

» Emotionalisierung statt Didaktisierung Wie die kontemplative Wende die Erwachsenen- und Weiterbildung pädagogisch aus der Reserve lockt

Eine grundlegende Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, zukünftige gesellschaftliche Anforderungsprofile zu antizipieren und bereits in der Gegenwart entsprechende Bildungsangebote dafür zu entwickeln. Kontinuierliche Weiterbildung und Neuorientierung sind heute Prämisse für Arbeitsplatzertreu und Berufserfolg, weshalb die Kompetenzförderungen für Beruf wie auch für den Alltag eine zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung darstellen. Im Zentrum andragogischer Reflexionen steht daher zumeist das Zukünftige im Abgleich mit dem Aktuellen. Individuelle wie auch gesellschaftliche Lern- und Entwicklungschancen erwachsen vor allem auch aus Krisen. In Zeiten disruptiver Innovationen müssen die Menschen sich verbessern, optimieren, beständig fortschreiten und weiterentwickeln – sprich: *weiterbilden* –, um zukünftige Anforderungen erfüllen zu können oder ihnen zumindest zu genügen. Sie tun dies letztlich innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens, der grundlegend definiert, welches Persönlichkeits- und Kompetenzprofil zukünftig einmal wichtig sein wird und welche Bildungsbiografie ideal zu sein scheint.

Die Gesellschaft bietet also gangbare Definitionen bezüglich erreichbarer und notwendiger Bildung von Persönlichkeit. Gerade in jüngerer Zeit – innerhalb eines als postfaktisch bezeichneten Rahmens, in dem mehr und mehr das Emotionale, wohlgerichtet in einer unreflektierten und rein affektbasierten Form, die Oberhand gewinnt – erscheint die Fähigkeit, zum eigenen Selbst auf Distanz gehen zu können, möglichst rationale Analysen der Welt vorzunehmen und die eigenen Handlungen entsprechend zu legitimieren, umso existenzieller. Die Fähigkeit zur Welt- und Selbsttransparenz entsprechen im Grunde dem Kommunikationsideal der Aufklärung, welche dereinst Argumente in Form belegbarer Fakten für den Diskurs einforderte.

I. Deutungsmuster wider die Realität

Die Aussage „Wenn sich die Fakten ändern, ändere ich meine Meinung. Und Sie, was machen Sie?“¹, die dem britischen Ökonomen John Maynard Keynes zugeschrieben wird, trifft den Kern der Aufklärungstradition. Hinterfragt wird in diesem Zitat auch unser eigener Umgang mit Fakten. Als gebildet gilt, wer zu kritischem Denken und einem „problemtisierenden Vernunftgebrauch“² in der Lage ist. Dies steht in klarer Distanz zu einer Bildungspraxis, bei der Wissen und Wahrheiten punktuell untermauert werden, ohne die Lernenden auf Schein-

und Nichtwissen sowie auf Irrtümer hinzuweisen und letztlich ohne die Sensibilität für ein Lernen aus Fehlern. Die Keynes'sche Frage richtet sich damit auch direkt an uns, die wir uns als Lehrkräfte und Weiterbildner verstehen und selbst in Lehr-Lern-Kontexten sozialisiert wurden.

Wie steht es um uns und unser Bildungsverständnis? Sind wir wirklich im Stande, unsere Überzeugungen aufzugeben, wenn uns eine nüchterne, emotionslose Analyse zeigt, dass wir irren?

Und wie ist unser emotionales Befinden, wenn wir uns einen Irrtum eingestehen? Vielmehr, gestehen wir ihn uns wirklich ein? Korrigieren wir uns oder beharren wir wider besseres Wissen auf dieser Überzeugung? Wie kann man Lernende auf etwas vorbereiten, wenn man gar nicht weiß, was dieses *Etwas* ist bzw. sein wird? Kann man etwas wissen, das nicht gelehrt, sondern bloß gelernt werden kann? Und wenn ja, welche Konsequenzen hätte das für unser Programmplanungshandeln?

Menschen handeln so, wie sie die jeweilige Situation, in die sie sich gestellt sehen, interpretieren und folgen dabei ihren Deutungsmustern. In diese Muster fließen kognitive Perspektiven ein, die Ausdruck von biografisch erworbenen Erfahrungen in Lebenswelt und Gesellschaft sind. Es sind *Deutungsmuster*, da der Mensch sich neuen Situationen eher routinemäßig nähert und weniger mit erneuter gründlicher Prüfung und Beurteilung. Er interpretiert Situationen dann stets so, wie er gelernt hat, ähnliche Lagen zu deuten. Diese *spontane Orientierung* vermittelt ihm Sicherheit und Kontinuität, und er kann auf diese Weise an seinen subjektiven Deutungen festhalten. Dieser Mechanismus bewirkt zwar eine emotional tief eingebettete Starrheit und Berechenbarkeit, doch sie sichert dem Individu-



Prof. Dr. Dr. h.c.
Rolf Arnold

Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik, insb. Berufs- und Erwachsenenpädagogik, an der TU Kaiserslautern
arnold@sowi.uni-kl.de



Dr. Michael Schön

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Berufs- und Erwachsenenpädagogik, an der TU Kaiserslautern
michael.schoen@sowi.uni-kl.de

¹ Zit. nach Chamberland, M. (2015): Von Eins bis Neun. Berlin, S. 191.

² Ruhloff, J. (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Band 2. Baltmannsweiler, S. 150.



um auch seine Identität, also die Kontinuität seines Selbstkonzepts und des Selbstausdrucks.

Wie eingangs bereits angeklungen, glaubt auch noch die aktuelle Pädagogik weitgehend, dass zukünftige Aufgaben mit wenig Aufwand zu antizipieren sind. Allein die Tatsache, dass Generalisierungsannahmen getroffen werden, impliziert dies die Überzeugung, dass es so kommen werde, wie es heute ist oder früher einmal war. Und dieses Schema mag sich auch tatsächlich lange Zeit als praktikabel erwiesen haben – in Zeiten rasant wirkender Innovationen kann es jedoch kaum noch halten, was es verspricht. Die Innovationen jüngerer Zeit haben gerade die Charakteristik, dass sie nicht aus dem Altbewährten erwachsen und daher auch mit etablierter Praxis wenig gemein haben, sondern ganz neue Akzente durch Querverbindungen schaffen, also quasi interdisziplinär funktionieren und mitunter gänzlich anderen Logiken folgen. Sie wirken *disruptiv*, denn sie zerstören gewissermaßen etablierte Systeme oder bringen sie zumindest aus dem Gleichgewicht.

In einer Zeit, in der augenscheinlich „Innovation“ in immer stärkerem Maße von „Disruption“ abgelöst wird, stellt sich zunehmend die Frage, wie man spätere Verwendungssituationen antizipieren kann, wie man also die Menschen adäquat auf zukünftige Lebenswelten und Arbeitsmärkte vorbereiten, respektive sie dafür weiterbilden soll. Dies ist ein Problem, das die tradierten Vorstellungen von Erwachsenen- und Weiterbildung herausfordert. Eine Bildung im Lebenslauf kann sich nicht länger in scheinbar sicheren fachlichen Bahnen bewegen. Die Disziplin muss viel stärker lernen, wie angesichts einer stark unberechenbaren, offenen und unsicheren Zukunft adäquate bildungspolitische, curriculare und insbesondere auch didaktische Lösungen zu entwickeln sind. Das Fachmenschentum – wie es Max Weber nannte – scheint ein Auslaufmodell zu sein. Berufliche Kontexte fragmentieren und entgrenzen sich immer weiter, bis hin zur Entberuflichung. Eine Konzentration sämtlicher Fach-

kompetenzen in ein und derselben Person wird es in einer digital-vernetzten Welt nicht länger geben. Sie wird vielmehr durch eine vernetzte Kombination und Nutzung verteilter Spezialisierungen und Wettbewerbsvorteile abgelöst.

Indes, uns droht die *Kontinuitätsfalle*. Sie lässt uns – wenn auch ungewollt – sogar in der Erwachsenen- und Weiterbildung, dem explorativsten Bildungsbereich, streng konservativ daran glauben, dass alles so bleiben kann und auch bleiben wird, wie es bisher war. In dieser Falle gefangen, sind wir immer nur damit beschäftigt, die Zukunftsprobleme mit denselben alten Denkweisen angehen und lösen zu wollen, durch die sie erst entstanden sind. Das wird sicherlich zu keinen Lösungen führen.

II. **Subjektorientierte und lebensweltbezogene Erwachsenenbildung**

Um für die Bildung im Lebenslauf Impulse für neue, zukunftsorientierte Denkweisen zu finden, muss man nur einen Blick auf Menschen werfen, an denen die etablierten Bildungsinstitutionen versagen, die aber individuell und informelle Wege fanden, um ihre eigene Lernfähigkeit zu entdecken und zu entfalten. Anregend sind auch die unterstützenden Angebote der integrativen und therapeutischen Bildung, die persönlichkeitsstärkenden Ansätze der beruflichen Weiterbildung und gerade auch die europäischen Konzepte zum Lebenslangen Lernen. Leider jedoch ist unser Zeitgeist mehr denn je in der Überzeugung verhaftet, dass man nur in jungen Jahren Grundlegendes lernen kann – ein nach allen Erkenntnissen der Kognitionspsychologie kaum noch haltbarer Irrglaube, der sich aber so verfestigt zu haben scheint, dass er sich bei vielzähligen Individuen zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung geriert. Nur sehr langsam weitet sich die Perspektive oder es wird zumindest erkannt, dass die Suche nach Identität und Schlüsselkompetenz im Erwachsenenalter nicht zu vernachlässigen ist.

In der Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung rücken das informelle Lernen, die Identitätsbezüge im Bildungsgeschehen und vor allem die Lebensweltorientierung in der Angebotsplanung stärker in den Fokus. Diese Perspektiven konzentrieren sich auf das lernende Subjekt und setzen dessen Erkenntnisprozess in direkten Bezug zur jeweiligen Lebenswelt. Es ist ein Fokus, den man seit den 1990er Jahren in den systemisch-konstruktivistischen Konzepten des Erwachsenenlernens findet, wo in gewisser Hinsicht vorweggenommen war, was die Kognitionsforschung der vergangenen beiden Jahrzehnte empirisch belegen konnte: Wie stark sich Lernende im Bildungsgeschehen modifizieren, hängt maßgeblich von den bei ihnen bereits inhärenten Reaktions- und Antwortmustern sowie der Effizienz der Aktivierung und der Nutzung dieser Muster ab. Dies alles wird durch Vorerfahrungen

– die als Lösungsschemata ähnlicher Problem- und Handlungssituationen fest verankerten Reaktionsmuster – reguliert. Die Vorerfahrungen sind also das entscheidende Element. Sie sind streng individuell, das heißt, sie sind weder objektiv noch besitzen sie für unterschiedliche Personen die gleiche Relevanz.

Das entscheidende Charakteristikum aller Lernprozesse ist die subjektive Bedeutsamkeitszuschreibung. Die Logik der Aneignung ist das substanzielle Element subjektiver Veränderungsprozesse.

Diese Sichtweise findet sich im Übrigen in der Erwachsenenbildungstheorie und -praxis von je her und sollte in diesem Bildungssektor daher nicht revolutionär anmuten. In Lehr-Lern-Situationen muss viel stärker auf Anregungen zum Selbstlernen und die damit einhergehende Kompetenzentwicklung geachtet werden. Unser lebensweltliches Selbst erlangt seine naturwissenschaftliche Verankerung in einem synaptischen Selbst, wie es der US-amerikanische Psychologe und Neurowissenschaftler Joseph LeDoux nennt.³ Die aktuellen neurologischen Erkenntnisse fügen sich sehr gut in die didaktische Programmatik der Kompetenzentwicklung und EU-Bildungspolitik, der zufolge Lernprozesse weniger durch Input, als vielmehr anhand von Outcome zu steuern sind. Doch bis zur Realisierung dieser Konzepte ist es noch ein weiter Weg. Der Mainstream der deutschen Gesellschaft scheint kaum zu grundlegenden Veränderungen im Bildungswesen bereit zu sein. Zudem hält eine Vielzahl an Expertinnen und Experten hierzulande, zumindest emotional, lieber an den tradierten Denkmustern von Bildung fest.

Man hört schon die Frage: Wie sehen diesbezügliche, am Outcome orientierte, Curricula aus? Dabei ist zunächst einmal die Frage zu stellen, ob uns alte, tradierte Denkweisen hier weiterhelfen. Man wird sich insgesamt im Bildungsbereich von der Fixierung auf curriculare Inhalte stärker lösen und stattdessen auf Persönlichkeitsentwicklung bzw. -stärkung fokussieren müssen. Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist hier zwar in einer Vorreiterposition, doch kommt sie viel zu wenig zum Zuge, da solche Ansätze in beruflicher Hinsicht vor allem auf Premiumkunden zugeschnitten sind und die Vertreterinnen und Vertreter der allgemeinen Erwachsenenbildung in den Bildungsausschüssen der Länder, Verbände und Kirchen vor allem darum kämpfen müssen, nicht weiter marginalisiert zu werden. Lernenden muss das nötige Rüstzeug für neuartige und unvorhergesehene Situationen vermittelt werden, um diese *selbstgesteuert* und *sachgemäß* zu bewältigen. Wie sieht nun eine Bildungstheorie aus, die zu klären vermag, wie solche Kompetenzen in den Lernenden angebahnt und ge-

fördert werden können? Wie hat die Förderung und Herausbildung von Kompetenzen zur selbstgesteuerten Gestaltung neuer und kaum zu antizipierender Anforderungssituationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung konkret auszusehen?

III. Eine kontemplative Wende ist in Gang

Ein Blick auf den aktuellen europäischen Pädagogikdiskurs hilft bei unserer Fragestellung leider wenig, da dort ein „Weiter-wie-bisher“ immer noch vorherrschend ist. Mitunter ist es beängstigend, wie unkritisch und wenig reflektiert in den aktuellen Debatten die faktischen Wirkungen bisheriger Bildungspraxis gesehen und wissenschaftliche Evidenzen ignoriert werden: Weder thematisiert man die erschreckend geringe Nachhaltigkeit eines auf Curricula fixierten Lernens, noch interessiert man sich in ausreichendem Maße für die wissenschaftlichen Befunde der Lehr-Lern- oder Kognitionsforschung.⁴ Letztere zeigen deutlich, dass das Vermitteln von präformierten Inhalten oder gar Kompetenzen nicht möglich ist. Daran ändern auch verfestigte Überzeugungen und Denkmuster nichts, doch man hält an ihnen fest, anstatt sie aufzulösen und den neuen, empirisch belegten Fakten Platz zu machen. Die Lehr-Lern- und Kognitionsforschung zeigt uns etwa deutlich, wie wichtig und notwendig kontextuelle Ausgestaltungen für eine selbstgesteuerte und selbstorganisierte Aneignung von Inhalten sind.

Nicht das Steuern und Belehren, sondern eine Lernbegleitung und -beratung sowie das Ermöglichen von Suchprozessen muss im Mittelpunkt stehen. Gerade Bildung im Lebenslauf ist mehr als Fachlichkeit.

Wissen allein gewährleistet längst noch keine Kompetenz, weshalb es einer mehrdimensionalen Bildung bedarf. Dazu gehören neben Fachkompetenz auch Handlungskompetenz und eine entsprechende Persönlichkeitsstruktur, die die Resilienz besitzt, mit Ungewissheiten und Neuem umzugehen.

Vor welchen Anforderungen also stehen die Programmplanerinnen und -planer und Lehrenden der Weiterbildung? Wie wandelt sich ihre Rolle? Zunächst ist es unabdingbar, endlich einen zeitgemäßen Lernbegriff zu definieren, der sich nicht mehr, bzw. weniger stark, auf die Kausalität eines Lernens durch Lehren stützt. Und bei aller Ungewissheit in Zukunftsfragen und der zeitlichen Begrenzung von materiellem und mentalem Eigentum darf keinesfalls die tiefgreifende, fundamentale und traditionell-pädagogische Frage danach, was der Mensch eigentlich ist, aus dem Auge verloren werden. Insbesondere anthropologische, ethische und theologische Forschungen sind innerhalb der heutigen Pädagogik in erschreckendem Maße unpopulär. Dabei eröffnen gerade Außenansichten, Blicke aus dem Nichtidentitären, Zugänge zu Erklärungsansätzen,

³ Vgl. LeDoux, J. (2002): *Synaptic self. How our brains become who we are.* New York.

⁴ Vgl. z.B. Hüther, G. (2016): *Mit Freude Lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen.* Göttingen.



die über (Weiter-)Bildungsdenkmodelle hinausgehen. Eine inzwischen große Zahl von nordamerikanischen Pädagogen und Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen streben dahingehend eine kontemplative Wende bzw. eben eine „kontemplative Pädagogik“ an. Das Motto dort lautet: Wir sind nicht, was wir denken, und wir müssen auch nicht so bleiben, wie wir vorgeben zu sein.

Der kontemplative Ansatz markiert ein Zukunftsbild des pädagogischen Diskurses, denn er zielt auf einen achtsamen, erkennenden und gestaltenden Umgang mit der Realität – sowohl der individuellen, als auch der vermeintlich äußeren – ab. Der US-amerikanische Religionswissenschaftler Harold D. Roth formuliert das Ziel dahingehend, dass es um die Entwicklung der Fähigkeit geht, klar und deutlich der eigenen Subjektivität innerhalb der Welt gewahr zu werden und dies auf unvoreingenommene Art zu nutzen.⁵ Mit einem solchen Vorgehen – quasi einem „Erste-Person-Ansatz“ des achtsamen Beobachtens, der unter anderem durch die Phänomenologie Edmund Husserls angeregt wurde – lässt man sowohl den „Dritte-Person-Ansatz“ wie auch den „objektzentrierten Ansatz“ des wissenschaftlichen Beobachtens hinter sich. Die Idee ist, eine derartige Form des (Selbst-)Beobachtens zu vertreten, bei der Selbstbezug und Selbstkritik sich ergänzen. Dem kontemplativ Reflektierenden ist quasi Ludwig Wittgensteins Satz „Dass es mir – oder Allen – so scheint, daraus folgt nicht, dass es so ist“⁶ stets bewusst. Wer sich in *Achtsamkeit* übt, dem wird bewusst, wie banal und durchschaubar gewohnte Wahrnehmungen, Urteile, Sprache und Interaktionen in uns wirken. Es lässt sich erkennen, wie wir hinter unseren Möglichkeiten

zurückbleiben und wie unsere Bildungsbiografie oft Wiederholungen unverstandener, unreflektierter Muster folgt. „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ erklärte Immanuel Kant einst zum Leitspruch der Aufklärung, und dieser Aufruf ließe sich auch auf das Aufbrechen der eigenen festgefahrenden Denkmuster anwenden, um sie gezielt zu reflektieren und dann gegebenenfalls zu transformieren.

Mit den vordergründigen Aufstiegsversprechen der aktuellen Weiterbildungspolitik und ihrer Forschung haben die neuen kontemplativen und selbstreflexiven Bildungskonzepte wenig zu tun. Ihr Anliegen ist die Vertiefung des eigenen bzw. individuellen Weltzugangs. Es rücken dann Dimensionen einer Persönlichkeits- und Haltungsbildung in den Fokus, die sich einer anderen als der gegenwärtig populären Bildungstradition anschließen, zum Beispiel an jenes, was Wilhelm von Humboldt den materiellen Bildungstheorien an die Seite gestellt hat. In der Persönlichkeitsbildung geht es um die Stärkung der Ich-Kräfte und Potenziale des Subjekts, die Förderung einer begründeten Positionierung zu dem, was das Leben eigentlich bedeutet sowie die Weiterentwicklung seiner Selbstbildungs- und Selbstlernkompetenzen. Diese bedürfen sowohl eines gesellschaftlichen Zugangs zu Unterstützungskontexten wie auch einer emotionalen Einbettung in Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie Kontexte des Erlebens. Statt einer Bestückung der Lernenden mit reinem (Fakten-)Wissen, geht es um die Förderung einer inneren Haltung, die die eigenen Gewissheiten kritisch in Frage stellt und sich nicht auf alte Denkmuster und einstige Gewissheiten verlässt, sondern sich be-

⁵ Vgl. Roth, H. D. (2014): A pedagogy for the new field of contemplative studies. In: Gunnlaugson, O./Sarath, E. W./Scott, C./Bai H. (Hrsg.): *Contemplative learning and inquiry across disciplines*. Albany, S. 97–115.

⁶ Wittgenstein, L. (1984): *Über Gewissheit*. Werkausgabe, Band 8. Frankfurt a.M., S. 119.

ständig um sachgemäße und praktikable Lösungen zu bemühen weiß.

Neben den Fähigkeiten zur vollen Achtsamkeit und dem Zurückstellen und Hinterfragen eigener Annahmen und Überzeugungen umfassen kontemplative Kompetenzen unter anderem auch Einfühlungs- und Mitfühlungsvermögen gegenüber Mitmenschen sowie den Respekt vor den Lebens- und Sichtweisen anderer. Eine nachhaltige Herausbildung solcher Fähigkeiten hat weniger mit den Inhalten von Lehrplänen oder Curricula zu tun, sondern vielmehr mit den emotionalen Prägungen und Erfahrungen des jeweiligen Individuums innerhalb seiner eigenen biografischen Entwicklung. Erwachsene können diese Prägungen mittels Selbstreflexion hinterfragen und aufbrechen, was jedoch ein reflexives Lernen erfordert, das die Suche nach Selbsterkenntnis unterstützt. Letztlich ist es unsere eigene Haltung, die bestimmt, wie wir mit Wissen umgehen. Wer keine kontemplativen Fähigkeiten besitzt, wird eher an ein Weltbild technischer Beherrschbarkeit und objektiver Wahrheiten glauben, während man mit kontemplativen Fähigkeiten eher nach Anschlussmöglichkeiten und Gemeinsamkeiten sucht. Es geht primär um die Suchbewegung und den Konsens, ganz im Bewusstsein der sokratischen Feststellung, dass man nur weiß, dass man nichts weiß. Wer erkennt, dass die ultimative Lösung nicht zu finden ist, versteift sich nicht in den Irrglauben und die Lähmung trügerischer und vermeintlicher Gewissheiten, sondern bleibt beständig auf einer achtsamen Suche.

Erwachsene sind von den Vernetzungen ihrer gespürten Identität und Plausibilität getragen, weshalb ein wirklich nachhaltiges Lernen nur gelingen kann, wenn die Lernenden zu dichten emotionalen Prozessen des (Er-)Spürens, des Selbsterlebens und der Selbstveränderung bewegt werden können. Die Transformation und Reifung von Kompetenzen bedarf deshalb nicht der Didaktisierung, sondern vielmehr der Emotionalisierung der Lerninhalte.

Die Fertigkeit, die durchsichtigen Emotions- und Kognitionsprozesse kompetent zu händeln, besitzen noch nicht viele, auch nicht in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dabei kann es helfen, nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch uns Pädagoginnen und Pädagogen stärker gelöst von unseren biografischen Einspurungen neu zu entdecken und zu denken, uns adäquater erkennen zu lassen, wer wir sind und wer wir sein können. Um losgelöst von den penetranter werdenden Einflüsterungen emotionaler Regime agieren zu können, muss sich der und die Einzelne heute auf einen permanenten Prozess einlassen, in dem er bzw. sie – losgelöst von alten Denkmustern – sich selbst und die Welt neu zu verstehen vermag und demgemäß handelt. Wenn die Erwachsenen- und Weiterbildung diesen zugleich schwierigen, riskanten und prägenden, vitalisierenden Lernprozess weiter unterstützen will, dann muss sie sich stärker von den Postulaten frühkindlicher Bildung und der Vehemenz von Bildungs- und Projektplandiktaten abwenden, hin zu einer reflexiven und transformativen Persönlichkeitsbildung.