

REPORT 29

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG
JUNI 1992**

**THEMA:
WEITERBILDUNG IN DEN NEUEN
BUNDESLÄNDERN**

E. Nuissl/H. Siebert/J. Weinberg/H. Tietgens (Hrsg.)

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**

**Nr. 29
JUNI 1992**

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Herausgeber

Horst Siebert, Hannover
Johannes Weinberg, Münster
Ekkehard Nuissl, Frankfurt
Hans Tietgens, Frankfurt

Herausgebende Institution

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Holzhausenstraße 21, 6000 Frankfurt 1, Telefon 069/1540050
Die PAS versucht als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis zu vermitteln. Sie stellt den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung Hilfen für ihre Arbeit zur Verfügung. Sie wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Länder institutionell gefördert.

Erscheinungsweise

Halbjährlich, jeweils im Juni und Dezember.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Abonnement und Einzelhefte

Ein Jahresabonnement kostet DM 24.00 incl. Versandspesen. Preis des Einzelheftes: DM 15.00 zuzüglich Versandspesen. Das Abonnement verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31. Oktober gekündigt wird.

Publikationsrechte

Das Copyright liegt bei den Autoren. Beiträge sind urheberrechtlich nach § 54 UrhG geschützt. Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Herausgeber der vorliegenden Nummer 29: Horst Siebert, Hannover
Koordination der Rezensionen: Christa Brechler, Frankfurt
CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung :

wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende
Institution: Pädag. Arbeitsstelle d. Dt. Volkshochsch.-Verb. –
Frankfurt [Main] : Pädag. Arbeitsstelle.

Erscheint halbjährl. – Nebent.: Pädagogische Arbeitsstelle < Frankfurt, Main, Deutscher Volkshochschul-Verband>: Report. – Früher verl. von dvv, Dr.– Vervielfältigungs- u. Vertriebs-GmbH, Münster, danach von d. AfeB, Heidelberg. – Aufnahme nach Nr. 25 (1990)
ISSN 0177–4166

NE: Pädag. Arbeitsstelle <Frankfurt, Main, Deutscher Volkshochschul-Verband>: Report
Nr. 29 (1992) –
Verl.-Wechsel

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
WEITERBILDUNG IN DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN.	11
<i>Maria von Fransecky/Hans-Joachim Maaz</i>	13
Von den Mühen des Zusammenwachsens nach der Vereinigung	
<i>Matthias Trier</i>	18
Lernangebote und Lernverhalten in der betrieblichen Erwachsenenbildung	
<i>Monika Schmidt</i>	27
„Wenn mir jemand vor einem Jahr gesagt hätte, daß ich hier sitze, ich hätte es nicht geglaubt.“	
<i>Sylvia Kade</i>	40
Erinnerung: Zur Gegenwart des Holocaust in Deutschland-West und Deutschland-Ost. Ein Tagungsbericht	
SELBSTDARSTELLUNGEN AUS DER FORSCHUNG.	49
<i>Reinhard Romberg</i>	51
Bedürfnisse, Erwartungen, Kalküle – was steuert das Lernen Erwachsener?	
NACHRICHTEN.	75
Essener Frauenstudienprojekt	77
Orientierungsleitfaden Kontaktstudium Erwachsenenbildung	78
<i>Erhard Schlutz</i>	79
Odyssee in die Zukunft oder humaner Pragmatismus	
REZENSIONEN.	85
DAS BUCH IN DER DISKUSSION	87
Armin Born: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung (Rudolf Tippelt, Gabriele Botte, Klaus Körber)	

SAMMELBESPRECHUNGEN	97
Revidierte SESTMAT-Einheiten (Fiedler)	
Literatur aus Österreich (Schmidt)	
KURZINFORMATIONEN	102
AUTOREN/-INNEN.	125

Editorial

Dieser REPORT 29 sollte ein Heft *über* die neuen Bundesländer und *aus* den neuen Ländern werden. Wir wollten verzichten auf die Erfolgsberichte westdeutscher Einrichtungen und Verbände, die in der ehemaligen DDR ihre Filialen errichtet haben. Wir waren interessiert an ermutigenden und leidvollen Bildungserfahrungen und Bildungsinitiativen von Personen, die die Wende miterlebt haben. Deshalb wurden zahlreiche Kollegen/innen aus der Bildungspraxis und aus der Wissenschaft um Beiträge gebeten. Die Resonanz und der Rücklauf waren jedoch so gering, daß wir als Herausgeber den Eindruck gewannen, auch dies sei symptomatisch für die Situation in den neuen Ländern.

Einige Ursachen für das mangelnde Interesse, Aufsätze für eine wissenschaftliche Zeitschrift zu schreiben, liegen auf der Hand. Viele Kollegen/innen in der Bildungspraxis haben nur befristete Verträge, ihre Zukunft ist ungewiß, und sie müssen sich in neue Aufgabenfelder einarbeiten und zählbare Erfolge nachweisen. Andere – z.B. Leiter/innen von Volkshochschulen – sind vollauf mit der organisatorischen Umstrukturierung und finanziellen Absicherung ihrer Einrichtung beschäftigt. Möglicherweise wollen sie auch den Eindruck vermeiden, sie würden zu wenig arbeiten und statt dessen Aufsätze schreiben. Deprimierend ist die Lebenslage vieler Hochschullehrer/innen. Die meisten von ihnen sind „abgewickelt“ worden und haben bestenfalls eine Beschäftigung auf dem „Bildungsmarkt“ gefunden, die oft unter ihrem intellektuellen Niveau ist. Das Schreiben von Aufsätzen erscheint so als eine zusätzliche Belastung, die außerdem nicht karriererelevant ist. Außerdem ist eine solche publizistische Tätigkeit finanziell nicht lukrativ. Setzt man sich kritisch mit den derzeitigen Bildungsangeboten und seinen Arbeitgebern auseinander, verschlechtert man möglicherweise sogar seine Berufsaussichten.

Doch es scheint noch weitere, weniger offensichtliche Schreibhemmnisse zu geben. Die politische Wende ist im sozialwissenschaftlich-theoretischen Bereich mit einem Paradigmenwechsel verbunden. Wer früher wissenschaftliche Beiträge zur Erwachsenenbildung der DDR schrieb, bewegte sich in einem vorgegebenen Rahmen mit eindeutigen Regeln und Erwartungen und einem Repertoire an sprachlichen Topoi und Formeln. Die offiziellen Richtziele, Begründungen und Legitimationen der Erwachsenenbildung waren weitgehend festgelegt und konnten zumindest in Veröffentlichungen kaum problematisiert werden. Die wissenschaftlich-didaktische Diskussion konzentrierte sich auf geeignete Mittel für vorgegebene Zwecke. Die Sprache war weitgehend normiert und dualisierend.

Die westdeutsche Erwachsenenbildungstheorie, die nun auch für Ostdeutschland maßgebend ist, ist nicht „besser“ oder „schlechter“, sondern anders, nämlich eher diskursiv und offen. Die westdeutsche Theorie befaßt sich vor allem mit Relationen, Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und Polyvalenzen. Darauf verweisen auch Schlüs-

selbegriffe wie Gegensteuerung, neue Unübersichtlichkeit, Kontingenz, Suchbewegung ... Ernstzunehmende Erwachsenenbildungstheorie ist immer auch Ideologiekritik.

Kollegen/innen aus der ehemaligen DDR können nun den gewohnten Sprachcode und die jahrzehntelang gültigen kognitiven Schemata und normativen Orientierungen nicht von heute auf morgen vergessen und ersetzen. Sie merken aber auch, daß die sozialistischen Sprach- und Denkmuster der neuen marktwirtschaftlichen Bildungswirklichkeit nicht mehr entsprechen. Hinzu kommt, daß die meisten die mit der politischen Wende verbundene Identitätskrise und Neuorientierung noch nicht abgeschlossen haben. Die Fragen, welche Sozialisationsinhalte und Deutungsmuster der DDR, welche Errungenschaften der sozialistischen Erwachsenenbildung noch Bestand haben und wovon man sich lebensgeschichtlich verabschieden muß, sind für viele noch nicht endgültig beantwortet. Einige haben sehr schnell – oft schneller als manche Westdeutschen – den neuen Jargon und das marktwirtschaftliche Denken verinnerlicht: Von Bildungsmanagement, Marketing, Coaching, Controlling u.ä. scheint in den neuen Ländern häufiger die Rede zu sein als in den westlichen „Herkunftsländern“.

Unsicher und verunsichert sind einige ostdeutsche Kollegen/innen aber auch im Blick auf westdeutsche Reaktionen. Sie befürchten, mit ihren theoretischen Beiträgen den westlichen Standards nicht zu entsprechen und insgeheim belächelt zu werden. Auch manche westlichen Kommentierungen werden als Abwertung wahrgenommen. In der Tat neigen wir Westdeutschen dazu, unsere Maßstäbe und wissenschaftlichen Muster vorschnell zu verabsolutieren. Zu Recht reagieren ostdeutsche Kollegen/innen empfindlich auf die neuen Zensoren, die nun frühere Kontrolleure ablösen. Publizieren „im Westen“ verspricht so gesehen nicht nur Erfolgserlebnisse, sondern birgt auch Gefahren für die ohnehin schon überstrapazierte Psychohygiene in sich.

Eine weitere Schreibbarriere liegt in dem Entwicklungstempo begründet. Was geschrieben steht, ist auch festgeschrieben, selbst wenn die Zeiten sich geändert haben. Dies ist ein generelles Problem wissenschaftlichen Publizierens, das aber verstärkt für die Erwachsenenbildung in den neuen Ländern gilt. Zur Zeit werden in einigen neuen Ländern gerade Erwachsenenbildungsgesetze verabschiedet, d.h., wenn dieser REPORT erscheint, werden viele Bestandsaufnahmen und Analysen von heute bereits der Schnee von gestern sein.

Wir, die westlichen Herausgeber des REPORT, vermuten also tieferliegende Ursachen dafür, daß in diesem Heft weniger Originaltöne aus den neuen Ländern zu hören sind als geplant. Das heißt jedoch keineswegs, daß die abgedruckten Beiträge weniger lesenswert wären.

Ansonsten sind wir dabei, das Herausgeberteam „aufzufrischen“. Die Senioren werden sich allmählich zurückziehen und jüngeren Kollegen/innen Platz machen. Als

erste wird Frau Prof. Hannelore Faulstich-Wieland vom nächsten Heft an Mitherausgeberin des REPORT sein. Schwerpunktthema des REPORT 30 wird der Stand der Theoriediskussion unserer Disziplin sein. Die redaktionelle Leitung werden H. Tietgens und J. Weinberg übernehmen. Der in dem hier vorgelegten Heft 29 enthaltene Beitrag von Reinhard Romberg ist als vorbereitender Anreiz für das Rahmenthema von Heft 30 gedacht.

Übrigens wurde vereinbart, daß die Tagungsberichte der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE demnächst als Beiheft des REPORT erscheinen. Vorgesehen ist ferner eine stärkere Beachtung der Erwachsenenbildung in Österreich.

Ekkehard Nuissl
Horst Siebert
Hans Tietgens
Johannes Weinberg

Frankfurt/M., Juni 1992

WEITERBILDUNG IN DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN

Von den Mühen des Zusammenwachsens nach der Vereinigung

Über Schwierigkeiten und Erfordernisse im deutschen Zusammenleben sprach Maria von Fransecky, Mitarbeiterin der Evangelischen Berufsschularbeit, mit dem Autor und Chefarzt der Psychotherapeutischen Klinik im Evangelischen Diakoniewerk Halle, Dr. Hans-Joachim Maaz.

Frage: In zunehmend mehr Bereichen kommt es in der Jugendarbeit zu Begegnungen zwischen Ost- und Westjugendlichen. Wir wachsen zusammen, könnte man meinen, und das ist gut so. Dennoch tritt mit der neugewonnenen Nähe Widersprüchlichkeit und Trennendes erst hervor. Während sich der Alltag für junge Menschen im Westteil nach der Wende kaum veränderte, müssen Jugendliche aus der ehemaligen DDR sich umfassend neu orientieren. Das hinterläßt Spuren. Trotz vielfacher Bejahung der Vereinigung zeichnet sich ein deutliches Bild von Erschöpfung in den Lebenslagen.

Während eines Seminars zur Politischen Bildung beschrieb ein Auszubildender sein Befinden: „Ich komme mir vor wie auf einem Karussell, was immer schneller wird und nicht anhalten will. Mir fehlt der Halt, und ich habe keinen Boden mehr unter den Füßen. Ich weiß nicht, womit ich mich identifizieren soll. Irgendwo ist man ohne Orientierung, ohne Ziel und ohne Sinn. Wer weiß, wann das Karussell abstürzen wird?“

Was kann nun pädagogische Arbeit in Bildungseinrichtungen oder Gemeinden leisten, um die Kluft zwischen den Menschen nicht noch tiefer werden zu lassen?

Maaz: Die Schilderung des jungen Mannes, den Sie zitieren, macht auf etwas aufmerksam, was ich für das wesentliche Problem halte: die momentane Orientierungslosigkeit oder den Verlust an Orientierung, vor allen Dingen den Verlust an Werten und damit auch an Identität. Das, was unser Leben bestimmt hat, im Guten wie im Schlechten, erscheint verloren, es stimmt nicht mehr, und das erzeugt eine große Unsicherheit. Es entsteht eine innere Leere, so wie der Jugendliche es beschreibt. Diese Labilisierung durch Orientierungslosigkeit, Sinnentleerung und Identitätsbrüche führt nach meiner Beobachtung zu unterschiedlichen Reaktionen. Manche Menschen stürzen sich in eine Art Flucht nach vorn, sie reagieren überaktiv, um vor der Leere, diesem inneren Vakuum zu fliehen, andere reagieren eher geschockt. Sie fühlen sich pessimistisch und lethargisch, so daß sie mit der Fülle und Vielfalt neuer Orientierungsmöglichkeiten nichts anzufangen wissen. Für mich ist das ein Hinweis darauf, wie die bisherige Sozialisation, die ja auf Anpassung und Unterordnung orientierte, nachhaltige wirkt. Heute wird aber das genaue Gegenteil gefordert. Kümmere dich selbst! Sieh dich um! Entfalte deine Möglichkeiten! Lerne zu wählen! Finde heraus, was für dich gut oder schlecht ist! Nicht nur, daß wir darin keine Übung haben, es war uns ja geradezu verboten, dies zu tun. Das schafft zunächst eine

große Verunsicherung. Der Prozeß der Vergewisserung braucht daher Zeit und Begleitung. Wir brauchen Verständnis dafür, daß man sich aus einem Verbot heraus entwickeln muß. Natürlich macht dieser Prozeß Angst, zumal diese Verbote schon in der frühesten Kindheit eingeübt wurden. Man muß also das Neue lernen, bevor man sich sicher fühlen kann und Zufriedenheit erlangt. Nicht nur, daß wir die Zeit für den Lernprozeß nicht haben oder uns nicht nehmen oder bekommen, nein, das Neue wird uns geradezu aufgenötigt. Das aber bedeutet: Hier fehlt der innere Freiraum für eine Entwicklung. Das Neue wird wieder zur Nötigung, und das schafft diese besondere psychische Belastung, in der wir leben.

Frage: Ihnen geht es demnach nicht um die bloße Aneignung neuer Sachinhalte, sondern um ein Zu-sich-Kommen, das sich unter den neuen Bedingungen gestalten will?

Maaz: Das sind tatsächlich zwei Dinge. Man darf die Sachebene nicht vernachlässigen, aber die innerseelische Problematik braucht dringend Beachtung. Hier liegt ein deutliches Problem: Wir müssen auf der Sachebene viel dazulernen, doch von uns will niemand etwas lernen. Das ist eine neue Kränkung. Alles, was wir gelernt haben, was wir wissen, was zu unserer Lebenserfahrung gehört, taugt nichts mehr. Es wird uns nicht abverlangt. Das hat natürlich etwas mit den politischen Hintergründen der Vereinigung zu tun. Uns wird gesagt: Ihr habt unsere Erfahrung zu übernehmen! Ich denke, eine alte Nötigung darf nicht durch eine neue ersetzt werden. Das bringt Widerstand, Abwehrhaltung, Nörgeln und Pessimistisch-Sein hervor. Dabei ginge es doch darum, daß sich innerlich etwas verändern könnte, daß wir uns endlich aus der erfahrenen Einengung, aus der erlittenen Demütigung herausarbeiten im Sinne einer heilenden Erfahrung. Dafür brauchen wir Raum, um neue Erfahrungen aus uns selbst heraus wagen zu können. Wir können Eure Erfahrungen nicht einfach übernehmen, denn diese Einstellungen und Haltungen sind über 40 Jahre im Westen gereift, nicht bei uns. Selbst wenn alles Westliche gut wäre – was ja so nicht stimmt –, selbst dann wäre es für uns nicht gut, weil wir aus einer anderen Sozialisation stammen. Wir kommen aus einem anderen Erfahrungshintergrund. Wir müssen die Veränderung selbst machen. Wir brauchen einen persönlichen Umgang mit den Dingen. Das ist ein Lernprozeß. Nun kommt hinzu, daß nicht alles, was an westlicher Lebensart auf uns zukommt, gut wäre, es existieren ja in der Marktwirtschaft auch viele Probleme. Weil wir von außen kommen, können wir die Probleme deutlicher sehen, dadurch gibt es auch eine ganz verständliche Abwehrhaltung. Bis jetzt ist für mich noch nicht erkennbar, daß diese Probleme ernsthaft diskutiert würden. Es wird zwar so getan. Man sagt uns: Ihr habt jetzt bessere politische Verhältnisse, Ihr bekommt jetzt viel Geld, also seid doch froh und glücklich! Doch das funktioniert so nicht. Diese Haltung geht an den seelischen Bedürfnissen vorbei.

Frage: Gibt es angesichts solch tiefgreifender Unterschiede in den Lebenswelten und Biographien überhaupt die Möglichkeit der Verständigung?

Maaz: Es wurde ja hinreichend deutlich, daß politische und ökonomische Veränderungen nicht genügen. Das Problem der deutschen Wiedervereinigung wird dadurch nicht gelöst. Es muß auch eine psychologische Veränderung geben. Wenn allerdings die Aufforderung zur Veränderung nur an eine Hälfte des Volkes gerichtet bleibt, schafft dies neue Ungerechtigkeiten. Es entsteht eine Zwei-Klassen-Gesellschaft mit neuer Kränkung und Demütigung. Das schafft verständliche Abwehr und Protesthaltungen. Für ein wirkliches Zusammenwachsen ist aber Veränderung auf beiden Seiten nötig. Auch der Westen kann sich von uns sagen lassen, was uns an seiner Lebensweise nicht gefällt, worin wir uns Veränderungen und Entwicklungen wünschen. Diese Gleichheit der Wünsche und Bedürfnisse, aber auch die Ungleichheit der Bedürfnisse muß akzeptiert werden. Wir sollten diese unterschiedlichen Bedürfnisse als verschieden wahrnehmen, aber gleichwertig behandeln. Wenn es also zu Begegnungen in Gemeinden oder Seminaren kommt, die das Zusammenwachsen fördern sollen, dann ist auf beiden Seiten die persönliche Mitteilung vonnöten. Wie lebte ich im Osten? Wie lebe ich jetzt hier? Was fürchte ich, und was wünsche ich mir? Was sind meine Möglichkeiten und was meine Behinderungen? Das gleiche gilt für die Teilnehmer aus dem Westen. Welche Möglichkeiten und Behinderungen erleben sie? Auf diese Weise ist eine wirkliche Begegnung zwischen den Menschen möglich. Dann erst geht es nicht nur um äußere Dinge. Die Erwachsenen fragen: Welches Auto fährst du? Welche Reisen hast du gemacht? Dadurch wird der Wert bestimmt. Wird aber darüber gesprochen, wie ich mich seelisch befinde, wie ich in meiner Familie lebe, wie ich mit meiner Partnerschaft umgehe und mit meinen Freunden und Kindern, dann kommt es zu echter Begegnung. Wenn wir uns in den zentralen menschlichen Bedürfnissen begegnen, dann ist ein Zusammenwachsen möglich, und das möchte ich gern einklagen.

Frage: Bildungsarbeit soll demnach nicht nur einen Ort der Begegnung bieten, sondern die Begegnung selbst in das Zentrum ihres Anliegens stellen, das aber setzt die Fähigkeit und den Mut zur persönlichen Meinungsäußerung voraus.

Maaz: Sehen Sie, ein Leben lang haben wir erfahren, daß man bewertet wird in allem, was man sagte. Wenn man abwich von der Meinung der Mächtigen, dann bekam man zu hören und zu fühlen: Du bist nicht in Ordnung, du bist falsch, du bist ein Feind! Nicht nur Beschämung, sondern auch Bedrohung war die Folge, und deshalb gibt es eine tiefsitzende Scheu. Man kann diese Scheu nicht per Akklamation beseitigen, es muß eine Atmosphäre geben, in der man den Mut gewinnt, sich selbst zu wagen, sich selbst zu zeigen und die Erfahrung zu machen, daß man nicht bestraft oder beschämt wird. Wenn dies mehrfach möglich ist, wächst aus dieser Erfahrung ein neues Selbstvertrauen. Das Vertrauen ist für die Sinnfindung ein wesentliches Element. Wird Sinn verordnet, oder ist eine Sinnerfahrung möglich? Man kann auch sagen: Wird Sinn von außen gegeben, oder hat Sinn etwas mit einem inneren Zustand zu tun? In der ehemaligen DDR wurde äußerer Sinn vorgegeben, Sinn wurde verordnet. Diese Gefahr besteht jetzt allerdings wieder, daß Sinn von außen verordnet wird oder

daß die Menschen in der alten Haltung verharren, sich Sinn geben lassen zu wollen. Deshalb haben die Sekten auch bei uns Erfolg. Die Menschen wollen sich Sinn geben lassen, weil sie es so gewohnt sind. Die Umstellung, aus sich selbst heraus Sinn zu finden und Sinn zu erfahren, ist ein längerer und anstrengender Prozeß. Nun kommt erschwerend hinzu, daß in der ehemaligen DDR Sinnerfahrung nicht mit Liebe, Annahme, Zuwendung begleitet, sondern grundsätzlich behindert wurde. Das löste nicht nur Angst, sondern auch Empörung, Wut, Zorn und Protest über die erlebte Einengung aus. Dieser Zorn konnte wiederum nirgendwo gelebt werden. Hätte er sich ausgedrückt, so wäre man abermals beschämt worden, d.h., es ist viel berechnete Aggressivität in den Menschen angehäuft. Der totale Sicherheitsstaat hielt dieses Aggressionspotential ständig unter Kontrolle. Nun fehlt der Deckel des Sicherheitsstaates, die Labilisierung und die reale Existenzbedrohung durch Arbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel kommen zusammen. Da kann unter bestimmten Umständen aus dem berechtigten Aggressionspotential ein überschießendes, destruktives Gewaltpotential entstehen. Ich muß allerdings sagen, daß ich Menschen kennengelernt habe, die in der Gewaltszene tätig sind. Das sind junge Menschen, die Gewalt selbst erlitten haben. Das muß nicht physische Gewalt, das kann auch psychischer Terror gewesen sein. Das bedeutet, es handelt sich um Menschen, die selbst Opfer von Gewalt wurden und nun unter innerem Druck selbst dazu fähig sind, Gewalt auszuüben. Wenn man es auch versteht, so muß man es nicht entschuldigen. Ich möchte nur sagen, daß die Gewaltszene ein Symptom der sozialen Verhältnisse ist. Ich möchte auch verhindern, daß einzelne wenige zu Bösewichten abgestempelt werden, weil sie ein Symptom austragen, das weitverbreitet in unserer Gesellschaft vorhanden ist. Bildungsarbeit sollte die Zusammenhänge beachten und Wege der konstruktiven Bearbeitung suchen und begleiten.

Frage: Kirche hat ja in der ehemaligen DDR einen lebendigen Raum geboten, in dem sich Widerständiges formulieren und Orientierung erprobt werden konnte. Wie sehen Sie heute die Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit?

Maaz: Kirche könnte weiterhin ein Ort sein, der Begegnungen ermöglicht, sie sollte Raum und Zeit geben und eine vertrauliche Atmosphäre schaffen, in der etwas wachsen kann. Persönliche Begegnungen, emotionale Mitteilungen, die nicht gleich Beschämung oder Bestrafung ausgesetzt sind. Aber hier liegt auch eine Gefahr. Es gibt in der Kirche diesen Raum, in dem nicht gleich moralisch diffamiert wird, es gibt diese Offenheit, aber es existiert auch der Bereich der Moralisierung, in dem der Zeigefinger erhoben wird. Kirche müßte sich als tolerante Institution erweisen, nicht als eine moralisierende. Ich denke, das ist eine zentrale Aufgabe der Kirche, denn wenn es um menschliche Nähe geht, um Solidarität, soziale Gerechtigkeit, Liebe im umfassendsten Sinne, also wesentliche Werte, dann ist Kirche die Institution, die diese Werte pflegen und wachsen helfen kann. Darin sehe ich eine Chance. Was mich aber wirklich beunruhigt, daß der Vereinigungsprozeß vornehmlich als wirtschaftlicher Prozeß verstanden wird. Wenn man nur etwas weiter denkt, muß man

sich fragen: Wenn nun das Wirtschaftswunder Ost gelänge, dann bekämen wir ja Anschluß an eine expansive Wohlstands- und Wirtschaftspolitik und Ideologie, wie sie im Westen herrscht. Mit diesem Wachstums- und Wohlstandsverhalten ist ja eine zunehmende ökologische Belastung dieser Welt und die zunehmende soziale Ungerechtigkeit zwischen Nord und Süd verbunden. Ich habe die schreckliche Vision, wenn es gelingt, wie das Modell Deutschland zur Zeit wirtschaftlich und politisch gedacht ist, dann brauchen wir im Osten wie im Süden eine riesige Mauer, um uns vor den Völkerwanderungen zu schützen, die dann auf uns zukommen mit dem gleichen Recht, so leben zu wollen wie wir auch. Das ist für mich ein solch ernster Gedanke, daß ich von daher diese moralische Pflicht ableite: Wir müssen uns Gedanken machen über eine neue Gesellschaftskonzeption, über neue Werte! Statt größeren Wohlstand und Wirtschaftswachstum gibt es für mich die entscheidende Alternative der Humanisierung der Beziehungen. Das bleibt für mich ein Gegensatz. Das eine ist mit dem anderen nicht zu haben. Je mehr Konkurrenz und Leistungsgesellschaft, desto mehr werden die Beziehungen gestört. Diese Diskussion muß, denke ich, dringend geführt werden, auch wegen der globalen Bedrohung. Gerade durch die Vereinigung gerät dieser Konflikt stärker ins Blickfeld. Wir fordern den Anschluß an das Wirtschaftsimperium; mit welchem Recht will man die anderen Völker ausschließen? Und daß alle in solch einem Überfluß leben können, wie wir es tun und nun auch wollen, das ist ein Unding. Das macht diese Welt kaputt.

M.v.F.: Ein nachdenkliches Wort, das über das deutsch-deutsche Zusammenwachsen hinausgreift, das nationale Anliegen in seinen globalen Auswirkungen kritisch zu fassen sucht und somit die Frage nach einem Deutschland, das sich zu erneuern trachtet, grundsätzlich stellt.

Ich danke Ihnen für das Gespräch.

Halle, den 4.6.91

Lernangebote und Lernverhalten in der betrieblichen Erwachsenenbildung

Allenthalben werden in den neuen Bundesländern Weiterbildungs- und Umschulungskurse angeboten und mit umfangreichen Mitteln, die vor allem von der Bundesanstalt für Arbeit bereitgestellt werden, finanziert. Eine Vielzahl gemeinnütziger und kommerzieller Bildungsanbieter erscheint auf dem Markt. Und tatsächlich haben mehrere hunderttausend Erwachsene in diesen Bundesländern schon an derartigen Maßnahmen teilgenommen oder sind gegenwärtig darin eingebunden. „Boomt“ also die Weiterbildung?

Schon der erste Blick auf eine solche Fragestellung macht deutlich, daß pauschales Bejahen, Verneinen oder der bloße Verweis auf Zahlen dem außerordentlich komplizierten und widersprüchlichen aktuellen Geschehen in der Weiterbildungslandschaft der neuen Länder nicht gerecht werden können. Es bedarf genauerer Analysen mit bildungsökonomischem, soziologischem, psychologischem und pädagogischem Zuschnitt sowie der kritischen, lebendigen Begleitung und Mitgestaltung des Erwachsenenbildungsgeschehens, um aus der Realität heraus zumindest zunächst im Ansatz zu Aussagen zu gelangen, die helfen können, diese gewaltige Herausforderung einer beträchtlichen Erneuerung, Erweiterung und Umstrukturierung des professionellen Wissens und Könnens und darüber hinaus auch der allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung konstruktiv zu bewältigen.

Theoretische Diskussion und praktische Gestaltung in Kooperation

Mit diesem Anliegen wird wohl lange Zeit der Dialog der Erwachsenenbildner aus den alten und den neuen Ländern notwendig bleiben – wahrscheinlich so lange, bis diese Unterscheidung nicht mehr aussagekräftig ist –, um pädagogisches Denken und Handeln inhaltlich zu erneuern. Er kann sich nur im Strom des aktuellen bildungspolitischen und praktisch pädagogischen Arbeitens vollziehen. Die eilige Übernahme von Lehrkonzepten oder auch von theoretischen Konzeptionen griffe zu kurz. Sie bliebe Anpassung auf wissenschaftlichem Felde und wäre keine wissenschaftliche Aufklärung und Weiterentwicklung. Allerdings ist es auch nicht realisierbar, erst die Erneuerung des theoretischen Denkens zu betreiben und dann zum Handeln überzugehen oder den Disput der „Theoretiker“ von der Planung und Gestaltung von Bildungsangeboten abzukoppeln.

Natürlich stehen unter veränderten sozialen Bedingungen für Bildung sehr tiefgehende Fragen obenan:

- Was können Weiterbildungsangebote für die Veränderung der gesamten Persönlichkeit des erwachsenen mündigen Bürgers bewirken?
- Soll sich der Anspruch der Erwachsenenbildung auf ein rasches Anheben der professionellen Bildung, die marktwirtschaftlichen Erfordernissen gerecht wird,

beschränken, oder kann Erwachsenenbildung mithelfen, neue persönliche Standorte zu finden, die veränderte Lebenspläne möglich machen und dem Subjekt helfen, sie für sich selbst überzeugend zu begründen?

- Ist die Vorstellung vom politisch mündigen Bürger, der vielseitig interessiert und engagiert ist, der sich bilden will und dem durch Erwachsenenbildung Anregungen gegeben werden, zu hoch gegriffen angesichts noch verbreiteter Unsicherheit der sozialen Existenz?
- Hat Erwachsenenbildung gerade in einer Zeit des Verlustes bisheriger scheinbar stabiler sozialer Sicherheit und der Neuorientierung im Alltag eine beratende, quasi therapeutische Funktion im Sinne von Lebenshilfe, oder wird sie ihr nur zugemutet, weil andere Institutionen nicht genügend wirksam werden?

Zweifellos muß auf der Unterscheidung von Erwachsenenbildung und sozialpsychologischen Therapien bestanden werden, doch Siebert (1990) hat zu Recht darauf verwiesen, daß vor allem für Problemgruppen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung eine sinnstiftende, eine stabilisierende Funktion haben. Das gilt mit Sicherheit für Arbeitslose oder unmittelbar von Arbeitslosigkeit bedrohte Menschen. Denn als Folge von Arbeitslosigkeit werden die negativen Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen und die Persönlichkeitsstruktur der Betroffenen hervorgehoben (Kühn/Markert 1990).

An dieser Stelle drängt sich der Gedanke vom Umlernen auf, wie er mit dem Bezugnehmen auf die Re-education in der Nachkriegssituation in die Diskussion gebracht worden ist (Strunk 1991). Es wird keine dauerhafte Wirkung in Hinsicht auf eine demokratisch verfaßte Gesellschaft erreicht werden, wenn Umlernen als von außen aufgedrängt erscheint und nicht als aus eigenem Willen entstandene und in eigener Verantwortlichkeit angegangene Aktivität, mit der selbst erkannte Defizite abgebaut werden sollen. Für den Aufbau einer neuen Erwachsenenbildung scheint der Bezug auf die Re-education fragwürdig, denn er wird dem Anspruch und der Leistung der Menschen nicht gerecht, die sich selbst aufgemacht hatten, aus erstarrten Strukturen auszubrechen. Angemessener scheint die kooperative Arbeit von Erwachsenenbildnern aus West und Ost, die „situationsangemessene Bildungskonzepte, Veranstaltungstypen und Arbeitsformen“ (Strunk 1991, S. 195) hervorbringen kann, die ein selbstgewolltes und ein selbstverantwortetes Lernen fördern. Und auch zu diesen Konzepten, Veranstaltungstypen und Arbeitsformen ist theoretische Arbeit – flankiert durch entsprechende empirische Untersuchungen – gerade in der Phase der Umstellung auf marktwirtschaftliche Gegebenheiten notwendig, da bisherige Lehrgestaltung und früher möglicherweise erfolgreiches Lernverhalten nicht mehr zum Erfolg führen.

Umbewertung bisheriger Weiterbildungserfahrungen

Zur Lebenserfahrung der meisten Arbeitnehmer, die gegenwärtig vor der Aufgabe stehen, sich zu qualifizieren, einen neuen Beruf zu erlernen oder ihre beruflichen

Kenntnisse wesentlich zu erweitern, gehört, daß Weiterbildung in der DDR zu einem beachtlichen Anteil an die Betriebe gebunden war. Das Lernen Erwachsener war eng mit dem Lernort Betrieb verbunden. Die berufliche Qualifizierung fand überwiegend in betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen statt – Betriebsschulen, Betriebs- und Kombinatsschulen –, die praktische Ausbildung an betrieblichen Arbeitsplätzen. Häufig wurden dafür die Lehrräume, technischen Ausrüstungen und das Lehrpersonal genutzt, das in den der Lehrlingsausbildung dienenden Betriebsberufsschulen vorhanden war.

Betriebliche Qualifizierung war eindeutig auf konkrete Berufsqualifizierung orientiert, politische Bildung war entsprechend zugeordnet. Auf diese Weise wurde vor allem in den 60er und 70er Jahren der Facharbeiteranteil erhöht, doch auch in den 80er Jahren erhielten ungelernte und angelernte Arbeiter in den Betriebsschulen eine Ausbildung zum Facharbeiter. So wies z.B. das Kombinat Carl Zeiss Jena 1981 bis 1985 2084 Facharbeiterabschlüsse durch betriebliche Weiterbildung aus. Zunehmend wurden in großen Kombinatenn auch Weiterbildungsmaßnahmen für Facharbeiter eingesetzt, um Befähigungsnachweise zur Bedienung produktiverer Maschinen und Anlagen oder für besonders qualifizierte Tätigkeiten zu erwerben.

Auffallend waren die hierarchische Gliederung der betrieblichen Weiterbildung nach Beschäftigungsgruppen und die zentral vorgegebene utilitaristische Ausrichtung auf betriebliche Erfordernisse (siehe Ministerratsbeschluß der DDR vom 24.12.1987). Betriebliche Erwachsenenbildung war als die vierte Säule des Bildungswesens konzipiert (Schneider u.a. 1988). Sie sollte zu einer optimalen Qualifikationsstruktur beitragen und den wissenschaftlich-technischen Fortschritt in der Produktion durch entsprechend ausgebildete Arbeitskräfte absichern. Das galt auch für die in den Betrieben tätigen Absolventen von Fach- und Hochschulen, für die obligatorische Weiterbildungsveranstaltungen vorgegeben wurden, in die die Ingenieure, Ökonomen oder Naturwissenschaftler turnusmäßig eingeordnet waren. In einigen Kombinatenn wurden für die Weiterbildung der Hoch- und Fachschulkräfte im Zusammenwirken mit Universitäten und Hochschulen anspruchsvolle Programme entwickelt, in denen diese Kombinate die Weiterbildung sehr stark auf die betrieblichen Belange ausrichten konnten, obwohl zentrale Kontrollmechanismen weiter wirksam blieben.

Durch diese Weiterbildungsorganisation sind zwar verbreitet umfangreiche Erfahrungen mit Weiterbildung von den Beschäftigten im Arbeitsleben gesammelt worden, doch waren sie sehr stark als vorgegebene Auflage oder als Maßnahme, zu der die Teilnehmer delegiert wurden, angelegt. Das eigene Bemühen um Weiterbildungsmöglichkeiten, das bewußte Analysieren eigener Stärken und Schwächen in der Arbeit sowie der Trends auf dem Arbeitsmarkt, um daraus selbst Weiterbildungsaktivitäten zu entwickeln, konnte in der Vergangenheit kaum erlernt werden. Auch eine gewisse Enge in der Auswahl der Qualifizierungsfelder, die angeboten wurden, ist nicht zu verkennen, da eine hohe Flexibilität und Mobilität des einzelnen de facto nicht erforderlich waren und nicht praktiziert wurden. So konnten sich häufig auch auf wissenschaftlich-technischen Gebieten konservative Strukturen in Bildungsinhalten und angestrebten und möglichen Qualifizierungswegen offenbaren. Vorhandene

Beispiele für modernere Weiterbildungsangebote, z.B. Kreativitätstraining für Architekten, Bauingenieure, EDV-Spezialisten oder andere Naturwissenschaftler und Techniker, die auch wissenschaftlich durch Psychologen und Pädagogen begleitet und betreut wurden, ändern nichts an dieser Grundaussage, unterstreichen jedoch, daß eine hohe Weiterbildungsbereitschaft vorhanden war, wenn sie entsprechend geweckt wurde.

Die gegenwärtigen Probleme beim Neuaufbau der Weiterbildung sind auch dadurch bedingt, daß die gewohnten Weiterbildungsinstitutionen nicht mehr bestehen, daß neue Bildungsanbieter auf dem nun entstandenen Bildungsmarkt auftauchen, daß um neue Inhalte noch gerungen wird oder neue Angebote dem potentiellen Nutzer wenig transparent erscheinen. Auch der Aufbau einer erneuerten Weiterbildungsmotivation vollzieht sich offenkundig erst allmählich. Diese Krisensymptome betrieblicher Weiterbildung hat Meier (1991) beschrieben. Sie wirken noch heute und wahrscheinlich auch noch einige Zeit in die unmittelbare Zukunft hinein.

Ein herausragendes Problem ist in dieser Situation die genaue Ziel- und Inhaltsbestimmung von Weiterbildungsangeboten. Sie entscheidet wesentlich darüber, was angenommen wird – sowohl bei Facharbeitern als auch beim wissenschaftlichen und technischen Personal in der Industrie. Arbeitnehmer mit qualifizierter Berufsausbildung und mit beruflicher Erfahrung erwarten nicht so sehr eine Garantieerklärung, nach Abschluß einer Weiterbildung oder Umschulung einen Arbeitsplatz zu erhalten. Sie wollen aber zumindest abschätzen können, ob die angebotene Weiterbildung nach erfolgreichem Abschluß tatsächlich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt steigern kann. Von dieser Einschätzung, die bei einer qualifizierten Beratung noch gefestigt werden kann, ist die Teilnahmebereitschaft an Fortbildung und Umschulung sehr stark abhängig. Eine Qualifizierung mit vagen Zielstellungen und zweifelhaften Zertifikaten wird verbreitet zurückgewiesen. Es wird eine sachkundige Beratung erwartet und ein Abschlußzertifikat angestrebt, das eine möglichst große öffentliche Anerkennung besitzt.

Beobachtungen zum aktuellen Lernverhalten in der Weiterbildung

Interessant sind in der gegenwärtigen Situation Beobachtungen von konkreten Verhaltensweisen bestimmter Zielgruppen, z.B. von Akademikern in Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen. Aus ihnen lassen sich zumindest tendenziell Aussagen zur Lernbereitschaft und zum Lernverhalten gewinnen.

Auch überdurchschnittlich qualifizierte Arbeitnehmer sind in den neuen Ländern stark von Arbeitslosigkeit betroffen oder bedroht. Neben Angehörigen ehemaliger Institute der Akademie der Wissenschaften, von Universitäten oder Hochschulen erfaßt die Arbeitslosigkeit besonders Mitarbeiter aus Forschungs- und Entwicklungsabteilungen der Industrie.

Der Zusammenbruch alter Wirtschaftsstrukturen und Forschungsförderungen sowie die rasante Entwertung bisher erworbener Qualifikationen führen bei dieser Gruppe

zu spannungsgeladenen geistigen und praktischen Auseinandersetzungen mit den neuen sozialen und kulturellen Gegebenheiten und auch mit dem Gesamtgefüge der individuellen Bedingungen – besonders mit den bisher angeeigneten Kenntnissen, Fähigkeiten, Überzeugungen, Einstellungen und anderen Komponenten der Verhaltensregulation. Die durch Ausbildung und bisherige Berufstätigkeit erworbene und erprobte Weiterbildungsbereitschaft wird in einer neuartigen Lebenssituation auf die Probe gestellt. Eine meist schmerzhaft empfundene Erkenntnis ist, daß nicht nur quantitatives Weiterlernen, Zufügen zu bereits bewährtem Wissen verlangt wird, sondern weitgehende Umorientierung, qualitatives Neulernen, das oft auf ein berufliches Umsteigen hinausläuft.

Damit ändern sich nicht nur Arbeitsplätze und gewohntes soziales Umfeld am Arbeitsplatz, es sind vielmehr ganz neue Lebenspläne zu entwerfen. Bisherige Arbeitsweisen, Gewohnheiten und soziale Beziehungen stehen zur Disposition. Vor allem im mittleren Lebensalter ist das ein einschneidender Eingriff in bisherige Lebensziele, Lebenspläne und erprobte Verhaltensweisen. Davon wird auch das Herangehen an Weiterbildung und Umschulung unmittelbar beeinflusst. Eine Einstellung zum Lernen und auch zum Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten muß erst in neuen Strukturen wieder ausgebildet werden.

Eingebettet in diesen sozialen Kontext gewinnen konkrete Fragen zur Anlage und Ausgestaltung von Weiterbildungs- und Umschulungskursen an Interesse.

Die Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung für Akademiker waren in der DDR weitgehend von traditionellen Formen des Lehrens an der Hochschule geprägt. Es dominierte die Informationsvermittlung über Vorlesungen und vorlesungsähnliche Vortragsreihen. Derartige Konzepte orientieren jedoch auf ein einseitiges Lernen. Sie geben zu wenig Möglichkeiten für eine aktive, mitgestaltende Teilnehmertätigkeit. Sie genügen gegenwärtig den Ansprüchen an ein effektives, theoretisch fundiertes und praktisch orientiertes Neu- und Umlernen kaum. Die in vielen Arbeiten von Erwachsenenbildnern beschriebene Teilnehmererwartung an eine lebenspraktische Orientierung (Siebert 1984) war auch im Ansatz von Erwachsenenbildnern in der DDR ermittelt und gefordert worden und ist ebenso auf die Weiterbildung von Akademikern zu beziehen. Vor allem in hochschuldidaktischen Publikationen und Arbeiten zur Volkshochschule wurden dazu theoretische Gedanken und empirische Untersuchungen vorgestellt (vgl. Einführung in die Hochschulpädagogik 1986; Unterricht an Volkshochschulen 1987). Sie wurden allerdings nur punktuell in Weiterbildungsveranstaltungen umgesetzt. Auch theoretisch anspruchsvolle Inhalte, das Vertrautmachen mit wissenschaftlichen Weiterentwicklungen sind kein Gegensatz zu einer lebensweltbezogenen Zielstellung, denn sie sollen letztlich in praktisches Handeln in der Berufstätigkeit einfließen. Eine Orientierung auf hohe Teilnehmeraktivität, die über das Rezipieren hinausgeht, wird so zwingend erforderlich. Und diese Teilnehmeraktivität wird besser angeregt, wenn von der Planung und Gestaltung der Kurse vielfältige Partizipationsmöglichkeiten von Teilnehmern angeregt werden.

Nicht zu verkennen ist, daß viele von ihnen gegenwärtig auf ein derart gestaltetes Lernen wenig eingestellt sind und das gewohnte und bisher erfolgreiche Methoden-

repertoire auch in der aktuellen Umschulung bevorzugen. Lernerfahrung ist relativ verfestigt vorhanden. Auch wenn davon ausgegangen werden kann, daß in einer Zeit grundlegender sozialer Veränderungen verstärkte Bereitschaft besteht, auf andere Angebote einzugehen, sich Kenntnisse anzueignen, so erfolgt das doch nicht komplikationslos.

Günstigere Voraussetzungen, sich auf veränderte Angebote einzustellen, brachten Teilnehmer ein, die in der Vergangenheit in der betrieblichen Weiterbildung z.B. an Trainingskursen teilgenommen hatten. Diese waren – häufig ausgehend von sozialpsychologischen Forschungen – darauf gerichtet, soziale Kompetenz zu erhöhen, Kenntniserwerb mit Könnensentwicklung zu verbinden. So wurden in zahlreichen Weiterbildungsinstituten der Industrie und in Kombinatssakademien Programme zur Entwicklung der sozialen Kompetenz von Führungskräften (Entscheidungsverhalten, Konfliktbewältigung, Gruppenintegration), zur Schulung des Verhandlungs- und Verkaufsverhaltens oder zur Kreativitätsförderung im Beruf bei Naturwissenschaftlern, Technikern, Architekten und Ingenieuren ausgearbeitet und erprobt. Heyse/Lüttke wiesen schon 1984 mehr als 40 derartige Programme nach. Diese Zahl hatte sich noch weiter vergrößert und ist im Augenblick nicht abzuschätzen.

Gegenwärtig scheinen zwei unterschiedliche Triebfedern stimulierend auf die Lernbereitschaft des wissenschaftlichen und ingenieurtechnischen Personals der Industrie zu wirken: neue und ausgeprägtere Ansprüche auf Selbstverwirklichung einerseits und andererseits das Bemühen, in der Umstellungsphase auf die Marktwirtschaft die soziale Existenz zu sichern und neu zu begründen.

Aus Beobachtungen und Gesprächen in Kursen für Mathematiker und Ingenieure, die auf den Erwerb einer Lehrbefähigung als PC-Trainer gerichtet waren, lassen sich interessante Tendenzen ableiten, denen weiter nachgegangen werden sollte.

Im Verlaufe des Berufslebens war überwiegend eine starke Spezialisierung erfolgt, die oft über viele Jahre auf ein enges Gebiet gerichtet war. Die selbständige berufliche Weiterbildung erfolgte dann ebenfalls in einem engen Sektor. Dazu kam die häufig ungenügende Kenntnis des in der Welt rasch voranschreitenden wissenschaftlich-technischen Erkenntnisstandes. So wurden Flexibilität und Risikofreude nicht abgefordert und nicht erlernt. In einem veränderten gesellschaftlichen Umfeld resultieren daraus ambivalente Tendenzen. Das erkennbare Streben, diese selbst erkannten Rückstände jetzt abzubauen, ist verknüpft mit Selbstunsicherheit und Zweifel, ob dieses Vorhaben erfolgreich sein wird.

Weiterbildungsbereitschaft ist in allen Altersgruppen – auch und gerade bei den über 40jährigen – deutlich zu erkennen. Erfahrungen bisheriger erfolgreicher Weiterbildungsaktivitäten können eine bekräftigende Rolle spielen. Die Zweifel werden damit verbunden, daß man die eigenen Rückstände noch nicht hinreichend bestimmen könne und unsicher sei, die geforderte Flexibilität noch zu erreichen, um die zu enge Spezialisierung zu überwinden und sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten.

Teilnehmer, die in ihrem bisherigen Berufsleben wechselnden Anforderungen entsprechen mußten, bringen mehr Selbstsicherheit zum Ausdruck und sind offenbar risikofreudiger beim Start in eine neue Qualifizierungsrichtung. Das zeigte sich in den

geführten Vorbereitungsgesprächen zum Thema „Möglicher Übergang in eine lehrende Tätigkeit“.

Nicht unkompliziert verlief das Akzeptieren und Nutzen für die Teilnehmer ungewohnter Gestaltungsformen von Weiterbildungsveranstaltungen und die Entwicklung der Bereitschaft, scheinbar früher erfolgreiches Vorgehen in Frage zu stellen. Die überwiegend vorherrschende Gewohnheit, sich auf die Aufnahme von neuen Informationen zu konzentrieren und einen stark dozentenorientierten Unterricht zu erwarten, ließ sich erst in einer längeren Arbeitsphase abbauen. Zunächst wurde immer wieder der Wunsch geäußert, den Vorlesungsanteil im Kurs zu erhöhen, da das rationell sei. Erst allmählich verstärkten sich mit den eigenen Erfahrungen auch Vorschläge, durch Teilnehmerbeiträge zur Kursgestaltung beizutragen und den Übungsanteil zu vergrößern. Es bestätigte sich, daß eine Kurskonzeption, die auf ausgebaute Partizipation der Teilnehmer hinausläuft, nur mit ihnen selbst erarbeitet werden kann. Der Umstieg von bisher erfolgreichen Lerngewohnheiten ist auch bei lern- und studiergewohnten Akademikern nicht vorrangig mit Argumentationen, sondern mit dem Aufbau neuer Erfahrungen und Fähigkeiten zu fördern.

Eine herausragende Rolle gewann die Kleingruppenarbeit mit der zentralen Aufgabe, inhaltliche Komplexe so vorzubereiten, daß Teilnehmer schrittweise Dozentenfunktion übernahmen und die Dozenten stärker die Funktion eines ständigen Konsultationspartners erhielten. Diese Form der Inhaltserarbeitung, die auf künftiges Unterrichten orientiert war, wurde erst nach und nach akzeptiert und fand mit wachsender Beherrschung Zuspruch. Die Teilnehmer erlebten und formulierten, daß die ausgeprägte Diskussion in der Kleingruppe nach entsprechender individueller Vorbereitung die geistige Aktivität anregt, mehr Problemsicht bringt, das Herausheben des Wesentlichen fördert und insgesamt die Sicherheit des eigenen Wissens und Könnens erhöht.

Dieses Erleben beflügelte die Zuwendung zu erwachsenendidaktischen Fragen und konnte die vorgefaßte Meinung aufbrechen, erwachsene Lerner – insbesondere Akademiker – seien weitgehend „methodenresistent“ und konzentrierten sich nur auf die gebotene Sachinformation.

Diese Situationsbeschreibung soll lediglich das subjektive Nachentdecken bewährter und zureichend untersuchter Gestaltungsweisen wiedergeben, um zu verdeutlichen, wie unter neuen sozialen Bedingungen aktivierende Lernmethoden allmählich aufgebaut werden können, die zwar grundsätzlich vorzuziehen, aber unbekannt, zeitaufwendig und anspruchsvoll hinsichtlich des Aktivitätsniveaus der Lernenden sind.

Dies sind keineswegs rein didaktische Fragen, sie stehen in enger Verbindung mit dem sozialen Erleben des Umlernens und Neulernens in der Gegenwart. In ihnen sind Arbeits- und Sozialformen eingeschlossen. Erfolgreiche Kursteilnahme bedeutet nicht nur Vertrautwerden mit einem wissenschaftlichen Gegenstand, sondern auch das Erleben einer Kooperationsform gleichberechtigter Teilnehmer ohne hierarchische Strukturen, ohne Rücksichtnahme auf einen Status. Es wurde überwiegend ein sachorientierter Meinungsaustausch ohne Beachtung von Autoritätsverhältnissen praktiziert.

Als bemerkenswert wurde von den Teilnehmern die moralische Verpflichtung hervorgehoben, in der Gruppe unbedingt seinen Arbeitsanteil einzubringen und zu erleben, daß der eigene Beitrag für den Erkenntnisgewinn der ganzen Gruppe unverzichtbar ist. Auch die kollegiale Unterstützung bei Fehlersuche und Korrektur, das Nutzen von speziellen Kenntnissen einzelner Teilnehmer und das Lernen gegenseitiger Akzeptanz wurden genannt. Vor allem die Kleingruppenarbeit trug viel dazu bei, die erforderliche Toleranz für unterschiedliche Arbeits- und Verhaltensweisen hervorzu- bringen und die Stärken der Gruppenmitglieder zum Vorteil der Gruppe zu nutzen. Ständiger Diskussionsgegenstand war die veränderte Rolle eines Dozenten in der Erwachsenenbildung, wenn die Teilnehmer selbst die Erarbeitung neuer Kenntnisse in die Hand nehmen, den Unterricht mitgestalten und auch den Übungsbedarf und den Übungsaufbau mitbestimmen sollen. Die festgefügte Vorstellung vom Lehrer, der im Mittelpunkt des Kurses steht, wurde allmählich korrigiert, und es entwickelten sich partnerschaftliche Formen der Zusammenarbeit. Die auf ausgewiesene Sachkompetenz gegründete Anregungs- und Beratungsfunktion der Dozenten wurde besser verstanden und anerkannt. Die Forderungen an die Fachkompetenz wurden dabei nicht zurückgeschraubt, es wurden dazu allerdings jetzt andere Gedanken geäußert. So wurde gefordert, gemeinsam die Ziele für bestimmte Lehrabschnitte zu erarbeiten, über Arbeitsmethoden zu sprechen, Anregungen für das Selbststudium zu geben und nur in besonderen Problemfällen den Dozenten die Lösungen demonstrieren zu lassen. Bei gesteigerter Teilnehmeraktivität sollten die von Teilnehmern gefundenen Lösungswege, die von den Vorstellungen der Dozenten abweichen, unvoreingenommen diskutiert werden. Klare Bewertungen des erreichten Wissens- und Könnensstandes werden durchgängig erwartet, da auf diese Weise allen Teilnehmern Sicherheit über den Leistungsstand gegeben wird.

Die Vorzüge einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden werden zunehmend anerkannt. Ansätze einer Neugestaltung der sozialen Beziehungen zwischen beiden Seiten sind so auch Ergebnis der gegenwärtigen Umgestaltungen und werden mit Sicherheit Auswirkungen auf den künftigen Standard in der Weiterbildung haben.

Es ist zu bemerken, daß bei geänderten Kooperationsbeziehungen die neu zu erwerbende berufliche Bildung unauflöslich mit sozialer Bildung verflochten ist. Das stark bekundete Interesse an beruflicher Weiterbildung und Umschulung ist nicht die alleinige Orientierung. Es wird erweitert durch viele Diskussionen, die weit über den Rahmen der Sachthemen hinausführen. Durch die pädagogische Zielstellung der beobachteten Kurse wurde diese Tendenz möglicherweise noch verstärkt. Bei vielen Anlässen wurde auf konkrete Lebenssituationen Bezug genommen und dazu das Gespräch mit Dozenten und anderen Gruppenmitgliedern gesucht – zu Arbeitsmarktchancen, zu kommunaler und regionaler Entwicklung, zum Fortgang des Einigungsprozesses und zu eigenen Lebensplänen. Diese Beobachtung scheint umso bedeutender, weil auf Anfrage das Interesse an beruflicher Bildung bekundet und Angebote allgemeiner Bildung und politischer Bildung gegenwärtig kaum ausgeschöpft werden. Das individuelle Streben nach Kompetenzerweiterung ist zwar vordergründig auf die

Chancenerhöhung am Arbeitsmarkt gerichtet, doch in diesem Zusammenhang wird versucht, auch Probleme zu diskutieren, die die Lebensgestaltung in einem weiten Sinne betreffen.

Das Ringen um die konzeptionelle und inhaltliche Ausgestaltung der Weiterbildung wird zu einer Schlüsselfrage, um das vorhandene geistige Potential und die Weiterbildungsbereitschaft effektiv zu nutzen. Die Erwachsenenbildner sind in die Pflicht genommen.

Literatur

Einführung in die Hochschulpädagogik, T. 2, Berlin 1984

Heyse, V./Lüdtke, K.: Zur Funktion von Konflikten für die Persönlichkeits- und Gruppenentwicklung. Leipzig, Univ., Phil. Fak., Diss. B, 1984

Kühn, G./Markert, W.: Berufliche Weiterbildung von längerfristig Arbeitslosen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bericht zum Forschungsprojekt, Berlin 1990 (Mskr.)

Meier, A.: Lernort Betrieb – was blieb? In: Grundlagen der Weiterbildung, 1991, H. 4

Ministerratsbeschuß der DDR vom 24.12.1987: „Maßnahmen für die weitere Vervollkommenung der beruflichen Weiterbildung der Facharbeiter und Meister entsprechend den Erfordernissen der umfassenden Intensivierung und breiten Anwendung der Schlüsseltechnologien“

Schneider, G., u.a.: Erwachsenenbildung, Berlin 1988

Siebert, H.: Erwachsenenpädagogische Didaktik. In: Lenzen, D., u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11, S. 173 ff., Stuttgart 1984

Siebert, H.: Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung in freier Trägerschaft (Gutachten), Univ. Hannover, FB. Erziehungswissenschaft, und Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung, Hannover 1990

Strunk, G.: Umlernen in der ehemaligen DDR – eine neue Re-education? In: Grundlagen der Weiterbildung, 1991, H. 4

Unterricht an Volkshochschulen – Untersuchungsergebnisse und Erfahrungsberichte zur Leitungstätigkeit und zur Gestaltung des Unterrichts. Wiss. Beiträge der Friedrich-Schiller-Univ. Jena, Jena 1987

„Wenn mir jemand vor einem Jahr gesagt hätte, daß ich hier sitze, ich hätte es nicht geglaubt.“

Wie war es in der DDR? Freunde fragen nach meinen Erfahrungen. Es ist noch etwas Besonderes, in den neuen Bundesländern zu unterrichten. „Anstrengend, interessant, viel Neues, ich habe dazugelernt.“ Ich vermeide es, ausführlicher zu antworten. Erzähle ich einige Erlebnisse, dann spüre ich, daß es mir mißlingt, für mich Entscheidendes zu vermitteln.

Der äußere Rahmen: Ich unterrichte Soziologie in einer Umschulungsmaßnahme des Arbeitsamtes in einem kleinen Ort in Sachsen-Anhalt; innerhalb von zwei Jahren werden „Sozialpädagogische Berater“ ausgebildet; die UmschülerInnen (etwa drei Viertel Frauen, ein Viertel Männer) kommen aus pädagogischen und pädagogiknahen, aber auch pädagogikfernen Berufsfeldern; Alter und Vorbildung sind breit gestreut; Krankenschwester, ehemaliger LPG-Bauer, Diplomlehrerin für Deutsch und Russisch, Kinderkrippenschwester, Führungskader der Gewerkschaft zwischen Mitte zwanzig und Anfang fünfzig lernen in einer Gruppe.

Bilder

Nach fünf Tagen Intensivkurs habe ich den Eindruck, wochenlang von Hannover weggewesen zu sein. Das Gefühl von verdichteter Zeit ist mir von Bildungsurlauben mit Internatsarbeit vertraut, aber die Umstellung auf den eigenen Alltag fällt mir normalerweise leichter. Meine Ohren, Augen, Nase haben mich stark gefordert, und weder ein Kinobesuch oder ein heißes Bad noch ein Spaziergang reichen, um meinen Kopf freizubekommen.

Die Quarkspeise und der Salat am Freitagabend nach zehn Fleischmahlzeiten mit verkochtem Büchsengemüse schmecken frisch. Die durchaus akzeptable Hausmannskost in der Kantine machen mein Magen und mein Öko-Kopf nicht mehr umstandslos mit. Mit Blick auf die weißen Wände unserer Wohnung erhole ich mich von verwirrend geblühten Tapeten und anders geblühten Gardinen in einem viel zu engen Unterrichtsraum und den gemusterten Tischdecken in meinem Privatzimmerchen. Beim täglichen Yoga habe ich fünf Tage lang die Atemübungen gestrichen, weil es selbst im Haus rauchig nach verbrannter Braunkohle riecht. Der Spruch von Beck: „Not ist hierarchisch. Smog ist demokratisch“, paßt. Als Fotomotive reizen mich dagegen aufgeschüttete Brikethaufen vor der Haustür. Kohlen gibt es anscheinend genug – sie können unbewacht liegenbleiben –, anders als in meiner Kindheit, wo wir den Tagesbedarf Eierkohlen eimerweise holten, weil für mehr das Geld nicht reichte. Kopfsteinpflaster, Baumalleen, einfache Schaufensterauslagen, handbemalte Schil-

der, alte Holztüren und -fenster. Rumpfecken mit Ausrangiertem, notdürftig Geflicktes, Nicht-wieder-Aufgebautes animieren mich zu einem wehmütigen Blick auf für mich vergangene Zeiten. Gefühle von Erinnertwerden sind jedoch nicht unmittelbar an eigene Kindheitserlebnisse – ich bin eine Großstadtspflanze und kenne das Hinterhofmilieu – gebunden. Spuren von Verlangsamung, Innehalten, Stillstand wirken wie ein Medium, selbst Rückschau zu halten. Ohne den Streß allerbunterster Eindrücke im gewohnten Normaltempo fällt es leichter. Gleichzeitig muß es direkte Anreize geben, diesen Bogen nach rückwärts zu spannen, denn ein beschaulicher Urlaubsort im Süden hat für mich keine vergleichbare Suggestivkraft. Gerüche? In Notzeiten haben wir mit Gummi von alten Autoreifen geheizt. Ein atemberaubender Gestank. Gesehenes? Die Kriegsschäden an meinem Wohnhaus, ein halb weggerissener dritter Stock sind über Jahre sichtbar geblieben. Gehörtes? Wohl die größere Stille und ein tuckernder alter Borgward auf dem Hinterhof. Villen aus der Jahrhundertwende außerhalb der mittelalterlichen Wallanlage von Gardelegen wecken Wünsche, dort wohnen zu können. Auch im Dorf Letzlingen entdeckte ich Häuser, die meine Träume anregen. Ich merke, daß mich bröckelnder Putz und eine kaputte Regenrinne von dem Perfektionsdruck eines durchgestylten und überbeuerten Wohnumlieus befreien. Spuren der Vernachlässigung oder Provisorisches wirken wohlthuend im Vergleich zu mißratenen Sanierungsprojekten mit Eternitfassaden oder Einfamilienhäusern aus dem Katalog. Es ist ein Protest gegen die Moderne, gegen ihre wechselnden Moden, gegen ihren Überfluß. Deprimierend dagegen einfallslose Neubauviertel („Schließfächer, Karnickelbuchten“), die den Bauschäden keinen Charme des Alten entgegensetzen können.

Ich fotografiere viel. Ich bin geübt, Details zu entdecken. Mit höchst gespannter Aufmerksamkeit gehe ich durch die Straßen. Für vieles reicht die Zeit nicht. Ich bin ärgerlich, wenn es dämmt. Außerdem läßt sich mein Teleobjektiv nicht richtig scharf stellen, und der Bildtransport klemmt. Mir fallen die soliden Practicaprodukte ein ... Ich habe das Gefühl, mich im Wettlauf mit der Zeit zu befinden. Ich befürchte, daß nichts bleibt, wie es war ... Ich empfinde Trauer und banne sie durchs Bild, aber immer mit dem Gefühl, die Atmosphäre doch nicht treffen zu können. Ich möchte etwas festhalten, was für mich schon seit Jahrzehnten vergangen zu sein scheint, und mir plötzlich wiederbegegnet. Der Supermarkt in Letzlingen hat noch DDR-Seltersflaschen, in einem Schreibwarenladen gibt es noch DDR-Geschenkpapier, im Blumenladen werden handgeflochtene Kartoffelkörbe preiswert verkauft. Ich kaufe ein, um Dinge auch materiell festhalten zu können. Mit fällt die Idee von Tretjakow ein, der in den zwanziger Jahren in der UdSSR Sozialbiographien zusammengestellt hat, indem er Leute bat, die Geschichte von Gegenständen zu erzählen, die sie in ihrer Tasche mit sich trugen. Was könnte die Seltersflasche mit ihrem unscheinbaren blauen Etikett erzählen, die jetzt zwischen bunten Granini-Säften steht? Fast körperliche Schmerzen löst der Ausverkauf von DDR-Buchbeständen zu Spottpreisen aus. Ulrich Plenzdorf: „Die Leiden des jungen W.“ – in den Siebzigern ein Kultbuch der protestierenden Jugend – wird in der 10. Auflage von 1990 für 2 Mark verramscht. Die

Lager müssen freigeräumt werden für Westware: 1000 Tips für Camper, Rezepte für den Mikrowellenherd, Bastei-Romanhefte, Fernsehzeitschriften in breiter Auswahl. Ich schäme mich, mit Stößen billiger Bücher und Mehrfachexemplaren den Laden zu verlassen. Der Verkäuferin tut es weh, daß Unverkäufliches in einigen Tagen zum Altpapier kommt. Greno wirbt als Besonderheit mit im Bleisatz gedruckten Büchern, hier gehen sie demnächst in Flammen auf. Im alten Theater, gerade erst renoviert, finden Gastspiele der Stendaler Bühne nur noch selten statt: keine Nachfrage. Statt dessen werden tagsüber Schuhe, Rheumadecken, Ringelblumensalbe, Plastikfenster, Keyboards – für jede Alters- und Einkommensgruppe etwas – verkauft. Das bringt immerhin noch ein paar Mark Miete ... Gekauft wird wenig oder gar nichts. Die Leute halten ihr Geld zusammen, da nutzt es auch nichts, wenn die Ringelblumensalbe „statt für 38, nicht für 30, nicht für 20, nein, für runde 10 Mark“ verkauft wird. Wer sich rasch etabliert hat, sind offensichtlich die Versicherungen. Immer wieder Hinweisschilder auf Vertretungen. In die schönsten Häuser in zentraler Lage sind inzwischen die großen Banken eingezogen. Wo noch nicht renoviert und restauriert ist, verkünden es zumindest Bauzäune: „Für unsere Kunden eröffnet hier demnächst in größeren Räumen ...“ Lebensmittelketten haben sich im Innenstadtbereich noch nicht angesiedelt. Statt mit Aldi, Penny oder Plus haben wir es an der Fassade noch immer mit den „Waren für den alltäglichen Bedarf“ zu tun. Wie ein höhnischer Kommentar wirkt eine alte Hausinschrift aus vorsozialistischen Tagen: „Willst Du bauen Straßen, Gassen, mußst Du die Leute reden lassen“. „Das haben wir nicht gewollt“ – ein mehrfach gehörter Satz.

„Wenn mir jemand vor einem Jahr gesagt hätte, daß ich hier sitze, ich hätte es nicht geglaubt.“ So eine Teilnehmerin der Umschulungsmaßnahme. Mir geht es ähnlich – allerdings mit dem wesentlichen Unterschied, daß ich freiwillig komme und nach einer Woche wieder abreise. Ich bin neugierig auf ein mir fremdes Land und erhoffe mir Einblicke, die mir meine Kurzreisen nach Wismar, Schwerin, Neuruppin, Quedlinburg, Leipzig, Ost-Berlin nicht vermitteln konnten. Ich spüre noch die Aufregung, die Humboldt-Universität zu betreten, oder die Rührung, mit der Fähre über Elbe und Havel ans andere Ufer zu treiben, aber auch den Schrecken, daß der Stechlinsee einen Teil des äußeren Wasserkreislaufes des Atomkraftwerks Rheinsberg bildet. Aus Schloß Rheinsberg, mir aus der Liebesgeschichte von Kurt Tucholsky in Erinnerung, ist ein Krankenhaus geworden.

Die Frage nach dem, was wird, hat mich jetzt jedoch in anderer Weise gepackt. Sie geht tiefer und macht mich hilflos.

Ich bin auf die Seminarwoche gut vorbereitet. Ich habe zusätzliche Materialien mit, wenn der Reader nicht ankommt, habe ich ein Konzept beweglicher Arbeitsformen parat, bin auf Konflikte und Krisen seelisch eingestellt. Unbehaglich bleibt mir unsere Vorentscheidung, fast ausschließlich mit Texten zur westdeutschen Wirklichkeit zu arbeiten. Unsicher bin ich, welche Anteile meiner kreativen Arbeitsweise ich produktiv einbringen kann.

Das Eis ist dünn

2 1/2 Tage habe ich den Eindruck, daß der Kurs gut läuft. Es wird engagiert diskutiert, kompetent vorgetragen, die Mehrzahl beteiligt sich, wir lachen und scherzen. Kleinere Klippen scheinen mir umschiffbar: Der Einstiegsfragebogen wird als Ausfragerei aufgefaßt, ein Familienrollenspiel wird mit Kindergarten assoziiert, meine Lockerungsübungen laufen unter „hohles Rumgehopse“. Die schriftlichen Feed-back-Runden am Ende des Tages bestätigen meine Eindrücke. Dennoch bleibt ein Unbehagen. Ich habe das Gefühl, mich auf dünnem Eis zu bewegen. Ich bin mir meiner eigenen Rolle nicht sicher. Beahlt nach Westtarif und ohne genauere Einblicke in die DDR-Gesellschaft, bin ich aus Neugier und Interesse hier, aber was weiß ich zu sagen, ohne anmaßend zu sein? Ist nicht schon mein bloßes Hier-Sein ein Element von Kolonisierung, was ich in anderen Zusammenhängen politisch kritisiere? Als Pädagogin habe ich einige Anhaltspunkte für brüchiges Eis:

- negative Eindrücke, die sich faktisch auf Randereignisse im Kursverlauf beziehen, werden wiederholt kritisiert;
- rege Diskussionen und befriedigende Gruppenarbeit scheinen nicht die Gesamtzufriedenheit zu verbessern;
- mitunter werden inhaltliche Positionen überraschend starr und unflexibel vertreten;
- unachtsame Äußerungen von mir wirken unerwartet persönlich und verletzend.

Vor allem ein unüberlegter Eingriff in die Arbeitsformen der Teilnehmenden („wenn ihr einen Text gleich unterstreicht, könnt ihr nicht zwischen Wichtigem und Unwichtigem unterscheiden, habt ihr bei den ‚Arbeitstechniken‘ nicht darüber geredet?!“) belastet das Gruppenklima. Ein Satz aus dem schriftlichen Feed-back erschreckt und warnt mich: „Ich schlage vor, den von Erfahrung getragenen Arbeitsstil zu belassen – Ossis können nämlich auch etwas“. Wird hier überschüssiger Widerstand signalisiert, so gibt es ein Gegenbild: „Ich muß erst einmal hinnehmen, daß das, was mir vermittelt wird, gut ist, weil alles, was mir bisher vermittelt wurde, nicht so gut war.“

Es geht um weit mehr als um das Kursgeschehen. Nicht nur die Lebensverhältnisse, sondern bisher gesellschaftlich gültige Normen und Sichtweisen werden infrage gestellt. Das Tempo gewollter, aber auch erzwungener Umorientierung ist individuell kaum noch steuerbar. Hier sind nicht nur Lehrstoff und methodisch-didaktische Kompetenzen gefragt. Ich werde wütend, weil sich hier Scherben, für die die Anschlußpolitik seit der Maueröffnung verantwortlich zeichnet, anhäufen. Ausgebildet werden diejenigen, die zukünftig zu kitten und zu reparieren versuchen. Dieser politische Ärger kommt mir jedoch in die Quere, wenn ich im Kurs agiere. Ich kann mich nicht umstandslos mit dem Unmut und den Enttäuschungen der TeilnehmerInnen solidarisieren, sondern muß zu ihren Problemen Distanz halten, um den Kurs nicht zum Ersatzkrisenherd werden zu lassen. An einigen Stellen in den Plenumsgesprächen wird deutlich, daß versucht wird, bisherige Positionen zu halten. In der DDR

hat es keine Prostitution oder Drogenprobleme gegeben, die Frau ist gleichberechtigt gewesen, der Alltag ist kinderfreundlicher gestaltet. Einwände gibt es, aber sie bleiben vereinzelt oder sind zaghaft und zögernd.

In schriftlichen Äußerungen zum Thema „Familie“ werden widersprüchliche Einschätzungen deutlicher. Es wird angesprochen, daß die Berufstätigkeit der Frau nicht selbstverständlich zur Gleichberechtigung in der Familie verholfen hat:

„Frauen aus der ehemaligen DDR haben fast alle täglich 8 bis 8 3/4 Stunden gearbeitet. Anschließend die Kinder von der Krippe oder dem Kindergarten abgeholt. Einkaufen gegangen, Haushalt erledigt. Sie hatte, wenn der Mann nicht geholfen hat, so meine Erfahrung, einen Stundentag von mindestens 14 Stunden. Durch diese Doppelrolle, die die Frau in der Familie spielt (Beruf, Haushalt, Erziehung) fühlt sie sich überfordert. Sie hat wenig Zeit für sich, die sie bestimmt auch gern hätte.“

Anders akzentuiert es eine andere Teilnehmerin:

„– fühle mich nicht überfordert, da großes Entgegenkommen und Verständnis von meinem Lebenspartner;
– gute und von beiden Seiten aus gerechte Aufteilung der Verantwortung und Arbeit;
– übernehme und mache gern meinen Teil (Wäsche, Erziehung, Sauberkeit);
– Rolle der Frau in der BRD eher mütterlich und klassisch;
– Rolle der Frau bei uns eher gleichberechtigt (wenn sie es will und durchsetzen kann).“

Sachlich absurde Blüten treibt der eigene Verunsicherungsprozeß vereinzelt in der krassen Gegenüberstellung von westdeutschen und ostdeutschen Frauen.

„Ex-DDR

- Frau berufstätig;
- Frau ökonomisch vom Mann unabhängig;
- Aufgabenverteilung war notwendig;
- es gab Gleichberechtigung im Haushalt und bei der Arbeit;
- durch Berufstätigkeit kaum Zeit und Freizeit;
- Kindererziehung beide 50 %.

BRD

- Frau ist ausschließlich im Haushalt tätig;
- Frau ist vom Mann abhängig;
- Frau muß familiäre Belastungen fast allein tragen;
- Frau möchte auch unabhängig sein;
- eintönig, trist, man will raus aus dem Trott;
- Kinder werden zu 80 % von der Frau betreut.“

Es kommt auch zu Abgrenzungen, sich überhaupt mit BRD-Verhältnissen befassen zu wollen. Die Frage nach Merkmalen westdeutschen Familienlebens wird mit einem Minuszeichen versehen, oder es fallen Äußerungen wie: „Drüben in der anderen Gesellschaft“ oder: „Es ist nicht meine Welt“.

Das Eis wird brüchig

Am Mittwochmorgen werden kommentarlos die Umschulungsverträge des Arbeitsamtes, die bis zum Mittag unterschrieben abgegeben werden sollen, hineingereicht. Fragwürdige Einzelpunkte und das Dilemma der ungeklärten Zertifikatsfrage lösen wütendes Hin- und Hergerede aus. Mich ärgert das Vorgehen, daß weder Zeit zur ruhigen Lektüre noch Gelegenheit zu Nachfragen und gemeinsamem Gespräch bestehen. Ich mache den Vorschlag, die Unterschriftenfrage auf den nächsten Morgen zu vertagen und nach dem Mittagessen strittige Punkte zu diskutieren. Ich befürchte auch, daß eine sofortige Diskussion die Planung des Tages sprengt. Mein Vorschlag wird akzeptiert. Es stehen inhaltlich freigewählte Kurzreferate zum Thema „Arbeit“ auf dem Programm. In Partnerarbeit werden die Notizen vom Vortag noch einmal durchgegangen. Die Runde beginnt mit einem abgelesenen Text zur gesellschaftlichen Funktion von Arbeit. Es folgen Ausführungen zur Rationalisierung in der Wertindustrie. Dann werden die Begriffe Erwerbsarbeit, Hausarbeit, Eigenarbeit vorgestellt. Eine Teilnehmerin vergleicht das kapitalistische und sozialistische System der Arbeit für die Betroffenen. „Für uns war das Recht auf Arbeit gesetzlich verankert. Jeder hatte einen sicheren Arbeitsplatz und ein gesichertes Einkommen. Wir haben ein behütetes Leben geführt. Gleichzeitig sind wir auf eine Linie festgelegt worden. Kreativ waren wir höchstens, wenn wir trotz fehlender Arbeitsmittel doch noch etwas zustandebrachten. Initiativen und Ideen wurden abgewürgt. Ich habe es selbst bitter erfahren. Herzpatienten in der Klinik wurden lieber in der Kneipe herumhängen gelassen, anstatt ihnen ein sinnvolles Programm anzubieten. Die BRD beschert uns einen Sprung ins kalte Wasser. Marktwirtschaft scheint Arbeitslosigkeit zu heißen. Schlimm muß es für die jungen Leute ohne Lehrvertrag sein. Es fehlt an Geld, aber schrecklicher ist das Gefühl, sich abzukapseln, nicht raus zu können, keine Perspektiven zu sehen, sich überflüssig zu fühlen. Der Sinn des Lebens ist infrage gestellt. Wozu lebe ich? Ich habe versucht, mir vorzustellen, wie lange ein Mensch bewegungslos auf dem Sofa liegen kann. Das geht doch gar nicht ...“ Die Teilnehmerin – im Kurs eine stille, ruhige Frau – ist bewegt und aufgebracht. Das auf den Nachmittag vertagte Thema „Umschulungsvertrag“ verschafft sich seinen Platz auf andere Weise. Die Gruppe wirkt wach, konzentriert, betroffen. Kurzes Schweigen. Ich sehe zurückgehaltene Tränen. Einfach fortfahren? Ich schlage vor, daß reihum mitgeteilt wird, was am eben Gehörten persönlich wichtig war. Wenige greifen Sachaspekte auf: Führt die Marktwirtschaft zu Arbeitslosigkeit? Woran ist die DDR gescheitert? Welche Funktionen erfüllt Arbeit? Angespannt zugehört wird aber denjenigen, die ihre eigene Betroffenheit ausdrücken. Teilaussagen der Referentin werden hervorgehoben, um eigene Nöte und Ängste indirekt zu thematisieren. Im Zitieren der anderen wird ein Weg, sich selbst mitzuteilen, gefunden. Mit jeder Äußerung wird die Runde persönlicher. „Leben und Arbeit hängen zusammen“, „plötzlich bin ich nicht mehr gefragt“, „erst jetzt schätze ich meine frühere Arbeit“, „der Kahn geht unter – es kommt nicht wieder, was mal war“, „wir arbeiten nicht schlechter als andere – wir sind nicht dümmer“, „mein Selbstbewußtsein leidet“, „mein Fell wird

dünn“, „was wird aus uns Frauen in der neuen Gesellschaft?!“, „ich habe schon 119 abgelehnte Bewerbungen“, „die Erfahrung tut weh, wenn ich wenigstens ein Licht am Tunnelende sähe ...“. Alle äußern sich.

Es folgen weitere Kurzvorträge: Statistiken zur DDR-Wirtschaft, Arbeitslosigkeit von Jugendlichen, Risikoträger auf dem Arbeitsmarkt. Formulierte Kritikpunkte werden schärfer: „Wir sind ausgebildet, jung, haben Berufserfahrung und trotzdem ...“, „wir sind total angeschmiert“, „da gehste weg zum Türkentarif“, „Frauen mit Berufswunsch scheinen abnorm zu sein“, „das ist ja ein Witz, wenn ich mich in der Statistik als Hausfrau vorstelle“. Ärger, Wut, Enttäuschungen, Kränkungen ... Dennoch werden die Berichte diszipliniert vorgetragen. Ich halte die spürbaren Spannungen kaum noch aus. Ich merke, daß ich schon nicht mehr richtig durchatme. Mittagspause.

Die Umschulungsmaßnahme wird zum Thema. Ich höre zu. Die Beiträge sind ausführlich. Die Stimmung ist explosiv.

„Ich komme mir vor wie eine Comicfigur mit Sprechblasen. Mir wird etwas zugeschmissen, und daraus soll ich mir ein Berufsbild zimmern. Was hängt am Sozialarbeiter? Was sind die grundlegenden Kenntnisse? Statt dessen werden Werke subjektiv ausgewählt, nur Meinungsbildung. Von drei Seiten wird auf uns geschossen. Was mache ich hier überhaupt? Wie im luftleeren Raum ...“

„Wir sind die vierte Woche hier. Ich hätte auch zu Hause bleiben können. Wir haben nur rumgeblödet und nichts gelernt. Was wird im Beruf verlangt? Was sind Grundlagen? Wir sind keine dummen Jungs oder blöde Osis. Wir haben alle eine abgeschlossene Ausbildung. Der Marxismus-Leninismus war hohl, aber in der BRD scheint noch mehr hohler Schwachsinn zu sein. Oder ist das Rumgeeeiere an den Unis normal? Dafür habe ich überhaupt keine Antenne. Liegt es an euch oder an uns? Manchmal denk ich, daß nur wieder Leute aus der BRD für zwei Jahre einen Arbeitsplatz haben, und alles andere ist egal. Das war doch bisher kein Unterricht.“

„Ich kann mich immer schwerer motivieren. Nur der Gruppenzusammenhalt treibt mich her. Man kommt nicht zur Sache. Ich finde es enttäuschend, erniedrigend. Was steht unter dem Strich? Da steht nichts, absolut nichts, im großen und ganzen nichts.“

„Wir unterhalten uns ständig. Das geht jeden Tag von Neuem los. Was ist mit dem Abschluß? Was haben wir in der Hand? Ich kann mich zu Hause nicht mehr rechtfertigen. Was erzähle ich, was wir hier machen? Man kommt sich vor wie weiße Mäuse, die getestet werden, um zu sehen, was passiert.“

„In dem Zertifikat ‚sozialpädagogischer Berater‘ sehe ich keinen Sinn. Wir haben wieder nichts in der Hand. Nach vier Jahren kommen die Fachhochschulabsolventen. Stückweise sind Zusagen zurückgenommen worden. Wir werden für dumm verkauft, das ist Dummenfang. Für das Arbeitsamt sind wir für zwei Jahre aus der Statistik.“

„Ich bin freiwillig hier und will lernen. Ich bin neugierig nach Wissen. Ich bin nicht ausgelastet. Jeden Tag wird es weniger. Ich nehme nichts mit. Die Tage verpuffen. Ich sehe mich noch nicht bis zum Schluß hier sitzen.“

Kritik an den vagen Berufszielen der Umschulungsmaßnahme, Furcht vor Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt, Kritik am nicht greifbaren Lernstoff und den offenen Vermittlungsformen, Legitimationsdruck gegenüber dem persönlichen Umfeld, eigene Verunsicherung und Selbstzweifel, enttäuschte Erwartungen auf Veränderung und neue Ziele, Entwertung vorhandener Kompetenz, Leerlauf von Wißbegierde und Interesse ...

Was davon geht auf meine eigenes Konto? Ich habe Mühe, gegenüber dem geballten Problemdruck Distanz zu bewahren. Das Bemühen um einen kommunikativen, selbständigen, erarbeitenden Unterrichtsstil kommt mir mit jedem kritischen Beitrag absurder vor. Ich argumentiere mit mir selbst, warum und wozu mein Vorgehen berechtigt ist. Die Bilanz des inneren Monologs sieht mager aus. Gedanklich stelle ich schon den Plan für die nächsten zwei Tage um: lehrgangsartige Wissensvermittlung ist gefordert. Dann rettet mich der Satz eines Teilnehmers aus der eigenen Skepsis: „Wir DDRler können uns nicht immer Asche aufs Haupt streuen“. Was habe ich von dem Gehörten verstanden? Was ist mit dem Gesagten gemeint? Für welche Fehler bin ich verantwortlich? Wo läßt sich etwas ändern? Was können erste Schritte sein?

Ein Tunnel ohne Ende?

Unterrichtsschluß. Ich bin geladen, wütend über die Verhältnisse, wütend über die eigene Ohnmacht. Ich fühle mich verantwortlich, „den Karren aus dem Dreck zu ziehen“. In meinem Kopf kreist ein wildes Durcheinander. Ich muß raus. Ich muß laufen. Auf dem Spaziergang dann wieder ‚DDR pur‘. Am Ortsrand ein Riesenkomplex mit leerstehenden Neubauten. „Ja, können Sie kaufen oder mieten, hat heute in der ‚Volksstimme‘ gestanden. 20.000 m² Gelände, war für die Karnickelgroßschlachtung gedacht. Wer schlachtet denn heute noch? Das Kilo bringt 3.– DM, früher waren es 12.50 DM. Im kleinen Schlachthaus arbeiten sie auch schon auf Nullstunden kurz. Sagen Sie mir doch einen Betrieb in der Gegend, der noch arbeitet? Das Sägewerk ist dicht, die LPG kaputt, nichts in der Forstwirtschaft ... Naja, die sind doch alle hier zu Hause. ... solange das Geld halbwegs stimmt ...“ Dann vom Nachbarhaus eine stickige, stinkende Rauchwolke. Es wird eingeheizt.

Was mache ich am Donnerstag und Freitag? Ich ziehe mich auf die Anforderungen des Kurses zurück, wenn ich die Fülle von Eindrücken für mich nicht mehr verarbeiten kann. Ich denke nur noch in dieser Mikrowelt, um mich abzuschotten. Die Berichte zum Golf-Krieg verfolge ich nur in den Fünf-Minuten-Nachrichten am Vormittag und am Abend. Das Thema „Soziale Ungleichheit“ ist noch nicht bearbeitet. Soziale Ungleichheit life? Ich bin unschlüssig, ob die Leitung der Umschulungsmaßnahme es

nicht für unangemessen hält, wenn ich mich fürs Krisenmanagement zuständig fühle. Mein Ehrgeiz, einen Kurs befriedigend abschließen zu wollen, gibt den Ausschlag. Ich will das miese Gefühl loswerden, daß – im Bild einer Teilnehmerin – im Tunnel noch kein Licht zu sehen ist, obwohl wir schon eine gute Strecke Wegs hinter uns haben.

Meine Einschätzungen:

- generalisierte Schwarzseherei und Untergangsstimmung blockieren vorhandene Handlungsspielräume,
- kritische Rundumschläge verstellen den Blick für gemeinsam erlebte positive Ansätze,
- Veränderbares (Stoffvermittlung und Arbeitsweisen in der Maßnahme) droht durch Unabänderliches (unsichere Berufsperspektive) aus dem Blick zu geraten,
- Ängste und Verunsicherungen der Teilnehmenden beschränken den Spielraum für zumutbare Lernexperimente,
- Gelerntes muß über eine permanente Selbstvergewisserung erkannt und gesichert werden,
- vorhandene Kompetenzen (Lebens- und Berufserfahrung) müssen sichtbar gemacht und abgerufen werden.

Was kann ich aufgreifen? Ich bin noch zwei Tage im Kurs und plane, als wenn ich die Gruppe dauerhaft begleiten würde. In der Vorstellung ist es ‚meine Gruppe‘. Sind es Größenphantasien, daß ich es gegen die Trends des Arbeitsmarktes schaffen würde, den Teilnehmenden einen eigenen Sinn in der Maßnahme zu vermitteln? Ist es der Reiz, einen Knoten zu lösen, ein Knäuel zu entwirren? Ich schlafe schlecht. Ich bin mit meinen Ideen für die nächsten Tage noch nicht zufrieden. Wo ist der Wurm? Erst die morgendliche Dusche bringt mich auf Neues ...

Lichtblicke

Eine lernintensive Phase beginnt:

Erste Runde:

Austausch und Reflexion. Mit welchen Arbeitsformen haben wir gearbeitet, mit welchen Lernerfahrungen sind sie verbunden, welchen Stellenwert besitzen sie für sozialpädagogische Arbeitsfelder? Ich stelle meine methodisch-didaktischen Entscheidungen zur Diskussion, und punktuell gelingt es mir, Sinn und Zweck nachvollziehbar und faßbar werden zu lassen. Verbindungslinien zu erforderlichen beruflichen Kompetenzen werden entdeckt. Durch Reihum-Äußerungen wird nicht einfach Arbeitszeit vertan, sondern Ideen vervielfältigen sich, Stille kommen zu Wort, Meinungsführer beschränken sich, Strömungen und Tendenzen werden deutlicher. Feed-back-Runden können dienlich sein, um Planungshinweise zu erhalten, Hierarchien zu verändern, das Lernklima zu verfolgen.

Es geht weiter:

Ich halte einen längeren Vortrag über sozialpädagogische Arbeitsfelder, Qualifikationserfordernisse und Arbeitsmarktbedingungen. Ich greife den Wunsch nach zusammenhängendem Referieren auf und erleichtere das Mitschreiben durch Gliederungshilfen auf Overheadfolien. Inhaltlich ist mir zweierlei wichtig. Ich möchte vermitteln, daß der wiederholt geäußerte Wunsch, einen fest umrissenen Wissenskanon zu erwerben, sich kaum erfüllen läßt, weil das sozialpädagogische Arbeitsfeld zu verschiedenartig und vielfältig ist. Selbst die Frage nach einem verbindenden Grundlagenwissen für unterschiedliche Zielgruppen, Tätigkeitsbereiche, Träger, Maßnahmen ist nicht eindeutig zu beantworten. Weder Unfähigkeit noch Unwilligkeit noch Verweigerung führen zu einer Zielverschiebung in Richtung Erwerb von extrafunktionalen Qualifikationen, sondern breite berufliche Einsatzmöglichkeiten erfordern sie. Darüber hinaus versuche ich die Prozesse der Plazierung auf dem pädagogischen Arbeitsmarkt plastisch und genau zu beschreiben. Mir geht es darum, dem Loch „Arbeitslosigkeit“ seinen generalisierten Schrecken zu nehmen, indem ich zwischen Formen und Dauer der Arbeitslosigkeit sowie Möglichkeiten schrittweiser Sickerprozesse in den primären Arbeitsmarkt genauer unterscheide. Auch führt die Erfahrung von Arbeitslosigkeit für die Betroffenen nicht einfach in einen Tunnel ohne Ende. Ich beschönige nicht, sondern zerlege Teilprobleme, um genauer hinsehen zu können und sie schrittweise handhabbarer zu machen. Gespanntes Zuhören und interessierte Rückfragen der Teilnehmenden vermitteln mir den Eindruck, daß mir mein Vorhaben gelingt.

Das schriftliche Feed-back – diesmal bezieht es sich auf zwei Tage, den ‚Krisen- und den Wendetag‘ – unterstreicht meine Einschätzung, daß sich durchgängige Anti-Stimmungen und Wut auf alles – auf mich, den Kurs, die Umschulungsmaßnahme, die gesellschaftlichen Zumutungen – lösen.

„Die Stimmung bei uns war im Keller. Durch die Diskussion konnte jeder seinen Müll abladen. Dann hat sich der Unterricht gewandelt. Heute gehe ich nach Hause und kann sagen: ‚Doch, ich habe was gelernt!‘ Ich denke über deinen Satz nach: ‚Ihr arbeitet alle rege mit, und doch geht ihr mit einer negativen Stimmung nach Hause!‘ An diese Form des Unterrichts müssen wir uns erst gewöhnen. Ich verstehe diese Form jetzt besser.“

„Wir haben es geschafft, auf einen Nenner zu kommen. Du hast es verstanden, uns ein Berufsbild zu geben, mit dem wir etwas anfangen können. Mit dem Vortrag am Vormittag wurden uns Perspektiven gezeigt und Motivationen aufgebaut. Das Mittwochskrisengespräch trug dazu bei, daß sich der Knoten löste und wir uns wesentlich besser verstanden und nicht wieder aneinander vorbei redeten. Ausgezeichnete Rhetorik und Methodik. gutes Argumentieren.“

Bei der Durchsicht der Feed-back-Zettel bin ich erleichtert. Es war richtig, daß ich das Programm umgestellt und das ursprüngliche Thema „Soziale Ungleichheit“ fallenge-

lassen habe. Bei den Planungsvorschlägen für morgen wiederholen sich Aussagen: „Wir machen morgen in dieser Form weiter“. Nach der ersten Freude merke ich, daß ich unter Druck gerate. Morgen muß es mindestens so gut laufen wie heute, oder es müssen sogar – sind es meine eigenen Ansprüche oder lese ich es zwischen den Zeilen? – noch intensivere Lernerfahrungen mit meiner Unterstützung ermöglicht werden. Der Druck verstärkt sich, weil Freitag mein letzter Unterrichtstag ist und ich auf jeden Fall Angefangenes abrunden möchte. Ich möchte es schaffen, daß konkrete Vorschläge für eine Umgestaltung der Unterrichtsarbeit entwickelt werden. In der nächsten Woche kommen neue Themen, neue Dozenten, und ich möchte unsere Erfolge nicht versickern lassen. Dieser Konflikt ist mir allzu bekannt: prozeßorientiert arbeiten und nicht auf greifbare Ergebnisse verzichten wollen. Ich werde ungeduldig und treibe an.

Im nächsten Schritt – mein letzter Tag im Kurs – bitte ich jede Person, für sich die Frage zu beantworten, welche Bedingungen erforderlich sind, um in der Maßnahme zufrieden sein zu können. Konkrete Utopien sind erwünscht. Auf der Wunschliste soll vermerkt werden, was persönlich unverzichtbar und was weniger wichtig ist. Ich möchte den Bogen von der zuvor massiv und umfassend vorgetragenen Kritik hin zu realisierbaren Veränderungsperspektiven in der Umschulungsmaßnahme spannen. Ein bunter Strauß von Wünschen wird mitgeteilt. Amüsante, verrückte Projekte zu neuen Lernumwelten werden beschrieben. Ich kann zwischendurch nicht mehr aufmerksam zuhören, weil mir die Zeit davonläuft. Vieles bezieht sich auf

- eine veränderte Raumgestaltung (Bilder, Grünpflanzen, Ruhezeiten),
- verbesserte Arbeitsmöglichkeiten (Bibliothek, Studentag, Exkursionen) und
- Wünsche nach Anleitung und Orientierung zur besseren Berufsvorbereitung.

Das Interesse an „handfestem Wissen“ kommt erneut ins Spiel. Ich bin leicht gereizt, weil ich nicht zu fassen bekomme, was mit diesem Wunsch verbunden ist. Ist es ein Rückgriff auf bisher vertraute Lernformen? Sollen bestimmte Themen aufgegriffen werden? Was soll wozu gewußt werden? Ich hake ein. Ich fluche innerlich, weil ich es nicht lassen kann, eine neue Lernchance aufzugreifen, obwohl schon jetzt die Zeit drängt.

Ich schlage einen Zwischenschritt vor. Ich komme auf die Idee, auszuprobieren, ob die individuelle Bildersprache näheren Aufschluß als die gesprochene Sprache geben kann. Weil der Begriff „Wissen“ als Abstraktum zu farblos oder noch ein Knochen ohne Fleisch ist, rege ich an, dem Wissen in der eigenen Vorstellung eine Farbe zu geben und/oder es „fleischlich“ zu imaginieren. Zögern, Unverständnis, Rückfragen. Ich versuche es mit Beispielen. Ich beschreibe meine eigenen momentanen Bilder: „‚Wissen‘ ist gleichzusetzen mit der Farbe ‚grau‘, grau wirkt auf mich unbestimmt, unentschieden. Ich weiß augenblicklich nicht, welches Wissen mir nützen könnte ...“ Beim wiederholten Erklärungsversuch gebe ich fast auf, aber ich spüre, daß der Kontakt zu den Teilnehmenden so gut ist, daß sie sich bemühen, meine ‚neuen Verrücktheiten‘ zu tolerieren. Ich vergewissere mich, ob das kleine

Experiment gelingt. Vor allem Farben werden gefunden. Von der Fleischabteilung sind mir noch die „gefüllten Rippchen“ und das „Hackfleisch“ in Erinnerung. Sie werden als Ausgangspunkt genutzt, um innere Bildgeschichten entstehen zu lassen. In der Gesprächsrunde erzählen erst diejenigen, die mit ihrer Phantasietätigkeit zufrieden sind. Andere schließen sich an. Einleitend hören wir häufig: „Also bei mir hat das nicht so richtig geklappt, aber ...“ Und dann folgen faszinierende Beschreibungen.

„Ich habe mich auf einer Wiese gesehen, vor mir ein Graben, ich möchte auf die andere Seite springen, aber ich traue mich nicht.“

„Vor mir lag ein großes vielfarbiges Puzzle, die untere Hälfte konnte ich halbwegs zusammenlegen, aber was danach kommen sollte, war völlig chaotisch; ich wollte immer systematisch vorgehen und nicht einfach irgendwo weitermachen, obwohl das wohl geklappt hätte.“

„Ich sehe im Nebel Menschen, zu denen ich hin möchte, aber ich erkenne sie nicht richtig. Ich laufe ständig hin und her, bis ich völlig erschöpft bin.“

„Ich bin vom Grün ausgegangen. Das ist eine optimistische Farbe für mich. Ich bin auf einer Blumenwiese, ich bin zufrieden, es gibt viele Wege, die ich entlangspazieren könnte, aber welchen Weg wähle ich?“

„Ich habe ein spezielles Hausputzverfahren vor Augen gehabt. Da müssen viele Schichten abgetragen werden, bevor man zum Untergrund kommt, um neu verputzen zu können.“

„Ich weiß nicht. Ich habe nur zwei leere weiße Blätter gesehen. Das eine ist für mich die Vergangenheit, das andere die Gegenwart.“

„Ich habe mir bunte Farben vorgestellt. Daraus ist ein Webmuster entstanden. Jede Farbe wurde gebraucht. Ich habe dabei an die verschiedenen Menschen in der Gruppe gedacht und daß sie alle wichtig sind.“

In einer Schlußrunde rege ich an, Bezüge zwischen Bild und eigenem Verhalten herzustellen. Ich lenke auf die Ausgangsfrage „Wozu brauche ich Wissen?“ zurück. Einige Teilnehmer thematisieren von sich, was ihnen das Bild mitgeteilt hat. „Ich frag‘ mich, ob ich diese Umschulung mitmachen soll oder ob es besser ist, auf was Zukunftssicheres zu warten. Schließlich zahlt das Arbeitsamt nur einmal. Da laß ich mich auf nichts richtig ein; ich bin immer auf dem Sprung, bin unzufrieden. Ich mach mich selbst verrückt.“ Die Stimmung in der Gruppe ist aufgeregt, angekratzt. Die Faszination, daß „Wissen“ persönlich mehr meint, als ein vorgeschriebenes Lehrbuch beinhalten kann, steckt an.

Abschließend mache ich einige Anmerkungen zur Gehirnforschung, zur Funktion der linken und rechten Gehirnhälfte, um die verhaltensrelevante Wirkung von assoziativen Bildern zu erklären. Ich akzeptiere, daß die TeilnehmerInnen Erlebtes leichter integrieren können, wenn ergänzend Erläuterungen angeboten werden.

Im weiteren Verfahren werden kleine Gruppen gebildet, die ein gemeinsames Konzept zur gewünschten Lernumwelt in der Umschulungsmaßnahme entwickeln sollen. Alles ist unter einer Einschränkung erlaubt: Jedes Gruppenmitglied muß mindestens einen zentralen Wunsch einbringen können. Mit der Frage, welche Bedürfnisse hinter einzelnen Utopieelementen aufzuspüren sind und ob bereits heute Wege vorstellbar sind, sie praktisch umzusetzen, wird die Gruppenarbeit abgeschlossen. Die Gruppen kommen mit der vorgegebenen Zeit nicht aus. Betriebsam wird diskutiert und aufgeschrieben, teilweise gemalt, skizziert. Als die Ergebnisse vorgestellt werden, fehlt es mir an Muße, alle Feinheiten aufzunehmen. Ich bin nur besorgt, eine Struktur für alle Ideen zu finden. Ich muß vorschnell systematisieren, um Absprachen zur Umsetzung treffen zu können. Spaß und Genuß verflüchtigen sich zugunsten von Arbeitseffizienz. Um Zeit zu sparen, wechsele ich Arbeitstechniken und produziere statt dessen Durcheinander. Die Gruppe bleibt kooperativ und diszipliniert. Zügig werden Aufgaben und Zuständigkeiten übernommen: Kontakte zur Leitung und zu Dozenten, Raumnutzung, Gesprächsregeln, Pausengestaltung, Essen ... An dieser Stelle fällt mir plötzlich auf, daß das ihnen vertraute Wort „Kollektiv“ Verwendung findet. Habe ich es vorher überhört? Auf den ersten Blick gefällt mir am besten, daß zum Bereich „Entspannung und Bewegung“ etliche Vorschläge notiert sind und die Physiotherapeutin in der Gruppe und zwei andere Frauen gemeinsame Versuche anregen wollen. Ich selbst bin mit diesem Programmpunkt einfach aufgelaufen ... Die Umschreibung „hohles Rumgehopsen“, ein Beitrag aus der Feed-back-Runde, ist in der Woche zum Bonmot geworden! Bevor mir die Luft ausgeht, schaffe ich noch, zu erläutern, daß wir gemeinsam Elemente einer Projektarbeit ausprobiert haben, eine Arbeitsweise, die für die Praxisphase innerhalb der Umschulungsmaßnahme vorgesehen ist.

Es bleibt noch eine halbe Stunde für das Abschlußgespräch: „Was nehme ich mit, was lasse ich besser hier?“ Zwei Äußerungen haben sich mir besonders eingeprägt:

- „Ich habe das Gefühl, daß sich ein Fenster geöffnet hat und ich wieder atmen kann.“
- „Ich werde genauer gucken, was ich von meiner alten DDR-Identität behalten will, anstatt sie einfach auf den Müll zu schmeißen.“

Mir fällt der Abschied schwer.

Beim Schreiben tauchen immer wieder neue Gedanken auf. Ich kann mich auch jetzt nicht trennen.

Erinnerung: Zur Gegenwart des Holocaust in Deutschland-West und Deutschland-Ost. Ein Tagungsbericht

Die alten und die neuen deutschen Länder haben nicht nur die Gegenwart aneinander anzuschließen, sondern auch ihre Vergangenheit: Die ungeheuerliche gemeinsame Vergangenheit ist der Holocaust. Geschichte ist nur für das Bewußtsein existent, als Bewußtseinsstatsache Ergebnis einer Interpretation. Was der Holocaust heute ist, ist Rekonstruktion, ist das, was wir heute von ihm wissen. Oder vielmehr: Es sind die in ihren Auslassungen, Deutungen und Verfälschungen höchst unterschiedlichen Rekonstruktionen, die von der letztlich nicht beschreibbaren Katastrophe zeugen. Nicht die gesamtdeutsche Verdrängung des Holocaust ist das Problem, sondern die Schwierigkeit, das Unfaßbare hinter ideologischen Entstellungen, emotionalen Narben und vorfindbaren Überresten in der Realität sichtbar zu machen. Die Wahrheit des Holocaust zeigt sich nur noch im Detail. Auf eben diesen Umstand machte bereits der Titel einer Tagung in Arnoldshain vom 15. bis 19. Januar 1992 aufmerksam: Erinnerung: Zur Gegenwart des Holocaust in Deutschland-West und Deutschland-Ost.

Schon die Zusammensetzung der Referenten, erst recht die der Tagungsteilnehmer, ließ ein Ungleichgewicht deutlich werden, das dem unterschiedlichen Stellenwert der Behandlung des Holocaust in Ost und West entsprach. Nur einige wenige Referenten aus der ehemaligen DDR konnten gewonnen werden, die nicht als Repräsentanten der offiziell in der DDR zugelassenen Lesart des Holocaust zu gelten haben. Umgekehrt zeigte sich auch die spezifische Lücke in der westdeutschen Forschung zum Holocaust. Dieser wurde erst dann zu einem Forschungsthema nennenswerten Umfanges und nötiger Differenzierung, nachdem die nach Deutschland zurückgekehrten Juden der zweiten Generation ihn zu ihrem Thema machten. So waren die an einer Hand aufzuzählenden nicht-jüdischen westdeutschen Forscher in Arnoldshain nahezu vollständig versammelt, die mit dem Thema befaßt sind. Wer die historische Katastrophe des Holocaust in ihren von den Nazis und deren „Erben“ systematisch beseitigten Spuren bewahren will, sind fast ausschließlich die überlebenden Opfer und deren Kindeskinder selbst. Es sind diejenigen, die in Deutschland oder in der Emigration überlebt haben, oder die weit zahlreicher in den Westen als in den Osten Deutschlands Zurückgekehrten. Nach einer Statistik verringerte sich der ohnehin geringe Anteil der jüdischen Gemeindemitglieder von 3100 Mitgliedern nach '45 auf etwa 360 heute. Es dürften heute nicht mehr als 5000 Juden, die nicht mehr der Gemeinde angehören, auf dem Gebiet der ehemaligen DDR leben. Allein dieser Tatbestand läßt erkennen, warum der Holocaust in der DDR kein Thema war. Soviel zum Kontext der Tagung.

Intention der Veranstalter war es offenkundig nicht, den Holocaust als Realereignis zu rekonstruieren, sondern die Differenz der „Gegenwart des Holocaust“ in Ost und

West in deren systembedingten Brechungen durch einen Fachdisziplinen übergreifenden Vergleich sichtbar zu machen: In der Dimension „Historiographie und Legitimation“ kamen die Geschichtsschreibung, die staatliche Legitimation und die museale Darstellung des Holocaust in Ost und West zur Sprache. Mit der Dimension „Schuld und Verantwortung“ wurde deren Interpretation in Philosophie und Justiz thematisiert. Schließlich wurde mit der Dimension „Rekonstruktion und Symbolisierung“ die subjektive Deutung des Holocaust in Rekonstruktionen der Psychotherapie und in Symbolisierungen in Literatur und Film vergegenwärtigt. Im folgenden wird nicht auf alle Beiträge der Tagung eingegangen, sondern nur auf jene, deren Inhalte wenig diskutiert, in Forschung und Literatur weitgehend unbehandelt, aber für die Erwachsenenbildung von besonderem Interesse sind.

Während Analysen des Holocaust in der Geschichtsschreibung der BRD einschlägig bekannt sind, dürfte „Der Holocaust in der Geschichtsschreibung der DDR“, über die Olaf Groehler (Berlin) referierte, im Westen wie im Osten noch weitgehend unbekannt sein. Der Referent trug vor, daß die DDR-spezifische Interpretation bereits im Juli 1945 während einer Zusammenkunft der „Opfer des Faschismus“ in der SBZ ihre Zurechtung erfuhr, indem der Opferstatus auf jene eingeengt wurde, die als Kommunisten, Bibelforscher etc. Widerstand geleistet hatten, während Juden als Opfer „unter anderen“ abgehandelt wurden. Dieser Ausgrenzung lag nach Groehler das „Grundmißverständnis“ des Bildes von der „passiven Masse der Juden“, die ohne Widerstand in den Tod gegangen sei, zugrunde. Die Anerkennung als Opfer und Widerstandskämpfer unterlag dem Kriterium der Klassenzugehörigkeit, das „Keime der Graduierung“ von Anfang an in sich barg und „Gegnerschaft mit politischen Vorgaben versah“. Die überlebenden Juden bildeten aber eine sozial äußerst gemischte Gruppierung, die eine generelle Zuordnung als Opfer nach dieser Definition nicht gestattete. Die Orientierung am Widerstandsbegriff machte blind und ließ ohne Skrupel die nazistische Rangordnung von „Sterntägern“ oder „Mischlingen“ übernehmen, wenn es um eine Klassifizierung der Juden als Opfer ging. Faschismus und Antisemitismus galten als Produkt des Kapitalismus und seiner Repräsentanten. Dem entsprach die Intention, dem Antisemitismus durch ökonomische Umwälzung und die Auflösung der Klassengesellschaft entgegenzuwirken. Bald schon galt der Antisemitismus als ein in der SBZ beseitigtes Phänomen. Geboten war deshalb für Juden die Alternative einer völligen Assimilation oder einer Auswanderung nach Israel. Eine Folge war, daß die Mehrheit der Juden bis in die 70er Jahre „mit keinem Wort zu erkennen gab, daß sie Juden waren“. Die jüdische Gemeinde zerfiel zusehends, nachdem die auf Assimilation und antizionistische Politik konzentrierten Kampagnen der 60er Jahre gegen Juden ein Bekenntnis der jüdischen Identität zunehmend unmöglich machten. In den 70er Jahren zeichnete sich ein Kurswechsel ab, nachdem die Kultur der jüdischen Volksgruppe in der DDR als erhaltenswert galt. Erst 1978 wurde von Honecker die Ausübung der Religion ausdrücklich zugestanden. Aber nach der offiziellen Version, daß der Antisemitismus „an der Wurzel ausgerottet“ sei, wurde eine Wiedergutmachung verweigert.

Dieser Linie folgte weitgehend die Geschichtsschreibung der DDR mit ihrem Kult der Widerstandskämpfer und der dem „Primat der Ökonomie“ folgenden Faschismusanalyse. Erst in den 80er Jahren setzte mit der Debatte um das „humanistische Erbe“ bzw. die „sozialistische Tradition“ ein Umdenken ein, das die Judenfrage als historisches Thema wiederzuentdecken erlaubte. Bis zu der Studie „Pogromnacht 1938“ (1989) von Kurt Pätzold blieb die Aufarbeitung des Holocaust tabu, erst recht aber die Frage nach den Tätern, die nur in wenigen Einzelstudien zu Wort kam. Eine Konsequenz daraus war, so Groehler, daß eine Auseinandersetzung mit dem Thema „unterhalb der wissenschaftlichen Diskurse“ nur sehr eingeschränkt und ritualisiert erfolgte. Solange nicht nach dem Alltag im Faschismus – der Drangsalierung und offensichtlichen Entvölkerung – gefragt wurde, konnte daran festgehalten werden, von allem „nichts gewußt zu haben“, konnte das für den sowjetischen Einflußbereich spezifische „kommunistische Problem“ ständig wiederkehrender antisemitischer Wellen durch Vertuschen unsichtbar gemacht werden.

Einen ersten Grund für die lange Zeit in der DDR vorherrschende Verdrängung des Holocaust sieht Groehler in der „Überkompensation der Schuldfrage“ durch Heroisierung des Widerstandes und der Widerstandskämpfer, einen tiefer liegenden Grund in dem von den politischen Führern gelegneten grundsätzlichen Mißtrauen gegenüber der aus dem NS-System hervorgegangenen Bevölkerung, die durch Kontroll- und Erziehungsmaßnahmen in Schach gehalten werden sollte: Nach Groehler war die Erziehungsdiktatur das Mittel, das den Antisemitismus für lange Zeit in Latenz hielt. Man kann hinzufügen, daß auch im Westen lange nur die Verpönung antisemitischer Äußerungen in der Öffentlichkeit offene Aggressionen hat verhindern können, die heute aufgrund allgemeiner sozialer Akzeptanz der Fremdenfeindlichkeit wieder relativ ungehindert zum Ausdruck kommen.

„Die Rolle der Juden bei der Legitimation staatlichen Selbstverständnisses in der BRD“, über die Hans Ginsburg (Meerbusch) referierte, unterschied sich wesentlich von der im Osten, wurde aber auch hier ideologisch für staatliche Zwecke instrumentalisiert. So wies der Referent nach, daß Entschädigung innerhalb der westlichen Zonen nach '45 nicht etwa aufgrund moralischer Verpflichtungen geleistet wurde – die höchst unpopulär waren –, sondern allein aufgrund internationaler Verflechtungen von außen aufgenötigt wurde. Mit Juden pfleglich umzugehen galt als opportun und schien, vor dem Hintergrund des unterstellten „internationalen jüdischen Einflusses“, machstrategisch geboten.

Juden in der BRD mußten nicht nur den Nachweis ihres Opfer-Status erbringen, sie wurden überdies einem internationalen Legitimationsdruck ausgesetzt, warum sie „im Lande der Mörder“ lebten. Selbst unter Juden wurde kolportiert, daß nur Spekulanten und Geschäftemacher nach Deutschland zurückgekehrt seien. Die BRD galt als für Juden „moralisch unbewohnbar“.

Der Mythos von der „Judenfreundlichkeit“ der Bonner Außenpolitik könne, so Ginsburg, weder durch dokumentierte Parlamentsreden noch von der Realität des allgemein vorherrschenden Bewußtseins nach dem Krieg beglaubigt werden. Alle

Umfragen bestätigten bis heute: Je älter die Generation, um so antisemitischer die Grundeinstellung – ein Ergebnis, das keineswegs die politischen Repräsentanten auszunehmen erlaube. Für Jahrzehnte sei in offiziellen westdeutschen Regierungserklärungen nahezu nichts zur Judenfrage zu hören gewesen, Äußerungen hierzu seien auf die für das Symbolische zuständigen Erklärungen der Bundespräsidenten beschränkt. Wenn die Schrecken der NS-Zeit zur Sprache kamen, dann stets unter Hinweis auf die zahllosen Opfer von Krieg, Flucht und Vertreibung und unter Auslassung der Juden. Schon Adenauer forderte früh dazu auf, „Vergangenes vergangen sein zu lassen“. Nach 1960 kamen in offiziellen Erklärungen Begriffe wie „Wiedergutmachung“ oder „Entschädigung“ nicht mehr vor. Erst nach dem Eichmann-Prozeß trat ein Perspektivenwechsel ein, versprach Erhard, „vollständig die Schuld abtragen zu wollen“. Zweifellos, so Ginsburg in seinem Fazit, habe die Bonner Politik auf die weiterhin in der bundesdeutschen Bevölkerung bestehenden antisemitischen Ressentiments Rücksicht genommen.

In der anschließenden Diskussion wurde ergänzt, daß nicht nur das eklatante Verschweigen der Judenfrage, sondern auch veränderte Prioritäten problematisch gewesen seien, die erlaubten, die politische Auseinandersetzung durch die moralische zu ersetzen: So habe nach Eichmann die „Judenfrage“ quasi die „Nazifrage“ verdrängt, denn es unterblieb danach eine systematische Abrechnung mit den Nazis. Aber auch die heutige Verschiebung der Diskussion auf den alltäglichen Faschismus („Hitler in uns“) bagatellisiere die Größenordnung des Genozids, habe letztlich bewirkt, die historisch-politische durch die sozialpsychologische Deutung zu ersetzen, die eine systematische Analyse des Spezifischen am Nationalsozialismus unterbinde und dessen Grundlagen auf Allgemein-Menschliches reduziere. Durch derartige Umdefinitionen verändere sich nicht allein das Bild vom Holocaust, sondern auch die Wirklichkeit folgenreich. Auch in Westdeutschland sei in „codifizierter Form“ um die Definition dessen gerungen worden, wer den Opfern und wer den Tätern zuzurechnen sei. So konnte den wechselnden politischen Opportunitäten folgend per definitionem eine Wiedergutmachung an Juden, Kommunisten und Sinti erfolgen oder unterlassen werden, konnte die Aburteilung der Täter oder deren Wiedereinstellung in Staatsdienste vollzogen werden, je nachdem, ob dies funktional geboten schien.

„Die Rolle der Juden bei der Legitimation staatlichen Selbstverständnisses in der DDR“ untersuchte Sonja Combe (Paris) anhand einer Befragung von Juden in der DDR. In der Tradition der oral history stehend, suchte sie nach den Spuren eines „kollektiven Gedächtnisses“ (Halbwachs). Mit dem Vorrang der Ökonomie und der Klassenfrage in der DDR-Interpretation des Faschismus, so das zentrale Ergebnis der Referentin, sei letztlich nicht nur die Einmaligkeit des Genozids an den Juden geleugnet worden, sondern es seien auch nahezu nur diejenigen Juden im Lande verblieben, die sich mit dem Kommunismus identifiziert hätten. Nachdem der Kapitalismus abgeschafft war, galt auch die Judenfrage als gelöst, weil sie als soziale Frage überwunden schien. „Kommunistische Juden waren nicht-jüdische Juden“, so Combe, die als Assimilierte ihre jüdische Identität preisgaben.

Mit dem staatlichen Legitimationsmuster des antifaschistischen Widerstandes gegen die Diktatur wurde nicht nur ein Anspruch auf Wiedergutmachung verweigert. Es konnte auch, aufgrund eines stillschweigenden Einverständnisses zwischen Volk und Staat, die breitere Verfolgung der Täter unterbleiben. Statt dessen kam es zu einer Art verordneten ritualisierten Gedenkens. Unter den verbliebenen Juden lösten sich diejenigen kommunistischen Juden von der Gemeinde, die eine Beschneidung ablehnten. Um jedoch den Kontakt zur eigenen Kultur aufrecht zu erhalten, bildeten sie den „Kreis der Freunde der jüdischen Gemeinde“. Combe deutete dies als Ausdruck der Ambivalenz kommunistischer Alibi-Juden, denen zwar gewisse Privilegien zugestanden wurden, die aber im Gegenzug zu Staatstreue verpflichtet waren. Übrig blieben die Angepaßten und die Identifizierten, die um ihre jüdische Identität beraubt waren. Fazit der Referentin: Das Schweigen in der DDR zum Genozid ist nicht von Juden selbst durchbrochen worden. Doch die staatlich aufgenötigte Abwehr der kollektiven Erinnerung unter Juden wurde erleichtert und unterstützt durch den Austausch der jüdischen gegen eine kommunistische Identität.

Über „Die museale Darstellung der Geschichte des Holocaust am Beispiel der Mahn- und Gedenkstätten in der BRD“ berichtete anhand von Diaprojektionen Herbert Marcuse (Ann Arbor). Er ging von der These aus, daß es kein einheitliches Bild vom Holocaust gebe, sondern immer nur das sichtbar sei, das die jeweils vorherrschende Interpretation zulasse. Das Bild, das die westlichen Befreier in erzieherischer Absicht von Dachau entwarfen, war das, von dem sich die Mehrheit der Deutschen zu Recht distanzieren konnte: Das habe ich nicht gewußt. In einer ersten Phase wurden die Deutschen von den Amerikanern mit deren Bild vom KZ konfrontiert: den Leichenbergen, den Spuren nackter Gewalt und Brutalität. Dagegen setzte sich bald die deutsche Neuinterpretation durch, die Lagerdisziplin („Arbeit macht frei“), Sauberkeit und Ordnung mittels eingeebener Baracken, sauberer Friedhöfe nach dem Vorbild von Soldatenfriedhöfen, Gedenktafeln und Mahnmalen in der Selbstdarstellung demonstrierte: ein „Wunschbild“ der Deutschen vom KZ. Dieser Sichtweise entsprach auch die zunehmende Tendenz zur Didaktisierung und Musealisierung der Gedenkstätten, die die grauenhafte Realität hinter übersichtlichen Graphiken („Die KZs in Europa“) verschwinden ließ. In einer zweiten Phase, nachdem das Lager in Dachau als Flüchtlingslager profanisiert und als Nutzraum mißbraucht wurde, wurde der Sezierraum in eine Fleischerei umgewandelt und ein „Wirtshaus zum Krematorium“ direkt neben dem Lager eröffnet – ein Zynismus, der heute kaum noch vorstellbar ist. Erst nach weiteren massiven Eingriffen in die ursprüngliche Lagerstruktur kam aus Paris die Auflage, die Häftlings-Massengräber zu bewahren. Mehrere der Massengräber wurden erst aufgrund zufälliger Funde entdeckt. Eine Selbstdarstellung ehemaliger Häftlinge kam hingegen erst Mitte der 50er Jahre zustande, nachdem diese sich organisiert hatten, um Lagerdokumente zu sammeln.

Wie nicht anders zu erwarten, folgte auch die „Geschichte der Gedenkstätten in der DDR und ihr Verhältnis bzw. Nicht-Verhältnis zum Holocaust“, über die Volkhardt Knigge (Weimar) referierte, einer gezielten Selbstdarstellungsabsicht der DDR. In

einer ersten vorstaatlichen Phase bis 1950 organisierten Gewerkschaften, Verbände und der „Verein der Verfolgten des Nationalsozialismus“ (1947) die Gestaltung des Lagers in Buchenwald, das zu einer den Widerstands-Mythos fundierenden Arbeiter-Gedenkstätte umfunktioniert werden sollte. Acht Tage nach der Befreiung (die als Selbstbefreiung der kommunistischen Lagerhäftlinge interpretiert wurde, obwohl das Wachpersonal geflohen war, nachdem die Amerikaner vor den Toren standen) kam es zu der Buchenwald-Erklärung und dem Schwur, „nicht zu ruhen, bevor der letzte Schuldige vor dem Richter steht“. Totenehrung sollte als Selbstverpflichtung und Mahnung erfolgen. Es bestand unter den jüdischen und unter den politischen Häftlingen Übereinstimmung, das Lager nicht als „pädagogische Anstalt“, sondern als Denkmal zu erhalten. Doch schon 1949, nachdem das Lager zunächst als Internierungslager für Kriegsgefangene diente, kam es zum Beschluß des neuen Staates, „ein Nationalmuseum zu errichten“. Seitdem wurde das Lager als Ort der Heldenverehrung kommunistischer Widerstandskämpfer instrumentalisiert, das den Holocaust vergessen ließ. Mit den Stationen der Denkmalsanlage wurden die Passionsstationen von Tortur, Sieg des heroischen Widerstandes, „Erlösung“ und „Aufstieg“ quasi heilsmächtig reinszeniert. Folgen dieser Interpretation waren die Entwertung der Realgeschichte durch Entdifferenzierung einerseits und die Idealisierung des Widerstandes andererseits.

Die Referate von Tilman Moser über „Die Unfähigkeit zu trauern: Hält die These der Überprüfung stand? Zur psychischen Verarbeitung des Holocaust in der BRD“ und von Hans-Joachim Maaz über „Die Unfähigkeit zu trauern: Zur psychischen Verarbeitung des Holocaust in der DDR“ sorgten zwar für ein überfülltes Auditorium, trugen aber nur wenig zu einer Differenzierung des bereits aus den Publikationen der Referenten Bekannten bei. Es scheint, als sei die sozialpsychologische Analyse des Holocaust nicht über die Deutung von Mitscherlich hinausgekommen, trotz der Kritik von Moser an Mitscherlich, klinische, am individuellen Fall gewonnene Kategorien umstandslos auf kollektive Verhaltensmuster übertragen zu haben. Wohl zu Recht wurde eingewandt, daß die These Mitscherlichs von der Unfähigkeit zu trauern einen historisch nicht zu unterschätzenden Einfluß auf die bis dahin verdrängte Auseinandersetzung der Deutschen mit der eigenen Geschichte hatte.

In beiden Beiträgen wurde das Fehlen einer dem Gegenstand des Holocaust angemessenen sozialpsychologischen Theorie und Begrifflichkeit deutlich. Maaz zog den fragwürdigen Bogen von der Generalverdrängung in der DDR zu dem alltäglichen Faschismus in uns und einer persönlichen Betroffenheit, der schon weitgehend aus dem „Gefühlsstau“ bekannt ist. Dagegen kam der nicht unwidersprochene Einwand, daß der Gestus persönlicher Betroffenheit die Debatte nicht weiterbringen könne, simulierte Schuldeingeständnisse beispielsweise nicht von authentischen zu unterscheiden seien. Wichtiger als bekenntnishafte Authentizität einzuklagen sei dagegen, Formen zivilisierter Dialoge in der Öffentlichkeit zu entwickeln. Die Debatte schlug erstmals Wellen, nachdem sich die Zuhörerschaft in eine „subjektivistische“ Partei, die auf dem Ausdruck emotionaler Betroffenheit beharrte,

und in eine „objektivistische“ Partei spaltete, die der psychoanalytischen Methode ein der Ungeheuerlichkeit des Holocaust angemessenes Erklärungsmodell absprach. Auffallend war die fehlende Gelassenheit gegenüber Andersdenkenden, die sich durch Applausgruppen und relativ undurchlässige Kommunikationsgruppen während des informellen Austauschs eher verfestigte als löste. Insbesondere die wenigen Anwesenden aus der ehemaligen DDR beklagten den Ausschußeffect. Vermutlich kam der angestrebte Dialogversuch zu dem Schlüsselthema des Holocaust noch zu früh, denn nicht nur die Ungleichartigkeit der historischen Erfahrung, sondern auch die Ungleichzeitigkeit der Diskurstraditionen ließen eine wechselseitig differenzierte Wahrnehmung und Urteilsbildung kaum zu. Trotzdem sollte der Dialog über alle Differenzen hinweg aufgenommen werden, um überhaupt zu einer Annäherung zu kommen.

„Zur Darstellung des Holocaust in der deutschen Nachkriegsliteratur der BRD“ referierte Gert Mattenklott (Frankfurt/Berlin). Der Referent wies nach, daß die Mehrheit der Nachkriegsliteratur zum Holocaust in der Emigration entstand und von dort „importiert“ worden sei. In der unmittelbaren Nachkriegszeit fand nur die Untersuchung über Konzentrationslager von Eugen Kogon eine nennenswerte Verbreitung. Monographien zu dem Thema gab es kaum, und wenn, dann von den Verfolgten selbst als Augenzeugenberichte niedergeschrieben. Deren geringe Anzahl erkläre sich aus der begreiflichen Unfähigkeit, über die erlittenen Greuel zu schreiben.

Kennzeichnend sei die „Hermetik“ der deutschen Lyrik bis weit in die 50er und 60er Jahre hinein, die sich nur auf einer hohen Abstraktionsebene der Metaphorik dem Thema des Holocaust zu nähern vermochte. Mit großer Wirkung veröffentlichte Paul Celan 1948 in einem ersten Gedichtband die 1945 verfaßte „Todesfuge“. Mit „Der Tod ist ein Meister aus Deutschland“ setzte in Deutschland die fortan in der Lyrik bestimmende hermetische Tradition ein, hinter der die Gründe des Holocaust verborgen blieben. Anstatt einer Verpuppung des Genozids in dunkler Symbolik wäre nach Mattenklott die „Ausnüchterung“ der Sprache dem Thema angemessener gewesen. Statt dessen wurde das Gräßliche poetisch aufgewertet und lyrisch ausgebeutet, wurde „Sinn geschöpft“ über dem gänzlich sinnentleerten Ereignis des Massenmordes an Juden. Auch Texte von Ilse Aichinger und Nelly Sachs rechnete der Referent dieser Tradition zu, die als „grundlos“ Überlebende in der Dichtung sühten und sich aus der Wirklichkeit „davonschreiben“ wollten. Die „Bewältigungsphilosophie“ des in Deutschland defensiven Existentialismus sei zu einer „Todesphilosophie“ der noch einmal Davongekommenen regrediert. An den Texten von Nelly Sachs lasse sich exemplarisch zeigen, welche mörderische Wirkung die Identifikationsbereitschaft mit den Opfern des Genozids nach sich zöge. „Die Krankheit zum Tode“ nannte Nelly Sachs selbst den Sachverhalt, der von der Abwendung vom Leben und der Zuwendung zu den Toten beherrscht gewesen sei.

Fraglich ist, ob ein Wissenschaftler der Nachkriegsgeneration mit dem Blick von außen die Literatur der Davongekommenen zu beurteilen vermag, aber auch, ob sich nicht das maßlose Ereignis – und dessen Wiedererleben in der Lyrik von Celan und Sachs – dem literarischen Maßstab entzieht.

Über „Jüdische Figuren in der Literatur der DDR“ hielt Ursula Heukenkamp (Berlin) einen Vortrag. Ähnlich wie zuvor Mattenklott bemerkte auch Heukenkamp eine „Metaphorisierung des Holocaust“ in der Literatur der DDR als Folge der allgemeinen Tabuierung des Themas. Viktor Klemperer habe darauf verwiesen, daß das Thema gegenläufige Reaktionen von Versöhnlichkeit einerseits und Unerbittlichkeit andererseits provoziert habe, denn „man brauchte Subjekte, die sich schuldig fühlten“. Aber bereits 1953 wurde die VVN unter dem Motto aufgelöst, der DDR-Staat vertrete die Interessen aller Antifaschisten. Die „Dimensionen des Genozids“ wurden dieser Definition geopfert. Dagegen setzte sich bereits um 1950 die heroische Konzeption des sogenannten „Triumphalismus“ durch, dessen bekanntester Vertreter Stefan Hermlin war. Erst Ende der 50er Jahre entwickelte sich ein Gegendiskurs zu der offiziellen Lesart, deren Protagonisten, Matusche und Bobrowski, sich zunächst gegen die westdeutsche Restauration gewandt hatten.

Bezeichnenderweise kämen jüdische Schicksale und Charaktere in der Nachkriegszeit nur in der Trivalliteratur der sogenannten „Mädchenbücher“ zu Wort. Generell unterliege der Darstellung und ambivalenten Bewertung des Verhaltens jüdischer Mädchen oder Frauen „die deutsche Norm als Normalitätsmuster“. So entspreche die extreme Intellektualität und Sprachbegabung der jüdischen Lehrerin in „Die verlorenen Stürme“ von Susanne Kerkhoff einer wiederkehrenden deutschen Projektion, die zugleich zugeschrieben und als „unweiblich“ entwertet werde. Auch als erotische Objekte blonder deutscher Jünglinge würden die stets schönen und schwarzhaarigen Jüdinnen zwar als hochintelligent, zugleich aber als wenig an hausfraulichen Tugenden interessiert dargestellt. Hinter den Trivialmythen der Mädchenbücher bleibe der Völkermord verborgen, existiere nur als Leerstelle hinter dem Tod des Einzelfalls. Daß sich das Thema in der DDR nur in der weniger zensierten „Maske“ der Trivalliteratur äußern konnte, scheint eher ein gesamtdeutsches Indiz zu sein: Zeigt nicht auch im Westen eine zunehmende Trivialisierung des Holocaust durch Popularisierung in den Medien eine weitere Stufe der Unschädlichmachung des Themas an?

Auch in den von Gertrud Koch (Frankfurt/M.) kommentierten und vorgeführten Filmsequenzen aus DDR-Filmen wiederholte sich das von Heukenkamp beschriebene Muster: Hinter dem Einzelfall, der durch die Klassenfrage bestimmt wird, verschwand die durch die „Endlösung“ ein für allemal charakterisierte jüdische Frage. In einem der Filme endet der jüdische Kapitalist – als Verkörperung einer aussterbenden Klasse – durch Selbstmord, während der zur revolutionären Klasse übergelaufene Sohn quasi „biographielos“ als Held des revolutionären Widerstandskampfes überlebt. Nur angedeutet wird die perfide Logik: Hättet ihr euch gewehrt und als Kommunisten gekämpft, hättet ihr den Genozid am jüdischen Volk verhindern und überleben können.

Die Rekonstruktionen des Holocaust, so bleibt anzumerken, sind jeweils dem Zeitgeist verpflichtet, sind nicht unschuldig: Stets schaffen sie auch eine neue

Wirklichkeit der Gegenwart des Holocaust. Sie wurden hier wie dort nicht nur zur historischen Rechtfertigung staatlicher Macht mißbraucht, sie dienten nicht nur der Tarnung und Schuldbefreiung der Täter, sie zeigten auch Folgen im Bewußtsein der Überlebenden. Ob als Opfer unter Beweispflicht, ob als unter Rechtfertigungsdruck „im Lande der Mörder“ Lebende, ob als in Rekonstruktionen Verstrickte oder aber als „todessüchtige“ Lyriker, immer stehen Juden hierzulande unter einem Erinnerungszwang, dem sich keiner entziehen und aus dem nur eine „rückwärtsgewandte Utopie“ gewonnen werden kann. Ein Bild davon entwarf Walter Benjamin noch vor dem Holocaust hellstichtig in der Allegorie vom Engel der Geschichte, der sich nicht von dem rückwärtsgewandten Blick auf die Trümmer der Geschichte lösen kann, auch wenn ihn der Sturm, der vom Paradiese her weht, unaufhaltsam vorantreibt und von diesem entfernt. Der Engel der Geschichte sieht heute in Deutschland-West und Deutschland-Ost vom Holocaust etwas gänzlich anderes, dessen Einheit erst noch freigelegt werden muß.

SELBSTDARSTELLUNGEN AUS DER FORSCHUNG

Bedürfnisse, Erwartungen, Kalküle – was steuert das Lernen Erwachsener?

Eine Revue von Theoriedefiziten und ein neues Modell

Zusammenfassung

Der erste Teil behandelt die bekannten Konzepte der Teilnehmerorientierung, des Zielgruppenansatzes, des Deutungsmusteransatzes. Diese Ansätze erzeugen eine Art von Vorwissen über die Teilnehmer in der Erwachsenenbildung. Dies Vorwissen dient dazu, den Verlauf von Lernprozessen zu antizipieren und die Planung darauf abzustimmen. Im weiteren werden diese Ansätze kritisch reinterpretiert. Vor allem die unterstellte Symmetrie zwischen den Teilnehmerprofilen und dem Verlauf des Lernprozesses ist kritisch zu sehen. Weder ist das Vorwissen der Erwachsenenbildung über das Profil der Teilnehmer zuverlässig noch dessen Relevanz für den Lernprozeß bestätigt. Der Versuch, Passungen herzustellen, ist deshalb wenig aussichtsreich.

Der zweite Teil macht deutlich, daß diese Faktoren und Parameter nicht vollständig sind. Die Teilnehmer beziehen andere, in diesen Konzepten nicht angesprochene Faktoren und Parameter ein. Vor allem aber wird dargelegt, daß die Teilnehmer eigene Strategien entwickeln. Deshalb können die linearen Projektionen, die bisher in der Erwachsenenbildung zur Bestimmung didaktischer Ziele entwickelt wurden, kaum zum Ziel führen.

Beiläufig ergibt sich aus der Argumentation eine theoretische Stützung der mancherorts überraschenden Beobachtung, daß z.B. auch in der betrieblichen Weiterbildung Lernen stattfindet, wenn es denn der eigenen Strategie der Teilnehmer entspringt. Am Ende stehen einige Überlegungen, in denen die revidierten Möglichkeiten der Erwachsenenbildung präzisiert werden.

1. Die Fragestellung

Die Erwachsenenbildung hat den Anspruch, das Bildungsinteresse von Bürgern umzusetzen in Lernprozesse. Sie lebt dabei mit einem Dilemma: Sie arrangiert Lernprozesse im Blick auf das konkrete Bildungsinteresse von Bürgern, ohne Bildungsinteresse und Lernprozesse präzise aufeinander beziehen zu können. Weder ist im Normalfall das Bildungsinteresse mit wünschbarer Genauigkeit artikulierbar, noch ist der Ablauf der Lernprozesse prognostizierbar oder gar steuerbar. Es gibt, so die Ausgangsbeobachtung und daraus abgeleitet die These, keine Symmetrie zwischen den Bedürfnissen, Erwartungen, Profilen der Teilnehmer zum einen, dem Verlauf der Kurse und den Ergebnissen von Lernprozessen zum anderen. Schließlich gibt es auch keine Klammern in Form von programmatischen und didaktischen Ansätzen.

In der Vergangenheit, nach Ende der Zeiten, als die Fachlichkeit den Kursverlauf vorgab, waren die Exploration des Bildungswunsches, die Untersuchung des Gruppenprozesses, die didaktische Steuerung weithin erfolglose und ermattende Versuche, Passungen herzustellen.

Eine Art von Vorwissen (Teilnehmerorientierung, Adressatenorientierung) oder Hintergrundwissen (Zielgruppenorientierung, Frauenarbeit, emanzipatorische Konzepte) wurde in der Regel erzeugt und diente als Basis für Planung und Konzeption. Nicht abweisbar ist aber der Verdacht, daß dies Vor- oder Hintergrundwissen den in der konkreten Situation nötigen Wissensstand unterbietet.

Im Grunde stoßen schon Mader und Weymann auf die Kalamität: „Wie der potentielle Teilnehmer selbst in diese Verständigung (sc. zwischen Forschung und Weiterbildung) über ihn einbezogen werden kann, ist theoretisch vielleicht zu skizzieren, praktisch aber sehr schwierig und bisher ungelöst“. Lernprozesse werden also nicht mit dem Teilnehmer, sondern stellvertretend für ihn geplant. „Zielgruppenentwicklung und Adressatenforschung sind letztlich nur Mittel zum teilnehmerorientierten und teilnehmerproduzierten Lernen“ – Zweck aber ist ein durch den Teilnehmer selbst gesteuertes Lernen, mit der Konsequenz des „Überflüssigwerdens der organisierten Weiterbildung“ (Mader/Weymann 1979, 375).

Diese offene Frage läßt sich präzisieren und damit einer Beantwortung näher bringen. Mader/Weymann diskutieren, wem die Passungskompetenz zukommen soll, ohne daß sie diese Kompetenz schon umschreiben können. Die utopische Perspektive ist, daß diese Passungskompetenz zunächst mit dem potentiellen Teilnehmer kommunikativ entwickelt wird und dann an die Teilnehmer übergeht.

Impliziert ist bei Mader/Weymann, daß die Teilnehmer ihre Passungskompetenz derzeit nicht wahrnehmen – weder im Verbund noch eigenverantwortlich. Das ist nicht selbstverständlich.

Im Gegenteil: Teilnehmer haben ein Passungsproblem, und Teilnahme ist immer auch schon eine Lösung dieses Passungsproblems. Ihr Problem ist durchaus analog dem der Erwachsenenbildner und Wissenschaftler. Auch sie haben zwischen Interessen, Wünschen, Profilen der Teilnehmer (sc. ihren eigenen), Kursverlauf und didaktischen Maßgaben zu vermitteln.

Bei allen Verschiedenheiten wie z.B., daß die Teilnehmer ihre Wünsche und Interessen aus der Binnenperspektive kennen, dafür aber nicht über das didaktische Wissen und die organisatorischen Möglichkeiten von Erwachsenenbildnern und Wissenschaftlern verfügen, ist doch zu bemerken, daß die Teilnehmer das Symmetrieproblem auf irgendeine Weise lösen. Die Frage, wie die Teilnehmer dies Problem lösen, führt in den Kern der Angelegenheit.

Zu entschlüsseln ist dies Verhalten nur, wenn man sich von den vertrauten, explizit oder unterschwellig vorhandenen Vorstellungen löst, die eine lineare, statische Symmetrie unterstellen. Symmetrie kann nur unter zwei Bedingungen erreicht werden: Die Teilnehmer halten ihre Wünsche, Bedürfnisse, Profile für revisibel, und

sie halten ihre Symmetrievorstellung oder besser den Balancierungsmodus zwischen Wunsch und Aktion für flexibel.

Die Teilnehmer haben nicht nur Bedürfnisse, Wünsche und Profile, sondern sie reformulieren, entdecken, plazieren, gewichten, verhandeln diese im Verlauf des Lernprozesses. Es ist eine der Verlegenheiten der bisherigen Diskussion, daß sie sich auf diese Eigendynamik von Lernprozessen nicht einläßt. Diese Eigendynamik macht die bisherigen Prognoseinstrumente und die darauf gestützte Planung so desolat.

Im weiteren werde ich in einer Defizitbeschreibung darlegen, daß das durch Teilnehmerorientierung und Adressatenorientierung erzeugte Vorwissen wenig relevant ist für den Ablauf von Lernprozessen bzw. daß das durch emanzipatorische Konzepte erzeugte Hintergrundwissen emanzipatorische Ansätze der Teilnehmer eher verhindert oder ignoriert als fördert.

Diese Kritik gilt auch angesichts des „interpretativen Handlungsparadigmas“, da ohnehin bezweifelt werden muß, daß die Interpretation ihrer Bedürfnisse durch die Teilnehmer (verbunden mit der Kompetenz zur didaktischen und organisatorischen Abwicklung) den Lernprozeß tatsächlich steuert oder steuern kann (1). Vielmehr erzeugen und verhandeln im konkreten Verlauf Teilnehmer Bedürfnisse, Einstellungen und Selbstdarstellungen, die die vorgängigen Wissenssammlungen auf die Plätze verweisen. Kürzer gesagt: Der Umgang der Teilnehmer mit ihren Wünschen, Interessen, Profilen geht über die Interpretation hinaus.

Dasselbe mit anderen Worten: Ich vertrete die These, daß die Teilnehmer ihren Lernprozeß selbst steuern, indem sie jederzeit in der Lage sind, ein stimmiges (Re-)Arrangement von (revidierten) Bedürfnissen, Interessen, Profilen zu treffen. Die Auflage, daß ihre Teilnahme stimmig sein muß, verfolgen sie durch zwei gekoppelte Strategien: Sie verfügen strategisch über Interpretationen, d.h. artikulieren und plazieren sie, und sie verhalten sich strategisch im Gruppenprozeß.

2. Defizitbeschreibungen

2.1 Exploration des Bildungswunsches

Die Göttinger und die Hildesheimer Studie waren der Auftakt zur Erforschung der Bildungsvorstellungen der Teilnehmer. Ihr Ergebnis war eine konkretere Kenntnis von der Motivation und dem Bildungsverständnis der Teilnehmer.

Im weiteren zeigte sich, daß Schulenberg nicht an die Bildung von Subjekten, an Identitätsbildung dachte, sondern an Teilnahmemotivation, Bedarfsplanung und -weckung. „Versuche, etwas von der Dimension des Subjektiven merken zu lassen, erschien(en) damals als Makel“ (Tietgens 1990, 59). Dennoch unterschied die Untersuchung nicht trennscharf zwischen Daten und Subjektivem. „Die Untersuchung enthielt“ – so urteilt später H. Tietgens – „Übergreifendes und Individuelles

zugleich“ (ebd.). Schulenberg entwickelte ein angebotsorientiertes Planungskonzept (2) zur Weckung des latenten und potentiellen Bedarfs.

Die erste Studie vor allem war richtungsweisend für die weitere Forschung. Die Tendenz galt der Fiktion der Feststellung der tatsächlichen Bedürfnisse der Teilnehmer und versuchte, in dieser Ausbauphase der Erwachsenenbildung Planungskennzahlen und -daten beizusteuern. Die Autoren der Studie notierten durchaus ein Defizit: „Unsere Feststellungen (sind) hilfreich und hinderlich zugleich. Dienlich, weil man allein mit der Berücksichtigung der allgemeinen Grundeinstellung schon einen Faktor der konkreten Situation nahezu jedes Kursteilnehmers trifft. Hinderlich, wenn man Lebendiges will“ (Schulenberg 1976, 184). Diese Einschränkung oder auch Niggemanns Mahnung, der „Motivation der Teilnehmer Priorität“ zu geben „vor den Lehrplanvorstellungen der Veranstalter und Träger der Weiterbildung“ (a.a.O. 29), wurde nur halbherzig aufgenommen.

2.2 Teilnehmerorientierung

Eine prinzipielle Wendung zum Teilnehmer versprach das Konzept der Teilnehmerorientierung. Hier wurde im Kern versucht, für den konkreten Planungsverlauf wie für die Kursplanung ein Instrument zu entwickeln, das auf ein oder mehrere Merkmale einer Gruppe von Teilnehmern abzustellen erlaubt. Entsprechend ermöglicht die Teilnehmerorientierung – neben der Wendung zum Teilnehmer – eine konkretere Bezugnahme auf eben dessen Wünsche und Bedürfnisse.

Mit der Teilnehmerorientierung verband H. Tietgens 1979 die Hoffnung, daß nach der bisherigen Teilnehmerforschung, charakterisiert als Typologien-Bildung, Erforschung von Motiven und Einstellungen, nun durch die Teilnehmerorientierung „das Selbstkonzept potentieller Teilnehmer als ernstzunehmende(r) Faktor im Lernprozeß“ (Tietgens 1979, 64) anerkannt werde (Breloer/Dauber/Tietgens 1980, 12) (3).

Breloer verknüpfte diese Anregung mit dem Planungskonzept und versuchte, „nun in der Planung sicherzustellen, daß die Teilnehmer Subjekte ihres Lernprozesses bleiben oder werden“ (a.a.O., 81). Auch Holzapfel erwartet, daß die Teilnehmerorientierung „deshalb eine bessere Planung für den Teilnehmer leisten kann“ (a.a.O., 70). Auffallend ist, daß Planung für den Teilnehmer – und nicht mit ihm – geleistet werden soll. Teilnehmerorientierung ist damit entgegen den Intentionen auf Subjektivierung erneut als Planungsinstrument konzeptualisiert worden.

Senzky stellt schließlich kritisch fest, Teilnehmerorientierung verbleibe „weitgehend bei einer unverbindlichen Gestaltlosigkeit des Begriffs, so daß der Wunsch nach Selbstbestimmung mangels sinn- und handlungsrelevanter Ausformung schlechterdings unlösbar wurde“ (Senzky 1977, 68 f.).

Tatsächlich blieb der Terminus Teilnehmerorientierung kaum mehr als ein selbsterklärendes Schlagwort, ein Motto. Es wurden nicht die entsprechenden Instrumente

wie Teilnehmerforschung und -statistik entwickelt und eingesetzt. Nicht die Teilnehmer werden gefragt, sondern Teilnehmerorientierung ist genau als Surrogat gedacht für den (Normal-)Fall, daß die Teilnehmer nicht gefragt werden.

Vor allem aber erweisen sich diese Schematisierungen als zu abstrakt. Sie generieren Querschnitte in nur einer Hinsicht. Weiterhin nivellieren sie die individuellen Differenzen zwischen den verschiedenen Gruppenmitgliedern. Eine konkrete Bedarfsprognose (bezogen auf die Teilnehmer) ist mit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung nicht zu leisten.

Ein Einwand darüber hinaus: Der nach dem Prinzip der Teilnehmerorientierung angenommene Bedarf muß nicht der teilnahmeauslösende und lernsteuernde Bedarf und muß vor allem nicht im konkreten Gruppenprozeß wirksam sein.

Der Begriff Adressatenorientierung wird weitgehend synonym verwendet mit Teilnehmerorientierung. H. Tietgens hat 1974 vorgeschlagen, Adressatenorientierung für die Planung des Lehrangebots zu benutzen, Teilnehmerorientierung für die Kursplanung. Soweit also Adressatenorientierung synonym verwendet wird, gilt die vorgebrachte Kritik, soweit Tietgens' Vorschlag beherzigt wird, ist Adressatenorientierung hier nicht einschlägig.

2.3 Zielgruppenorientierung

Die Zielgruppenorientierung geht in verschiedenen Punkten über die Teilnehmerorientierung hinaus. Zunächst nimmt sie eine Merkmalsgleichheit an, um eine „Homogenisierung der Lerngruppe“ zu erreichen. „Eine detaillierte Kenntnis der Merkmale einer Zielgruppe, ihrer Lebenssituation und deren Bedeutung für die Artikulation von Lerninteressen und Weiterbildungsmotivation“ soll „eine verbesserte Programmgestaltung“ (Schiersmann 1984, 13) ermöglichen (4).

Eine folgenreichere Variante sieht die Homogenität in einem Defizit und intendiert eine Aufhebung dieses Defizits, das sie in der Regel in lebensweltlichen Bezügen aufdeckt. So wurde nach S. Kade das Konzept der „Zielgruppenorientierung ... entwickelt, um bisher benachteiligten Schichten einen erweiterten Zugang zur Bildung zu eröffnen. Damit gingen einher curriculare Konzepte der Teilnehmerorientierung, die Bildungsangebote nicht allein an der Fachsystematik von Wissensgebieten orientierten, sondern stärker auf die speziellen Lebens- und Lernvoraussetzungen der Teilnehmer bezogen sind“ (Kade 1991, 25).

Diese „zweite Variante“ „zielt ... auf eine Aufhebung gesellschaftlicher Ungleichheiten“. Dafür stehen etwa Arbeiterbildung, politische Bildung, Analphabetenurse. Die konstatierte Ungleichheit ist ein Abstraktum ebenso wie der vorgesehene Lernprozeß und das Lernziel Aufhebung der gesellschaftlichen Ungleichheit.

Konkreter wird dieser Ansatz, indem der „Alltags- und Handlungsbezug von Bildung“ eingebracht wird. „Der unmittelbare Alltag, die Lebenssituation ... sollen durch Bildung verändert werden, die auf Praxis bezogen ist“, womit natürlich die gemeinsa-

me Alltagserfahrung in einer gemeinsamen Bildungsbemühung auf ein gemeinsames Bildungsziel projiziert wird. Das Motto „Selbstvergewisserung in emanzipatorischer Absicht“ wird geprägt und in Zielgruppen und in integrativen Bildungsangeboten praktiziert (a.a.O., 26).

Schließlich setzt die „Perspektive der Betroffenheit“ in der Frauenforschung einen Akzent in Richtung Individualisierung der Bildungsarbeit. „Bildungsangebote (sollen) ... vielmehr in die Lebenserfahrung integriert werden und an den Interessen der Teilnehmer anknüpfen“ (ebd.).

Zwangsläufig bleiben diese Ansätze ungenau, weil die Teilnehmer über ein Gruppenmerkmal identifiziert werden. Die Zuschreibung von Merkmalen oder sogar von Defiziten hängt ab von nicht präzisierbaren gesellschaftstheoretischen Annahmen (5). Der verkündeten Homogenisierungsabsicht läuft denn auch – so S. Kade – die Einsicht in die Heterogenität zwischen Frauen in der Zielgruppe Frauen (a.a.O., 25) zuwider.

Das Konzept der Zielgruppenorientierung ist vor allem von W. Mader und A. Weymann als das zentrale Modell der Erwachsenenbildung angesprochen worden. Gleichwohl sehen Mader/Weymann die Differenz zwischen Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung eines Defizits. Mader/Weymann sehen auch die Gefahr normativer Fremdbestimmung. Es kommt ihnen darauf an, daß mit den Vorgaben der Zielgruppe ein lernzielorientierter Unterricht aufgebaut werden kann, damit die Teilnehmer durch eigene Interpretation sich auf die Vorgaben einlassen. Die Passung von Vorgaben und Interpretation ist die eigentliche Intention dieses Ansatzes, die natürlich auch mißlingen kann. Weiter bleibt als Problem, daß diese Harmonisierungsleistung von außen kommt und äußerlich bleibt (Mader/Weymann 1979, 351 f.).

Die im Zusammenhang dieser Überlegungen allein wichtige Frage ist aber, ob das Vorwissen über die Zielgruppe mehr als nur die Vorbereitung bestimmen kann, ob also daraus ein Hintergrundwissen über die Zielgruppe entsteht, das in den Ablauf des Kurses eingebracht werden kann. Man kann dazu durchaus eine positive Einschätzung haben – die entscheidende Schnittstelle ist, wie etwa auch in der Frauenarbeit oder der kompensatorischen Erwachsenenbildung, ob die Teilnehmer sie als ihre Selbstdefinition verstehen und sich über sich selbst äußern können, also die Fremdbestimmungen als Artefakte dennoch in ihre temporären Selbstkonzepte einbauen können.

Etwas abstrakter klingt die – wohl auf Mader/Weymann gemünzte – Kritik von Thomssen. Die Übertragung sozialwissenschaftlicher Kategorien als Planungsinstrument gehe an der Wirklichkeit vorbei. Zielgruppenorientierung sei nur als sozialwissenschaftlicher Begriff brauchbar (Thomssen u.a. 1988, 189).

2.4 Deutungsmusteransatz

Die ursprünglich großen Erwartungen (vgl. Tietgens, Siebert) an den Deutungsmusteransatz sind bis heute nicht bestätigt. Weder haben sich Deutungsmuster identi-

fizieren lassen noch die sie tragenden Gruppen. Inzwischen wird auch durchaus gesehen, „daß die damit verbundenen Ansprüche für das praktische pädagogische Arbeiten in der Bildungssituation zu hoch“ sind (Thomssen 1990, 149).

Das Verblüffende an der Konjunktur des Deutungsmusteransatzes ist aber, daß Deutungsmuster, als sozialwissenschaftliche Kategorie vorgestellt, zugleich gesellschaftliches Bewußtsein sein sollen (6). Durch kunstvolle Formulierungen wird die Frage umgangen nach der Aktualität dieses Geschehens in individuellen Köpfen. Bestimmen Deutungsmuster tatsächlich das Handeln der Individuen oder werden sie ständig reinterpretiert, überspielt und in anderen Gruppenmitgliedschaften abgewählt und ersetzt?

Der Deutungsmusteransatz versichert sich der Deutungsmuster durch eine fatale Gleichsetzung. Einmal werden Deutungsmuster als überindividuelle, kollektive Erfahrungen ihrer (sc. der Arbeiter) sozialen Klasse (7) ausgegeben, zum anderen als soziologische Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein. Die beiden Ebenen, die des soziologischen Bewußtseins und die des gesellschaftlichen Bewußtseins, erhellen sich gewissermaßen wechselbezüglich. Die kritische soziologische Reflexion ist damit entfallen.

Der Deutungsmusteransatz verschreibt sich letztlich der Explikation der (vollständigen!) Elemente des gesellschaftlichen Bewußtseins der Arbeiter. Aber sehr zweifelhaft bleibt doch die Annahme, daß in den Deutungsmustern ein zureichendes und adäquates Bewußtsein niedergelegt sei. Und zweifelhaft bleibt auch, ob diese Kategorien in der erwachsenenpädagogischen Praxis nicht normativ verstanden und vermittelt werden bzw. wie sie davor geschützt werden können. Denn folgendes Geschehen ist denkbar: Der Lernprozeß wird geplant unter der Annahme, daß alle Teilnehmer zwar über die Deutungsmuster verfügen, aber doch noch in einer nur vorläufigen Weise. Und dann kommt es dazu, daß dem Teilnehmer seine wahren Deutungsmuster erst erklärt werden (müssen). Oder anders: Der Teilnehmer fühlt sich (durch den Kurs, den Kursleiter) forciert, sich gemäß irgendwelchen Deutungsmustern darzustellen. Erwachsenenbildung als Hermeneutik der Deutungsmuster dürfte daran krankten, daß durch den Veranstaltungscharakter/den Kursleiter ein Vor- und Besserwissen entsteht, das Probleme für den Teilnehmer bringt und auch die hermeneutische Absicht fraglich macht. Außerdem ist fraglich, ob der Teilnehmer im selben Maß wie die pädagogische Betreuung auf die Deutungsmuster abhebt. Scheitert so der Deutungsmusteransatz in der Regel ganz trivial?

2.5 Identitätslernen und sozialtherapeutische Funktion

Die weitere Diskussion differenziert: Die Merkmalsgleichheit von Teilnehmern der Erwachsenenbildung erweist sich als zu ungenauer Zugang. Die Betrachtungsweise wird zunehmend individualisiert und entdeckt das Individuum in der Gruppe. Diese Fokussierung auf den Teilnehmer führt zur Konjunktur des Identitätslernens.

Die Erwachsenenbildung verzahnt sich mit der Logik der Ich-Entwicklung. Sie greift interpretierend und manipulierend in die Selbstbildung ein. Das Konzept des Identi-

tätslernens setzt voraus, daß Individuen sich präsentieren (können) oder durch hermeneutische oder therapeutische Verfahren vorgestellt werden können. Es gibt sogar Ansätze, die Defizite der Ich-Entwicklung zu thematisieren und aufzuarbeiten (8).

Sofort stellen sich aber Fragen nach der Logik des Lernprozesses. Fraglich ist, ob die Gelenkstellen bekannt sind. Fraglich ist im näheren, ob sie dem Lernenden selbst bekannt sind, ob er sich (in der Gruppe) über sie äußern kann und will, ob sie nur dem Kursleiter bekannt sind oder gar nur ein gemeinsames Defizit.

Auf welche Versionen von Identität rekurriert nun die Erwachsenenbildung? Stützt sie sich auf Äußerungen und Signale der Teilnehmer, Wahrnehmungen des Kursleiters ... hier beginnt ein methodisch ungenaues und riskantes Spiel. Aber Identität an sich ist es nicht (9), sondern nur die gerade präsente Version oder der gerade unter bestimmten (situativen) Hinsichten präsentierte Auszug aus dem eigenen Leben. Die Gelegenheit steuert die Auswahl und Darstellung der berichteten Begebenheiten, Anlässe und Deutungen. Wenn sich die Erwachsenenbildung auf diese einläßt, befriedigt sie damit reale, aber nur punktuelle, ausschnittshafte Bedürfnisse. Es ist zu sehen, daß die erzählten Ereignisse kaum richtig einzuschätzen und im lebensgeschichtlichen Kontext zu restituieren sind.

Tendenziell führen diese Implikationen zu Überforderungen. Erwachsenenbildung, eine bestimmte Sparte Erwachsenenbildung, müßte ihre Anläßlichkeit, ihre Anstöße im nachhinein unterschlagen oder zur Bedeutungslosigkeit stilisieren. Andernfalls wären diese Anlässe schon wieder Eingaben, die die Aufbereitung und Präsentation der Retrospektive organisieren und überlagern.

Umgekehrt und realistischer ist es jedoch so, daß in Kursen Anreize und Steuerungsmomente gesetzt werden. Diese werden dann von Individuen aufgenommen und als Leitmarkierungen in den eigenen Strategien verwendet. Das Arrangement in der bekannten Erwachsenenbildung unterscheidet sich also vom Identitätslernen auch insoweit, als der Charakter der Veranstaltung nicht minimalisiert, sondern ganz bewußt als Herausforderung zum Handeln angelegt wird. Damit werden andere Parameter des individuellen Handelns eingespeist, die zumindest nicht nur auf Retrospektive und Selbstreflexivität weisen. Krasser: Es muß gesehen werden, daß Identität nicht in allen Bildungsbemühungen verhandelt wird und auch nicht werden sollte. Das Umfeld wird zur Bühne des Handelns, nicht die Szenarien vorgängiger Bildungsprozesse. Die Gegenwart entfaltet sozusagen ihre eigene Dynamik und dezentriert vom abstrakten Ich.

Es wird sich im weiteren die These ergeben, daß die Logik der Identitätsbildung den Lernprozeß nur indirekt steuern kann.

2.6 Gruppendynamik und -interaktion

Erwachsenenbildung vollzieht sich in Gruppen. Die triviale Einsicht „Erwachsenenbildung ist in der Regel Lernen in Gruppen“ (Siebert 1990, 66) ist fundamental. Dies

Charakteristikum der Erwachsenenbildung ist auch keineswegs in der Diskussion übersehen, allerdings systematisch nicht genügend gewürdigt worden. Thematisiert wurde vor allem die Interaktion in Gruppen und unter dem Einfluß von T. Brocher (Brocher 1967) psychologisch untersucht. Nach den zurückliegenden Ausführungen drängt sich jedoch die Frage auf, ob die Gruppendynamische Diskussion in der Erwachsenenbildung nicht daran laboriert, daß sie die Brücke zur Fachlichkeit und den zu vermittelnden Inhalten nicht zu schlagen vermochte. Geleistet hat sie aber die Dynamisierung des Teilnehmerprofils sowie die Dynamisierung des Gruppenprofils trotz psychologisierender Einseitigkeit.

Die Konstitution der Gruppe vollzieht sich – so G. Doerry in Anlehnung an B. W. Tuckman – in Phasen: storming, forming, norming, performing. Die Herausbildung der Gruppenstrukturen, die Erwartungen und Frustrationen, affektive und kognitive Komponenten werden analysiert. Dennoch erlaubt die Gruppendynamik keine Vorhersage des Gruppenprozesses, geschweige denn des Lernprozesses (10).

Sie untersucht vor allem den Gruppenprozeß als Austragungsort von individuellen Bedürfnissen und Erwartungshaltungen. „In der Entscheidung eines Erwachsenen, an einer Veranstaltung teilzunehmen, wird eine Reihe von Einstellungen und Bedürfnissen aktualisiert. Diese beeinflussen schon vor Beginn der Veranstaltung die Aufnahme ...“ (Doerry 1981, 31). Sie werden im Verlauf des Gruppenprozesses revidiert: „Diese Hypothese bestimmt das Verhältnis des Erwachsenen in der Anfangsphase der Veranstaltung, bis sich aus der Wahrnehmung der Situation und der Interaktion mit den anderen Teilnehmern sowie dem Kursleiter eine andere Hypothese entwickelt“ (a.a.O., 44 f.). Damit werden zum einen die Angelegenheit psychologisiert und andere Prozeßfaktoren ausgeblendet, zum anderen wird zerlegt in vorgängige statische Erwartungen und im Gruppenprozeß ausgelöste Erwartungsrevisionen. Damit kommt allenfalls eine Reinterpretation der ursprünglichen Bedürfnisse in Betracht – ist es so unwahrscheinlich, daß die ursprünglichen Einstellungen und Bedürfnisse aktuell überlagert, ersetzt oder verdrängt werden? Die Gruppendynamik muß ergänzt werden, wenn erklärt werden soll, wie Erwachsene in Gruppen lernen. Die Vervollständigung ist da zu suchen, wo die Teilnehmer Algorithmen entwickeln, um ihre Erwartungen und die Gruppenprozesse mit den inhaltlichen und den curricularen Strukturen verknüpfen zu können.

Zwischenüberlegung

In der Vorbemerkung wurde zur Erläuterung von Lernprozessen die übliche Unterscheidung von Bildungsbedürfnissen und Gruppenprozeß nachvollzogen. Es zeigte sich, daß die Orientierung an statischen Bedarfslagen und Gruppeninteraktion – auch in Ergänzung – bestenfalls analytischen Zwecken dienen kann. Um aber die Logik von Lernprozessen erläutern zu können, muß die Zersplitterung in zwei Ebenen vermieden werden. Statt dieser Auftrennung in zwei Ebenen ist zu betonen:

Nur aktuelle oder aktualisierte Bedürfnisse kommen im Lernprozeß vor, und der Gruppenprozeß steuert diese Aktualisierung weitgehend. Im Lernprozeß geht es also um – im Lernprozeß – aufgenommene oder fortgeschriebene Bedürfnisse.

Außerdem aber ist das Entscheidungsverhalten der Teilnehmer relevant. Der vertraute Ansatz beansprucht, die entscheidungsrelevanten Faktoren wie Bedürfnisse und Interaktionsverläufe zu eruieren. Entscheidungen gehen mit diesen Faktoren um, aber Entscheidungen sind nicht aus ihnen ableitbar. Es ist nun erforderlich, Entscheidungsverlauf und -muster zu thematisieren. Entscheidungen fallen nicht bloß aufgrund von Faktoren, sondern darüber hinaus unter Berücksichtigung von Unwägbarkeiten und von zukünftigen Entwicklungen insbesondere auch der Lerngruppe. Die Teilnehmer gehen kalkulierend mit diesen Risiken um. So kommt es zu einem wechselbezüglichen Prozeß, indem Taktik und Bewertung voneinander abhängen.

3. Eine neues Modell

3.1 Umpolung der Blickrichtung

Für den Lerner ist die Teilnahme ein konsistenter und sinnvoller Vorgang, er vermag die verschiedenen Momente des Lernprozesses strategisch zu gewichten und zu arrangieren. Er tut es im Vorfeld, bei der Teilnahmeentscheidung und praktisch jederzeit im Kursverlauf. Im folgenden will ich versuchen, die Strategie des Teilnehmers zu erhellen und daraus die Logik von Lernprozessen Erwachsener zu erschließen.

Die Teilnahme ist für den Teilnehmer stimmig. Er bringt die verschiedensten Aspekte zusammen wie Kosten, Zeitbudget, Wege, kommunikative Interessen, Fachliches, aber auch Risiken und Chancen. Etwas anders gesagt: Der Teilnehmer macht das Inkommensurable kommensurabel. Seine Lernstrategie hängt ab von dieser Fähigkeit.

Die bisherigen Analysen haben sich – neben den angemerkten Differenzen – von diesen Inkommensurabilitäten verschrecken lassen und sind abgedriftet in Einzelaspekte. Statt dessen muß nach der Logik gefragt werden, durch die die Teilnehmer diese Inkommensurabilitäten vereinbar machen. Damit ist die Frage exponiert: Mittels welcher Strategie gelingt es dem erwachsenen Lerner, Inkommensurables zu vergleichen und zu koordinieren? Im weiteren wird die These diskutiert, daß der erwachsene Lerner über rationale Verfahren verfügt, die Faktoren zu gewichten, (neu) zu bewerten und zu koordinieren, insbesondere auch (die Fähigkeit,) das Teilnehmerisiko abzuschätzen und kalkulierbar zu machen. Um die Strategie der Teilnehmer zu erörtern, werde ich auf das noch zu erläuternde Modell der rational choice zurückgreifen.

3.2 Aus dem Leben – Teilnehmerstrategien

Heterogenes und Disparates bringt der Teilnehmer unter einen Hut. Überlegungen über die Teilnahme berühren viele Gesichtspunkte. Aus Plausibilitätsgründen sollen die Gesichtspunkte eines solchen Entscheidungsablaufs an einem beliebigen Fall durchgespielt werden.

Erwägungen vor Beginn eines Kurses:

Interesse an Italienisch für Urlauber
Lust auf Geselligkeit
Abneigung gegen VHS
Hoffnung auf einen kleinen Flirt
Schüchternheit
Unbekannter Kursleiter
Zeitrahmen
Fahren wir wirklich nächstes Jahr nach Italien?
Vielleicht findet der Kurs ja gar nicht statt ...

Erwägungen bei Beginn des Kurses:

Motivationsloch
Der Weg war lang, Parkplatz umständlich
Trostloser Raum
Beängstigend viele/wenige Teilnehmer
VHS-Direktor taucht auf
Formulare und Überweisungen sind auszufüllen
„Alter“ Bekannter im Anmarsch
Das ist der Kursleiter?

Erwägungen im Verlauf der ersten Sitzung:

Zögerlicher Beginn
Ein Spiel ...
Vorstellung: „Ich hatte mir bei der Ankündigung vorgestellt ...“ – „Ja, das hatte ich auch gedacht“
Der junge Mann (Student?) klappert mit seinen Stricknadeln
Der Kursleiter ignoriert das richtig sanft
„Cerco la stazione“ ... o Dio mio
Ich frage: „Wo sind wir eigentlich?“

Anschließendes Resumée:

Ich bin zu wenig gekommen
Der Kursleiter kann wenigstens Italienisch
Die anderen Teilnehmer sind gemischt, einer oder zwei zum Biertrinken, ein Mädchen attraktiv, ersatzweise die Freundin ansprechen!
Schöner Rückweg

Antizipationen des weiteren Verlaufs:

Im Winter habe ich Klausuren und weniger Zeit
Italienisch ist toll, aber alleine mache ich nichts
Kann ich das wirklich gebrauchen?
Wie entwickelt sich der Kursleiter?
Entwickelt sich eine Gruppenatmosphäre?
Ich gegen alle? Oder entstehen Grüppchen?
Reagiert die kleine Schönheit?
Brauche ich das?

Erwägungen im weiteren Kursverlauf:

Schon wieder Montag?
Schon wieder Italienisch?
Erreiche ich heute etwas bei ihr?

Kalkulation:

Gruppenentwicklung riskieren
Schönheit anmachen
Vorstoß, Italienisch zu intensivieren
Absicherung: wenn da nichts zu machen ist, 12 DM abschreiben!

Erwägungen nach Kursende:

VHS vergessen
Dienstag in zwei Wochen Treffen der Gruppe
Ich habe zuletzt im Kurs ganz gut ausgesehen
Im Rollenspiel „aufdringlicher Casanova/bedrängte Touristin“ ist mir was aufgefallen
– kann ich das bei nächster Gelegenheit anwenden? In der Firma?
Ich telefoniere direkt mit Italien, um ein Hotel zu bestellen

Die Beobachtungen und Argumente sind auf den ersten Blick trivial und nachvollziehbar. Sie sind dem durchschnittlichen Teilnehmer „in den Mund“ gelegt und wohl auch nicht untypisch. Vorurteile und Klischees sind bewußt nicht ausgespart. Schon die ersten Gedankengänge des (fingierten) Teilnehmers zeigen, daß sie nicht nur auf ein bestimmtes Interesse gepolt sind. Die weiteren Erwägungen zeigen, daß mehr als ein einziger Faktor die Teilnahme bestimmt und daß die „Konstanten“ (z.B. Italienisch, Abneigung gegen VHS, Schüchternheit) überprüft und neu bewertet werden. Die Schüchternheit mag sich bei einem kleinen Flirt geben, der Wunsch, Italienisch zu lernen, mag dadurch noch gesteigert oder gehemmt werden. Der Wunsch, Italienisch zu lernen, wird überprüft angesichts der Preise in Italien. Der fachliche Faktor, die vermeintliche „Konstante“, ist einer von mehreren Faktoren, wenn auch oft der bedeutendste.

Näheres Hinsehen macht klar, daß hier eine Kalkulation auf die zukünftige Kosten-Nutzen-Bilanz unternommen wird. In der ersten Phase werden Interessen und Ein-

schätzungen kalkuliert. In der zweiten Phase werden aktuelle Beobachtungen, Eindrücke und Erwartungen aus dem Kurs (z.B. über den Kursleiter und andere Teilnehmer) einbezogen. Die Eindrücke und Erfahrungen werden schließlich im Horizont zukünftiger Entwicklung diskutiert und konfiguriert. In einer dritten Phase werden, nach Ende des VHS-Kontakts, die Erfahrungen und Ergebnisse in den Alltag transferiert, falls sie sich als Brauchbarkeit (re-)kalkulieren lassen. Die entscheidenden Gesichtspunkte bei diesen Kosten-Nutzen-Kalkulationen sind: intendierte und nicht-intendierte Folgen, Selbstbindung, kollektive Güter und das strategische Moment.

3.3 Die Kalkulation des Teilnehmers

Läßt man sich auf diese Beobachtungen und Argumentationsfiguren der Teilnehmer ein, läuft das auf eine Verkehrung der Denkrichtung hinaus: Es wird nun nicht mehr vorrangig gefragt, welche vorgängigen, statischen Bedürfnisse oder welche situativen Randbedingungen wie Teilnehmer- oder Gruppenprofil die Teilnahme steuern, sondern welche Vorteile sich der Teilnehmer in einer bestimmten (Kurs-)Konstellation ausrechnet.

Natürlich spielen bei dieser Kalkulation die vorgängigen Bedürfnisse, Wünsche, Erwartungen, Wertungen, Wissensbestände eine Rolle. Aber sie werden immer nur in einer aktualisierten und ausschnitthaften Version eingeblendet. Und zwar werden sie präsentiert in einer Konstellation, die der Teilnehmer auf seinen komparativen individuellen Vorteil hin kalkuliert. Ich will einen Punkt (11) hervorheben: Der Teilnehmer in der Erwachsenenbildung ist „in einer Situation der Unsicherheit über die eigene Rolle in der Gesellschaft, in der die kollektiven Entscheidungen getroffen werden sollen“ (Voss 1985, 107). Er ist mit der für ihn irrationalen Situation befaßt, daß sein Vorteil dependiert vom Verhalten anderer und daß deren Verhalten gleichermaßen der Kalkulation auf Zukunft entspringt. Er weiß sich in einer variablen Interdependenz aufgehoben und riskiert. Er kalkuliert dies Risiko, indem er Hilfsargumente entwickelt und Berechenbarkeiten schafft. Zu diesen Berechenbarkeiten gehören Selbstbindung und kollektive Güter wie Teamgeist und Gemeinschaftsaufgaben und -verpflichtungen, wenn es denn gelingt, ihnen Anerkennung zu verschaffen.

3.4 Das Modell der rational choice

Die Konsequenz für die Erwachsenenbildung ist nicht weniger als ein neues Modell. Das Novum ist die Berücksichtigung der Risikokalkulation. Aus der Gruppendynamik (im weitesten Sinn) ist die Wechselbezüglichkeit bekannt (vgl. Doerry), aus der reflexiven Soziologie die Reflexivität in Gruppen (vgl. Steinert (Hg.) 1973). In beiden Konzepten kommt aber das nicht vor, was bei Rawls poetisch „Schleier der Unwissenheit“ genannt wird und zugreifende Risikokalkulation nötig macht. Am Spieltisch, im Lotto, an der Börse, am Markt werden die situativen Randbedingungen (und die darauf gestützten linearen Prognosen!) weitgehend außer Kraft gesetzt. Dies Modell wird hier also auf Gruppenprozesse übertragen, indem angenommen wird, daß diese durch das Gruppenrisiko bewegt werden, das die Teilnehmer je durch ihre Kalkulation zu ihrem Nutzen zu steuern suchen.

Um zu erläutern, wie die Rationalität der Teilnehmer beschaffen ist, erwähne ich das Modell der rational choice. Eine Formulierung von Jon Elster ist geeignet, dies Kalkül zu verdeutlichen. Der Handelnde „berücksichtigt die Tatsache, daß die Umwelt aus anderen Handelnden besteht, daß er ein Teil von deren Umwelt ist, daß diese wiederum davon wissen usw.“. Dies Handeln ist strategisch.

Dagegen operiert das – gängige – Entscheidungsmodell mit statischen Elementen. In diesem Modell betrachtet der Handelnde „seine Umwelt als unveränderlich ... In einer Gemeinschaft von parametrisch rational Handelnden ist jeder davon überzeugt, daß sein Verhalten die einzige Variable ist und das der anderen nur einen Parameter für seine Entscheidung darstellt“ (Elster 1987, 48 f.). Im Modell werden also statische Parameter von Entscheidungen durch strategische ersetzt. De facto ist die Umwelt des Handelnden kein „ceteris paribus“, und das auch gerade nicht in der Erwachsenenbildung. Es geht darum, das Handeln des Teilnehmers als strategisch zu begreifen. Im weiteren geht es dann darum, daß die Erwachsenenbildung ihr Handeln als strategisch begreift.

3.4.1 Präferenzen und Kalkulation

Der Entscheidende reformuliert seine Präferenzen im Licht der zu treffenden Entscheidung. „In der üblichen Theorie individueller oder gesellschaftlicher Entscheidung werden Präferenzen als unabhängig von der Entscheidungssituation gegeben betrachtet. Die hier untersuchte alternative Begriffsbildung versteht Präferenzen als von der Situation kausal geformt“ (a.a.O., 223). Im Prozeß, durch Lernen und Erfahrung, ereignet sich ein „Präferenzwandel“ (a.a.O., 214). Elster zitiert Gorman: „Es ist ein Allgemeinplatz, daß Entscheidungen von Geschmack abhängen und Geschmack von vorhergegangenen Entscheidungen“ (Gorman 1967, 218–222). „Adaptive Präferenzen schließen eine rückwirkende Änderung der Gewichte in den Attributen der Möglichkeiten ein“ (Elster 1987, 221).

Konkreter heißt das, daß Präferenzbildung adaptiv passiert. Ein Beispiel ist die Weisheit des Fuchses in der Fabel – er gewichtet seine Präferenzen neu angesichts bescheidener Aussichten. „Saure Trauben können als eine Möglichkeit betrachtet werden, kognitive Dissonanzen zu verringern“ (a.a.O., 212). „Adaptive Präferenzbildung“ besagt in einem anderen Beispiel, daß im Umgang mit dem anderen Geschlecht gebotene Sparsamkeit zur Überhöhung des Partners führen kann. Bestimmter noch „kann der Begriff der situationsbestimmten Präferenz entweder als Zustandsabhängigkeit oder als Möglichkeitsabhängigkeit von Präferenzen verstanden werden“. Daß ich ein bestimmtes Buch lese, hat zu tun mit den Büchern, die in meinem Regal (a.a.O., 223) stehen, und auch mit denen, die nicht darin stehen.

Dabei prüfe ich aktuell, ob ich nun dies Buch wieder in die Hand nehmen will, ob ich es zurückstelle, ob ich überhaupt lese oder ob es eine Alternative gibt, etwa daß ich essen gehe, und das besser mit (ohne?) Frau. In jedem Augenblick werden also

Präferenzen diskutiert und neu gesetzt. Es muß aktuell die lohnendste Alternative sein, sich mit diesem Buch, Frau, Mann zu befassen – evtl. sogar gemeinsam. Angesichts der Aktualitätsbedingung(forderung) können dann eben auch die Langzeitstrategien überlagert, revidiert oder verdrängt werden (12).

Für den Lerner besagt das, daß seine aktuellen Strategien in der Regel höher gewichtet werden als seine abstrakten Langzeitstrategien. Trotz der prinzipiellen Strategie, Finanzbuchhaltung lernen zu müssen, vermag er möglicherweise nicht, seine aktuellen Strategien darauf abzustellen. Oder er vermag es nur dann, wenn seine aktuellen Strategien auch die konkreten Gesichtspunkte einbeziehen. Andererseits: Er vermag auch in einer prinzipiell funktionalisierten Weiterbildung sein Bildungskonzept abzukoppeln. So gesehen ist etwa die betriebliche Weiterbildung keinesfalls automatische Umsetzung der Kapitalverwertungslogik, da der Teilnehmer seine eigene Logik entfaltet (13).

Die Wendung gegenüber den bekannten soziologischen Ansätzen ist wahrnehmbar. Handeln, verstanden als Auslegen habitueller oder traditionaler Muster oder Situationsdefinitionen, taugt „vielleicht noch, einfache Formen der sozialen Organisation“ zu strukturieren. „Der Zusammenhalt komplexer sozialer Gebilde muß anders als durch ein übergreifendes ‚cultural system‘ erklärt werden“ (Esser 1990, 245) (14). Die gemeinsame Situationsdefinition ergibt sich also nicht aus der vorgängigen Gruppenmatrix, sondern sie ist Ergebnis des Gruppenprozesses. In diese Vereinbarung sind subjektive Präferenzen als Hintergrund und Randbedingung integriert, aber sie sind keine Fixpunkte. Komplexe soziale Gebilde erzeugen Steuerungsalternativen, die alltägliche Maximen und Handlungsmuster virtualisieren.

Während traditionell „Verhalten als eine Funktion der individuellen Lerngeschichten, der aktuellen Zustände der Umgebung und gegebenenfalls bestimmter interner Zustände der Akteure betrachtet wird“ (Raub 1984, 4), ist hier der Focus umgepolt: „Ziele und Erwartungen der Akteure hinsichtlich zukünftiger Umgebungsbedingungen (sind) die relevanten explikativen Variablen auf der Ebene der individuellen Akteure“ (ebda). Nur bedeutet das, daß die Handelnden unter ungewissen Aussichten ihre Ziele und Erwartungen formulieren und ihre „subjektiven Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Aktionen der anderen Personen“ so treffen, daß sie vereinbar sind mit der Vermutung rationalen Handelns auch der anderen Handelnden (a.a.O., 54).

3.4.2 Probleme

Natürlich hat das RC-Modell theoriestrategisch noch Probleme und Auflagen. Einige Andeutungen müssen in diesem Zusammenhang genügen:

- So „bleiben ... schwierige Probleme bestehen hinsichtlich der Beziehung zwischen einer falschen Wahrnehmung der Situation und einer Mißbildung der Präferenzen“, die allerdings durch einige Zusatzannahmen lösbar scheinen (Elster 1987, 241).

- Weiterhin sind Restriktionen der Rationalität vorstellbar. Nicht alle Informationen sind allen verfügbar, nicht jederzeit ist die Kapazität vorhanden, die optimale Alternative zu kalkulieren. Routinen und Präferenzen sind deshalb vernünftige Vereinfachungen. Sie können deshalb in diesem Zusammenhang aufgefaßt werden als vorgetane Kalkulationsarbeit (15).
- Nichtintendierte Nebenfolgen und nichteinkalkulierte Verläufe sind nicht ausgeschlossen.
- Das Kosten-Nutzen-Modell ist präzisierungsbedürftig.
- Mit Hilfe der Unterstellung, daß auch die anderen Handelnden rational handeln, kann etwa beim Gefangenendilemma eine optimale Strategie entwickelt werden. Für größere Gruppen ist eine solche kombinatorische Optimierung nicht absehbar.

Eine optimale pädagogische oder didaktische Strategie kann deshalb gar nicht angestrebt werden für Gruppen und Veranstaltungen, die in der Erwachsenenbildung begegnen. Es gibt viele mögliche Strategien. Sie müssen flexibel gehalten werden. Die Erwachsenenbildung muß sich einlassen auf konkrete Kalkulationen und flexible, individualisierbare Strategien entwickeln.

4. Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Die Kritik an den gewohnten Konzepten wie Zielgruppenorientierung, Adressatenorientierung, Teilnehmerorientierung hat pointiert, daß hier Wissen über Teilnehmer erzeugt wird, um Voraussagen über den Verlauf von Kursen machen zu können, daß aber der aktuelle Verwendungszusammenhang systematisch unberücksichtigt bleibt. Durchweg ist nicht gesehen worden, daß über die Relevanz dieses Vorwissens der Teilnehmer entscheidet. Entsprechend ist wenig darüber bekannt, wie sich Teilnehmer entscheiden. Die Revision dieser Unterlassung führt zu einer Wende in der Diskussion, die hier mit dem Risikoansatz eingeläutet wird.

Die verschiedenen Lernfaktoren sind präsent gemäß der Relevanzierung des Teilnehmers und nicht gemäß ihrer Einschätzung durch Didaktik, Planung, Kursleiter, Situation. Die Teilnehmer entscheiden über die Relevanz der verschiedenen Lernfaktoren und überformen damit vorgängige oder externe Bewertungen.

Die Teilnehmer sind ständig damit befaßt, ihre gegenwärtige Lage auf Stimmigkeit und Nutzen zu optimieren. Ihre Kalkulationen überzeugen und stimmen für den Augenblick – die anderen Bewertungen und Parameter werden angepaßt. Deshalb können die eigenen wie die externen vorgängigen Bewertungen revidiert werden und ebenso die Langzeitstrategien. – Die letzte These könnte so weitergeführt werden: Lernerfolg hängt davon ab, ob Langzeitstrategie und aktuelle Kalkulation übereinstimmen, er bleibt dagegen weitgehend aus, wenn die aktuelle Kalkulation in eine andere Richtung läuft. (Das letzte kann bedeuten, daß Langzeitstrategien der aktuellen Kalkulation geopfert werden oder auch, in einem Beispiel, daß der Hinweis

auf die Langzeitstrategie „Denken Sie an Ihren Notenschnitt“ aktuell kontraproduktiv wirkt. Oder der Lernerfolg ereignet sich in einer anderen, unerwarteten Richtung.)

Analog gilt, daß die Kalkulation für das Subjekt, den Teilnehmer, stimmig sein muß. Das bedeutet, daß z.B. abstrakte Werte, kollektive Güter nur subjektiv gefiltert und bewertet in die Kalkulation eingehen. (Bei aller Begeisterung für Italienisch – heute nicht!). Das Subjekt engagiert sich nur dann lernend, wenn sein innerer Zeiger (Kalkulation) auf Lernen steht.

Die Bedingung der subjektiven Stimmigkeit führt zu aufwendigen Weiterungen: Die aktuelle Kalkulation muß Unvergleichliches miteinander abgleichen und stimmig machen. In subjektiven Kalkulationen geht diese Gleichung auf, dagegen lassen sich diese Inkommensurabilia nicht auf der Ebene von Langzeitstrategien abbilden und einblenden.

Diese Annahme hat einige Erklärungskraft: Diese Nichttransferierbarkeit würde das Scheitern erwachsenenpädagogischer Didaktiken und Feinkonzepte sowie auch der düstersten funktionalistischen Prognosen plausibler machen. In diesen ist der Vorrang der aktuellen Kalkulation durchgängig nicht berücksichtigt. Ein Teilnehmer bezieht zusätzliche Parameter ein, die in der pädagogischen Langzeitstrategie nicht vorkommen und wohl auch nicht vorkommen können.

Ein Teilnehmer nimmt – hier nur als heuristische Vermutung geäußert – in der Regel nicht deshalb nicht mehr an einem Kurs teil, weil er das didaktische oder fachliche Ziel (Italienisch) nicht erreicht, sondern weil er in der Kalkulation seiner aktuellen Umstände nun eben mal nicht mehr will.

Dieser subjektive Umgang mit Inkommensurabilitäten läßt sich im übrigen auch nicht auf einem allgemeinen Niveau darstellen. Nicht zuletzt an dieser Nichttransferierbarkeit scheitern erwachsenenpädagogische Didaktiken und Feinkonzepte.

Der Vorrang der aktuellen Kalkulation macht Vorhersagen über den Verlauf von Lernprozessen desolat. Es ist sicher, daß der Lerner an seiner Geschichte bastelt. Aber auch ihm und anderen sind die in Zukunft zu kalkulierenden Faktoren und sein Kalkül noch nicht vollständig bekannt. Also schließt er auch eine Wette auf Zukunft ab. – Auch der Transfer der Lernergebnisse in seine alltägliche oder berufliche Umgebung hängt von der aktuellen Kalkulation ab. Auf die Lernergebnisse wird nur dann zurückgegriffen, wenn die aktuelle Kalkulation das nahelegt.

4.1 Die Erwachsenenbildung

Diese Thesen können die Erwachsenenbildung nicht unberührt lassen. Sie greifen auch in die Diskussion über das Paradigma der Erwachsenenbildung ein. Die Betonung des Hier und Jetzt macht eine Neubewertung bekannter Konzepte unvermeidlich. Teilnehmerorientierung, Adressatenorientierung, Zielgruppenorientierung müssen nicht verabschiedet, aber angepaßt werden. Ebenso sind im weitesten Sinn hermeneutische Konzepte wie Lebenswelt- und Alltagsorientierung und situative

Ansätze neu zu bewerten. Ihre neubestimmte Funktion ist nun, Rahmenbedingungen, Hintergrund- und Expertenwissen für das Stattfinden von Lernprozessen bereitzustellen. Durch diese Neubestimmung unterbunden ist aber, daraus linear Annahmen über Bedarf, Verlauf und Ziel dieser Lernprozesse herzuleiten.

Erwachsenenbildung ermöglicht Lernprozesse von Erwachsenen. Sie tut dies, indem sie Rahmenbedingungen, Hintergrund- und Expertenwissen bereitstellt. In diese Funktion rücken Planung und Didaktik ein, aber auch die Erzeugung von Vorwissen über Teilnehmer und Teilnehmerzusammensetzungen. Ihr veränderter Stellenwert ergibt sich daraus, daß sie zwar nicht erlauben, eine Lernsituation, einen geteilten Sinn, einen gemeinsamen Bedarf zu antizipieren, aber daß sie die Faktoren (16) bereitstellen. Der Vorrang der aktuellen Kalkulation hebt also die logistische Funktion der Erwachsenenbildung nicht auf. Es sind eben zwei verschiedene Stiefel: die Logistik eines Fußball-, Schachspiels oder eines Feldzugs und das Match oder die Schlacht selbst.

Lernprozesse von Erwachsenen bedürfen dieser Fundierung, weil die Teilnehmer sie nicht vollständig leisten könnten. Gelingen sie dann auch? Diese Frage kann nur bejaht werden, wenn angenommen wird, daß die Teilnehmer kompetent sind, auf dieser Basis ihren Lernprozeß zu organisieren.

Die bisherigen Überlegungen lassen in diesem Punkt wenig Hoffnung und führen zu der fast utopischen Bedingung, daß die individuellen Kalkulationen aufgehen und ebenso die resultierende kollektive Kalkulation. Das Risiko des Mißlingens und Asymmetrien sind nicht auszuschließen. Die durchaus eigensinnige Kalkulation gefährdet unablässig die kollektive Kalkulation und weiß sich durch diese riskiert.

Wenn nun Erwachsenenbildung in dieser instabilen Lage doch mehr tun kann, als die beschriebene Fundierung beizusteuern, dann deshalb, weil die genauere Erfassung der Problematik zwar erhöhte Anforderungen stellt, aber damit endlich der Einsatzpunkt präziser bezeichnet wird, auf den die Erwachsenenbildung zielen kann, um das Gelingen von Lernprozessen Erwachsener zu fördern.

Es kann nicht um das Aushandeln von Situationsdefinitionen gehen und nicht um das pädagogische oder fachdidaktische sinnfällige Arrangement.

Es kann nur darum gehen, wie die Erwachsenenbildung förderlich sein kann bei der aktuellen Kalkulation in den Lernprozessen Erwachsener. In welcher Form kann die Erwachsenenbildung daran mitwirken, daß die Kalkulationen der Teilnehmer aufgehen, daß ihre Kalkulationen stimmig werden?

Ich kann zum Zeitpunkt nur einige Anregungen geben, die konkretisiert werden müßten. Der Lernprozeß kann nur gelingen, wenn er vom Teilnehmer aktuell und immer wieder als nützlich und lohnend eingeschätzt wird, und eine aktive Rolle der Erwachsenenbildung ist nur zu denken, wenn sie dabei hilfreich ist. Die Auflage ist also eine doppelte:

- die Aktivität der Erwachsenenbildung muß terminieren in der autochthonen Kalkulation des Teilnehmers,
- sie muß deren Gelingen förderlich sein.

Die Rolle der Erwachsenenbildung bzw. eines erwachsenenbildnerischen Akteurs könnte also die sein, bei der Verfertigung und Abstimmung einer den Teilnehmer befriedigenden Balance mitzuwirken. Sei es als Katalysator, sei es als Conferencier oder als Dirigent ist diese Mitwirkung denkbar – lose unterschieden nach dem Grad des Einwirkens.

Der Punkt ist, daß sie einen Anreiz, eine Anregung einspielen können, die die Balance positiv verändern. Eine etwas ratlose Diskussion kann profitieren, wenn ein Kalkulationsmuster angeboten wird und sich dadurch Stimmigkeit für den Teilnehmer ereignet.

So betrachtet ist durchaus ein aktiver Part der Erwachsenenbildung akzeptabel oder wünschbar. Aber die wirkliche Aufgabe würde ja lauten, Stimmigkeit für alle Teilnehmer zu erreichen. Und nachdem wir oben dargelegt haben, wie differenziert diese Aufgabe formuliert werden muß, ist das Problem inzwischen unter den Stichworten Präsenz und Individualität dramatisch verschärft. Der Teilnehmer entscheidet als einzelner, und er entscheidet immer wieder – aber dies für alle einzelnen im Blick zu halten, ist ein praktisch kaum lösbares Problem.

Vielleicht kann noch einmal ein inspiriertes Konzept die Zustimmung aller Teilnehmer erreichen, aber diese Harmonisierung von oben unterminiert auch wieder die Eigenkalkulation der Teilnehmer.

Weiter ist der Lernprozeß im Individuum zentriert, und das bedeutet, daß individuell verschiedene Lernkarrieren resultieren. Damit wird aber auch die Legitimation der bekannten didaktischen Konzepte obsolet.

Präsenz und Individualität betonen die Rolle des Kursleiters. Den individuellen Lernkalkulationen entsprechen individualisierende Lehrstrategien. Der Kursleiter, nicht etwa der Medienunterricht oder eine Makrodidaktik, können individuell und aktuell auf die Kalkülbildung eingehen, sich einlassen und sie fördern. Die Konsequenzen sind vielfältig:

- Der Medienunterricht kann genau diese Intimität mit dem individuellen Jonglieren des eigenen Lernprozesses nicht leisten.
- Die Erwachsenenbildung muß sich als Instanz etablieren, deren Leistung die Herstellung von Kommunikation und Unterstützung von Kalkulation ist.
- Fällig ist deshalb eine ausdrückliche Neuorientierung der Rolle des Kursleiters. Die heraufgesetzten Anforderungen an Aktualität und Individualität fordern im wesentlichen den Kursleiter. So ist es erforderlich, Kursleiter in diesem Sinn auszubilden. Sinnvoll wäre es, dies auf der Ebene der Einrichtungen der Erwachsenenbildung anzusiedeln.

Wenn man von dieser Stelle noch einmal einen Blick wirft auf die oben erinnerten Überlegungen zu einem Paradigma der Erwachsenenbildung, dann ergeben sich Differenzen. Das utopische Paradigma eines durch die erwachsenen Teilnehmer selbst kompetent bestimmten Lernens ist zu reformulieren.

Kompetenz ist nicht eine (utopische) Voraussetzung, sondern eine nur selten zu erfüllende Bedingung. Weiter ist zu betonen, daß Kompetenz die Aktualität einbeziehen muß. Kompetenz schließt die aktuell vollzogene Stimmigkeit ein. Mit anderen Worten: Die Aufarbeitung von Wissens- und Erfahrungsdefiziten muß eigenstimmig (als Bildung aus eigensinnig und einstimmig) erfolgen. Die Begriffe Selbstbestimmung und Gewähr sind analog zu präzisieren unter dem Aspekt der Kalkulation des Unwägbaren und der Erwartung von Zukunft.

Wenn aus diesen Überlegungen für die Diskussion über das Paradigma der Erwachsenenbildung etwas folgt, dann dies, daß Selbstbestimmung nicht mehr im Sinn von kognitiven oder hermeneutischen Selbststeuerungsmodellen gedacht wird, sondern als aktuelle und aktuell riskante Selbstbestimmung. Diese Präzisierung impliziert auch eine Individualisierung. Zunächst ist die individuelle Selbstbestimmung in der Gruppe, dann die kollektive Selbstbestimmung als Gruppe denkbar.

4.2 Erwachsenenbildner und Kursleiter

Die Folgerungen für den Kursleiter reduzieren die Relevanz der fachlichen und didaktischen Maßgaben. Sie gehören zum strategischen Wissen, das gelegentlich eingeblendet werden kann – insofern ist hier keinesfalls Entwarnung erlaubt. Die didaktischen, fachlichen Konzepte müssen nur auf die aktuelle Konfrontation getrimmt werden.

In den Vordergrund rücken jedoch die kommunikativen Fähigkeiten des Kursleiters. Sie befähigen, die aktuellen Abläufe in Gruppenprozessen zu begreifen und eher induktiv zu beeinflussen.

Der Kursleiter verfährt kooperativ, indem er die Kalkulationsketten der Teilnehmer bei Bedarf vervollständigt, beim Finden und Sortieren von Kalkulationsmustern gegenwärtig ist und den Gruppenprozeß mitgestaltet. An den Rand rücken die hermeneutischen Interpretationen und Projektionen auf die Lebensgeschichte des einzelnen bzw. ein gemeinsames „cultural system“.

Der Kursleiter ist damit nicht mehr ungebrochen der Fachmann, sondern der Spezialist fürs Fach und für die Kommunikation (17). Die Konsequenz ist, daß es den Ausbildungsgang für Kursleiter geben muß oder gleich den Weiterbildungslehrer.

4.3 Der Teilnehmer

Der Teilnehmer selbst beschreitet seinen eigenen Lernweg. Er kalkuliert seine lebensgeschichtlichen Bedürfnisse aktuell, und er bezieht dabei die Gruppenprozesse ein. Dabei ist eine Harmonisierung zwischen seinen Vorstellungen und denen der Gruppe zwar anzustreben, aber durchaus nicht selbstverständlich. So gesehen ist der Lernerfolg der glückliche Ausgang der verschiedenen Kalkulationen, keinesfalls

selbstverständlich oder zu garantieren. Die Kompetenz des Teilnehmers bestand darin, daß er seinen Lernprozeß aktuell zu kalkulieren vermochte, ohne daß die Risiken ihn überholten.

Bei unglücklichem Verlauf ergeben sich Ähnlichkeiten mit der derzeitigen Praxis, die an den abstrakten Vorgaben und Gewichtungen laboriert. Die Momente des Lernprozesses werden unzureichend abgeglichen und bleiben nur lose verbunden. Die Konsequenz ist, daß das Engagement des Teilnehmers geringer ist und die einzelnen Momente des Lernprozesses nur niedrig bewertet werden. Aus der Sicht des Teilnehmers ergeben sich eher zufällig Strategien und Bewertungen. Das Fachliche, mühsam und/oder unwillig erarbeitet und eingeprägt, bleibt blaß („Ach, ja, ich hab mal Italienisch gemacht ... “), die Gruppe der Teilnehmer ist keine fordernde und fördernde Erfahrung, die eigene Rolle wird als mehr oder weniger beteiligt, im ganzen interessiert o.ä. erinnert. Lernerfolg und Transfermöglichkeit sind deshalb – so steht zu erwarten – gering, wenn der Teilnehmer überhaupt durchgehalten hat.

Bei glücklichem Verlauf ist die Kalkulation des Teilnehmers aufgegangen. Sein Erfolg besteht darin, daß er die abstrakten Absichten und Vorgaben lebensgeschichtlich umsetzen konnte. Er wird sich nicht nur erinnern, daß er Physik gelernt hat, sondern wie er Amateurphysiker gewesen ist. Er wird dieses subjektiv gelungene Arrangement auch unter anderen Umständen, also nach Kursende, etwa am Arbeitsplatz, erinnern – er wird es rekalkulieren und aktualisieren.

Anmerkungen

- (1) In knappster Formulierung plädieren Mader und Weymann, „ein normatives Handlungsparadigma in ein interpretatives zu überführen“ (Mader/Weymann 1979, 385), und werten damit einen Spezialfall der Erwachsenenbildung auf zum Paradigma.
- (2) „Die manifeste Nachfrage ist zunächst der sicherste empirische Indikator für gesellschaftliche Anforderungen, wenngleich keineswegs der einzige und ausreichende.“
„Damit ist die Erweiterung des Angebotes bei einem ständigen Überhang manifester Nachfrage immer nur unter Überschreitung der regulären Leistungsgrenzen möglich.“
Der Grund für Latenz „liegt in den Vorstellungen, die die Betroffenen von den Absichten und Leistungsmöglichkeiten sowie von den Formen und dem sozialen Klima der Weiterbildung haben. ... Nur ein Angebot, das die Grenzen der manifesten Nachfrage regelmäßig überschreitet, kann dafür sorgen, daß Weiterbildungsnachfrage nicht latent bleibt“ (Schulenberg 1981, 130, 132)
- (3) Ähnlich ist für Geißler und Kade „reflexives Lernen in besonderer Weise teilnehmerorientiertes Lernen, aber nur dann, wenn die Organisationsformen den Lernvoraussetzungen der Zielgruppe entsprechen“ (Geißler/Kade 1982, 81), wobei – bemerkenswert – der Zielgruppenansatz zur Definition der Teilnehmerorientierung herangezogen wird.
- (4) Ortfried Schöffter hat die Zielgruppenorientierung systematisch noch um einige Bereiche erweitert. Neben der – hier vor allem interessierenden – Planung von Lernprozessen werden vorgestellt Teilnehmerrekrutierung, Felderschließung, Entwicklung sozialer Angebote, Klärung von Lernzielen, Aktivierung und Selbstverantwortung (Schöffter 1981, 122 f.). Dabei ist das Prinzip, von gemeinsamen Merkmalen der Zielgruppe auf weitere gemeinsame Merkmale oder Verhaltensweisen der Zielgruppe zu schließen. Zumindest für die Planung von Lernprozessen ist dies Ableitungsprinzip unzureichend.
- (5) C. Schiersmann merkt mit Blick auf die zweite Variante an, „daß die Bestimmung von Zielgruppen je nach dem gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmen dessen variiert, der die Zuschreibung von sozialen Defiziten vornimmt“ (Schiersmann 1984, 14).

- (6) So schreibt Thomssen: 1. „Indem die Arbeiter ihr Gesellschaftsbild explizieren, greifen sie auf überindividuelle, kollektive Erfahrungen ihrer sozialen Klasse zurück. In diesen kollektiven Deutungsmustern sind die Diskriminierungen, Kämpfe, Niederlagen und Erfolge der Klasse aufgehoben“.
2. „Das Bewußtsein von der gesellschaftlichen Situation sei die adäquate Deutung der sozialen Situation, in der Arbeiter leben“ (Thomssen 1980, 364).
- (7) Die Fragen seien nicht unterdrückt: Ist Klasse noch der angemessene Terminus? Hat nur die Arbeiterklasse Deutungsmuster? Und ist nicht in der weiteren Debatte die Festlegung auf das Arbeiterbewußtsein ohnehin unbemerkt entfallen? Und was leistet diese Kategorie dann für die Fundierung der allgemeinen Erwachsenenbildung?
- (8) Vgl. dazu Siebert 1985, weiter Schiersmann/Thiel (Hg.) 1989
- (9) Luhmanns Bemerkung „Identität ist nur ein Moment, nur ein Aspekt, nur eine Teilfunktion an dem, was sie identifiziert. Sie bleibt als Teil des Systems, das sie identifiziert, voll in Selbstreferenzen verstrickt und hat eben darin ihre Individualität“ (Luhmann/Schorr 1982, 239) ist hier einschlägig.
- (10) Sader (Sader 1991, 135) referiert die Arbeit Tuckmans (Tuckman 1965, 384-399). Bemerkenswert ist, daß Sader in Ermangelung neuerer, empirischer Belege ihre Annahmen nur unter Plausibilitätsgesichtspunkten würdigt.
- (11) Diese Überlegungen sind beeinflusst durch das „Paradigma“ der neueren Politologie, das Gefangenen-Dilemma. Ich will nur einen Aspekt unterstreichen: Der einzelne Gefangene ist gezwungen, sich zu entscheiden, ohne die Entscheidung des anderen Gefangenen zu kennen. Daraus läßt sich ableiten: Der einzelne kann erst im nachhinein wirklich wissen, ob seine Kalkulation aufgeht.
Dies Wissen geht schon in seine Kalkulation mit ein. Er geht also mit der Inkommensurabilität der Entscheidungssituation um.
Von diesem Entscheidungsdilemma erhalten alle anderen Entscheidungsgesichtspunkte erst ihre Relevanz. Zur Stützung der Entscheidung werden dann Hilfsargumente eingeführt wie Annahmen über das Verhalten des anderen, frühere Erfahrungen, Ganovenehre und -kodex, Fairness, Angst vor Vergeltung.
- (12) Jeder pädagogische Hinweis auf den Notenschnitt scheitert in der Regel an genau dieser Aktualität, jede mißlungene Schlankheitskur, jede Geschwindigkeitsübertretung belegt dies. Umgekehrt zeigt die Pokalniederlage hochtrainierter Profis gegen Oberligisten, daß diese das Spiel ernster genommen haben.
- (13) Vgl. die in diesem Sinn bemerkenswerte Untersuchung: „Lernen muß sich lohnen“ (Ahlheim/Heger/Schrader/Wolf 1991, 60 ff.).
- (14) Auf den ersten Blick scheint Bourdieus Begriff des Habitus eine erfolgreichere Theoriestrategie zu erlauben. Die Frage ist aber, ob dieser Begriff das Agieren von Gruppen zu klären vermag. Bourdieu erläutert den Habitus als „Erfindungsprinzip, dem Bereich der ars inveniendi zugehörig, d.h. etwas, das relativ unvorhersehbares Verhalten erzeugt, freilich innerhalb bestimmter Grenzen“ (Bourdieu 1990, 26). Diese Gemeinsamkeit durch herrscht verschiedene Ebenen (Klasse, Gruppe, Familie, Person) und vermittelt sich in Lebensstilen und Erfahrungsschemata. Diese Homologie bleibt dieselbe und wird gleichwohl modifiziert. Eine Manier weicht nicht vom Stil ab, aber sie modifiziert ihn innerhalb einer gewissen Variationsbreite. Aus dieser Argumentation wird auch Bourdieus Gedanke der Reproduktion einsichtig. Stil ist ein Abstraktum, das in den Manieren der einzelnen Künstler lebt und weiterbewegt wird. In diesem Zusammenhang die Dialektik von Wesen und Erscheinung (Hegel) oder von Kapital und Arbeit (Marx) zu behandeln, würde wegführen von den hier interessierenden Fragen.
Bei Bourdieu ist der Habitus aufgehängt am Klassenbegriff. Er entwickelt „die Grundzüge einer Klassentheorie der Lebensstile, welche die kulturellen Mechanismen der Geschmacksbildung anzugeben vermag“ (Müller/Wehrich 1991, 89). Die Frage ist aber, wie ein Habitus zu positionieren ist, wenn das Modell der Klassengesellschaft nicht akzeptiert

wird. Gerade die Lebensstilforschung vermag darüber zu informieren, welche Faktoren und Dimensionen zu berücksichtigen und welche methodischen Probleme zu lösen sind (vgl. Vetter 1991).

Beinhaltet im übrigen der Habitus einen Erklärungsanspruch auch für das manifeste oder alltägliche Verhalten von Individuen? Bourdieu spricht von einer Tiefenstruktur - analog der generativen Grammatik von N. Chomsky – und gibt damit eine unendliche Zahl von Kombinationen an der Oberfläche frei. Aber wo sind sie in komplexen Gesellschaften zu lokalisieren?

Darüber hinaus ist zu fragen, welches der Habitus einer Gruppe ist, die zusammengesetzt ist aus Teilnehmern verschiedenster gesellschaftlicher Provenienz, und wie er zu identifizieren ist.

- (15) Diese Begriffsbildung ist an Habermas' Begriff „vorgetaner Interpretationsarbeit“ angelehnt. Bezeichnet werden soll damit der Unterschied: Einmal geht es um nichthinterfragbare Relevanzen und Bildungsstrukturen, zum anderen um routinierte oder standardisierte Kalkulationen.
- (16) Faktoren im übrigen, die z.T. den Teilnehmern nicht verfügbar oder zugänglich sind wie Lehrmaterial, Räumlichkeit, Fachwissen, während andererseits Teilnehmer private Faktoren ins Spiel bringen wie das Zeitbudget, die für die Erwachsenenbildung nicht zugänglich sind.
- (17) Diese Überlegung kann auch zu team teaching führen.

Bibliographie

- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo/Schrader, Josef/Wolf, Willi, „Lernen muß sich lohnen“, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1991, H. 28, 60 ff.
- Bourdieu, Pierre, Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen, Berlin 1990, 26
- Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans, Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1980
- Brocher, Tobias, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967
- Doerry, Gerd, Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1981
- Elster, Jon, Subversion der Rationalität, Frankfurt, New York 1987
- Esser, Hartmut, „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“, in: Zeitschrift für Soziologie, 1990, H. 4, 245 ff.
- Geißler, Karlheinz/Kade, Jochen, Die Bildung Erwachsener, München, Wien, Baltimore 1982
- Gorman, W. M., Tastes, habits and choices, International Economic Review 8, 1967, 218-222
- Kade, Sylvia, Frauenbildung, Frankfurt 1991
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard, Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt 1982
- Mader, Wilhelm/Weymann, Ansgar, Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung, in: Siebert (Hg.) 1979
- Mader, Wilhelm/Weymann, Ansgar, Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1979
- Müller, Hans-Peter/Wehrich, Margit, Lebensweise und Lebensstil. Zur Soziologie moderner Lebensführung, in: Vetter 1991
- Pöggeler, Franz/Wolterhoff, Bernd, Handbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1981
- Raub, Werner, Rationale Akteure, institutionelle Regelungen und Interdependenzen, Frankfurt 1984
- Sader, Manfred, Psychologie der Gruppe, München ³1991
- Schäffter, Ortfried, Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1981

- Schiersmann, Christiane, Bildungs- und gesellschaftspolitische Begründungszusammenhänge und Zielperspektiven der Bildungsarbeit mit Zielgruppen, in: Schiersmann/Thiel/Völker (Hg.) 1984
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Hans-Ulrich/Völker, Monika (Hg.), Bildungsarbeit mit Zielgruppen, Bad Heilbrunn 1984.
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Ulrich (Hg.), Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1989
- Schulenberg, Wolfgang, Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1976
- Schulenberg, Wolfgang, Erwachsenenbildung als Institution – Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung, in: Pöggeler/Wolterhoff 1981
- Senzky, Klaus, Systemorientierung in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1977
- Siebert, Horst, Identitätslernen in der Diskussion, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Bonn 1985
- Siebert, Horst, Pädagogische Interpretation sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse, in: Kade, Jochen, u.a., Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft, Frankfurt 1990
- Siebert, Horst (Hg.), Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979
- Steinert, Heinz (Hg.), Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie, Stuttgart 1973
- Thomssen, Wilke, Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein, in: Weymann 1980, 358–373
- Thomssen, Wilke, Die Bedeutung der Soziologie für die Weiterbildung, in: Mader, Wilhelm (Hg.), Weiterbildung und Gesellschaft, Bremen 1990, 135–160
- Thomssen, Wilke, u.a., Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen, Bremen 1988
- Tietgens, Hans, Einleitung in die Erwachsenenbildung, Darmstadt 1979
- Tietgens, Hans, Erwartungen an Erwachsenenbildungsforschung, in: Kade, Jochen, u.a., Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft, Frankfurt 1990
- Tuckman, B. W., Developmental Sequence in Small Groups, Psychol. Bull. 63, 1965, 384–399
- Vetter, Hans Rolf (Hg.), Muster moderner Lebensführung, München 1991
- Voss, Thomas, Rationale Akteure und soziale Institutionen, München 1985
- Weymann, Ansgar, Handwörterbuch für die Soziologie der Weiterbildung, Darmstadt, Neuwied 1980

NACHRICHTEN

Essener Frauenstudienprojekt stellt seine Ergebnisse vor

Mit Abschluß des Projekts „Frau und Gesundheit“ legt der Bereich Frauenstudien und Frauenforschung an der Essener Gesamthochschule eine neue Konzeption zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung von Frauen im Gesundheits- und Sozialbereich vor. Unter Leitung von Dr. Ingeborg Stahr und der Mitarbeit von Dr. Sabine Jungk und Elke Schulz wurde während der zweijährigen Projektarbeit u.a. eine Analyse kommunaler und universitärer Angebote zur Gesundheitsbildung und Gesundheitsförderung durchgeführt. Es wurde festgestellt, daß das 1984 verabschiedete Gesundheitsförderungskonzept der Weltgesundheitsorganisation (WHO) bisher kaum Verwirklichung fand. Überwiegend wird immer noch nach dem traditionellen „Risikofaktorenmodell“ gearbeitet, das sich darauf beschränkt, zur Vermeidung von Risiken wie Rauchen, falsche Ernährung, Bewegungsmangel und Streß symptombezogene Körpertrainings durchzuführen. Gesundheitsschädigendes Verhalten wird nicht im Kontext der konkreten Lebens- und Umweltbedingungen gesehen, sondern als individuelles Versagen interpretiert. Gänzlich fehlt die Perspektive auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Frauen, die zu anderen Gesundheitsproblemen und Bewältigungsstrategien führen als bei Männern. Erst die Frauengesundheitsforschung stellt hier neuere Erkenntnisse zur Verfügung.

In einer sich über einen Zeitraum von drei Monaten erstreckenden Fortbildung wurden 18 Übungsleiterinnen in diese neue Perspektive eingeführt. Sie erfuhren etwas über die Ursachen und gesellschaftlichen Zusammenhänge der Entstehung frauenspezifischer Krankheiten und Symptomatiken, der Medikalisierung von Frauenproblemen, praktisierten neue gesundheitsfördernde Verhaltensweisen, Körperwahrnehmung und Konfliktbewältigungsformen und setzten sich mit methodisch-didaktischen Fragen für die eigene Kurspraxis auseinander. „Ich bin durch das Seminar sensibler geworden und eher bereit, persönliche Probleme meiner Kursteilnehmerinnen anzusprechen“, zieht eine Teilnehmerin ihr Resümee.

Die im Rahmen des Projektes entstandenen Veröffentlichungen bieten zu diesem Themenkomplex viele weitere Informationen.

So entstanden neben einem Buch zur „Frauengesundheitsbildung“ (Juventa, 1991) auch ein Bericht über „Grundlagen, Konzeption und Ablauf der Fortbildung“ und eine Aufsatzsammlung zur „Arbeitssituation von Frauen in der Gesundheitsversorgung“.

Diese letztgenannten beiden Texte der Essener Frauenstudien sind zu beziehen über den Bereich Frauenstudien/Frauenforschung, Hochschuldidaktisches Zentrum, Universität GH Essen, Universitätsstraße 12, 4300 Essen 1, Tel.: (0201) 183–3244.

Orientierungsleitfaden Kontaktstudium Erwachsenenbildung

Weiterbildung ist "in"! Doch welche Möglichkeiten gibt es eigentlich für diejenigen, die aus privaten oder beruflichen Gründen nicht an regelmäßig stattfindenden Weiterbildungskursen teilnehmen können, die auf dem Land leben oder im Schichtdienst arbeiten?

Das Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) möchte eine Veröffentlichung vorstellen, in der diese Probleme in pragmatischer Weise aufgegriffen werden. Sie ist aus der mehrjährigen Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Ludwigsburg und Weingarten und dem DIFF entstanden.

Das „Kontaktstudium Erwachsenenbildung“ wurde seit 1984 an diesen drei Pädagogischen Hochschulen erprobt, mehrfach evaluiert und revidiert.

Es verbindet Selbstlernphasen, in denen die Wissensvermittlung über speziell aufbereitete und ausgewählte Studientexte geschieht, mit phasenweisen Präsenzveranstaltungen, in denen die erworbenen Kenntnisse vertieft und Erfahrungsaustausch, Reflexionsmöglichkeiten und Übungen zum Erwerb von Handlungskompetenz angeboten werden. Auf diese Weise ist Weiterbildung auch für die Adressaten möglich, die ansonsten an einer kontinuierlichen Teilnahme an Präsenzveranstaltungen gehindert sind.

In dem jetzt erschienenen Orientierungsleitfaden

Sigrid Eckert/Jürgen Gruchel (Hrsg.):

Das Kontaktstudium Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg.

Tübingen: DIFF 1991. 78 Seiten

werden neben einer allgemeinen Grundkonzeption drei unterschiedliche Realisierungsmodelle des Kontaktstudiums mit starker Betonung der Präsenzanteile vorgestellt. Adressaten dieses Kontaktstudiums sind zwar in erster Linie Dozenten und Referenten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die sich erwachsenenpädagogisches Know-how im unterrichtlichen Planen und Handeln aneignen wollen; seine Konzeption ist jedoch auch auf andere Inhalte übertragbar. Damit ist der Orientierungsleitfaden eine Quelle der Anregung für alle in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätigen Lehrenden, die neue Wege bei der Planung und Durchführung ihrer Kurse gehen wollen.

Der Orientierungsleitfaden ist gegen eine Schutzgebühr (incl. Versand) von DM 6.50 auf das Konto der Kreissparkasse Tübingen (BLZ 641 500 20) Nr. 125700 über folgende Adresse erhältlich:

Deutsches Institut für Fernstudien

Postfach 1569

7400 Tübingen.

Odyssee in die Zukunft oder humaner Pragmatismus

Zum 40. Jahreskongreß der American Association for Adult and Continuing Education

Montreal soll im Oktober am schönsten sein. Aber in diesem Jahr 1991, so versichert jeder zweite Einheimische, könne man das nicht sagen, denn der Ahorn wolle sich nicht rot färben, und damit fehle der Stadt der eigentliche Herbstschmuck. Dabei ist die Stadt prächtig genug. Mit ihren unterirdischen Einkaufsmeilen und ihren postmodernen Skyscrapern. Zwischen diesen hindurch kann man von vielen Punkten der Innenstadt das Herbstgold des Mont Royal schimmern sehen, auf dem Herden von Eichhörnchen und Joggern das Laub in ständig raschelnder Bewegung halten. Vor 30 Jahren noch bestand die Stadt fast durchgängig aus zweigeschossigen Wohnhäusern mit Eisentreppen vor den Fassaden, die einen separaten Eintritt in die oberen Wohnungen ermöglichten. Davon will man jetzt noch möglichst viel erhalten, und sei es, daß nur eine alte Fassade in einen neuen Hochhausbau integriert wird. Integration, das ist im Hinblick auf das Zusammenleben auch für Montreal ein zu großes Wort. Aber ein einigermaßen respektvolles kulturelles Nebeneinander ist inzwischen zu spüren, dank auch entsprechender Sozialgesetzgebung und Bildungspolitik. Selbstverständlich wird das Multikulturelle heute wieder vom Französischen dominiert, was aber auf den Außenstehenden kaum als Machtanspruch wirkt, da es innerhalb Nordamerikas selbst nur eine Minderheitenkultur darstellt. Schilder in der Stadt sind nur französisch geschrieben, in der Regel wird man zunächst auch französisch angesprochen, die Gastronomie wird deutlich gepflegt, und die Kleidung scheint ein wenig mehr dezent-pfiffig oder europäisch-elegant als im übrigen Nordamerika.

Ein wenig Hoffnung auf ein bißchen „Pariser Charme“ hat sie wohl auch angelockt, die über 1.500 Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Kongresses der Amerikanischen Gesellschaft für Erwachsenenbildung, die anläßlich ihres 40. Treffens erstmals im Ausland tagt, wohl auch deshalb, weil der scheidende Präsident der Organisation ein kanadischer Wissenschaftler ist. Wenn man alle angebotenen Rahmenprogramme und Exkursionen mitmachte (nach Quebec, in die Umgebung, durch Montreal bei Tage und – natürlich – bei Nacht), bekäme man nichts vom „eigentlichen“ sechstägigen Kongreß mit. Gemessen daran sind bei den Veranstaltungen im Kongreßzentrum und im Hotel Queen Elisabeth noch erstaunlich viele Teilnehmende. Schließlich hat man aber auch 250 bis 400 Dollar Teilnahmegebühr bezahlt, je nachdem, wieviel man vom Programm wahrnimmt, ob man Mitglied der AAACE ist oder nicht. Die AAACE ist im wesentlichen ein Personalverband, der Praktiker und Wissenschaftler der Erwachsenenbildung vereint. Sie gibt zwei Zeitschriften heraus, die populärere „Adult Learning“ und die wissenschaftlichere „Adult Education Quarterly“.

Das Thema des Kongresses ist grandios: „Lifelong Learning: An Odyssey to the Future“. Diesem sind im Grunde aber nur die fünf Plenumsvorträge gewidmet, während die etwa 250 einstündigen, vielfach parallel ablaufenden Sitzungen und die zahllosen Frühstücks-, Lunch- und Dinner-Gesprächsgruppen sich den unterschiedlichsten heutigen Fragen zuwenden. Dem viertägigen Hauptkongreß gingen Vorkongreß-Workshops voraus, die von einzelnen oder mehreren Sektionen der AAACE ausgerichtet wurden.

Der internationale Workshop des Vorkongresses, an dem ich teilnahm, hatte den Titel „Global Awareness in Adult and Continuing Education“. Hier wurde im halbstündigen Wechsel ein Potpourri der unterschiedlichsten Themen und Gesichtspunkte aus über 10 Ländern geboten. Danach weiß ich nun mehr über die Probleme der Administration und der Kursleiter in der australischen Erwachsenenbildung, ich habe mit Vergnügen Jost Reischmanns ansprechender Darstellung seines Coaching-Konzepts beige-wohnt, habe eher gequält einem inhaltsleeren Lobgesang eines Osteuropäers auf Amerika zuhören müssen und von der Darstellung einer Koreanerin zum Zusammenhang von sozialen Problemen und Erwachsenenbildung nichts verstanden. Nachgewirkt haben die Berichte der Amerikaner selbst: ihr Bemühen um behinderte Menschen („adult learners with special learning needs“) oder ihre plastische Darstellung der Situation mexikanischer Frauen in den USA. Überhaupt die Frauen: Obwohl sie auch in diesem Workshop in der Minderzahl waren, durchbrach allein eine Frauengruppe zum Thema „Frauenprobleme in der Erwachsenenbildung“ das starre Schema aufeinanderfolgender Referate und zwang das etwa 100köpfige Auditorium, sich in internationale Kleingruppen aufzulösen und Wandzeitungen mit den allerwichtigsten Problemen für Frauen und Frauenbildung in den jeweils beteiligten Ländern zu entwerfen. Abgesehen von der lebhaften Diskussion, die sie auslöste, brachte diese Aktion zum ersten und einzigen Mal so etwas wie vergleichende Betrachtung in den Workshop. Was das Interesse der Veranstalter am Internationalen bzw. der Mitglieder der AAACE ist, wurde dem Außenstehenden in diesen fast zwei Tagen nicht klar. Ob dabei nicht doch die offensichtlich zahlreich veranstalteten und ermöglichten Auslandsreisen eine wichtige Rolle spielen?

Der Hauptkongreß begann im Plenum mit einer erstmals von der AAACE durchgeführten Preisverleihung für Verdienste um die Erwachsenenbildung. Der Preis ging an das „Texaco Teacher-Training Institute“ für seine Untersuchung und Fortbildung im Hinblick auf einen sinnvolleren Einsatz von Fernsehen und Video im Unterricht. Der Vertreter der Firma betonte die Funktion der Bildung zum Erhalt der amerikanischen Konkurrenzfähigkeit in den neu entstehenden Super-Wirtschaftsräumen; seine Gesellschaft bemühe sich um Kriterien und Verbesserungen der High School und um die Vergabe von Stipendien. Der Besucher konnte nicht feststellen, ob es sich bei der Preisverleihung um eine aufrichtige Anerkennung für ungewöhnliche Bildungsanstrengungen einer Firma handelte oder um ein Werben um Sponsoren. Jedenfalls fühlte er sich in der Vorerwartung bestätigt, in der amerikanischen Erwachsenenbil-

dominierten ökonomische Vorstellungen und der effektive Einsatz modernster Unterrichtstechnologien.

Beide Vorstellungen wurden vom Kongreßverlauf aber keineswegs bestätigt. In den großen Vorträgen ging es um Fragen, wie sie auch in Deutschland auf einem erziehungswissenschaftlichen Kongreß oder einem Volkshochschultag gestellt würden. Drohen unter der Übermacht ökonomischer Gesichtspunkte nicht wichtige andere Bildungsziele wie der Erhalt der Lern- und Lesefähigkeit von Arbeitslosen, die kulturelle Bildung, Citizenship und Beteiligung an Öffentlichkeit verloren zu gehen? So fragte die erste Rednerin, eine bekannte Montrealer Journalistin: Die Erwachsenenbildung wird zum Wegweiser des Bildungssystems, aber man muß „perverse“ Effekte verhindern, die die sich eröffnenden Chancen sogleich wieder zu verschließen drohen: etwa der merklich größere Schwund unter Erwachsenenstudierenden gegenüber dem unter Jugendlichen, das Abspeisen mit Anlernangeboten in den Betrieben statt wirklicher Kompetenzanreicherung, das Absacken einmal erreichter Fähigkeiten durch Arbeitslosigkeit oder Familienverpflichtungen, die Atomisierung von Weiterbildungsangeboten, für die unkontrolliert Zertifikate vergeben würden, statt daß etwa ein Recht auf den High-School-Abschluß verwirklicht werde. – Die Lernherausforderungen, die in absehbaren gesellschaftlichen Tendenzen stecken (Wissens- und Wettbewerbsgesellschaft, technologischer Fortschritt und ökologischer Druck, kultureller Pluralismus und Orientierungslosigkeit mit der Gefahr zum Fundamentalismus), müßten aufgegriffen werden, so meinte ein Politologe, zugleich aber müßten die Grenzen des formellen Lernens und der Beschulung präziser beschrieben werden. – Wird es eine dritte Bildungsrevolution infolge der fortschreitenden Computertechnik geben, so fragte ein weiterer Referent, ein Experte in pädagogischer Technologie, und zugleich: Waren Sie nicht schon bei der zweiten Bildungsrevolution dabei? Sie wissen doch, was dabei herausgekommen ist. Jetzt haben wir 5.000 Lernende befragt, ob die Leute, durch modernste Technologien unterstützt, besser gelernt haben. Richtig! Einige haben, andere haben nicht. Die neuen Technologien enthalten interessante Möglichkeiten, wie etwa die der Video-Konferenz für das Lernen in dünn besiedelten Gegenden oder die Simulation von Drei-Dimensionen mit Hilfe von PC. Diese werden aber nicht ausgenützt werden, wenn die Hauptbedürfnisse der Lernenden nicht zur Geltung kommen: das Bedürfnis nach Interaktion, nach eigener Kontrolle über den Lernprozeß, nach sinnvollen Inhalten!

Den Referaten im Plenum ging jeweils eine Vorstellung des Referenten voraus, bei der die Stationen der beruflichen Laufbahn, die wissenschaftlichen Veröffentlichungen und mögliche Ehrungen genannt wurden. Nach jedem Referat gab ein anderer Redner – gleichsam als idealtypischer Zuhörer – seinen Eindruck von den wichtigsten Aussagen wieder. Zur Veranstaltungsorganisation und zur Atmosphäre gehört auch, daß die Großvorträge in Montreal selbstverständlich zum Teil auf Französisch zu halten waren. Die Referenten, bezeichnenderweise alle Kanadier, lösten die Spra-

chenfrage recht unterschiedlich. Die Journalistin stellte die Geschichte der kanadischen Erwachsenenbildung auf Französisch dar, über die zukünftig möglichen Entwicklungen dagegen sprach sie auf Englisch! Ein Redner faßte zunächst jeden Abschnitt auf Französisch zusammen, um ihn dann ausführlich auf Englisch vorzutragen; ein anderer wechselte ständig die Sprachen, so daß das Auditorium im Auf- und Absetzen der Kopfhörer für die Übersetzung kaum mitkam. Aber das hinderte es keineswegs, lebhaft mitzugehen und den Rednern stark zu applaudieren, solange diese ihr Publikum rhetorisch geschickt ansprachen und eine ausgewogene Balance von Ernst und Leichtigkeit, von leisem Pathos und Selbstironie erkennen ließen.

Mit den großen Fragen der Plenumsvorträge schienen die Arbeitssitzungen zunächst wenig zu tun zu haben. Hier ging es um engumgrenzte Fragen und pragmatische Lösungen. Den deutschen Wissenschaftler irritierten dabei die ungeordnete Angebotsflut, das lange Suchen im Programm und auf den Fluren und schließlich das penible Einhalten der Einstunden-Grenze bei den Sitzungen. Erst im Laufe der Benutzung wurde ihm deutlich, wie sehr die Struktur dieses Kongreßangebots mit kurzen Vollversammlungen und vielen Einzeldarstellungen seinem eigenen Verhalten auf Kongressen (wenn er nicht selbst gerade ein Symposium leiten muß) entgegenkommt: ein wenig Erbauung jenseits des Arbeitsalltags in dem einen oder anderen Vortrag suchen, dann einmal hier hineinsehen, dort wegbleiben, ein Angebot bevorzugen, das nicht zur geschlossenen Abnahme verpflichtet, sondern zum Flanieren einlädt, vielleicht auch noch mit der einen oder anderen – eher zufälligen – Anregung für den Arbeitsalltag.

Allerdings konnte ich dem Drang doch nicht widerstehen, die Fülle der etwa 250 Themenangebote nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen und zusammenzufassen: Zu je 1/3 befaßten diese sich

- mit bestimmten Bereichen der Erwachsenenbildung (Alphabetisierung, Schul-Ersatzprüfungen, Berufliche Bildung, Interkulturelles Lernen),
- mit Fragen des Lernens und der Sozialisation bestimmter Gruppen (Lernstile und -schwierigkeiten, Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens, Lernen im Lebenslauf, von Älteren, von Frauen),
- mit Fragen der professionellen Intervention und der Professionalisierung überhaupt (Einsatz von Methoden und Medien, Evaluation, Kursleiterfortbildung, Bildungspolitik).

Die am häufigsten behandelten Einzelthemen waren: Alphabetisierung (etwa 40 Sitzungen), Lernmodelle und Lernschwierigkeiten (etwa 30), Professionalisierung durch Fortbildung (20). Sicher dienten einige Sitzungen auch der gezielten Promotion eines bestimmten Buches, einer angeblich unschlagbaren Methode oder eines Lehrmittels. Aber im wesentlichen sollten Ergebnisse und Lösungsmöglichkeiten aus der laufenden praktischen und wissenschaftlichen Arbeit, im weitesten Sinne Empirisches, vorgestellt, zum Teil auch zur Diskussion gestellt werden. Die Vortragenden

traten oft im Zweier-Team auf, stammten meist von Universitäten, aber auch aus der Armee, aus der kommunalen Erwachsenenbildung, aus Initiativen und alternativen Einrichtungen. Am überraschendsten war für mich, daß ich ohne intensives Studium des Programms die Vortragenden kaum dem Wissenschafts- oder dem Praxisbereich eindeutig hätte zuordnen können. Es lag sicherlich auch an dem allgemein erkennbaren Bemühen um verständliche Darstellung, ansprechende Präsentation und – trotz der Zeitbegrenzung – ständiges Einbeziehen der Zuhörer. Es wird auch damit zu tun haben, daß an Universitäten Erwachsenenbildung sowohl erforscht als auch praktisch angeboten wird. Und schließlich scheint das Interesse an Forschungsbeiträgen oder Praxisversuchen, die schnell verwertbare Einsichten bringen, allgemein. Forschungsfragen wirken deshalb häufig schlicht, Forschungsdesigns und -instrumente oft simpel, aber das Ergebnis muß es nicht sein.

Als Beispiel sei aus einer einstündigen Arbeitssitzung zum Zusammenhang von Beruf und Liebe im Lebenslauf berichtet, die mit einem Freud-Zitat angekündigt wurde. Mehr hat das Ganze dann mit Freud allerdings nicht zu tun. Die eine der beiden Wissenschaftlerinnen berichtet, ihr sei in einer Lebenskrise die Frage gekommen, wie sich denn in ihrer gesamten Lebensgeschichte Beruf und Liebe (verstanden als Familie, Emotion, wohl auch Sexualität) zueinander verhalten hätten. Sie habe daraufhin für jedes Lebensjahr beide Segmente als schlecht, mittelmäßig oder gut bewertet, habe dann die Jahresbewertungen in den jeweiligen Bereichen durch Linien miteinander verbunden und schließlich die Arbeits- und die Liebeslinie miteinander verglichen. Und auf diese Weise, fährt die andere Wissenschaftlerin fort, hätten sie nun die Lebensgeschichten von 400 Personen erfragt. Beim Vergleich des Verhältnisses der beiden Linien sei man auf drei Typen gestoßen: Die Lebenslinien können parallel verlaufen – geht es im Beruf zum Beispiel gut, dann auch in der Liebe –, die Linien könnten sich konträr verhalten – etwa Glück in der Liebe, Pech im Beruf –, oder sie könnten sich gleichsam ständig kreuzen und damit Wechselfälle in der privaten und beruflichen Karriere signalisieren. Nun sind diese drei Möglichkeiten im Schema schon angelegt, so daß das Ergebnis eigentlich nicht verwundern muß. Zu weitergehenden Fragen geben aber dann die folgenden Feststellungen Anlaß: Die Typen kommen in etwa gleich häufig vor, und zwar bei Männern und Frauen gleich oft; „Lernereignisse“, die ebenfalls festgehalten wurden, sind meist in Zeiten zu konstatieren, in denen es den Befragten in Beruf und Liebe gleichermaßen gut ging; eine zusätzliche qualitative Befragung zeigte allerdings, daß dann, wenn ein Lernen in Krisenzeiten überhaupt wahrgenommen wurde, dies sich als besonders grundlegend erwies, die Phase also als „Transformationskrise“ gedeutet wurde. Hier schlossen sich nun Überlegungen und Diskussionen an, die alles andere als naiv genannt werden dürfen.

Fragen überhaupt erst einmal nachzugehen, einfache Mittel einzusetzen, scheint als Forschungstugend zu gelten und kommt den Bedürfnissen des Auditoriums entgegen. Die Praktiker zeigen ein auffallendes Interesse an nachvollziehbaren Research-

Methoden, was auch ein entsprechendes Schrifttum auf der den Kongreß begleitenden Ausstellung belegt. Erst einmal überhaupt etwas tun, ausprobieren, dann gründlicher auszuwerten, zu evaluieren, scheint für Wissenschaft, Praxis und Bildungsprogramme gleichermaßen zu gelten. Nun kann dies ein einseitiger Eindruck sein, der hervorgerufen wird durch einen Kongreß, der eben für Wissenschaftler und Praktiker von ihrem gemeinsamen Verband ausgerichtet worden ist. Aber allein die Existenz eines solchen in Deutschland nie zustandegekommenen Verbandes spricht für eine größere Nähe von Wissenschaft und Praxis.

Einem deutschen Teilnehmer muß auffallen, wie unpräzise, ohne gesellschaftskritische oder moralische Geste, wichtige Programme oder bescheidene Versuche zur Alphabetisierung, zum Freisetzen von eigenständigem Lernen, zur Eingliederung von Einwanderern usw. vorgestellt werden. Und es kommt ihm dann vor, als ob die Art, mit der Amerikaner auf andere zugehen, die wir häufig als oberflächlich zu bewerten geneigt sind, doch unmittelbar etwas mit jenem humanen Pragmatismus zu tun haben müsse. Der einzelne Kongreßbesucher bleibt nicht lang allein, obwohl er sich anfangs vielleicht gern zurückhalten würde, um sich vorsichtig in die doch immer wieder ungewohnten Sprachen einzufühlen. Aber wenn man bereits zu mehreren ist, läßt man einen einzelnen nicht allein im Raum zurück. Wenn man auf dem Kongreßabzeichen erkennt, daß es sich um einen Deutschen handelt, gibt es sowieso Anknüpfungspunkte. Und die liegen nicht mehr nur in Heidelberg, sondern gefragt wird nach der Vereinigung, manchmal auch ganz konkret: Ich will aus der Armee ausscheiden, in Ost-Deutschland müßte es doch jetzt Chancen geben, was brauchen die Leute dort denn am dringendsten? Wird man aus einer anderen Veranstaltung wiedererkannt, so ist man bereits ein alter Bekannter: Gehen Sie doch mit zum Essen! Und man geht mit in den Imbiß in der unterirdischen Stadt, in das kleine Chinaviertel gleich nebenan oder in das eben restaurierte Alt-Montreal in der Hafengegend, in dem die eigentlich exklusiven kleinen Lokale zur Mittagszeit ein äußerst preiswertes, kleines französisches Essen servieren. Die Luft ist schon winterlich kalt, aber die Sonne verlockt zum Schwänzen der nächsten Sitzung, zu einem Gang durch die futuristische kanadische Architektur oder sogar über den Campus der McGill-Universität ein Stück den Berg hinein. Aber der Ahorn soll in diesem Jahr nicht so rot leuchten wie sonst ...

REZENSIONEN

Das Buch in der Diskussion

Armin Born: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme (Klinkhardt-Verlag) Bad Heilbrunn 1991, 222 Seiten, DM 18.00

Rudolf Tippelt:

In der aktuellen Phase der kritischen Selbstreflexion der Erwachsenenbildungsforschung sind Beiträge wie der vorliegende dringend notwendig. Rekonstruktionsprogramme der Erwachsenenbildungsforschung können zur Verbesserung dieses Wissenschaftsbereichs beitragen, weil sie zwischen scheinbar zersplitterten Forschungsaktivitäten und Detailstudien Zusammenhänge erkennen lassen und vor allem den Prozeß der rationalen Normenfindung in diesem Forschungsbereich fördern.

Jedoch erscheint auf den ersten Blick die Rekonstruktion der empirischen Erwachsenenbildungsforschung im Rückgriff auf Theo Herrmanns „Psychologie und ihre Forschungsprogramme“ (1976) als sehr gewagt. Sind nicht die wissenschaftliche Psychologie und die Erwachsenenbildungsforschung so verschiedene Wissenschaftsdisziplinen, daß kaum die gleichen Bewertungskriterien herangezogen werden können? Sind analoge Betrachtungen daher überhaupt sinnvoll? Solche grundsätzlichen Bedenken können im Verlaufe der Lektüre des Buches zerstreut werden. Dies ist bemerkenswert, weil sich die wissenschaftliche Psychologie und die Erwachsenenbildungsforschung in der Tat in wichtigen Bereichen deutlich unterscheiden. Beklagt doch Herrmann (1976, S. 12) schon eingangs die in der psychologischen Forschung „selbstaufgelegte Fesselung durch empiristische Kriteriendogmatisierung, durch Präzisionsfetischismus oder durch die dysfunktionale Formalisierungsmethode“, also methodologische Probleme, die in der Erwachsenenbildungsforschung so gerade nicht anzutreffen sind und es in keiner Phase waren. Andererseits wird man anerkennen müssen, daß das von Born im Anschluß an Theo Herrmann für wünschenswert und notwendig erkannte „Netzwerk von Forschungsprogrammen“ in der wissenschaftlichen Psychologie deutlich dichter geknüpft ist als in der Erwachsenenbildungsforschung. Es gehört zu den Verdiensten der Born-Studie, dargelegt zu haben, daß sich bereits seit Beginn des Jahrhunderts eine Sensibilität gegenüber Fragen, die nur mit Hilfe empirischer Forschung zu lösen sind, entwickelte. Zugleich wird sichtbar, daß problemorientierte und explanative empirische Forschungsprogramme historisch – im Unterschied beispielsweise zur Psychologie – keine kontinuierliche Verdichtung zeigen. Beim Versuch, bestimmende Hauptannahmen problemorientierter Forschungsprogramme (Typ a) oder Zusatz- bzw. Sekundärannahmen von theoriegeleiteten explanativen Forschungsprogrammen (Typ b) zu identifizieren, müßte Born sich auch dann auf bereits länger zurückliegende empirische Projekte beziehen, wenn er sich nicht explizit der historischen Aufarbeitung des Forschungsstandes in der Erwachsenenbildungsforschung widmen würde. Die aktuel-

len empirischen Forschungsaktivitäten in der deutschen Erwachsenenbildung sind wenig ausgeprägt, wie auch andere jüngste Diagnosen zum „state of the art“ (z.B. IfEB 1991) offenbaren.

Positiv hervorzuheben ist die Tatsache, daß Born – wie schon Herrmann – keinem modellplatonischen Idealbild empirischer Forschung etwa im Sinne der Verordnung eines traditionellen wissenschaftstheoretischen Modells oder Programms aufsitzt, sondern für eine pluralistische Vorgehensweise plädiert. Dabei findet auch die Forschung als „vortheoretisches Tun“ Anerkennung, wenn Fakten zu einem Problem-bereich gesammelt, wenn Erhebungsmethoden ausprobiert, wenn die Komponenten eines Problem-bereichs zunächst deskriptiv strukturiert werden. Herrmann nennt diese Forschungsarbeit „forschungsprogrammspezifische Zwischenstadien“ und fordert auf, das noch theoriefreie Suchen nach Zusammenhängen zwischen Domain-Komponenten nicht zu desavouieren, sondern in seiner problembezogenen Instrumentalität rational zu bewerten. Fallanalysen von Weiterbildungskursen, die Beschreibung individueller Bildungsprozesse oder die noch deskriptive dokumentarische Arbeit in Problem-bereichen werden auf diese Weise nicht aus dem Forschungsfeld hinaus definiert, sondern als notwendige Forschungsschritte anerkannt. Die Forschungssituation in der Erwachsenenbildung ist nicht durch einen linearen Zuwachs des Wissens, sondern durch ein „Umkreisen von Problemen, durch immer neue Annäherungen, die möglicherweise einander ergänzen können, die aber berechtigt voneinander differieren und die zu Revisionen der Einsichten herausfordern“ (Tietgens, in Born 1991, S. 173), zu charakterisieren. Freilich entfalten diese notwendigen deskriptiven Forschungstätigkeiten erst ihre volle produktive Wirkung, wenn sie im Rahmen von Erklärungsversuchen auf Theorien mittlerer Reichweite bezogen werden. Eindringlich wird von Born (1991, S. 124 ff.) darauf hingewiesen – was selbstverständlich sein sollte –, daß ein in diesem Sinne konsistenter und kumulativer Forschungsprozeß nur zustande kommen kann, wenn jeweils an die Ergebnisse vorangegangener Forschung angeknüpft wird. Dies könnte sich beispielsweise bei der Frage der Voraussetzungen von Bildungsadressaten, bei der Frage der Weiterbildungsteilnahme oder bei Fragen des Lehrens und Lernens bewähren. Hier wird die wichtige Funktion von systematischen Handbüchern und kontinuierlichen Forschungszusammenfassungen deutlich.

An den Beispielen des Konzepts des andragogischen Feldes und des interpretativen Paradigmas wird von Born aufgezeigt, daß die Entwicklung von theoretischen Kernannahmen nicht unbedingt eigenständige Leistungen der Erwachsenenbildungsforschung sein müssen. Das ist m.E. keineswegs ein Dilemma, vielmehr fordert es die Erwachsenenbildung einmal mehr dazu auf, sich als eine erziehungs- und sozialwissenschaftliche Teildisziplin zu verstehen, die im Prozeß wissenschaftlicher Arbeitsteilung dafür zu sorgen hat, die für die eigenen Problemfelder relevanten und häufig in den Nachbarwissenschaften erarbeiteten Theorien, Konzepte und Begriffe für die eigene empirische Forschung zu nutzen. Diese enge Kooperation und Interdependenz mit den Nachbarwissenschaften gilt auch bei Fragen der Forschungsmethodologie, denn die sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden ha-

ben sich als hinreichend differenziert erwiesen, um sie auch auf die Bearbeitung von erwachsenenpädagogischen Problemstellungen anzuwenden.

Einige von Herrmann an seine Disziplin, die Psychologie, gestellten Forderungen, die auch für die Erwachsenenbildungsforschung gelten, wären noch zu erwähnen: So wird neben der Verbesserung der „klassischen“ Methodik, theoretische Annahmen empirisch zu rechtfertigen und Befunde gegen den Zufall abzusichern, auch der „Aufbau einer Methodik der Rückbindung theoretischer Annahmen an Problemstellungen“ (1976, S. 154) empfohlen. Theoretische Annahmen sollten dabei nicht nur nach ihrer empirischen Überprüfbarkeit und empirischen Erhärtung bewertet werden, sondern auch ihr „Anregungsgehalt und Überraschungswert“ seien zu gewichten. Auch diesen präskriptiven Hinweis Herrmanns berücksichtigt Born bei seinem ambitionierten Versuch, einen systematischen Überblick über die Forschungsarbeit in der Erwachsenenbildung zu geben. Stärker, als dies geschehen ist, wären einige Probleme hervorzuheben, die sich mit der notwendigen Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildungsforschung einstellen. Dabei geht es insbesondere um Legitimationsprobleme bei der Bearbeitung von Forschungsfragen: Seltener als in der Psychologie wird die Legitimation einer Forschungsarbeit in der Erwachsenenbildung wegen formalistischer Standardkriterien zurückgewiesen. Fachleute, die zwar „irgendwo“ Kenner sind, aber vom untersuchten Forschungsproblem inhaltlich wenig Ahnung haben, können prinzipiell problem- bzw. themenunabhängig die Legitimation einer Forschungsarbeit aufgrund formaler Kriterien bezweifeln. Die Untersuchungsplanung, die Methodenanwendung, statistische Gesichtspunkte etc., die manchmal auch zur Sprache gebracht werden, wenn beim Kritiker das Forschungsproblem unverstanden bleibt, bieten in der Erwachsenenbildungsforschung seltener als in der Psychologie Anlaß für Kontroversen. Ohne den Fallstricken formaler Kritik aufzusitzen, gibt es in der Erwachsenenbildungsforschung hierbei sogar einen Nachholbedarf.

Ähnlich stark wie in der Psychologie versucht man in der Erwachsenenbildungsforschung die Legitimation des eigenen wissenschaftlichen Tuns an den Normen der „scientific community“ auszurichten. Die Korrespondenz mit dem sozial herzustellenden Konsens kann aber dazu führen, daß man am theoretischen und methodischen Modetrend gemessen wird. Eine den Kritikern sonst fremde Problembearbeitung mag danach bewertet werden, ob sie „lebensweltorientiert“, „systemtheoretisch“, „alltagstheoretisch“, „bildungstheoretisch“, „interpretativ“ oder „quantitativ“ vorgeht. „Konformitäten oder Deviationen dienen dann leicht und in wohlfeiler Weise als Bewertungsgesichtspunkt“ (Herrmann 1976, S. 156). Die unbedingte Anerkennung in der an „Wenden“ reichen scientific community kann durchaus einen „Theoriemodetrend-Konformismus“ nach sich ziehen, der für den Aufbau von problemorientierten oder theoretisch explanativen Forschungsprogrammen nicht hilfreich ist.

Kritisch setzt sich Herrmann (1976, S. 134 ff.) auch mit dem Bewertungskriterium der Vereinbarkeit mit (globalen) Weltkonzeptionen auseinander. Hierbei würden Forschungsprogramme nur zugelassen bzw. abgelehnt, wenn sie einer vorab und ohne jede wissenschaftliche Diskussion gültigen Überzeugung bzw. Ideologie entspre-

chen. Man denke hierbei an Verdikte, welche die Erwachsenenbildungsforschung betreffen können, wie „technikeuphorisch“, „den Arbeitsfrieden störend“, „kulturpessimistisch“, „positivistisch“, „familienfeindlich“ oder gar „elitär“, „wertezersetzend“.... Das Kriterium „Vereinbarkeit mit einer Weltkonzeption“ ist wissenschaftlich unhaltbar und widerspricht der notwendigen Offenheit von wissenschaftlichen Bedingungsanalysen.

Stärker als in der Psychologie werden in der Erwachsenenbildungsforschung die Kriterien der Anwendbarkeit und der Praxisrelevanz zur Legitimation von Forschungsfragen und -programmen herangezogen. Für bestimmte Forschungsaktivitäten von Erwachsenenbildnern ist die Forderung nach Praxisrelevanz vollkommen adäquat, zum Problem wird das Anwendbarkeitskriterium aber dann, wenn die behauptete sogenannte „praktische Irrelevanz“ von Forschungsproblemen dazu führt, daß wissenschaftlich noch gar nicht durchdrungenen Fragestellungen schon im Vorfeld mangels Förderung die Chance der empirischen Untersuchung entzogen wird. Diese Form der Forschungsorganisation führt dann dazu, daß die die Forscher/innen umgebende Bürokratie und die Geldgeber, also normalerweise keine Kenner der Erwachsenenbildungsforschung, über den Aufbau von Forschungsprogrammen bestimmen. Hier gilt es, die Autonomie der Forschungsplanung einerseits und die *wissenschaftliche* Kommunikation mit „Forschungsabnehmern“ andererseits so weit wie möglich zu fördern.

Literatur:

- Born, A.: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme, Bad Heilbrunn 1991
Herrmann, T.: Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme, Göttingen u.a. 1976
Herrmann, T.: Psychologie als Problem. Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft, Stuttgart 1979
Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Stand und Perspektiven, Bremen 1991

Gabriele Botte:

Schon häufiger wurde die ungenügende Systematik der empirischen Erwachsenenbildungsforschung kritisiert. Dem will nun Armin Born mit seiner Veröffentlichung ein Ende setzen, um Forschungs- und Problemfelder sichtbar werden zu lassen, Lücken der Forschung leichter kenntlich zu machen, durch eine strukturierte Übersicht der Geschichte die Rezeption zu erleichtern und nicht zuletzt einen Beitrag zur Identitätsfindung der Erwachsenenbildungswissenschaft durch das Herausarbeiten der Spezifität und Eigenständigkeit zu leisten. Dazu bedient er sich des von Theo Herrmann in der Psychologie entwickelten deskriptiven Rekonstruktionsmodells, das grundsätzlich zwei Typen von Forschungsprogrammen nach deren unterschiedlicher Strategie des Problemlösens unterscheidet, aus denen der gesamte Forschungsbereich netzwerkartig zusammengesetzt sei.

Während es sich bei den ‚Typ a‘-Forschungsprogrammen (problemorientiert) um Domainforschung handelt, wobei invarianten Problemstellungen variable Erklärungsversuche (Sekundärannahmen) zugeordnet werden, werden bei den ‚Typ b‘-Forschungsprogrammen (explanativ) „quasiparadigmatische Erklärungsmittel“, die hier invariant sind, auf verschiedene empirische Tatbestände angewendet. Das Gemeinsame der problemorientierten Forschungsprogramme ist also die Problemstellung, während die explanativen Forschungsprogramme vorgeben, wodurch und womit Erklärungen gesucht werden.

Born identifiziert diese beiden Forschungsprogrammtypen als strukturgebende Prinzipien auch in der Erwachsenenbildungsforschung und rekonstruiert unter diesem Blickwinkel die vorliegenden empirischen Studien.

Von Beginn dieses Jahrhunderts an lassen sich demnach insbesondere problemorientierte Forschungsprogramme identifizieren, wobei zunächst die kognitiven und psychischen Eigenschaften und Voraussetzungen der Bildungsadressaten zum Problem werden. Born zeigt auf, daß seit der Weimarer Zeit besonders die Frage nach den Bildungsinteressen im Vordergrund stand, später auch unter Berücksichtigung von Wertorientierungen und Einstellungen bis hin zu den subjektiven Bildungsvorstellungen. Im Zuge der realistischen Wende wurden Wechselbeziehungen dieser Interessen zum Gesellschaftsbild, Typisierungen und Klassifizierungen bedeutsam, in letzter Zeit der Zusammenhang von Berufssituation und Weiterbildungsverhalten, besonders im Hinblick auf einzelne Berufsgruppen, z.B. die Industriearbeiterschaft. In dieser Zeit erfolgte auch eine Erweiterung der Fragestellungen auf Persönlichkeitsmerkmale, womit auch ein Wechsel der bislang dominanten Bezugswissenschaft Soziologie zur Psychologie feststellbar wurde, Fragen der Lernbereitschaft und -motivation traten in den Vordergrund. Auch die mit diesem Wechsel verbundenen Veränderungen der empirischen Forschungsv erfahren werden von Born aufgezeigt. Im Laufe der 70er Jahre entwickelte sich gleichzeitig ein zweites problemorientiertes Forschungsprogramm, das das Zustandekommen des Teilnahmeverhaltens untersucht, das „Wozu“ und „Warum“. Hier unterscheidet Born ein eher quantitativ analysierendes Verfahren, bei dem über zueinander in Beziehung gesetzte innere und äußere Faktoren Aufschlüsse über Regelmäßigkeiten gesucht werden, und andererseits ein qualitativ orientiertes Vorgehen, das Bedeutung und Sinn des Bildungshandelns zu verstehen sucht.

Auch explanative ‚Typ b‘-Forschungsprogramme identifiziert Born, allerdings erst in den 70er Jahren. Verwiesen wird hier auf den Ansatz des andragogischen Feldes, bei dem das Verhalten als Resultante des Ineinandergreifens aller im Feld wirksamer Faktoren erklärt, also eine hochkomplexe ganzheitliche Orientierung vorgenommen wird. Fast gleichzeitig wird ab Mitte der 70er Jahre das sozialwissenschaftlich orientierte interpretative Paradigma als der zentrale Annahmekern explanativer Forschungsprogramme dominant, wobei von einem ständigen Prozeß der Sinnbildung, Interpretation und neuen Handlungserzeugung ausgegangen wird, subjektive Deutungssysteme relativer Stabilität (Alltagsbewußtsein z.B.) sind von Bedeutung.

Born gelingt es mit seinem Ansatz, die Erwachsenenbildungsforschung als Gesamtheit zu betrachten, interessante Bezüge scheinbar unverbundener Ansätze aus der rekonstruierenden Gesamtperspektive aufzuzeigen. Besonders interessant werden die verschiedenen Problemstellungen der frühesten Anfänge dargestellt, so daß die Veröffentlichung auch als historisches und bibliographisches Nachschlagewerk benutzt werden kann. Ob allerdings die stringente Systematisierung nach den Herrmannschen Begrifflichkeiten immer hilfreich ist, wage ich zu bezweifeln, zumindest geht sie auf Kosten der guten Lesbarkeit, wirkt unnötig komplizierend und gekünstelt. Nicht beantwortet werden in dieser Veröffentlichung, die allein die Systematisierung der empirischen Forschungsprogramme nach deren Problemlösungsstrategie zum Ziel hat, Fragen nach dem Grund für die veränderte Fragehaltung der ForscherInnen in deren historischen Kontexten, ebenso wenig erfährt man über die Ergebnisse der angeführten Untersuchungen, weshalb wohl der wissenschaftssystematische Wert der Untersuchung höher einzuschätzen ist als der für die häufig angeführten Praktiker der Erwachsenenbildung.

Klaus Körber:

Ein Buch ist anzuzeigen, das mehr zur Identitätsfindung und Disziplinbildung der Erwachsenenbildungswissenschaft beitragen könnte als die meisten der vielen wissenschaftspolitischen Programme und professionspolitischen Appelle aus den letzten Jahren. *Armin Born* gelingt es in seiner „*Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung*“, verblüffende historische Kontinuitäten und systematische Zusammenhänge zu rekonstruieren, die bis zum Beginn des Jahrhunderts zurückreichen. Damit leistet er zweierlei: Er erzählt ein Stück *eigene* Geschichte der werdenden Disziplin. Für Identitätsfindung ist das allemal erfolgversprechender als ängstliche Abgrenzungsbemühungen gegenüber Nachbardisziplinen. Und er gibt einen systematisierten, wenngleich nicht ganz vollständigen Überblick über den bereits erreichten Stand, über Lücken und Entwicklungstendenzen der *empirischen* Forschung in der Erwachsenenbildung. Aktuelle Forschungsbemühungen, aber auch ‚Verwender‘ in Praxis und Studium können sich daran orientieren.

Das war längst überfällig. Und es bleibt nur zu hoffen, daß das Buch gelesen wird. (Allerdings ist einzuräumen: Es liest sich nicht immer leicht.) Wenn sich die darin aufgearbeiteten Forschungstraditionen dem kollektiven Gedächtnis der professionellen Gemeinschaft der Erwachsenenbildung einprägen, könnte der fatale Zirkel von Immer-wieder-Vergessen und scheinbar voraussetzungslosem Neuanfang in der Erwachsenenbildungsforschung allmählich durchbrochen werden – vielleicht ebenso der von allzu rascher, oft nur oberflächlicher Rezeption neuester Konzepte aus den Bezugswissenschaften und überscharfer Abgrenzung gegen diese.

Ein Konstrukt bleibt ein Konstrukt

In der Praxis der Erwachsenenbildungsforschung reichen die Kenntnisse über Erwachsenenbildungsforschung oft nicht sehr weit; Untersuchungen bauen nicht aufeinander auf; explizit beziehen sich Forscher oft eher auf den Erkenntnisstand in Nachbarwissenschaften als auf Vorgänger oder Konkurrenten im eigenen Forschungsfeld. Daß Born trotzdem strukturelle Zusammenhänge zwischen vielen Einzeluntersuchungen aufzuzeigen vermag, die selbst ihre Autoren so nicht gesehen haben, verdankt er einem Instrumentarium, das Theo Herrmann für die Psychologie entwickelt hat. Es ermöglicht, ex post eine „deskriptive“ und „systematische“ Bestandsaufnahme für Forschungsbemühungen“ vorzunehmen und „strukturelle Entwicklungslinien“ (S. 17) nachzukonstruieren. Born überträgt dieses Instrumentarium auf die Erwachsenenbildung. Ich habe den Eindruck, dieser Übertragungsversuch ist größtenteils gelungen. Das Verfahren erscheint vielversprechend; die Ergebnisse sind aufschlußreich. Am meisten überzeugt hat mich die Darstellung des „problemorientierten Forschungsprogramms: Eigenschaften und Voraussetzungen der Bildungsadressaten im kognitiven und psychischen Bereich“ (S. 55–91), das nach Borns Rekonstruktion bereits ein ehrwürdiges Alter von achtzig Jahren hinter sich hat. Freilich handelt es sich bei dem zugrundegelegten wissenschaftlichen „Strukturierungsmodell“ von Herrmann um ein Konstrukt. Tietgens' zweifelnde Anfragen in den „Vorbemerkungen“ zu Borns Buch beantwortet der Autor eindeutig. Er spricht selbst mehrfach von „Konstrukten“, „hypothetischer Konstruktion“, „Modellen“, „kognitiven Schemata“. In eben diesen hypothetisch konstruierten Elementen des Modells liegen indes auch Vorzüge des angewandten Verfahrens begründet. So ist die Beschränkung auf „forschungsprogrammimmanente“ Komponenten gerade in der Erwachsenenbildung von Vorteil, weil damit die eigentlichen Forschungsanteile in vorliegenden Untersuchungen aus der Gemengelage mit bildungs- oder gesellschaftspolitischen Aussagen, mit professionellen Interessen, mit didaktischen Empfehlungen und sonstigen praxisbezogenen Schlußfolgerungen herauspräpariert werden können. Vorteilhaft ist ebenso das hohe Abstraktionsniveau, auf dem der „Annahemern“ formuliert ist, der ein „historisches Forschungsprogramm“ zusammenhält und identifizierbar macht. Das erlaubt, zeitlich, thematisch, methodisch und sogar disziplinär weit auseinander liegende Einzeluntersuchungen, sofern sie nur die Kernannahmen gemeinsam haben, zusammenzuordnen. So wird es möglich, bisher unerkannte lange Kontinuitätslinien der Forschungsgeschichte zu rekonstruieren.

Andererseits markieren dieselben Vorzüge zugleich Schwächen und Schwierigkeiten des Verfahrens. Da „forschungsprogrammexterne“ Einflußfaktoren vernachlässigt werden, können wir von dieser „Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung“ keinerlei Aufklärung erwarten über das Verhältnis von Forschung und Praxis, das für eine praxisorientierte Wissenschaft konstitutiv ist. Empirische Untersuchungen, die dem ‚reinen‘ Forschungstyp nicht entsprechen, weil sie politischen Aufträgen, Anforderungen der pädagogischen Praxis oder institutionellen Interessen von Weiterbil-

dungseinrichtungen und -initiativen zu nahe sind, kommen in dieser Geschichtsschreibung nicht vor. Die Probleme, die mit den – in der Erwachsenenbildung sehr verbreiteten – Typen der „Praxisforschung“ bzw. der „Quasiforschung“ verknüpft sind, werden deshalb hier gar nicht diskutiert.

Born selbst benennt grundsätzliche Schwierigkeiten. Er betont, daß diese Art der „deskriptiven Ordnungsbildung“ für die Forschungsgeschichte „letztlich auch ein willkürliches Element“ (S. 123) enthalte. Das Strukturierungsmodell von Herrmann liefert keine Kriterien, „Annahmekerne und damit auch Forschungsprogramme“ (ebd.) eindeutig zu identifizieren. Ein Rest an interpretativer *Willkür* ist unaufhebbar. Sie wird erkennbar, wenn ein *im nachhinein hypothetisch re-konstruiertes* historisches Forschungsprogramm mit einem seinerzeit *im vorhinein real geplanten und durchgeführten* Forschungsprogramm kollidiert. Ein Beispiel: Born ordnet wesentliche Teile der Hildesheim-, der Göttinger und der Oldenburger Studie drei ganz verschiedenen historischen Forschungsprogrammen zu. Damit geht indes das heute noch Verbindliche jenes damals vor allem von Schulenberg realisierten Forschungsprogramms verloren. Denn das besteht ja gerade darin, daß verschiedene Fragestellungen mit ganz verschiedenen methodischen Mitteln im Rahmen *eines* komplexen Forschungsprogramms in drei aufeinander aufbauenden Untersuchungen stufenweise und nacheinander erfolgreich bearbeitet worden sind. An diesem Beispiel wird auch deutlich, daß das abstrakte und vornehmlich thematisch ausgerichtete Strukturierungsmodell wenig geeignet ist zu unterscheiden, welche Funktionen einzelne Untersuchungen innerhalb eines Forschungsprogramms übernehmen: Ob ihre Aufgabe die explorative Erschließung eines neuen Forschungsfeldes ist; ob es sich um Pilotstudien handelt oder um eine Leitstudie, die die Struktur des Forschungsprogramms maßgeblich bestimmt, oder um ein revisiting program mit programmerweiternden oder kritisch-reflexiven Funktionen.

Das „interpretative Paradigma“ ist kein Forschungsprogramm

Born unterscheidet im Anschluß an Herrmann zwei Typen von Forschungsprogrammen: *problemorientierte* und *explanative*. Im problemorientierten beziehen sich die Kernannahmen primär auf ein „invariant gesetztes Forschungsproblem“ in einem „bestimmten invarianten Tatbestandsbereich“ (S. 53). Sie dienen also dazu, Forschungsprobleme zu identifizieren und Forschungsfelder einzugrenzen, soweit sie für Erwachsenenbildung relevant sind. Die Forschungsgeschichte wird daraufhin untersucht, welche – als „Sekundärannahmen“ bezeichneten – „variablen Erklärungsversuche“ (S. 54) erfunden und entwickelt worden sind, um die vorgegebenen Forschungsprobleme zu lösen oder wenigstens immer präziser und differenzierter zu beschreiben. Born führt dies exemplarisch vor an zwei ausgewählten Problemkonstellationen aus der Adressaten- und Teilnehmerforschung. Die Ergebnisse erscheinen mir weitgehend plausibel; zum Teil sind sie, wie schon gesagt, verblüffend und – hoffentlich – großartig.

Erheblich mehr Zweifel habe ich gegenüber dem zweiten Forschungsprogramm-Typ. Den Kern explanativer Forschungsprogramme bilden „quasi-paradigmatische Theoriekonzeptionen“ (S. 29). Gerade umgekehrt wie beim ersten Programmtyp gehen sie von bestimmten Erklärungsversuchen aus, die als „allgemeine Erklärungsmodelle“ (S. 150) invariant gesetzt werden. Sie legen für die Forschung zuallererst eine bestimmte Perspektive fest, „wie die empirische Welt zu sehen und zu erklären ist“ (S. 167) – „welche ‚Dinge‘ bedeutsam sind und in welcher Beziehung sie zueinander stehen“ (S. 131). „Sekundärannahmen“ sind nötig, um die „invariante Theoriekonstruktion“ (S. 29) auf verschiedene empirische Gegenstandsbereiche und Sachverhalte anwenden zu können. Die Forschungsgeschichte wird daraufhin untersucht, wo und wie derartige Erklärungsmodelle empirisch angewendet worden sind.

Beispiele dafür in der Erwachsenenbildungsforschung zu finden, bereitet Born sichtlich mehr Mühe als im Falle der problemorientierten Programme. Die beiden explanativen Forschungsprogramme, die er exemplarisch vorstellt, überzeugen mich nicht. Das erste, der „feldtheoretische Ansatz von Tietgens und Weinberg“ (S. 132–143), ist, wie er selbst ausführt, primär nicht für die Forschung, sondern eher mit Blick auf die praktische Bildungsarbeit konzipiert worden. Die Absicht, das „Feldkonzept“ in der empirischen Forschung anzuwenden, ist schon nach wenigen Versuchen wieder fallengelassen worden, weil die „Komplexität der (theoretischen) Erklärungs- und Rekonstruktionsvorgabe“ (S. 142) sich methodisch und forschungspraktisch in einer empirischen Untersuchung nicht einholen ließ. Die Hannover-Studie von Siebert und Gerl bleibt die einzige realisierte Untersuchung nach diesem Ansatz.

Nach Born ist das „Feldkonzept“ vom „interpretativen Paradigma“ als explanatives Forschungsprogramm abgelöst worden. Unbestreitbar haben während der letzten zehn Jahre in der Erwachsenenbildungswissenschaft unter dem Stichwort „interpretatives Paradigma“ eine theoretische Neuorientierung und ein methodologischer Perspektivenwechsel stattgefunden. Aber ich bezweifle, daß mit diesem Stichwort der Kern eines Programms für die empirische Forschung bezeichnet werden kann. Das gelingt Born auch nicht. Er vermag den „Annahmekern“ eines solchen Programms weder im Hinblick auf Erwachsenenbildung noch im Hinblick auf empirische Forschung angemessen zu beschreiben. Statt dessen referiert er an der entsprechenden Stelle seitenlang „Grundposition(en) des normativen Paradigmas“ von Wilson und Blumer (S. 145 ff.). Beide verfolgen jedoch nicht die Absicht, ein empirisches Forschungsprogramm zu entwerfen, schon gar keines für die Erwachsenenbildung. Unter dem Begriff „interpretatives Paradigma“ fassen sie vielmehr grundlagentheoretische Aussagen und methodologische Prinzipien für den Gesamtbereich der Sozialwissenschaften zusammen, die als Basisannahmen *verschiedenen* Theorien zugrundeliegen und als fundamentale Konstruktionsprinzipien in die unterschiedlichsten Forschungsprogramme eingehen können und sollen. Salopp gesagt: Das interpretative Paradigma ist zur Kennzeichnung eines Programms für die empirische Erwachsenenbildungsforschung ein paar Nummern zu groß und einige Etage zu hoch angesiedelt.

Born benutzt dieses Paradigma als forschungsprogrammspezifisches „Erklärungsmodell“, ohne die wissenschaftstheoretische Bedeutung und den methodologischen Stellenwert, den es in seinem Entstehungskontext besitzt, ausreichend mitzureflek-
tieren. Sein Vorwurf, die Erwachsenenbildung rezipiere „Ansätze aus den Nachbar-
wissenschaften ... nur in relativ unsystematischer und teilweise auch recht oberfläch-
licher Weise“ (S. 168), droht damit auf ihn selbst zurückzufallen. Dennoch ist er, wie
ich glaube, auf der richtigen Spur. In der Perspektive des interpretativen Paradigmas
haben sich während der letzten Jahre nicht nur ein, sondern wahrscheinlich *mehrere*
erwachsenenbildungsspezifische Forschungsprogramme zu entwickeln begonnen.
„Biografieforschung und Bildungslebenslauf“ (S. 156 ff.) bzw. „organisiertes Lernen
als Verständigungsprozeß“ und als „Behandlung von Deutungsmustern“ (Sprockhö-
vel-Studie und BUVEP) weisen vermutlich in *verschiedene* Forschungsrichtungen.
Da sie noch in Entwicklung begriffen sind, sind die Kernannahmen entsprechender
Forschungsprogramme vielleicht noch nicht genügend ausgearbeitet, die treffenden
Namen darum noch nicht gefunden. Auch Grundlegendes bleibt noch genauer zu
bestimmen: Inwieweit geht es dabei um explanative *oder* problemorientierte For-
schungsprogramme bzw. wie sind beide Programmtypen jeweils *ineinander* ver-
schränkt. – Es zeigt sich: Für einen Wissenschaftsforscher wie Born gäbe es in
Zukunft noch einiges zu tun.

Wieder einmal: Wichtiges steht in den Anmerkungen

Zum Schluß noch eine kurze Anmerkung zu den Anmerkungen. Wichtiges muß der
Leser wieder einmal dort suchen. Das hat mich geärgert. Erklären kann ich mir das
zwar: Das vorliegende Buch ist die gekürzte Fassung einer umfangreichen Disserta-
tion. Aber wie ist es zu rechtfertigen, daß in einer Veröffentlichung über *empirische*
Erwachsenenbildungsforschung ausgerechnet Ausführungen zum Begriff „empiri-
sche Forschung“ und zum Verhältnis von quantitativen und qualitativen Forschungs-
methoden nach hinten abgedrängt werden? Und in einer Forschungsgeschichte
gehören Erläuterungen zum Wechsel der dominanten Bezugswissenschaften oder
zum Übergang von sozial homogenisierenden zu individuell differenzierenden For-
schungsansätzen nicht ins Kleingedruckte. Liebe Autoren, liebe Herausgeber, liebe
Lektoren, denkt auch mal an die Augen und die Aufmerksamkeit eurer Leser – und
an die Rezeptionschancen, die ihr vertut!

Sammelbesprechungen

Revidierte SESTMAT-Einheiten

- (1) SCHLUTZ, Erhard: Erschließen von Bildungsbedarf. Reihe Selbststudienmaterial (SESTMAT). Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1992, Best.-Nr. 30/0026
- (2) GERL, Herbert: Lernen als Kommunikation. Reihe Selbststudienmaterial (SESTMAT). Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1992, Best.-Nr. 30/0025
- (3) SIEBERT, Horst: Didaktische Planungsperspektiven. Reihe Selbststudienmaterial (SESTMAT). Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1992, Best.-Nr. 30/0013

Unter der tragenden Idee: Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in der ehemaligen DDR – gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft“ bemüht sich die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, die in den Volkshochschulen der neuen Bundesländer spürbare Lücke an theoretischen und praktischen Handreichungen für die Erwachsenenbildner schließen zu helfen.

Es sei gleich vorangestellt: In Sprache und Diktion, in ihrem theoretischen Anspruch und ihrer praktischen Hinwendung unterscheiden sich die drei vorgestellten Selbststudienmaterialien teilweise wesentlich. Aber das sollte den gedachten Adressaten eher positiv berühren, da sich hieraus auch wechselnde Lese-schwierigkeiten ergeben. Er/Sie wird den Wechsel von hohem theoretisch-pädagogischem Anspruch und beflügelnder Praktikabilität unterhaltsam empfinden. Während sich Schlutz fast ausschließlich der praktischen planerisch-pädagogisch-organisatorischen Tätigkeit der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter (HPM) zuwendet, ist die Arbeit von Gerl vorrangig auf den unmittelbaren Lehr- und Lernprozeß im Unterricht gerichtet. Bei Siebert verbinden sich beide Tätigkeitsfelder, seine

nisatorische als auch die Fragen des inneren Lehr- und Lerngeschehens im Unterricht in der Erwachsenenbildung (EB).

Die vorgestellten drei SESTMAT-Einheiten erheben den Anspruch, für die Mitarbeiter der EB – vorrangig Volkshochschulen (VHS) – der neuen Bundesländer bearbeitet zu sein. (Siehe „Hinweise für den Leser“ und „Anmerkungen zur revidierten Fassung“.) Es ist verständlich, daß dabei die unter den Bedingungen der alten Bundesrepublik in den letzten drei Jahrzehnten gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse den anders verlaufenen Arbeitspraktiken und Erfahrungen der Mitarbeiter der VHS in der ehemaligen DDR wenig Spielraum lassen. Das wird besonders bei vorgenommenen Veranschaulichungen deutlich: Schlutz z.B. spricht vom „Berufsrückkehrer“, realitätsnäher wäre für die neuen Bundesländer der „Berufsverlierer“, Siebert spricht von der Aversion gegenüber dem „Vokabular der Planwirtschaft“, daß Unterricht auch Planungsarbeit erfordert, ist für ostdeutsche HPM selbstverständlich und kein fragwürdiges Problem.

Allen drei Schriften ist gemeinsam, daß sie sich entscheidenden Problemen und Aufgabenstellungen der HPM zuwenden. Gemeinsam ist ihnen auch, daß sie für den interessierten Leser eine Fülle von Anregungen und teilweise auch unmittelbare Orientierungen für die komplizierter gewordene Unterrichtspraxis an den VHS geben. Unterschiedlich schwierig sind sie in ihrer Lesbarkeit besonders dadurch, daß eine Vielzahl von wissenschaftlichen Kategorien nicht zum begrifflichen Handwerkszeug der pädagogischen Mitarbeiter der VHS der ehemaligen DDR gehört. Das betrifft z.B. (ausgewählt): „reflexiven Mechanismus“, „Empathie“ (Gerl), „Curriculum“, „hedonistisch-konsumorientiertes Milieu“, „Evaluation“ (Siebert). Diese Begriffe muß sich ein gründlich Lesender teilweise erst neu aneignen. Es ist daher auch dankbar zu vermerken, daß alle drei Autoren sich bemüht haben, die verwandten wissenschaftlichen Kategorien dem Leser verständlich zu machen. Hierin besteht offensichtlich auch ein Teil der „revidierten Fassung“, wobei es sicher nicht vordergründig um die Begriffe

selbst geht, sondern vielmehr darum, daß der in der ehemaligen DDR pädagogisch Vorgebildete teilweise gravierend entgegengesetzte Erfahrungen gesammelt hat und über ein anderes Theorienbild verfügt.

Der bereits in den „Hinweisen“ und „Anmerkungen“ deutlich gemachte etwa gleiche Aufbau der einzelnen SESTMAT-Bände ist hilfreich für den Leser.

Vordergründig betrachtet weicht allerdings Schlutz bereits von diesem vorgegebenen Aufbau ab. Aber auch bei ihm finden wir die drei großen Inhaltskomplexe: Einstieg, theoretische Begründung und grundlegende Erfahrungswerte und praktisches Herangehen/Umsetzen der Erkenntnisse.

Alle drei Bände wenden sich an den pädagogisch vorgebildeten Mitarbeiter der EB, vornehmlich der VHS. Der Inhalt der Schriften richtet sich eindeutig an die HPM. Ohne eine offensichtlich geforderte pädagogische Vorbildung bleibt auch den sich bemühenden LeserInnen vor allem der theoretische Gehalt der Schriften verschlossen. Das wird ganz besonders deutlich bei Siebert, nicht so sehr bei Schlutz.

Wenn sich der/die LeserIn aus den neuen Bundesländern hineingefunden („damit abgefunden“) hat, daß bei allem erkennbaren Bemühen der Autoren die Aussagen und Beweisführungen immer aus der Sicht westdeutscher Erfahrungen geschrieben sind, findet er sicher Freude beim Lesen und Studieren. Daß dabei gewissermaßen als Nebenprodukt für die HPM der neuen Bundesländer auch interessantes neues Sachwissen, wie z.B. zum Datenschutz (Schlutz, S. 24 und S. 51/52) vermittelt wird, kann positiv bemerkt werden.

Schlutz stellt die Fragen in den Mittelpunkt, „was man vor Beginn einer Veranstaltung tun kann, um in der Einschätzung des Weiterbildungsbedarfs (objektiver Weiterbildungsbedarf und subjektive Weiterbildungsbedürfnisse) sicherer zu werden, und wie man aus durchgeführten Veranstaltungen Schlüsse für die weitere bedarfsorientierte Planung ziehen kann“. Im zweiten Kapitel, „wird der Prozeß der Bedarfserschließung in die übrige Planungsarbeit ein-

geordnet, mögliche Handlungsmuster werden vorgestellt ...“. Im Hauptteil der Schrift werden „Möglichkeiten und Methoden der Einschätzung und Erkundung des Bedarfs“ benannt. Dabei werden die verschiedensten Vorgehensweisen erörtert.

Im Schlußteil der Schrift wird diskutiert, „warum es so schwer ist, die tatsächliche Beteiligung an der Weiterbildung vorherzusehen“. Schlutz stellt sich die Aufgabe, „auch Nicht-Sozialwissenschaftler zu Erkundungen (zu) ermutigen, die im Arbeitsalltag möglich erscheinen.“ Das auf S. 25 diskutierte Verhältnis von weiblichen und männlichen Lehrgangsteilnehmern stellte sich an den VHS der neuen Bundesländer auf Grund der bisher anderen sozialen Stellung der Frauen, insbesondere ihres hohen Anteils in der Berufstätigkeit, anders.

Gerl stellt den Lernprozeß als einen „Vorgang des Miteinander-Sprechens („Kommunikation“) und des Miteinander-Handelns („Interaktion“) aller Beteiligten“ vor. In einem nur „sehr grob wiedergegebenen“ Überblick (S. 14) setzt er sich mit den erkenntnis- und lerntheoretischen Positionen von Verhaltenstheorie/Behaviorismus und Psychoanalyse auseinander. Er führt dann den Leser zum „personenzentrierten didaktischen Konzept“. Hierin liegt der Kern der Schrift, und hier finden die HPM der ehemaligen DDR eine Fülle neuer Ansätze ihrer unmittelbaren Tätigkeit. Erkenntnistheoretisch wird ihnen auch Bekanntes begegnet.

Die theoretischen Aussagen zum Behaviorismus und zur Psychoanalyse sind dem Adressaten nur begrenzt bekannt. Gleiches trifft auch zur Wirksamkeit der Gruppendynamik in Lerngruppen (Tobias Brocher, Hans Tietgens usw.) zu. Ihren großen und nachhaltigen Einfluß auf das pädagogisch-didaktische Denken in der westdeutschen EB ist den Mitarbeitern der EB in der ehemaligen DDR fremd – und teilweise sicher auch aus bisheriger sozialpsychologischer Sicht und der Enge der theoretischen Positionen der Kollektiverziehung fern.

In den Verarbeitungstexten findet der Sachinteressierte eine Vielzahl von konkreten Handreichungen für sein persönliches Arbeitsfeld im Prozeß der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Wir finden bei Gerl beachtens-

werte Orientierungen auf angstfreies, freudvolles Lernen, eine wohl sehr bedeutsame Bedingung für sinnvolles Lernen überhaupt.

Sieberts Schrift ist in ihrer Ganzheit konzentrierte Theorie ausgewählter Probleme der EB auf kleinstem Raum. Ihm geht es spürbar darum, für die KollegInnen der ostdeutschen EB behutsam den Blick für möglicherweise neue theoretische Erkenntnisse zu weiten.

In der Einführung stellt Siebert, ausgehend vom Anspruch der öffentlichen EB, ein Konzept der „didaktischen Handlungsebenen“ (der EB) vor und führt in erste Gedanken der Curricula ein. Mit dieser Schrift stellt Siebert u.a. die „Lernziele folgender Art“ in den Mittelpunkt:

- Kenntnis grundlegender Begriffe der didaktischen Planung,
- Einschätzung des Stellenwertes des Curriculum-Instrumentariums für die Didaktik der EB,
- Kenntnis der möglichen und nötigen Arbeitsschritte bei der Durchführung curricularer Planungsprozesse,
- Erkennen der Anwendungsmöglichkeiten solcher Verfahren in der eigenen Bildungsarbeit,
- Interesse an einer weiteren Beschäftigung mit der Curriculumtheorie.

Als mögliche „Verwendungssituationen für diese Ziele“ werden genannt:

- Planen des Programms für einen Aufgabenbereich,
- Planung einer Lehrveranstaltung,
- Planungs- und Beratungsgespräche mit nebenberuflichen Kursleitern,
- Durchsetzung didaktischer Ziele in Beiräten und Entscheidungsgremien.

Siebert zwingt seine Leser auch zur Auseinandersetzung, zur Infragestellung bereits vorhandener theoretischer Konstruktionen, theoretisch begründeter Vorstellungen über EB. Das scheint mir ein wichtiges und begrüßenswertes Anliegen aller drei SESTMAT-Bände zu sein. Über den Weg der teilweise mit erheblichen Leseschwierigkeiten verbundenen Erschließung des theoretischen Gedankengutes findet der vorgebildete Adressat (HPM) eine Fülle von helfenden Anregungen und Orientierungen – und der in der EB bereits Erfahrene

auch manche Bestätigung zu bereits vorhandenem Wissen.

Sieberts Schrift zeugt von wohlthuender Sachkenntnis (Kritikwürdiges ist angemerkt) der Volkshochschul-Arbeit in der ehemaligen DDR. So geht er auch davon aus, daß die übergroße Mehrzahl der HPM der VHS der neuen Bundesländer, aus der pädagogischen Arbeit an Grund-, Ober- und Berufsschulen kommend, in die EB hinübergewechselt ist und damit über ein Repertoire an pädagogisch-didaktischem Wissen und Können verfügt, das in die Besonderheit und Spezifik der EB transferiert werden muß.

Zum Problem der in der alten Bundesrepublik länger als zwei Jahrzehnte währenden – oft wohl auch recht widersprüchlich vorankommenden – Curriculum-Diskussion wird beim Leser sicher das Bedürfnis nach tieferem Verstehen und intensiverem Nachlesen entstehen. Hierfür ist es hilfreich, daß in der Anlage auf „Ursprungsliteratur“ verwiesen wird.

Die Lektüre wird dadurch wesentlich erleichtert, daß Begriffe und wissenschaftliche Kategorien, die in Westdeutschland langjährig gebräuchlich sind und jetzt auch in die Arbeit in den neuen Bundesländern Eingang finden, unmittelbar definiert werden.

Dem Leser oder der Leserin, die sich, aus was für Gründen auch immer, nicht sofort den theoretischen Ansprüchen des Bandes von Siebert stellen können, wird als Einstiegsheft die Schrift von Schlutz empfohlen. Sie ist wohl am „paßgerechtesten“ für die neuen Bundesländer. Hier findet er/sie sich auch am unmittelbarsten bestätigt.

Abschließend noch zwei Bemerkungen:

Alle drei Verfasser fordern die schöpferisch-produktive Einflußnahme und Mitgestaltung der erwarteten Adressaten bereits in der Planungsphase der Programme. Müßte das nicht auch für die Erarbeitung der vorgestellten Selbststudienmaterialien zutreffen? Leider wurden diese in allen Bänden erhobenen Forderungen nicht als eigene Ansprüche erkannt. Wünschenswert wäre es auch gewesen, die LeserInnen mit kurzen Angaben zur Person der Verfasser vertraut zu machen.

Herbert Fiedler

Literatur aus Österreich

- (1) Kurt Aufderklamm, Wilhelm Filla, Erich Leichtenmüller (Hrsg.)
Dienstleistung Erwachsenenbildung
Strukturen, Arbeitsweisen und Möglichkeiten
Wien – Baden 1991, 248 Seiten, S 270.00
(Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Band 8)

29 Autorinnen und Autoren setzen sich mit dem Entwicklungsstand und den Perspektiven der Volkshochschulen in Österreich auseinander. Es handelt sich um eine breite Palette von Beiträgen, die der Vielschichtigkeit der erwachsenenbildnerischen Arbeit Rechnung tragen.

Zugrunde liegt ein gemeinsames Interesse, die gewünschte und gesuchte Pluralität in Inhalten, Zielsetzungen, Arbeitsweisen, verbandlichen Strukturen dem eigenen Personal und der Öffentlichkeit zu vermitteln.

Eine Reihe von Beiträgen befaßt sich mit Funktionen und Aktivitäten der verschiedenen Ebenen der Organisation des Apparates Volkshochschule und ihrer strukturellen Einbindung in die Erwachsenenbildung. Durch zwei Beiträge aus der Bundesrepublik Deutschland ergeben sich Vergleichsmöglichkeiten für den deutschsprachigen Raum. U.a. mit Berichten über Sprachkurse, kunsthandwerkliche Kurse, Kurse zur Gesundheitsbildung und politischen Bildung, Angebote für Kinder werden Ausschnitte aus der inhaltlichen Arbeit vor Ort in verschiedenen Städten und Bundesländern dokumentiert. Die Autorinnen und Autoren sind zum großen Teil auf unterschiedlichen Hierarchiestufen innerhalb der Volkshochschule tätig, was detaillierte Insiderinformationen ermöglicht.

Das Leitmotiv des Sammelbandes „Dienstleistung Erwachsenenbildung“ wird in unterschiedlichen Aspekten immer wieder aufgegriffen. Im Mittelpunkt steht die Frage, in welchen Sektoren eine Professionalisierung vorangetrieben werden muß, um ein gut funktionierendes Dienstleistungsunternehmen sein zu können, ohne aber Bildung mit einer käuflichen Ware gleichzusetzen. Hindernisse auf dem Weg einer permanenten Weiterentwicklung sind eine ungenügende finanzielle Basis, eine nicht voll entfaltete Binnenstruktur und Qualifikationsdefizite bei den nebenbe-

ruflich Tätigen. Auch ein Mangel an empirischem Material, beispielsweise zum eigenen Unterrichtspersonal, macht sich ungünstig bemerkbar. Gleichzeitig gelingt es, vor allem in großstädtischen Einrichtungen, sich neuen und wachsenden Herausforderungen zu stellen. „Die Volkshochschule ist eine soziokulturelle ‚Tankstelle‘ für den einzelnen und die Gesellschaft. Sie vermittelt Wissen, lehrt zu denken, trainiert Fertigkeiten und Anlagen als Lebenshilfe oder als Selbstverwirklichung, verleiht der Freizeit Sinn, bereitet Vergnügen und Unterhaltung und stellt neue Sozialbezüge her. Diese Dienstleistung stärkt den ‚Sozialisierungseffekt‘ des einzelnen und hilft, die ‚Solidargemeinschaft‘ zu sichern“ (Viktor Wallner, S. 158).

Durchgängig fällt auf, daß Diskussionen über Teilnehmende und neu zu gewinnende Zielgruppen innerhalb des Bandes nur eine Randrolle spielen. Auch die Bestimmung des Verhältnisses von berufsorientierter zu politischer Bildung scheint kein zentrales Thema zu sein.

- (2) Wilhelm Filla
Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik
Eine Spurensuche
(Leykam Verlag) Graz 1991, 236 Seiten
(Reihe Neue Erwachsenenbildung, hrsg. von Aladar Pfniß, Band 12)

Der Autor, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, möchte mit seiner Studie über die Volkshochschule nach 1945 einen Baustein zur Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung liefern. Da die historische Entwicklung bislang nur wenig erforscht wurde, wird kein umfassender Anspruch formuliert. Sowohl Kontinuitäten als auch Brüche innerhalb einer hundertjährigen Geschichte sollen aufgezeigt werden, um den Blick auf Gegenwart und Zukunft zu erweitern. Materialien und Dokumente werden unter verschiedenen Gesichtspunkten wie dem Spannungsverhältnis zwischen Innovation und Beharrung oder zwischen affirmativer und emanzipativer Bildungsarbeit ausgewertet (S. 20). Die ersten Entwicklungsabschnitte vom Ende des 19. Jahrhunderts über die Hochzeit in den zwanziger Jahren bis zum Austrofaschismus werden knapp beschrieben. Der Schwerpunkt der Darstellung umfaßt den Zeitraum der zweiten Republik bis in die Gegenwart. Untersucht

werden Entwicklungen in den neun Bundesländern und der Dachorganisation. Herausgestellt wird vor allem die Rolle einzelner Persönlichkeiten, die das Profil der Volkshochschule in bestimmten Regionen und Zeitabschnitten geprägt haben. Obwohl im Vergleich zur westdeutschen Entwicklung ein Theorie- und Professionalisierungsdefizit beklagt wird (vgl. S. 210), sollen „nicht bloß Daten und Dokumente aneinandergereiht, Personen aufgezählt und in ihren Entstehungsbedingungen mehr oder weniger begriffene Ereignisse und Abläufe dargestellt“ werden (S. 20). Geleistet werden soll „die wissenschaftliche Fundierung und Reflexion der Volkshochschularbeit in Verbindung mit der volkshochschulorientierten Theorieentwicklung“ (S. 21).

Im Fazit und Ausblick wird das Innovationspotential der Volkshochschulen eher skeptisch gesehen, sofern sich bestimmte Rahmenbedingungen wie mangelnde finanzielle Ressourcen nicht verändern. Der größte Erfolg nach 1945 hat in der Ausbreitung auf das gesamte Bundesgebiet bestanden, während jedoch die qualitativen Leistungen nicht durchweg positiv zu beurteilen sind:

- ein breites Angebot kann beliebig werden,
- Innovationen bleiben punktuell und gehen mit Selbstausbeutung einher, wenn sie finanziell nicht abgesichert sind,
- bildungspolitische Aktivitäten müssen verstärkt werden,
- das Feld der beruflichen Bildung kann nicht einfach brachliegen,
- emanzipatorisch-aufklärerische Bemühungen müssen verstärkt werden.

Um nicht ins „gesellschaftliche Abseits“ (S. 216) zu geraten, müssen gesellschaftliche Entwicklungen wie die Tendenz einer multikulturellen Gesellschaft und einer wachsenden Arbeitsmarktplanung intensiv verfolgt werden. Bildungsarbeit muß mitunter auch auf „„Einmischen“ und politische Aktivierung zielen“ (S. 216).

- (3) Michael Schratz
Bildung für ein unbekanntes Morgen
Auf der Suche nach einer neuen Lernkultur
(Profil Verlag) München, Wien 1991, 156
Seiten, DM 29.00

Bei dem vorliegenden Band handelt es sich (bis auf eine Ausnahme) um eine Aufsatzsammlung, die zwischen 1983 und 1990 publizierte Beiträge des Verfassers zusammenstellt und damit leichter zugänglich macht. Egal, ob es sich um die Lernorte Schule, Hochschule oder Erwachsenenbildung handelt, verbindet das Anliegen ist es, die Herausforderungen gesellschaftlicher Krisen für das Lernen zu reflektieren und Suchbewegungen praktisch werden zu lassen. Dieser Ansatz ist eng mit persönlichen Entwicklungen und Sichtweisen des Lehr- und Forschungsprozesses des Autors verknüpft. Im Versuch, Möglichkeiten einer neuen Lernkultur zu prüfen, werden auch eigene Veränderungen „von einer eher analytischen zur eher hermeneutischen Sicht“ und „vom eher distanzierten zum eher persönlichen Schreiben“ (Vorwort) bilanziert.

Die Ausführungen des Club of Rome zur „Zukunftschance Lernen“ von 1983 beinhalten Leitgedanken, die Wendepunkte pädagogischen Handelns markieren und den traditionellen Lernbegriff in Bewegung bringen. Leben wir in Zusammenhängen permanenter äußerer Bedrohungen und gesellschaftlicher Krisen, dann müssen Praxis und Leben der Lernenden, ihre Probleme und Nöte in den Mittelpunkt pädagogischer Arbeit gerückt werden. Statt dessen dominiert jedoch eine Lehr- und Lernkultur, die eigenen lange zurückliegenden Schulerfahrungen ähnelt (vgl. S. 24). Veränderungsperspektiven drücken sich in Termini wie identitätsorientiertes Lernen, lebendiges Lernen, reflexives Lernen aus. Intendiert ist eine Bildungsarbeit, die an den Menschen orientiert ist und ihnen ermöglicht, sich gesellschaftliche Erfahrungen anzueignen und politisch handlungsfähig zu werden. Bezogen auf die Schule kann das modellhaft beinhalten: „Wenn Lehrende eine einzige Woche ihres Unterrichts hernehmen, um in dieser Zeit mit ihren Schülern den Bereich eines Quadratkilometers im Umkreis ihrer Schule zu erkunden, können alle Beteiligten mehr lernen, als ihnen Schulbücher je vermitteln können“ (S. 31).

Monika Schmidt

Kurzinformationen

Hans Ballhausen/Hermann Buschmeyer (Bearb.)

Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung

Positionen und Kontroversen

(Landesinstitut für Schule und Weiterbildung)

Soest 1991, 201 Seiten, DM 7.50

Es ist kein nordrhein-westfälisches Problem allein, das in dieser Veröffentlichung des Landesinstituts in Soest zur Sprache kommt. „Komplexität und Beschleunigung scheinen die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse unseres Jahrhunderts zu charakterisieren“, heißt es treffend gleich zu Anfang (S. 5). In der politischen Bildung Tätige reagieren unterschiedlich darauf. Da gibt es die, denen die sozialen Bewegungen und die Ganzheit, die neue Subjektivität, ja die Spiritualität den künftigen Weg anzeigen, und da gibt es die, von denen kritische Rationalität als Basis der gesellschaftlichen Urteilskraft angemahnt wird. Um hier einem Konsens oder einer Klärung des Dissens näherzukommen, hat das Landesinstitut eine Arbeitsgruppe „Selbstverständnis der politischen Bildung“ eingerichtet. Das Für und Wider, das dabei diskutiert wurde, ist in dem vorgelegten „Reader“, wie die Herausgeber es nennen, durch Gesprächsunterlagen, Protokollauszüge und Kommentare dokumentiert. Wenn Hermann Buschmeyer resümiert, „der Eindruck war der, daß mit zunehmender Konkretion auch der Dissens in den ableitbaren Folgerungen stieg“ (S. 16), so kann dem wohl nach einer gründlichen Lektüre zugestimmt werden. Was an grundlegenden Kontroversen bleibt, läßt sich ebenfalls nachlesen. Auch der einen Seite geht es auf Unterstellungen der neuen Subjektivität gegenüber der alten zurück. So würden sicherlich die meisten „Traditionalisten“ den auf S. 119 formulierten „Schlüsselqualifikationen einer subjektorientierten politischen Bildungsarbeit“ zustimmen können, wenn die Wendung des Sich-Distanzierens von angeblich Bisherigem nicht wäre. Auf der anderen Seite besteht die Tendenz, im Neuen nur das Gefährliche des Extremen zu sehen. Das aber ist begreiflich, weil sie in der Praxis am meisten ins Auge fallen. Auf diesem Hintergrund

erhalten die Diskussionsbeiträge von B. Claußen besonderes Gewicht (vor allem S. 130–137, 143 f.). Mit anderen Worten: Der Reiz des Buches liegt darin, daß bei der Lektüre noch etwas von dem Heißen der Diskussion zu spüren ist. Der dazu nötige kühle Blick fehlt aber nicht. Er wird von Heike Ackermann und Walter Bender geboten, die nicht an der Arbeitsgruppe beteiligt waren und mit wissenschaftlichem Hintergrund die abgedruckten Materialien in differenzierter Weise kommentieren. Darin stecken die Anstöße zur weiterführenden Diskussion, die die Herausgeber sich wünschen. Allerdings wird dabei sehr Elementares, heute aber Vergessenes angesprochen. So beispielsweise, daß Orientierung, Verantwortungsbewußtsein und ähnliche hehre Ziele über Wissen zu erreichen sind (S. 171) und daß „Lernen über Gefühle sich nur über den Verstand vollzieht“ (S. 177).

H.T.

Klaus Berger u.a.: Ökologische Verantwortung

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1991, 152 Seiten, DM 18.00

Ist „Ökologische Verantwortung“ in der Erwachsenenbildung lehr- und lernbar? Diese Frage wird aus theoretischer und bildungspraktischer Sicht sowie aus der Perspektive verschiedener Bildungseinrichtungen diskutiert.

Klaus Berger leistet in dem Hauptbeitrag dieses Sammelbandes eine gute Zusammenfassung der ökopädagogischen Diskussion über Ziele und Begründungen, Möglichkeiten und Barrieren einer Umwelt- und Verbraucherbildung. Besonders aufschlußreich ist m.E. der Kontrast zwischen den Postulaten der ökologischen Ethik und dem Realitätsbezug der ökologischen Psychologie. Berger plädiert zu Recht für eine ökologische Realanthropologie (Tietgens), die die kognitiven Dissonanzen und Widersprüche menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns in Rechnung stellt.

Hermann Buschmeyer berichtet über zwei Modellseminare des Landesinstituts für Schu-

le und Weiterbildung. Es geht ihm vor allem darum, das „unsichtbar, latent Politische“ der Ökologiekrise und des ökologischen Handelns bewußt zu machen.

Hans-Joachim Fietkau stellt eine amerikanische Methode der Konsensbildung und Entscheidungsfindung vor. Daß diese Methode als „Mediationsverfahren“ bezeichnet wird, verwirrt zunächst. Auch wenn es sich nicht um eine spezifische Methode der Umweltbildung handelt, lohnt sich die Lektüre dieses Beitrags z.B. für alle, die umweltpolitisch tätig sind. Reinhard Sellnow berichtet über Erfahrungen mit einer „ökologischen Denkwerkstatt“. Diese Organisationsform ist zweifellos eine Bereicherung des Methodenspektrums, auch wenn die Besonderheiten des „ökologischen Denkens“ noch deutlicher akzentuiert werden sollten.

Hermann Sturm teilt Ergebnisse einer Evaluation des Medienverbundes „umwelt-handeln im alltag“ mit. Dabei wird deutlich, daß wir mit der empirischen Wirkungsforschung der ökologischen Bildungsarbeit noch am Anfang stehen und daß hier weitere Bemühungen unerläßlich sind, um die Wirksamkeit der Erwachsenenbildung nicht nur zu behaupten, sondern auch zu belegen.

Heino Apel erörtert aus der Sicht der Volkshochschule die Frage nach den Zielgruppen und der Teilnehmermotivation insbesondere der „Öko-Einsteiger“. Mit seiner Warnung vor einer „Werteerziehung“ unterscheidet er sich zweifellos von der Mehrheit der Ökopädagogen/innen.

Wolfgang Beer stellt Bildungsangebote der evangelischen Erwachsenenbildung vor. Wichtig ist sein Hinweis auf die Grenzen des Erfahrungs- und Betroffenheitslernens bei komplexen Themen wie z.B. Gentechnik, bei denen auf einen wissenschaftlich-theoretischen Zugang nicht verzichtet werden kann.

Hans Tietgens warnt einleitend vor einer Handlungsverengung ökologischer Bildungsarbeit und plädiert statt dessen für eine „Ursprungsorientierung“ bei der Bearbeitung ökologischer Themen. Trotz der Inflation ökopädagogischer Publikationen empfehle ich

aus folgenden Gründen eine Lektüre dieses Buches: In den meisten Beiträgen wird auf eine Erfolgsberichterstattung über eigene Projekte verzichtet. Ferner wird die Gefahr einer idealistischen, normativen Postulatspädagogik weitgehend vermieden. Zum dritten findet man selten weitschweifige Wiederholungen dessen, was inzwischen allgemein bekannt ist (daß z.B. die Zukunft gefährdet ist, daß Bildungsarbeit Politik nicht ersetzen kann, daß Wissen nicht ohne weiteres zum Handeln führt, daß es keine methodischen Rezepte gibt, daß ein Umdenken erforderlich ist usw.). Auch wenn es schwierig ist, zu diesen Themen noch etwas Neues zu schreiben, so werden doch vor allem in dem Beitrag von K. Berger vorhandene Wissensbestände in lesenswerter Weise und mit neuen Akzenten und Verknüpfungen dargestellt. Diese Publikation verdeutlicht aber auch das Defizit an empirischer Motivations-, Lehr-, Lern- und Evaluationsforschung zur ökologischen Bildungsarbeit.

H.S.

Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e.V. (Hrsg.)
Arbeiterbildung und demokratische Kultur
Festschrift für Günther Altmann
Hannover 1990, 82 Seiten

ARBEIT UND LEBEN ist eine bedeutende Weiterbildungseinrichtung mit dem Schwerpunkt Politische Bildung, die in Kooperation zwischen dem Deutschen Gewerkschaftsbund und den Volkshochschulen in den meisten Bundesländern besteht. Eine eigenständige Entwicklung hat dabei die Bildungsvereinigung Arbeit und Leben in Niedersachsen genommen, wo sie sich insbesondere als Bildungseinrichtung des DGB und seiner Gewerkschaften und Industriegewerkschaften herausgebildet hat. „Diese am schwedischen Vorbild orientierte Bildungseinrichtung hat wesentlich dazu beigetragen, Arbeiterbildung, Politische und gewerkschaftliche Bildung, später wieder – wie in der Anfangszeit – allgemeine Bildung (nachträgliche Schulabschlüsse) und berufliche Weiterbildung für Arbeitnehmer als sonst schwer erreichbare Zielgruppe in großem Umfang zu entwickeln“ (so die treffende Zusammenfassung von J. Weißbach, S. 12).

Einen wesentlichen Anteil an dieser Entwicklung in Niedersachsen hatte Günther Altmann, dem die vorliegende Festschrift gewidmet ist. Mehr als 25 Jahre beeinflusste er als pädagogischer Leiter nicht nur die Entwicklung von Arbeit und Leben in Niedersachsen, sondern auch die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Niedersachsen insgesamt. In diesen 25 Jahren wuchs Arbeit und Leben Niedersachsen – wie manche andere Bildungseinrichtung auch – aus kleinen, überschaubaren Größenordnungen (anfangs drei Beschäftigte) zu einem pädagogischen Großbetrieb heran; Arbeit und Leben verantwortete 1988, beim Ausscheiden von Günther Altmann, 200.000 Unterrichtsstunden, die Hälfte davon für politische Bildung. Arbeit und Leben ist der größte Veranstalter politischer Bildung in Niedersachsen, und Günther Altmann hat dies immer verstanden als Arbeiterbildung und als Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft (S. 11).

Neben einigen Grußworten von Mitstreitern und programmatischen Texten von Günther Altmann selbst aus den Jahren 1968, 1972, 1975 und 1976 enthält die Festschrift vor allem drei größere Beiträge:

- Zum Thema „Kooperation oder Autonomie?“ beschäftigt sich Jörg Wollenberg (Nürnberg) mit der problematischen Identität einer Bildungsvereinigung zwischen Großorganisationen;
- zum Stichwort „Arbeiterbewegung, gewerkschaftliche Bildungsarbeit und demokratische Kultur“ diskutiert Wolfgang Hindrichs (Bremen) die Bedeutung von Arbeiterbildung beim Aufbau einer demokratischen Gesellschaft;
- mit dem Thema „Kulturelle Bildung und soziale Identität“ betont Kurt Johansson (Recklinghausen) die Bedeutung der Kultur als Bestandteil der Arbeiterbildung, die erst Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre wieder entdeckt wurde.

Ein lesenswertes Büchlein (82 Seiten) für alle diejenigen, die an politischer Bildung und an Arbeiterbildung ein kundiges Interesse haben. Es fällt aber heutzutage auf, daß die 10 Beiträge nur von Männern geschrieben sind.

E.N.

Manfred Bönsch/Richard Winkelmann (Hrsg.)

Humanität und Bildung

Festschrift für Horst Ruprecht

(Expressum-Verlag) Hannover 1990, 128 Seiten, DM 18.00

Die weitgefächerten Interessen von Horst Ruprecht, dem diese Festschrift gewidmet ist, ergeben in der Zusammenstellung der Beiträge eine reizvolle Mischung. Horst Ruprecht war und ist ebenso an Schuldidaktik wie an Bildungsforschung, an Bildungsverwaltung ebenso wie an naturwissenschaftlichen und anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen interessiert.

In der Schrift beschäftigt sich der Mitherausgeber Manfred Bönsch unter dem Titel „Bildung in einer sich wandelnden Welt“ mit der Frage, welcher Bildungsbegriff für die Gesellschaft der Bundesrepublik zum Jahrtausende gelten sollte oder könnte; Jörn Fehr erläutert unter dem Titel „Marketing und Bildung“ Aspekte des in den letzten Jahren immer wichtiger werdenden Verhältnisses von Bildung, Geld, Organisation und Wirtschaft. Horst Siebert stellt die Frage: „Welches Wissen gehört zur Bildung?“ und formuliert dazu fünf Thesen, von denen die zweite lautet: „Die Erwachsenenpädagogik hat auf die Frage nach dem Wissen und den relevanten Lerninhalten bisher keine befriedigende Antwort gefunden. Ihr Hinweis auf eine Subjektorientierung erscheint mir berechtigt, aber doch ergänzungs- und konkretisierungsbedürftig“ (S. 97).

Weitere Beiträge aus dem Hannoveraner Kollegenkreis von Horst Ruprecht thematisieren Arbeitsgebiete, in denen das Verhältnis von Humanität und Bildung konkretisiert wird. So verweist Erika Schuchardt darauf, daß „behinderte Mitmenschen unter uns“ sind, Albert Ilien schreibt über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten bei der universitären Vermittlung der Bildungsidee, und Rainer Zech formuliert unter dem Titel „Humane Politik“ Aspekte einer „Theorie politischer Handlungsfähigkeit“.

Wie meist bei Festschriften, die um das Interessens- und Arbeitsspektrum einer Person kreisen, lassen sich auch hier die Beiträge nicht einer Disziplin und einer Position allein zuord-

nen. Interessant wird dieser Sammelband durch seine Mischung, und lesenswert ist er aufgrund des mit Engagement Vorgetragenen allemal.

E.N.

**Elisabeth Brugger (Hrsg.)
Engagement, Hobby oder Karriere**

Der berufliche Weg in die Erwachsenenbildung an den Beispielen USA, Österreich, Schweiz

(Picus Verlag) Wien 1991, 130 Seiten, DM 29.90

1969 haben KMK und WRK in der Bundesrepublik Deutschland für die Erwachsenenbildung neue Wege für eine verstärkte Professionalität und Professionalisierung über ein Diplom für Erziehungswissenschaft (mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung) angebahnt. Andere Fächer aus den vormaligen Philosophischen Fakultäten, zumal die Psychologie und die Sozialwissenschaften insgesamt, hatten mit Diplom-Ordnungen und -Prüfungen Berufseingangsvoraussetzungen fixiert, die zuvor eher vage ausgelegt waren. Die Pädagogik ist solchen Beispielen gefolgt, freilich ohne zuvor das Berufsfeld und die Tätigkeitsfunktionen genauer zu bestimmen und solchermaßen Ordnungen zu verfassen, die sich weniger am beruflichen Erfordernis ausrichten. Es wurde zudem angenommen, daß die Nachfrage nach disponierendem Personal beträchtlich ansteigen werde und daß das Augenmerk im Diplom zuvörderst nicht auf dozierende Qualifikation zu richten sei. Andere Länder sind diesem Beispiel mit je unterschiedlichen Variationen gefolgt, zwischen rigider Reglementierung und relativer Offenheit gegenüber unterschiedlichen Berufseingangs-Voraussetzungen. Sie konnten von dem Vorlauf der Bundesrepublik profitieren oder im Nachlauf – wie im Falle der USA – eigene Befunde einer genaueren Verifikation unterziehen. Hier sind drei Modelle weithin juxtapositionell vorgestellt: die USA, Österreich und die Schweiz, wobei deutlich abgelesen werden kann, in welchem erheblichem Maß praktische Erfordernisse und Tätigkeitsbestimmungen Professionalisierungsstrategien dirigieren. In den USA gibt es kein zentralistisches Einvernehmen, hier läuft in der Regel eine wie auch immer geartete pädagogische Tätigkeit den diploma courses voraus, wie dies etwa das Beispiel der Columbia Universität lehrt, aus

deren Umfeld ich auch meine Beurteilung entnehmen könnte (S. 21 ff.). In Österreich ist das deutsche Beispiel nicht ohne Wirkung geblieben, und dies gilt über diesen speziellen Aspekt hinaus auch für das Forschungsterrain Professionalisierung in unterschiedlichen Verwendungssituationen (S. 59 ff.). In der Schweiz schließlich ist das System der Erwachsenenbildung geographisch, sprachlich und konfessionell so dispers, daß bei einem Diplomstudiengang eher auf Grunderfordernisse und weniger auf spezifische Verwendungssituationen zu sehen wäre (S. 99); von daher ist es plausibel und das Verständnis erleichternd, daß sich Verfasser auf die Deutschschweiz beziehen. Den drei Beschreibungen – es handelt sich um jüngste Forschungserträge – ist gemeinsam, daß sie nicht nur nach Ausbildungsgängen fragen, sondern auch versuchen, das Tätigkeitsfeld und die regulierungsunabhängigen Einstellungen zu erkunden. Welche Erwartungen werden mit dem Tätigkeitsfeld verbunden, welche innere, pädagogische Bereitschaft liegt für eine Arbeit für und mit Erwachsenen vor, wo sollte die Professionalität durch andere Qualifikationen ergänzt werden? Im Vorwort der Herausgeberin wird die Professionalisierung ihres optimistischen Erwartungsanspruchs enthoben, und es wird eher nüchtern formuliert: „Konnte man ehrenamtlichen Liebhabern der erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten noch kaum Vorschriften über den Arbeitsablauf und die Qualität der Arbeit machen, so wird von einer Institution, die den Anspruch erhebt, viertes Rad am Bildungssystem zu sein, einfach Professionalität in ihrem Angebot erwartet“. Dies schließt, wie ferner gesagt wird (S. 9 f.), die in der Überschrift genannte Tugend des pädagogischen Engagements keineswegs aus und kann auch nicht der Obhut des nebenamtlichen Personals anheimgegeben werden.

Übrigens haben in der Schrift die Resolution von Guernavaca und die daran anschließende Diskussion über die Deprofessionalisierung ihre Spuren hinterlassen. Die vergleichende Dimension gerät indes etwas schmal und läßt eine komparatistische Vorgehensweise weithin unberücksichtigt. Dieser Einspruch minimiert unsere Wertschätzung nur geringfügig. Der Preis des Bandes wird seine Verbreitung leider in Grenzen halten.

Joachim H. Knoll

**Bernhard Claußen/Ralf-Jürgen Girbig/
Klaus-Peter Hufer**

**Entwicklung der Demokratie und politische
Erwachsenenbildung**

Für Joachim Oertel zum 65. Geburtstag
(Verlag Dr. R. Krämer) Hamburg 1990, 65
Seiten, DM 24.80

Wenn aus der „Grenzlandakademie Sankelmark“ eine Bildungsstätte als „Brücke zwischen Nachbarn“ wurde, so verdankt sie dies ihrem jahrzehntelangen Leiter Joachim Oertel. Wenn in dem Vorwort der ihm gewidmeten Schrift von seinem „furchtlosen Streiten dafür, daß die Gäste seines Hauses ... ihre abweichenden Überzeugungen zur Geltung bringen können“ die Rede ist, so lassen die dann folgenden Beiträge erkennen, wie wenig selbstverständlich es ist, unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen „selbstsicher und tolerant“ (S. 8 f.) zu sein. Nicht zufällig ist es daher auch, daß hier im Herbst 1990 ein Autor aus der DDR zu Worte kommt. Ralf Jürgen Girbig, Professor an der Pädagogischen Hochschule Güstrow, gelangt in seiner kurzen, aber wohl treffenden Analyse zu dem Resümee, die „Vergangenheitsbewältigung“ müsse „die wechselseitigen Bezüge, Gegebenheiten, Irritationen, Konzeptionen und Strategien auf der Grundlage des ehemaligen Ost-West-Konflikts beiderseitig einschließen“ (S. 32). Wie schwierig dies sein wird, läßt ein Jahr später die hemmungslose Inszenierung publizistischer Kampagnen erkennen. Dennoch oder gerade deshalb sollten es die in der politischen Erwachsenenbildung Tätigen mit Respekt registrieren, wenn hier auf die Forderung des 6. Deutschen Studententages 1960 nach der Einführung eines sozialwissenschaftlichen Grundstudiums zurückgegriffen wird. An die Vergangenheit erinnert auch der erste Beitrag des Buches. Klaus-Peter Hufer belegt mit vielen Zitaten, „wie viele der heute kursierenden Leitideen bereits in den 50er Jahren artikuliert und – zumindest ansatzweise – entwickelt worden sind“ (S. 13). Ebenso sind aber auch die Gefährdungen die geblieben, die im Begriff der Instrumentalisierung zusammengefaßt werden können. Die oft zu hörende Behauptung, außerschulische Politische Bildung habe sich vor 1968 auf Institutionenkunde beschränkt, wird hier ein weiteres Mal widerlegt. Wenn Hufer schreibt: „Es ist heute

noch lohnend, in die Geschichte der Politischen Erwachsenenbildung zu schauen“ (ebenda), so gilt dies in besonderem Maße auch für die Zeit Anfang der 60er Jahre. Perspektiven für die Zukunft auf der Basis einer kritischen Gegenwartsanalyse enthält der dritte Beitrag. Bernhard Claußen zeigt, wie der einleitende Satz des Vorworts zu verstehen ist: „Politische Erwachsenenbildung und die Entwicklung der Demokratie ... sind zentrale und einander wechselseitig bedingende Variablen der politischen Kultur einer Gesellschaft“ (S. 7). Kennzeichnende Stichworte seines Entwurfs sind: „Durchlüftung des geläufigen Alltagsverstandes“ (S. 46), Erkennen von „Sachverhalts-Zusammenhängen“ (S. 41), „Diskursive Kommunikation“ (S. 43) im Interesse einer Transparenz bei aller Verwicklung der Menschen in gesellschaftliche Kontexte (S. 42 f.), „Konzentration aufs Subjekt – nicht aufs bloße Subjektive“ (S. 46). Wie schwer all dies zu realisieren ist, wird daran deutlich, daß „der Umbruch in den realsozialistischen Ländern als Sieg des Kapitalismus interpretiert und zugleich der Überlegenheit formaler und repräsentativer Demokratie zugerechnet“ wird (S. 51). Trotz oder gerade wegen des „Ineingreifens von Siegespose mit Platzvorteilen einerseits und Verlierermentalitäten mit Defiziten andererseits, welches herrschaftsfreie Dialoge und selbstbewußte Teilhabe an Auseinandersetzungen beeinträchtigt“ (S. 52), setzt Claußen auf den „kontrafaktischen Diskurs“ mit „approximativ erreichbaren Netzwerken“ (S. 58) als Instanzen „zwischen Alltagswelt, politischem System und Öffentlichkeit“, die „den Traditionen der Aufklärung verhaftet (sind), ohne in den Fallstricken ihrer Dialektik sich zu verfangen“ (S. 59).

H.T.

**Bernhard Frank/Gerhard Maletzke/Karl H.
Müller-Sachse**
Kultur und Medien

Angebote – Interessen – Verhalten. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission
(Nomos-Verlagsgesellschaft) Baden-Baden
1991, 500 Seiten

Als Band 11 der „Schriftenreihe Mediaperspektiven“, die im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbe-gesellschaften herausgegeben wird, erschien das Buch mit dem

vielversprechenden Titel „Kultur und Medien“, das sich auf eine Befragung bei 3006 Personen im Frühjahr 1989 sowie eine Sekundäranalyse anderer Datenquellen, insbesondere zur Programmnutzung von Fernsehen und Rundfunk, stützt. Da der Themenbereich dieser Studie für die kulturelle Weiterbildung interessant ist, wird sie hier kurz angezeigt.

Im Mittelpunkt der Studie steht die Repräsentativbefragung des „Kulturpublikums“, also der Besucher/innen von Theater, Museum und Kino, der Hörer/innen von Musik, der Leser/innen von Belletristik und des Zusammenhangs derselben untereinander. Die Repräsentativerhebung kommt zu dem Ergebnis, daß auf der Ebene des Besucher-, Hörer-, Leser- und Teilnehmer-Verhaltens eine relativ kleine Gruppe (10–15 % der Bevölkerung) auszumachen ist, die bildungsbürgerliche Angebote in all diesen nur formal differenzierten Kulturbereichen nutzt. Die Studie bestätigt damit die bereits vorliegenden Kenntnisse über das Rezeptionsverhalten gegenüber sogenannten „hochkulturellen“ Kulturformen. Die rein formale Segmentierung des Kulturbereichs erweist sich dabei als Hindernis, weitergehende Indikatoren für Nutzerverhalten zu bekommen.

Zu den Interessen der Rezipienten gegenüber kulturellen Produktionen liefert die Studie letztlich keine Aussage, da sie von ihrer empirischen Vorgehensweise her nur begrenzt nach Kenntnissen, nicht aber nach Interessen fragt.

Für Interessierte aus dem Bereich der Weiterbildung, die keine genauen Kenntnisse über Programmstrukturen von Hörfunk und Fernsehen sowie über die Kulturinformation in Zeitungen haben, lohnt sich ein kurzer Blick in die sekundäranalytisch aufbereitete Übersicht über die Medien, Bibliotheken, Theater und Museen, die als Rahmenbedingungen beschrieben werden (S. 83 ff.). Sehr eklektizistisch und auf das Formale beschränkt sind ausgewählte Inhaltsanalysen zu kulturellen Angeboten im Fernsehen und in Zeitungen (S. 123 ff.).

Ein lesenswerter Teil der 500-seitigen Publikation sind die einleitenden Anmerkungen von A.J. Wiesand mit dem Titel „Kultur und Rundfunk“ – eine Mesalliance?“.

Insgesamt ist das Buch aber aufgrund seiner unzulänglichen empirischen Vorgehensweise, der Bekanntheit oder aber Banalität der Ergebnisse, der wenig präzisen Begriffe sowie unklarer Bezüge nicht lesenswert. Eine Studie über den Zusammenhang von Kultur, Medien und Bildung, die dringend notwendig wäre, steht noch aus.

E.N.

Martha Friedenthal-Haase Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung

Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln

(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1991, 407 Seiten, 60 Seiten Anhang, DM 152.00

Wo und mit welchen Akzenten Lehrveranstaltungen zur Erwachsenenbildung an Universitäten der Weimarer Republik stattgefunden haben, wieviele Dissertationen zur Thematik abgeschlossen worden sind, diese Fragen werden in der Habilitationsschrift von Martha Friedenthal-Haase auf der Basis umfangreicher und intensiver Recherchen beantwortet. Dabei ist die Zahl der Dissertationen höher, als gemeinhin angenommen, jedenfalls dann, wenn man Erwachsenenbildung, wie heute meist üblich, im weiten Sinne versteht (S. 110) und z.B. Frauenthemen einbezieht. Der Umfang der Lehrveranstaltungen ist hingegen dürrig. Sie konzentrieren sich in starkem Maße auf sechs Hochschulen. Die Verfasserin unterscheidet dabei zwischen den großstädtischen Universitäten in Köln, Leipzig und Frankfurt/M., deren Angebot von den Sozialwissenschaften angeregt und getragen wurde, und den mittelstädtischen Universitäten in Göttingen, Heidelberg und Jena, wo die Erziehungswissenschaftler im Zuge der pädagogischen Reformbewegungen die treibende Kraft waren. Die Zuordnungen sind zwar nicht trennscharf, erlauben aber profilierende Darstellungen. Sie konzentrieren sich im zweiten und dritten Teil auf das Beispiel Köln. Sowohl die kontextuellen als auch die personellen Besonderheiten und ihr teilweise Exemplarisches werden bei der Lektüre deutlich. Wenn in einem weiteren Teil der „Zusammenhang von Fachgeschichte und Lebensgeschichte: Paul

Honigsheim“ dokumentiert und kommentiert wird, so ist dies in mehrfacher Hinsicht gerechtfertigt. An diesem „Pionier und Avantgardisten“ (S. 347) wird erkennbar, in welch schwierige Zwischenstellung zwischen wissenschaftlichem Anspruch, pädagogischer Verantwortung und kulturpolitisch-publizistischen Anforderungen der gerät, der die Aufgaben der Erwachsenenbildung ernst nimmt. Die Notwendigkeit zur Emigration war dann zugleich die Entscheidung für die Wissenschaft. Es ist ein biographisches Exempel für die Schwierigkeiten beim Prozeß der „Akademisierung der Erwachsenenbildung“, womit die Verankerung von Forschung und Lehre an den Universitäten gemeint ist. Ausführlich setzt sich die Verfasserin daher auch mit der Rezeptionsgeschichte des Versuchs auseinander, mit dem ersten Band der Reihe „Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln“ unter dem Thema „Soziologie des Volksbildungswesens“ 1920 ein Signal zu setzen. Leopold von Wieses hier angewandte „Beziehungssoziologie“, die eher geschichtsphilosophischen Betrachtungen Honigsheims und die Fülle der kleinen Beiträge aus dem Alltag der Volksbildung fanden keine Resonanz. Die Vorbehalte aus der Praxis waren zu stark. „Mangelhafte Institutionalisierung, Subjektivismus und Ahistorizität der Erwachsenenbildung“ (S. 267) standen einer produktiven Auswirkung entgegen. Es ist dies aber nur ein Teil der Gründe, warum der „Prozeß der Akademisierung, den die Verfasserin dargestellt hat, nach ersten Anfängen keine Fortschritte machen konnte. Die Universitäten hatten auch hinreichend mit sich selbst zu tun. Das wird jedenfalls an dieser Arbeit, die von ungewöhnlicher Gründlichkeit und hartnäckigem Recherchieren zeugt, deutlich. Dennoch wären weitere Studien dieser Art wünschenswert.

H.T.

Helmuth Frommer

Lernen, Wissen, Bildung

Ein integrierendes Lernkonzept für die Erwachsenenbildung

Schriften der PAE Baden-Württemberg, Heft 16

(Neckar-Verlag) Villingen-Schwenningen 1991, 112 Seiten, DM 18.00

Am Titel des Buches fällt das Wort „Wissen“ auf, also etwas, was derzeit nicht gerade auf einer Woge der Diskussion liegt, aber für ein Lernen mit dem Ziel der Bildung außerordentlich wichtig ist. Frommer begründet dies vor allem mit der modernen Kognitionspsychologie und der Bedeutung prozeduralen Wissens gegenüber deklarativem Wissen (S. 45). Dies bestätigt ein längerer Text von Weinert, den er hier als Beispiel für einen von ihm selbst verwendeten „Übungstext“ zitiert. Vor der systematischen Entfaltung seines Themas steht nämlich der Bericht über drei Fortbildungsveranstaltungen mit verschiedenen Zielgruppen und Veranstaltungsträgern. „Damit verwandelt sich der zu vermittelnde Inhalt unter der Hand auch zur Methode“ (S. 9). Die Darstellung der Probleme erfolgt also nach dem sogenannten „Doppeldeckerprinzip“. Darin ist es wohl begründet, daß das Buch 36 „Abbildungen“ (meist geographische Darstellungen) enthält und der Verfasser an einer Stelle sagen muß: „Wieder sind wir am Beispiel hängen geblieben“ (S. 57). Daher muß er am Ende auch noch einmal daran erinnern, wer als Adressat des Buches gedacht ist: „Diese Schrift selbst möchte als Anregung für alle, die in der Erwachsenenbildung lehrend tätig sind, verstanden werden, sich mit diesem Problem intensiver zu beschäftigen“ (S. 105), nämlich mit dem „Lernen zu lehren als Unterrichtsgegenstand“. Im einzelnen behandelt der Verfasser dann Themen wie einerseits konstitutive Faktoren des Lehrens und Lernen (S. 35–38), die Bedeutung „subjektiver Theorien“ (S. 42–45), „praktisches Lernen“ unter den erwachsenenspezifischen Merkmalen Anwendungsbezug, Aktivität, Selbstbestimmung, sozialer Bezug (S. 46–49), „Lernen als psychosoziales Ereignis“ und als „Sinnfindung“ mit bemerkenswerten Äußerungen über „Souveränität und Takt“ (S. 50–57), andererseits Motivation (S. 58–61), Gedächtnisleistungen und Lerntechniken (S. 39–41, 62–80) Vorbereitung auf Prüfungssituationen (S. 83–90). Hier überwiegen eher unterrichtstechnologische Perspektiven. Die verbale Entfaltung von Gedankengängen kommt vor allem zur Geltung, wenn von Bildung die Rede ist, die dabei „dynamisch als immerwährende ernsthafte Suche nach einem ‚Auf-dem-Weg-Sein‘ hin zu individuell erfahrbaren und erfahrbaren Einsichten, die die Grundlage für das

eigene verantwortliche Handeln abgeben,“ begriffen wird (S. 6).

H.T.

Michael Gadatsch

Probleme der Kursleiter im Umgang mit Lehrwerken in Sprachkursen „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“

Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Band 469

(Peter Lang Verlag) Frankfurt/M., Bern, New York, Paris 1990, 261 Seiten, DM 77.00

Das Buch von Gadatsch versucht, einem wichtigen, wenn nicht sogar zentralen Teil des Sprachvermittlungsprozesses in der Wirklichkeit des Unterrichtsalltages nachzuspüren: den Lehrwerken (Lehrwerk als Komplex verschiedener Medien in Abgrenzung zum Lehrbuch).

Die Untersuchung beschränkt sich auf Lehrwerke in Sprachkursen „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“. Wegen der Besonderheiten dieser Zielgruppe (und wohl auch der Kursleiterschaft) kann man die Ergebnisse der Untersuchung nicht verallgemeinern. Bestimmte Tendenzen in den Aussagen der Kursleiter dürften jedoch auch für andere Sprachen zutreffen, z.B. was die Hauptthesen anbelangt: Die in den achtziger Jahren angenommene Dominanz der Lehrwerke besteht nicht; sie bereiten eher Schwierigkeiten.

Nach der Explikation von Aufgabenstellung und methodischem Vorgehen erörtert der Autor zentrale Begriffe aus der Fremdsprachendidaktik in bezug auf seinen Untersuchungsgegenstand („Kommunikativer Unterricht, Lernerzentrierung, Handlungsorientierung“) und gibt dabei einen knappen Überblick über die wichtigsten Positionen der rezenten Fachdiskussion, wobei der Bezug zur Unterrichtswirklichkeit stets spürbar ist. Grundlage der empirischen Untersuchung waren die Ergebnisse einer Fragebogenaktion im Rahmen des vom Bundesministerium für Arbeit geförderten Projekts „Sprachkursanalyse“. Gefragt wurden Kursleiterinnen und Kursleiter in vom „Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“ geförderten Deutschkursen. Als abhängige Variable wurden angenommen: Einfluß des Lehrwerks zur Kontinuität des

Unterrichts; Einsatz der verschiedenen Lehrwerkteile; methodische Vorgehensweise. Als unabhängige Variable gelten: äußere Bedingung, Teilnehmerzusammensetzung der Kurse, professionelle Profile der Kursleiter, inhaltliche Ausrichtung der Kursleiter.

Die Ergebnisse dokumentieren eine (gesunde) Resistenz der Kursleiter gegen einseitige oder idealisierte Forderungen. Wenn der lehrbuchfreie Sprachunterricht gefordert wurde, dann geht dies eben nicht aus z.T. banalen Zeit-, Geld- oder Ausbildungsgründen. Die Ergebnisse stimmen mit den (subjektiven) Erfahrungen der mit dem Unterrichtsalltag Vertrauten überein.

Mit dem größeren Komplexitätsgrad der Lehrwerke (Entwicklung von einem einzigen Lehrbuch hin zu einem Fächer von Lehrwerksteilen) entstanden neue Probleme. Die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten verwirrt und belastet den Kursleiter oft in erheblichem Maße. Insbesondere dort, wo die Rahmenbedingungen (z.B. Vorhandensein technischer Geräte) und/oder der Ausbildungsstand der Kursleiter defizitär sind, können die Vorteile der modernen Lehrwerke nicht genutzt werden. In der Befragung äußert sich das z.B. dadurch, daß nur 43,4 % der Kursleiter das Lehrerhandbuch benutzen, obwohl die Bedeutung dieses Lehrwerkteils in der Fachdiskussion immer wieder hervorgehoben wird. Richtig ist der Hinweis des Autors, daß Lehrerhandbücher über Hinweise zur Unterrichtsgestaltung schon Fachbuchliteratur haben und auch teilweise so genutzt werden. Leider muß man vermerken, daß manche Abschnitte in Lehrerhandbüchern lediglich dem Nachweis dienen sollen, daß das Lehrwerk sich auf der Höhe der Diskussion befindet. Nicht immer sind dann die eigentlichen Ansprüche durch die übrigen Lehrwerkteile einlösbar.

Es ist zum einen dieser nüchterne Einblick in die Unterrichtswirklichkeit, der das Buch für Fremdsprachenlehrer, für in der Kursleiterschaft und -fortbildung sowie in der Kursplanung Tätige lesenswert macht, auch wenn zum großen Teil recht subjektive Erfahrungen beschrieben und damit zitierfähig werden. Der knappe Überblick in den ersten Kapiteln über den Stand der didaktischen Diskussion dürfte ebenfalls für viele Leser von Interesse sein.

Auf ein Mißverständnis, dem nicht nur der Autor, sondern offensichtlich auch die befragten Kursleiter unterliegen (durch die Fragestellung?), sei noch abschließend hingewiesen: Zertifikatsorientierter Unterricht (gemeint sind die ICC/VHS-Zertifikate) bedeutet *keine* ausgeprägte Betonung formaler Aspekte (Grammatik).

Gerhard von der Handt

Wiltrud Gieseke, Joachim Jaudas, Elke Pralle

Zweite Wahl?

DV-Qualifizierung für arbeitslose HochschulabsolventInnen

Erwachsenenpädagogische Begleitforschung, Bd. II

(Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg) Oldenburg 1991, 266 Seiten, DM 8.00

Vorgelegt wird die Evaluation einer 14monatigen Maßnahme zur Zusatzqualifizierung von arbeitslosen HochschulabsolventInnen im Bereich der Datenverarbeitungsorganisation. Untersucht wurden die Wege zum Kurs, der Kurs am Anfang und nach neun Monaten sowie die Phase nach Abschluß. Zentral sind erwachsenenpädagogische Fragestellungen im Bereich von Lern- und Vermittlungsproblemen sowie Fragen der curricularen Gestaltung. Nicht die Vermittlungsquote für den Arbeitsmarkt wird als ausschließlicher Gütemaßstab angelegt, sondern die Qualität der Bildungsarbeit wird in den Mittelpunkt gerückt. Es handelt sich um „Schritte eines eigenen Weges, den wir ‚Didaktische Lernforschung‘ nennen“ (S. 6).

Die Untersuchung versteht sich als Fallstudie, die exemplarisch für ähnliche Fälle steht. Um dem komplexen Geschehen Rechnung zu tragen, wird mit unterschiedlichen Methoden gearbeitet (Unterrichtshospitationen, Interviews nach einem Leitfaden). Mit Hilfe einer Perspektivverschränkung werden die Positionen von Teilnehmenden, Lehrenden und Betrieben zu erfassen versucht. Der Studie sind zahlreiche Details zur beruflichen Lage der Kursgruppe zu entnehmen. Versprechen einschlägiger Fortbildungsangebote, berufliche Plazierungschancen für arbeitslose Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen zu eröffnen, müssen aufgrund der vorgelegten Er-

gebnisse eher skeptisch beurteilt werden.

Die Beschreibungen des Kursgeschehens und die Sichtweisen der Betroffenen lassen ebenfalls Zweifel aufkommen, inwieweit Anbieter überhaupt interessiert sind, sich um erwachsenengerechtes Lernen und Lehren zu bemühen.

Im Interesse einer didaktischen Lernforschung möchte ich einige Einzelergebnisse, die die Lernstrategien der Teilnehmenden betreffen, besonders hervorheben. Veränderungsprozesse, die von anfänglicher Kritik in der Gruppe zu individuellen Arrangements führen, während gleichzeitig Lehrende vorhandene Kompetenzen nicht hinreichend abrufen und einsetzen, scheinen mir typische Elemente von Lernprozessen in Institutionen zu sein. Hier könnte ich mir auch weitere Vorhaben einer exemplarischen Fallstudie, die mit Perspektivverschränkungen arbeitet, vorstellen.

Monika Schmidt

Erika M. Hoerning u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1991, 223 Seiten, DM 18.00

„Wohl kaum ein Forschungsfeld hat im letzten Jahrzehnt eine solche Expansion erfahren wie die Biographieforschung.“ So leitet H. Tietgens diesen Band ein, der vermutlich bei einem großen Publikum hohe Erwartungen weckt.

Mehr als die Hälfte des Buches besteht aus einer überarbeiteten Fernstudieneinheit von Erika Hoerning über „Soziologische Dimensionen der Biographieforschung“. In diesem orientierenden Text werden zentrale Begriffe (Generation, Kohorte, Statuspassungen usw.) geklärt, ältere Annahmen über eine „Normalbiographie“ in Frage gestellt, Untersuchungsmethoden und Designs der Biographieforschung mitgeteilt. Bezüge zur Erwachsenenbildung werden nicht hergestellt; angesprochen wird eine soziologisch interessierte Leserschaft.

Pädagogische Dimensionen thematisiert Theodor Schulze. Auch er bemüht sich um begriffliche Klärungen (z.B. von Biographie, Lebenslauf, Lebensgeschichte; life story und life history). Die pädagogische Aufgabe be-

steht – nach Schulze – darin, eine „autobiographische Reflexion“ zur Stärkung des Selbstbewußtseins zu unterstützen. Biographien sind nicht nur ein Spiegel gelebten Lebens, sondern eine produktive „Re-Konstruktion“. Obwohl dies für die Erwachsenenbildung bedeutsamer als für die Schulbildung ist, verläßt Schulze den schulpädagogischen Rahmen nicht. Biographien Erwachsener sind für ihn vor allem als Kindheitserinnerungen und als Informationsquellen über die Geschichte der Schule und Kindheit interessant.

Winfried Marotzki erörtert vor allem wissenschaftstheoretische Aspekte, u.a. macht er auf den Unterschied zwischen einer pädagogischen und einer psychologischen Biographieforschung aufmerksam. „Pädagogische Biographieforschung erhält ihre Chance gerade dadurch, daß sie sich der Komplexität des Einzelfalls stellt“ (S. 187). Interessant ist der wissenschaftshistorische Hinweis auf Dilthey, der Biographisierung als Sinnbildung, und das heißt für ihn: als „Zusammenhangsbildung“ versteht.

Abschließend meldet sich noch einmal Hans Tietgens zu Wort. Er macht auf den Zusammenhang von Bildung und Biographie und damit auf das didaktische Interesse an der Biographieforschung aufmerksam. Biographieforschung vermag die „Sensibilität für das Menschenmögliche“ zu fördern (S. 220).

Diese Publikation stellt Zugänge verschiedener sozialwissenschaftlicher Disziplinen zur Biographie vor, oder besser gesagt: nebeneinander. Einer Kritik der Rezensenten kommt H. Tietgens zuvor, wenn er warnt: „Es sollte nicht sogleich das Klagelied über die gegenseitige Mißachtung angestimmt werden“ (S. 207). Dennoch stimmt es nachdenklich, wenn in den Beiträgen von E. Hoerning, Th. Schulze und W. Marotzki die Veröffentlichungen der erwachsenenpädagogischen Biographieforschung – z.B. von J. Kade u.a. – weitgehend ignoriert werden.

Sozialwissenschaftlich interessierten Lesern/innen ist das Buch zu empfehlen. Die didaktisch-methodische Relevanz der Biographieforschung ist weiterhin ungeklärt. So wird m.E. in der Diskussion über Teilnehmerorientierung zu selbstverständlich für gut geheißen, daß die

Kursleiter/innen möglichst genau über die Teilnehmerbiographien informiert sein sollten. Aber gibt es nicht auch den berechtigten Wunsch der Teilnehmer/innen nach einer gewissen Anonymität? Wieviele biographische Informationen und Problemschichten über eine Lerngruppe kann ein Lehrender verarbeiten, ohne daß ihm eine gewisse Unbefangenheit verlorengeht? Führt eine konsequente Biographieorientierung nicht letztlich doch zu einer Relativierung des Lernens in Gruppen? Und eine Frage an die Soziologie und Psychologie: Besteht die Biographie nicht auch aus den (z.T. außersubjektiven) Themen, die wahrgenommen oder verdrängt, progressiv oder regressiv verarbeitet werden? Anders formuliert: Über Lern- und Verlernbiographien Erwachsener wissen wir noch relativ wenig – auch nach der Lektüre dieses Buches.

H.S.

Gerd Hurrel, Franz-Josef Jelich, Jürgen Seitz (Hrsg.)

Arbeit und Technik im sozialen Prozeß

Band I der Reihe Geschichte und Zukunft der industriellen Arbeit
(Schüren Presseverlag) Marburg 1991, 158 Seiten, DM 24.80

Bei dem Band handelt es sich um die Dokumentation einer Tagung „Geschichte der industriellen Arbeit“, die im Zusammenwirken des DGB-Bildungszentrums Hattingen, des Forschungsinstituts für Arbeiterbildung und der Hans-Böckler-Stiftung Ende 1990 durchgeführt wurde. Sie ist im Zusammenhang mit einer Tagungsreihe zu sehen, mit der „ein unkonventioneller Beitrag zum Technikdiskurs, bei dem Fragen zur Genese von Arbeit und Technik, sozialgeschichtliche Forschungen zur Arbeit sowie der Vergeschlechtlichungsansatz in der Technikdiskussion aufeinander bezogen und in einer Diskussion über die Zukunft industrieller Arbeit zugespitzt werden sollen.“ Die dokumentierten Vorträge sind den Kapiteln „Zur Geschichte der industriellen Arbeit und Technik“, „Gewerkschaften und Rationalisierung“, „Arbeit und Technik in der Bildungsarbeit“ und „Strukturwandel von Arbeit und gewerkschaftliche Politik“ zugeordnet.

Bei den im Kapitel „Arbeit und Technik in der Bildungsarbeit“ enthaltenen Beiträgen handelt

es sich um Materialien aus Workshops, die im Verlauf der Tagung stattfanden. Am Beispiel eines „Projekts der kommunikativen Geschichtsarbeit“ verdeutlicht Bernd Faulenbach, wie mit Hilfe der Interpretation von Archivalien und dokumentierter Oral History gezeigt werden kann, daß Arbeitnehmer zum Subjekt von Rationalisierungs- und Umstrukturierungsprozessen werden können. Franz-Josef Jelich beschreibt in seinem Beitrag „Der Betrieb als Ort technick- und sozialgeschichtlichen Lernens“ ein weiteres Projekt betriebsnaher Bildungsarbeit. In den Stahlwerken Bochum wurden Erfahrungen zum Wandel von Arbeit und Technik aus der Arbeitnehmerperspektive mit der Methode der Oral History zusammengetragen, mit Dokumenten ergänzt und in Zusammenarbeit mit Historikern ausgewertet. Die Projektergebnisse wurden dann in der Bildungsarbeit präsentiert und zur Diskussion gestellt. Jochen Putsch skizziert am Beispiel der „Gesensschmiede Hendrichs – Solinger Außenstelle des Rheinischen Industriemuseums“, wie an authentischen Industriestandorten ehemalige Fabrikgebäude zu einem Medium technick- und sozialhistorischer Bildung entwickelt werden.

In dem Beitrag zur „Technikgeschichte und Geschichte der Algorithmierung lebendiger Arbeit in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“ verdeutlicht Gerd Hurrle an einem Beispiel der Genese der Automation zentrale didaktische Fragen der betriebsnahen Bildung. Für Leser aus dem Bereich der Erwachsenenbildung bieten gerade diese Beiträge eine Reihe von didaktischen Anregungen, wie der Technikentwicklungs- und Gestaltungsprozeß in der Bildungsarbeit aufgegriffen werden kann. Das Buch gibt darüber hinaus einen (leider nicht besonders systematischen) Einblick in den gewerkschaftlichen Technikdiskurs.

Klaus Meisel

Gerd Hurrle, Helmut Schütte, unter Mitarbeit von Raja Nejedo und Ellen Woll
Neue Techniken – Veraltete Gewerkschaften?

Gesellschaftliche Umbrüche und politische Bildung
 (Westdeutscher Verlag) Opladen 1990, 269 Seiten, DM 40.00

Der Band beschäftigt sich mit den Konsequenzen der Neuen Techniken und der sozialen Differenzierungsprozesse innerhalb der Arbeitnehmerschaft für das Selbstverständnis und die Zukunft der Gewerkschaften sowie für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Der Blick auf die Gewerkschaften ist durchaus selbstkritisch: Gefordert wird deren politisch-kulturelle Modernisierung (S. 52), die eine Öffnung für neue Arbeitnehmerschichten, für ökologische Fragestellungen und Partizipationsbedürfnisse einschließt. Die Beiträge machen deutlich, daß sich gerade am Thema Neue Techniken Interessenunterschiede innerhalb der Arbeitnehmerschaft zeigen lassen, die die Gewerkschaften produktiv aufnehmen müssen.

Anlaß für die Publikation war eine Seminarreihe zum Themenkomplex „Arbeit und Technik“, über deren Konzeption und Ergebnisse auf den Seiten 157–204 berichtet wird. Leider kommt in diesem Bericht eine Dokumentation von Seminarkonzepten oder gar Lernmaterial, die für ähnliche Vorhaben anregend sein könnte, zu kurz. Dagegen fallen die einleitenden Kapitel zum Verhältnis von Neuen Techniken, sozialem Strukturwandel und gewerkschaftlichen Zukunftsperspektiven (S. 16–74), zu Frauen und Technik (S. 75–86) und zum Selbstverständnis gewerkschaftlicher Bildungsarbeit angesichts der Neuen Techniken (S. 87–156) zum Teil etwas langatmig aus. Gleichwohl bietet der Band Anregungen für die wieder aktuelle Diskussion um die notwendige Verknüpfung von beruflicher und politischer Bildung.

Wolfgang Sander

Sigrid Jüttemann
Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungsweges vor dem Hintergrund seiner Geschichte

(Deutscher Studienverlag) Weinheim 1991, 392 Seiten, DM 68.00

Die vorliegende Veröffentlichung, eine Dissertation aus dem Jahre 1989, muß solche Leser enttäuschen, die angesichts des Erscheinungsjahres 1991 erwarten, daß auch schon die neuen Länder mit ihrer ganz eigenen Geschichte, Konstitution und unsicheren Perspektive des Zweiten Bildungsweges (ZBW) mit abge-

handelt werden. Vielmehr bezieht sich die außerordentlich umfangreiche Ausarbeitung auf die alte Bundesrepublik mit Schwerpunkt Berlin (West).

Die Arbeit enthält vier Hauptkapitel: Die Entwicklung und die Gegenwartssituation des ZBW (mit den Hauptepochen Weimarer Republik, Zeit des Nationalsozialismus, Neugründungsphase nach dem Zweiten Weltkrieg, die neuere Entwicklung bis zur Mitte der 80er Jahre), eine ausführliche Sekundäranalyse statistischer Materialien zum ZBW (Vergleich von Teilnehmer- und Schülerzahlen zwischen 1. und 2. Bildungsweg, die regionalen Unterschiede des Ausbaustandes, Absolventenzahlen, ausgewählte Teilnehmerdaten wie Frauenanteil, Altersstruktur, Vorbildung), eine Auseinandersetzung mit den einschlägigen Veröffentlichungen zum Thema, einschließlich einer eigenen empirischen Untersuchung mit insgesamt 105 z.T. ausführlichen Fragestellungen, an der 550 Studierende Berliner ZBW-Schulen teilgenommen haben. Den Schluß bilden eine bildungspolitische Bewertung und eine Zusammenfassung.

Insgesamt handelt es sich um eine sehr aufschlußreiche Darstellung von Entwicklungslinien, Begründungszusammenhängen und Zahlenmaterial, die für die Entwicklung eines Grundverständnisses für den ZBW, aber auch für eine bildungspolitische Einordnung sowie für Legitimationen, in Zeiten rasant zunehmender finanzieller Verteilungskräfte von wachsender Bedeutung, hilfreich sein kann.

Von erheblichem Interesse ist die Darlegung des unterschiedlichen Begriffsverständnisses des ZBW in den verschiedenen Epochen. Damit korrespondiert die Frage, ob der ZBW der Erwachsenen- und Weiterbildung oder der Schule zugerechnet wird. Hier ergeben sich wichtige Vertiefungsansätze für Forschung und Bildungspolitik.

Aus der Sicht der Volkshochschulen erscheint es bedauerlich, daß die Volkshochschulangebote summarisch zwar zutreffend bezüglich der besonderen erwachsenenpädagogischen Ausrichtung mit den dazugehörigen flexiblen Organisationsformen für unterschiedlichste Zielgruppen beschrieben sind, aber bei dem Zahlenmaterial und manch wichtiger Detailfrage unberücksichtigt bleiben. Insbesondere mit den stark ausgebauten An-

geboten für Arbeitslose wie auch mit berufsbezogenen Angeboten überhaupt können die Volkshochschulen für sich beanspruchen, eine wesentliche Funktionszuweisung für den ZBW, nämlich die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung zumindest unter Teilaspekten mit Erfolg anzugehen.

Aus diesem Blickwinkel wäre auch die in der Arbeit ausgemachte Trendwende der Motive (von der Verwertung zur selbstverwirklichungsorientierten Bildung) zu relativieren. Des weiteren ist bei der Darstellung des nordrhein-westfälischen Schulabschlußsystems an Volkshochschulen, das auf der Grundlage des Weiterbildungsgesetzes durchgeführt wird und dem mit den ZBW-Schulen gemeinsam für Flächenländer eine Vorbildfunktion zugewiesen wird, das interne Lehrgangs- und Prüfungssystem, z.Zt. bis zur Fachhochschulreife entwickelt und bis zur Fachoberschulreife rechtsförmig gestaltet, etwas verkürzt wiedergegeben.

Trotz dieser Anmerkungen sei abschließend und zusammenfassend wiederholt: eine interessante und hilfreiche, lesenswerte Ausarbeitung.

Diethelm Jeske

**Klaus Klattenhoff/Friedrich Lißmann/
André Wolter (Hrsg.)**

Bildung als Aufklärung

Hans Dietrich Raapke gewidmet

(Bibliotheks- und Informationszentrum der Universität Oldenburg) Oldenburg 1991, 656 Seiten, DM 29.50

Im Vergleich zu anderen Festschriften, die das Weltläufige des Jubilars zu betonen pflegen, dokumentiert diese Veröffentlichung seine Sensibilität und Leistung für hochschuldidaktische Aufgaben. Bei der Lektüre wird deutlich, was eine junge Universität bildungspolitisch und berufspraktisch in Forschung und Lehre zu leisten vermag. Etwa ein Viertel des umfangreichen Buches ist ausdrücklich der Erwachsenenbildung gewidmet. So finden sich zwischen den Seiten 291 und 438 sowohl bemerkenswerte Perspektiven auf die Geschichte der Erwachsenenbildung, wenn Christiane Brokamm-Nooren über Lebenshilfe im 18. Jahrhundert, Herbert Schwab über Organisation und Professionalität in den zwanziger Jahren und Gierke/Loeber-Pautsch über das

Verhältnis von Erwachsenenbildung und Wissenschaft im ersten Nachkriegsjahrzehnt berichten, als auch Kritisches zur bildungspolitischen Situation, was Hans-Dieter Loeber als „Motive betrieblicher Weiterbildungspolitik“ und Detlef Kuhlentkamp zur „Weiterbildung zwischen öffentlicher Verantwortung und Funktionalisierungsinteresse“ beigetragen haben. Auch Wiltrud Gieseke geht von der „doppelten Funktionalisierung und Instrumentalisierung“ aus, wenn sie über „Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierung“ schreibt und davon spricht, daß „Individualisierung unter anderem Optionsvielfalt, aber auch Einsamkeit und den Verlust traditioneller Muster zur Sinnstiftung bedeutet“ (S. 373). Ina Grieb schließlich informiert über die Entwicklung des „Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung“ an der Universität Oldenburg. Relevantes für die Erwachsenenbildung gibt es aber auch in den anderen Buchteilen zu lesen. So erinnert C. L. Furck an den „Widerstand von oben“ gegen die Bildungsexpansion (S. 17–28) und Christine von Soden an die Bedeutung Rosa Luxemburgs für die SPD-Parteischule 1907–1914. Neben historisch Interessantem enthält der Band auch forschungsmethodisch Bemerkenswertes. So zeigen Mischke/Wragge-Lange, wie Lehrerbewußtsein eruiert wird (S. 229–260), und Barbara Fülgraff entwickelt Gedanken, mit welchen Kategorien die verlängerte Lebenserwartung untersucht werden kann (S. 504–521). Im didaktischen Teil ist nennenswert, was von O. Lange zur Binnendifferenzierung gesagt wird (S. 209–228) und wie Wragge-Lange den Umgang mit dem Computer reflektiert (S. 261–276). Der Themenkomplex „Frauen, Ehe, Familie“ ist mit sieben Beiträgen vertreten. Für die in der Erwachsenenbildung Tätigen dürften die Überlegungen von Erika Reibstein: „Man sollte den Blickwinkel ändern ...“ (S. 439–449) und der Beitrag über „Staatsfeministische Züge schwedischer Sozialdemokratie“ (S. 471–490) sowie das, was Wiebke Ammann über Seminare mit Geschwistern und Eltern behinderter Kinder berichtet (S. 554–564), von besonderem Interesse sein. Schließlich ist auf den letzten Teil aufmerksam zu machen und hier auf zwei grundlegende und übergreifende Beiträge. Zum einen geht Enno Fooken dem Gedanken Schleiermachers über „Das Mißverständnis“ nach, wobei er davon spricht, daß

„Mißverstehen auf verhängnisvolle Weise doppelteilig ist, denn wer irrt, irrt sich erstens in der Sache und weiter eben darin, daß er meint, sich nicht zu irren“ (S. 566). Zum anderen befaßt sich Klaus Klattenhoff mit dem „Hunger nach Ganzheit“ (S. 507) und zeigt, welche fatalen Folgen dies in der Vergangenheit gehabt hat. Statt dessen plädiert er für eine „Orientierung auf die Zusammenhänge der Dinge“ (S. 596), die allerdings durch eine interdisziplinäre Forschung fundiert werden müßte. Unter bildungspolitischem Aspekt ist das zu nennen, was E. Wullenweber zur Professionalisierung schreibt, wobei das für die Sozialpädagogik Gedachte auch für die Erwachsenenbildung bedenkenswert ist (S. 171–182), sowie das, was der Vorsitzende der GEW, Dieter Wunder, zur Begründung einer „Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung“ vorlegt (S. 183–196).

H.T.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)

Im Netz der Organisation

Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen (Soester Verlagskontor) Soest 1991, 415 Seiten, DM 10.00

„Dieses Handbuch ist möglicherweise anders, als Sie erwarten“ – so wird der Leser schon in der Einführung vorgewarnt. In der Tat handelt es sich nicht um ein systematisches oder lexikalisches Nachschlagewerk, das gesichertes Wissen anbietet, sondern um ein vergnüglich oder nachdenklich zu lesendes Werk, das Prozeßwissen auslötet. Ausgehend von der Annahme, daß die eher formalen Gesichtspunkte von Organisation nicht zum Verständnis von Organisation führen, hat die Autorengruppe informelle Zusammenhänge, typische und charakteristische Situationen von Organisationskultur als Gelenkstellen ausfindig gemacht und unter systematischen Gesichtspunkten erschlossen. Das Agieren des institutionellen Subjekts wird reflektiert.

Der Leser findet unter dem Stichwort „Lehrplanfreiheit“ eine begriffliche Präzisierung und Darlegung der Rechtsbestimmungen, der Auseinandersetzungen, üblichkeiten und Erfahrungen, von Grenzen und Problemen. – „Veranstaltung per Dienstanweisung“ wird in Sze-

narien durchgespielt – hier ist der Leser gefordert, den rechtlichen Rahmen beizusteuern, Ülichkeiten, Grenzen und Probleme abzuklopfen. – „Beschwerdebrieft einer Teilnehmerin“ stellt eine (fiktive) Korrespondenz mit einer unzufriedenen Teilnehmerin vor und fügt einen Kommentar an, der durch seine Deutungen manche Erfahrung des Lesers in neuem Licht erscheinen lassen mag.

Ob man angesichts der changierenden Darstellung den Autoren raten möchte, nicht von Handbuch – eher von Stichworten oder Schlüsselszenen von Menschen in Kultur- und Weiterbildungsszenen für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen – zu reden, ist eine bedeutungslose Frage angesichts der Qualitäten des Buchs. Das Buch hat drei Vorzüge: Es ist sinnfälligt durch Arrangement, es ist bezogen auf Knotenpunkte (im Netz der Organisation), es bezieht neben der rechtlichen und theoretischen Situierung vor allem Organisationskultur, Erfahrungswissen und (theoretisch und praktisch erzeugte) Wissensbestände ein. Das Buch hat unseren Kenntnisstand und unsere Vorstellungen wesentlich erweitert und ist deshalb eine wichtige Empfehlung für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen.

Reinhard Romberg

Winfried Marotzki

Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie

Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften

(Deutscher Studien-Verlag) Weinheim 1990, 441 Seiten, DM 84.00

Insofern dieses Buch bildungstheoretische Überlegungen mit der Reflexion lebensgeschichtlicher Phänomene verknüpft, erscheint es für die Erwachsenenbildung besonders relevant. Der Autor spricht diese Relevanz selbst gelegentlich an, überläßt die weitere Verarbeitung aber den Lesern. Denn bei seiner differenzierten „Biographieanalyse unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten“ (S. 18) liegt das Hauptgewicht auf dem Herausarbeiten eines „wechselseitigen Konstitutionsverhältnisses“ (S. 234). Bemerkenswert dabei ist, wie in letzter Zeit in den Hintergrund getretene scheinbar disparate Ansätze wieder

in die Gedankengänge aufgenommen werden, z.B. Bateson und Sartre und die wechselseitigen Logik-Konzepte G. Günthers (S. 190–223). Des weiteren dürfte von besonderem Interesse sein, welche Differenzierungen der Autor vornimmt. Sie betreffen zum einen die Unterscheidung von Lebenslauf und Biographie (S. 77 ff.), zum anderen die von Lernen und Bildung (S. 32, 41, 52, 143 ff.). Prämisse dieses Vorgehens ist das Verständnis von Biographie in „hermeneutischer Tradition als Dialektik des Einzelnen und des Allgemeinen“ (S. 74). Das führt in die Nähe des Forschungskonzepts der „Kasseler Schule“, wie der Verfasser es nennt. Lebensgeschichte erscheint dann als „Aufschichtung von Prozeßstrukturen“ (S. 108). Sinnfälligt wird daran die Deutungsabhängigkeit, denn „das Subjekt verleiht seinen Wahrnehmungen Bedeutung in Prozessen der immer schon ablaufenden Interpretation“ (S. 83). Der Bildungsspekt bleibt indes virulent, weil noch ein „Überschreiten in Richtung auf Möglichkeiten“ (S. 136) unterstellt wird. Das ermöglicht auch, „Bildungsprozesse als Wandlungsprozesse zu thematisieren“ (S. 143). Sie können in dramatischen Schüben geschehen, aber auch in allmählichen „Modalisierungsprozessen“, die „sich nicht der binären Logik fügen“ (S. 160). Die wichtigsten Aspekte für die Erwachsenenbildung dürften die Hinweise auf die „begründungsfähigen Wirklichkeitsinterpretationen als Teile des Bildungsprozesses“ (S. 145) und auf eine „Inferenztheorie kommunikativen Verstehens“ (S. 181) sein. Dabei will vor allem beachtet werden, daß das „Komplexitätsniveau der Umwelt anzupassen“ eine „entscheidende Leistung von Bildungsprozessen“ ist (S. 217). Komplexität der Welt fordert eine Komplexität des Bewußtseins. Daran wird die Problematik der Ausgangssituation deutlich, die mit „Individualisierung und Kontingenztzierung“ (S. 19–31) gekennzeichnet ist. Dies verdeutlicht die schwierige Situation. Es geht dann nicht mehr um einen Wechsel, sondern um die Differenzierung des Bezugsrahmens. Insofern der Verfasser auf dem Hintergrund seiner Grundintention sehr detailliert auf das Interpretationskonzept narrativer Interviews eingeht und die allgemeine Theorie auch in der „Perspektive einer extensiven Fallanalyse“ (S. 114) selbst auslegt, kann die Lektüre auch für die hilfreich sein, die sich mit den metho-

dischen Problemen einer explorativen Sozialforschung befassen wollen.

H.T.

Gerd Michelsen

Unsere Umwelt ist zu retten

Was ich gewinne, wenn ich mein Verhalten ändere
(Herder Verlag) Freiburg im Breisgau 1991,
148 Seiten, DM 14.80

Die positive Titelformulierung läßt aufhorchen. Aus der Umweltbildung wissen wir, daß Katastrophenpädagogik nicht mehr gefragt ist. Aber die Lücke zwischen Anspruch und Realisierung, die im ersten Kapitel eindringlich bezogen auf das Umweltverhalten diskutiert wird, ereilt den Autor selber.

Wer eine gut lesbare knappe Darstellung unserer wesentlichen Umweltprobleme und ihrer Lösungsmöglichkeiten sucht, wird mit diesem Bändchen hervorragend bedient. Das erste Kapitel stellt Untersuchungen zur Diskrepanz über erfragbares Umweltbewußtsein und Handlungskonsequenzen vor. Dann folgen die Kapitel zur nötigen Energiewende, zu Verkehrsreformvorschlägen, zur Umstellung des Landbaus und schließlich zur Abfallvermeidung. In einem Schlußwort werden die Chancen für die Umwelt knapp ausgelotet.

Die Darstellung der Sachzusammenhänge gelingt auch ohne Zitateneinlage überzeugend. Sie ist in der Regel aktuell. Nur das Müll-Kapitel könnte etwas pointierter auf die jüngsten Entwicklungen zum Dualen System und die neuen Gesetzesvorlagen eingehen.

Die Kapitel sind „klassisch“ aufgebaut: Sachdarstellung, Anmahnung der ökologischen Konsequenzen, Hinweise auf die langfristig entstehenden hohen Kosten, Vorstellung von Lösungsmöglichkeiten im persönlichen und politischen Verhaltensbereich. Die Argumente kennen wir aber schon seit Jahren, auch auf die Dritte Welt und auf die Kostenschiene wird schon lange von vielen Autoren verwiesen – und trotzdem geht der Zug in Richtung auf mehr Ressourcendurchsatz, und die Emissionen wachsen im Gesamteffekt, selbst wenn die spezifischen Werte bei einzelnen Produkten verbessert wurden. Anstatt in Pessimis-

mus zu verfallen, suggeriert uns der Autor: „Think positiv“, und appelliert an unsere Vernunft. Ein neuer Weg, wie der Klappentext ankündigt, scheint mir damit nicht aufgezeigt.

Auch die Versprechung des Untertitels, „Was ich gewinne, wenn ich mein Verhalten ändere“, kommt durch die klassische Herangehensweise zu kurz. Der Hinweis, daß wir bei vielen Dingen Geld sparen können, erscheint mir zu mager. Über den Konsumerismus läßt sich offensichtlich leichter wettern, als die Genüsse seiner Abwesenheit zu beschwören. Für Insider sind die Diskussionsstränge über die Machbarkeit und insbesondere die Steuerbarkeit einer Umweltwende zu wenig ausdifferenziert. Die Frage, welche Umwelt wir wollen, d.h. der Konflikt zwischen fundamentalistischen und „realpolitischen“ bzw. technischen Fraktionen ist kaum angesprochen. Die von der Deutschlanddebatte in den Hintergrund gedrängte Diskussion um Ökosteuern, die ja auch Nebenwirkungen und systembedingte Implementationshürden haben, ist nicht aufgenommen. Josef Huber, der in seinem neuesten Buch meint, beim Unternehmen liege der Schlüssel zur Ökologisierung, wird nur marginal erwähnt. Ullrich von Weizsäcker mit seinem jüngsten, etwas ökonomistischen marktwirtschaftlichen Lösungsansatz ist nicht einmal zitiert.

In summa also ein Buch, das „Umwelteinsteigern“ durchaus zu empfehlen ist und den bereits Engagierten eine schöne Zusammenstellung dessen liefert, was sie wissen sollten, das aber nicht als neuer Ansatz in der Umweltdebatte angesehen werden muß.

Heino Apel

Birgit Milbach

Testung psychologischer Motivationsmodelle zur Entstehung von Weiterbildungsbereitschaft

Reihe: Europäische Hochschulschriften
(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1991, 381 Seiten,
DM 140.00

Obwohl die Bedeutung der Motivation für die Weiterbildung Erwachsener allseits hervorgehoben wird, beklagt die Autorin mit Recht, daß es kaum „vergleichbare Untersuchungsansätze“ gibt. Desgleichen vermißt sie eine „einheitliche Theorie“ (S. 320). Was sie ihrer-

seits bietet, ist zuerst einmal eine Kurzdarstellung „psychologischer Motivationsmodelle“, die sie für die Untersuchung von Weiterbildungsbereitschaft für relevant hält (S. 75). Es kommt so im zweiten Kapitel zu einer Reihung von ca. 20 „Theorien“, aus denen dann im dritten Kapitel Auswahl und Verknüpfung für den eigenen Untersuchungsansatz begründet werden. Dieser stützt sich auf „die Erwartung-mal-Wert-Theorie (Vroom 1964, Heckhausen 1980, Krampen/Brandstädter 1978) und die Theorie des sozialen Austauschs (Thibaut/Kelley 1950) ... Gegen diese differenzierten und relativ bewußten Instrumentalisierungswahrnehmungen sollen ganzheitspsychologisch zu interpretierende Effekte gesetzt werden“ (S. 157). Die letzte Ergänzung erfolgt auf dem Hintergrund der Erfahrungen der Marktpsychologie (S. 171). Dem entspricht auch die „Integration eines Kosten-Nutzen-Modells“ in das Untersuchungsdesign (S. 172). Die dafür verwendeten „empirischen Verfahren“ werden im vierten Kapitel vorgestellt und forschungsmethodisch detailliert erläutert. Dies gilt für die Vor-erhebung, die Anlage und Auswertung des Hauptfragebogens sowie für die Konfigurationsanalyse auf der Basis von Interviews. Zur erwachsenenbildungsinternen Differenzierung wurden drei Veranstaltungsankündigungen (Französisch, Handhabung eines Computers, Sozialpsychologie) gewählt. Aus den Aussagen über die „Gewinnung der Stichproben“ ergibt sich, daß es nur in geringem Umfang gelungen ist, Nichtteilnehmer einzubeziehen (67 von 418), bei der Konfigurationsbefragung allerdings sind es mehr (45 von 111). Mit dem sechsten und siebenten Kapitel ab S. 223 erfolgt die Darstellung der Ergebnisse. Die „Zusammenfassende Diskussion der Befunde und Konsequenzen“ im achten Kapitel versucht dann herauszustellen, welche Handlungskonsequenzen sich aus der Untersuchung ergeben, wenn man Weiterbildung als zwangsläufig „abnehmerorientiert“ (S. 1) versteht. Für die in der Praxis Stehenden bringt dies allerdings nichts Neues. Die erste Hälfte des Buchtitels ist nämlich ernstzunehmen. Es kommt, wie bei psychologischen akademischen Anschlußarbeiten üblich, eine Testung der Modelle heraus, nicht aber etwas zu dem, was im zweiten Teil des Titels angekündigt ist, zur „Entstehung von Weiterbildungsbereit-

schaft“. Zwar wird ein „Erkenntnisgewinn über die motivationale Dynamik der Weiterbildungsbereitschaft“ (S. 173) behauptet und mehrfach von Kalkulationsprozessen gesprochen, aber das Prozeßhafte, das hier im Vergleich zu früheren Untersuchungen als neu interessieren würde, kann mit dem gewählten Untersuchungsinstrumentarium nicht erfaßt werden.

H.T.

Paul Röhrig (Hrsg.) Um des Menschen willen

Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben
(Deutscher Studien-Verlag) Weinheim 1991, 336 Seiten, DM 49.00

Für Grundtvig ist, so scheint es, ein neues Interesse entstanden. Wenn in dieser Dokumentation des Grundtvig-Kongresses im Rahmen der 600-Jahre-Veranstaltungen der Kölner Universität 1988 Stichworte wie „Wechselwirkung“ und „Daseinserhellung“ (vor allem S. 60–72, S. 101 ff.) oder „Zuerst der Mensch – dann der Christ“ (S. 15, S. 55–64) herausgestellt werden, so erklärt sich die neue Aktualität. Wie ernst sie zu nehmen ist, bedürfte genauerer Prüfung. Dazu bietet das Kongreßmaterial reichlich Gelegenheit, wenn es auch keine Originaltexte enthält, was offensichtlich Übersetzungsprobleme bereiten würde. Wir können aber etwas lesen über die „nationalen, sozialen und demokratischen Komponenten in Grundtvigs Gedanken“ (S. 29–37), über „Grundzüge“ seiner Anthropologie (S. 55–64) und über die „pädagogischen Grundgedanken im Lichte der neueren Forschung“ (S. 67–74). Ebenso erfahren wir etwas darüber, wie diese weitergewirkt haben, wie die „Hauptetappen der Entwicklung“ zu charakterisieren sind (S. 75–81). Besonders originell dürfte das sein, was über „Grundtvig und die Frauen“ gesagt wird (S. 180–185, S. 195 ff.). Bemerkenswert schließlich auch, daß die Darstellung der gegenwärtigen Situation in Dänemark, sowohl von einem Ministerialvertreter (S. 84–91) als auch von einem Repräsentanten der Praxis (S. 94–100) vorge-tragen, nicht die nach unseren Erfahrungen zu erwartenden Diskrepanzen erkennen läßt. Immerhin ist in Dänemark auch „das Ministe-

rium verpflichtet, sicherzustellen, daß der Kursplan (der staatlich geförderten Heimvolkshochschulen, H.T.) einen allgemeinbildenden Inhalt hat“ (S. 85). Es hat sich hier also eine Tradition durchgesetzt, die in Deutschland schon bei ersten Anfängen in Schwierigkeiten geriet. So zeugen denn auch die beiden Beiträge zur Rezeptionsgeschichte Grundtvigs von M. Friedenthal-Haase (S. 108–116) und N. Vogel (S. 117–129) von der begrenzten und verkürzten Resonanz. Der Umgang mit dem Volk im Dialog des „lebendigen Worts“ (S. 226–234) hat Schwierigkeiten bereitet und erst recht der Volksbegriff. Dies wird in dem Bericht über „Kirche, Volk, Volkskirche in Deutschland 1918–1945“ (S. 235–244) besonders deutlich, wenn auch eindrucksvolle Beispiele über die Wechselwirkung von Grundtvig zu Herder (S. 38–52) oder Schleiermacher (S. 246–259) in dem Sammelband zu finden sind. Er erinnert allerdings auch daran, daß eine gründliche Rezeption für die Erwachsenenbildung kaum angemessen zu leisten ist, ohne auch Grundtvigs „Mythologie des Nordens“ (S. 32, S. 312–319) und seine wechselnden theologischen Auffassungen (S. 219–225, S. 274–287) zu beachten. Auf jeden Fall zeigt der hier vorgelegte Band ein sehr vielschichtigeres Bild als das, was gemeinhin verbreitet worden ist. Insofern ist auch der Titel des letzten Beitrags ganz ernst zu nehmen, „Grundtvig als Dichter – halb Aufklärer, halb Romantiker, ganz Christ“ (S. 320), ebenso aber auch, wenn der Herausgeber Paul Röhrig resümierend darauf hinweist, daß „Grundtvig nicht müde wurde, nach dem Zusammenhang zu fragen“ (S. 332)

H.T.

Ortfried Schöffter (Hrsg.)

Das Fremde

Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung
(Westdeutscher Verlag) Opladen 1991, 240 Seiten, DM 42.00

Interdisziplinäres wird in der Erwachsenenbildung gewünscht, aber nur selten realisiert. Schöffter unternimmt mit der hier vorgelegten Zusammenstellung einen Versuch. Inwieweit er gelungen oder in einem Nebeneinander verblieben ist, kann nur der Leser durch eine verarbeitende Lektüre entscheiden. Die Pro-

blemmitte für die Sammlung der Beiträge ist jedenfalls derzeit im Gespräch. Es ist ein „Spektrum unterschiedlicher Erfahrungsmodi von Fremdheit“, was die Bündelung der „Vorträge der Berliner Sommeruniversität 1990, die von der Berliner Akademie für weiterbildende Studien e.V. in Zusammenarbeit mit dem Referat für Erwachsenenbildung“ der FU Berlin dokumentiert. Schöffter selbst führt ein in das Repertoire der „Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit“ (S. 11), in das „Spiegelkabinett gegenseitig unbekannter Erwartungs-Erwartungen“ (S. 13). Zur Problemhaltung dient ihm die systemtheoretische Kategorie der „Leitdifferenz“. Wenn dabei herauskommt, daß wir „nun erst verstehen lernen, was wir nicht verstehen“ (S. 28), wird die Relevanz für die Erwachsenenbildung erkennbar. Unabhängig von Schöffters Gliederungsintentionen trifft dies auch für etliche der Einzelbeiträge zu. Dabei ist nicht nur an die zu denken, die es schon in ihrem Titel signalisieren, wie „Kollektiv Verdrängtes und Fremdenfeindlichkeit“ (Erlenmeyer) oder „Die Fremdheit der Geschlechter“ (Marburger). Beinahe mehr gilt dies noch für Beiträge, deren Titel zuerst einmal das Thema im Dunkeln lassen, wie „Zu Hause in der Fremde“ (Eder) oder „Bild-Welten und Welt-Bilder“ (Heger). Im ersten Fall handelt es sich um perspektivenreiche Gedankengänge über die Konsequenzen der „Demokratisierung des Reisens“ (S. 159), für die die letzte Zwischenüberschrift kennzeichnend ist: „Tourismus mit Einsicht oder Tourismus ohne Aussicht“ (S. 169). Im zweiten Fall wird die „Domestizierung“ (S. 175) des Fremden durch das Fotografieren kommentiert, bei dem „die Perspektive als Technik der Sinnestäuschung dient“ (S. 178). Am unmittelbarsten wird die Bildungsproblematik berührt, wenn von „kultureller Identität“ (S. 50) sowie von „Normen und Selbstzwang“ (S. 53) (Claessens) die Rede ist oder von „Erhabenheit des Opfertodes“ (Blomert, S. 109). Erst recht ist die Bedeutsamkeit mit dem Thema „Multikulturalität als Monokultur“ gegeben, zumal der Autor Dieter Lenzen kaum auflösbare Widersprüchlichkeiten aufdeckt, aber auch manche elementaren Bedürfnisstrukturen. „Sie benötigen das andere, um sie selbst zu sein“ (S. 153). Es sind Motivationskrisen und Identitätskrisen, die den Umgang mit Fremdem so schwierig werden lassen, und es sind unerkannte Paradoxien, die interkulturelle Bildung

beeinträchtigen. Auf diesem Hintergrund verdient noch ein historischer Beitrag besondere Erwähnung, in dem an den hohen Stand der arabischen Kultur und Philosophie im Mittelalter erinnert wird.

H.T.

Ingeborg Stahr, Sabine Jungk, Elke Schulz (Hrsg.)

Frauengesundheitsbildung

Grundlagen und Konzepte

(Verlag Juventa) Weinheim und München 1991, 209 Seiten, DM 29.80

Die Publikation präsentiert die Zusammenfassung von Tagungsbeiträgen einer wissenschaftlichen Konferenz, der „Frauengesundheitstage“ 1990, an der Universität Gesamthochschule Essen. Veranstaltung und Veröffentlichung sind eingebunden in die Aktivitäten des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität für den Aufbau und die Konsolidierung von Frauenstudiengängen. Aus dieser gewachsenen Verschränkung von Frauenforschung mit Frauenstudium erklärt sich auch die entschiedene Grundposition des Buches: Die Beziehung zwischen Frau und Gesundheit ist ein empirisch besonders ertragreicher Erkenntnis-schlüssel für das Verständnis weiblicher Lebenszusammenhänge in einer patriarchal geformten Gesellschaft.

Die einzelnen Kapitel zeichnen auf diesem Wege ein deutliches Bild von den vernachlässigten Aspekten vergangener wie gegenwärtiger Sozial-, Kultur- und „Sitten“-geschichte: Kapitel 1: Gesundheit und Gesundheitsversorgung von Frauen im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen, Kapitel 2: Weibliche Sexualität und der Umgang mit dem Frauenkörper, Kapitel 3: Konzeptionelle Ansätze zu Therapie, Beratung und Gesundheitsbildung von Frauen, Kapitel 4: Wissenschaftliche Weiterbildung für Beschäftigte im Gesundheits- und Sozialwesen.

Sei es, daß die weibliche Gesundheitssituation von den Autorinnen interdisziplinär aus sozialpsychologischer, soziokultureller, rechtlicher, systemkritischer Sicht, sei es, daß sie in theoretischer oder lebenspraktischer Hinsicht behandelt wird, immer weisen die Ergebnisse gesellschaftlich verursachtes Leid nach, das

weder individualisiert noch schuldhaft zugeschrieben werden kann. Differenziert und im Detail wird – auch im zeitlichen Rückblick – das geltende Muster herausgearbeitet: Die Geschichte der Frauengesundheit und -krankheit ist als langandauernder Versuch zu sehen, die weibliche Natur im Kontrast zur männlichen als andersartig und minderwertig zu definieren. Institutionelle Strukturen der Gesundheitsversorgung und zugehörige Berufsstände stehen heute entsprechend bereit, um die so erzeugte weibliche Labilität und „Un-Normalität“ unter Kontrolle zu halten und weiter zu verfestigen (A. Franke, S. 36 ff.). Bemerkenswert erscheint, daß die Autorinnen insgesamt ohne Klage oder missionarischen Überschuß analysieren und argumentieren; um so überzeugender, aber auch beunruhigender wirkt der Gesamtbefund. Ansatzpunkte für die Erwachsenenbildung sind vor allem dort zu sehen, wo fremde Bilder und Verfügungen über Körper und Seele von Frauen persönlich verinnerlicht werden, wo also gesellschaftliche Kränkungen in individuell krankmachendem Verhalten ausgetragen wird (G. Sobieck, S. 74 ff.).

Die Konsequenz der Herausgeberinnen, frauen- und gesundheitsförderliche Konzepte durch einen Weiterbildungsstudiengang für Frauen im Gesundheits- und Sozialbereich zu realisieren (S. Jungk, E. Schulz, I. Stahr, S. 194 ff.), erscheint so schlüssig wie dringlich (eine Übersicht universitärer Ausbildungs- und Studiemöglichkeiten ist beigelegt, S. 186–193). Kritisch wäre allerdings abschließend anzumerken, daß die Herausgeberinnen hier die Entwicklung frauenspezifisch gesundheitsfördernder Angebote in der organisierten Erwachsenenbildung zu gering einschätzen und damit, zumindest für den Moment, einen hilfreichen Kooperationszusammenhang aus dem Auge verlieren.

Angela Venth

Hans Tietgens

Einleitung in die Erwachsenenbildung

2., unveränderte Auflage, Darmstadt 1991, 184 Seiten, DM 43.50

Könnte diese Buchbesprechung in einer Rubrik „Wiedergelesen – Neugelesen“ erscheinen – die Erstauflage des Buches stammt aus dem Jahr 1979 –, wäre der wissenschaftliche und

theoriegeschichtliche Stellenwert des Werkes durchweg positiv hervorzuheben. Diese Einschätzung wird jedoch dadurch in Frage gestellt, daß diese zweite Auflage im Jahre 1991 in unveränderter Form, ohne jede Aktualisierung oder erläuterndes Vor- bzw. Nachwort auf den Markt kommt. Denn immerhin soll es sich hier um ein Einführungsbuch handeln, das „dem, der sich der Erwachsenenbildung studierend nähert, ein erstes Bild von dem vermitteln (soll, W.B.), was die Problematik dieser Erwachsenenbildung ausmacht“ (S. 4). So ist es angesichts der Schnellebigkeit modischer Trends in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion einerseits durchaus wohltuend, eine nach zwölf Jahren auch heute noch lesenswerte Untersuchung andragogischer Praxis und Theorie zu lesen. Andererseits werden gerade die in diesen Bereich Einzuführenden wichtige Aktualisierungen z.B. über die Auswirkungen der Gesellschafts- und Bildungspolitik auf die Erwachsenenbildung und die Theorieentwicklung und entsprechende aktuelle Literaturempfehlungen am Ende jedes Kapitels vermissen.

Das Buch offenbart seinen Stellenwert, wenn man es als eine Dokumentation des institutionellen und theoretischen Entwicklungsstands Ende der 70er Jahre versteht. Der Autor, der selbst diese Entwicklung nicht unerheblich beeinflusst hat, beabsichtigt, weniger einen „Solensanspruch“ zu formulieren, als sich „auf die Wirklichkeit der Erwachsenenbildung einzulassen“ (S. 4). Im 1. Kap. versucht er, die Herausbildung von Erwachsenenbildung seit der Aufklärung auf der Suche nach Eigenständigkeit „im Spannungsfeld von Emanzipation und Integration“ (S. 11) jeweils aus dem zeitgeschichtlichen Kontext zu erklären und die „aktuellen Nachwirkungen“ (S. 18 ff.) zu benennen. Aus dem „gesellschaftlichen Bedingungsrahmen“ (Kap. 2) wird – nicht ohne Hinweis auf alternative Gesellschaftsinterpretationen – der „bildungspolitische Stellenwert“ der Weiterbildung abgeleitet, die „zwar als zu integrierender vierter Bereich des Gesamtbildungssystems erklärt, aber auch weiterhin gleichsam als viertes Glied behandelt wurde“ (S. 37). Bildungspolitischer Weitblick zeigt sich hier in der Kritik an „karrierebewußte(r) Lebensplanung (als) fast alleinige(m) Orientierungsgesichtspunkt“ politischer Entscheidungen im Bildungsbereich. Die differenzierten Ausführungen zum Lernen

Erwachsener im 3. Kap. spielen Lernen und Subjektorientierung nicht gegeneinander aus, wie dies neueren Ansätzen unterläuft, die den Stellenwert des Lernens für die Persönlichkeitsentwicklung gelegentlich geringerschätzen. Die große Erfahrung des Autors im institutionellen Bereich ermöglicht es ihm, im 4. Kap. die (oft vernachlässigte) Interdependenz zwischen Institution bzw. der „institutionellen Staffelfung“ und dem inhaltlichen Angebot in der Erwachsenenbildung zu verdeutlichen. Die im Text erwähnte Möglichkeit der größeren Flexibilität des Angebots durch die Nebenberuflichkeit der Kursleiter ist jedoch allenfalls ein Nebenaspekt dieser kostensparenden VHS-Praxis (S. 102 f.). Die theoretischen Ansätze zur Erwachsenenbildung (Kap. 5) sieht Tietgens oft eher durch die Absicht determiniert, die Notwendigkeit der Profession für die Gesellschaft hervorzuheben, statt sich mit diesem nicht immer unproblematischen Verhältnis analytisch auseinanderzusetzen. Als Praktiker verweist er angesichts der „Aufgeregtheit der theoretischen Diskussion“ wohl zu Recht auf die relative Gelassenheit und Kontinuität der Erwachsenenbildungswirklichkeit (S. 117). Hervorgehoben werden die lebensweltliche Sicht in der Erwachsenenbildung (S. 119) und Ansätze der Systemtheorie (S. 126). Kap. 6 schließlich vermittelt einen profunden Einblick in die Makro- und Mikrodidaktik der Erwachsenenbildung, auch wenn der bereits im Strukturplan entwickelte Bausteingedanke sich im allgemeinbildenden Bereich sicherlich nicht widerspruchsfrei etwa mit teilnehmer- oder lebensweltorientierten Konzepten verknüpfen läßt. Fazit: Den Anspruch, die Erwachsenenbildungswirklichkeit (verständlicherweise mit Schwerpunkt auf der Volkshochschulpraxis) „systematisch zu durchdringen“ (S. 4) kann das Buch für den Stand im Jahr 1979 erfüllen. Jedoch haben 12 Jahre gesellschaftliche Entwicklung und Bildungspolitik ihre Spuren in der Bildungslandschaft und der Theoriegeschichte hinterlassen. Die sehr weitreichenden Auswirkungen der „Qualifizierungsoffensive“, der „Neuen Techniken“, des Weiterbildungsmarktes und ihr Einfluß auf neuere theoretische Interpretationen kann man einem in die Erwachsenenbildung einführenden Buch im Jahre 1991 nicht vorenthalten.

Walter Bender

Vetter, Hans-Rolf (Hrsg.)
Muster moderner Lebensführung
Ansätze und Perspektiven
(Deutsches Jugendinstitut) München 1991, DM 30.00

Unter dem Thema „Industrialisierung und Lebensführung“ hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft ein Projekt gefördert, das nun im vorliegenden Buch dokumentiert wird. Vorträge und zusätzlich eingeworbene Aufsätze ergeben eine anspruchsvolle Einführung in die Diskussionslage. Diese Genese ist möglicherweise verantwortlich für einige merkbare Überschneidungen und die nicht ganz einleuchtende Gliederung des Buches.

Das Projekt ist in erster Linie der Kritik „der bis weit in die achtziger Jahre hinein vorherrschenden Sichtweise der Industriesoziologie“ verpflichtet, „Industriearbeit und industrielle Lebensweise folgten im wesentlichen gleichen, von objektiven Interessenlagen und von objektiven Bewußtseinsstrukturen geprägten, in sich identischen Reproduktionszyklen“ (5). Die Annahme, daß individuelle Lebensmuster und Lebensführung sich von dieser Reproduktionslogik abkoppeln im Prozeß der Modernisierung, ist zentral. Diese Annahme wird sowohl empirisch überprüft als auch soziologisch differenziert. Übergänge und Vermittlungsformen werden expliziert und als Instanzen sowohl der Reproduktionslogik als auch des eigenlogischen Lebensführungsprozesses erörtert. Generalisierung und Individualisierung werden diskutiert unter Nennung aller einschlägigen Namen von Marx über Georg Simmel und Max Weber bis hin zu Bourdieu und Beck. Dieser Fülle von Denkmodellen und Anregungen korrespondieren materiale Ausführungen über Biographie und Lebenslauf von Frauen, Jugendlichen und Industriearbeitern. Dennoch dokumentiert das Buch eher den Diskussionszusammenhang als empirische Forschungen und ist deshalb sehr wohl geeignet, den theoretisch interessierten Leser in die Lebensstilforschung einzuführen

Reinhard Romberg

Gisela Wegener-Spöring
Massentourismus und Pädagogik
Essays, Theorien, Gedanken zu einer gestörten Beziehung
(Schneider Verlag) Hohengehren 1991, 175 Seiten, DM 26.00

Die Pädagogik hat sich zum Phänomen des (Massen-)Tourismus oder -Reisens bisher nur wenig geäußert. Das vorliegende Buch von Gisela Wegener-Spöring ist daher ein längst überfälliger Beitrag für dieses vernachlässigte Feld.

In der Veröffentlichung wechseln theoretische Erklärungsansätze und essayistische Momentaufnahmen aus erlebten massentouristischen Urlaube ab. Dieser eigenwillige Stil mag für den Anspruch des Buches befremdlich und eigenartig erscheinen, er vermittelt jedoch Einblicke in den zunehmenden Massentourismus und veranschaulicht die entwickelte Theorie.

Wegener-Spörings Ziel ist es, eine „massentouristische gegenstandsbezogene Teiltheorie“ zu entwerfen. Als Orientierung gibt sie in einem ersten Schritt einen umfassenden Überblick über die wichtigsten Ansätze und Erklärungsmodelle der Phänomene Reisen und Tourismus. Sie setzt sich zunächst mit den allgemeinen Theorien zum Tourismus auseinander (Knebel 1960, Enzensberger 1964, Krippendorf 1986, Opaschowski 1989b) und anschließend mit den erziehungswissenschaftlichen Ansätzen der Reisepädagogik (Ansätze der Bildungsreise, der Tourismuskritik; Giesecke/Keil/Perle 1967, Nahrstedt 1990). Hilfreich sind die angebotenen Ordnungsraster und Querverweise. So beschränkt sich z.B. die Literaturliste nicht nur auf referierte Themen, sondern nimmt (massen-)touristische Randgebiete wie die Bildungsreise oder Titel zum Jugend- und Seniorentourismus mit auf.

In einem zweiten Schritt (Kapitel 6–9) entwickelt Wegener-Spöring ihre „neue“ Reisepädagogik auf der Grundlage der „Interaktionsebene und der Subjektivität“ (S. 19). Die Motive und Wünsche von Reisenden (Kapitel 5) resümiert sie so: „Reisen hat es mit alten Sehnsüchten der Menschen zu tun, Wünschen

und Träumen nach Eins-Sein mit sich selbst, nach Ungebrochenheit und Identität, nach Unmittelbarkeit und authentischem Erleben, nach Körperlichkeit und Sinnlichkeit“ (S. 70). Körper, Sinne, Empfinden sind dann auch die Themen, die sie in Kapitel 8 in ihr Konzept einzubinden sucht. „Urlaub als Balance und Distanz“, als „Dramaturgisches Handeln“; Reisepädagogik als „Pädagogik der Unstetigkeit“ sind Aspekte ihrer anspruchsvollen Theorie: Der allseits gebildete Mensch ist eine Voraussetzung, die noch zu schaffen ist – durch eine „massentouristische Reisebildung“ (S. 59).

Ziele dieser „neuen“ Reisepädagogik sind „Individualisierung im touristischen Massendasein und die Möglichkeit, Vielfalt zu erleben“ (S. 122). Ausführlich werden die Möglichkeiten, Chancen und Notwendigkeiten einer Reisepädagogik diskutiert, die nicht allein der Tourismusindustrie das Bereitstellen der „Szenarien für Reiseerleben“ (S. 148) überlassen will. Andererseits distanziert sich die Autorin aber auch davon, eine Reise als reine Lernveranstaltung zu betrachten. Wegener-Spörings Teiltheorie gibt zahlreiche Anregungen und Diskussionspunkte, stößt gleichzeitig auf Lücken und Grenzen der Reisepädagogik. Praktisch interessierten Reisepädagogen zeigt das vorliegende Buch Richtungen und bietet kreative Ansatzpunkte.

Ursula Sauer

Erich Weniger

Erziehung, Politik, Geschichte

Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt und kommentiert von Helmut Gaßen, Band IV, (Beltz Verlag) Weinheim und Basel 1990, 528 Seiten, DM 98.00

Erich Weniger

Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik

Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt und kommentiert von Helmut Gaßen, Band V, (Beltz Verlag) Weinheim und Basel 1990, 505 Seiten, DM 98.00

Während der Zeit der Weimarer Republik hatten sich in der Diskussion um die Erwachse-

nenbildung nicht wenige „junge Männer“ zu Wort gemeldet, die später in Hochschule und Wissenschaft zu Rang und Namen gelangten. Zu ihnen gehörte auch – angeregt durch Hermann Nohl – Erich Weniger. Noch heute wird er gelegentlich in Erinnerung gerufen, weil er vom Erwachsenenbildner als „Deuter des gelebten Lebens“ gesprochen hat. Oder er wird unmittelbar zitiert als der, der zuerst für ein Besprechen didaktischen Handelns Differenzierungen vorgeschlagen hat: die unausdrücklichen Vorentscheidungen pädagogischer Aktionen und Reaktionen, die „Theorien der Praktiker“, die als handwerkliches Rüstzeug gelten, und die „Theorien der Theoretiker“ als wissenschaftliche Grundlage der didaktischen Reflexion. Wenn jetzt zwei Bände erscheinen, in denen Aufsätze Wenigers zusammengestellt sind, so rührt das Interesse der Erwachsenenbildung allerdings noch eher daher, daß heute von verschiedenen Seiten ein breitgefaßtes Verständnis von Erwachsenenbildung angemahnt wird. Danach erscheint ein Abschotten gegenüber Sozialpädagogik nicht angemessen, und es ist durchaus üblich geworden, von Lehrerfortbildung als einem Fallbereich der Erwachsenenbildung zu sprechen. Auf diesem Hintergrund könnten die hier vorgestellten Bände einen besonderen Anreiz zur Lektüre enthalten. Zwar sind Aufsätze, die unmittelbar auf Erwachsenenbildung im engeren Sinne eingehen, selten, denn es sollte sich nichts mit dem 1975 von Schonig zusammengestellten Auswahlband von Weniger-Aufsätzen überschneiden. Dennoch betont der Betreuer und Kommentator der jetzigen Ausgaben, Helmut Gaßen, wohl zu Recht, inwiefern die Vorstellung von einer umfassenden Volksbildung die Folie des Denkens von Erich Weniger darstellt. Wenn er bei der Gliederung der Quellentexte „Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung“ zusammenfaßt, so rechtfertigt dies die ersten beiden Texte dieses Teils, „Gegensätze der modernen Fürsorgeerziehung“ von 1927 und „Selbstkritik in der Fürsorgeerziehung“ von 1929, in evidenten Weise. Es sind zum einen die Verflechtungen einer sich pluralistisch verstehenden Gesellschaft und zum anderen die Intentionen dessen, was wir heute als Teilnehmerorientierung bezeichnen, was Schwierigkeiten bereitet. Dementsprechend klingt auch der Zusammenhang von Demokratisierung und Bildungsarbeit immer

wieder an. Das gilt jedenfalls für die Texte aus der Weimarer Zeit mit ihrer betonten Verfassungsorientierung. Den Weniger der 50er Jahre dann als „Vorläufer der kritischen Theorie“ zu beanspruchen, wie es der Herausgeber tut, scheint indessen etwas zu weit gegriffen. Die teils aufregenden, teils verwirrenden Widersprüchlichkeiten sind bei Weniger mit einem anderen zeit- und mentalitätsgeschichtlichen Zusammenhang verknüpft. Da finden sich zum einen in den verschiedensten Kontexten allenthalben Gedankengänge, die auf Notwendigkeit und Wert des Förderns der Selbstentfaltung verweisen (IV, 83, 93, 109, 232, 352–762; V, 162, 179, 199 f., 335), zum anderen aber macht sich von Zeit zu Zeit so etwas wie eine elitäre Ungeduld bemerkbar, die den Ordnungsfaktor positiver bewerten läßt, als es heute gemeinhin üblich ist. Dies wird vor allem an den militärpädagogischen Schriften deutlich. Ihre Lektüre läßt erkennen, daß die in letzter Zeit zu hörende Kritik an der Zuwendung Wenigers zur NS-Herrschaft die Problematik verfehlt. Was vielmehr auffällt, ist der in allen Zeiten durchgehaltene Mannbarkeitsgestus. Weniger wird hier zum Opfer eins Mythos, den er sonst selbst kritisiert (IV, 258–281). Das Erfahrungspathos des Weltkriegs (V, 236) schlägt dabei durch und läßt für eine „monumentale Geschichtsbetrachtung“ (V, 248) plädieren. Der „soldatische Mensch“ (V, 298) kommt bei ihm doch dem „edlen“ gleich, wenn auch mit dem humanen „Auftrag, die menschliche Freiheit und Verantwortung ... Wirklichkeit werden zu lassen als Ritterlichkeit, als Gerechtigkeit“ (V, 310). Es scheint dies eine lebensgeschichtliche Ablagerung zu sein. Sie hat indessen nicht daran gehindert, Ende der 20er Jahre eine akademische Lehrerbildung in einem demokratischen Begründungszusammenhang zu entwerfen (V, 14–20) und dabei zugleich vor der „bloßen Anwendung einer Wissenschaft“ zu warnen (V, 185) und auf deren Selbstbegrenzung zu insistieren (IV, 126). Dementsprechend versucht er auch, für die Politische Bildung eine Mitte zwischen mitleidiger Bildung und staatsbürgerlicher Erziehung zu markieren, und sieht es als Aufgabe an, das Verhältnis von Daten und Deuten bewußt zu machen (IV, 288). Recht aktuell klingt es dann auch, wenn er die „parlamentarische Ordnung ... durch einen genossenschaftlichen Aufbau des Lebens ... bis in die kleins-

ten Zellen hinein“ zu ergänzen empfiehlt (IV, 184) oder wenn er die Wunschvorstellung äußert, „eine Art ästhetischen Widerstandsrechts gegen schlechte Umgangsformen im Staatsleben“ (IV, 170) zu schaffen. Von bleibender Bedeutung sind aber wohl die Passagen, die die Professionalität der Bildungsarbeit betreffen. Das ist beispielsweise der Fall, wenn die „wechselseitige Durchdringung von Theorie und Praxis“ thematisiert wird (V, 55 ff.), wenn von der Entdeckung des „Elementaren und Fundamentalen“ die Rede ist (V, 131) oder die „sorgfältige und stets erneuerte Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis“ (IV, 352) als Verhaltenskriterium genannt werden. Dafür scheint als Voraussetzung „die ständige Offenheit gegenüber dem Leben, d.h. die eigene Bildsamkeit“ (V, 198), wie in dem Beitrag von 1955 „Volksbildung im Lichte der Soziologie und Pädagogik“ formuliert ist. Wie differenziert, ja penibel – und dadurch manchmal etwas redundant – der Editionsapparat gearbeitet ist, läßt allein schon der Umfang der Erläuterungstexte, die 40 % der insgesamt über 1000 Seiten ausmachen, erkennen. Abgesehen von der einfühlsamen Biographie sind es Kommentare zur Schriftenauswahl, Anmerkungen, Quellenberichte, Bibliographie, Namensregister und Sachregister. Vergleichbares gibt es in der erziehungswissenschaftlichen Forschung kaum, in der der Erwachsenenbildung schon gar nicht.

H.T.

Lutz von Werder
Lehrbuch des kreativen Schreibens
 Berlin 1990, 502 Seiten, DM 36.00

In der Studentenbewegung kam die Programmformel „Kulturarbeit“ auf. Mit ihr wurden all die Bestrebungen gekennzeichnet, die auf eine Entmythologisierung und Demokratisierung des herrschenden klassenbezogenen Kulturbegriffs zielten. Es war viel die Rede von Spontaneität, Kreativität und Sinnlichkeit. Auch wenn manche Kritiker davon sprechen, daß der kulturrevolutionäre Ansatz der Studentenbewegung versandet sei, so hat sich doch neben der staatlich hoch subventionierten Kultur des Bildungsbürgertums (Oper, Staatstheater, Konzerthäuser, Bibliotheken usw.) eine große Mannigfaltigkeit solcher Aktivitäten entwickelt, in denen an die Stelle des Kultur-Konsums die

vorkünstlerische und künstlerische Eigen-tätigkeit getreten ist: Angeleitet und selbst-organisiert wird in Gruppen gemalt, musiziert, Theater gespielt, geschrieben. Frauen schreiben in Selbsthilfegruppen, in Frauenzentren, in der VHS, in Kirchengemeinden und Gewerkschaftseinrichtungen. Alte Menschen gründen Schreibgruppen in Altenwohnheimen, in Seniorentagesstätten, in Nachbarschaftsheimen und Altenclubs. Behinderte und Kranke schreiben im Rahmen ihrer gesundheitlichen Versorgung, in der Vor- und Nachsorge sozial-psychiatrischer Dienste, in Selbsthilfegruppen. Strafgefangene schreiben im Strafvollzug, nach ihrer Entlassung in Selbsthilfegruppen, Ausländer schreiben, Jugendliche und Suchtkranke.

Lutz von Werder (Berlin) hat sich in den letzten Jahren zum Vormann der deutschen Schreib-bewegung entwickelt. Er hat mit Studentinnen und Studenten, mit Gruppen allen Alters aus allen sozialen Schichten schreibend praktische Erfahrungen gesammelt und diese in mehreren sehr anregenden Büchern weitergegeben: „... triffst Du nur das Zauberwort. Eine Einführung in die Schreib- und Poesietherapie und in die Arbeit literarischer Werkstätten“, München, Weinheim 1986; „Schreiben als Therapie. Ein Übungsbuch für Gruppen und zur Selbsthilfe“. München 1988; „Kreatives Schreiben in den Wissenschaften“. Berlin 1991.

1990 erschien sein „Lehrbuch des kreativen Schreibens“, in dem er in einem ersten Teil das poetische Feld vorstellt und in einem zweiten Teil die Praxis der Poesiepädagogik schildert. Ihm gelang ein Standardwerk für die hiesige Schreibbewegung, reich gesättigt an vielfältigen Erfahrungen, theoretisch fundiert und voller kräftiger Anregungen für die eigene Praxis kreativen Schreibens.

Bezugsadresse: Matthias Schilling, Meiniger Straße 4, 1 Berlin 62.

Erhard Meueler

Wittwer, Wolfgang (Hg.)

Annäherung an die Zukunft

Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung (Beltz Verlag) Weinheim, Basel 1990, DM 38.00

Ausgehend von der oft vernommenen These, daß die strukturellen Veränderungen in unserer Gesellschaft eine Herausforderung an die berufliche Bildung darstellen, fällt es dennoch schwer, die Richtung dieser Veränderungen und damit die Aufgaben zukünftiger Bildung zu prognostizieren. Das vorliegende Buch sucht einige Antworten zu geben. Die Beiträge mehrerer Autoren ergeben ein vielfarbiges Spektrum von Antworten.

Der zwiespältige Eindruck des Lesers ergibt sich wohl aus dem Dilemma des Buches, zu wissen, welche Qualifikationen entwertet werden, aber nicht zu wissen, „welche Qualifikationen in Zukunft benötigt werden“ (S. 53). Im wesentlichen kreisen die Beiträge also um die Aktualisierung von Qualifikationen (durch weiterzunehmende Weiterbildung – Wittwer, Geißler, u.U. sogar durch ein Bundesinstitut für Weiterbildung – Edding) oder aktualisierbare Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen). Die berufliche Qualifikation soll aber auch weitergedacht werden hin zur Ausbildung einer beruflichen Identität (Wittwer) und einer weiblichen Identität (Schiersmann). Die Herausforderung Computer ist in allen Arbeiten als Signifikum der strukturellen Veränderung und als Aufgabe beruflicher Qualifikation präsent und wird in einem eigenen Aufsatz (Ebner) als Gefahr der Technisierung von Bildung angesprochen.

Die vorliegende Veröffentlichung wendet sich in erster Linie wohl nicht an Wissenschaftler, sondern an GestalterInnen zukünftiger Weiterbildung. Sympathisch an dem Buch sind literarisch gestaltete Szenarien (E. Schrader) und auflockernde bis hintersinnige Graphiken und Karikaturen.

Reinhard Romberg

Autoren/-innen

Dr. Heino Apel, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Walter Bender, Gastprofessor für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik an der Universität Rostock

Dr. Gabriele Botte, Leiterin der Volkshochschule Offenbach

Dr. Herbert Fiedler, ehemaliger Leiter der Volkshochschule Luckenwalde

Maria von Fransecky, Mitarbeiterin der Evangelischen Berufsschularbeit Berlin-Brandenburg. Jugendbildungsreferentin der Jugendbildungsstätte „Haus Kreisau“ in Berlin

Diethelm Jeske, Leiter der Abteilung Schulabschlüsse an der Volkshochschule Köln

Sylvia Kade, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Klaus Körber, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen

Dr. Joachim H. Knoll, Professor für Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung an der Ruhr-Universität Bochum

Dr. Hans-Joachim Maaz, Chefarzt der Psychotherapeutischen Klinik im Evangelischen Diakoniewerk Halle

Klaus Meisel, stellvertretender Direktor an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Erhard Meueler, Professor an der Universität Mainz

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg und Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Reinhard Romberg, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Münster

Dr. Wolfgang Sander, pädagogischer Mitarbeiter an der Kreisvolkshochschule Vogelsberg, Privatdozent an der Universität Gießen

Dr. Ursula Sauer, Lehrbeauftragte an den Universitäten Münster und Hannover

Dr. Monika Schmidt, Professorin im Lehrgebiet Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Dr. Erhard Schlutz, Professor für Weiterbildung an der Universität Bremen und Leiter der Volkshochschule Bremen

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Dr. Matthias Trier, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Jena

Dr. Hans Tietgens, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg; ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Rudolf Tippelt, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg

Angela Venth, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Gerhard von der Handt, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Johannes Weinberg, Professor im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Münster

