein.

Für die Erwachsenenbildung folgt daraus zum einen, Teilnehmende in der Versprachlichung ihrer (emotionalen) Erfahrungen zu unterstützen, ihr „Sprachbewusstsein“ (vgl. Schlutz 1982) zu fördern und sich für die (Lern-)Begrenzungen milieubedingter Sprachcodes zu sensibilisieren. Eine solche Versprachlichungshilfe dient zugleich der Unterstützung (selbst-)reflexiver Lernprozesse. Und gerade diese reflexiven Lernprozesse, die auch die Fähigkeit zur Metakognition (vgl. Kaiser/ Kaiser 1999) einschließen, sind wiederum Voraussetzung für den Aufbau von Selbstlernkompetenz – eine zentrale Voraussetzung lebenslanges Lernen (vgl. Kaiser 2003).

Zum anderen spricht viel dafür, sich in der Erwachsenenpädagogik stärker als bisher mit körperorientierten Verfahren und Ausdrucksformen zu beschäftigen. Denn diese verfolgen das Ziel, eine größere Achtsamkeit und ein „Gewahrsein“ (awareness) [4] für den eigenen Körper zu gewinnen, wodurch die Wahrnehmung verfeinert und durch die spielerische Begegnung mit anderen, der Dialog mit sich, mit einer anderen Sache oder mit anderen Menschen angeregt wird. Dies ermöglicht wiederum Erfahrungen auf einer tieferen, auch nonverbalen oder vorbewussten Stufe. Somit würde auch den präreflexiven Anteilen im Lernen, also der „Tiefenschicht des Erlebens, der Wahrnehmung und des Ausdrucks“ (von Schnakenburg 2002, S. 57) stärker Rechnung getragen.

Wie hier dargelegt, kommt es beim Lernen darauf an, dass das emotional bedeutsame Erleben stets

von Phasen der Selbstreflexion begleitet wird. Pädagogische Settings hätten entsprechend diesen iterativen Prozess von Introspektion (innerer Dialog) und Explikation (äußerer Dialog) zu ermöglichen. Wie gezeigt, haben sich in der Erwachsenenbildung eine Reihe von Verfahren etabliert, die ihren Ursprung in therapeutischen Ansätzen haben, wie z.B. erlebnispädagogische Settings in der systemischen Therapie. Betrachtet man sich die heutige Realität der Erwachsenenbildung so zeigt sich, dass reflexive Lernformen wie z.B. Coaching, Supervision oder systemische Beratung mit dem erwachsenenpädagogischen Handeln zunehmend verschmelzen (vgl. Schmitz 1983, Dewe 2005). Erwachsenenpädagogische Forschung müsste sich stärker als bisher über Interaktionsanalysen diesen Tiefenschichten des Erlebens und Lernens zuwenden und dabei auch die Verschränkungen von therapeutischer und pädagogischer Arbeit in der Bildungssituation empirisch analysieren. Dadurch ließe sich die Frage nach Struktur und Inhalt erwachsenenpädagogischer und –didaktischer Professionalität differenzierter als bisher beantworten.

4.2 Strukturelle Kopplung: Lehre als Planung, Gestaltung und Reflexion von Anschlussmöglichkeiten

Wie am empirischen Material deutlich geworden ist, geht es bei der Begleitung von Lernprozessen Erwachsener weniger um die Vermittlung vermeintlich feststehender Wissensbestände, sondern vielmehr um die Ermöglichung von Differenzerfahrungen und ihrer reflexiven Verarbeitung:

„Da die Vermittlungsperspektive unverfügbar ist, stehen nicht mehr die Vermittlungsabsichten im Vordergrund, sondern die Planung und Reflexion von nicht determinierbaren *Anschlussmöglichkeiten* für autopoietische Lernprozesse. Lehren wird damit (...) zur Irritation von Autopoiese. Didaktische Theoriebildung wird damit eingeführt auf den Begriff des Lehrens als die Bereitstellung eines Rahmens für Differenzerfahrung“ (Scheunpflug 2001, S. 83).

Entscheidend wird somit die Fähigkeit des Lehrenden so genannte „Anschlussmöglichkeiten“ zu initiieren, d.h. die strukturelle Kopplung zwischen Lehr- und Lernsystem am Laufen zu halten. Als strukturelle Kopplung werden in biologischer Sicht, die rekursiven und stabilen Interaktionen zwischen einer autopoietischen Einheit und dem Milieu bezeichnet (vgl. Maturana/ Varela 1987, S. 85). Unter Autopoiesis (griech. Selbsterschaffung) wird die Eigenschaft lebender Systeme verstanden, sich ständig selbst zu erneuern und diesen Prozess so zu regeln, dass die Integrität der Struktur gewahrt bleibt. „Lernen“ beschreiben Maturana und Varela dabei als Ausdruck einer Strukturkopplung, „in der die Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus aufrecht erhalten wird“ (ebd., S. 188). Das Agieren eines Lehrenden, die Interaktion mit anderen Teilnehmenden all das ist für einen Lernenden das Milieu (bzw. die Umwelt), mit dem er sich strukturell verkoppeln kann. Für den in diesen Dialogprozess Eingebundenen bilden die übrigen Beteiligten sowie ihre Interaktionen untereinander das Milieu, an das er strukturell ankoppeln kann. Strukturelle Kopplung zwischen Systemen und ihrer Umwelt besteht dann, wenn das jeweilige System Erwartungsstrukturen aufbaut, die es für bestimmte Irritationen sensibler macht. Erst dann können die während der Kopplung erzeugten Interaktionen für die Beteiligten einander reziproke Perturbationen (anregende Störungen) bilden. Eine strukturelle Kopplung ist also keine „Schleuse“ oder ein „Zugang“ in bzw. für ein System, sondern umgrenzt lediglich den Rahmen ihrer strukturellen Möglichkeiten.

Wenn Lehren nun als Planung, Gestaltung und Reflexion von Anschlussmöglichkeiten für autopoietische Lernprozesse verstanden wird, heißt das, dass es dem Lehrenden gelingt, sich dauerhaft mit dem Lernende und dem Milieu zu verkoppeln. Denn erst im Rahmen struktureller Kopplung kommen Bewusstsein und Geist in ihrer Dynamik zum Tragen, d.h. emergieren (vgl. Maturana/ Varela

1987, S. 252).

Strukturelle Kopplung wird dabei – wie am empirischen Material gezeigt – zum einen wiederum durch die Versprachlichung subjektiver Wahrnehmungen und Interpretationen der Erfahrungswelt getragen, wenn also die Viabilitäts- und Plausibilitätskriterien einander offen gelegt werden und somit Verständigung ermöglichen. Zum anderen wird die strukturelle Kopplung durch solche Resonanzen am Fortgang gehalten, die als vertrauensvoll, hilfreich, stabilisierend konnotiert und nicht als bedrohlich, hinderlich oder destabilisierend erlebt werden. Im NLP oder auch der Hypnotherapie ist von Rapport die Rede, Rogers spricht von Empathie und in der Familientherapie wird dies auch als Joining bezeichnet (vgl. Wippich 1995, S. 174). Der Rapport geht dabei über den rein sprachlichen Bereich hinaus und umfasst die Sinne, Bewegungsmuster und Körpersignale (ebd.). In der Pädagogik wird dies auch mit dem Begriff der „pädagogischen Atmosphäre“ umschrieben (vgl. vom Hövel/ Schübler 2005). Bei der atmosphärischen Stimmung liegt der Akzent somit auf dem beide Subjekte verbindenden „Zwischen“ als etwas Eigenem.

In der Initiierung von Resonanzen sieht ein Trainer der Traineemaßnahme dabei auch eine zentrale Aufgabe, die allerdings nicht auf der Ebene der Rationalität angesiedelt ist:

„Ich mache den Teilnehmern ein Angebot auf der Basis meiner momentanen, augenblicklichen Möglichkeiten. (...) Jeder Teilnehmer holt sich sein ‚Häppchen‘ und das ist bei jedem eben etwas anderes. Vor allem hat das aber nach meiner Ansicht immer etwas mit mir und dem anderen zu tun – so wie wir uns im Augenblick begegnen. Am nächsten Tag wäre das vielleicht schon wieder etwas anderes. Die Wissenschaft sucht nach Regeln – was führt zu Nachhaltigkeit was nicht. Für mich ist das nicht und nie die Frage. (...) Wenn mein Unterbewusstsein in irgendeiner Weise zu deinem passt, in Resonanz gerät oder wie auch immer, könnte sich so etwas wie ein Austausch oder was als solcher erscheint ergeben, ansonsten nicht. Über die Schiene des Verstandes – und das ist ja unsere heutige Pädagogik weitgehendst – jedenfalls nach meiner Ansicht nicht“ (Trainer in der Gruppendiskussion).

Es geht also um das Verstehen der inneren Welt des Teilnehmenden, darum, die Relevanzstrukturen nachzuvollziehen, also die Prinzipien und Werte zu erkennen, an denen sich ein Gegenüber orientiert und somit entscheidet, was für ihn „viabel“ ist. Auf diese Notwendigkeit weist der Trainer auch explizit im Seminar hin:

„...dass es subjektive Wahrheiten geben kann, dass das dann auch die Toleranz verlangt, das Hinhören aufeinander, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sich auf andere Wahrheiten und Perspektiven einzulassen, dass das eigentlich das Lebensthema von Menschen ist“ (Trainer S im Seminar).

Damit wird deutlich, dass die Ermöglichung und Förderung reflexiven Lernens eine so genannte „Beziehungskompetenz“ seitens des Lehrenden erfordern. Zur Entwicklung dieser Beziehungskompetenz ist somit eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie zentral (vgl. Fuhr 2003, S. 47). Sie schließt auch ein spezifisches Menschenbild ein, das dem Gegenüber bzw. dem Lernenden die Fähigkeit zur selbstständigen Entscheidung und Lebensführung zuerkennt. Auch an diesem Punkt ist die erwachsenenpädagogische Lern- und Biographieforschung gefragt. Es gilt zum einen mehr über die Formen struktureller Kopplung zu erfahren durch z.B. Videoanalysen von Kurssinteraktionen. Durch die Analyse audiovisueller Daten ließen sich auch die Formen pädagogischer Professionalität präzise rekonstruieren, die – verknüpft mit biographieorientierte Arbeiten über Berufsverläufe von ErwachsenenbildnerInnen – auch Aufschluss über die Entwicklung von z.B. „Beziehungskompetenz“ liefern könnten.

*Fehler vermeidet man,
indem man Erfahrung sammelt.
Erfahrung sammelt man,
indem man Fehler macht.*

(Laurence J. Peter (1919 -1990), kanadischer Pädagoge und Psychologe)

Fußnoten

[1] Dieser Ansatz basiert auf dem Konzept des „provocative teaching“ von Mills (1996) [zurück](#)

[2] Das Kohärenzgefühl gleicht einer positiven Grundeinstellung zum Leben und setzt sich zusammen aus a) dem Gefühl von Verstehbarkeit (sense of comprehensibility), also die Fähigkeit, bekannte und unbekannte Stimuli als geordnete, konsistente, strukturierte Informationen verarbeiten zu können, b) dem Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit (sense of manageability), also der Überzeugung und dem Vertrauen darauf, dass geeignete Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen zu begegnen und c) dem Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit (sense of meaningfulness), also der Einstellung, die im Leben gestellten Anforderungen als Herausforderungen zu betrachten, die es wert sind dafür Energie und Engagement zu investieren (Wydler/ Kolip/ Abel 2000). [zurück](#)

[3] Imperative werden dabei als Bewusstseinsinhalte beschrieben, die für das Individuum den Charakter eines subjektiv verbindlichen >Muss< oder haben. Sie sind gekoppelt „1. mit einem Gefühl von ‚So muss es sein‘ oder ‚Das darf nicht sein‘, bezogen auf die jeweilige Vorstellung; 2. verbunden mit einem Gefühl von Dringlichkeit; 3. erhöhter Anspannung und Erregung sowie 4. eingengerter Wahrnehmungsfähigkeit“ (Wagner 2004, S. 173) [zurück](#)

[4] Diesem „Gewahrsein“ kommt z.B. in der „Prozess- und erlebensorientierten Therapie“ eine zentrale Bedeutung zu: „Statt also über ein Problem zu reden und statt zu versuchen, es mit Hilfe des Denkens zu lösen, wird durch bewußte Verlagerung des Fokus der Aufmerksamkeit auf eine Empfindung der Schwere im Bauch, auf den Reiz, der diese Empfindung hervorgerufen hat oder auf das damit verbundene Gefühl (...) das Erleben im Augenblick verändert. (...) Deshalb ist die Veränderung des Gewahrseins der Schlüssel zur Veränderung des Handelns, und die Veränderung der Zuweisung von Aufmerksamkeit ist der Schlüssel zur Veränderung des Gewahrseins“ (Greenberg/ Rice/ Elliot 2003, S. 41). [zurück](#)

Authorin

Prof. Dr. Ingeborg Schüßler
PH Ludwigsburg
Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement
Website: <http://www.ph-ludwigsburg.de/6643.html>
E-Mail: schuessler@ph-ludwigsburg.de

Literatur

- Alheit, P.(1990). Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunktes Arbeit und Bildung. Bd.12. Universität Bremen.
- Arnold, R.(2005). Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider-Ver-

- lag.
- Baecker u.a. Sozialer Konstruktivismus – eine neue Perspektive in der Psychologie. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.) (1992). Kognition und Gesellschaft. Frankfurt/ M.: Suhrkamp-Verlag, S. 116-145.
 - Berger, P.L./ Luckmann, T.(1980). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/ M.: Fischer-Verlag.
 - Bollnow, O.F.(1981). Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. München: Kohlhammer-Verlag.
 - Brödel, R. Lernen Erwachsener im Lichte reflexiver Lebensführung. In: Evers, R.(Hrsg.)(1999). Leben lernen. Berlin: Waxmann-Verlag.
 - Ciompi, L. (1999). Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik. 2. durchges. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
 - Damasio, A.R. (2000). Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München: List-Verlag.
 - Deci, E.L./ Ryan, R.M. Die Selbstbestimmung der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, (1993), 2. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 223-238.
 - Dewe, B. Einheit, Differenz, Übergänge. Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport 28 (2005). Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, S. 150-157.
 - Faulstich, P./ Ludwig, J. Vorwort und Übersicht zu den Beiträgen. In: Dies. (Hrsg.) (2004). Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
 - Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Evanston: Row, Perterson & Company.
 - Fuhr, R. Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: Krause, C. u.a. (2003). Pädagogische Beratung. Paderborn u.a.: UTB Wissenschaft, S. 32-50.
 - Gadamer, H.-G.(1986). Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebek.
 - Glaser, B.G/ Strauss, A.L. (1998 (Originalausgabe 1967)).Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern u.a.: Huber-Verlag.
 - Greenberg, L.S./ Rice, L.N./ Elliot, R. (2003). Emotionale Veränderung fördern. Grundlagen einer prozeß- und erlebensorientierten Therapie. Paderborn: Junfermann-Verlag.
 - Hegel, G.W.F. (1968 ff.).Wissenschaft der Logik. Erster Teil. Gesammelte Werke. Bd.11. Hamburg, S. 296.
 - Hildebrandt, E. et al. (2000). Einleitung: Zeitwandel und reflexive Lebensführung. In: Hildebrandt, E. / Linne, G. (Hg.). Reflexive Lebensführung. Zu den sozialökologischen Folgen flexibler Arbeit. Schriftenreihe: Forschung der Hans-Böckler-Stiftung 24. Berlin: Sigma-Verlag, S. 9-45.
 - Holzkamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/ M.: Campus-Verlag.
 - Kade, J. Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, (1993), 3. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 391-408.
 - Kade, J. (1989). Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: VS-Verlag.
 - Kaiser, A. (Hrsg.) (2003). Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung. München u.a.: Luchterhand-Verlag.
 - Kelly, G.A. (1986 (amerik. Erstausgabe 1955)). Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn: Junfermann-Verlag.
 - König, E./ Volmer, G. (1993). Systemische Organisationsentwicklung. Grundlagen und Methoden. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
 - Kullmann, H.-M/ Seidel, E.(2005). Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.
 - LeDoux, J.(2001). Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. München: dtv.
 - Maturana, H.R./ Varela, F.J.(1987). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern und München: Fischer-Verlag.
 - Mayring, Ph.(1990). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München: Beltz-Verlag.
 - Merleau-Ponty, M.(1984). Die Prosa der Welt. Hrsg. v. Claude Lefort. München: Wilhelm Fink-

- Verlag.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag (Org.: Transformative Dimension of Adult Learning. San Francisco, Oxford 1991).
 - Mills, J. (1996). A Provocative Pedagogy. Paper Presentation. 11th International Workshop Conference on Teaching Philosophy. Norfolk, VA, July, 31-Aug.
 - Müller, H.-J. Erschließen durch Versprachlichen. In: Arnold, R./ Müller H.-J. (Hrsg.) (1999). Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 87-136.
 - Müskens, W./ Müskens, I. Provokative Elemente einer Didaktik internetgestützter Lehr-Lernarrangements. In: Medien-Pädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienpädagogik 2/ 2002. Verfügbar unter [href="http://www.medienpaed.com](http://www.medienpaed.com) [31.10.2002]
 - Oser, F./ Spychiger, M.(2005). Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz-Verlag.
 - Rogers, C.(1974). Lernen in Freiheit. München: Kösel-Verlag.
 - Roth, G.(2001). Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt/ M.: Suhrkamp-Verlag.
 - Schäffter, O. Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./ Schüßler, I.(2003). Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 48-62.
 - Schäffter, O. Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In: Krüger, H. H. u.a. (Hrsg.) (1997b). Bildung zwischen Markt und Staat. Opladen: Leske und Budrich, S. 691-708.
 - Schäffter, O.(2000). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
 - Scheunpflug, A. Das Technologiedefizit. Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (2004). Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/ M.: Suhrkamp-Verlag, S. 65-87.
 - Scheunpflug, A.(2001). Evolutionäre Didaktik, Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Sicht. Weinheim: Beltz-Verlag.
 - Schmitz, E. Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E. (Hrsg.) (1983). Erwachsenenbildung zwischen Schule und Sozialarbeit. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhard Verlag, S. 87-98.
 - Schüßler, I. (2007a). Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
 - Schüßler, I. (2007b). Nachhaltigkeit in der Weiterbildung – Einblick in Ergebnisse einer Untersuchung zum nachhaltigen Lernen Erwachsener. In: Forneck, H./ Wiesner, G./ Zeuner, C. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2006. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 89-102.
 - Schüßler, I. Nachhaltiges Lernen in der Erwachsenenbildung – zur Mehrdimensionalität eines pädagogischen Konstrukts. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. Heft 4/ 2006. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, S. 317 - 323.
 - Schüßler, I. Lernwirkungen neuer Lernformen in der Erwachsenenbildung. Anmerkungen zu Möglichkeiten, Problemen und Anforderungen einer erwachsenenpädagogischen Wirkungsforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 54, (2004), 1. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, S. 37-50.
 - Schüßler, I. (2000). Deutungslernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
 - Schüßler, I. Missverstehen als Normalfall? – Die Realität des „Aneinander-vorbei-redens“ in Lernprozessen. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift GdWZ 10, (1999), 4. Neuwied: Luchterhand-Verlag, S. 151-154.
 - Taylor, E.W. (1998). The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review. Information Series No. 374. Columbus.
 - Siebert, H. Lernen Erwachsener – Empirische Materialien und pädagogische Perspektiven. In: Siebert, H./ Dahms, W./ Karl, C. (1982). Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn u.a.: Schöningh-Verlag.
 - Siebert, H.(1999). Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied/ Kriftel: Luchterhand-Verlag.

- Simon, F.B./ Rech-Simon, C. (1999). Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen. Ein Lehrbuch. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Stehr, N. (1994). Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/ M.: Suhrkamp-Verlag.
- vom Hövel, E./ Schüßler, I. Die erwachsenenpädagogische Atmosphäre. (Wieder-)Entdeckung einer zentralen didaktischen Kategorie. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 28, (2005) 4. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, S. 59-69.
- von Glasersfeld, E.(1996). Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/ M.: Suhrkamp-Verlag.
- von Hentig, H. Abstand vom Zeitgeist. In: Frankfurter Rundschau vom 26.9.1999.
- Von Schnakenburg, R.: Grenzgänge als Kontakt: Über die gemeinsamen Grundlagen von Kunst, Ästhetik und Sozialer Arbeit. In: Leib-Haftig. Nach-Denken über Ausstellung und Performance. 2002. S. 48-77. Verfügbar unter: <http://www.efh-bochum.de/deutsch/Lehre/publikationen/pdf/KatalogLeibhaftig.pdf>. [27.12.2005]
- Voss, J./ Warsewa, G.(2005): Reflexive Arbeitsgestaltung zwischen privaten und betrieblichen Ansprüchen. IAW Arbeitspapier 14. Bremen 2005. Verfügbar unter: <http://www.iaw.uni-bremen.de/pages/download.php?ID=14&SPRACHE=DE&TABLE=AP&TYPE=PDF>
- Wagner, A.C. Kognition, Emotion und mentale Selbstregulation: Zur Entstehung und Auflösung innerer Konflikte. In: Beiheft zum REPORT. Dokumentation der Jahrestagung 2003 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. 27 (2004), 1. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, S. 171-177.
- Wellner-Pricelius, B. (1996). Der erfahrbare Atem. Ein Weg, sich im Leib wohlzufühlen. In: Pädagogik 48, (1996), 6. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 10-13.
- Willke, H. (1998). Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie, 27 (1998). Universität Bielefeld, S.161-177.
- Willke, H. (1996). Systemtheorie II: Interventionstheorie. 2. bearb. Auflage, Stuttgart: UTB.
- Wippich, J. (1995). Denk nicht an blau. Paderborn: Junfermann-Verlag.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal). Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs> (27.02.2003)
- Wollnik, M. (1994). Interventionschancen bei autopoietischen Systemen. In: Götz, K. (Hrsg.). Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Wydler, H./ Kolip, P./ Abel, T. (Hrsg.) (2000). Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Zimbardo, P.G./ Gerrig, R.J. (1999). Psychologie.7. neu übersetzte u. bearb. Aufl. Berlin/ Heidelberg/ New York: Springer-Verlag.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Schüßler, Ingeborg (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2,
 URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/erwachsenenbildung/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]