DIE space
texte.online

Herbert Gerl

Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht

SESTMAT – Selbststudienmaterial

Online-Erstveröffentlichung (Juni 2016) in der Sammlung texte.online

Reviewstatus: arbeitsbereichsinterne Qualitätskontrolle
vorgeschlagene Zitation: Gerl, H. (1975). *Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht. SESTMAT – Selbststudienmaterial.*
Abgerufen von www.die-bonn.de/id/31859/24294

Dieses Dokument ist unter folgender
creative-commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

www.die-bonn.de

I
Plmi
770
1975

Selbst
Studien
material

Studieneinheit:

Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht

Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen

Programm-planung

Erwachsenen-bildung

Organisatorische Planung

Lernen mit Erwachsenen

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Pädagogische Arbeitsstelle
Invent. Nr.:
Bibl. Nr.: I Pl mi 770

se st mat

Hinweise für den Leser

Diese Studieneinheit ist eine von mehreren, die sich alle auf Probleme der Erwachsenenbildung beziehen. Sie haben, wenn Sie diese Studieneinheit in die Hand nehmen, bestimmte **Erwartungen.** Möglicherweise erhoffen Sie sich direkte Antworten auf Fragen, die im Berufsalltag eines pädagogischen Mitarbeiters auftreten. Denkbar ist auch, daß Sie weniger handlungsanleitende Informationen erwarten als vielmehr Aufklärung über Problemzusammenhänge und Hintergründe. Es kann aber auch sein, daß Sie nicht hauptberuflich, sondern als Kursleiter oder als Student an Fragen der Erwachsenenbildung interessiert sind.

Wir, die Verfasser des Selbststudienmaterials (SESTMAT) können Ihre sicherlich sehr unterschiedlichen Erwartungen nicht alle berücksichtigen. Sie können aber erwarten, daß wir Ihnen mitteilen, welches **unsere Vorstellungen** bei der Herstellung waren und wie wir uns den Umgang mit den Studieneinheiten denken.

Bei den vorbereitenden Überlegungen und bei der Herstellung der Studieneinheiten haben wir versucht, von dem auszugehen, was über die Arbeitsplatzanforderungen der hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeiter an Volkshochschulen bekannt ist. Die Ausweitung der Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung und die Zunahme der in diesem Bereich tätigen Personen sind der Grund, weshalb wir diese Adressatengruppe vorrangig ansprechen. Denn wenn auch an einer Reihe von Hochschulen Erwachsenenbildung studiert werden kann, so wird doch der größere Teil der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung weiterhin tätig, ohne sich vorher darauf vorbereitet zu haben. Angesichts dieser Lage sollen die Studieneinheiten des SESTMAT-Projekts der Einführung in die Probleme der Erwachsenenbildung dienen, d.h. die Studieneinheiten orientieren sich an den wichtigsten Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildungspraxis: Programmplanung und Lehren und Lernen mit Erwachsenen. In beiden Tätigkeitsbereichen sind stets organisatorische und institutionelle Probleme und der gesellschaftliche Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung zu bedenken. Für die **Gesamtgliederung** von SESTMAT ergeben sich daraus vier Themenblöcke:

- Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung,
- organisatorische und institutionelle Probleme,
- Lehren und Lernen mit Erwachsenen,
- Programmplanung in der Erwachsenenbildung.

Die diesen Themenblöcken jeweils zugeordneten Einzelthemen können der Übersicht am Ende der Studieneinheit entnommen werden. Der zweite und kleinste Themenblock ist auf die besondere Situation der Volkshochschule bezogen, während die Studieneinheiten der anderen Themenblöcke für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung bedeutsam sind.

Bei der Konzipierung des Studienmaterials ist darauf geachtet worden, daß jede **Studieneinheit** aus sich selbst heraus verständlich ist. Die Reihenfolge in der Bearbeitung der Studieneinheiten kann sich daher nach den jeweiligen Lern- und Arbeitsbedürfnissen der Leser richten.

Die einzelnen Studieneinheiten sind zumeist in der gleichen Weise aufgebaut:

Im **Einführungstext** wird der Zusammenhang des Themas mit den beruflichen Anforderungen dargestellt, werden die Lernziele benannt und wird der Aufbau der Studieneinheit kurz skizziert.

Der **Basistext** enthält die grundlegenden Informationen zum jeweiligen Thema. In der Regel

wurde versucht, eine Auswahl aus vorhandenen, durchaus kontroversen bzw. kontrovers zu interpretierenden wissenschaftlichen Ergebnissen, Hypothesen oder Theorien zusammenzustellen.

Der **Verarbeitungstext** ist auf die Problematisierung der im Basistext angesprochenen Sachverhalte abgestellt. Außerdem wird versucht, Bezüge zur Praxis herzustellen und Anwendungsmöglichkeiten anzuregen.

Die Studientexte sollen Lerntexte sein. Sie enthalten daher auch **Aufgabenstellungen**, die als Anregungen gedacht sind, über die vermittelten Inhalte weiter nachzudenken und Konsequenzen fürs praktische Handeln zu erarbeiten. Letzteres in Gruppenarbeit zu versuchen ist naheliegend, insbesondere dann, wenn auf diese Weise mit Hilfe der Studieneinheiten individuelle Arbeitserfahrungen in sozialen Lernprozessen aufgearbeitet werden können.

Jede dem Leser vorgelegte Studieneinheit stellt die dritte Fassung eines Textes dar, der von einem Autor nach Vorbesprechungen mit der SESTMAT-Redaktion erstellt worden ist. Diese ursprüngliche Autorenfassung erlebt dann Überarbeitungsgänge unter Beteiligung des jeweiligen Autors, der beiden hauptberuflichen SESTMAT-Redakteure, des Projektbeirats und wahlweise hinzugezogenen Praktikern der Erwachsenenbildung. Auch Sie als Leser der Ihnen vorliegenden SESTMAT-Studieneinheit werden sicherlich noch Anregungen und **Verbesserungsvorschläge** an SESTMAT haben. Wir sind an Ihren Lernerfahrungen mit der Studieneinheit und an Ihrer Kritik interessiert. Benutzen Sie den Evaluationsbogen als Anregung, oder schreiben Sie uns spontan Ihre Meinung.

Unsere Adresse:

Projektgruppe SESTMAT
Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
Holzhausenstraße 21
6000 Frankfurt am Main

Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht

Manuskript: *Herbert Gerl*
Redaktion: *Wiltrud Gieseke*

Pädagogische Arbeitsstelle
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Projekt SESTMAT (Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)
Projektbeirat: Wilhelm Godde, Detlef Kuhlenkamp, Horst Siebert, Johannes Weinberg
Projektleitung: Hans Tietgens
Projektredaktion: Wiltrud Gieseke, Christa Kodron-Lundgreen

© 1975, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Bonn/Frankfurt am Main

Inhaltsverzeichnis

	Einführung	3
1.	Praxis der Erwachsenenbildung und Lernziele der Lektion	3
1.1.	Zusammenhang mit dem EB-Alltag	3
1.2.	Frageansatz der Lektion	4
1.3.	Lernziele der Lektion	5
	Basistext	6
2.	Unterricht von Erwachsenen als soziale Interaktion – betrachtet aus den Perspektiven verschiedener Theorieansätze	6
2.1.	Erklärung und Bezugsetzung der Begriffe Unterricht und soziale Interaktion	6
2.2.	Analyse von Prozessen sozialer Interaktion in Lerngruppen Erwachsener	7
2.2.1.	Verhaltenstheoretische Interaktionsmodelle	8
2.2.1.1.	Interaktionsmodelle nach Homans	8
2.2.1.2.	Interaktionsmodelle von Jones und Gerard	11
2.2.2.	Das gruppendynamische Interaktionsmodell	14
2.2.3.	Das systemtheoretische Interaktionsmodell	17
	Verarbeitungstext	22
3.	Pädagogische Relevanz, Problematisierung, didaktische Anwendung der verschiedenen Theorien sozialer Interaktion	22
3.1.	Erwachsenenunterricht als Tauschprozeß	22
3.1.1.	Pädagogische Relevanz	22
3.1.2.	Didaktische Anwendung	23
3.1.3.	Problematisierung	25
3.2.	Erwachsenenunterricht als Planspiel	26
3.2.1.	Asymmetrische Muster	26
3.2.2.	Muster von Pseudo-Interaktion	27
3.2.3.	Reaktive Muster	28
3.3.	Erwachsenenunterricht als Kooperationsproblem	29

3.4.	Erwachsenenunterricht als gesellschaftliches Problem	30
3.4.1.	Problematisierung des systemtheoretischen Ansatzes	30
3.4.2.	Exkurs: Kritik-Funktion von Erwachsenenunterricht	31
3.4.3.	Didaktische Fragen im Zusammenhang der Kritik-Funktion von Erwachsenenunterricht	32
3.5.	Zusammenfassung und Lösung zweier Problemfälle	35
3.5.1.	Problemfall A: Drop-out	35
3.5.2.	Problemfall B: Schwierigkeiten bei der Aktivierung einer Lerngruppe (ohne Drop-out)	37
3.5.3.	Schlußbemerkung	39
	Weiterführende Literatur	40
	Literaturverzeichnis	42

Einführung

1. Praxis der Erwachsenenbildung und Lernziele der Lektion

1.1. Zusammenhang mit dem EB-Alltag

A. Ein Kursleiter muß seinen Kurs zum Thema „Wie funktioniert unsere Wirtschaft" nach der Hälfte der vorgesehenen Abende abbrechen, da die Teilnehmerzahl immer kleiner wird und er schließlich nur noch mit zwei oder drei Unermüdlichen alleine ist.

B. Ein Kursleiter hält einen bis zum Ende gut besuchten Kurs zur Vorbereitung auf die Begabten-Sonderprüfung ab. Obwohl ihm sehr an einer aktiven Beteiligung der Teilnehmer gelegen ist, muß er alle Informationen und auch noch deren Problematisierung im wesentlichen selbst übernehmen. Eine Aktivierung der Lerngruppe gelingt nicht.

Wer solche Erfahrungen des Alltags erklären und sein eigenes Handeln direkt als Kursleiter, indirekt als hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter (HPM) einer Erwachsenenbildungs(EB)-Einrichtung überprüfen und begründet verändern will, kann sich diverser Hypothesen bedienen. Er kann zunächst einmal und ohne wissenschaftlichen Aufwand vermuten:

zu A: _____

_____

zu B: _____

_____

(Bitte, notieren Sie in Stichworten, was Ihnen auf Anhieb einfällt!)

Für **Teilnehmerschwund** kann z.B. ungünstige Tageszeit, der mißliche Ort, eine Veranstaltungskonkurrenz, eine Grippe-Epidemie . . . ursächlich sein. Solche Faktoren und ähnlich grobe Randbedingungen sind relativ leicht denkbar. Sie sollten aber nicht die Frage nach den inneren und komplexeren Bedingungszusammenhängen verdrängen, zumal nicht die nach der *„sozialen Bedingtheit des Lernens"*:

> *„Um zu verstehen, wie ein Mensch lernt, müssen wir verstehen, unter welchen Bedingungen er lernt. Insofern nun der Mensch wesentlich auf die Gemeinschaft mit anderen Menschen bezogen ist, ist auch seine Wechselwirkung mit seiner Welt wesentlich ein sozialer Vorgang. Mithin ist auch das Lernen sozial bedingt."* (W. Correll, 1970, S. 49)

1.2. Frageansatz der Lektion

In den wenigen Sätzen dieses Zitats sind die wesentlichen Probleme unserer Studieneinheit genannt:

- die unaufhebbare Bezogenheit eines Individuums auf seine soziale Umwelt;
- sein Zwang, sich lernend mit der ihn umgebenden Realität auseinanderzusetzen;
- das schwierige Verhältnis, in dem diese beiden Anforderungen zueinander stehen.

Erinnern Sie sich an Ihre eigene Kindheit und Schulzeit und an die Bedeutsamkeit erlebten Lehrer- und Mitschülerverhaltens für die Entfaltung Ihrer Interessen! Achten Sie auf informelle Gespräche, in denen Teilnehmer z.B. eines Volkshochschul(VHS)-Kurses zu verstehen geben, was sie dort vor allem beschäftigt!

Durchweg ergibt sich im Grunde die gleiche Problemkonstellation: Zum einen ist eine Auseinandersetzung mit Sachproblemen unvermeidlich, zum anderen ist gleichzeitig eine soziale Situation zu bewältigen.

Für die Diskussion aktueller Sachprobleme werden sachbezogene Vorkenntnisse bedeutsam. Hypothetisch formuliert ist aber auch für die Bewältigung der je aktuellen sozialen Situation entscheidend wichtig, welche **sozialen Vorerfahrungen** vorliegen. Es sind also gerade auch bestimmte Bezugsgruppen, wie Familie, Freundeskreis, frühere Lerngruppen u.ä., für die Art und Weise der Bewältigung der sozialen Situation von Belang.

Für diese Lektion sind die entscheidenden Fragen:

1. In welchem Verhältnis stehen die Sachebene einerseits und die personale und soziale Ebene andererseits zueinander?
2. Welche Aussagen können über die Auswirkungen der Prozesse auf der einen Ebene (z.B. Sozialebene) auf die Prozesse der anderen Ebene (z.B. Sachebene) gemacht werden? Ist vielleicht eine Wechselwirkung (Interdependenz) anzunehmen?

Wenn Unterricht von Erwachsenen als Ort sozialer Interaktion betrachtet wird, dann kommen zumindest die folgenden drei Problemstellungen in den Blick:

1. **Sachprobleme sind personal vermittelt.**
2. **Personale Beziehungen sind sachlich vermittelt.**
3. **Das Verhalten auf der personalen oder sozialen Ebene ist selbst wiederum Inhalt oder Gegenstand von Lernprozessen.**

1.3. Lernziele der Lektion

Wenn die hier aufgestellten Annahmen zum Stellenwert von sozialer Interaktion im Lernprozeß zutreffen, müssen sie an der Praxis des Erwachsenenunterrichts überprüft werden können.

Ob der Unterricht von Erwachsenen als soziale Interaktion verstanden werden kann, muß sich dann dadurch erweisen, daß dieser Ansatz es erlaubt,

- Erklärungshypothesen für Problemsituationen zu formulieren;
- Handlungs- und Verhaltensalternativen für den Kursleiter und den Kursteilnehmer zu entwickeln;
- das Handeln und Verhalten tatsächlich zu verändern;
- die Ergebnisse und Wirkungen des (veränderten) Verhaltens zu überprüfen.

Als Ausgangs-**These**, die den weiteren Gang unserer Überlegungen bestimmt, soll festgehalten werden:

Wer Problemsituationen erklären und sein eigenes Handeln begründet verändern und überprüfen will, benötigt dazu Einsicht in die Bedingungen und Strukturen sozialer Interaktion. Dabei sind die Besonderheiten sozialer Interaktion zu berücksichtigen, die ins Spiel kommen, sobald **Unterricht** (und nicht etwa ein Stammtischgespräch oder eine Aussprache im Kreise einer Familie u.ä.), und zwar besonders Unterricht von **Erwachsenen** (im Unterschied zu Unterricht von Kindern), besprochen werden soll.

Am Ende der Lektion sollten Sie darum

a) die Begriffe **Unterricht** und **soziale Interaktion definieren** und zueinander in Beziehung setzen können;

b) die wichtigsten verschiedenen **Theorien sozialer Interaktion nennen** können;

c) diese **Theorien** in ihren Grundzügen (in ihrem jeweils unterschiedlichen Zugriff zur Wirklichkeit der sozialen Interaktion) **darstellen und kritisieren** (relativieren) können;

d) die **didaktische Relevanz** dieser Theorie (d.h. ihre Bedeutsamkeit für die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht, insbesondere von Erwachsenenunterricht) **darstellen** können;

e) **Begriffe und Aussagen der Theorien** in den Sachverhalten und Problemen Ihrer Praxis **wiedererkennen** können;

f) **Praxis-Probleme mit Hilfe von Theorie klären und lösen** können. Dieser Punkt schließt insbesondere ein, daß es nach der Bearbeitung dieser Lektion möglich sein muß, die eingangs vorgestellten Problem-Beispiele aufzuklären und Handlungsalternativen zu formulieren.

Basistext

2. Unterricht von Erwachsenen als soziale Interaktion – betrachtet aus den Perspektiven verschiedener Theorieansätze

2.1. Erklärung und Bezugsetzung der Begriffe Unterricht und soziale Interaktion

Unterricht von Erwachsenen ist im Vergleich zu **Erwachsenenbildung** zweifellos der engere Begriff. Es muß also geklärt werden, unter welchen Bedingungen wir hier und im folgenden von Erwachsenenunterricht und nicht von Erwachsenenbildung sprechen.

Wir definieren mit Siebert Erwachsenenbildung als *„die organisierte, zielgerichtete Fortsetzung des Lernprozesses neben oder nach einer Berufstätigkeit".* In dieser Definition sind *„Lernvorgänge außerhalb eines Gruppenunterrichts, z.B. durch Bildungsfernsehen, Fernlehrmaterialien, programmierten Unterricht"* (H. Siebert, 1972, S. 10) ausdrücklich eingeschlossen. Eben diese Möglichkeiten müssen jedoch für unsere Überlegungen ausgeschlossen bleiben.

Erwachsenenunterricht kann somit bestimmt werden als die Organisation von Lernprozessen in Gruppen Erwachsener, d.h. solcher Teilnehmer, die neben oder nach einer Berufstätigkeit weiterlernen, wobei für unsere Überlegungen auch die Tatsache wichtig bleibt, daß nicht alle in solchen Gruppen ablaufenden Lernprozesse intendiert, also bewußt und/oder gewollt sein müssen.

Es laufen Prozesse zumindest auf zweierlei Ebenen (der sachlichen und der emotionalen Ebene) ab, deren Bedeutsamkeit auch und gerade dann nicht bezweifelt werden kann, wenn sie den Beteiligten selbst teilweise oder auch vollständig verborgen bleiben.

Die Definition des Begriffs **soziale Interaktion** bereitet vergleichsweise größere Schwierigkeiten. Zunächst kann festgehalten werden, daß das Eigenschaftswort **sozial** lediglich darauf hinweisen soll, daß (zumindest) zwei Menschen (und nicht etwa ein Mensch und eine Maschine oder zwei Maschinen) miteinander interagieren.

Problematisch ist vor allem eine Abgrenzung des Begriffs **Interaktion,** insbesondere von dem verwandten Begriff der **Kommunikation.** Eine eindeutige definitorische Abgrenzung für diese beiden Begriffe gibt es nicht. Beide Begriffe werden häufig gleichbedeutend (synonym) gebraucht. Es gibt Vorschläge, Kommunikation als den weiteren und Interaktion als den engeren Begriff zu benutzen (J. Fritz, 1973, S. 155).

Für unsere Zwecke scheint eher eine umgekehrte Bestimmung sinnvoll: Interaktion kann als der weitere Begriff betrachtet werden, da er (vom Wort her) ganz generell zwischenmenschliches Handeln und Verhalten beschreibt.

Kommunikation bezeichnet insbesondere den Teilbereich sprachlichen Handelns und Verhaltens, allerdings – dies macht auch diese Unterscheidung problematisch – unter Einbeziehung nonverbaler Elemente (vgl. zur Bestimmung von Erziehung als soziale Handlung: W. Brezinka, Nr. 5). Um die mit dem Begriff Kommunikation aufkommenden Erwartungen spezieller linguistischer, soziolinguistischer, psycholinguistischer und informationstheoretischer Beiträge zu vermeiden, um andererseits den in dieser Lektion anstehenden Sachfragen gerecht zu werden, scheint der Terminus **soziale Interaktion** angemessen. Dieser Begriff soll also das wechselseitig aufeinander bezogene Handeln und Verhalten mindestens zweier Menschen bezeichnen. Die Wechselseitigkeit des Handelns und Verhaltens kann bestehen

- in wechselseitigem Austausch,
- in wechselseitiger Einwirkung oder
- in wechselseitiger Steuerung.

Wenn wir also **Unterricht** von Erwachsenen als **soziale Interaktion** betrachten, so heißt das, daß wir von einer wechselseitigen Beeinflussung der Handlungen und Verhaltensweisen der Mitglieder einer Erwachsenen-Lerngruppe ausgehen.

Die verschiedenen Interaktionstheorien sollen in dieser Studieneinheit in einem ersten Schritt – auf Grundstrukturen reduziert – erst einmal vorgestellt und dann daraufhin befragt werden, was sie im Zusammenhang unseres didaktischen Problems (Unterricht von Erwachsenen) zu leisten vermögen.

2.2. Analyse von Prozessen sozialer Interaktion in Lerngruppen Erwachsener

Als These für diese Studieneinheit gilt, daß die hier angesprochenen **Aktivitäten** in aller Regel eine **doppelte Funktion** besitzen: **Sie weisen gleichzeitig sowohl einen Sachbezug wie einen personalen bzw. sozialen Bezug auf.**

Veranschaulichung und Beleg für diese einleitende These könnte das Ergebnis der folgenden – in jeder Erwachsenen-Lerngruppe leicht und ohne großen Zeitaufwand nachvollziehbaren – Interaktionsübung sein. Die Übung basiert auf einem Vorschlag Brochers (T. Brocher, 1967, S. 142), ist allerdings für die spezielle Zielsetzung in der Durchführung abgeändert.

> In einer Gruppe von Erzieherinnen wurde die Aufgabe gestellt, nach genauen Anweisungen Figuren – bestehend aus 5 Quadraten – zu zeichnen. In einem ersten Durchgang **(Monolog)** wurde die Regel vorgegeben, daß bei der Anweisung zum Zeichnen keinerlei Rückfragen gestellt werden durften. Die Teilnehmerinnen durften untereinander ebenfalls keine Informationen austauschen. Auch wurde der Blickkontakt unterbrochen. Die Teilnehmerinnen wurden nach dem ersten

Durchgang gebeten, in Stichworten die Gefühle und Gedanken während des **Monologs** zu notieren. In einem zweiten Durchgang **(Dialog)**, in dem eine andere, jedoch gleich schwierige Figur zu zeichnen war, durften Informationen durch Rückfragen zusätzlich eingeholt werden. Abschließend wurde die Anzahl der richtigen Lösungen der Aufgabe ermittelt.

Sind Ihnen beim Lesen dieses Beispiels ähnliche Situationen aus Ihren Hospitationserfahrungen und Ihrer eigenen Kurspraxis eingefallen?

Welche unterschiedlichen emotionalen Reaktionen konnten Sie bei sich selbst bzw. bei Kursteilnehmern feststellen?

Das Ergebnis der Übung war, daß im zweiten Durchgang nicht nur sachlich ein wesentlich besseres Ergebnis zu verzeichnen war (ein Tatbestand, der teilweise auf den im zweiten Durchgang bereits vorliegenden Übungseffekt, sicherlich aber auch auf die veränderte Spielregel zurückgeführt werden kann). Für unseren Zusammenhang interessant ist vor allem die Tatsache, daß während des Ablaufs der Übung ganz bestimmte emotionale Prozesse abliefen und von den Teilnehmerinnen anschließend auch geäußert wurden. Offenbar mußte nicht nur eine Sachaufgabe, sondern zugleich auch eine soziale Situation bewältigt werden.

In den folgenden Abschnitten gilt es, die bisher nur sehr pauschal dargestellten und veranschaulichten Beziehungen zwischen den einzelnen Handlungen und Verhaltensweisen der Mitglieder einer Lerngruppe differenzierter aufzuschlüsseln.

Dabei wird sich zeigen, daß **diese Beziehungen im Lichte verschiedener Theorieansätze** durchaus verschieden verstanden und interpretiert werden. Die verschiedenen theoretischen Zugriffsweisen artikulieren jeweils andere Aspekte des Interaktionsgeschehens und machen es einer didaktischen Bearbeitung zugänglich.

2.2.1. Verhaltenstheoretische Interaktionsmodelle

2.2.1.1. Interaktionsmodelle nach Homans

Der amerikanische Soziologe G.C. Homans unternimmt den Versuch (G.C. Homans, Nr. 13, 14, 15), die unendliche Kompliziertheit des sozialen Verhaltens der Menschen mit Hilfe einiger weniger **Gesetze**, die diesen Interaktionen zugrunde liegen sollen, zu beschreiben und unter Kontrolle zu bringen. Als **entscheidende Vorarbeiten** für sein Interaktionskonzept betrachtet er die im wesentlichen mit Hilfe von Tierversuchen ermittelten **Befunde behavioristischer Verhaltenspsychologie** (nach B.F. Skinner).

Lesehinweis: W. Corell: Lernpsychologie. Donauwörth 1970

Homans geht es darum, *„das tatsächliche Verhalten von Individuen, die in dem direkten Kontakt zueinander stehen"* (G.C. Homans, 1968, S. 3) zu beschreiben. Er geht davon aus, daß es **elementares** soziales Verhalten gibt, das sich in solch direktem Kontakt zwischen einzelnen Menschen Geltung verschafft und die Interaktionen bestimmt. Eben diese entscheidenden Verhaltenselemente will er ausfindig machen.

Er nennt dieses **elementare soziale Verhalten** auch **subinstitutionelles Verhalten**, um anzudeuten, daß **vor** allem Verhalten, das durch gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen bestimmt ist, ein ursprüngliches, gleichsam natürliches, allen Menschen gemeinsames Verhaltensrepertoire angenommen werden muß.

Homans formuliert:

> *„Auf der Ebene des elementaren sozialen Verhaltens gibt es weder Juden noch Christen, weder Griechen noch Barbaren, sondern nur Menschen."*
> (G.C. Homans, 1968, S. 5)

Als erste wesentliche **Einsicht** (vorsichtiger gesagt: als erste Vermutung) muß nach Homans festgehalten werden, daß es **allgemeine** (nicht historisch oder politisch bedingte) und **elementare soziale Verhaltensweisen** und somit Interaktionsregeln der Menschen gibt.

Diese allgemeinen Regeln sind – zweitens – Ausprägungen des von der Verhaltenspsychologie aufgestellten und überprüften Grundsatzes, daß menschliches Verhalten *„die Funktion des Verhaltensergebnisses"* ist (G.C. Homans, 1968, S. 11). D.h.: Jeder Mensch verhält sich notwendigerweise so, daß er ein subjektiv für sich möglichst **günstiges** Verhaltensergebnis erzielen kann.

Da soziale Interaktionen Verhaltensweisen mindestens zweier Menschen darstellen (wobei alle Beteiligten je für sich bemüht sein werden, im eben beschriebenen Sinn möglichst **günstige** Ergebnisse zu erzielen) können – drittens – soziale Interaktionen nur als **Tauschhandlungen** betrachtet werden. Nur im Tausch ist ein für alle Beteiligten gleichermaßen befriedigendes Gesamtergebnis **möglich** (wenn auch keineswegs gesichert).

Daß und wie die Aktivitäten der einzelnen Beteiligten füreinander mehr oder weniger wertvoll sind, wird bei Homans im Zuge von **fünf Hypothesen** näher dargestellt (vgl. hierzu G.C. Homans: Grundlegende soziale Prozesse, in: ders.: 1972, S. 61–69).

Die *Erfolgs-Hypothese* besagt, daß die Wahl einer Handlungsalternative von der relativen Häufigkeit der Belohnung dieser Alternative abhängt.

Die *Reiz-Hypothese* (bei der „Reiz" die „Umstände" meint, die eine Aktivität und ihre Belohnung begleiten und nicht etwa „Stimulus" im Sinne der Verhaltenspsychologie) beinhaltet die Vermutung, daß auch wiederkehrende Umstände eines in der Vergangenheit belohnten Verhaltens zur Generalisierung dieses Verhaltens beitragen.

Die *Wert-Hypothese* impliziert die wichtige Annahme, daß der Belohnungswert einer Handlung immer nur relativ zu den Belohnungswerten anderer, alternativer Handlungen gesehen werden darf, im Sinne also einer „Nettobelohnung".

Die *Entbehrungs-Sättigungs-Hypothese* betrifft den Abnutzungseffekt allzu häufiger gleichartiger Belohnungen.

Und die *Frustrations-Aggressions-Hypothese* weist auf die Möglichkeit hin, in enttäuschenden Interaktionen den seelischen Haushalt durch aggressives Verhalten auszugleichen.

Das verhaltenstheoretische Interaktionsmodell von Homans ist – auch bei anderen Vertretern des behavioristischen Ansatzes – nicht ohne Widerspruch geblieben. So hat F.J. Stendenbach in einem *sozio-psychologischen Modell sozialen Verhaltens* vor allem die Idee eines *subinstitutionellen* Verhaltens und den Tauschbegriff einer kritischen Revision unterzogen.

> *„Je nachdem, ob einer die ethischen Werte des Protestantismus oder diejenigen des Islam verinnerlicht hat, wird er sich in ein und derselben Situation unterschiedlich verhalten",*

sagt Stendenbach in genauem Gegensatz zu der zitierten Formulierung von Homans über *„Juden, Christen, Griechen und Barbaren".* Auch unmittelbar unbefriedigend verlaufende Interaktionen können dann mit Gewinn abgeschlossen werden, wenn

> *„Befriedigung darüber (besteht), eine allgemeine Norm der Gesellschaft oder der Gruppe, zu der wir gehören, erfüllt zu haben. Die Gratifikation wird also bezogen von der Übereinstimmung mit der Norm und nicht infolge eines Austauschs mit der . . . (anderen) Person."*
> (F.J. Stendenbach, 1963, S. 244)

Gratifikation – im Beispielfalle seitens des *Gewissens* – ist darum nach Stendenbach ein brauchbarerer Schlüsselbegriff als *Tausch* und *Gewinn,* zumal Begriffe der Ökonomie allzu leicht den Eindruck erwecken, als würde unter rationalen, autonomen, individuellen und gewinnmaximierenden Vorstellungen operiert und interagiert.

Als grobe **Zusammenfassung** kann der Beitrag des verhaltenstheoretischen Modells zur Erklärung von Interaktionsprozessen in Lerngruppen so formuliert werden:

Die Aktivitäten der einzelnen Mitglieder einer Lerngruppe (einschließlich des Kursleiters) werden so ausfallen, daß alle Beteiligten versuchen werden, möglichst Gewinn aus der Situation zu ziehen, sich zumindest aber schadlos zu halten.

Wichtig ist dabei, daß der Wert von Aktivitäten auf der Sachebene (z.B. Informationsgewinn, Erwerb von Fertigkeiten u.ä.) durchaus mit dem Wert der Aktivitäten auf der sozialen Ebene (z.B. Anerkennung, Dank, Achtung u.ä.) *verrechnet* werden kann. Damit ist ausgesagt, daß eine Mitgliedschaft in einer Lerngruppe nicht notwendigerweise erst dann als erfolgreich betrachtet wird, wenn der eigene Kenntnisspiegel steigt. Auch schon im Kennenlernen anderer Menschen oder infolge individueller Bestätigung

durch andere Teilnehmer oder durch den Kursleiter kann ein (als subjektiv zu bezeichnender) Gewinn erfahren werden. Kognitive und affektive Momente strukturieren also in einem oft schwer zu durchschauenden Zusammenspiel den Lernprozeß.

Unterricht stellt sich zufolge dieses Modells als ein Geben und Nehmen aller Beteiligten dar, wobei der Ausgleich jeweils entweder unmittelbar in der Unterrichtssituation, also in der konkreten Interaktion selbst, oder durch mittel- oder langfristig zu erwartende Gratifikationen hergestellt werden muß – wenn die Interaktion dauerhaft sein soll. Gemäß dieser Vorstellung von Unterricht als **Tauschprozeß** bzw. als Markt ist es dann auch logisch, vielfältige Möglichkeiten der Störung eines als Ideal vorgestellten *Marktgleichgewichts* zu formulieren:

Es gibt eine **Angebots-Nachfrage-Problematik**, d.h. (z.B.) einen Kursleiter, der vielleicht nicht genügend (z.B. Informationen) oder Unerwünschtes (z.B. Bewertungen statt Informationen) oder zu teuer (d.h. für die Teilnehmer mit zu hohen Kosten an Zeitaufwand oder Mühe verknüpft) anbietet.

Es gibt eine *Valuta*-Problematik, d.h. das Problem, daß in manchen Lerngruppen die Sachauseinandersetzungen immer persönlich genommen und *bezahlt* werden. Im Fall positiver Interaktionen zieht das eine möglicherweise starke Kursleiterfixierung nach sich. Im Fall kontroverser Interaktionen bedeutet es die Gefahr der Auflösung der Lerngruppe oder aber der Blockierung der Sacharbeit.

Daß auch soziales Verhalten selbst – bewußt oder unbewußt – zum Lerninhalt und -gegenstand in Lerngruppen wird, kann mit Hilfe dieses Interaktionsmodells gezeigt werden. Weist es doch darauf hin, daß Aktivitäten auf der sozialen Ebene (Hilfeleistungen im Lernprozeß, Ausdruck von Zustimmung oder Sympathie, aber auch persönliche Kritik und Antipathie u.ä.) selbst wiederum von ihren erwarteten Folgen her bestimmt werden. D.h., der von einem Mitglied öfter oder zumindest einmal aus solchen Aktivitäten gezogene Gewinn schlägt sich in einer Wiederholung entsprechender sozialer Verhaltensweisen nieder.

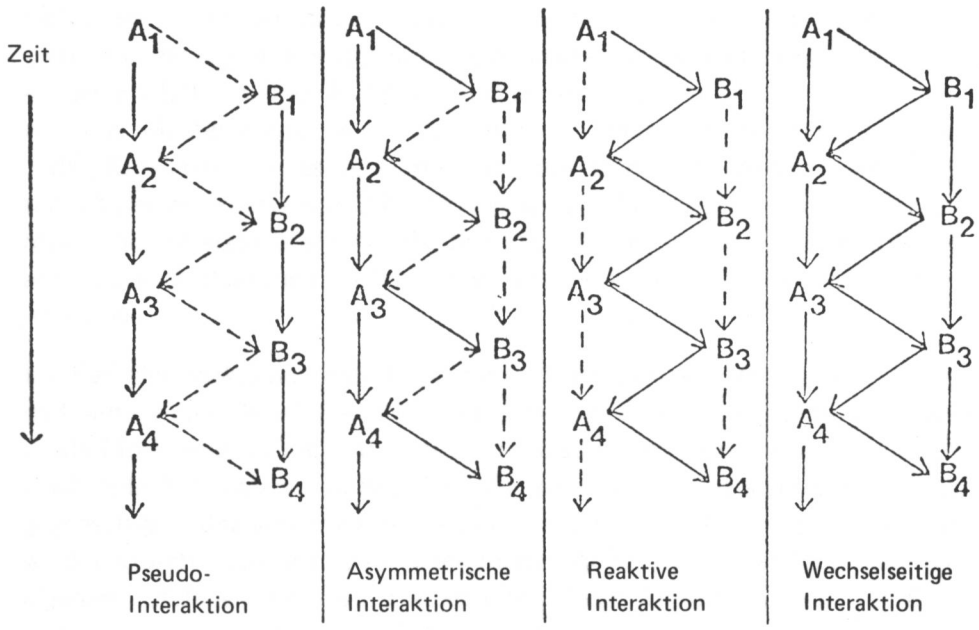
2.2.1.2. Interaktionsmodelle von Jones und Gerard

Einen Schritt weiter als Homans und auch Stendenbach gehen E.E. Jones und H.B. Gerard (E.E. Jones/H.B. Gerard, 1967, S. 505), die auf unterschiedliche Strukturen *dyadischer* Interaktionen (also von Interaktionen zwischen jeweils **zwei** Personen) hinweisen. Sie verstehen Interaktionen als zumindest mitbestimmt durch den Versuch der jeweiligen Interaktionspartner, ihren je eigenen Plan in der Interaktion durchzusetzen, und machen also den Vorschlag, Interaktionen nicht nur als von ihrem **Ergebnis** her gesteuert zu betrachten (anders als Homans, der menschliches Verhalten als *„Funktion des Verhaltensergebnisses"* erklärt).

Interaktionen stellen sich demgemäß dar als **Planspiele***), d.h. hier: als Versuche, die jeweils eigenen Interessen, Bedürfnisse, Vorstellungen, Absichten, die mit der Interaktion verknüpft werden (und die nicht in jedem Fall bewußt sein müssen), in der Interaktion zu realisieren. Dabei sollte das Wort „Spiele" nicht über den Ernst solcher Auseinandersetzungen hinwegtäuschen. **Interaktionspartner** sind zufolge dieses Modells **Verhandlungspartner.**

Jones und Gerard gehen von zwei Interaktionspartnern A und B aus und unterscheiden zwischen den Möglichkeiten starker bzw. schwacher Determination (starken oder schwachen Einflusses) von A auf B oder umgekehrt. Die Art der Determination z.B. durch A hat nun nicht nur Einfluß auf das Reaktionsverhalten von B, sondern bestimmt auch die Sicherheit, mit der A seine Argumentationskette in der folgenden Interaktion weiterverfolgt.

Aus diesen Annahmen lassen sich unschwer die in der folgenden Abbildung dargestellten Typen ableiten:



(nach E.E. Jones/H.B. Gerard, a.a.O., S. 507, Abb. 2)

⟶ = starke Einflußnahme

- - → = schwache Einflußnahme

* Der Terminus *Planspiel* ist hier nicht zu verwechseln mit der Planspiel-Methode, bei der es um das Nachspielen von realen Situationen und die Einübung von Verhaltensweisen für diese Situationen geht. Planspiel als Methode heißt dabei nämlich soviel wie eine Simulation von Entscheidungen bei Vorgabe eines Problemaufrisses. Dafür werden Spielgruppen gebildet, die untereinander nur schriftlich über eine Spielleitung kommunizieren.

A1, A2 usw., B1, B2 usw. stellen die einzelnen, nacheinander erfolgenden Aktivitäten von A und B dar.

Im Vergleich zur *wechselseitigen Interaktion* stellen die übrigen Strukturen **defizitäre** Formen dar. Alle vier Möglichkeiten sind im folgenden kurz zu skizzieren und auf ihre unterrichtsrelevanten Bezüge zu befragen.

Im Fall der *Pseudo-Interaktion* wird offensichtlich sowohl von A wie von B der jeweilige eigene Plan konsequent verfolgt, die gegenseitigen Bezugnahmen sind jedoch nur schwach entwickelt: Es ist ein Musterbeispiel für Aneinander-Vorbeireden. Der Lerngewinn kann dementsprechend nur gering sein; Verhaltensänderungen der Beteiligten sind nicht zu erwarten. Naheliegendes Beispiel einer Unterrichtssituation, die Züge von Pseudo-Interaktion aufweist, sind manche Debatten in Seminaren politischer Bildung, wenn versäumt wird (oder nicht möglich ist), Konsens bezüglich einiger Grundannahmen herzustellen, von denen ausgehend dann Schritt für Schritt gemeinsam die Argumentation entwickelt werden könnte.

Im Fall der *asymmetrischen Interaktion* verlaufen die entscheidenden Einflußlinien zugunsten von A (und zuungunsten von B). A ist in der Lage, nicht nur die eigene Konzeption durchzuhalten, er vermag darüber hinaus B an der Entfaltung eines Plans – sofern vorhanden – zu hindern; hier haben wir das Musterbeispiel einer **autoritär** gesteuerten Unterrichtssituation. Jeder Kursleiter, der es versäumt, die Interessen und Absichten der Kursteilnehmer zu ermitteln und in Rechnung zu stellen, läuft Gefahr, die asymmetrische Interaktionsform als Strukturprinzip seines Unterrichts mit allen darin enthaltenen Risiken (die noch zu nennen sein werden) festzuschreiben.

Im Fall der *reaktiven Interaktion* besteht das Defizit offensichtlich darin, daß seitens der Beteiligten kein Plan, kein Konzept, keine sich durchhaltende Motivation in die Interaktion und also in den Unterricht eingebracht wird. Alle Beteiligten sind zwar bemüht, aufeinander einzugehen, aber diese gegenseitigen Bezugnahmen treffen auf keinen Widerstand. Lernfortschritt wird dadurch sabotiert, daß jeder in der Äußerung des anderen nur die eigenen zufälligen Impulse wiederfindet. Jeder Unterricht, der auf **Zielorientierung** verzichtet, läuft Gefahr, sich schließlich im Kreislauf der eigenen Reaktionen totzulaufen.

Allein die Struktur der *wechselseitigen oder symmetrischen Interaktion* ist geeignet, eine Vorstellung von nicht eingeschränkten, gleichberechtigten und zielorientierten Interaktions- bzw. Unterrichtssituationen zu vermitteln und – gemessen an der Vorstellung demokratischer, zwangsfreier und effektiver Lernmöglichkeiten – als Ziel vor Augen zu stellen.

Im Blick auf unsere Ausgangsfrage kann festgehalten werden: Die Vorstellung von **Unterricht als Planspiel** macht darauf aufmerksam, daß die einzelnen **Aktivitäten** der Mitglieder **einer Lerngruppe** insofern aufeinander bezogen sind, als sie (mehr oder weniger geeignete) **Beiträge zur** notwendigen **Vermittlung** je **eigener Interessen, Absichten** usw. **mit** den **Interessen, Absichten** usw. **anderer** darstellen.

Erinnern Sie sich an Interaktionsstrukturen, die Sie in letzter Zeit in eigenen Kursen oder durch Hospitation erlebt haben?

Versuchen Sie bitte, diese den vier idealtypischen Interaktionsformen (Pseudo-Interaktion, asymmetrische Interaktion, reaktive Interaktion, wechselseitige Interaktion) zuzuordnen.

Welche Interaktionsform(en) konnten Sie am häufigsten feststellen?

2.2.2. Das gruppendynamische Interaktionsmodell

Das gruppendynamische Interaktionsmodell soll im folgenden exemplarisch in seiner auf psychoanalytischen Vorstellungen fußenden Darstellung bei T. Brocher (T. Brocher, Nr. 6) eingeführt werden.

Konstitutiv für dieses Modell sind zwei **Grundthesen:**

a) Die entscheidenden Erfahrungen, wie man sich als Person mit der umgebenden Wirklichkeit auseinandersetzt, werden im Rahmen der frühkindlichen Sozialisation gemacht *(vgl. Studieneinheit: Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend)* und sind auch noch für das Lernverhalten von Erwachsenen maßgebend.

„Jeder Mensch wächst in einer primären Gruppe auf. Dies wird im allgemeinen das Elternhaus sein . . . Die Lernfähigkeit des einzelnen wird entscheidend innerhalb seiner ersten sechs Lebensjahre geprägt. Es kommt zu Vorgängen, bei denen das Kind nicht nur Verhalten, Gebaren und Sprache des Erwachsenen nachahmt, um mit den Gegenständen der Umwelt umgehen zu lernen, sondern auch in der Reaktion auf die Verhaltensweise des Erwachsenen bestimmte Einstellungen übernimmt oder verwirft. Wir nennen diesen Vorgang psychologische Identifizierung. Dies besagt, daß sich jedes Kind mit den Hauptbeziehungspersonen seiner Umgebung – im allgemeinen die Eltern – auf bestimmte Weise identifiziert. Dabei erweist sich, daß Lernprozesse wesentlich mit Identifizierungsvorgängen verbunden sind, die weitgehend unbewußt bleiben. Dies setzt sich dann später in der Schule noch lange Zeit fort, wie etwa die Lernfähigkeit bei intensiv positiver Beziehung zu einem Lehrer und der Lernwiderstand bei einer negativen Beziehung deutlich erweisen. Wir finden also bei jdem Erwachsenen auf der unbewußten Ebene verschiedene Arten einer Vorstruktur, die durch alle vorausgegangenen Erfahrungen in Elternhaus und Schule gebildet wurden."
(T. Brocher, 1967, S. 12 f.)

b) Damit ist die zweite Grundthese schon angedeutet. Sie lautet: Der lernende Umgang mit Sachen ist, wie in der Phase der Kindheit so auch später, eng mit affektiven Prozessen verknüpft. Gefühlsmomente können sich fördernd oder hemmend auf die Lernleistungen auswirken.

„In vielen Berufen hat sich bei der Fortbildung Erwachsener erwiesen, daß irrationale und emotional begründete Faktoren wesentliche

Lernhindernisse darstellen können. Auch der Lernvorgang des Erwachsenen findet gleichsam auf zwei verschiedenen Ebenen statt. Einerseits besteht eine vollentwickelte, erwachsene Persönlichkeit, die in gewisser Weise frei über ihre Verstandesfähigkeiten, Wahrnehmungsmöglichkeiten und Gedächtnisleistungen verfügt. Es wäre jedoch irrig, anzunehmen, daß mit dieser Leistung alle begleitenden Gefühlsvorgänge ausgeschaltet wären. Vielmehr kommt es zu intensiven Gefühlserlebnissen, die sich dann auf bestimmte Weise verstärken, wenn die Aneignung des jeweiligen Lernstoffes oder einer bestimmten Fertigkeit größere Schwierigkeiten bereitet, als erwartet worden war."
(T. Brocher, 1967, S. 13 f.)

Nicht zufällig werden die **frühkindlichen Lernleistungen** als **Sozialisation** bezeichnet, bestehen sie doch im wesentlichen in Anpassungsleistungen an die soziale Umwelt. Diese mehr oder weniger schmerzhaften und konfliktreichen **Anpassungen von Natur an Kultur** (bestimmte Verhaltensregeln müssen gelernt, Verzichte geleistet, Bedürfnisse aufgeschoben werden usw.) werden aufgrund von Sanktionen (Belohnungen oder auch Bestrafungen, Liebe oder Liebesentzug) seitens der Mutter, der Eltern, der Bezugspersonen erbracht. Die Lernleistungen des Kindes sichern ihm die unentbehrliche Zuwendung und Anerkennung seiner Zugehörigkeit zur lebenssichernden Gruppe, Existenz und Identität.

Identität kann also – zumindest im Rahmen der frühkindlichen Sozialisation – nur in Relation zur sozialen Umwelt, genauer: zur Bezugsgruppe gewonnen werden. Eben dieser Umstand, daß es um nichts weniger als um Identität geht, ist ja auch der Grund für die starke und unleugbare Affektbeladenheit dieser primären Lernprozesse. Identitätskrisen lassen sich folgerichtig bestimmen als Situationen, in denen für ein Individuum die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe in Frage steht oder verlorengeht. In gewissem Sinn stellt auch im Erwachsenenalter jeder Eintritt in eine neue, unbekannte soziale Gruppe (z.B. eine Lerngruppe) eine solche, die Identität des einzelnen verunsichernde, kritische Situation dar. Daß in solchen Situationen wiederum emotionale Prozesse (z.B. Angst, Abneigung, Hemmung etc.) ins Spiel kommen, kann nicht verwundern.

Zusammenfassend zitieren wir nochmals T. Brocher:

„Das Kind internalisiert also die äußeren sozialen Regeln und macht sie so zu inneren Geboten aus der begründeten Furcht, andernfalls von der Zugehörigkeit zu seiner sozialen Gruppe ausgeschlossen zu werden und den Verlust der Liebe und Zuwendung seiner primären Objekte, eben der Eltern, erleiden zu müssen. Dieses Grundmodell der Entstehung sozialen Verhaltens verdanken wir Sigmund Freud, wobei wir uns auf diese Kurzfassung eines recht komplizierten Vorganges beschränken müssen, um daran sichtbar zu machen, was . . . in der Folge dann als die Entwicklung von Identitätskrisen auf verschiedenen Stufen dargestellt worden ist.
Der innere Vorgang der Anpassung an neue Gegebenheiten und Forderungen wiederholt sich nämlich in ähnlicher Form auf den folgenden Lebensstufen zu verschiedenen Zeiten bis zum Lebensende."
(T. Brocher, 1967, S. 21)

Damit ist schon die **Bedeutung** des gruppendynamischen Interaktionsmodells **für** die Analyse von **Erwachsenenunterricht** angedeutet. Die entscheidende pädagogische Frage lautet: Wenn es schon unvermeidlich ist,

> *„daß jeder Teilnehmer diese persönliche Erlebnisgeschichte seiner bisherigen Gruppenerfahrungen und Objektbeziehungen in eine neue Gruppe mit einbringt, genauso wie es unabweisbar ist, daß diese Vorstellungen die Aktionen des einzelnen Gruppenmitgliedes und seine Beziehungen zu den anderen weitgehend zunächst mitbestimmen",*
> (T. Brocher, 1967, S. 34)

wie können dann in Lerngruppen die Beziehungen zwischen den Mitgliedern so gestaltet werden, daß es zu einigermaßen befriedigenden Interaktionen kommt?

Entsprechend dieser allgemeinen Fragestellung kann generalisierend geantwortet werden: Da

> *„die Identität des einzelnen von ihm weitgehend aus dem Bewußtsein seiner Zugehörigkeit zu einer Gruppe abgeleitet wird, mit deren Zielen und Inhalten er sich identisch fühlt und übereinstimmt",*
> (T. Brocher, 1967, S. 49)

kann die angstauslösende und lernhemmende Krise nur durch Identifizierungsprozesse aller Lerngruppenmitglieder mit den Zielen und Aufgaben der Gruppe behoben werden.

Es gibt also – gemäß dem gruppendynamischen Interaktionsmodell – keine angstfreie und damit zugleich emotional entspannte und erfolgreiche Lerngruppensituation jenseits der Bedürfnisse, Erwartungen und Fähigkeiten der Teilnehmer.

Wird dies übersehen, dann zeichnen sich folgende Entwicklungen ab: Der lernwillige Teil der Gruppe läuft Gefahr, sich – mangels anderer Objekte – weitgehend (sowohl inhaltlich wie persönlich) auf den im Mittelpunkt stehenden Kursleiter zu beziehen, sich auf ihn zu fixieren und damit in eine, die kindliche reale Abhängigkeit von Eltern und Erwachsenen verlängernde Abhängigkeit zu geraten. Für einen Teil der Lerngruppe kann es zu einer genau umgekehrten Gleichsetzung von Person und Sache kommen: Zugleich mit einer emotionalen Abwehr des übermächtig erscheinenden Kursleiters wird die Sache, die er vertritt, zurückgewiesen. Jede auch nur teilweise Akzeptierung seines Angebots würde als Selbstaufgabe und Kapitulation interpretiert und folgerichtig vermieden werden müssen. (Denkbar ist auch die Möglichkeit des Umschlags von der ersten in die zweite Variante.) Das Verhältnis der Teilnehmer untereinander gestaltet sich gleichermaßen schwierig: Konkurrenz-, ja Eifersuchtsgefühle zwischen den einen, Anhänglichkeits- und Abhängigkeitsgefühle gegenüber einem möglichen Gegenspieler des Kursleiters (und damit nur die Spiegelung der Fixierung der Lernwilligen) bei den anderen machen eine erfolgreiche Arbeit der Lerngruppe insgesamt unwahrscheinlich.

Blicken wir zurück auf unsere Ausgangsfrage, so zeigt sich, daß das gruppendynamische Interaktionsmodell vor allem folgende Hinweise für ein Verständnis von Unterricht als soziale Interaktion geben kann:

Die Aktivitäten der einzelnen Mitglieder einer Lerngruppe (einschließlich des Kursleiters) sind insofern aufeinander bezogen, als mit ihrer Hilfe die gegenseitigen Beziehungen zwischen den Mitgliedern geklärt werden sollen. Dabei steht die Bewältigung von Unsicherheit aufgrund ungewisser Identität für alle Beteiligten im Vordergrund. Wechselwirkungen zwischen Prozessen (Aktivitäten) auf der Sachebene und solchen auf der personalen Ebene sind insofern wichtig, als einmal sachliche Arbeit durch persönliche Auseinandersetzungen zwischen Gruppenmitgliedern blockiert werden kann, zum anderen Kooperation bei der Lösung einer gemeinsamen Aufgabenstellung die Identitätsfrage der Beteiligten befriedigend zu klären vermag.

Im **Vergleich zu verhaltenstheoretischen Interaktionsmodellen** kann festgehalten werden: Dort wurde das Problem des **individuellen Vorteils** oder aber Übervorteiltwerdens bzw. das Problem der Vermittlung und Durchsetzung **eigener** Pläne in der unterrichtlichen Interaktion abgehandelt. (Wie hoch sind meine Kosten? Wie hoch ist mein Gewinn? Was erhalte ich als Gegenleistung, wenn ich helfe oder wenn ich meine Schwäche eingestehe? Wie kann ich gegenlaufende Absichten auffangen?) Hier geht es um das ganz andere Problem der **Optimierung einer Gruppenleistung** durch Klärung und Lösung der je verschiedenen Identitätsproblematiken. Deren Entstehung und Ausprägung wird mit der konfliktreichen frühkindlichen Ich-Erfahrung im Rahmen der jeweiligen Bezugsgruppe in Zusammenhang gebracht. Es wird also nicht nur beobachtbares Verhalten konstatiert, es wird gleichzeitig eine Erklärungshypothese für bestimmte Verhaltensweisen angeboten.

Dieser Hinweis auf lebensgeschichtliche Daten als mögliche Ursachen für Interaktions- und Lernstörungen läßt die Aufarbeitungschance in aktuellen Unterrichtssituationen unter Umständen nicht sonderlich hoch erscheinen. Trotz dieser Schwierigkeit erlaubt das gruppendynamische Interaktionsmodell eine Fülle didaktisch-methodischer Hinweise für die Praxis des Erwachsenenunterrichts. Unterricht wird infolge dieses Konzepts jedenfalls als Problem der didaktischen Organisation von **Kooperation** der Mitglieder einer Lerngruppe verstanden. Bei Gelingen der Kooperation wird die soziale Interaktion alle Beteiligten sachlich wie persönlich befriedigen und bereichern und zu Ergebnissen führen, die ohne Gruppe überhaupt nicht möglich gewesen wären *(vgl. Studieneinheit: Kognitive und affektive Ebenen von Gruppenprozessen).*

2.2.3. Das systemtheoretische Interaktionsmodell

Dieses Modell soll im folgenden exemplarisch in seiner Darstellung bei T. Parsons, insbesondere anhand seiner Untersuchungen zur „Schulklasse als soziales System" (Nr. 22) eingeführt werden.

Im Unterschied zu den mehr psychologisch orientierten ersten drei Modellen **argumentiert** der **systemtheoretische Ansatz** ausgesprochen **soziologisch.** Was heißt das?

Während es vordem gerade immer auf die individuell je verschiedenen Bedürfnisse, Interessen, Wünsche und Befürchtungen der einzelnen Beteiligten ankam, stehen jetzt Strukturfragen, also überindividuelle Gesichtspunkte zur Diskussion. Während vordem unmittelbar zwischenmenschliche Verhaltensweisen analysiert wurden, interessieren jetzt mehr externe Faktoren.

Genauer gesagt: Es wird behauptet, daß die internen, gleichsam privaten Interaktionen in Lerngruppen in einem bestimmten Verhältnis zu übergeordneten, externen Faktoren stehen und auch unter diesem Aspekt beschrieben werden können.

In der Tat: Wenn es so etwas wie überdauernde Strukturen *(System)* bei wechselnden Individuen gibt, dann muß ein lediglich die unmittelbar vorfindlichen Interaktionen beschreibendes Vorgehen unvollständig bleiben.

Wie kann die gesellschaftliche Ordnung, wie die **Stabilität sozialer Systeme** erklärt werden? Dies ist das **zentrale Problem** bei Parsons. Jede Art der Beziehung und jeder Prozeß werden in ihrer Bedeutung zum Gesamtsystem überprüft.

> *„Parsons geht jedoch noch einen Schritt weiter und formuliert ein Modell eines sozialen Systems, in dem die einzelnen Handelnden sich im Einklang mit ihren individuellen Bedürfnissen und mit den Erwartungen ihrer Interaktionspartner verhalten und in dem weiter Erwartungen und Bedürfnisse durch die Verinnerlichung von gemeinsamen Wertmustern und Verhaltensorientierungen gesteuert werden."*
> (D. Rüschemeyer, in: T. Parsons, 1964, S. 19)

Für Parsons ist *„die wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche dynamische Analyse"* menschlichen Handelns und Verhaltens *„die ständige systematische Rückbeziehung jedes Problems auf den Zustand des Systems als Ganzem".* (T. Parsons, 1964, S. 36)

> *„Ein Prozeß oder eine Reihe von Bedingungen können entweder zur Erhaltung (oder Entwicklung) des Systems ‚beitragen', oder aber sie sind ‚disfunktional', d.h. sie beeinträchtigen die Integration, die Wirksamkeit usw. des Systems."*
> (T. Parsons, 1964, S. 38)

Welches aber sind in unserem Falle die zu analysierenden Probleme, welches ist das System, und welche Funktionen werden von den zum System gehörenden Personen übernommen?

Diese, entsprechend dem hohen Abstraktionsgrad der Systemtheorie sehr allgemeinen Fragen können im Hinblick auf unser spezifisches Thema so beantwortet werden:

Das System ist für Parsons – da er die Schulklasse in ihrer Funktion analysiert – die Erwachsenengesellschaft (T. Parsons, 1968, S. 162); es kann für uns, da wir Lerngruppen Erwachsener im Auge haben, einfach mit Gesellschaft angegeben werden. Ansprüche stellt das System – hier die Gesellschaft – an die ihr zugehörigen Personen, insbesondere an ihre Positionen, die sie in diesem System einnehmen. Das Bündel von Erwartungen, das an

die jeweilige Position geknüpft ist, macht die soziale Rolle aus, die es zu erfüllen gilt.

Das Problem ist ein doppeltes:

> *„Erstens, wie die Schulklasse funktioniert, um bei den Schülern Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen zu verinnerlichen, und zweitens, wie sie funktioniert, um diese menschlichen Ressourcen innerhalb der Rollenstruktur der Erwachsenengesellschaft zu verteilen."*
> (T. Parsons, 1968, S. 161)

Für unser Thema kann das etwa so umformuliert werden:

- Inwieweit sind die unterrichtlichen Interaktionen in Lerngruppen Erwachsener durch die gesellschaftsstrukturellen Erfordernisse der Rollendifferenzierung und -zuweisung erklärbar, interpretierbar?
- Inwiefern werden diese Interaktionen durch die genannten Erfordernisse strukturiert?

Da Parsons in seiner Untersuchung Schulklassen von der Grundschule bis zur Oberschule, nicht aber Erwachsenen-Lerngruppen berücksichtigt, können wir nur so verfahren, daß wir zunächst in Grundzügen die Argumentation von Parsons entwickeln und anschließend deren Relevanz für Erwachsenenunterricht ermitteln.

Schulklassen stellen für Parsons insofern soziale Systeme (bzw. Subsysteme) dar, als in ihnen das Handeln der Beteiligten an einem **gemeinsam geteilten Wert** orientiert ist. Dieser von allen Beteiligten akzeptierte Wert ist der Wert der **Leistung.** Gemeint ist hier individuelle, an Konkurrenz orientierte Schulleistung. Damit legen nach Parsons schulische Selektionsvorgänge die Schneisen für den Berufsstatus jedes einzelnen.

> *„Das Schulsystem wirkt somit als äußerst wichtiger selektiver Mechanismus hinsichtlich der Einstufung der Individuen in die Sozialstruktur und zugleich als Mechanismus der Sozialisation, in dem Sinn, daß es Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur des Individuums hervorruft."*
> (T. Parsons, 1968, S. 14)

Dieser Vorgang beruht auf dem Leistungsprinzip, das als ein gesellschaftliches Strukturprinzip jeder Lerngruppe vorgeordnet ist. Es wirkt aber, und gerade deshalb, ganz konkret in die Interaktionen der Lerngruppen hinein: Es weist den Interaktionspartnern im Unterricht bestimmte **Rollen** zu, deren Ausfüllung den Bestand des Systems sichert.

Dem Lehrer, der *„als Beauftragter des Schulsystems der Gemeinde"* (T. Parsons, Nr. 22) handelt, kommt dabei eine zweifache Aufgabe zu:

- Einmal muß er das Leistungsprinzip als gemeinsam geteilten Wert etablieren;
- zum anderen muß er die zufolge des Leistungsprinzips unerläßliche Differenzierung der Lerngruppe in mehr oder weniger leistungsfähige Mitglieder vornehmen.

Die **Rolle der Lerner** ist also dadurch gekennzeichnet, daß sie sich als Wettbewerber *„durch unterschiedliche Erfüllung der vom Lehrer gestellten Aufgaben"* (T. Parsons, Nr. 22) einen bestimmten Status innerhalb der Lerngruppe bzw. innerhalb des Bildungssystems, letztlich der Gesellschaft insgesamt, erwerben.

Auf EB übertragen:

Die Aktivitäten der einzelnen Mitglieder einer Lerngruppe (einschließlich des Kursleiters) sind insofern aufeinander bezogen, als sie ein **Zusammenspiel nach Maßgabe einer vorgegebenen Spielregel**, genannt Leistungsprinzip, darstellen.

Konnte Unterricht im Rahmen der verhaltenstheoretischen Modelle als Problem des **Austausches** individueller Gratifikationen bzw. der Realisierung **eigener Pläne**, aber auch Maßgabe von Anforderungen, im Rahmen des gruppendynamischen Modells als Problem von **Kooperation** beschrieben werden, so muß im Rahmen systemtheoretischer Betrachtungen Unterricht als Institution zum Erwerb differenzierter Qualifikationen für die Erfüllung gesellschaftlicher Funktionen gesehen werden. Dies hat für Unterricht als soziale Interaktion zur Folge, daß er sich **als Ordnungsproblem** darstellt.

Dies bedeutet:

- Der Lehrer bzw. Kursleiter hat als **Repräsentant des Systems** die Aufgabe, die prinzipiell mannigfaltigen **Aktivitäten** der Lerngruppe so zu steuern und zu kanalisieren – sie so zu **ordnen** –, daß **gesellschaftlich verwertbare Qualifikationen** erworben werden können. Zu diesem Zweck verfügt er über bestimmte Machtmittel (Sanktionen, Bewertungen, Zertifizierung usw.), die ihm eine Ordnung der Interaktionen im Sinne der gegebenen gesellschaftlichen Strukturen ermöglicht.
- Die Interaktionen insbesondere zwischen Kursleiter und Teilnehmern dienen der Einleitung der Rollendifferenzierung und der Einübung des Rollenverhaltens im Hinblick auf gesellschaftliche Verwendung.
- Die einzelnen Teilnehmer interagieren als Wettbewerber im Kampf um gesellschaftliche Positionen.
- Im Unterricht selbst müssen die Aktivitäten von Lehrern oder Schülern bzw. Kursleitern oder Teilnehmern auf der sozialemotionalen Ebene durchaus als funktional betrachtet werden; sind sie doch gerade aufgrund ihrer relativen Unabhängigkeit vom Leistungsaspekt des Unterrichts geeignet, den inneren Zusammenhalt der Lerngruppe, der durch Leistungsdifferenzierung gefährdet ist, zu sichern.

  „Es *gibt somit querverlaufende Solidaritätsbeziehungen, welche die durch differentielle Belohnung von Leistungen hervorgerufenen Spannungen mildern."*
  (T. Parsons, 1968, S. 182)

Wenn wir im Sinne des Parsonsschen Ansatzes die Ziele der EB diskutieren wollen, gilt dann in diesem Bildungssektor das Leistungsprinzip auch als bestimmend für das Lernen?

Lassen sich Tendenzen in diese Richtung erkennen?

Wenn sie vorhanden sind, wie werden sie begründet?

Verarbeitungstext

3. Pädagogische Relevanz, Problematisierung, didaktische Anwendung der verschiedenen Theorien sozialer Interaktion

3.1. Erwachsenenunterricht als Tauschprozeß

3.1.1. Pädagogische Relevanz

Die von G.C. Homans entwickelte, von F.J. Stendenbach revidierte Theorie ist an der Fragestellung ausgerichtet, inwiefern die verwirrende Vielfalt menschlicher Interaktionen Regelmäßigkeiten, Gesetzmäßigkeiten aufweist.

Die uns bereits bekannte Antwort lautet: **Soziale Interaktionen** neigen dazu, sich als Vorgang des Gebens und Nehmens beider Seiten, also **als Tausch**, zu entwickeln, wobei Homans insbesondere die Gerechtigkeit dieses Tausches in der unmittelbaren Situation, Stendenbach auch die mittel- und langfristigen Verbindlichkeiten in die Gesamtrechnung mit einbezogen sehen möchte.

Pädagogisch angewendet **bedeutet dies:** Wenn Verhalten grundsätzlich von dessen Folgen abhängt, dann kann auch das Lernverhalten Erwachsener mit Hilfe bestimmter Sanktionen (also: durch Sicherstellung bestimmter günstiger oder ungünstiger Ergebnisse) beliebig ausgeformt werden. Es wären also, vor allem wenn wir Stendenbachs Hinweis auf die Möglichkeiten mittel- bzw. langfristiger und mittelbarer Sanktionen berücksichtigen, für dreierlei Ebenen der Betrachtung wichtig:

- Die Interaktion in einer Lerngruppe wird durch die **unmittelbar** in der Situation selbst zwischen Kursleiter und Teilnehmern sowie zwischen Teilnehmern und Teilnehmern ausgetauschten Werte bestimmt. Anerkennung, Lob, Hilfeleistung, Ausdruck von Sympathie oder auch Mißachtung, Zurückweisung, Tadel, Ausdruck von Antipathie usw. als Handlungen auf der sozialen Ebene werden miteinander ebenso verrechnet wie mit Aktivitäten auf der Sachebene, also z.B.: Darbieten oder Vorenthalten von bzw. Fragen nach Informationen und Bewertungen.
- Die Interaktionen in einer Lerngruppe werden durch **mittelfristige** Erfolgs- bzw. Mißerfolgserlebnisse oder -erwartungen beeinflußt. Hier ist insbesondere an Erfahrungen zu denken, die die Teilnehmer bisher schon in Lern- und Unterrichtssituationen der EB (oder auch, wenn wir noch weiter ausholen: in schulischen Situationen) gemacht haben oder mit denen sie in einem überblickbaren Zeitraum rechnen. Die Erfahrung bzw. Erwartung, daß Lernen befrie-

digt und zum Erfolg führt, geht als eine Art Rücklage oder als Kredit in die Interaktion zwischen Kursleiter und Teilnehmern oder zwischen verschiedenen Teilnehmern ein. Umgekehrt werden Mißerfolgserlebnisse oder -erwartungen mittelfristiger Art entweder die Teilnahme am Erwachsenenunterricht von vornherein verhindern oder aber (bei Teilnahme) das Erfolgsbedürfnis steigern und insofern die Interaktionen unmittelbar beeinflussen.

– Schließlich ist auf die für die EB besonders wichtige **langfristige** Perspektive von Erfolg oder Mißerfolg, von Sanktionen auf der beruflich-gesellschaftlichen Ebene hinzuweisen. Als These könnte formuliert werden: Auf die Dauer wird sich EB in einer Gesellschaft nur so weit entfalten können, als die Mitglieder dieser Gesellschaft zumindest meinen, daß sich Bildungsbemühung lohne. In einer deutlich an ökonomischen Standards orientierten Gesellschaft wird dieses Sich-Lohnen auch mitbestimmend sein für die Bildungsaktivitäten potentieller Teilnehmer.

Diese zuletzt genannte, den weiteren Horizont gesellschaftlicher Strukturen berührende Perspektive wirkt auch in die unmittelbaren Interaktionen einer Lerngruppe hinein. Sie scheint geeignet, die oben angedeuteten kurz- und mittelfristigen Erfolgsrechnungen zu relativieren, d.h. es erscheint fraglich, ob kurz- bzw. mittelfristige (Lob, Anerkennung durch die übrigen Lerngruppenmitglieder; befriedigende und nachweisbare Bildungserfolge) auf die Dauer ohne eine gleichgerichtete gesellschaftliche Perspektive ihren Wert behalten.

Eine gesellschaftliche Mißachtung von EB wird nicht ohne Auswirkung auf die konkrete Unterrichtsstruktur bleiben. Verstärkendes, Erfolge vermittelndes Lehrverhalten eines Kursleiters beispielsweise müßte angesichts mangelnder gesellschaftlicher Honorierung von Bildungsbemühungen einerseits als Sisyphusarbeit (vgl. A. Bernfeld, Nr. 4) betrachtet werden, wäre andererseits jedoch – mangels anderer Verstärkungen – gerade die einzige Möglichkeit, Lernbereitschaft beim einzelnen Teilnehmer überhaupt am Leben zu erhalten.

3.1.2. Didaktische Anwendung

Erwachsenenunterricht als **Austauschprozeß** – was bedeutet das didaktisch?

Um hier zu einer Antwort zu kommen, ist vorab zu bestimmen, worin denn für die Teilnehmer die **Kosten** bestehen, wenn sie an einer EB-Veranstaltung teilnehmen. Ganz vordergründig – deswegen jedoch keineswegs unwichtig – zeigen sich **Zeitaufwand** für Kursteilnahme und evtl. begleitende **Lektüre** sowie **Kurskosten** (Teilnahmegebühr, Fahrtkosten, Kosten für Bücher usw.) als solche Faktoren. Bedenken wir, daß bei der Bestimmung von Kosten ja immer der Wert alternativer Tätigkeiten in Rechnung gestellt werden muß (in diesem Fall etwa ein gemütlicher Abend vor dem Bildschirm oder im Sportverein usw.), dann wird deutlich, welche nicht unbeträchtliche Investition hier zu leisten ist.

Der Hinweis auf die angenehmen Alternativen macht aber zugleich noch auf etwas anderes aufmerksam. Bei näherer Betrachtung zeigt sich nämlich, daß die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen nicht nur Zeit und Geld kostet, sondern vor allem auch ein **Sich-Zurückversetzen in eine Schülersituation** beinhaltet, ein Abhängig-Werden von einem Kursleiter, ein Gemessen-Werden an Mitteilnehmern, kurz: ein risikoreiches Verweilen in einer relativ schwachen Position. Diese Kosten – entstehend aus der besonderen Art zwischenmenschlicher Beziehungen in EB-Veranstaltungen – scheinen im Vergleich zu den erstgenannten für eine EB-Didaktik besonders wichtig zu sein.

Als die didaktisch wichtigste Frage kann darum das Problem gelten, wie ein Kursleiter die geschilderten personalen Kosten, denen sich grundsätzlich jeder EB-Teilnehmer aussetzen muß, durch sein Lehrverhalten in der unmittelbaren Interaktion mit den Teilnehmern ausgleichen kann. Als Frage formuliert: Wie kann das Erlebnis von Erfolg und Gewinn bei Teilnehmern gesteigert und/oder das Erlebnis der Abhängigkeit und Schwäche bei den Teilnehmern aufgefangen oder verhindert werden?

Als **didaktische Strategien** bieten sich an:

- **Vermittlung von Erfolgserlebnissen** durch **verstärkende Aktivitäten** (Bestätigung von Teilnehmer-Beiträgen zu Inhalt oder Verlauf des Unterrichts, Aufgreifen von Teilnehmer-Fragen u.ä.);
- **Betonung und Vergewisserung des Lernfortschritts**, um Zwischenbilanzen zu ermöglichen (z.B. Anwendung von Tests, Verweise auf Zwischenergebnisse usw.);
- **Durchsichtigmachen der Lernziele** und **Lernwege**, um mit den Teilnehmern Chancen zum selbstbestimmten Lernen zu erörtern.
- Benutzung und **Einbeziehung aller relevanten Vorkenntnisse** von Teilnehmern, um deren eigenen Beitrag zur Problemlösung so groß wie nur irgend möglich zu machen;
- **Rückfragen von Teilnehmern nicht als deren individuelles Problem behandeln**, sondern sie als stellvertretend für die gesamte Lerngruppe formuliert betrachten; dadurch gelingt es, die Kosten des Eingeständnisses eigenen Nicht-Verstehens für einen Teilnehmer beträchtlich zu senken, ja vielleicht sogar mit Prestige-Zuwachs zu belohnen;
- Betonung der Tatsache **durch den Kursleiter, daß seine eigene fachliche Kompetenz** nur eine partielle Zuständigkeit für spezifische Fragen ist und nicht über, sondern **neben anderen** (komplementären) **Kompetenzen** der anderen Mitglieder der Lerngruppe steht;
- **Ermöglichung informeller Kontakte zwischen Kursleiter und Teilnehmern**, um das Autoritätsgefälle abzubauen und ein Feed-back zu ermöglichen.

3.1.3. Problematisierung

Daß das Homanssche Konzept selbst innerhalb der verhaltenstheoretischen Schule nicht unbestritten blieb, zeigt die Revision seines Modells durch F.J. Stendenbach. Als Frage bleibt: Wo liegen die Grenzen dieses (um die Gesichtspunkte der Bezugsgruppe und der sozialen Kontrolle erweiterten) verhaltenstheoretischen Modells?

Die Grenzen eines Modells oder einer Theorie können immer nur Grenzen in bezug auf ihren Erklärungswert sein. Dieser Erklärungswert ist eingegrenzt durch das Erkenntnisinteresse, das implizit in allen Fragen, die an ein Modell gerichtet werden, enthalten ist. Wo liegen also die Stärken und Schwächen dieses Modells?

Nach der Vorstellung der Verhaltenstheorie folgen die sozialen Interaktionen einem Austausch-Mechanismus. Nur diesem Mechanismus, in dem die Mitglieder einer Lerngruppe als Objekte eines über ihren Kopf hinweg laufenden Prozesses betrachtet werden, ist es zu verdanken, daß überhaupt Aussagen über Regelmäßigkeiten menschlicher Interaktionen gemacht werden können.

Als **offene Fragen** und damit als Grenzen des Modells werden sichtbar:

- Inwieweit steht auch das Verhalten eines Kursleiters in einer Lerngruppe unter dem Gesetz des Austauschs?
- Was könnte ihn befähigen, den Zirkel von Geben und Nehmen zu durchbrechen?
- Ist ein Kursleiter der Manipulator, der nach Maßgabe seiner Zielvorstellungen die Weichen für das Verhalten seiner Teilnehmer stellt?
- Inwieweit gibt es also eigene Aufrechnungen von Gewinn und Kosten in der Lernsituation? Oder wird von außen (vom Kursleiter und von den sozialen Bedingungen des Lernenden) vorgegeben, was Gewinn ist und wie hoch die Kosten für das je spezifische Lernvorhaben sein können oder müssen?

Überprüfen Sie anhand der Darstellungen zum Homans-Modell, inwieweit Sie der These zustimmen können, daß das verhaltenstheoretische Modell die psychologische Seite, das systemtheoretische Modell die soziologische Seite einer Nachbildung oder einer Vorstellung von Gesellschaft sei?

Diskutieren Sie, bevor Sie weiterlesen, die Interaktionsmuster nach Jones und Gerard (Seite 11) unter den Gesichtspunkten pädagogischer Relevanz und didaktischer Anwendung, und erörtern Sie die Grenzen des Planspiel-Modells.

3.2. Erwachsenenunterricht als Planspiel

Die Organisation von Unterricht stellt sich beim Planspiel-Modell von Jones und Gerard als das Problem dar, die Interaktionen in einer Lerngruppe , in der von den einzelnen Mitgliedern unterschiedlichste Interessen, Bedürfnisse, Vorstellungen, Absichten eingebracht werden, dem einzig nicht-defizitären Muster von Interaktion, nämlich dem „symmetrischen", anzunähern. Stellt dies bereits in einer „dyadischen", also Zweier-Situation, ein schwieriges Unternehmen dar, so muß erst recht für Lerngruppen davon ausgegangen werden, daß volle Wechselseitigkeit wohl eher Orientierungspunkt als Wirklichkeit von Unterricht sein kann.

3.2.1. Asymmetrische Muster

Als besonders gefährdet, in asymmetrischen Mustern zu interagieren, muß mit Recht jeder Kursleiter erscheinen, der informationsintensive Kurse (z.B. Sprachkurse, Kurse mit mathematischem oder naturwissenschaftlichem Inhalt, Kurse in Buchführung u.ä.) zu leiten hat. In diesem Zusammenhang könnte die Frage aufgeworfen werden, ob es nicht zum Strukturprinzip informationsintensiver Kurse gehöre, Formen asymmetrischer Interaktionen aufzuweisen; ist doch ein beträchtlicher Informationsvorsprung des Kursleiters gleichsam eine Grundvoraussetzung des Kurses selbst. Wird hier das Muster wechselseitiger Interaktion nicht fragwürdig? Es kann sicherlich nicht bestritten werden, daß **Informationsvorgaben** und Vorstrukturierungen des Stoffs (Curriculum) in solchen Kursen von seiten des Kursleiters eingegeben werden müssen.
Daß in der Regel die genannten Vorgaben seitens der Kursteilnehmer erwartet oder sogar gefordert werden, macht darauf aufmerksam, daß nicht vorschnell bereits dort von einer Verletzung des Interessengleichgewichts gesprochen werden kann, wo Vorgaben eindeutig eine **dienstleistende Funktion** haben. In solchen Fällen wäre die unbegründete und grundsätzliche Verweigerung von Information oder Plan seitens des Kursleiters gerade Ausdruck der Tatsache, daß es den Kursteilnehmern offensichtlich **nicht** möglich ist, ihre Interessen im Kurs zu verwirklichen: Indiz einer asymmetrisch strukturierten Situation. (Daß es eine methodisch begründete zeitweilige Zurückhaltung des Kursleiters geben kann, die darauf zielt, alle Ressourcen der Lerngruppe zu mobilisieren und nicht vorschnell alles selbst und alleine zu machen, bleibt davon unberührt.) Entscheidend ist die dienstleistende Funktion von Informations- und Planungsvorgaben. Diese — und mit ihr die **Wechselseitigkeit der Interaktion — geht** immer dann **verloren,**

- wenn der Stellenwert einer eingebrachten Information für die Lerngruppe nicht mehr durchsichtig ist;
- wenn Rückfragen seitens der Kursteilnehmer, sei es aus zeitlichen Gründen oder durch den Lehrstil des Kursleiters, von vornherein unwahrscheinlich oder unmöglich gemacht werden;

- wenn Rückfragen seitens der Lernenden nicht oder abweisend behandelt werden;
- wenn Möglichkeiten selbständiger Arbeit (einzeln, in Partnerarbeit, in Arbeitsgruppen) nicht wahrgenommen werden;
- wenn Korrekturen hinsichtlich des Kurszieles, des Verfahrens oder einzelner Arbeitsschritte durch die Lerngruppe insgesamt nicht vorgesehen oder nicht möglich sind. (Solche Steuerungsleistungen werden mit zunehmender Informiertheit der Teilnehmer von diesen in zunehmendem Maße erbracht werden können.)

Das Geltendmachen eigener Interessen seitens der Lernenden im Sinne der Annäherung an ein Muster wechselseitiger Interaktion kann mithin nicht in erster Linie als eine Frage der **quantitativen** Beteiligung betrachtet werden. Unterricht, als Planspiel verstanden, fordert vielmehr dazu auf, die Möglichkeiten der **Informationssteuerung** und **-kontrolle** für alle Beteiligten in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen.

3.2.2. Muster von Pseudo-Interaktion

Als besonders gefährdet, in *Pseudo-Interaktion* abzugleiten, wurden in Abschnitt 2.2.1.2. Diskussionen im Rahmen politischer Bildungsarbeit bezeichnet. Die Rückführung unterschiedlicher Argumentationsketten auf verallgemeinerungsfähige Basisannahmen, von denen ausgehend gemeinsam Schritt für Schritt politische Positionen entwickelt werden können, ist die immer gleiche (Sisyphus-)Arbeit politischer Bildung.

Ein Weg, wenigstens die mit der gesprächsweisen Aufarbeitung politischer Meinungsunterschiede verknüpften Schwierigkeiten allen Beteiligten anschaulich zu machen, könnte in der Durchführung und Auswertung einer einschlägigen **Kommunikationsübung** gesehen werden.

So geht etwa die Übung *„Kontrollierter Dialog"* (K. Antons u.a., 1971, S. 108 ff., S. 263 ff.) von folgender Aufgabenstellung aus: Zur Durchführung der Übung werden Dreiergruppen gebildet, die aus jeweils einem Beobachter und zwei Gesprächspartnern bestehen. Die zwei Gesprächspartner haben die Aufgabe, etwa fünfzehn Minuten lang über ein zwischen ihnen kontroverses Thema (z.B. Fristenregelung, Tempostopp, Kirchensteuer o.ä.) zu diskutieren. Es wird jedoch folgende Auflage (Spielregel) gegeben: Jeder Gesprächsbeitrag muß mit einer sinngemäßen Wiederholung der Argumente des vorhergehenden Beitrags eröffnet werden, erst dann dürfen die eigenen Gegenargumente formuliert werden. Der Beobachter hat den Auftrag, den Ablauf der Diskussion insbesondere dahingehend zu beobachten,

- ob die Argumente des vorhergehenden Beitrags korrekt oder aber unvollständig oder verzerrt wiedergegeben werden;
- ob die Argumentationen aufeinander Bezug nehmen;
- ob die Argumentationen unübersichtlich lang und unstrukturiert sind;

– ob dem jeweiligen Gesprächspartner überhaupt aufmerksam zugehört wird oder vielmehr schon, während der andere spricht, an der eigenen Argumentation gearbeitet wird usw.

Die Beobachter können anschließend im Plenum berichten. Besonders ergiebig kann auch der Versuch sein, einen dieser Dialoge auf Tonband aufzuzeichnen und gemeinsam detailliert auszuwerten.

Die ungewöhnliche Spielregel des *„kontrollierten Dialogs"*, die Argumente des Vorredners zu wiederholen – und die meist offenkundige Unmöglichkeit, dieser Anforderung zu genügen – macht dabei deutlich, was in den sonstigen und alltäglichen Diskussionen zwar ebenso vor sich geht, aber oft unbemerkt bleibt: die Tatsache,

– daß Gegenargumente z.T. überhört, z.T. gefiltert aufgenommen werden;

– daß Argumente selten zu dem Stellung nehmen, was vorher gesagt wurde;

– daß oft versucht wird, den Gegner ‚auf dem falschen Fuß zu erwischen', statt zu versuchen, den Kern seiner Argumentation zu würdigen;

– daß Darlegungen unterbrochen werden oder aber zu keinem Ende kommen.

3.2.3. Reaktive Muster

Jeder Unterricht ohne deutliche Zielorientierung läuft Gefahr, reaktive Interaktionsmuster aufzuweisen, d.h. sich im Kreislauf zufälliger Impulse und Reaktionen schließlich totzulaufen. Gerade das Merkmal unterrichtlicher Interaktionen – etwa gegenüber Interaktionen in geselliger Runde – muß es sein, ganz bewußt im Hinblick auf Zielerreichung durch einzelne Lernschritte organisiert zu sein.

Daß Unterricht so etwas wie einen Plan braucht, ist unstrittig. Interessanter ist die Frage, wie Vorschläge zur Strukturierung, Steuerung, Konzeption in Interaktionssituationen eingebracht und verhandelt werden und wie die Teilnehmer hierfür qualifiziert werden können. Hierfür ist zumindest dreierlei erforderlich:

– Die oft (absichtlich oder unabsichtlich) erforderlichen Steuerungsleistungen seitens eines Kursleiters müssen erkannt werden können;

– Alternativen zu Ziel und Verfahren des Kurses müssen entwickelt und eingebracht werden können;

– zwischen unterschiedlichen Konzeptionen muß schließlich begründet entschieden werden können.

Insbesondere im Rahmen der Mitarbeiterfortbildung sollte es möglich sein, die genannten Qualifikationen nicht nur theoretisch durchzudiskutieren, sondern auch, etwa in Form von *„Entscheidungsspielen"*, zu praktizieren und zu reflektieren (W. Beck, 1970, S. 555).

Bleibt anschließend zu fragen, wo die **Grenzen** des Erklärungswertes von Unterricht als Planspiel liegen. Sie werden genau dort sichtbar, wo jenseits der hier und jetzt auftretenden Bedürfnisse, Interessen, Absichten u.ä. nach deren Bedingungen gefragt wird. Konkreter: **Die Vorstellung von Unterricht als Planspiel rechnet mit vorhandenen Plänen, die jeder Kursteilnehmer in den Kurs einbringt.** Dieses Modell vermag keine Aussage über die Legitimität solcher eingebrachter Interessen und Absichten zu machen. Verschüttete Bedürfnisse, die aus welchen Gründen auch immer – latent bleiben, werden im Modell nicht berücksichtigt.

Überprüfen Sie bitte, was Teilnehmer von Diskussionen in Unterrichtsveranstaltungen halten.

Bitte überprüfen Sie, ob die Einteilung von Unterricht nach den bekannten Unterrichtsstilen (autokratisch, demokratisch, laisser-faire) mit der hier vorgenommenen Einteilung nach Interaktionsmustern übereinstimmt bzw. in welchen Punkten sich Abweichungen ergeben.

Welche Maßnahmen z.B. eines Kursleiters sind geeignet, Lerner zu einer Beteiligung anzuregen?

3.3. Erwachsenenunterricht als Kooperationsproblem

Die Überschrift „Erwachsenenunterricht als Kooperationsproblem" macht deutlich, daß im Rahmen einer gruppendynamischen Betrachtung von Interaktionsvorgängen die Frage in den Vordergrund rückt, wie in einer Lerngruppe durch bzw. zugleich mit einer befriedigenden Klärung der (emotional belasteten) Identitätsfrage eine optimale Nutzung aller Ressourcen der Gruppe für die Ziele der Gruppe möglich wird. Ressourcen der Gruppe – damit sind alle Informationen, Bewertungen, Vorschläge, Einfälle, Fähigkeiten usw. der Gruppenmitglieder gemeint. Also fällt einer **gruppendynamisch orientierten Didaktik** die Aufgabe zu, vorrangig folgende **Fragen** zu klären:

- Wie kann ich als Kursleiter oder Teilnehmer den Stand der Identitätsfrage, konkreter: die Gefühle und Bedürfnisse der Lerngruppenmitglieder bezüglich der Lerngruppe ausfindig machen?
- Wie kann ich solche Informationen in die Lerngruppenarbeit einbringen?
- Welche didaktischen Handlungsanweisungen können im Hinblick auf das Problem optimaler Kooperation aller Lerngruppenmitglieder gegeben werden?

Schwierigkeit und Umfang der Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen machen eine Beschreibung im Rahmen eigener Studieneinheiten erforderlich.

3.4. Erwachsenenunterricht als gesellschaftliches Problem

3.4.1. Problematisierung des systemtheoretischen Ansatzes

Die Möglichkeit, Erwachsenenunterricht als Ordnungsproblem, genauer: als Zuordnungsproblem der Fähigkeiten der Kursteilnehmer zu gesellschaftlich nachgefragten Qualifikationen zu betrachten, ist nach dem systemtheoretischen Ansatz unbestreitbar.

Aus solcher Analyse ergibt sich dann die didaktische Frage, auf welche Weise – mit welchen Steuerungs-, Sanktions-, Selektionsinstrumenten – diese Einordnung in bestehende Systeme am wirksamsten geschieht.

Parsons selbst weist darauf hin, daß in Lerngruppen die gesellschaftlich geforderte **Leistungsnorm internalisiert** (verinnerlicht) wird, was nicht zuletzt auch dadurch so nachhaltig geschieht, daß die weniger Erfolgreichen durch die positiven emotionalen Beziehungen in der Lerngruppe entschädigt werden können.

Im Zuge der Parsonsschen Argumentation werden soziale Interaktionen in Lerngruppen auf die eindeutige und distanzlose Wahrnehmung vorgegebener gesellschaftlicher Erwartungen und Anforderungen reduziert.

Auch bei einer kritischen Betrachtung des systemtheoretischen Ansatzes wird gelten, daß „Gesellschaft" eine notwendige Bedingung menschlichen Lebens darstellt und daß insofern jede Bildungsinstitution ihren gesellschaftsbezogenen Beitrag wird leisten müssen. **Es gibt keine Bildungsbemühung ohne Relevanz für das gesellschaftliche System.** Für unsere kritische Betrachtung ist jedoch die Frage wichtig, ob Erwachsenenunterricht immer und notwendigerweise unter dem Diktat vorgegebener gesellschaftlicher Ansprüche (Nachfrage nach vorbestimmten Qualifikationen und Leistungsbereitschaften) stehen muß.

Vielmehr ist zu fragen, ob die sozialen Interaktionen im Unterricht – unbeschadet ihrer qualifizierenden Funktion – nicht eine wichtige Gelegenheit darstellen,

- die Funktionen bestimmter Qualifikationen und Lernleistungen zu überprüfen;
- den Sinn bestehender beruflicher Rollenverteilung in Zweifel zu ziehen;
- die derzeitigen Normen und Verhaltensmuster des Systems (der Gesellschaft) auf ihre Legitimation zu befragen.

Wenn Unterricht vorrangig zum funktionierenden Ablauf des gesellschaftlichen Status quo beitragen soll, muß soziale Interaktion als Anpassungs- und Einordnungsprozeß betrachtet werden, basierend auf der Sanktionsgewalt des Lehrenden, der selbst wiederum den Sanktionen übergeordneter Institutionen ausgesetzt ist.

Wenn Sie die Angebote Ihres Fachbereichs überblicken: Erfüllen Ihre Kurse mehr gesellschaftlich nachgefragte Qualifikationen oder über-

nehmen sie eher eine kritisch reflektierende Funktion im Hinblick auf andere Möglichkeiten und Organisationsformen von Gesellschaft?

Gibt es bei Ihren Kursen Verbindungen zwischen diesen beiden Ansätzen?

Welcher Art sind sie?

3.4.2. Exkurs: Kritik-Funktion von Erwachsenenunterricht

Auch das Parsonssche Interaktionskonzept ist von amerikanischen Sozialwissenschaftlern revidiert und korrigiert worden. Insbesondere hat die Schule des sog. *„symbolischen Interaktionismus"* – schon vor Parsons einsetzend (vgl. G.H. Mead, Nr. 19) – auf die für soziale Interaktionen bedeutsame **sprachliche**, also **sinn-abhängige Dimension** hingewiesen.

Der neuerdings in diesem Zusammenhang einsetzende Gebrauch des Interaktionsbegriffs in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion (K. Mollenhauer, Nr. 20; D. Baacke, Nr. 3; M. Brumlik, Nr. 7; Kh. A. Geißler, Nr. 10) kann hier nicht im einzelnen nachgezeichnet werden.

Entscheidend für die nachstehenden curricularen Erörterungen bleiben folgende Überlegungen:

Die **Kritik-Funktion** von **Unterricht als Sonderform seiner Ordnungsfunktion** (Sonderform insofern, als bestehende gesellschaftliche Ordnungen nach ihrer Legitimation befragt und ggf. zugunsten anderer Ordnungsmodelle zurückgewiesen werden) setzt Individuen voraus, die das ausgebildet haben, was in der Teminologie des symbolischen Interaktionismus mit *„Ich-Identität"*, in neueren pädagogischen Texten zum Interaktionsproblem auch als *„balancierte Identität"* bezeichnet wird.

Die Entwicklung und Durchsetzung von Ich-Identität wird dabei insofern als eine *„Leistung des Individuums"* (K. Mollenhauer, 1972, S. 106) verstanden, als sie sowohl Resultat als auch Bedingung eines Balanceaktes des einzelnen darstellt. Nach dieser Konzeption stellen sich jedem Menschen lebenslänglich zwei Aufgaben:

- Er darf weder ‚verdinglichen', d.h. sich völlig in die sozialen Bezüge, Erwartungen, Normen einpassen, gleichsam ohne Rest – d.h. ohne Individualität – in einer von außen zugewiesenen Rolle aufgehen,
- noch darf er ‚vereinzeln', d.h. sich so der Kommunikation und Interaktion entziehen, daß er über keinerlei sozial geteilte Wert- und Sinnvorstellungen mehr verfügt und sich nicht mehr verständigen kann.

In beiden Fällen geht das verloren, was mit Ich-Identität bezeichnet werden soll. Im ersten Fall ist die Austauschbarkeit des Individuums, mithin seine Bedeutungslosigkeit als Individuum offenkundig. Im zweiten Fall, dem Ausscheiden aus allen sozialen Bezügen, verkümmern Sprechen und Handeln

des einzelnen zum Monolog, der – im strikten Sinn – keine Bedeutung und keinen Sinn mehr hat, nicht einmal mehr für das Individuum selbst.

Zwischen diesen beiden negativen Polen zu balancieren,

> *„ist die Leistung des Individuums, das als Ich-Identität bezeichnet werden soll. Eine gelungene Identitätsbalance bewirkt, daß das Individuum einerseits trotz der ihm angesonnenen Einzigartigkeit sich nicht mit anderen ausschließen läßt und andererseits sich nicht unter die für es bereitgehaltenen sozialen Erwartungen in einer Weise subsummieren läßt, die ihm unmöglich macht, seine eigenen Bedürfnisdispositionen in die Interaktion einzubringen."*
> (L. Krappmann, 1972, S. 171)

3.4.3. Didaktische Fragen im Zusammenhang der Kritik-Funktion von Erwachsenenunterricht

Was müßte/könnte sich am Erwachsenenunterricht ändern, wenn man ihn als möglichen Ort der Kritik versteht?

Wie sollte die Interaktionsstruktur im Erwachsenenunterricht aussehen, damit sie als günstige Voraussetzung für die Entwicklung und Stärkung kritikfähiger Ich-Identitäten gelten kann?

> *„Eine balancierte Identität wird für das Individuum um so wahrscheinlicher sein, je deutlicher in der Interaktion*
> – *die Partner an der Definition der Situation aktiv beteiligt werden;*
> – *situationsbezogene flexible Beziehungsdefinitionen möglich sind;*
> – *Rollendistanz gewahrt werden kann, d.h. für Verhaltenserwartungen Interpretationsspielräume offen bleiben;*
> – *Ambiguitätstoleranz ausgedrückt wird, d.h. differierende Erwartungen und die Differenzen zwischen Erwartungen und eigenen Bedürfnissen ertragen werden;*
> – *Empathie realisiert wird, d.h. die Erwartungen und Beziehungsdefinitionen der Interaktionspartner wechselseitig antizipiert und zur Bestimmung des eigenen Verhaltens verwendet werden;*
> – *‚Aushandeln von Identität' (identity bargaining) möglich ist, d.h. nicht an einer bestimmten Form von Selbst-Präsentation unbedingt festgehalten wird, sondern situations- und partnerbezogene Modifikation stattfinden kann;*
> – *die Komponenten und Prozesse der Interaktion symbolisch, d.h. in Sprache, ausdrückbar und kommunizierbar, damit auch problematisierbar und revidierbar werden."*
> (K. Mollenhauer, 1972, S. 106 f.)

Damit wird die konventionelle Rollenverteilung im Unterricht (vgl. die Analyse der Schulklasse als soziales System bei T. Parsons) in Frage gestellt und eine Neuverteilung der Aktivitäten angeregt. Dabei ist zweierlei zu beachten:

Da **Rollenverhalten**, hier speziell: die Wahrnehmung von Kursleiter- und Teilnehmer-Rollen, interaktionistisch aufeinander abgestimmt ist, bedeuten Verhaltensmodifizierungen immer eine Notwendigkeit für beide Seiten, ihr Verhalten zu ändern.

Identitäts-Balance ist eine **Lernleistung des einzelnen.** Somit hat ihre Realisierung im Unterricht – wie jeder Lernfortschritt – Zwischenschritte, Zwischenziele, Teilerfolge zur Voraussetzung.

Dieser Hinweis soll Veränderungen konventioneller Unterrichtsstrukturen nicht blockieren. Im Gegenteil, er ist eine Aufforderung, Mißerfolge durch die Berücksichtigung der Tatsache zu vermeiden, daß Veränderung geplant, organisiert, **didaktisch abgesichert** werden muß.

Das Lernziel „Identitätsbalance" ist von Mollenhauer in Teilziele zerlegt worden. Wie könnte das Erreichen dieser Teilziele im Unterricht im einzelnen didaktisch ermöglicht werden?

Als **Qualifikationen,** die für die **Entwicklung kritikfähiger Ich-Identitäten** bei Mitgliedern einer Lerngruppe günstig sind, müßten vor allem **Artikulationsfähigkeit** und **Argumentationsfähigkeit** (Fähigkeit zur **Begründung**) gelten. So müßte u.a. in Kursen eingeübt werden,

- die eigenen Erwartungen an den Kurs zu **artikulieren** (solche Erwartungen können sich sachorientiert auf Ziele, Inhalte, Methoden und Medieneinsatz ebenso beziehen wie auf die Möglichkeiten persönlicher Kontaktaufnahme und Begegnungen);
- bei alternativen Interessen die eigenen Erwartungen und Bedürfnisse zu **begründen** (‚begründen' kann im Sinne der Kritik-Funktion nur den Versuch meinen, die eigenen Interessen unter dem Aspekt ihrer Verallgemeinerungsfähigkeit zu erläutern, d.h. die alternativen Interessen auf ihren möglicherweise gemeinsamen Kern zu reduzieren, ihren Zusammenhang aufzuweisen und somit Konsens anzubahnen).

Diese Grundqualifikationen des Artikulierens und Begründens können im Hinblick auf ihre didaktische Organisation etwa in folgender Weise differenziert werden:

1. **Artikulation.** Erstes und generelles Erfordernis ist hier die Herstellung eines sanktionsfreien Sprachklimas. Neben einer Selbstkontrolle des Kursleiters in dieser Hinsicht können von ihm folgende Aktivitäten der Teilnehmer angeregt werden:

- **Brainstorming** im Plenum oder auch zunächst in einer Kleingruppe mit anschließendem Bericht im Plenum;
- schriftliche **anonyme Formulierung** der eigenen **Erwartungen,** wofür sich Partnerarbeit wahrscheinlich besser eignet als Einzelarbeit;
- **Provokation der Teilnehmer zu eigenen Äußerungen** durch Vorgabe kontroverser Standpunkte;
- **Vorgabe möglicher Alternativen durch den Kursleiter** mit Wahlmöglichkeiten seitens der Teilnehmer.

2. **Begründung.** Zweifellos handelt es sich bei diesem Schritt um die ungleich schwerere Aufgabenstellung; setzt er doch, gerade wenn er Konsensbildung durch Betonung verallgemeinerungsfähiger Interessen erreichen soll, eine Kenntnis theoretischer Zusammenhänge voraus. So müssen, um zu einer begründeten Bewertung der einzelnen Interessen zu kommen, Ordnungs- und Klassifikationsgesichtspunkte für mögliche Interessen (Über-/Unterordnung, Abstraktionsgrad) verfügbar sein. Erst dann können die einzelnen Interessen in ihrem Stellenwert lokalisiert und einander zugeordnet werden. Eine solche Begründung setzt also nicht weniger als einen – in der Regel erst im Verlauf oder am Ende des Kurses verfügbaren – systematischen Überblick über die Fragestellungen und Probleme des Kursgegenstandes voraus.

Hilfestellungen des Kursleiters für Begründungsversuche der Teilnehmer könnten sein:

- Vorgabe einfacher genereller Klassifizierungsgesichtspunkte (z.B. im Anschluß an Blooms Taxonomie); Versuch gemeinsamer Klassifizierung durch die Lerngruppe;
- Zurückstellung sofortiger Begründungen und Entscheidungen und vorherige umrißhafte Darstellung der Gesamtproblematik durch den Kursleiter; Einbeziehen der Teilnehmer-Interessen in die detaillierte Durchführung.

Ordnung und Klassifikation im Hinblick auf die einzelnen Teilnehmer-Erwartungen und -Interessen können, wenn wir die Kritik-Funktion von Unterricht ernst nehmen, freilich nicht nur die Binnenstrukturierung des Kursgegenstandes meinen. Jeder Kursgegenstand steht – darauf hat gerade die Systemtheorie nachdrücklich hingewiesen – in einem Verhältnis zum gesellschaftlichen System. Ohne eine **Reflexion** auch des **gesellschaftlichen und politischen Stellenwertes** des Kursgegenstandes bleibt eine Erörterung der Lernziele des Kurses vordergründig.

Als pädagogische Aufgabe resultiert aus diesen Überlegungen: Bei der Bestimmung von Zielen, Inhalten und Methoden des Kurses muß an solche Interessen und Motive von Teilnehmern angeknüpft werden, die sich im Hinblick auf ihre gesellschaftliche und politische Relevanz zumindest innerhalb der Gruppe verallgemeinern lassen.

Wie könnte das im Unterricht praktiziert werden?

Unabdingbar wäre als erster Schritt, den **Kursgegenstand** in eine **Beziehung zu den Berufen der Teilnehmer zu bringen,** d.h. schlicht und einfach zu fragen, was sich die Teilnehmer denn beruflich von einem bestimmten Kurs versprechen. Mögliche Antworten, die auf Sicherung oder Aufstieg abzielen – um nur diese politisch sicherlich brisanten zu nennen – wären sodann nicht kurzschlüssig als manipuliert oder als vergeblich verächtlich zu machen, sondern auf ihr implizites emanzipatorisches Interesse zu befragen. Das Streben nach beruflicher bzw. finanzieller Sicherheit, nach größerer Bewegungsfreiheit in ‚höheren' Positionen weist auf ein durchaus allgemeines, im Rahmen unseres gesellschaftlichen Systems jedoch offenbar weithin

nicht befriedigtes Interesse an Freiheit von Angst, von Einschränkung und Abhängigkeit hin. Diese Bedürfnisse sind oft in sprachlichen Formeln versteckt, die den gängigen Argumentationsmustern von Aufstieg und Funktionstüchtigkeit folgen.

Die Konzeption von „Unterricht als Ordnungsproblem" im Sinne Parsons wie auch die komplementäre Konzeption von „Unterricht als Kritik" scheinen geeignet, Kursleiter und Kursteilnehmer für die politischen Zwischen- und Untertöne unterrichtlicher Interaktionen – so oder so – hellhörig zu machen, können mithin insgesamt zu einer Klärung des gesellschaftlich-politischen Stellenwertes von Erwachsenenbildung beitragen.

3.5. Zusammenfassung und Lösung zweier Problemfälle

Vorbemerkung: Sie können versuchen, die beiden in Abschnitt 1.1. vorgestellten Problemsituationen nunmehr erneut und ausführlicher als eine **Art Selbstüberprüfungsaufgabe** zunächst selbst zu ‚lösen', um dann Ihre eigenen Überlegungen mit den hier vorgeschlagenen Lösungen zu vergleichen. Die Lösung kann selbstverständlich im Rahmen dieser Lektion nur darin bestehen, Hypothesen über die möglichen Ursachen der Problemsituationen zu formulieren bzw. voreilige und kurzschlüssige Lösungen zurückzuweisen. Dabei kommt es auf eine möglichst differenzierte und praxisrelevante Formulierung dieser Hypothesen an. Die dieser Studieneinheit zugrundeliegende Annahme lautet, daß gerade das vorgetragene Verständnis von Unterricht als sozialer Interaktion zu einer Differenzierung der Lösungshypothesen und zur Erhöhung ihrer Praxisrelevanz beiträgt.

3.5.1. Problemfall A: Drop-out

In seinen Grundzügen könnte das ‚Erklärungsangebot' des verhaltenstheoretischen Interaktionsmodells nach Homans und Stendenbach etwa folgendermaßen aussehen:

Das Fernbleiben der Teilnehmer vom Kurs ist grundsätzlich als das Ergebnis einer – bewußten oder unbewußten – Aufrechnung von Investitionen und Gewinnmöglichkeiten zu betrachten. Die Bilanz der Drop-outs wird jedenfalls negativ sein. Sie sind ausgeschieden, weil weder in der unmittelbaren Interaktion selbst (Erfolgserlebnisse, persönliche Kontakte in der Lerngruppe) noch im Hinblick auf mittelfristige oder langfristige Gewinnchancen der Gewinn die Kosten zu decken vermochte.

Auf der Basis dieser Problemeinschätzung könnte nun u.a. eine Befragung der Drop-outs (durch Fragebogen oder Interviews) konzipiert werden, und entsprechend dem Ergebnis könnten Verhaltensalternativen für den Kursleiter entwickelt werden. Dabei wird sofort deutlich, daß die Handlungsmöglichkeiten des Kursleiters in der konkreten Unterrichtssituation sehr

beschränkt sind (vgl. 3.1.2.). Er kann allenfalls – dies ist freilich nicht wenig – die ‚Kosten' insofern senken, als er das Zurückversetzen der Teilnehmer in die Schüler-Situation verhindert bzw. überflüssig macht und die unmittelbaren Gewinnchancen in der unterrichtlichen Interaktion erhöht.

Über die generellen Erklärungsmöglichkeiten hinaus ergeben sich speziellere Einfärbungen des **Drop-out-Problems im Rahmen des verhaltenstheoretischen Interaktionsmodells** (wie auch der übrigen Interaktionsmodelle)

- aus der Thematik eines Kurses;
- aus der Vorbildung der Teilnehmer;
- aus der Arbeitsplatzsituation der Teilnehmer;
- aus dem Grad der Homogenität oder Heterogenität der Lerngruppe.

Jeder der genannten Gesichtspunkte ist geeignet, die Interaktionsprobleme eines Kurses in besonderer Weise zu akzentuieren. So könnte beispielsweise die in unserem Problemfall angenommene Themenstellung „Wie funktioniert unsere Wirtschaft?" zu folgenden Komplikationen führen:

- Latent bleibende Divergenzen zwischen den persönlichen Erfahrungen von Teilnehmern an ihrem jeweiligen Arbeitsplatz und der im Kurs vermittelten volkswirtschaftlichen Theorie könnten den Informationswert des Kurses für bestimmte Teilnehmer erheblich beeinträchtigen und/oder das Risiko für bestimmte Teilnehmer, sich mit ihren Erfahrungen zu Wort zu melden, erheblich vergrößern.
- Umgekehrt könnten bei einer an der Kritik der politischen Ökonomie orientierten Darstellung volkswirtschaftlicher Zusammenhänge für bestimmte Teilnehmer, deren Aufstiegsinteresse systemkonforme Interpretationen der volkswirtschaftlichen Zusammenhänge erforderlich macht, die Informationen eher belastend als gewinnbringend werden.

Derselbe **Problemfall des Drop-out** kann auch im **Licht der Planspiel-Konzeption** betrachtet werden. Der im Schwund sich dokumentierende Mißerfolg läßt sich mit Hilfe der verschiedenen defizitären Interaktionsstrukturen nach Jones und Gerard etwa folgendermaßen erklären:

- Die in den Kurs eingebrachten Pläne der Teilnehmer waren untereinander oder im Vergleich zum Plan des Kursleiters so verschieden, daß ein **gemeinsames** „Spiel" faktisch nicht möglich war. Jedenfalls wurde versäumt, die unterschiedlichen Pläne aufeinander abzustimmen.
- Nur der Plan des Kursleiters hatte im Kurs Gewicht; die Kursteilnehmer hatten keine Möglichkeit der Realisierung **eigener** Absichten und Bedürfnisse.
- Die vielleicht nur vagen Absichten und Bedürfnisse der Lernenden wurden auch nicht durch entsprechende Angebote und Vorschläge des Kursleiters strukturiert, konkretisiert, auf den Begriff gebracht. So wurde im Verlauf des Kurses deutlich, daß überhaupt kein Plan vorhanden war und sich weitere Teilnahme folgerichtig erübrigte.

Auch für diese Hypothesen gilt: Erst eine genaue Befragung der Wegbleiber könnte die in einzelnen Fällen sicherlich wiederum unterschiedlichen Begründungen für das Verlassen des Kurses ans Licht bringen. Handlungsmöglichkeiten für den Kursleiter ergeben sich aus den entsprechenden Befunden (vgl. 2.2.1.2.; 3.2.).

Welches **alternative Erklärungsangebot** macht das **systemtheoretische Interaktionsmodell?**

„Unterricht als Ordnungsproblem" liefert – zumindest – die folgenden vier Erklärungsmöglichkeiten:

- Entweder wird von den Drop-outs die Spielregel („Leistungsprinzip") nicht geteilt;
- oder sie sehen sich als Verlierer (aufgrund Überforderung) und versuchen anderswo mit größerem Erfolg zu spielen (Selektion);
- oder der Kursleiter nimmt keine Ordnungsfunktion wahr, d.h. er organisiert den Unterricht nicht entlang der Leistungsachse, sondern mit Hilfe anderer Kriterien (z.B. Sympathiestatus, politische Überzeugung usw.);
- oder der Kursleiter vermittelt gar keine gesellschaftlich nachgefragten Qualifikationen.

Diese vier möglichen Ursachen für Drop-out müßten nun auch hier in einem konkreten Fall durch Befragung und Interview auf ihr tatsächliches Vorkommen hin überprüft werden, um Handlungsalternativen zu begründen.

Die erste der genannten möglichen Ursachen liegt ersichtlich wiederum außerhalb der Reichweite eines Kursleiters bzw. der Interaktionen einer Lerngruppe – es sei denn, daß das „Leistungsprinzip" selbst zum Gegenstand kritischer Überlegungen gemacht wird. Lösungsmöglichkeiten für die zweite, dritte und vierte Ursache ergeben sich unmittelbar aus dem Befund selbst.

3.5.2. Problemfall B: Schwierigkeiten bei der Aktivierung einer Lerngruppe (ohne Drop-out)

Das **verhaltenstheoretische Modell** könnte hierzu folgendes Erklärungsangebot machen:

Der Problemfall bezieht sich auf das (für den Kursleiter) unbefriedigende Verhalten der Teilnehmer in der unmittelbaren Interaktion selbst (wobei dieses Verhalten selbstverständlich mittel- und langfristige Auswirkungen haben wird). Wenn für die Teilnehmer offenbar Aktivität weniger lohnend als Passivität ist und diese also gewinnbringender als Aktivität, dann kann das im einzelnen etwa folgende Ursachen haben:

- Der Kursleiter **zeigt** ein **mangelhaftes Verstärkerverhalten bezüglich der Aktivitäten** der Teilnehmer (etwa: Fragen werden nicht beant-

wortet; Gegenargumente werden nicht beachtet; Anregungen zu Inhalt, Verlauf und Problemlösestrategien werden nicht aufgegriffen);

- der Kursleiter versucht, **Teilnehmer-Äußerungen** immer selbst **rückzukoppeln**, schaltet sich also immer wieder selbst ein und übersieht dabei die Möglichkeiten von solchen Antworten, Rückfragen, Anregungen, Vorschlägen, die **zwischen Teilnehmern unmittelbar** ausgetauscht werden können;
- der Kursleiter **benutzt Teilnehmer-Äußerungen, um** die eigene **Überlegenheit zu demonstrieren;**
- die **Teilnehmer** besitzen **sehr geringe Vorkenntnisse,** so daß sie tatsächlich nichts oder nur wenig ‚geben' können.

Gleichzeitig muß jedoch eine mittel- oder langfristige Gewinnchance der Teilnehmer gegeben sein oder zumindest von den Teilnehmern angenommen werden (Begabtensonderprüfung!); denn sonst wäre ihre weitere Teilnahme unter den gegebenen Umständen unwahrscheinlich.

In den drei erstgenannten Fällen wird das entscheidende Problem darin bestehen, die eigentlichen Ursachen, die ja, wie anzunehmen ist, im weithin unbewußten Verhalten des Kursleiters liegen, überhaupt bewußt zu machen. Dies kann nur in einer offenen Aussprache aller Beteiligten geschehen. Die Zielrichtung einer daraus resultierenden Verhaltens-Selbstkontrolle seitens des Kursleiters wäre dann durch die Diagnose selbst vorgegeben.

Im vierten genannten Fall bleibt dem Kursleiter nur die Überlegung, wo und wie er an – vielleicht in anderen ähnlichen oder verwandten Bereichen vorhandene – Vorkenntnisse der Teilnehmer anknüpfen, latentes Vorwissen ausfindig machen und aktivieren kann.

Mit Hilfe der Begriffe des Planspiel-Modells läßt sich das im Grunde widersprüchliche Verhalten der Lerngruppe (einerseits keine Aktivität oder Partizipation, andererseits konstante Teilnahme) nur folgendermaßen erklären: Die **asymmetrische Interaktion funktioniert,** weil die Konzeption und die Eingaben des Kursleiters exakt den eigenen, lediglich auf Rezeption eingestellten Plänen der Kursteilnehmer entsprechen.

Die hierdurch hervorgerufene Asymmetrie könnte – falls der genannte Befund tatsächlich vorliegt – allenfalls dadurch korrigiert werden, daß wenigstens die Rezeptionsbedürfnisse der Kursteilnehmer in der Lerngruppe zur Sprache gebracht, in einem weiteren Schritt vielleicht sogar problematisiert und – zumindest partiell – auch überwunden werden. Hier könnten Hinweise des Kursleiters weiterhelfen, daß es gerade in mündlichen Prüfungen oft entscheidend auf die Fähigkeit ankommt, Sachverhalte selbständig zu formulieren und zu diskutieren.

Im Lichte des systemtheoretischen Interaktionsmodells stellt sich das gleiche Problem etwa in folgender Weise: Ist Unterricht als Institution der Einordnung der Teilnehmer in eine konkrete, historisch gegebene und

bedingte Leistungsgesellschaft zu verstehen, dann muß **mangelnde Aktivität** der Mitglieder einer Lerngruppe **zurückgeführt werden**

- entweder auf die Tatsache, daß von den Teilnehmern Leistung offenbar als **Reproduktionsleistung** (und nicht als Kreativitätsleistung) verstanden wird;
- oder auf die Tatsache, daß **die Teilnehmer** sich so sehr **als Wettbewerber aufeinander beziehen,** daß daraus gegenseitige **Abkapselung** und **Fixierung auf den Kursleiter** resultieren.

Daß beide genannten möglichen Gründe auch in Kombination auftreten können, versteht sich von selbst.

Unausweichlich für eine Therapie wird in jedem Fall ein Rückgriff auf das sein, was oben als Kritik-Funktion von Erwachsenenunterricht eingeführt wurde: der Versuch nämlich, die einerseits (gemessen an den polit-ökonomischen Strukturen unserer Gesellschaft) durchaus verständlichen, andererseits (gemessen an den menschlichen Möglichkeiten) durchaus als borniert zu bezeichnenden Verhaltensweisen der Teilnehmer zur Diskussion und Disposition zu stellen; was hier nur heißen kann, daß diese Verhaltensmuster als geschichtlich (strukturell wie individuell) bedingt ausgewiesen und somit der Bearbeitung wenigstens zugänglich gemacht werden.

3.5.3. Schlußbemerkung

Die **Auflösung** der Problemfälle hat ein bedeutsames Nebenergebnis zutage gefördert: Offenbar ist es so, daß sich verschiedene theoretische Konzeptionen in durchaus unterschiedlicher Weise dazu eignen, komplexe Sachverhalte aufzuschlüsseln und zu differenzieren, daß, mehr noch, nicht jede Theorie gleich gut für jedes Problem paßt. Dieses Nebenergebnis ist geeignet, nochmals an den Charakter der in der vorliegenden Studieneinheit vorgestellten theoretischen Konzeptionen (und vielleicht nicht nur dieser) zu erinnern: Sie besitzen (wenigstens bis zu einem gewissen Grade) die Eigenschaft, komplexe Wirklichkeit begreifbar zu machen.

Weiterführende Literatur

Argyle, M.: Soziale Interaktion. London 1969, dt. Köln 1972

Das umfangreiche Werk gibt einen guten Überblick u.a. über biologische und kulturelle Ursprünge von Interaktion, verbale und nichtverbale Elemente von Interaktion, Kleingruppen als Interaktionssysteme und Möglichkeiten des „Trainings sozialer Kompetenz". Insbesondere die referierten Ergebnisse der Kleingruppenforschung (etwa: Phasen des Gruppenprozesses; verschiedene Arten von Kleingruppen) sind geeignet, auch spezifische unterrichtliche Interaktionssituationen begrifflich zu strukturieren und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkung zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1972, S. 101 ff.

Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt 1973

Diese beiden Beiträge haben, ausgehend einerseits von sprachtheoretischen, andererseits von gesellschaftstheoretischen Überlegungen, das Problem zum Thema, inwiefern jeder Akt zwischenmenschlicher Kommunikation und Interaktion als Versuch gegenseitiger Verständigung einen Vorgriff auf eine ideale Sprechsituation darstellt. Von der Vorstellung einer solchen Situation herrschaftsfreier Kommunikation aus werden dann sowohl faktisch gegebene Verhältnisse kritisierbar wie auch Möglichkeiten der Legitimation von Zielentscheidungen aufgrund von zwangsfreiem Konsens denkbar. Jede Vorstellung von EB als einer kritischen Instanz oder gar als Ort des Diskurses wird auf die genannten Beiträge zurückgreifen müssen.

Laing, R.D./Phillipson, H./Lee, A.R.: Interpersonelle Wahrnehmung. London 1966, dt. Frankfurt 1971

Das Werk weist stringent die Abhängigkeit menschlichen Handelns und Verhaltens von der umgreifenden sozialen Situation nach und entfaltet die komplizierten Zusammenhänge wechselseitiger Erwartungen, Vorurteile, Mißverständnisse usw. in Zweierbeziehungen. Das für die Analyse solcher Zweierbeziehungen entwickelte Instrument der *Interpersonal Perception Method* ist zwar für Analysen von Lerngruppensituationen nicht verwendbar, macht jedoch nachdrücklich auf die auch in Lerngruppen wirksamen Meta-Perspektiven aufmerksam und vermag insofern zumindest zu einer diesbezüglichen Sensibilisierung von Kursleitern (wie auch Teilnehmern) beizutragen.

Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. New York 1967, dt. Bern 1969

Das Buch handelt von den pragmatischen, für das Handeln und Verhalten der Menschen bedeutsamen Wirkungen zwischenmenschlicher Kommunikation und Interaktion. Es wird der Versuch unternommen, die wichtigsten und unverzichtbaren Merkmale menschlicher Kommunikation ausfindig zu machen und aufzuweisen, wie bestimmte Typen von Kommunikationsstörungen immer dann auftreten, wenn eines dieser Merkmale ausfällt. Für Erwachsenenbildner kann das Werk insofern interessant sein, als es zu Überlegungen anregt, inwiefern bestimmte Schwierigkeiten und Störungen im Lernprozeß einer Gruppe durch die genannten Kommunikationsstörungen (Vermeidung von Kommunikation, Störungen im Hinblick auf Inhalts- und Beziehungsaspekte von Kommunikation, diskrepante Interaktion usw.) erklärt werden können.

Literaturverzeichnis

1. Antons, K./Enke, H./ Malzahn, P./von Troschke, J.: Kursus der Medizinischen Psychologie. München 1971
2. Beck, W.: Entscheidungsspiel als Methode internationaler Jugendarbeit, in: Deutsche Jugend. 1970/12
3. Baacke, D.: Kommunikation zwischen Zwang und Freiheit, in Glaser, H.: Kybernetikon. München 1971
4. Bernfeld, A.: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. Erstmals 1925, neuerdings Frankfurt 1973
5. Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1974
6. Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967
7. Brumlik, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt 1973
8. Corell, W.: Die soziale Bedingtheit des Lernens, in: Meyer, E. (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß. Frankfurt 1970
9. Fritz, J.: Gruppendynamik und Jugendarbeit. München 1973
10. Geißler, Kh.A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. München 1974
11. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt 1973
12. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, in: ders.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt 1968
13. Homans, G.C.: Soziales Verhalten als Austausch, in: Hartmann, H. (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart 1973[2]

14. Homans, G.C.: Elementarformen sozialen Verhaltens. Opladen 1968 (Social behavior. Its elementary. 1961)

15. Homans, G.C.: Grundfragen soziologischer Theorie. Opladen 1972

16. Graumann, C.F.: Interaktion und Kommunikation, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7/II. Göttingen 1972, S. 1109

17. Jones, E.E./Gerard, H.B.: Foundations of Social Psychology. New York, London, Sydney 1967

18. Krappmann, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim 1972

19. Mead, G.H. Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968

20. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972

21. Parsons, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied 1964

22. Parsons, T.: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt 1968

23. Siebert, H.: Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie. Düsseldorf 1972

24. Stendenbach, F.J.: Soziale Interaktion und Lernprozesse. Köln 1963

25. Weinrich, H.: System, Diskurs, Didaktik und die Diktatur des Sitzfleisches, in: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion, Supplement 1. Frankfurt 1973

DIE-Bibliothek
00103909

Themen der Sestmat-Studieneinheiten

I. Gesellschaftliche Bedingungen der Erwachsenenbildung

Sozialstruktur und Gesellschaftsinterpretation – Qualifikationsanforderungen und Angebotsstruktur – Aufgabenverständnis und Theorieansätze – Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend – Bildungsinstitutionen als Sozialisationsfaktor – Massenmedien als Sozialisationsagenturen – Erwartungshaltung und Teilnehmerstruktur – Erwachsenenbildung als Gegenstand der Gesetzgebung – Institutionen der Erwachsenenbildung – Professionalisierungsprozeß und Berufsrolle.

II. Institutionelle und organisatorische Probleme der Volkshochschule

VHS im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung – Haushaltsrecht und Haushaltspraxis – Betriebsorganisation und Betriebsführung – Planungsabläufe und Öffentlichkeitsarbeit.

III. Programm- und Unterrichtsplanung in der Erwachsenenbildung

Bildungspolitische Aspekte der Programmplanung – Ermittlung von Planungsdaten – Instrumente der didaktischen Planung – Fachbereichsspezifische und zielgruppenspezifische didaktische Planung – Bildungs- und Lernberatung.

IV. Lern- und Lehrprozesse in der Erwachsenenbildung

Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen – Methoden der Erwachsenenbildung – Sprachverhalten im Erwachsenenunterricht – Medienwahl und Medienverwendung – Interaktionsformen im Erwachsenenunterricht – Kognitive und affektive Gruppenprozesse – Metakommunikation in Lerngruppen – Didaktische Reduktion und Rekonstruktion – Lernzielformulierung und Lernzielkontrolle – Zusammenarbeit von nebenberuflichen und hauptberuflichen Mitarbeitern – Hospitation und Unterrichtsbeobachtung.