

Bewährte Theorie-Antworten für heutige Probleme mit Lebensweltorientierung

Stabilisieren und Irritieren

PETER BRANDT

Welche praktischen Probleme ergeben sich bei der Anwendung der Lebensweltorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung – und welche Deutungsmöglichkeiten bietet die Literatur? Hierzu beleuchtet der Autor zentrale Passagen eines Originaltextes der phänomenologischen Soziologie zur »Lebenswelt« (Schütz & Luckmann, 1975) sowie ihrer Rezeption durch einen Protagonisten der Erwachsenenbildungsforschung (Wittpoth, 2014).

Die »Lebenswelt« ist ein orientierender Topos in Diskursen der Erwachsenenbildung. Mithilfe der Lebensweltorientierung, so die gängigen Versprechen, gelingen Teilnehmendenansprache im Kurs, aufsuchende Bildungsarbeit im Sozialraum oder eine Programmplanung, die sich an lebenswelttypischen ästhetischen Präferenzen orientiert. Dabei erlebt die Praxis eine lebensweltlich orientierte Arbeit durchaus als schwierig, zuweilen auch als zwiespältig. Führt der Ansatz unter Umständen sogar in Aporien? Hierzu wurden im Vorfeld des 1. Dialog-Raums¹ die Mitglieder des Dialog-Netzwerks des DIE befragt. Sie identifizierten Problemlagen, die Lebensweltorientierung in der Praxis schafft. Diese sind unterschiedlicher Art:

Ein erstes Problemcluster möchte ich als Umsetzungsschwierigkeiten bezeichnen. Hierbei handelt es sich weniger um ein systematisches Problem des Ansatzes, sondern um Gelingensprobleme. Das können handwerkliche Schwächen der Umsetzung sein, beruhend auf zu geringer Kenntnis des Ansatzes oder zu knappen Ressourcen. Manchen Irrwegen der Praxis liegen unzutreffende Annahmen über Zielgruppen zugrunde, Stereotype oder unzulässige Vereinfachungen. In das Cluster gehören auch Passungsprobleme zwischen den Lebenswelten des Personals der Bildungseinrichtung und denen der adressierten Teilnehmenden.

Spannender ist das zweite Problemfeld, bei dem Lebensweltorientierung in Wertekonflikte führt. Üblicherweise taucht der Begriff Lebensweltorientierung auf, wo Bildung Ziele wie Diversität und Inklusivität verfolgt. Mit demselben Ansatz können aber auch gänzlich gegenteilige Ziele wie Exklusivität und Homogenität begründet werden. Zum Beispiel, weil es den lebensweltlichen Alltagsorientierungen von Teilnehmenden entspricht, Lernen in homogenen Gruppen zu bevorzugen oder in einer seit Jahren bestehenden Lerngruppe – ohne Öffnung für neue und andere Teilnehmende. Oder noch unangenehmer: Sollen sich Bildungseinrichtungen – ganz lebensweltnah – auf Vorstellungs- und Wertewelten von Demokratiefeinden einlassen?

Noch grundsätzlichere Fragen sind aufgerufen, wenn wir Lebensweltorientierung vor dem Hintergrund emphatischer Bildungstheorien betrachten. Zugespielt lautet die Anfrage an die Lebensweltorientierung hier: Kann eine Bildung, deren Vollzug und Ziel es sein will, bestehende Weltverhältnisse der Individuen zu durchbrechen und weiterzuentwickeln, Horizonte neu abzustecken, nur auf Lebensweltorientierung setzen? Befördert sie dadurch nicht den Verbleib in den eigenen, womöglich falschen Alltagsorientierungen und verunmöglicht Bildung?

Es lohnt sich, mit »Strukturen der Lebenswelt« von Alfred Schütz und Thomas Luckmann ein vielzitiertes Grundlagen-

¹ Der vorliegende Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags beim 1. DIALOG-Raum des DIALOG-Praxisnetzwerks für Wissenstransfer und Innovation des DIE.

werk zu konsultieren, in der Hoffnung, aus der dort entfalten Theorie Deutungsangebote für die dargestellten Herausforderungen zu erhalten.

Lebenswelt als soziologische Theorie ...

Angeregt von der Tradition der Phänomenologie (Husserl, Blumenberg) hat Alfred Schütz (1899–1959) eine Wissenssoziologie entwickelt, die von seinem Schüler Thomas Luckmann weiterentwickelt wurde und in das 1975 gemeinsam publizierte Werk mündete. Ich möchte im Folgenden zentrale Passagen dieses Werks ins Licht rücken und im Spiegel der erwachsenpädagogischen Theorierezeption durch Jürgen Wittpoth in seinem Aufsatz »Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens« (2014) referieren. Beginnen wir mit Schütz/Luckmann und Ausführungen, in denen die »natürliche Einstellung« und der »Wissensvorrat« zentrale Begriffe darstellen:

Die »Lebenswelt des Alltags [...] ist] jene Wirklichkeit [...], die der wache, normale Erwachsene in der natürlichen Einstellung als schlicht gegeben vorfindet.« (S. 53) »Mit ›schlicht gegeben‹ bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist. Daß freilich jederzeit das bishin Fraglose in Frage gestellt werden kann, ist ein Punkt, mit dem wir uns noch zu beschäftigen haben werden.« (S. 29)

»Jeder Schritt meiner Auslegung der Welt beruht jeweils auf einem Vorrat früherer Erfahrung: sowohl meiner eigenen unmittelbaren Erfahrungen als auch solcher Erfahrungen, die mir von meinen Mitmenschen, vor allem meinen Eltern, Lehrern usw. übermittelt wurden. All diese mitgeteilten und unmittelbaren Erfahrungen schließen sich zu einer gewissen Einheit in der Form eines Wissensvorrats zusammen, der mir als Bezugsschema für den jeweiligen Schritt meiner Weltauslegung dient.« (S. 33)

»Ich vertraue darauf, daß die Welt, so wie sie mir bisher bekannt ist, weiter so bleiben wird und daß folglich der aus meinen eigenen Erfahrungen gebildete und der von Mitmenschen übernommene Wissensvorrat weiterhin seine grundsätzliche Gültigkeit beibehalten wird.« (S. 34)

»[Die Alltagswelt] erscheint uns als die ›natürliche‹ Wirklichkeit, und wir sind nicht bereit, die darauf beruhende Einstellung aufzugeben, wenn nicht ein besonderes Schockerlebnis die Sinnstruktur des Alltags durchbricht.« (S. 69)

Wissenssoziologisch betrachtet ist demnach die Regel, dass die Menschen mit ihrem Wissensvorrat zufrieden sind. Und umgekehrt die Ausnahmesituation, dass jemand seinen Wissensvorrat aktiv erweitern will. Oder in den Worten von Wittpoth (2014):

»Schütz und Luckmann zeigen [...], dass nicht nur im Blick auf das Leben in der natürlichen Einstellung, sondern auch im

Blick auf mögliche Lernbewegungen vor allem mit Begrenzung zu rechnen ist. Diese Begrenzung bezieht sich [...] auf das Streben nach derselben. Dominant sind Mechanismen der Abwehr des Neuartigen, Normalisierung, Immunisierung, um die Aufgaben, die das Leben stellt, problemlos, gewissermaßen ›ungestört‹, mit eingespielten Routinen bearbeiten zu können.« (S. 265)

»In der Lebenswelt handelnde Menschen greifen in pragmatischer Einstellung auf einen Wissensvorrat zurück, der durch die Ablagerung und Aufschichtung subjektiver Erfahrungen entstanden ist. Ein solcher Wissensvorrat, der den Status von kollektiv ratifizierten Gebrauchsanweisungen, von ›habitualisierten Rezepten‹ hat, reicht für die Bewältigung von Handlungsanforderungen so lange aus, wie zwischen Anforderung und verfügbarem Wissen eine ›routinemäßige Deckung‹ besteht. Erst, wenn ein Problem auftaucht, wenn eine aktuelle Erfahrung nicht in einen im Vorrat abgelagerten Typus hineinpasst, muss die Situation oder die Erfahrung neu ausgelegt werden.« (S. 264)

Was passiert dann, wie beschreibt Schütz das?

»Das bishin Fraglose wird [...] in Frage gestellt. Die lebensweltliche Wirklichkeit fordert mich sozusagen zur Neuauslegung meiner Erfahrung auf und unterbricht den Ablauf der Selbstverständlichkeitskette. Der Kern meiner Erfahrung, den ich auf Grund meines Wissensvorrats ›bis auf weiteres‹ als selbstverständlich an mir vorbeipassieren ließ, ist mir problematisch geworden, und ich muß mich ihm nun zuwenden. Das heißt aber, daß auch die in meinem Erfahrungsvorrat sedimentierten Auslegungen des Erfahrungskerns in eine ›bis auf weiteres‹ ausreichende Horizonttiefe nun nicht mehr als ausreichend angesehen werden können und ich die Horizontauslegung wieder aufnehmen muß.« (S. 38f.)

Hier kommt der aktive Wissenserwerb ins Spiel und damit die für Bildungskontexte relevante Frage von Lernen und diesbezüglichen Einstellungen und Motiven. Das hat Wittpoth (2014) so ausgelegt:

»Lernen in der ›Lebenswelt des Alltags‹ kommt also in verschiedenen Varianten vor: als (immer wieder) Bestätigung der Gebrauchsanweisungen, als unproblematische Integration relativ wenig fremder Elemente in Routinen (die als solche nicht in Frage gestellt werden), schließlich als erfahrungsinduzierter (bewusster) Aufbrechen von Schemata.« (S. 264)

Wie beschreiben Schütz & Luckmann das Aufbrechen von Schemata?

»Nun kann an Hand mancher aktueller Erfahrungen die Unzulänglichkeit der bisher relevanten Auslegungen [...] bewußt werden. Dann wende ich mich einer Auslegung mit Hilfe anderer, bishin nicht unmittelbar relevant erscheinender Bezugsschemata zu. Erst dann kann mir eine etwaige Unverträglichkeit [...] von Bezugsschemata ins Bewußtsein treten. Diese Unverträglichkeit motiviert mich ihrerseits zur Neuauslegung der aktuellen Erfahrung und der fragwürdig

gewordenen Horizonte, die sie umgeben [...]. So kann ich schon in praktischen Problemen, wie sie mir im Alltag begegnen, einen Ansatz zum »theoretischen« Denken [...] finden.« (ebd. S. 42)

»Im theoretischen Denken kann ich den Zweifel zum methodologischen Prinzip machen.« (ebd. S. 42)

Damit ist auch der Gegenbegriff zur natürlichen Einstellung, die theoretische Einstellung eingeführt. Beide beziehen sich auf die alltägliche Lebenswelt. Den beiden Einstellungen lassen sich bei Schütz verschiedene Arten von Wissenserwerb zuordnen, aus denen Wittpoth (2014, S. 267ff.) vier Modi von Lernen ableitet.

... und ihre Rezeption in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Im ersten Modus, dem der Selbstbestätigung, spiegeln sich Routinen der Selbstgenügsamkeit, in denen Alltag permanent stabilisiert wird, Gewissheiten möglichst nicht befragt oder irritiert werden, oder wenn doch, maximal reibungsarm Anpassungslernen zur Wiederherstellung des Ausgangszustands erfolgt. Schütz nennt dies die »natürliche Einstellung« zu Lernen und Wissen und entwirft – sicher seiner Zeit geschuldet – als Protagonisten dieser Einstellung den »Mann auf der Straße«.

Im zweiten Modus spiegelt sich besonders die phänomenologische Tradition der Lebensweltorientierung. Das Leben hält Widerfahrnisse bereit, und diese werden erfahren als »Konfrontation des Fraglosen mit dem Unverhofften« (ebd., S. 268). Erfahrung ist dabei – wie es einmal Käte Meyer-Drawe ausgedrückt hat – »Öffnung zu einer Welt, die sich mitunter aufdrängt und fungierenden Erwartungen in die Quere kommen kann« (Meyer-Drawe 2010, S. 8). In der Lebenswelt ist es eben auch möglich, jenseits aller oft selbstgesetzten Begrenzungen, den alltäglich stabilisierenden Wissensvorrat zu erschüttern.

Im dritten Modus, »Lernen als Suchbewegung«, finden wir die Typik eines »gut informierten Bürgers«, der »eingedenk vielfältiger Begrenzungen die Bedingungen seiner Existenz und seines Interesses, die Herkunft seines Wissens thematisiert, »in Frage stellt« (Wittpoth 2014, S. 272f.), um den Herausforderungen des Alltags und der Lebenswelt verantwortlich begegnen zu können, Bürger bzw. Bürgerin sein zu können. Und dies auch auf Vorrat, also nicht nur reaktiv, sondern aus einem theoretischen Interesse an einem verantwortungsbewussten Leben heraus. Das korrespondiert bei Schütz mit der »theoretischen Einstellung« zu Wissen und Wissenserwerb.

Der vierte Modus des »Lernens im Übergang« bezieht sich auf Mischformen der bereits dargestellten Bezüge, denn: »Alltägliches« Leben changiert zwischen der Neigung, in natürlicher Einstellung zu verharren, und der Unmöglichkeit, dieses durchzuhalten« (ebd., S. 274).

Ich möchte nun fragen, was die verschiedenen Bezugnahmen auf Wissen und Wissenserwerb, die im Lebensweltansatz auftauchen, für die Praxis von Weiterbildungseinrichtungen bedeuten können:

Der »Mann auf der Straße«, dem es eigentlich zu viel ist, zu lernen, der mit seinem Vorrat an Wissen und Gewissheiten im Alltag gut zurecht kommt, und der nur manchmal, wenn der Alltag unverhoffte Anforderungen an ihn stellt, lernt: Was benötigt der von einem Bildungsanbieter? Im Allgemeinen zunächst einmal nichts. Aber überall da, wo der Wissensvorrat und die gewohnten Routinen für ein gelingendes Leben nicht ausreichen, zumal unter den Bedingungen einer umfassenden gesellschaftlichen Transformation, die ein Alfred Schütz sich vor fast 70 Jahren nicht ausmalen konnte, da ist es eben doch wichtig, wenn Bildungsangebote die nötige Stabilisierung verschaffen. Und damit sie wahrgenommen werden, damit die Menschen teilnehmen, werden eben genau die Strukturen wichtig, die beschrieben werden als Gehstrukturen, als Hineingehen der Bildungseinrichtung in den Sozialraum, in die alltägliche Lebenswelt all derer, die Schütz »Mann auf der Straße« nannte. Und dann ist es vollkommen sachgerecht, wenn diese Angebote auf ein Funktionieren im Alltag hin angelegt sind, auf Stabilisierung, und nicht den Anspruch erheben, aus der Lebenswelt zu emanzipieren.

In Bezug auf den zweiten Modus, also dem Lernen als Widerfahrnis, sind Kreativität und Verantwortung der Bildungsexpertinnen und -experten gefragt: Während der Mensch in der Lebenswelt manche Situation des Lebens als lernhaltige, irritierende Erfahrung interpretiert, so liegt es an den Bildungsprofis, solche Erfahrungen herbeizuführen, wann immer es ratsam erscheint. Sie sollten dabei aber wissen, dass die Reaktionsweisen der Menschen auf derartige Störungen vielfältig sind, und das bildungstheoretisch wünschenswerte, ernsthafte Auseinandersetzen mit den eigenen Gewissheiten sicherlich die Ausnahme darstellt. Aber wenn es gelingt, verdient das den Namen Bildung.

Der »gut informierte Bürger« des dritten lebensweltlichen Lern-Modus, des Lernens als Suchbewegung, dürfte vielen bekannt vorkommen. Er ist gewissermaßen, auch wenn Schütz diesen Begriff nicht verwendet, als Bildungsbürger/in lebendig und möglicherweise in der einen oder anderen Bildungseinrichtung bereits vorstellig geworden.

Der im Zuge des vierten Modus, also dem des Lernens im Übergang, herausgearbeitete Umstand, dass sich für einzelne Menschen, je nach Wissensdomäne, parallele Einstellungen finden lassen, also z. B. zugleich die natürliche wie die theoretische Einstellung, ist bildungspraktisch ebenfalls ertragreich. Er bedeutet, dass man Schubladen vermeiden sollte, d. h. nicht einzelne Personengruppen ausschließlich als »Männer von der Straße« behandeln sollte und andere als interessierte Bildungsbürger, die mühelos von Kurs zu Kurs bei der Stange

bleiben. Zumindest theoretisch besteht die Chance, Suchbewegungen oder Widerfahrnisse auch bei denen auszulösen, die nicht danach suchen.

Soweit das Schütz'sche Lebensweltkonzept in erwerbspädagogischer Sicht. Welche Deutungen ergeben sich damit für die eingangs identifizierten Probleme der Praxis mit Lebensweltorientierung?

Deutungen der Praxisprobleme mithilfe der Theorie

1. Wenn trotz bester Absichten und professioneller Praxis Lebensweltorientierung nicht zu den erwarteten Erfolgen führen, so liegt dies vielleicht an der »natürlichen Einstellung« potenzieller Zielgruppen, zunächst einmal nichts Neues wissen zu wollen, schon gar nichts Irritierendes. Eine solche Einsicht kann auch Erwartungen der Politik an Weiterbildungsquoten oder Reichweiten korrigieren helfen. Die Theorie rät an der Stelle, eigene Begrenzungen und die der Adressaten zu akzeptieren.

2. Ich erinnere an das eingangs aufgemachte Gegensatzpaar aus Diversity und Homogenität sowie Inklusivität und Exklusivität. Mit dem von Schütz & Luckmann und Wittpoth Gelesenen erscheinen diese Gegensätze nur scheinbar als problematisch. Wenn in den Bildungshäusern Menschen mit Homogenitätserwartungen erscheinen – also z. B. homogene Lerngruppen erwarten oder auf Dauer gestellte, feste Gruppen bevorzugen, so bewegen sie sich womöglich in den Routinen des »Mannes auf der Straße«. Das wird der akzeptable und akzeptierte Normalfall sein. Zugleich können Bildungsprofis gezielt den Diversity- und Inklusionsstachel setzen, Heterogenität fördern – und damit »irritierende« Erfahrungen ermöglichen und Lernen vom stabilisierenden in den irritierenden Modus bringen. Beides geht nebeneinander, zum Teil sogar in Bezug auf ein und dieselbe Person: Uns werden Menschen an einem Tag in der Rolle der gut informierten Bürgerin begegnen, an einem anderen in der Rolle des »Mannes von der Straße«. Bildungseinrichtungen können die verschiedenen Modi, in denen Menschen nach Wissen suchen, alle zugleich ernst nehmen und durchaus nebeneinander zu einem Programm zusammenbinden.

3. Steht lebensweltliche Bildung im Widerspruch zu emphatischen Bildungstheorien? Die Lebenswelt, wie sie bei Schütz theoretisch durchdrungen ist, erfordert eine Alltagsorientierung, die nicht als defizitär qualifiziert werden darf. Überall da, wo Routinen des Alltags nicht mehr funktionieren, sind Unterstützungsstrukturen gefragt, die die Stabilität wiederherstellen, Wissensvorräte auffüllen und somit Voraussetzungen schaffen, um an anderer Stelle persönliche Weiterentwicklung zu ermöglichen. Im Bild des Höhlengleichnisses: Nur wer die Situation in der Höhle vollständig ernst nimmt, kann didaktische

Wege finden, den Bewohner/innen die Höhle begehbar zu machen. Doch das wird nicht alles sein. Wenn Bildungsprofis in einem zweiten Schritt ihre Antennen für Situationen schärfen, in denen sich Menschen weiterentwickeln, also für einen Moment zum gut informierten Bürger werden wollen, oder wenn man ihnen Widerfahrnisse zumutet, die sie zu Suchenden werden lassen, dann weist eine solche Bildungsarbeit über die Höhle hinaus. Sie genügt dann sehr wohl den Ansprüchen einer emphatischen Bildungstheorie, die uns eingangs im Widerspruch zur Lebensweltorientierung zu stehen schien.



Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. *Santalka. Filosofija* 18(3), 6–18.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt* (Soziologische Texte, 82). Neuwied, Darmstadt: Luchterhand.

Wittpoth, J. (2014): Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (S. 259–282). Bielefeld: transcript Verlag.



DR. PETER BRANDT

leitet die Abteilung »Wissenstransfer«
am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V.

brandt@die-bonn.de