

LIBERTÄRER PATERNALISMUS ALS DIDAKTISCHE HALTUNG

Marius Metzger

Manchmal benötigen Lernende etwas Unterstützung, um die für den eigenen Lernerfolg relevanten Entscheidungen treffen zu können. Ein sanfter Schubser in die richtige Richtung soll ihnen dabei helfen. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, welche Möglichkeiten der libertäre Paternalismus als didaktische Haltung bietet. Zugleich werden die Grenzen dieses Ansatzes ausgelotet.

In der Erwachsenenbildung werden Entscheidungen der Lernenden oft durch Vorgaben der Erwachsenenbildner/innen beeinflusst. So fällt beispielsweise Kursteilnehmer/innen die Entscheidung darüber leichter, ob sie regelmäßig an einem Kurs teilnehmen sollen oder nicht, wenn sie vorab die Möglichkeit erhalten haben, sich selbst zu einer regelmäßigen und verbindlichen Kursteilnahme zu verpflichten. Eine solche Möglichkeit zur Selbstverpflichtung wird dabei allerdings oft nicht durch die Kursteilnehmer/innen selbst eingefordert, sondern von den Kursleiter/innen vorgegeben.

An diesem kurzen Beispiel aus dem Kursalltag zeigt sich, dass Erwachsenenbildner/innen das Umfeld, in welchem die Lernenden ihre Entscheidungen treffen, aktiv gestalten. Diese Gestaltung des Entscheidungsumfeldes bezeichnen Thaler und Sunstein (2008, S. 3) im Zusammenhang mit verhaltensökonomischen Entscheidungsmodellen treffend als Entscheidungsarchitektur. Auf die Erwachsenenbildung bezogen bedeutet dies, dass durch eine solche Entscheidungsarchitektur das Lernen Erwachsener erleichtert oder aber auch erschwert werden kann – je nach konkreter Ausgestaltung der Lernumgebung. Ausgehend vom Anspruch, durch

erwachsenenbildnerische Angebote das Lernen Erwachsener bestmöglich fördern zu wollen, kann eine aktive Gestaltung der Lernumgebung also dazu genutzt werden, den Lernenden die Entscheidung für ein lernwirksames Verhalten zu erleichtern.

»Ein sanfter Schubser in die richtige Richtung«

Die hinter dieser Beeinflussung von Entscheidungen stehende Haltung wird von Thaler und Sunstein (2003, 2008) als libertärer Paternalismus bezeichnet. Im Gegensatz zum negativ konnotierten Konzept des »Paternalismus« soll mit dem angefügten Adjektiv »libertär« hervorgehoben werden, dass bei dieser Form des Paternalismus die Entscheidungsfreiheit des Einzelnen erhalten bleibt. Damit grenzt sich der »libertäre« Paternalismus klar vom »klassischen« Paternalismus ab, welcher diese Entscheidungsfreiheit beschneidet, was zur Entmündigung und Bevormundung der Lernenden führt. Demgegenüber stellt der libertäre Paternalismus eine relativ sanfte Form des Paternalismus dar, welcher die Auswahl an Möglichkeiten nicht einschränkt oder mit strengen Auflagen versieht: »Libertarian paternalism is a relatively weak, soft,

and nonintrusive type of paternalism because choices are not blocked, fenced off, or significantly burdened« (Thaler/Sunstein 2008, S. 5).

Die Notwendigkeit für die Einnahme einer libertär paternalistischen Haltung gründet dabei auf der Einsicht, derzufolge Menschen nicht als jederzeit rational handelnde Akteure betrachtet werden können. Der *homo oeconomicus*, welcher aufgrund bestimmter Präferenzen ein nutzenmaximierendes Verhalten zeigt, existiert so nicht (vgl. Thaler/Sunstein 2003). Vielmehr trifft der *homo sapiens* oft irrationale respektive beschränkt rationale Entscheidungen, die ihm Nachteile einbringen. Entscheidungsprozesse des *homo sapiens* werden im Fachdiskurs zwar als zielgerichtet und regelgeleitet operierende Prozesse betrachtet (vgl. Jungermann/Pfister/Fischer 2005, S. 7ff.). Allerdings sind derartige Prozesse nicht von anderen psychischen Funktionen isoliert. Der Entscheidungsprozess ist von anderen kognitiven Funktionen wie beispielsweise Wahrnehmung, Sprache oder Gedächtnis nicht unabhängig zu denken.

Auch sind Entscheidungsprozesse in motivationale und emotionale Prozesse eingebettet. Insbesondere emotionale Prozesse können aber mit irrationalen Entscheidungen in Zusammenhang stehen, wenngleich deren genaue Rolle im Entscheidungsprozess bis heute empirisch weitgehend ungeklärt blieb. Jedoch kann häufig beobachtet werden, dass beispielsweise einzelne Kursteilnehmende in größeren Gruppen gehemmt sind und sich nicht trauen, die für ihr Verständnis notwendigen Klärungsfragen zu stellen. Ein solches Verhalten bedeutet für die Kursteilnehmer/innen also, dass ihnen aus ihrem Verhalten an den eigenen Maßstäben gemessene Nachteile entstehen. Aus diesem Grund benötigen Menschen manchmal einen sanften Schubser in die richtige Richtung. Solche Schubser bezeichnen Thaler und Sunstein (2008, S. 6) als Nudges: »A nudge, as we will

use the term, is any aspect of the choice architecture that alters people's behaviour in a predictable way without forbidding any options or significantly changing their economic incentives. To count as a mere nudge, the intervention must be easy and cheap to avoid. Nudges are not mandates.« Der rational denkende Mensch wird sich von solchen Nudges nicht beeinflussen lassen, da seine Wahloptionen erhalten bleiben und damit Entscheidungen im Sinn der Nutzenmaximierung weiterhin möglich sind. Irrationale Handlungsweisen werden dagegen von solchen Nudges so gesteuert, dass den handelnden Menschen aus ihrem Verhalten keine Nachteile, sondern Vorteile entstehen.

»Entscheidungsrelevantes Umfeld aktiv gestalten«

Das oben genannte Beispiel soll den Einsatz von Nudges im Kontext der Erwachsenenbildung verständlich machen: Wie bereits erwähnt, fällt es Kursteilnehmer/innen/n in der Regel leichter, sich in größeren Gruppen zu Wort zu melden, wenn sie die Möglichkeit hatten, die eigene Wortmeldung mit anderen Teilnehmenden vorzubesprechen. In der Erwachsenenbildung wird das Arbeiten mit größeren Gruppen daher oft mit so genannten »Buzz Groups« kombiniert: »[This technique] is designed to maximize the input of all the members of a large assembled group by breaking them down into groups of six and having them »buzz« for about 6 minutes on some specific issue« (Cargan/Wright/Kasch 2009, S. 88).

Diese Technik wurde ursprünglich nach ihrem Erfinder Phillips (1948) als »Phillips 66«-Methode bezeichnet, wobei sich im Laufe der Zeit aufgrund des mit dem Einsatz dieser Technik einhergehenden Stimmengewirrs die Bezeichnung »Buzz Group« durchgesetzt hat und verschiedene Varianten dieser Buzz Groups entwickelt wurden. Der Austausch der Kursteilnehmer/innen in solchen Buzz Groups erweist

sich nachweislich als lernförderlich. Bereits Shiota (1965) konnte dies mit seiner Studie zur Produktivität von Buzz Groups belegen, wenngleich sich hier in Abhängigkeit zur Gruppenstruktur Unterschiede zeigten. In diesem Zusammenhang sind auch die Ergebnisse der Studie von Liu und Littlewood (1997) von Interesse, welche am Beispiel von asiatischen Studierenden nachweisen konnten, dass in der Kurssituation eine vorbereitende Auseinandersetzung mit Fragen der Kursleitenden die Hemmschwelle zur anschließenden aktiven Teilnahme in Großgruppen senkt. Schließlich soll auch auf die Studie von Smith u.a. (2009) verwiesen werden: Sie konnten zeigen, dass sich durch den vorbereitenden Austausch unter Kursteilnehmer/innen/n auch die Qualität der Antworten verbessert – selbst wenn die Kursteilnehmer/innen denselben Wissensstand bezüglich der gestellten Frage aufweisen. Darüber hinaus bieten solche Gespräche unter Gleichrangigen auch weitere Entwicklungschancen: »Furthermore, justifying an explanation to a fellow student and sceptically examining the explanation of a peer provide valuable opportunities for students to develop the communicative and metacognitive skills that are crucial components of disciplinary expertise« (Smith u.a. 2009, S. 124).

Zusammenfassend kann also mit einiger Berechtigung davon ausgegangen werden, dass die Vorbesprechung von Fragen in Buzz Groups für das Lernen förderlich ist. Im vorliegenden Beispiel stellt der Einsatz von Buzz Groups den Nudge zur Förderung der aktiven Beteiligung der Teilnehmenden in der Großgruppe dar. Die Verwendung dieses Nudges erscheint legitim, da sich dadurch die Lernenden eher dazu entscheiden können, sich aktiv einzubringen. Hierdurch wird der Lernprozess unterstützt.

Man mag solche Praktiken mit einiger Berechtigung als manipulativ kritisieren, wenngleich bei einer solchen Kritik weitgehend unbeachtet bleibt,

dass Erwachsenenbildner/innen in jedem Fall auf die Entscheidungen ihrer Adressat/inn/en Einfluss nehmen. Warum soll dieses Wissen nicht für die Erleichterung von lernförderlichen Entscheidungen genutzt werden? Einige Brisanz erhält diese Kritik allerdings, wenn durch den Einsatz solcher Nudges nicht nur die Entscheidung für ein lernförderliches Verhalten beeinflusst wird, sondern auch die dem Verhalten zugrunde liegende Einstellung und damit die eigenen Maßstäbe, an welchen diese Entscheidungen gemessen werden. Eine solch erzwungene Einstellungsänderung stellt dann nämlich die Wahlfreiheit infrage.

»Erzwungene Einstellungsänderungen vermeiden«

Folgendes Negativbeispiel soll dieses Problem verdeutlichen helfen: Ein Kursleiter fragt die Kursteilnehmer/innen, ob ihm jemand dabei helfen könne, einen Aspekt seiner Ausführungen zum Thema Gesprächsführung zu veranschaulichen. Der Kursleiter sucht den Blickkontakt zu den Kursteilnehmer/innen/n, woraufhin sich eine eher scheue Kursteilnehmerin bereit erklärt, dem Kursleiter zu helfen. Der Kursleiter fragt nun weiter, ob die Kursteilnehmerin dazu bereit sei, gemeinsam mit ihm ein Rollenspiel durchzuführen, was diese nach einigem Zögern bejaht. Nun bittet der Kursleiter die Kursteilnehmerin, die Instruktionen zum Rollenspiel aufmerksam zu lesen und anschließend das Rollenspiel vor den anderen Kursteilnehmer/innen/n durchzuführen. Sie führen gemeinsam ein rund dreißig Minuten dauerndes Rollenspiel durch, wobei die Kursteilnehmerin vom Kursleiter deutlich vorgeführt bekommt, dass sie in der Gesprächsführung massive Defizite aufweist. Nach Beendigung des Rollenspiels dankt der Kursleiter kurz für das Engagement der Kursteilnehmerin, gibt ihr allerdings keine Rückmeldung darüber, wie sie ihre Gesprächsführung verbessern könnte – und fährt mit seinen Ausführungen fort.

In diesem Negativbeispiel wird die Kursteilnehmerin dazu gebracht, sich freiwillig für die Unterstützung des Kursleiters zu entscheiden, während die Wahlmöglichkeiten der Kursteilnehmerin nicht eingeschränkt wurden. Anschließend bewegt der Kursleiter die Kursteilnehmerin allerdings dazu, ein nicht einstellungskonformes Verhalten zu zeigen, wobei sich die fehlende Einstellungskonformität aus ihrem Zögern erschließen lässt. Die freiwillig und öffentlich abgegebene Einverständniserklärung zur Unterstützung des Kursleiters erschwert der Kursteilnehmerin einen Rückzug aus der Situation, da im Falle eines Rückzuges eine Inkonsistenz des Handelns und damit kognitive Dissonanz die Folge wäre. Da Menschen konsistente Beziehungen in ihren Kognitionen anstreben, haben solche Dissonanzen eine motivationale Kraft zur Dissonanzreduktion und erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Einstellungsänderungen (vgl. Festinger 1957). Aufgrund der Tatsache, dass die Teilnahme am Rollenspiel für die scheue Kursteilnehmerin mit großen Kosten verbunden ist und der Nutzen aus dem Rollenspiel relativ gering war, entsteht bei ihr eine kognitive Dissonanz bezüglich der Entscheidung zur Unterstützung des Kursleiters. Um diese Dissonanz zu reduzieren, wird die Kursteilnehmerin nun mit großer Wahrscheinlichkeit den eigenen Nutzen aufwerten und ihre potenziell negative Einstellung gegenüber der Teilnahme am Rollenspiel ändern. Hätte die Kursteilnehmerin allerdings bei ihrer Entscheidung zur Unterstützung des Kursleiters bereits den daraus resultierenden Nutzen gekannt, so hätte sie sich wohl gegen dessen Unterstützung entschieden und ihre Einstellung gegenüber dem Rollenspiel beibehalten. Diese Situation zeigt, wie problematisch der Einsatz von Nudges sein kann.

Es kann durchaus gute Gründe dafür geben, lernförderliche Entscheidungen der Adressat/inn/en von Bildungsangeboten durch die Gestaltung von Lernumgebungen zu erleichtern respek-

tive zu beeinflussen. Sollen solche Beeinflussungsbemühungen allerdings erwachsenenbildnerischen Ansprüchen genügen, so müssen sie der Teilnehmerorientierung und der Handlungsorientierung als den grundlegenden Leitprinzipien erwachsenenbildnerischer Didaktik treu bleiben. Dies bedeutet, dass sich Entscheidungsarchitekt/innen fragen müssen, ob die geplante Beeinflussung den jeweiligen Teilnehmenden gerecht wird und deren Handlungsmöglichkeiten erweitert.

»Handlungsmöglichkeiten erweitern helfen«

Darüber hinaus muss die Beeinflussung auf relativ leichte, weiche und unaufdringliche Art erfolgen (vgl. Thaler/Sunstein 2008, S. 5), wie es der Grundhaltung des libertären Paternalismus entspricht. Abzulehnen sind dagegen all jene Beeinflussungsformen, bei welchen das Ziel in einer Einstellungsänderung der Lernenden besteht, weil hier die Beurteilung der Nützlichkeit der getroffenen Entscheidung an den je eigenen Maßstäben ebenfalls beeinflusst und damit die Wahlfreiheit eingeschränkt wird.

Literatur

- Cargan, J. F./Wright, D. W./Kasch, C. R. (2009): Communication in small groups: theory, process, skills. Boston
- Festinger, L. (1954): A theory of cognitive dissonance. Stanford
- Jungermann, H./Pfister, H.-R./Fischer, K. (2005): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung, 2. Aufl. Berlin
- Liu, N.-F./Littlewood, W. (1997): Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? In: System, H. 3, S. 371-384
- Phillips, D. (1948): Report on discussion 66. In: Adult Education Journal, H. 7, S. 181-182
- Shiota, Y. (1965): A study of buzz group: group structure and productivity. In: Bulletin of the Nagoya Faculty of Education, H. 12, S. 70-71
- Smith, M.K. u.a. (2009): Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. In: Science, H. 323, S. 122-124

Thaler, R.H./Sunstein, C.R. (2003): Libertarian Paternalism. In: The American Economic Review, H. 2, S. 175-179

Thaler, R.H./Sunstein, C.R. (2008): Nudge. Improving decisions about health, wealth, and happiness. New Haven

Abstract

Durch die Gestaltung von Lernarrangements können Erwachsenenbildner/innen die Entscheidungen der Lernenden in Lehr-/Lernsituationen beeinflussen. Solche Einflussnahmen sollen lernwirksame Entscheidungen der Adressat/inn/en von Bildungsangeboten verbessern helfen, um deren Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Abzulehnen sind dagegen all jene Bestrebungen, die dem Lernenden Einstellungsänderungen aufnötigen. Vielmehr sollen die Lernenden die Nützlichkeit ihrer getroffenen Entscheidung an den je eigenen Maßstäben beurteilen können. Der vorliegende Artikel zeigt daher Wege auf, wie lernwirksame Entscheidungen gesteuert werden können, jedoch ohne die Auswahl der Möglichkeiten einzuschränken. Anhand von Beispielen auf mikrodidaktischer Ebene werden Möglichkeiten und Grenzen solcher Beeinflussungsversuche aufgezeigt.



Prof. Dr. Marius Metzger, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildung, Lernen und Entwicklung.

Kontakt: marius.metzger@hslu.ch