H. Faulstich-Wieland/E. Nuissl/H. Siebert/J. Weinberg (Hrsg.)

LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT WEITERBILDUNG

Nr. 41
Juni 1998

REPORT
Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Verantwortlich Herausgebende
Hannelore Faulstich-Wieland, Hannoversch Münden
Ekkehard Nuissl, Frankfurt/M.
Horst Siebert, Hannover
Johannes Weinberg, Münster

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibnitz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern.
Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,
– für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
– in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
– Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herauszugeben,
– Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
– Forschungsergebnisse in Fortbildungen und Beratung zu vermitteln.

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

Bezugsbedingungen
Preis des Einzelheftes: DM 18.00 zuzüglich Versandspesen. Ein Jahresabonnement kostet DM 28.00 incl. Versandspesen. Es 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 Nummer 41: Hannelore Faulstich-Wieland, Hannoversch Münden
Koordination der Rezensionen: Christa Brechler, Frankfurt/M.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung :
wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende
Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V.
(DIE). – Frankfurt [Main] : DIE.
Erscheint halbjährl. – Früher verl. von dvv, Druck-, Vervielfältigungs- und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von d. AfeB, Heidelberg, danach von der PAS, Frankfurt, Main. – Aufnahme nach Nr. 33 (1994). – Nebent.: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung
ISSN 0177–4166

NE: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>:
Report
Nr. 33 (1994) –
Verl.-Wechsel-Anzeige

Inhaltsverzeichnis

Editorial 7

Zukunft der Erwachsenenbildung: Visionen, Utopien, Szenarien 11

Jan Robert Bloch
Vom Sein zum Sollen – die Utopie zwischen ontischem Modus und ethischem Postulat 12

Antje von Rein
Medien und ihre potentielle zukünftige Bildungsfunktion 20

Marianne Friese
„Zentrum für feministische Studien" als Zukunftsmodell für Qualifizierungen in Erziehungswissenschaft und Weiterbildung 31

Ilse Brehmer
Literarische Utopien und pädagogische Phantasie 46

Ekkehard Nuissl
(Weiter-)Bildungspolitik im nächsten Jahrhundert 56

Peter Meyer-Dohm
Die Bedeutung von Weiterbildung für Unternehmenskultur und Unternehmensentwicklung 63

Margret Weschke
Neue Wege in der Weiterbildung 70

Bernhard Dieckmann
Die Abwendung vom Schnickschnack 84

Hannelore Faulstich-Wieland
Was folgt aus den Jugendstudien für die Erwachsenenbildung? 98

Peter Faulstich
Aneignung von Weisen der Welterzeugung 110

REZENSIONEN 121
DAS VERGESSENE BUCH 122
Dirk Axmacher: Widerstand gegen Bildung
SAMMELBESPRECHUNGEN 124
Frauen und Weiterbildung
„Gesammeltes“ zur beruflichen Weiterbildung
Institutionelles, Juristisches und Politisches zur Erwachsenenbildung
Konzeptionen beruflicher und politischer Erwachsenenbildung
Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung
Zukunft der Weiterbildung
BESPRECHUNGEN 140
KURZINFORMATIONEN 152

AutorInnen 170

Editorial

Je nachdem, welchen Maßstab man wählt, mag es noch eine kurze oder lange Zeit bis zur Jahrtausendwende sein: Noch etwa 500 Tage, noch ca. 80 Wochen oder noch 1,5 Jahre. Es läuft dennoch immer auf das gleiche hinaus – wir werden nicht nur den Übergang von einem Jahrhundert ins nächste erleben, sondern den von einem Jahrtausend ins nächste. Eine Vorstellung, die vielfältige Emotionen wecken kann: Aufbruchstimmung, Freude, Erhabenheit – oder auch Furcht, Beklemmung, Sorge. Tatsächlich natürlich wird es mehr oder weniger ein Tag wie jeder andere sein – mit ein bißchen mehr Feuerwerk und ein paar größeren Feiern wahrscheinlich, aber letztlich kaum ein weltbewegendes Ereignis. Orientiert man sich an anderen Kalendern, verschwindet sogar die Besonderheit: Nach dem muslimischen Kalender wird „unser 1.1.2000" der 24. Ramadan 1420, nach dem jüdischen der 23. Tevet 5760, die Kopten schreiben dann den 23. Kishek 1716[1]. Was also soll's?
Immerhin verleitet ein solches Datum dazu, sich auf die Zukunft zu besinnen, zu prüfen, welche Visionen existieren, welche Szenarien ausgemalt werden. Oder auch zu fragen, was aus den bisherigen Vorstellungen eigentlich geworden ist. Solche Ansätze sollen in diesem Report-Heft verfolgt werden – noch weit genug weg vom magischen Datum, aber doch nah genug, um sich den Fragen nach den Bedingungen künftigen Handelns zu widmen. Mit höchst unterschiedlichen Aspekten, die aber alle Facetten von Zukunft beleuchten, befassen sich die einzelnen Beiträge dieses Heftes:
Am Anfang stehen dabei die „großen" Fragen, jene nämlich nach der Utopie überhaupt und nach den gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen.
Jan Robert Bloch definiert in seinem Artikel „Vom Sein zum Sollen – die Utopie zwischen ontischem Modus und ethischem Postulat" Utopie als gesolltes Sein. Notwendig wird sie, wenn Unzufriedenheit mit dem Sein herrscht. Gesellschaftlich gibt es Grund für solche Unzufriedenheit, zugleich gelingt die Herstellung des Sollens nicht. Sie darf letztlich auch nicht gelingen, sonst – so Blochs Argumentation – hätten wir eine tödliche Erstarrung in der „schönen neuen Welt". Realisierte Utopie wäre zugleich Utopieverlust. Anhand von Ernst Blochs „Prinzip Hoffnung" zeigt er auf, daß eine beständige Kritik notwendig ist, eine allerdings, die sich am utopischen Bild orientiert. Während jedoch Ernst Bloch ein utopisches Streben der Natur wie der Menschen annahm, verweist Jan Robert Bloch darauf, daß die Natur ihren eigenen Gesetzen entspricht, die gegenüber dem Schicksal der Menschheit indifferent sind. Dennoch gibt es Möglichkeiten einer ethischen Begründung der Frage, wie das Mensch-Natur-Verhältnis zu gestalten ist. Und es gibt angesichts der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Ausbeutung der Natur utopische Vorstellungen für ein Sollen. Wie sie miteinander zu vermitteln sind, bleibt allerdings ein weiterhin zu lösendes Problem.
Gesellschaftlich zentrale Veränderungen ergeben sich durch verschiedene Entwicklungstendenzen. Zu ihnen gehören die „technischen" Umbrüche, wie sie vor allem

[1] Vgl. Heiko Flottau: Die große Angst vor dem 23. Kishek 1716. IN: SZ Nr. 300, Silvester 1997/ Neujahr 1998, Seite III.

durch die Medien provoziert werden. Zu ihnen gehört aber auch die Neugestaltung der Geschlechterverhältnisse. Beide haben ebenso Konsequenzen für Bildungsprozesse, wie sie von diesen beeinflußt werden (können).
Antje von Rein entwirft ein Zukunftsszenario, wie unsere Informationsgesellschaft in naher Zukunft aussehen kann/wird. Vieles von dem, was sie beschreibt, sind einfache Fortschreibungen bereits vorhandener Entwicklungen, angelegt schon heute und ohne Bedenken extrapolierbar. Mediendominanz ist das Stichwort, mit dem sich die künftige Gesellschaft beschreiben läßt. Wenn die Menschen dieser Dominanz nicht ausgeliefert sein sollen, dann ergeben sich für das Bildungssystem konkrete Aufgaben, wie Medienkompetenz herzustellen ist. Diese Aufgaben skizziert sie für die unterschiedlichen Bereiche.
Marianne Friese entfaltet am Beispiel des „Zentrum für feministische Studien" der Universität Bremen ein Zukunftsmodell für Qualifizierungen in der Erziehungswissenschaft und Weiterbildung, für das Geschlecht eine zentrale Kategorie ist. Gedacht als ein Modell zur produktiven Kooperation von Frauenforschung und Genderforschung sowie als kreative Verknüpfung zwischen Frauenförderung und Frauenforschung verbindet sich mit der Realisierung doch weit mehr: nämlich eine Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Marianne Friese zeichnet zunächst die historische Entwicklung des Ausschlusses von Frauen aus der Wissenschaft nach, um anhand des Zentrums zu zeigen, wie mit dem Einbezug von Frauen auch die Wissenschaft insgesamt eine Veränderung erfahren kann.
Auch Ilse Brehmer greift das Thema „Geschlechterverhältnisse" auf – allerdings aus einer anderen Konkretisierungsperspektive heraus. Sie nimmt literarische Utopien, die mit der Geschlechtszuordnung spielen, zum Anlaß, auf die Veränderungsmöglichkeiten im Geschlechterverhältnis hinzuweisen. Was wir alternativ denken können, muß sich auch nutzen lassen, um Bestehendes tatsächlich zu verändern. Bildungsprozesse können dabei helfen, wenn man die Utopien zum Gegenstand wählt.
Mit den Veränderungen der Erwachsenenbildung auf verschiedenen Ebenen bzw. in verschiedenen Bereichen befassen sich die Beiträge von Ekkehard Nuissl, Peter Meyer-Dohm, Margret Weschke sowie Bernhard Dieckmann.
Ekkehard Nuissl prognostiziert eine veränderte Bildungspolitik in nächsten Jahrhundert. Wenn die sich abzeichnenden gesellschaftlichen Megatrends von der Bildungspolitik aufgenommen werden – etwa durch einen Paradigmenwechsel von der Ressortzuständigkeit zur Aufgabenbezogenheit –, dann folgen daraus auch neue Akzente in der Weiterbildungspolitik. Nuissl unterscheidet strukturelle Akzente, inhaltliche Impulse und finanzielle Schwerpunkte. Ob sich allerdings die Entwicklung so einstellen wird, ist nicht allein eine Frage der Güte gemachter Prognosen: Politik ist immer abhängig von aktivem Handeln. Insofern bleibt Bildungspolitik eine Gestaltungsaufgabe – auch und gerade im nächsten Jahrhundert.
Peter Meyer-Dohm stellt die Bedeutung von Weiterbildung für die Unternehmenskultur und Unternehmensentwicklung heraus. Als Unternehmenskultur definiert er in Anlehnung an Bleicher „die kognitiv entwickelten Fähigkeiten einer Unternehmung sowie die affektiv geprägten Einstellungen ihrer Mitarbeiter zur Aufgabe, zum Produkt, zu den Kollegen, zur Führung und zur Unternehmung in ihrer Formung von Perzeptio-

nen (Wahrnehmungen) und Präferenzen (Vorlieben) gegenüber Ereignissen und Entwicklungen". Das Leitbild des „lernenden Unternehmens" stellt dabei den zukunftsweisenden Stand dar. Dennoch heißt dies nicht, einer besonderen Weiterbildungsabteilung nun die Aufgaben des Wandels aufzubürden. Vielmehr muß es ein neues Zusammenspiel von Kompetenzentwicklung am Arbeitsplatz, internen Weiterbildungen und externen Weiterbildungsanbietern geben, wenn entsprechende Entwicklungen lernender Unternehmen erfolgreich sein sollen.

Margret Weschkes Beitrag „Neue Wege in der Weiterbildung" entfaltet ein didaktisches Konzept für Bildungsveranstaltungen, das einem „ganzheitlichen" Lernen verpflichtet ist und durch Moderation realisiert wird. Man spürt die Sorgfalt der Planung, die Liebe zu den TeilnehmerInnen, die Lust an neuen Wegen. Dabei werden keineswegs einfach Rezepte vorgestellt, sondern es wird reflektiert deutlich gemacht, welche Schritte in der pädagogischen Arbeit zu gehen sind, wenn man vorwärtskommen möchte.

Bernhard Dieckmann fragt nach den Perspektiven für die Volkshochschulen im 3. Jahrtausend. Auf der Basis der Erfolge, die den ursprünglichen Ausbau der Volkshochschulen gewährleistet haben, prüft Dieckmann, ob sich in den letzten Jahren diese Entwicklungen erhalten konnten und wie es aussähe, wenn man eine Prognose darauf aufbauen würde. Seine Einschätzungen sind jedoch sehr kritisch: Die bisherige Flexibilität in der Gestaltung, die zu einer breiten Palette von Angeboten führte, wird zunehmend geringer. Dieckmann plädiert deshalb für ein Eingreifen und eine bewußte Gestaltung der Volkshochschulen auch im nächsten Jahrhundert.

Anschließend kehren wir noch einmal zurück zur Prognosefähigkeit, fragen hier jedoch nicht nach den Möglichkeiten von Utopie, sondern nach den Chancen, aus wissenschaftlichen Untersuchungen künftige Aufgaben herleiten zu können. Dazu werden zwei verschiedene Herangehensweisen gewählt:

Hannelore Faulstich-Wieland fragt, ob die Jugendstudien Relevanz haben können für die Erwachsenenbildung. Sie charakterisiert dazu zunächst, was überhaupt Jugendstudien sind, fragt dann, ob sie Prognosen zulassen, und erörtert die Ergebnisse der letzten Shell-Jugendstudie von 1997. Wenngleich man keine einfachen Extrapolationen vornehmen darf und gesicherte Längsschnittstudien bisher fehlen, so geben die Untersuchungen doch eine Reihe von Hinweisen, wie eine Erwachsenenbildung nach der Jahrhundertwende aussehen muß, damit sie die heutige Jugend als Erwachsene überhaupt erreichen kann.

Als Abschluß verfolgt Peter Faulstich mit seinem Beitrag „Aneignung von Weisen der Welterzeugung – Perspektiven aus der Documenta X" das doppelte Anliegen, die Vision der Kunst für die Zukunft am Beispiel der letzten Documenta in Kassel herauszuarbeiten und zugleich den Umgang mit Kunst als Bildungsphänomen aufzuweisen und hieraus Gestaltungschancen für das nächste Jahrtausend zu entwickeln. Reflexivität ist das Stichwort, das beide Aspekte verbindet – und das für gesellschaftliches Handeln in allen Bereichen heute schon, aber auch nach dem 1.1.2000 angesagt ist.

Hannelore Faulstich-Wieland, Ekkehard Nuissl
Horst Siebert, Johannes Weinberg

März 1998

ZUKUNFT DER ERWACHSENENBILDUNG: VISIONEN, UTOPIEN, SZENARIEN

Jan Robert Bloch

Vom Sein zum Sollen – die Utopie zwischen ontischem Modus und ethischem Postulat

Der Weg vom Sein zum ethisch begründeten Sollen wird sichtbar und somit gangbar, wenn Unzufriedenheit mit dem Sein herrscht. Das unzureichende Sein treibt zum Sollen, die Unzufriedenheit erzeugt die Alternative eines besseren Seins.[1] Der Ruf nach Sein ist ein utopischer Ruf. Das ist die Logik des Utopischen: Das Sollen soll Sein werden, womit die widerstreitenden Zustände sich vereinigen.[2] Das vorgegebene Sein ist im Lichte des Sollens ein Nicht-Sein, da es am Sollen zerbricht, ihm nicht genügt und somit als adäquates Sein nicht anerkannt werden kann.[3] Wo Sollen ist, soll Sein werden. Wo Sein ist, soll gesolltes Sein werden.

Zur Aporie des bürgerlichen Seins, zum nicht adäquaten Sein und damit zum Sein als Nicht-Sein schreibt Michael Theunissen: „Die bürgerliche Gesellschaft ist ihrer Idee nach auf Allgemeinheit angelegt, sofern sie die niemanden ausschließende Menschheitsgesellschaft sein will. Dem Begriff der bürgerlichen Gesellschaft widerspricht jedoch (...) ihre Realität. Denn realiter beruht diese Gesellschaft auf einer Wirtschaftsordnung, die Allgemeinheit verhindert, weil sie die Eigentümer der Produktionsmittel von denen trennt, die nichts als ihre Arbeitskraft besitzen. Auf Grund des Widerspruchs von Begriff und Realität gerät die bürgerliche Gesellschaft in den Selbstwiderspruch, daß sie die unmittelbaren Produzenten in sich einschließt und zugleich von sich ausschließt. (...) Schon daß der Staat die Zwecke, denen er nach liberaldemokratischer Auffassung zu dienen hat, in den Selbstzweck verwandelt, der er für sich sein will, können wache Bürger nur so erfahren: Er löst sich von ihrer Lebenswelt ab und tritt ihnen als fremde Macht gegenüber. (...) In dieser Selbstwidersprüchlichkeit des Staates wurzelt der übergreifende Widerspruch, der zwischen dem Unbekannten, das die Menschen heute bewußtlos suchen, und dem Leben, das ihnen heute angeboten und erlaubt wird“ (Theunissen 1981, S. 34, 38).

Das Sollen kritisiert gleichsam das unzureichende Sein. Das verfügte Sein ist ein Wirkliches, das angesichts des Sollens, des hier utopischen Prinzips, trotz Hegel nicht vernünftig ist, weil es der ethischen Maxime nicht folgt. Die ethische Maxime lautet: „Alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (Marx 1971, S. 216). Diese Maxime verdeutlicht, daß das hier gemeinte Sollen nur ein ethisch begründbares sein kann.[4]

Die Auflösung des Antagonismus zwischen Sein und Sollen geschieht sichtbar im Werk, im Kunstwerk etwa oder in den schöpferischen Leistungen der Architektur, der Philosophie und so fort. Hier fallen Sein und Sollen als subjektive Form zusammen. Der im Werk tätige Geist kann die eigene Welt konstituieren, das Sollen treibt den Schöpfer zu einem Sein, in dem er das Seinige unterbringen kann.

Gesellschaftlich freilich sieht es anders aus. In der Welt haust ein Widersacher, der das Gelingen des Sollens vereitelt. ‘Das Gute, das so schwer zu machen ist’, wie

Brecht den Kommunismus nennt, gelang im zentralistisch regierten Osten nicht, und der Kapitalismus laboriert an der Schwelle einer Grenzmoral, die zu unterschreiten geradewegs in die Barbarei führen würde. So blieb und bleibt, ob im Osten oder im Westen, der Stachel der Unzufriedenheit mit dem gesellschaftlichen Sein, weil das Sollen an die Schranken des Seins stößt. Wer aber die Schranken berührt, hat sie tendenziell bereits überschritten – kein Zufall, daß in einigen Ländern diese mit Militärgewalt aufrechterhalten werden.

Die Identität von Sein und Sollen wäre erfüllte Utopie. Zugleich haftete dieser Identität der Stillstand an, denn die Vollendung des Seins im Sollen entbehrte der treibenden Kräfte. Statt unablässig oszillierender Bewegungen in Richtung eines Novum träte ein statisches Gleichgewicht ein, statt des Novum in der Welt gäbe es letztlich die tödliche Erstarrung oder die ‚schöne neue Welt', wie von Aldous Huxley beschrieben. Die vollendete Identität von gesellschaftlichem Sein und Sollen ist darüber hinaus totalitär. Daher steckt bei Theodor W. Adorno in der Kategorie des Nicht-Identischen, in der Anerkennung des Anderen als Anderen, ein Sollen, das zur sittlichen Allgemeinheit führt. Das Sein des Nicht-Identischen konstituiert die Differenz, nach Jacques Derrida ist das Nicht-Identische Konstituens der Differenz, deren Bejahung den sittlichen Boden einer Gesellschaft bildet.[5]

Es bedarf zu den Gestaltungen des Lebens des dialektischen Rests, des Widerspruchs. Die Verwirklichung des 'Verweile doch, du bist so schön' gibt es nur um den Preis des Verlusts der Utopie. Die Evolution der menschlichen Verhältnisse ist zwar unabdingbar verknüpft mit einem utopischen Zielhorizont, den ganz zu erreichen jedoch wäre gleichbedeutend mit dem entropischen Wärmetod – weil nur die Differenz lebt, nur die Differenz Leben hervorbringt und jedes geschlossene, vollendete System dahindämmert. Im offenen System hingegen wird kraft der Dialektik von These, Antithese und Synthese das je gewonnene Sein von einem neuen Sollen angetrieben. Gemeint ist hierbei keine permanente Kulturrevolution, durch die kein Stein auf dem anderen bleibt, vielmehr oszilliert das durch das Sollen angetriebene Sein zwischen Ruhe und Bewegung, zwischen Stabilität und Emergenz. In diesem Sinne bewirkt Blochs ‚Prinzip Hoffnung' eine stets neue kritische Würdigung der bestehenden Verhältnisse, des je gewonnenen Seins, mittels des unentwegt überholenden Traums einer besseren Welt, so daß ein verbindliches Endziel als Zustand nicht formuliert werden kann, da es seinem utopischen Prinzip widerspricht. Blochs Weg, politisch der ‚dritte Weg' des demokratischen Sozialismus, mündet letztlich in eine konkret-utopisch fundierte begleitende Kritik der bestehenden wie der je emergierten Stationen.

Das Ziel nun der Utopie steht kategorisch in Ernst Blochs ‚Das Prinzip Hoffnung' als Schlußwort, das zugleich ein Anfangswort ist: „Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat" (Bloch 1959, S. 128).

Dieses utopische Unterwegs ist ein kontinuierlicher, wenngleich gefährdeter Prozeß. Die Utopie begleitet den Menschen auf allen seinen Wegen, sie ist ein Merkmal des Menschseins. Das Unterwegs wird bei Bloch von einem antizipierenden Bewußtsein getragen, das eschatologisch auf das Ultimum ‚Heimat' gerichtet ist. Das Ultimum indessen wäre – im Sinne der oben genannten Tendenz geschlossener Systeme zum entropischen Wärmetod – eine geschlossene Figur, die zu dem per definitionem offenen Systemcharakter der Utopie, zu Blochs Maxime ‚Transzendenz in Immanenz' in Widerspruch stände. Daher ist die Heimkehr nicht als abschließende Krönung des Lebens- und Weltkreises zu verstehen, sondern als Ankunft, die die weitertreibende Unbestimmtheit in sich trägt: „In jeder Erfüllung, sofern und soweit diese totaliter schon möglich ist, bleibt ein eigentümliches Element Hoffnung, dessen Seinsweise nicht die der vorhandenen oder vorerst vorhandenen Wirklichkeit ist, folglich mitsamt ihrem Inhalt übrigbleibt" (ebenda, S. 213). Dieses Apeiron (das nie an eine Grenze Kommende) bedeutet, daß das Unbestimmte deshalb unbestimmt ist, weil es alle Bestimmungen in sich enthält, die erst herausgebracht werden müssen.

Gleichwohl ist das Ultimum asymptotisch zu verstehen: sich nähernd dem gewonnenen ‚Verweile doch, du bist so schön', dem Realität gewordenen ‚Wunschbild des erfüllten Augenblicks', der gelungenen Identität, dem endlichen Advent. Ohne diese Asymptote verlöre die Hoffnung ihren archimedischen Ort, wäre sie nicht perspektivisch, sondern eine vergebliche, und ihre Ausfahrt führte stets wieder ins Noch-Nicht – ohne je anzukommen.

Der Weg zu diesem Ziele ist bei Bloch – und dies führt das grundsätzliche Problem ein – vorgezeichnet durch die seinshafte Verschränkung einer vorgegebenen Latenz des Weltprozesses mit einem subjektiven Handeln, das das Latente in historische Realität verwandelt. Diese Latenz des Weltprozesses korreliert folglich mit dem antizipierenden Bewußtsein des handelnden Subjekts: als objektiv Mögliches in der Wirklichkeit, dessen Verwirklichung aussteht, als real-utopische Möglichkeit des Objekts, die durch die menschliche Praxis manifestiert wird. Daher behauptet Bloch in seinem dialektischen Chiasmus: „Neuer Materialismus wäre einer, der sich nicht nur auf den Menschen als Frage und die Welt als ausstehende Antwort, sondern vor allem auch auf die Welt als Frage und den Menschen als ausstehende Antwort versteht" (Bloch 1972).

In der Subjekt-Objekt-Relation schreibt Bloch dem subjektiven Faktor folgende Aufgaben zu: zum ersten das Herausbringen des Gehalts des utopischen Ideals, zum zweiten das Erkennen des adäquaten Handelns zur Verwirklichung des Ideals und zum dritten das Handeln im Sinne dieser Erkenntnis. Diese Aufgaben des subjektiven Faktors sind ein Sollen, eine moralische Forderung an ein Sein, das sich noch nicht unentfremdet gefunden hat.

Indessen propagiert, wie gezeigt, Bloch gleichfalls eine Objekt-Subjekt-Relation, demnach – über die moralische Qualität des subjektiven Sollens hinaus – ein ontisch fundiertes ‚Gehofftes' und ‚Gesolltes' in der außermenschlichen Welt, gleichsam als ‚invisible hand' des teleologisch gedachten Weltprozesses.[6] Es bleibt hier fraglich, ob aus dem Einklang der subjektiven und objektiven Bewegungen eindeutig Positi-

ves folgt, ob in der Welt eine ab origine vorgegebene Latenz des subjektiv Erhofften existiert, ob es in ihr autonome schöpferische Gestaltungen gibt, die zusammen mit einem vorgeblich aus dem ‚Nicht-Haben' stammenden Urdrang des Subjekts auf der Ebene des Seins den historischen Prozeß auf positive Erfüllungen der Utopie hinwenden.

Der so konzipierte Weltprozeß trifft hierbei nicht nur auf ein subjektives Sollen, sondern darüber hinaus auf ein ontisch fundiertes Sollen im Subjekt selber. Folglich meint die Potentialität des Subjekts bei Bloch mehr als eine moralische Intention: Sie basiert auf einer seinshaften Latenz und Tendenz, auf einer treibenden causa finalis im subjektiven Sein.[7]

Wenn Blochs utopische Vision als ethisches Gebot zu verstehen wäre, als das, was erzielt werden soll, so gäbe es keine Vorbehalte – ganz im Sinne der Postulate, die er in seinen ‚Philosophischen Aufsätzen' formulierte (Bloch 1969, S. 573–598), nach denen die Willensfreiheit des einzelnen zu eigentlicher, nämlich öffentlicher und somit politischer Handlungsfreiheit übergehen soll. Der Schritt der zielgemäß Handelnden im geschichtlichen Sozialprozeß gehört gemäß diesen Postulaten zu den Kategorien des Sollens und nicht des Seins: Die zielgerechte Mitwirkung des subjektiven Faktors wird als moralische Forderung aufgestellt, die der handelnde Mensch annehmen oder ablehnen kann, jenseits eines a priori verbürgten ontischen Status des Gewollten.

Zugleich aber spricht Bloch, wie oben gezeigt, von einem seinshaft fundamentalen Drang des subjektiven Faktors, der einem urzeitlichen Nicht-Haben entspringt, er spricht von einem Drang, der das menschliche Handeln in der Dimension des Seins – unabhängig von moralischen Postulaten – in die richtige Bahn lenkt. Damit korrelierend geht es auf seiten der objektiven Welt um die erwähnte Idee eines zielgerichteten Urdranges, um die Idee einer aus der Urzeit des mundanen Seins stammenden Treibkraft, die den Weltprozeß in eine die Menschheit fördernde Richtung lenkt. Diese Latenz und Tendenz des Geschichts- und Weltprozesses ist, für sich betrachtet, für Bloch freilich keine Garantie für die Verwirklichung des utopischen Ziels. Dazu bedarf es der Mit-Tat des handelnden Menschen, dies ist die Funktion des subjektiven Faktors. Diese Funktion im Geschichtsprozeß markiert den Unterschied zur 'objektiven Dialektik' sowjetischer Prägung, nach der die gesellschaftliche Entwicklung außermenschlichen Gesetzen folgt – einem Uhrwerk gleich, dessen Zahnräder unabhängig vom Subjekt rotieren. Bloch lehnt diesen deterministischen Katechismus eines naturnotwendigen Übergangs in die sozialistische Gesellschaft, wie sie die offizielle Parteidoktrin der realsozialistischen Zentralkomitees vertrat, ab. Zwar leugnet er nicht die Bedeutung immanenter gesellschaftlicher Entwicklungsgesetze, betont jedoch die Rolle denkender und handelnder Menschen auf der Grundlage ihrer Willens- und Entscheidungsfreiheit bei der Verwirklichung der Hoffnung auf eine bessere Gesellschaft, auf ein Sein, das dem utopischen Sollen entspricht.

Alle im Prozeß der Weltgeschichte und darum auch im historischen Prozeß wirksamen Kräfte sind bei Bloch ‚innerweltlich', also nicht jenseitig. In dieser innerweltlichen Sphäre sind auch unpersönliche kosmische Naturkräfte wirksam, die den Weltprozeß autonom beeinflussen. Ihr Einfluß erstreckt sich auf den mundanen Entwicklungs-

gang und innerhalb dessen auf die menschliche Geschichte, ohne jedoch den Geschichtsprozeß zu determinieren. Der Verlauf sowohl des Entwicklungsgangs wie des Geschichtsprozesses kann innerhalb sich stetig erweiternder Grenzen durch menschliches Handeln modifiziert werden.
Das utopische Denken Blochs jedoch ordnet, wie wir sahen, sowohl der Objektwelt (der prozessierenden Naturwelt) wie der Sphäre des Subjekts (dem historischen Weltablauf) einen inneren Drang zu. Beide Welten (die Potentialität der Natur, die Potenz des Subjekts) korrespondieren miteinander zur Erfüllung des utopischen Auftrags. Letztlich wird, in Äonen gedacht, eine autonome Tendenz des historischen Prozesses angenommen, die aus einem ‚produktiven Nichts' erwächst: Der ontologische Geburtsbrief des Nichts führt zum Nicht-Haben und hernach zur Sehnsucht nach Sein. Das Nichts wird zum Instrument des Umschlags, zur produzierenden Antithese im Sein. Wenngleich Bloch neben der ‚Produktivität des Nichts' vom toten, ‚negativen Nichts' spricht, mit Hegel vom ‚übertünchten Grab' und vom ‚zertretnen Saatkorn', das nichts hervorbringt, so wird dieses tote Nichts, das zur Barbarei führt, von ihm unterschätzt – weil es schließlich seiner Idee des zieladäquaten Urdranges nach gelingender unentfremdeter Heimat entgegensteht. Es fügt sich nicht in den Fahrplan des utopisch visionierten Weltexperiments, ein Fahrplan, nach dem Bloch der menschlichen Geschichte und dem mundanen Entwicklungsprozeß eine vorgegebene Latenz der guten Möglichkeiten, eine innewohnende Tendenz auf das ‚Reich der Freiheit' hin, auf ein Heil der Menschen- und Naturwelt, zuspricht.
Im Gegensatz zur Hypothese einer dem menschlichen Drange entgegenkommenden Naturtendenz sind die autonomen Naturkräfte total indifferent gegenüber dem Schicksal der Menschheit. Wie es den Menschen geht, ist ihnen gleichgültig. Trotzdem führt Blochs Hypothese, ontisch entkleidet, zu einem sittlichen Handlungssinn, zu einer moralischen Leitlinie, zu einem philosophisch behaupteten politischen Als-ob, das zur Solidarität im Mensch-Natur-Verhältnis aufruft. Dieses Als-ob, in der Tradition Kants und Vaihingers, meint hier nicht nur eine heuristische Regel der Erkenntnis, wie in der Wissenschaft tradiert, sondern greift überdies in den Raum einer praktischen Philosophie des menschengerechten und naturverträglichen Handelns – als ob der Natur eine Subjektivität innewohne, die mit dem Menschen das Reich der Freiheit erbauen, errichten will. Das Problem einer ontisch fundierten Hoffnung versus der Hoffnung als intentional ethischer Kompaß stellt sich im Lichte der Als-ob-Bestimmung anders: Das Als-ob einer seinshaften Verankerung ebnet den Weg zu einer ausstehenden Friedenswelt und verleiht auf hypothetische Weise diesem Weg die Würde einer objektiven Verbindlichkeit.
Vor dem transzendental kritischen, moralisch reflektierenden Prinzip des Als-ob freilich gilt zur Idee der Natur und zur Rolle des menschlichen Handelns im Ablauf des geschichtlichen Prozesses, daß im vormenschlichen Abschnitt des mundanen Entwicklungsprozesses keine eindeutige Richtung zu erkennen ist – und gewiß keine, die auf das Heil der noch nicht vorhandenen Menschheit zielte. Die Normen der Natur sind von anderer Art, und es gibt keinen Grund anzunehmen, daß diese auf eine friedliche produktive Allianz mit dem Menschen gerichtet wären. Gleichwohl, im Sinne des oben Gesagten: Die Als-ob-Fundierung der Utopie in einer entelechetisch

bestimmten, aufsteigenden Materie, die dem Menschen- und Weltheil entgegenkommt, die Konstitution einer dem handelnden Subjekt prozessual verbundenen objektiven Naturutopie, bildet zum einen ein gültiges metaphysisches Problem, zum anderen eine ethische Maxime im Mensch-Natur-Verhältnis. Die ontisch verankerte, spekulativ-materialistische Grundlegung der Naturphilosophie Blochs mit entelechetischem Naturhorizont bietet ein handlungsleitendes Fundament für diese Allianz zwischen Mensch und Natur.

Wir erinnern uns: Mit dem Entstehen und Bestehen des Menschen ist etwas völlig Neues in den mundanen Prozeß eingetreten: ein Naturwesen mit einem stufenweise erwachenden Bewußtsein seiner Umwelt und schließlich seiner selbst. Er lernt allmählich, die Umwelt seinem Grundbedürfnis, dem Überleben, nutzbar zu machen. Aus der Erfahrung dessen, was zur Befriedigung dieses Grundbedürfnisses nützlich und was schädlich ist, eröffnet sich ihm die Dimension des Wertes. Aus der Fähigkeit, zwischen Alternativen wählen zu können, entsteht ein Bewußtsein dessen, was wir auf einer höheren Stufe Freiheit nennen – und mit diesem Bewußtsein ebenso die Gefahr, das Schädliche zu tun.

Nur Unterwerfung unter eine Norm kann verhüten, daß das freie Handeln der Glieder einer Gesellschaft in Anarchie mündet und damit, gesamtgesellschaftlich gesehen, in Barbarei endet, statt der echten Utopie einer unentfremdeten Menschengemeinschaft zuzustreben. Kann, wie eingangs gefragt, diese echte Utopie aus dem Sein abgeleitet werden, begründet sie sich nicht vielmehr durch die Orientierung an einer ethisch, nicht seinshaft, verfaßten Gemeinschaft?

Auf die Frage, wann und aus welchen Wurzeln diese Norm ins Bewußtsein tritt, gibt es wohl keine Antwort. Die ethische Norm aber bildet kein Analagon zu den Naturgesetzen. Sie kann verworfen werden zugunsten einer unbegrenzten Freiheit (die eine alle Freiheit vernichtende totalitäre Autokratie heraufbeschwören kann), sie kann anerkannt werden zur Konstitution einer zivilen Gesellschaft.[8] Die Normen der Natur dagegen sind von anderer Art, sie liegen jenseits dieser Wahlfreiheit – sie sind im Naturreich verankert und bilden die Grundlage für die Naturgesetze.

Solchermaßen gibt es verschiedene Ebenen des Seins: das Sein der Natur, das gesellschaftliche Sein, das individuelle Sein. Die Übergänge im menschlichen Sein markierte Bloch in seinem dreigliedrigen, im Werk wiederholt einkehrenden Dialektikum: ‚Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst' (siehe hierzu Bloch 1997). Das dritte Sein, das der Natur, hat Bloch zeit seines Lebens beschäftigt: die Frage nämlich, ob der Natur die Möglichkeit zur eigenen Utopie zukomme. Diese Frage ist eine folgerichtige Weiterentwicklung der von ihm geteilten marxistischen Auffassung, daß die Geschichte die Beziehung des Menschen zu sich selbst und zur Natur zum materiellen Kern hat. Wenn alles Wirkliche, mithin die Menschen und ihre Geschichte, die ‚Möglichkeit eines Seins wie Utopie' enthält, so gilt dies in der Philosophie Blochs auch der Wirklichkeit der Natur. Wo Sein ist, soll gesolltes Sein werden: „Die endgültig manifestierte Natur liegt nicht anders wie die endgültig manifestierte Geschichte im Horizont der Zukunft. (...) Natur ist kein Vorbei, sondern der noch gar nicht geräumte Bauplatz, das noch gar nicht adäquat vorhandene Bauzeug für das noch gar nicht adäquat vorhandene menschliche Haus" (Bloch 1959, S.

807). Das Natursollen ist bei Bloch ein aristotelisch gefaßtes, mit entelechetisch aufsteigenden Linien im Naturhaus.
Die Natur in der bürgerlichen Gesellschaft ist heimatlos. Die durch die Profitorientierung in der ‚Beziehung des Menschen zu sich selbst und zur Natur' geschundene Natur wird dadurch gleichsam Kritikerin ihrer selbst, Kritikerin ihres ausgeplünderten, warengesellschaftlich verstümmelten Seins. Das Sollen ist somit keine nur menschliche Haltung im Zeichen der Ethik oder die menschliche Fähigkeit, utopische Entwürfe des Sollens zu entwickeln, sondern in der Philosophie Blochs dem Sein eingelagert: Das Sein selbst hat utopische Möglichkeiten, im Sein der Welt gärt und treibt es. Eben dieses ‚Es' ist es, was Bloch in seinem Lebenswerk aufspürte, wie rudimentär auch immer das ‚Es' sich nachweisen ließ. Und eben diese ‚Ontologisierung der Hoffnung' bewirkt die in diesem Beitrag skizzierten Vorbehalte, die aufzuheben jedoch die Funktion der Denkfigur des ‚Als-ob' ist. Die Vorbehalte der Kritischen Theorie wie auch die anderen Orts sind beständiger – Vorbehalte, die gleichzeitig aber den philosophischen Respekt zollen, denn es geht bei allem, am deutlichsten in dem zuletzt verfaßten Band der Gesamtausgabe, im ‚Experimentum Mundi'' (Bloch 1975), um einige der schwierigsten und ältesten Fragen der Philosophie. Blochs ontische Fundierung der Utopie ist das zugrundeliegende Gewebe seiner ‚Ontologie des Noch-Nicht-Seins' und zugleich, wie gezeigt, sein problemreichster Teil: im besten Sinne des Wortes.

Anmerkungen

1) Im Film ‚Kuhle Wampe' fragt ein Bourgeois, wer die Welt denn ändern wird. Die im Brechtschen Duktus knappe proletarische Antwort lautet: ‚Die, denen sie nicht gefällt'.
2) Der Logos ist in seiner ursprünglichen Bedeutung bei den Griechen das ‚vereinende Eine'.
3) An das lichtlose Sein der Zeit um den 1. Weltkrieg erinnert Ernst Bloch: „Was jetzt war, wird bald wohl vergessen sein. Nur eine leere, grausige Erinnerung bleibt in der Luft stehen."
4) Verwandten Sinns schreibt Emmanuel Levinas: „Kultur ist der Einbruch des Menschlichen in die Barbarei des Seins."
5) Eine Gesellschaft ohne Differenz mündet in den Faschismus. Die Parole ‚Ein Volk, ein Reich, ein Führer' ist sein Ausdruck.
6) Es versteht sich hierbei, daß die Verwirklichung des Gehofften oder Gesollten *objektiv möglich* sein muß, den Bedingungen der Wirklichkeit – den Naturgesetzen etwa – nicht widersprechen darf.
7) Es stellt sich hier die politische Frage nach den Handelnden, bei denen der utopische Drang ab origine angelegt ist: Wer besitzt im von Bloch vorgestellten ‚Wir' jene Latenz als Seinsgegebenheit, wer ist der Agent der Geschichte, wenn das Kollektivsubjekt Proletariat ausgespielt hat? Was könnte ein utopischer Generalstab ohne Armee ausrichten?
8) Immanuel Kant schrieb, die bürgerliche Gesetzgebung bewege sich um die zwei Angeln von Freiheit und Gesetz, wonach Gesetz und Freiheit ohne Gewalt zur Anarchie führt, Gesetz und Gewalt ohne Freiheit zum Despotismus, Gewalt ohne Freiheit und Gesetz zur Barbarei und schließlich Gewalt mit Freiheit und Gesetz zur Republik.

Literatur

Bloch, Ernst (1959): Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt/M.
Bloch, Ernst (1969): Freiheit, ihre Schichtung und ihr Verhältnis zur Wahrheit. In: Bloch, Ernst: Philosophische Aufsätze. Frankfurt/M.
Bloch, Ernst (1972): Das Materialismusproblem, seine Geschichte und Substanz. Frankfurt/M.
Bloch, Ernst (1977): Geist der Utopie. Frankfurt/M.
Bloch, Jan Robert (Hrsg.) (1997): Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst. Frankfurt/M.
Levinas, Emmanuel (1995): Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen. München, Wien
Marx, Karl (1971): Einleitung zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: Die Frühschriften. Stuttgart
Theunissen, Michael (1981): Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Berlin

Antje von Rein

Medien und ihre potentielle zukünftige Bildungsfunktion

Im Jahr 2016 feiert man das 20jährige Jubiläum des Jahres des triple l (life long learning) in den dafür in letzter Zeit entstandenen „lll-centers“ (gesprochen: triple l center), die europaweit als Beratungs-, Service- und Medienzentren existieren.
Was hat sich in den letzten 20 Jahren verändert, was ist Menschen heute wichtig? Liebe, Freundschaft und Geborgenheit stehen ganz oben auf der Normen- und Werteskala. So konservativ das auf den ersten Blick erscheinen mag, so berechtigt sind diese Werte doch als Gegengewicht zu einer Globalisierung und immer weiter voranschreitenden Individualisierung der Gesellschaft sowie der damit einhergehenden Unübersichtlichkeit und Verunsicherung. Längst sind „approaches“ der verschiedenen Generationen und Geschlechter ausdifferenziert in user-Gruppen von Medien mit bestimmten Motivations- und Lernprofilen. Als sozial benachteiligt gelten diejenigen, die in der Vielfalt der Zugangswege und damit der individuellen Entwicklung von Medienkompetenz eingeschränkt sind.

1. Fallstudien

Zwei Fallstudien zeigen, wie zukünftig gelebt und gearbeitet wird und welchen Anforderungen sich Lernmanager im „lll-Interventions- bzw. Präventionsbereich“ zukünftig stellen müssen; denn die Lern- und damit Innovationsfähigkeit der Human-Ressourcen zu erhalten ist gesellschaftlich und global wirtschaftspolitisch gesehen das oberste Ziel:
– *Utopia Legrand,* Europäerin aus der ehemals französischen Region, in der Grundausbildung Zahntechnikerin, getrennt lebend von ihrem „LAP“ (Lebens-Abschnitts-Partner), einem Zahnchirurgen, zwei Kinder, 2 und 7 Jahre alt, arbeitet als „HW“-Kraft (Home-Work) halbtags. Seit der Einführung der globalen Arbeitszeit (einer Arbeitsverteilung anfallender Weltarbeit bestimmter Branchen, gemäß der jeweiligen Zeitzonen global verteilt) ist sie Mitarbeiterin der globalen Agentur GTW (Global Time Work) mit Sitz in Neu Delhi. Indien hat sich in den letzten Jahren zum Hauptstandort dieser computergestützten Branche der weltweiten Verteilung verschiedener Branchenarbeiten nach Zeitzonen entwickelt und damit den Sprung in die Organisation der medienentwickelten Länder der A-Klasse geschafft. Ihre Arbeitsstruktur ermöglicht U. Legrand, die Erziehung der Kinder, Haushalt und Lebensunterhalt zu vereinbaren. Vertraglich verpflichtet ist sie, in ihrer Rahmenarbeitszeit von 9 bis 21 Uhr täglich die vorgegebene Anzahl zahntechnischer Berechnungen auszuarbeiten, nach denen weltweit Ärzte ihren Patienten mit 100%iger Paßgenauigkeit Zahnersatz einsetzen. Ihre Berechnungen, für die sie ein Fernstudium, aber auch ein halbjähriges Praktikum in einer Praxis absolvieren mußte, gehen zunächst nach Delhi zur Zentrale, wo sie kontrolliert und zur weiteren Bearbeitung an die Zahntechnikerzentren

der einzelnen Länder gegeben werden, die ebenfalls zeitzonengemäß rund um die Uhr produzieren. Übergeordnete Labors, vor allem in Asien, sorgen für Spezialbedarfe. Ebenfalls rund um die Uhr stehen weltweit Spezialisten zur Diagnoseunterstützung zur Verfügung. Seit der Einführung der globalen Arbeitszeit hat sich in ihrer Branche die Umschlagszeit der Patienten in den Praxen im Durchschnitt um die Hälfte reduziert. U. Legrand hat auf ihrem Arbeitsplatz bislang zweimal umlernen müssen, jeweils durch Anpassungsqualifizierung durch ihren Arbeitgeber, der neue Programmierungsschritte einführte und auch die generelle Normgerechtheit ihres Arbeitsplatzes regelmäßig überprüft. Aus eigenem Interesse hat sie einen Ergonomietest ihres HW-Platzes durchgeführt, der vom örtlichen Ill-center via net angeboten wurde. Die Anpassungen im Hardware– Bereich, d.h. der Kauf einer neuen Ausrüstung für ihren „HW"-Platz und die ergonomische Anpassung ihrer Benutzeroberfläche, mußte U. aus eigener Tasche zahlen. Ohne die finanzielle Hilfe ihres „LAPs" wäre sie dazu nicht in der Lage gewesen.

– *Fernstudent Chris Reuter* bereitet sich gerade auf seinen ersten Abschluß in bilateraler Kommunikation vor, einer neuen Form muttersprachlichen Übersetzens mit besonderer Aufmerksamkeit auf Dialekt und Slanggenauigkeit im Transfer von einer Sprache zur anderen. Seit Spracherkennungs- und Übersetzungsprogramme in jeder Computereinheit zur seriellen Ausstattung gehören, wird im Bereich der Kulturwissenschaft bei special-user-groups auf milieuspezifische Sprachmuster besonders viel Wert gelegt. Er hat von vornherein eine „schöngeistige" Fachrichtung gewählt mit einem Abschluß in alten Kultursprachen. Obwohl er noch im Studium ist, bietet er sein Spezialwissen über das örtliche Ill-center anderen Interessenten zur Weiterbildung an. Zu seinen Ausbildungsschwerpunkten gehört auch vergleichende Bild- und Symbolsprache, eine Spezialisierung, die sich in jüngster Zeit immer mehr auszahlt, gibt es doch kaum noch Menschen, die die zweidimensionale Bild- und Formensprache früherer Architektur interpretieren und sie aus Dokumentationen denkmalgeschützter Bauten in die gängige dreidimensionale Bilderwelt der aktuellen Computersimulationen und mehrdimensionalen virtuellen Welten übersetzen können. Da durch die voranschreitende Umweltzerstörung der letzten Jahrzehnte die meisten Fassaden denkmalgeschützter Bauten irreparabel zerstört sind, kommt seinen Fähigkeiten unter Restaurierungsgesichtspunkten zukünftig wohl noch mehr Bedeutung zu. Außerdem hat eine derzeitige nostalgische Welle virtuelle Spaziergänge in historischer Umgebung auf Platz 1 der beliebtesten Freizeitaktivitäten katapultiert (Spitzenreiter ist derzeit der Stadtrundgang in Berlin vor dem Fall der Mauer), so daß er mit einem ersten Arbeitsauftrag aus der industrie- und universitätseigenen Kulturstiftung rechnen kann. Dieser Kulturstiftung verdankt er auch sein Stipendium, welches er bis zum Jahre 2030 durch Ratenzahlungen oder unentgeltliche Tätigkeiten zurückzahlen muß. Seine anstehende Teilprüfung wird in Form einer Videokonferenz durchgeführt, bei der alle Studierenden seiner Fachrichtung zugeschaltet und mit ihren Fragen beteiligt werden können. Der praktische Teil seines Studienabschlusses wird in der Computersimulation des Wiederaufbaus eines historischen Bauwerkes bestehen, als eine Art elektronisches Gesellenstück. Seit die ästhetischen Gestaltungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten (Bildaufbau, Schnitt, Über-

blendungen …) durch die technischen Möglichkeiten der Digitalisierung enorm gestiegen sind, liegt ein Teil der Arbeit in der Berechnung eines Programms, der Schwerpunkt der Bewertung jedoch im gestalterischen Bereich und in der Wirkungsästhetik (z. B. Benutzung neuer Lasereffekte oder konsequente Beibehaltung des Perspektivwechsels – mit den Augen einer Ameise).

2. Zukunftsvisionen

Generell hat sich viel gewandelt, wobei die immer schnellere technische Weiterentwicklung Hauptmotor gesellschaftlicher Dynamik ist. Die Hauptwachstumsmärkte sind der Mikrochip- und Laser- und Satellitenbereich. Obwohl das Militär als Zentrum innovativer Technologien (und damit auch nationale Politik) zugunsten der privaten, weltweit operierenden Konzerne immer mehr an Bedeutung verloren hat, expandieren diese drei Bereiche – neben dem Handel mit Rechten und Informationen – weiterhin.
Der Dienstleistungssektor hat durch moderne Technologien die größten Umstrukturierungen erfahren: Spracherkennungsprogramme haben frühere Schreibberufe überflüssig gemacht, Sekretärinnen gibt es seitdem nicht mehr. Neuer Dienstleistungssektor ist der Sicherheitsbereich mit den Abteilungen Informationssicherheit und Virenpolizei. Dem entspricht auch ein neues Ministerium für Informationswirtschaft und Virtuelle Entwicklung.
In der Auseinandersetzung über den immer schneller werdenden Informationsfluß und die Entwicklung professioneller Kommunikation haben systematisch Erfindungen der integrierten Steuerung (z. B. im Bereich der Sicherungskommunikation bei neuen Bauten oder im Autopilotsystem der Verkehrsmittel) zu veränderten Verhaltensweisen geführt. Die Hauptaufgabe regionaler oder städtischer Zentren besteht in der Integration und Koordination der unterschiedlichen Steuerungssysteme. Die regionalen Prosumenten- (Vereinigungen der Produzenten und Konsumenten) Vertreter haben mit ihrer Forderung nach einheitlichen Systementwicklungen den Produktionsbereich politisiert. Qualitätsmerkmal der Produktion ist Integrationsfähigkeit und Kompatibilität mit bereits bestehenden Systemen sowie die 100%ige Recycelbarkeit der Hardware. Diese Frage eines praxisorientierten Verbraucherschutzes hat die jahrelangen Diskussionen um Konzentrationsrecht und internationale Wettbewerbsverzerrung abgelöst.
Das Hauptinteresse virtueller Ästhetik in Kunst und Kultur besteht in Cyberinstallationen und der Suche nach möglichst komplexen mäandrierenden Chaosstrukturen. Der Kunst- und der Freizeitbereich sind eng zusammengewachsen. Das gemeinsame Produzieren von virtuellen Räumen und Landschaften, die Entwicklung multipler neuer Identitäten in Chat-(Gesprächs-) oder Cyber-Spiel-Räumen lassen vielfältige gleichzeitige und dabei körperlose kreative Erfahrungen zu. Entspannung bieten Laser-Dome mit Licht-, Farb- und Musikinstallationen.
Seit der umfassenden Verkabelung der Haushalte und der zentralen Servicestation als Grundausstattung jeder Wohneinheit mit einem Compuport (Communication,

Feeding, Banking, Shopping, Central Services und Edutainment) gehören Behördengänge mit langen Wartezeiten und unübersichtlichen Verwaltungsstrukturen endgültig der Vergangenheit an; denn via Leitsystem im kommunalen Intranet sind das Ummelden von Fahrzeugen, die Erfüllung kommunaler Kontrollauflagen etc. wesentlich zeitökonomischer geworden. (Zeitökonomie ist ohnehin der Bewertungsmaßstab für Dienstleistungen: Nachdem lange Zeit einseitig verkürzt nur nach den Kosten im Verhältnis zur Leistung gefragt wurde, ist heute die Geschwindigkeit der wichtigste Wettbewerbsfaktor unter Dienstleistern – nicht die Großen fressen die Kleinen, sondern die Schnellen fressen die Langsamen.)
Ein großes Problem des globalen Gesundheitsbereichs sind die Bewegungsarmut und daraus folgende Zivilisationskrankheiten (wie z.B. auch Beschleunigungsallergien). Wer sich freiwillig am videokontrollierten Compugym-Programm beteiligt, erhält Bonuspunkte der computergestützten Gesundheitsvorsorge (Comphealth). Neben der weitverbreiteten Protestbewegung der Spiritualisten sind insbesondere elektronikfreie Wochenenden und Ferien-Reservate mit Überlebenstraining ohne digitale Hilfe in Mode.
Diese Freiwilligenbewegung ist jedoch nicht zu verwechseln mit der sozialen Außenseitergruppe derjenigen, die aus materiellen Gründen oder mentalitätsbedingt nicht an der multimedialen Gesellschaft teilhaben. Diese moderne Verelendung, die ungefähr ein Drittel der Weltbevölkerung betrifft, konnte auch nicht durch Civil-Right-Bewegungen, wie z.B. „Free Access“, beseitigt werden und stellt heute immer noch ein Problem mit großer politischer Sprengkraft dar. Die Informations-Habenichtse hacken sich teilweise aus Protest in die Mediensysteme der großen Betriebe, um kostenlos medial zu partizipieren oder nach sozialromantischem Robin-Hood-Prinzip für eine Umverteilung der Informationsressourcen zu sorgen. Die Informationswegelagerei betrifft in letzter Zeit jedoch auch zusehends private Compuports einzelner Wohnungseinheiten, so daß der Schutz digitaler Anlagen immer häufiger von privaten Sicherheitsunternehmen übernommen werden muß. Info-Diebstahl der Havenots wird mit Kommunikationsentzug nicht unter zwei Jahren bestraft.

3. Heutige Realitäten

Soweit die Zukunft. Daß vieles von diesem Szenario nur eine kleine Fortschreibung bereits bestehender Möglichkeiten und Erfahrungen darstellt, wird deutlich, wenn man sich die Fakten vor Augen hält: Weltweit stellen die Kommunikations- und Informationstechnologie-Industrien die umsatzstärkste Branche dar. In immer neuen Zusammenschlüssen großer Konzerne werden Konvergenzen zwischen verschiedenen Medienbereichen (gemeinsame Programme von TV und Zeitschriften, TV und Zeitschriften im Internet etc.) und Synergieeffekte entwickelt. Immer größere Fonds zur Finanzierung der teuren technischen Entwicklungskosten zukünftiger Systeme (Elektrokonzerne und Medien, public-private partnership bei Pilotprojekten, wie z.B. „Schulen ans Netz“) entstehen. Der wirtschaftlichen Dynamik entsprechen ein Rationalisierungsverhalten einerseits und verstärkter Weiterbildungsbedarf ande-

rerseits. Die Dynamik der Technologieentwicklung kommt dabei jenen zugute, die vorurteilsfrei und zielorientiert nach neuen Kombinationsmöglichkeiten oder Perspektiven suchen. Virtuelle Firmen werden gegründet, neue Berufsbilder entstehen, projektorientierte globale Zusammenarbeit ersetzt traditionelle Strukturen, Zweisprachigkeit bzw. die englische Sprache wird ein Ausbildungs-Muß.
An der Universität werden Internet-Seminare durchgeführt, Telefonkonferenzen in Fernstudiengängen ergänzen Seminarzusammenhänge, Simulationen am Computer ersetzen praktische Ausbildungsbereiche, virtuelle Welten stellen eine Erweiterung traditioneller Lernorte dar, wissenschaftlich kollegialer Austausch und damit die lokale Erreichbarkeit von Spezialwissen wird global rund um die Uhr verfügbar.
Dabei geraten führende Industrienationen wie z. B. Deutschland in einen Erfahrungsrückstand gegenüber Amerika oder Kanada oder aber auch den skandinavischen Ländern: 11 von 100 Schülern in Amerika, 10 von 100 in Schweden und nur 2 von 100 Schülern in Deutschland haben einen Computer, 220 Mill.$ sind im letzten Jahr von privater Seite als Investition an amerikanische Schulen zu Computerisierung geflossen, Lehrer verzichteten auf ihre Ferien, um in einer Kampagne der Weiterbildung Kollegen beim Einstieg ins digitale Zeitalter zu helfen.
Pädagogische Schlagworte sind in diesem Zusammenhang: interdisziplinär, global und selbständig. Computer können zur Unterstützung leistungsschwächerer Schüler im Kontext kreativen Schreibens benutzt werden, Klassen bauen Freundschaften via Internet mit ausländischen Mitschülern auf und lernen in virtuellen Klassenverbänden.
Im Beschäftigungsbereich steigt die Zahl der Telearbeitsplätze sowie die Anzahl der Heimarbeitsplätze outgesourcter Mitarbeiter. Firmen bilden ihre Angestellten in der Frühstückspause über hauseigene Fernsehprogramme (Karstadt Fernsehen – KTV) und in Schulungen ganz gezielt über eigene computergestützte Qualifizierungsprogramme weiter. Lernsoftware und didaktisierte Lernspiele für Kinder und Erwachsene haben einen rasanten Anstieg an Marktanteilen.
Die Anwendungsbeispiele sind vielfältig, eine Evaluation unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten gibt es bislang noch selten. Die konkreten Erfahrungen führen bisweilen auch dazu, daß euphorische Ersterfahrungen in Ernüchterung umschlagen: Der Klassencomputer wird plötzlich als Zeitdieb getadelt und bleibt ungenutzt in der Ecke stehen, Firmen frischen ihre Homepage nicht weiter auf, sondern nehmen sie wieder aus dem Netz, weil keine erkennbare Werbewirkung den weiteren Einsatz lohnenswert erscheinen läßt.
Wenn auch die Forderung der Aufnahme von Medienkompetenz als verbindliches Lernziel aller Lehrpläne bislang nicht umgesetzt ist, so sind sich die pädagogisch Tätigen doch durchweg einig, daß die mediale Entwicklung unserer zukünftigen Gesellschaft und gerade die Unstrukturiertheit ihrer Entwicklung (ordnungsrechtliche nationale oder internationale Richtlinien laufen der rasanten technischen Entwicklung hinterher) einer Didaktisierung bedürfen. Begleitend dazu steigt die Einsicht, daß die Wissenskluft zwischen Mediennutzern und Nicht-Nutzern nicht durch Beschränkung der Zugangsmöglichkeiten zu den Medien verstärkt werden darf. Forderungen nach free access (z.B. erniedrigte Leitungsgebühren für Studierende, Bewe-

gungseingeschränkte oder generell für öffentliche Einrichtungen) sind amerikanische Errungenschaften, die in Deutschland noch umgesetzt werden wollen. Freie Mediennutzungen auf der Grundlage reiner Werbefinanzierung (O.T.E.L.O.-Projekt des Telefonierens kostenfrei, jedoch mit Werbeunterbrechung in Berlin) zeigen einen Trend zu privatwirtschaftlicher Entwicklung. Schon heute hat sich mit der Ausstattung der Privathaushalte durch Computer und andere Medien, verbunden mit der Tendenz zum Selbstlernen, unter der Hand eine Privatisierung der Lern- und Lehrmittel im großen finanziellen Umfang ergeben. Das macht die Entwicklung einer neuen Schere zwischen einer regionalen, armen und bildungsbenachteiligten Bevölkerung und einer reichen globalen Wissenskaste wahrscheinlich. Privatisierte Mediennutzung (Home-Shopping, Pay-per-View etc.), die Unübersichtlichkeit der Benutzerdienste und die Unterschiedlichkeit der Systeme und Gebühren zeigen einen neuen Bedarf an Konsumentenbildung auf, wie sie Verbraucherschutzverbände bereits fordern.

4. Bildungsfunktion von Medien

Diese Ansätze realer Veränderungen mögen genügen, um einen Eindruck der Mediendominanz unseres zukünftigen Lebens zu veranschaulichen – und um von hier aus zu definieren, was die Bildungsfunktion von Medien zukünftig sein kann, d.h.,

- welche Bedeutung Medien haben,
- welche Inhalte von Bildung relevant werden,
- wie sich der Bildungsbegriff und damit das Selbstverständnis gegenüber dem Wissen und der Aneignung von Wissen verändert und was dies bedeutet
  a) für den Bildungsbereich,
  b) für die Profession der Lehrenden,
  c) für die Organisation der Bildung(-sträger)
  d) insbesondere für das Lernen und die Lernenden.

4.1 Medien

Nehmen wir als erwiesen an, daß die technischen Möglichkeiten der Digitalisierung und die damit verbundene Volumensteigerung der Datenkapazitäten, ihre Vernetzbarkeit das wesentliche Neue sind, das die Auseinandersetzung über die Bildungsfunktion der Medien interessant macht. Wir wollen dabei auch nicht vergessen, daß den unterschiedlichen (traditionellen) Medien, wie z.B. Tafel, Buch, Hörfunk, Fernsehen, aber auch Computer und Internet unterschiedliche Bildungspotentiale zuzuschreiben sind und in der Verknüpfung unterschiedlicher Medien enorme Nutzungspotentiale liegen.
Ich möchte mich im folgenden jedoch auf die sog. Neuen Medien beschränken, die als Sammelbegriff für die technischen Möglichkeiten, bezogen auf das Leitmedium Computer, heute existieren und die Interaktivität, Vielschichtigkeit und Multifunktio-

nalität durch die Integration von Daten, Bildern und Tönen ermöglichen. Wesentliche Neuerungen sind für mich in diesem Kontext Schnelligkeit und Direktheit (der Datenübertragung inklusive einer Eigenständigkeit und Nichtrückholbarkeit), globale Aktualität, Offenheit und Nichtkontrollierbarkeit (bezogen auf das Internet) und die Möglichkeit der Schaffung virtueller Welten.
Die qualitative Medienforschung macht deutlich, daß sich gesellschaftliche Strukturen im Wechselspiel mit den immer bedeutender werdenden digitalen Medien befinden: In dem Maße, wie technische Möglichkeiten personale und direkte Kommunikation ersetzen, können Medien an die Stelle menschlicher Beziehungen treten. Der neue Warenhandel mit dem Rohstoff Information schafft neue Berufsfelder und Gewinnmöglichkeiten. Die Beschleunigung führt zu veränderten Wahrnehmungsformen nicht nur im Cyberspace, sondern insbesondere auch im Alltag. Zeitgefühl und Zeitgefüge, Arbeitspraxis, Freizeitverständnis und Sozialverhalten verändern sich im Alltag – mit der Konsequenz, das unter pägagogischen Gesichtspunkten gerade hier die Fertigkeiten und Fähigkeiten des einzelnen, mit diesem technischen Wandel fertig zu werden, gefordert sind.

4.2 Inhalte von Bildung

Menschen müssen im Bereich ihrer Identitätsbildung und gesellschaftlichen Verortung Kompetenzen entwickeln, die Neuen Medien selbstbewußt und interessenorientiert zu nutzen. Nicht umsonst wird Medienkompetenz, verstanden als die Fähigkeit, mit Medien zu lernen, in der Vision einer zukünftigen medialen Gesellschaft zur Schlüsselkompetenz.
Dabei umfaßt der Begriff Medienkompetenz nach Baacke eine analytisch-kognitive wie auch eine ästhetisch-kreative Dimension. In Anlehnung an Luhmann definiert er aktuell Medienkompetenz als Handlungskompetenz, d.h. als kommunikative Kompetenz mit der Fokussierung auf die derzeitigen Kommunikationsveränderungen durch Medien. Im einzelnen umfaßt Medienkompetenz demnach die Bereiche Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung und Medien-Gestaltung, eingebettet in einen gesellschaftlichen Diskurs der Informationsgesellschaft.
Dazu gehört auch die Entwicklung der Fähigkeit, eine wachsende Bilderflut, trotz immer größer werdender Abstraktion und schnellerer und technisch raffinierter bearbeiteter Bildfolgen, zu entschlüsseln, ebenso wie die wachsende Notwendigkeit, Mehrdeutigkeiten im eigenen Erleben (Realität und Virtualität, unterschiedliche individuelle sinnliche Erfahrungen etc.) auszuhalten und produktiv zu nutzen. Gefragt ist in zunehmendem Maße eine ästhetische, auf das Verstehen komplexer Bilder gerichtete Wahrnehmungskompetenz. Schon heute ermöglicht die digitale Bearbeitung von Bild- und Tondokumenten völlig neue Sehgewohnheiten. Schnelle und rhythmische Schnitte, Überblendungen, Einfügungen, Verfremdungen und insbesondere die Bildgeschwindigkeit erfordern eine besondere Kompetenz im Lesen einer neuen und vielschichtigen Bildsprache, aber auch analytisches Wissen über die Produktionsmöglichkeiten und technischen Spielräume der Bildbearbeitung.

4.3 Bildungsbegriff – verändertes Selbstverständnis gegenüber der Wissensaneignung

Medien verweisen also zunächst einmal auf den Bedarf an Medienkompetenz als Lernziel der Zukunft. Sie zeigen aber auch, daß das eingeschränkte Verständnis von Bildung als Wissensvermittlung obsolet ist: Warum Wissensvermittlung in pädagogischen Veranstaltungen, wenn das erforderliche Wissen viel schneller, direkter, umfassender und unmittelbarer auf die individuellen Interessen bezogen über mediale Systeme abrufbar ist?
Dies bedeutet eine große, zukünftig noch bedeutsamer werdende Entwicklung für die Erziehungswissenschaft und die Profession der Erwachsenenbildung. Wenn es zunehmend leichter wird, Wissen zu akkumulieren und weltweit an Wissen heranzukommen, und wenn der Umfang des wissenschaftlichen Wissens geradezu explodiert, dann wandeln sich auch die Aufgaben von Bildung. Gegenüber einer immer größer werdenden Flut von Informationen muß sie die über die technischen Realisierungsmöglichkeiten hinausgehende Bearbeitung von Wissen ermöglichen – und dies geht nur über die Betonung der Entwicklung von Selektionskompetenzen. Medien haben zwar eine Bildungsfunktion an sich (z.B. das Aufzeigen eigenständiger Zugangsmöglichkeiten zu Wissensressourcen), die Bildungsfunktion für den professionellen Umgang mit Wissen verschiebt sich jedoch von den Bereichen Aufnahme und Wiedergabe von Informationen auf die Bereiche von Auswahl, Gewichten und Beurteilen der Information.

a) Bildungsbereich
Parallel zur notwendiger werdenden Selektionskompetenz wird der Bedarf an Beratung im Bereich der Weiterbildung steigen angesichts der Notwendigkeit, den Menschen zu helfen, ihre Interessen zielgenau und ohne große Umwege durch Informationswüsten zu verfolgen.
Darüber hinaus benötigen die neuen Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten einen Raum des angstfreien Zugangs unter dem Aspekt individueller Erfahrung und diskursiver Stellungnahme. Eine Möglichkeit der Bildung wird von daher in der traditionellen Verlängerung der Zuständigkeit bestehen, insbesondere den bildungsfernen Schichten, den technischen „Have-nots“, den medialen Analphabeten (den von Negroponte als außerhalb des Internet und von daher als „Homeless“ Bezeichneten) individuelle Zugangsmöglichkeiten zu bieten. Aber auch der Austausch über neue Wahrnehmungsformen (via Internet u.a.) und neue Bedingungen der Arbeitswelt wird neben der Vermittlung neuer beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Aufgabe der Bildung bleiben, auch als Möglichkeit der Meinungsbildung und Einflußnahme auf einen gesellschaftlich notwendigen Diskurs, der über eine kognitive Anpassung an die schnelle technologische Entwicklung im Informations- und Kommunikationstechnologie-Bereich hinausgeht. (Gerade die Tatsache, daß pädagogische Überlegungen der technischen Entwicklung häufig verspätet hinterherlaufen und nur wenige Menschen von sich aus den Antrieb haben, die enormen Veränderungen des medialen Alltags zu diskutieren, sollte – bildungspolitisch betrach-

tet – nicht davon abhalten, aktiv Bildungsprozesse in diesen Bereichen in Gang zu setzen.)
Für den Bildungsbereich bedeutet das, daß das eigentlich Pädagogische in den Vordergrund tritt: nicht die Wissensvermittlung, sondern die Beschäftigung mit dem Menschen mit dem Ziel, ihn zum Umgang mit und zur Realisierung seiner eigenen Existenz in der Medienwelt zu befähigen.
Selbstverständlich werden sich die herkömmlichen Angebotsformen von Weiterbildung ändern müssen. Für eine Just-in-time-Qualifizierung, für eine individuelle Selbstlernhilfe, für eine Fortbildung bezogen auf und über Medien werden keine Seminarformen halbjährlich mit zwei Wochenstunden gebraucht, sondern flexible Konzepte an unterschiedlichsten Lernorten in kurzfristigen und medialen Formen. Daß diese Anforderungen die heutigen Pädagogen und Träger der Weiterbildung vor große und vor allem eigene Weiterbildungsanstrengungen stellen, darf dabei nicht zu Resignation führen.

b) Profession
Für Weiterbildende bedeutet dies zunächst einmal, sich in einem Bereich, der noch keine langfristig gesicherten Erkenntnisse aufzuweisen hat und in dem der Wissensvorsprung des Lehrenden nicht automatisch oder generationsgemäß die Lehr-/Lernsituation definiert, selber Erfahrungen zu machen und sich auf einen eher spiralförmig angelegten Lehr-/Lernprozeß angstfrei einzulassen. Die Hauptaufgabe besteht in der Vermittlung und Didaktisierung der Erfahrungen hin auf die Interessen der Lernenden, aber auch bezogen auf Fachproblemkreise, Lernumfeld und ggf. Gruppeninteressen. Wichtiger Rückbezugspunkt dabei ist der bewußte Umgang mit der eigenen Lernbiographie, die zu großen Teilen bereits heute eine Medienbiographie ist, jedoch gerade nicht mit dieser verwechselt werden sollte.
Analog zur Vernetzung durch Medien werden auch Inhalte der Weiterbildung komplexer, multiaspekthafter und interdisziplinärer. Da die real vorhandene Komplexität in der pädagogischen Bearbeitung nicht zu reduzieren, sondern zu qualifizieren ist, werden projektorientierte Ansätze zu interessegeleiteten Themen in Zukunft einen verstärkten Ansatzpunkt pädagogischer Vermittlungsarbeit darstellen. Zusammen mit der bereits angesprochenen Selektions-, Beratungs-, Wahrnehmungs- und Vermittlungskompetenz steht auch Medienvielfalt im Methodischen für die Ausbildung von Professionalität als Kompetenzmerkmal zukünftig im Vordergrund. Die traditionellen Bereiche, wie z.B. Fach-, Personal- und Sozialkompetenz, werden dadurch zwar nicht ersetzt, jedoch um Ausprägungen einer Lehrkompetenz, bezogen auf eine mediale Gesellschaft, noch um einiges überschritten.
Die Rolle der Lehrenden im Rahmen der Angebotsplanung ändert sich. Verstärkt müssen Kombinationen aus personalen und multi-medialen Lernangeboten integriert, multi-mediale Selbstlernangebote individuell abgestimmt offeriert werden – mit dem Ziel der Förderung von Lernkompetenzen. Das setzt den Überblick über vorhandene Lernsoftware, eigene Lernerfahrungen in den Kombinationen und neuen Lernarrangements, Lernberatung und vieles mehr voraus.

c) Bildungsorganisation
Ebenso gravierende Veränderungen stehen in dem Bereich der Organisation von Lernprozessen an. Wenn Lernen zum großen Teil Selbstlernen zu Hause oder am Arbeitsplatz bedeutet, und dies wiederum mit und durch Medien, dann müssen nicht nur die bisher bekannten Angebotsformen überdacht, sondern auch die institutionalisierte Weiterbildung neu definiert werden. Weiterbildungsberatung, individuelle Lernarrangements, Medienvielfalt, Überblickswissen und Fachkompetenz, z.B. bei der Bewertung und Auswahl von Lernsoftware, werden erwartbare Dienstleistungen von Bildungsagenturen sein. Dies bedeutet, daß handlungsorientierende und vor allem auch verstärkt mediale Angebotsformen existieren müssen. Dabei gilt es, den Stellenwert von Wissensvermittlung und Informationsweitergabe zeitgemäß einzuschätzen und in Bildungsprozessen auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt zum Navigator und Organisator der Informationsflut zu werden. Über diese Consulting-Funktion hinaus ist zu erwarten, daß der Forumscharakter öffentlicher Weiterbildungsorganisationen dazu führt, daß sie als Resonanzkörper für gesellschaftliche Entwicklungen und damit auch für die Medienentwicklung fungieren und Möglichkeiten zur Verfügung stellen, einen gesellschaftlichen Diskurs darüber zu führen. Dies bedeutet, den Betroffenen Raum zur Selbstvergewisserung und zum Austausch von Erfahrungen, Einschätzungen und Experimenten zur Verfügung zu stellen. Unter Organisationsgesichtspunkten wird es für Weiterbildungseinrichtungen selber wichtig, die eigene Lernfähigkeit bezogen auf neue mediale Möglichkeiten unter Beweis zu stellen und beispielhaft bzw. glaubwürdig zu begründen. Dazu gehört die Nutzung modernen Technologie für die eigenen Zwecke, z.B. computergestützte Verwaltung, Anmeldung und Programmerstellung (unter Bezug auf aktuelle ästhetische Standards), ebenso wie die Präsenz in den Medien selber (Homepage, Internetdarstellung in Wissensnetzwerken, im städtischen Serviceverbund oder in der regionalen Weiterbildungslandschaft) und die Ausstattung mit medialen Möglichkeiten zum Lernen, zur Orientierung (Suchmaschine für alle weiterbildungsrelevanten Angebote), zum Recherchieren, aber auch zum Kennenlernen (z.B. im Internet-Café). Das Prinzip der Teilnehmerorientierung muß in diesem Zusammenhang dazu führen, sowohl benutzerfreundlich zu agieren als auch gleichermaßen für eine mediale Orientierung zu sorgen.

d) Das Lernen
Nicht zuletzt für die Lernenden selber verändert sich die Erfahrung des Lernens. Nicht nur, weil die unterschiedlichen Medien unterschiedliche Anpassungen an ihre Lernfunktionen verlangen, bevor sie individuell nutzbar werden, sondern auch, weil die mit dem Mediengebrauch einhergehende Individualisierung andere Strukturen für Lernprozesse schafft. Die Möglichkeit der eigenen Entscheidung über Lerntempo (Wiederholungen, Pausen), Lerninhalte (Lernsoftware, Kombinationen zwischen medialen und persönlich vermittelten Formen der Präsentation von Lerninhalten) und Lernorte (Feststation zu Hause, Laptop am Strand) läßt selbstbestimmtes orts- und zeitunabhängiges Lernen zu; es steht damit in Sinn- und Zeitkonkurrenz zu sozial zentrierten, organisierten Lehrveranstaltungen. Selbstbestimmtes Lernen be-

zieht sich dabei nicht nur auf die Lernorganisation, sondern auch auf Fragen der Lernzielbestimmung und Erfolgskontrolle. Das bedeutet eine Ausweitung subjektiver Interpretationen und Kriterien für Lernsituationen und Lernzufriedenheit. Diese Bereiche müssen erforscht und als Lernmotivation und -voraussetzung berücksichtigt werden, wenn Weiterbildungsanbieter auch weiterhin als Partner in Lehr-/Lernprozessen ernst genommen werden wollen.
Die zukünftige Bildungsfunktion der Medien hängt also sicherlich davon ab, welche Funktion ihnen die Menschen in Lehr- und Lernprozessen bereits heute zuweisen. Der Weg dazu fängt bei den professionellen Weiterbildenden selber an. Wird er mit der oben skizzierten Zielrichtung beschritten, dann werden auch *Utopia Legrand* und *Chris Reuter* im Jahre 2016 ihr „lll-center" als kompetenten Weiterbildungspartner für die Zukunft zu schätzen wissen.

Literatur

Baacke, Dieter: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996

Bell, Art: The quickening. Today's trends,tomorrow's world. New Orleans, Lousiana 1997

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Informationsgesellschaft. Chancen, Innovationen und Herausforderungen. Feststellungen und Empfehlungen. Bonn 1995

Höhn, Hilmar; Firmen ohne Heimat. In: Die Woche v. 14.11.1997

von Rein, Antje: Volkshochschule als Kulturinstitution zwischen Medien und Markt. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/1994

von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996

Wolsing, Theo: Medienkompetenz in einer konsumorientierten Medienwelt. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996

Marianne Friese

„Zentrum für feministische Studien“ als Zukunftsmodell für Qualifizierungen in Erziehungswissenschaft und Weiterbildung

Die Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung erhält nun auch in der bundesdeutschen Wissenschaftslandschaft bemerkenswerte Akzeptanz. Nach mehr als zwanzig Jahren „neuer“ Frauenforschung scheint die Idee der Einrichtung von Frauenuniversitäten, wissenschaftlichen Zentren, Studiengängen und Kollegs im Bereich der Frauenstudien und gender-Forschung – bei allen regionalen und fachlichen Unterschieden – zum festen Bestandteil einer zukunftsweisenden Hochschulplanung geworden zu sein.[1] Ist es möglich, daß sich allen Prognosen vom „Tod des Subjekts“ zum Trotz sozusagen hinter dem Rücken der Postmoderne eine feministische Gegenkultur entwickelt, die für die bildungspolitische Zukunft des 21. Jahrhunderts einen aussichtsreichen Wandel des Geschlechterverhältnisses, einen wissenschaftlichen Paradigmenwechsel verspricht? Auf der historischen Folie der longuedurée struktureller Ungleichheiten, der Beharrlichkeit geschlechtsbedingter Schließungen des Berufsfeldes Wissenschaft, der Marginalisierung von feministischen Wissenschaftlerinnen und ihrer Inhalte in Theorie und Praxis scheint diese hoffnungsvolle Lesart durchaus berechtigt zu sein. Gleichwohl stellt sich eine Reihe von Fragen.

Sollte es tatsächlich gelingen, statt Diskontinuität und Zufälligkeit eine materiell und habituell gesicherte Professionalisierung und Institutionalisierung im Feld der Frauenstudien und gender studies zu erreichen? Erscheint es realistisch, nicht nur die quantitative Beteiligung von Frauen am wissenschaftlichen Personal zu erhöhen, sondern zugleich feministische Inhalte im Kanon der etablierten Disziplinen systematisch zu verankern? Besteht die Chance, innerhalb des viel zitierten „Generationenwechsels“ an den Hochschulen nun auch einen „Geschlechtswechsel“ einzuleiten, der auf eine wirkliche Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses zielt? Gelingt dieses Projekt eines feministischen Paradigmenwechsels, wäre in der Tat jene geschlechterdemokratische Utopie auf den Weg gebracht, die bereits Hedwig Dohm vor mehr als einem Jahrhundert im Zuge des ersten Bildungsprojektes der Frauenbewegung formulierte: „Völlige Gleichberechtigung der Geschlechter auf dem Gebiet der Wissenschaft – nicht mehr kann ich fordern und mich mit weniger nicht begnügen.“[2]

Freilich kann dieser emphatischen Prognose mit Skepsis begegnet werden. Problematisch ist zum einen, daß die gegenwärtigen Initiativen nicht in jedem Fall im Rahmen langfristiger Hochschulentwicklungsplanungen und auf der Grundlage der Einrichtung von neuen Frauenforschungsprofessuren zustande kommen. Eine kostenneutrale Einrichtung feministischer Projekte kann in der hochschulpolitischen Konkurrenz um Ressourcen und Macht jedoch nicht dauerhaft bestehen.

Auffällig ist zweitens die erstaunlich rasche Gründung von Studiengängen gegenüber dem äußerst zähen Prozeß der Institutionalisierung in der Forschung. Bei aller Notwendigkeit des Engagements für feministische Lehre besteht hier zugleich die Gefahr, daß die weniger beachtete Lehre den Frauen zugeschrieben, die hoch angesehene Forschung den Männern vorbehalten wird.
Skeptisch stimmt drittens die bemerkenswert hohe Akzeptanz von Ansätzen, die sich unter dem gender-Etikett verorten gegenüber dem Abschied der Begriffe Feminismus und Frauenforschung. Auffällig ist eine Tendenz, den Begriff des Feminismus mit dem Ideologie- und Politikverdikt zu belegen und Frauenforschung als historisch überholten Ansatz der 70er Jahre gegenüber der gender-Forschung als zukunftsweisender Richtung zu interpretieren. Innerhalb dieser Debatte steht eine wissenschaftstheoretische Klärung von Begrifflichkeiten, Gegenstandsbereichen und Methodologien an, die nicht vorschnell mit hochschulpolitischen Argumenten um die zukünftige Verteilung von Ressourcen und Macht vermengt werden sollte.
Ich will diese noch klärungsbedürftigen Fragen einer neuen Feminismus-Debatte nicht an dieser Stelle vertiefen. Im folgenden geht es mir vielmehr darum, ein Zukunftsmodell feministischer Studien vorzustellen, das statt neuer Konkurrenzen erstens produktive Kooperationen zwischen Frauenforschung und gender-Forschung vorsieht und zweitens kreative Verknüpfungen zwischen Frauenförderung und Frauenforschung herstellt. Diese Perspektive wird am Beispiel des geplanten „Zentrum für feministische Studien. Frauenstudien/gender studies“ an der Universität Bremen ausgeführt. Zugleich soll die Vermittlung von feministischer Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung an Beispielen Erziehungswissenschaft und Weiterbildung erläutert werden. Da brennende Fragen der Gegenwart und Zukunft nicht selten im historischen Rückblick klarer werden, erlaube ich mir zuvor einen kurzen historischen Verweis.

Die Stadt der Frauen: Eine feministische Utopie der frühen Moderne

„Wenn es üblich wäre, die kleinen Mädchen eine Schule besuchen und sie im Anschluß daran, genau wie die Söhne die Wissenschaften erlernen zu lassen, dann würden sie genau so gut lernen und die letzten Feinheiten aller Künste und Wissenschaften mühelos begreifen wie jene.“[3] Diese Prognose formulierte bereits die lange auch von der feministischen und pädagogischen Frauenforschung vergessene Christine de Pizan im Jahre 1399 in Frankreich. Dem misogynen Frauenbild, d. h. den frauenfeindlichen Vorstellungen ihrer Zeit, hielt sie einen Entwurf von der „Stadt der Frauen“ entgegen: ein weiblicher Raum im Sinne einer kollektiven weiblichen Bildungs- und Solidargemeinschaft, ein kultureller Ort, an dem weibliche Identität und Selbstbestimmung unter Bezug auf weibliche Bildungserfahrungen autonom und explizit unter Ausschluß von Männern ermöglicht werden sollten. Den von Pizan mit der „Querelle de femme“ in Gang gesetzten Streit um die intellektuellen Fähigkeiten der Frauen setzte eine Reihe von wissenschaftlich gebildeten Frauen, Theologinnen, Medizinerinnen und Litera-

tinnen der europäischen Renaissance und Frühaufklärung fort mit dem durchaus zwiespältigen historischen Ergebnis, daß zwar einzelne privilegierte Frauen, die als „Wunderthier" der Wissenschaft galten, diese Welt betreten durften, jedoch unter demütigenden Auflagen: Wissenschaftlerinnen, wie z.B. Maria Anna von Schurmann, haben während der Vorlesungen in einem im Hörsaal aufgestellten Holzkasten zu verschwinden, sich hinter einem Vorhang, in einer vergitterten, undurchsichtigen Loge oder hinter der angelehnten Tür zu verbergen, oder sie treten in Männerkleidung auf.[4] Zweitens repräsentieren die wenigen Beispiele keineswegs die historische Gesamttendenz: Schon in der frühen Neuzeit wurde die Universität als Männerwelt konstruiert, das erste Berufsverbot für Frauen entstand in der Wissenschaft.[5]

Vor diesem historischen Hintergrund entstand die sogenannte Erste Frauenbewegung, die den Kampf um das Frauenstudium im 19. Jahrhundert erneut aufnahm, einerseits in Auseinandersetzung mit den Gegnern der akademischen Ausbildung für Frauen,[6] andererseits im durchaus konkurrierenden Streit innerhalb der Frauenbewegung, der die noch heute aktuelle Kontroverse um Gleichheit und Differenz auch auf die Frage der wissenschaftlichen Bildung ausdehnte.

Frauenforschung ist undenkbar ohne Rekurs auf die Frauenbewegung. Feministische Forschung beinhaltet immer auch Wissenschafts- und Gesellschaftskritik.

Auf dieser historischen Folie zielt die Erinnerung an Hedwig Dohm auf zwei Merkmale der Frauenforschung: erstens auf das historische Verhältnis zwischen Frauenbewegung und Frauenstudium und zweitens auf den Charakter der Frauenforschung als Wissenschafts- und Gesellschaftskritik. Diese Option schließt immer auch ein Bemühen um ein demokratisches Geschlechterverhältnis ein. Historisch gilt die Zulassung der Frauen zum akademischen Studium um die Jahrhundertwende und zuletzt in Preußen 1908 als ein Ergebnis der Bildungsbemühungen der Ersten Frauenbewegung. Es ist bekannt, daß sich dieser Erfolg durchaus als janusköpfig erwies. Frauen durften zwar mit der Zulassung zum Studium endlich das „gelobte Land" der Wissenschaft (Dohm) betreten; der höchst begehrte Platz der Definitions- und Entscheidungsmacht jedoch blieb exklusiv den Männern vorbehalten. Die Chance zur Professionalisierung und fachlichen Etablierung über Promotionen, Habilitationen und Professuren erhielten Akademikerinnen seit Öffnung der Universitäten nur selten. Aus dieser Sicht liest sich auch die Geschichte der Wissenschaft des 20. Jahrhunderts als eindrucksvolles Beispiel zur Sicherung des männlichen Berufsprivilegs.[7]
Dieses Dilemma erkannte um die Jahrhundertwende ebenfalls schon Virginia Woolf, die exzellente Schriftstellerin und Kritikerin des zeitgenössischen Geschlechterverhältnisses. Wenn sie fragte: „Haben Sie eine Ahnung, wieviele Bücher im Laufe eines Jahres über Frauen geschrieben werden? Haben Sie eine Vorstellung davon, wieviele darunter von Männern geschrieben wurden?"[8] und im Anschluß daran zu dem Schluß kam: „Wie es aussieht, ist die Wissenschaft nicht geschlechtslos, er ist

ein Mann, ein Vater und zudem verseucht“ – nahm sie so radikal wie prägant genau jene Wissenschafts- und Gesellschaftskritik voraus, die in den siebziger Jahren den Ausgangspunkt der „neuen“ Frauenforschung bildete.

Frauenförderung und Frauenforschung repräsentieren zwei Seiten eines emanzipatorischen Bildungsprozesses mit je spezifischen Aufgaben, die nicht ineinander aufgehen, sich wohl aber wechselseitig bedingen und produktiv vernetzen.

In der ersten Phase der Frauenforschung, die spätestens mit der Sommeruniversität 1976 in Berlin eingeleitet wurde, war es das Anliegen, aus der Kritik an der traditionell männlichen Wissenschaft heraus spezifische Erfahrungen des weiblichen Lebenszusammenhangs zu rekonstruieren, in die Wissenschaften einzuschreiben und sie damit zu verändern. Frauen sollten nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt der Wissenschaft sein, sie sollten ihre eigenständigen Erkenntnisinteressen, Lernprozesse und Methoden entwickeln. Betroffenheit und Parteilichkeit waren Postulate, die in wissenschaftliche Reflexionsprozesse eingingen. Aus diesen Fragen heraus begann in den 80er Jahren eine zweite Phase der theoretischen Differenzierung innerhalb des Feminismus, eine stärker analytisch ausgerichtete Phase, die gegenüber den naturalistischen und ontologischen Vorstellungen von Weiblichkeit darum bemüht war, Geschlecht als soziale und historische Kategorie in den Kanon der Fächer einzuschreiben. Steht in einer dritten Phase in den 90er Jahren einerseits der keineswegs abgeschlossene Streit um Differenz, um Fragen der Dekonstruktion von Geschlecht und des Subjekts des Feminismus im Zentrum erkenntnistheoretischer Diskurse, werden andererseits im Anschluß an die bereits seit den 80er Jahren an einer Reihe von bundesdeutschen Universitäten erfolgreich eingerichteten Frauenstudien im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung verstärkte Initiativen zur Institutionalisierung und Professionalisierung weiter Bereiche der Frauen- und Geschlechterforschung in Gang gesetzt.
Wichtig ist mir, diese Entwicklung als ein produktives Resultat der Kooperation von Frauenförderung und Frauenforschung zu interpretieren. So wie Gleichstellungspolitik nicht ohne die Ergebnisse feministischer Wissenschaften zu denken ist, ist umgekehrt die Etablierung feministischer Forschung und Lehre ohne das politische Instrument der Frauenförderung unmöglich. Ein Beispiel ist die Institutionalisierung selbst. Diese setzt Anfang der 90er Jahre genau an dem Dilemma an, daß trotz zwei Jahrzehnten Frauenförderung, trotz der Fülle von Forschungsergebnissen, feministischen Seminaren, Abschlußarbeiten, Promotionen von Frauen die strukturelle Dimension der Ungleichheit zwischen Männern und Frauen an den Universitäten weitgehend unberührt blieb. „Rhetorische Präsenz und faktische Marginalität“[9] lautet ein Fazit nach zwei Jahrzehnten Frauenförderung an der Hochschule, ein Resümee, das auch für die bisher keineswegs grundständige Etablierung feministischer Wissenschaften gelten kann. Diese Kritik ist der Ausgangspunkt für die Institutionalisierung und Professionalisierung von Frauen- und Geschlechterforschung in den 90er Jahren.

Das Beispiel der Universität Bremen: Eine produktive Verknüpfung von Frauenforschung und Frauenförderung

Dies ist auch der Hintergrund für die Entwicklungen an der Universität Bremen. Im Rahmen ihrer Hochschulentwicklungsplanung und Frauengleichstellungspolitik wurde im Jahre 1992 eine Schwerpunktsetzung im Bereich der Frauenforschung beschlossen mit dem Ziel, neben der Förderung der quantitativen Steigerung des Frauenanteils am wissenschaftlichen Personal auch qualitative Veränderungen zur Verankerung feministischer Studien in Forschung und Lehre in Gang zu setzen. Die auf der Basis der „Richtlinie zur Erhöhung des Anteils von Frauen am wissenschaftlichen Personal der Universität Bremen" beschlossenen und teilweise umgesetzten Maßnahmen führten dazu, daß durchaus punktuelle Fortschritte in der Etablierung von Frauengleichstellung und Frauenforschung (z.B. feministische Lehraufträge, Verankerung von frauenspezifischen Inhalten in einzelnen Prüfungs- und Studienordnungen, Promotions- und Habilitationsförderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses) erzielt wurden. Die durch das Sachgebiet „Frauen"[10] und die Arbeitsgruppe „Women Studies"[11] 1994/95 durchgeführte Bestandsaufnahme zum Stand der Frauenforschung und -lehre brachte jedoch hervor, daß die strukturelle Dimension der Ungleichheit zwischen Männern und Frauen auch an der Universität Bremen weitgehend unberührt blieb. Die Einzelmaßnahmen vermochten es nicht, die entscheidenden Voraussetzungen für einen hochschulpolitischen Strukturwandel zu schaffen: Die bestehende Schere zwischen steigendem Studentinnenanteil und der gravierenden Unterrepräsentanz von Frauen in der Professorenschaft konnte nicht spürbar geschlossen werden. Der damit verbundene Charakter der Diskontinuität und „Zufälligkeit" feministischer Forschung und Lehre besteht nach wie vor. Die Knappheit der Mittel und weiterhin existierende Diskriminierungsstrukturen ermöglichen es noch immer nur wenigen Wissenschaftlerinnen, in eine abgesicherte akademische Karriere zu münden. Eine gezielte Institutionalisierung und Professionalisierung von Frauen- und Geschlechterstudien fand keineswegs statt. Die Frauenforschung befindet sich immer noch auf Nebengleisen.[12] Wie könnten veränderte Weichenstellungen aussehen, die auf die Hauptstrecke führen?
An dieser Frage setzte die Idee des „Zentrum für feministische Studien" an. In einem ersten Schritt wurde im Juni 1995 auf Vorschlag der Arbeitsgruppe „Women Studies" durch den Akademischen Senat ein Memorandum zur „Institutionalisierung eines Zentrums für feministische Studien an der Universität Bremen" in Form einer Zentralen Wissenschaftlichen Einrichtung beschlossen. Unter der Überschrift „Feministische Forschung als Paradigmenwechsel" wurden die grundlegenden Ideen für eine geschlechterdemokratische Wissenschaftszukunft formuliert.[13] Ein zweiter Schritt bestand in der Einrichtung einer Gründungskommission „Zentrum für feministische Studien". Diese wurde mit einer Geschäftsstelle ausgestattet und vom Akademischen Senat mit der Aufgabe beauftragt, die im Memorandum skizzierten Konzepte für Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, Organisations- und Personalplanung auszuarbeiten.

Die Planungsarbeiten der Gründungskommission stellten sich zwar als langwieriger und steiniger Weg im patriarchalen Gefüge der Institution heraus, jedoch auch als kreativer feministischer Bildungsprozeß. Beteiligt waren viele Personen und Institutionen: Studentinnen, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen, Professorinnen, Frauenbeauftragte, Mitarbeiterinnnen des Frauenbüros, auswärtige Expertinnen, Wissenschaftlerinnen aus dem breiten Spektrum der Natur-/Technik- sowie Gesellschafts-/Kulturwissenschaften.
So konnten von Anfang an fachliche Vertiefungen, interdisziplinäre Perspektiven und die in den akademischen Statusgruppen vertretenen hochschulpolitischen Interessen berücksichtigt werden. Die Beratung durch auswärtige Expertinnen der Universitäten Lüneburg und Oldenburg knüpfte zugleich die Kooperationen für den geplanten „Nordverbund". Unverzichtbar war die Zuweisung von Ressourcen für eine Geschäftsstelle. Ebenso bedeutsam war die Strategie, feministische Studien von Anfang an nicht in die Ecke der „besonderen Frauenforschung" zu drängen, sondern als Bestandteil allgemeiner Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung zu verhandeln.

Das „Zentrum für feministische Studien": Bausteine für ein feministisches Haus der Wissenschaften[14]

Feministische Wissenschaften verknüpfen Frauen- und Geschlechterstudien. Mit dem Begriff des „Feminismus" soll weder eine Ideologisierung befördert noch eine Konkurrenz zwischen Frauen- und Geschlechterforschung hergestellt werden. Im Gegenteil: Gegenüber der Abwertung des Feminismus als ideologischer Begriff soll erstens eine Verteidigung des „Erkenntnisprojekts Feminismus"[15] eingeleitet werden. Feminismus schließt unterschiedliche theoretische und methodologische Richtungen der Frauenstudien/gender studies ein. Im Bremischen Modell verbinden sich mit dem Namen „Feministische Studien" zwei nicht zu trennende Elemente der Frauen- und Geschlechterforschung: Aus Sicht des Feminismus als Wissenschafts- und Gesellschaftskritik geht es zum einen darum, den androzentrischen Bias aller Fachrichtungen zu revidieren. Frauen als Subjekte und Objekte der Wissenschaft „sichtbar" zu machen bedeutet zugleich, „Geschlecht" als analytische Kategorie in den Fächerkanon einzuführen. Feministische Forschung als Paradigmenwechsel zielt auf eine grundsätzliche Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses in der Wissenschaft. Aus dieser Perspektive bietet der Feminismus das theoretische und methodologische Dach für ein Gebäude der Frauen- und Geschlechterforschung, das viele Räume für fachliche Pluralität, wissenschaftlichen Streit und feministische Kooperationen vereint.
Ein solcher Begriff von feministischer Wissenschaft erfordert die Gleichzeitigkeit von Disziplinarität und Interdisziplinarität zur Sicherung fachlicher Vertiefung und fächerübergreifender Vernetzung. Interdisziplinarität ist ein methodischer Grundsatz, ohne den die neue Frauenforschung nicht zu denken ist. Die displinären Grenzüberschreitungen zwischen den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften haben neue me-

thodische und theoretische Perspektiven ermöglicht. Die im Bremischen Modell zudem hergestellte interdisziplinäre Perspektive zum Bereich der Natur- und Technikwissenschaften ermöglicht es, weitere unausgesprochene Wechselwirkungen zu bearbeiten und neue Zusammenhänge für Theorie und Wissenschaftspraxis herzustellen.

Mit der interdisziplinären Perspektive soll nicht die fachliche Seite aus dem Blick geraten. Sinnvoll erscheint die Gleichzeitigkeit disziplinärer Vertiefung und fachübergreifender Vernetzungen. Mit den feministischen Studien soll sowohl den Studierenden als auch den Lehrenden eine organisatorische und inhaltliche Struktur zur Verfügung stehen, die es ermöglicht, die bisherigen Aktivitäten und Ergebnisse im Bereich der feministischen Forschung zu bündeln, disziplinär und interdisziplinär weiterzuentwickeln und zu vernetzen, fachlich zu professionalisieren und fächerübergreifend zu institutionalisieren. Dieser Grundsatz impliziert andererseits, daß Studiengänge, Fachbereiche und Forschungseinrichtungen ebensowenig aus der Verantwortung entlassen werden sollen, den Frauenanteil zu erhöhen wie auch die feministischen Fragestellungen für ihr Fach zu reflektieren und in die Studien- und Prüfungsordnungen zu integrieren. Umgekehrt soll die Intensivierung und disziplinübergreifende Vernetzung von Frauenstudien/gender studies am institutionellen Ort „Zentrum für feministische Studien“ gewährleistet sein.

Diese Form der „Doppelstruktur“ vermeidet Separierung und ermöglicht die Intensivierung feministischer Studien. Als Organisationsmodell ist eine fachliche und personelle „Doppelstruktur“ vorgesehen: Forschungsvorhaben, Lehrende, Studierende und Veranstaltungen sollen einerseits im Zentrum, andererseits in den Fächern wirken. Von dieser Struktur wird in mehrfacher Hinsicht eine innovative Entwicklung erwartet: Forschungsstrategisch besteht die Chance, feministische Wissenschaft sowohl inhaltlich wie personell von der Reduktion des „Besonderen“ zu befreien, Separierung zu vermeiden, ohne auf die notwendige Intensivierung feministischer Forschung zu verzichten. Die disziplinäre Integration bietet umgekehrt die Chance, die Desiderate der Disziplinen aufzugreifen und den Fächerkanon grundlegend durch die Einführung der Kategorie „Geschlecht“ zu erweitern. Diese strukturelle Veränderung ist ebenso bedeutsam für die Lehre. Durch die verbindliche Einführung feministischer Lehrinhalte in die Studien- und Prüfungsordnungen der Fächer und die gleichzeitige Vertiefung feministischer Studien in einem interdisziplinär ausgerichteten Zentrum besteht die Chance für Studierende wie für Lehrende, Fragen der Geschlechterverhältnisse gleichzeitig als grundlegende wie auch fachlich spezialisierte Studieninhalte zu begreifen.

Die Umsetzung dieser Perspektiven soll in Forschung und Lehre erfolgen. Feministische Wissenschaften sind an der allgemeinen Aufgabenstellung der Hochschulen orientiert: an den Interessen der Studierenden an akademischer und berufsorientierender Qualifikation, an den Interessen der Lehrenden an bestimmten Forschungsschwerpunkten; an der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Mit dem Zentrum soll die Chance eröffnet werden, das zentrale Anliegen feministischer Wissenschaft, nämlich die strukturelle Grundlegung des Geschlechterverhältnisses in Forschung und Lehre, zu realisieren.

Eine solche weitreichende Perspektive erfordert ein Organisationsmodell, das institutionelle Einbindung und Autonomie zugleich ermöglicht. Es ist geplant, das „Zentrum für feministische Studien“ als Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung nach 92 BremHG einzurichten mit finanzieller Ausstattung und Entscheidungsautonomie. Eine weitere Grundlage sind Stellenzuweisungen im Rahmen der allgemeinen Hochschulentwicklungsplanung. Die personelle Realisierung des Zentrums soll neben der Vernetzung vorhandener Kapazitäten im Bereich der feministischen Forschung auf der Grundlage des in der Hochschulentwicklungsplanung beschlossenen Tableaus „Frauenforschung“ erfolgen. Im Stellentableau der Universität Bremen sind sieben Frauenforschungsprofessuren und zwei Dozenturen für die Bereiche der Natur-/Technik- sowie Gesellschafts-/Kulturwissenschaften vorgesehen.

Die Forschungskonzeption: Forschungsverständnis und Schwerpunkte

Vorgesehen ist, zum Rahmenkomplex Geschlechterverhältnisse und Modernisierung historische, theoretische und empirische Studien zur regionalen und internationalen Frauen- und Geschlechterforschung durchzuführen.
Erkenntnistheoretisch und methodologisch werden folgende Optionen zugrundegelegt: Die Forschungen orientieren sich erstens an dem von der feministischen Forschung entwickelten Paradigma, „Geschlecht“ als historische und soziale Kategorie zu entfalten und damit grundlegende erkenntnistheoretische Revisionen einzuleiten. Zweitens soll der kategoriale Status von Geschlecht mit einer theoriegeleiteten und empirisch fundierten Analyse eines „doing-gender“-Prozesses verknüpft werden, indem die unterschiedlichen individuellen und gesellschaftlichen Ausformungen von Geschlechterverhältnissen konkret-historisch und gegenstandsbezogen untersucht werden. Diese Perspektive der Geschlechterverhältnisse schließt drittens die Verschränkung von Struktur und Handlung ein. Es wird viertens gleichzeitig eine Erweiterung der Perspektive von der Geschlechterdifferenz auf die sozialen Unterschiede zwischen Frauen vorgenommen. In der Gesamtperspektive geht es darum, die Komplexität der individuellen wie gesellschaftlichen Verschränkung der Dimensionen Geschlecht, Klasse, Ethnizität, Generation, Sexualität in ihrer jeweiligen konkreten Ausformung empirisch zu untersuchen, analytisch zu systematisieren und an der Schnittstelle von Grundlagenforschung und konkret angewandter Forschung zu vermitteln.
Methodisch wird auf der Grundlage der vorhandenen und von der Gründungskommission evaluierten Forschungskapazitäten der Universität Bremen sowie der im Rahmen der Hochschulentwicklungsplanung vorgesehenen Professuren und Dozenturen ein fächerübergreifender, interdisziplinärer Ansatz vorausgesetzt. Gleichzeitig werden im Rahmen der Auswertung des internationalen Forschungsstandes diejenigen Forschungsbedarfe aufgegriffen, die innovative Ergebnisse für regionale und internationale Perspektiven erwarten lassen. Zudem ist entscheidend, daß die für das Zentrum vorgesehene doppelte Anbindung in Forschung und Lehre sowohl im Zentrum als auch in den Fächern bereits auf der strukturellen Ebene den Aus-

tausch von Forschungsfragen und Ergebnissen ermöglicht. Forschungsstrategisch wird von der geplanten Verknüpfung zwischen dem „Zentrum für feministische Studien“ und den Fachbereichen eine weitere, für bisherige Forschungsstrukturen neue Entwicklung erwartet.
Eine Besonderheit des Bremischen Modells besteht darin, die zwei traditionell getrennten Großbereiche der Wissenschaft, nämlich die Natur-/Technik- und Geistes-/Gesellschaftswissenschaften in zwei miteinander kooperierenden Forschungsschwerpunkten disziplinübergreifend zu vernetzen. In den Natur-/Technikwissenschaften geht es darum, Genese und Verwendung naturwissenschaftlich-technischen Wissens mit Fragen der Umweltforschung zu verknüpfen. Der Forschungsbereich „Gesundheit“ bietet die Möglichkeit, diese Perspektive mit gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellungen zu verbinden, und stellt somit eine produktive Schnittstelle zwischen den Großbereichen dar. Der Schwerpunkt „Kultur und Bildung“ zielt darauf, in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften kulturwissenschaftliche Geschlechterstudien mit bildungs-, arbeits- und sprachwissenschaftlichen Gegenständen zu vermitteln. Die Bereiche „Recht der Geschlechterbeziehungen“ und „Soziologie des Geschlechterverhältnisses“ stellen wichtige Kooperationen dar.
Da die Fülle der Fragestellungen, theoretischen Ansätze und methodischen Verknüpfungen hier nicht erläutert werden kann, werden einige Perspektiven im folgenden am Konzept der Lehre und speziell an Gegenständen der Pädagogik ausgeführt.

Feministische Studien in Lehre und Nachwuchsförderung

Die skizzierten Bausteine von Organisation und Forschung sollen auch in die Lehre vermittelt werden. In den feministischen Studien geht es um neue Inhalte und Formen, um die Integration feministischer Lehrinhalte, um die Intensivierung des Transfers von Forschung und Lehre, um die Einbeziehung der Studierenden in interdisziplinäre und kritische Wissenschaftsdebatten. Diese Perspektive erscheint gerade vor dem historischen Hintergrund des beharrlichen Ausschlusses von Frauen und feministischen Inhalten aus dem Wissenschaftssystem längst überfällig zu sein.
Für eine Form der Vermittlung von Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung, die einerseits die interdisziplinäre Verknüpfung feministischer Studien und andererseits die gleichzeitige disziplinäre Verankerung vorsieht, erscheinen drei ineinandergreifende Elemente sinnvoll: erstens die Einrichtung eines Magisternebenfachs „Feministische Studien“ auf der Basis eines speziellen Curriculums;[16] zweitens die Einrichtung eines anwendungsbezogenen Kursangebotes im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung;[17] drittens die parallele Verankerung feministischer Lehrinhalte in vorhandene Studien- und Prüfungsordnungen.
Das Lehrkonzept an der Universität Bremen wird in Kooperation mit dem im Wintersemester 1997/98 eingerichteten Studiengang Magister-Nebenfach „Frauen- und Geschlechterstudien“ an der Universität Oldenburg geplant.[18] Entscheidend ist, der Zufälligkeit und Diskontinuität der bisherigen feministischen Lehrpraxis entgegenzu-

wirken und ein kontinuierliches, curricular abgestimmtes Lehrangebot sicherzustellen. Da die disziplinorientierte Fächerstruktur feministischen Fragestellungen nicht vollständig gerecht werden kann, ist es erforderlich, das Curriculum „Feministische Studien" interdisziplinär auszurichten. Gleichzeitig soll die Einführung der Kategorie Geschlecht in die einzelnen Fächer diese befähigen, das Geschlechterverhältnis als grundlegende Dimension zu begreifen.
Diese Perspektive läßt sich hervorragend an Fragen der Erziehungswissenschaft erläutern. Die durch die feministische Forschung unterschiedlicher Disziplinen hervorgebrachte Kritik anthropologischer und naturalistischer Geschlechtsdualismen ist für die Theorie- und Begriffsgeschichte der Pädagogik von besonderer Relevanz. Wissenschaftstheoretisch wird parallel zu dem für die Pädagogik konstitutiven Projekt der Individualität auf der Basis naturalistischer und differenztheoretischer Ansätze eine dualistische Geschlechterpädagogik konstituiert, die weibliche Bildung als das „Besondere" aus dem Prinzip des männlich konstruierten „Allgemeinen" ausschließt. Theoretisch und sozialhistorisch entsteht gleichzeitig die moderne Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit, Haushalt und Beruf, die sich für Frauen bis in die Gegenwart als entscheidende „Strukturfalle" der Moderne erweist. In einer feministischen Perspektive geht es darum, die theoretische und sozialgeschichtliche Konstruktion dieses Prozesses zu untersuchen und durch die kritische Einführung der Kategorie „Geschlecht" zu einer theoretischen Neubegründung des „Allgemeinen" im Pädagogischen beizutragen. Hier eingeschlossen ist auch die Rezeption traditionell vernachlässigter pädagogischer Gegenentwürfe von weiblichen Theoretikerinnen, die die Theorie- und Begriffsgeschichte der Pädagogik auch als eine der Pädagoginnen sichtbar macht.
Eine solche erkenntnistheoretische und begriffskritische Perspektive des Verhältnisses von Bildung und Geschlecht ist ebenso im regulären Angebot im Fach Erziehungswissenschaften unverzichtbar wie in den Feministischen Studien. Sie eröffnet die Perspektive, daß alle Studierenden ebenso wie die Lehrenden Geschlecht als grundlegende Kategorie der Erziehungswissenschaften reflektieren. Umgekehrt wird in der interdisziplinären Vernetzung gleichzeitig die bildungswissenschaftliche Perspektive weiterentwickelt.
Weitere Beispiele für diese interdisziplinäre Weiterentwicklung sind die Zuschreibung der Geschlechtscharaktere und deren naturalistische Begründungen. Eröffnen wir den Diskurs über die Disziplingrenzen hinaus, stellt sich heraus, daß die Zuschreibung der „Mutteraufgaben zwischen Natur und Kultur" in den unterschiedlichen Disziplinen, von den Naturwissenschaften ebenso wie von den Kultur- und Sozialwissenschaften, vorausgesetzt wird. Interdisziplinäre feministische Forschungen können diese Grundlegung erkenntniskritisch reflektieren und Gegenentwürfe begründen. Die Paradigmen der neuen Frauenforschung wie die Feststellung des sozialen Charakters von Geschlecht, die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und geschlechtsspezifischer Sozialisation, die Struktur der geschlechtlichen Arbeitsteilung, der Dominanz- und Machtverhältnisse im gesellschaftlichen Raum, die Unterscheidung von Sex als biologischem und gender als sozialem Geschlecht repräsentieren Ergebnisse der Frauenforschung, die im interdisziplinären Diskurs zustande kamen.

Soll diese Erkenntnis nicht nur im Wissen von Expertinnen verankert bleiben, sondern umgekehrt auch in die Fächer zurückgegeben werden, bieten sich auch neue Möglichkeiten für Fächer und deren Studierende, in denen z. B. aufgrund des Numerus clausus keine Öffnung für andere Fächer vorgesehen ist. Eine solche Möglichkeit des interdisziplinären Studiums eröffnet auch über die bisher besser etablierten feministischen Hochburgen im Bereich der Sozial- und Erziehungswissenschaften hinaus neue Perspektiven.

Ein weiteres Beispiel bietet die Debatte um die Erweiterung des Arbeitsbegriffs. Bemerkenswert ist, daß der Bereich der Reproduktionssphäre und im besonderen die Arbeit im Privathaushalt trotz einer Fülle feministischer Ergebnisse in den Wissenschaften nach wie vor weitgehend unberücksichtigt geblieben ist. Aus dem Begriff des Berufs, der Qualifizierung, aus den Debatten über die Zukunft der Arbeitsgesellschaft fällt die Frage trotz tiefgreifender Veränderungen der Dienstleistungsgesellschaft, der Arbeitsteilungen zwischen Männern und Frauen und zwischen Frauen, trotz der zunehmenden Entgrenzung von öffentlicher und privater Lebenswelt nach wie vor heraus. Die feministische Perspektive bietet die Chance, die Reproduktionsarbeit im Gesamtsystem gesellschaftlicher und individueller Entwicklungen zu verorten, und zwar interdisziplinär aus ökonomischer, sozial-, kultur- und politikwissenschaftlicher Perspektive. Zugleich könnten veränderte Zukunftsmodelle entwickelt und an der Schnittstelle von Theorie und Praxis vermittelt werden.

Die genannten Themen repräsentieren nur einige Beispiele für die geplanten Studieninhalte: In der Gesamtperspektive sollen die auch in der Forschung relevanten Schwerpunkte in ein umfassendes Lehrangebot integriert werden, und zwar im Grundstudium wie im Hauptstudium. Vermittelt werden sollen Grundlagenkenntnisse der Geschichte und des sozialen Wandels von Geschlechterverhältnissen, Theorien und Methoden der feministischen Forschung, ihrer empirischen Arbeiten und ihres Handlungsbezugs sowie ihrer Interdisziplinarität. Darüber hinaus sollen disziplinorientierte Kenntnisse und geschlechtliche Problemfelder reflektiert werden, z. B. Geschlecht und Moderne, gesellschaftliche Modernisierung und Frauenarbeit, geschlechtliche Arbeitsteilung, Frauenbewegungen, Frauenbildung, berufliche Bildung, soziokulturelle Reproduktion und Geschlechterverhältnisse, feministische Naturwissenschaftsanalyse und -kritik sowie Umweltforschung, Geschlecht und Technik, feministische Kulturtheorien, Geschlechterverhältnis und Arbeitsteilung, soziokulturelle Reproduktionen von gender.

Neben der interdisziplinären Ausweitung des Curriculums in den vertiefenden Grundlagen ist es zugleich erforderlich, den Studierenden eine breite Ausbildung zu sichern, wie sie gegenwärtig in den Praxisfeldern gefordert wird. In der beruflichen Entwicklung besteht die Tendenz, daß sich feste und beständige Berufsbilder auflösen. Der Begriff des „lebenslangen Lernens“ steht für einen Wandel, auf den sich auch die wissenschaftliche Ausbildung einzustellen hat. Im Studium sind profunde Qualifikationen zu vermitteln, die auf neue Arbeitsfelder ausgerichtet sind. Die Veränderung des deutschen Berufsbildungssystems, in dem Frauen historisch bis heute benachteiligt sind, wird speziell durch den europäischen Wandel befördert. In diesem Zusammenhang stellt sich zum Beispiel die Frage, ob die mögliche Anpas-

sung an europäische Entwicklung und die Öffnung des vormals starren Berufsbildungssystems in Deutschland den bisher benachteiligten Frauen neue Chancen bieten. Oder werden Männer die von Frauen vorgelebten „Patchworkbiographien" nachvollziehen? Werden sie mit der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung weiblicher Berufsfelder, wie z. B. im Bereich der Pflege- und Sozialberufe, verstärkt in diese Felder eindringen, möglicherweise neue Führungspositionen besetzen und damit einen „Geschlechtswechsel" von Berufen vollziehen, der historisch keineswegs neu ist?
Feministische Studien haben sich dieser Problematik dringend anzunehmen. In der Lehre muß es auch darum gehen, Frauen für neue Berufsfelder und in der Konkurrenz des Geschlechterverhältnisses zu qualifizieren, und zwar sowohl für Karrieren in sogenannten männerdominierten Bereichen als auch im Hinblick auf spezifische Felder der Frauenarbeit und Frauenpolitik. Ein Beispiel für die Entwicklung neuer Berufsprofile bietet die Institution der Frauenbeauftragten, die selbst ein Ergebnis der Frauenpolitik der achtziger Jahre repräsentiert. Obwohl die Qualifikationsanforderungen durch ein außerordentlich breites Spektrum an unterschiedlichem Fachwissen, Organisations- und Verwaltungswissen, rechtliche Kompetenzen, Managementaufgaben etc. geprägt sind, existiert bisher keine systematische Qualifizierung und Spezialisierung, die sich in der Ausdifferenzierung eines neuen Berufsprofils niederschlägt. Hier eröffnet sich im Anschluß an die Etablierung der Frauenstudien ein neues Feld wissenschaftlicher Weiterbildung für Frauen, das veränderte curriculare Bedarfe im Hinblick auf eine zielgruppenorientierte Weiterbildung zu entwickeln hätte. Im Gesamtkontext der beruflichen und politischen Bildung erscheint es sinnvoll, weitere anwendungsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung anzubieten, wie z.B. für LehrerInnen ein Fortbildungsangebot für eine geschlechterreflektierte Didaktik.
Neben der Lehre stellt die Qualifizierung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses eine vordringliche Aufgabe dar. Die an der Universität Bremen schwerpunktmäßig durchgesetzte Förderungsstruktur zur Promotion und speziell zur Habilitation hat sich als unverzichtbare Zukunftsstrategie erwiesen. Die Kooperation mit dem als Promotionsförderung eingerichteten Aufbaustudiengang „Kulturwissenschaftliche Geschlechterstudien" an der Universität Oldenburg wurde bereits begonnen. Geplant sind weitere Formen der Promotionsförderung, wie z. B. die Einrichtung eines interdisziplinären Schwerpunktes, der zum Themenkomplex „Diskursive Konstruktion und soziale Handlungspraxen von Körper/Geschlecht. Leitbilder, Selbstbilder, Optionen" Wissenschaftlerinnen aus dem Bereich der Erziehungs-, Kultur-, Kunst-, Sozial-, Musik-, Politikwissenschaften, aus der Ethnologie wie aus der Didaktik der Physik vereint.

Perspektiven und Ausblick

So viel zu den bisherigen Entwicklungen der feministischen Studien als Zukunftsmodell. Der Planungsprozeß mag langwierig erscheinen. Im Rückblick jedoch hat er sich zwar als zäher, jedoch auch als äußerst kreativer Lernprozeß für die beteiligten

Frauen in der Institution Universität erwiesen. Gezeigt hat sich auch, daß ein solcher Prozeß nur im Zusammenwirken von Institutionen und Personen, von hochschulpolitischem Engagement, fachlicher Kompetenz und wissenschaftlicher Kreativität zustande kommen kann.
Ob es an der Universität Bremen und an anderen Universitäten gelingen wird, in einer männerdominierten Institution und gleichzeitig in einer historischen Situation, in der Frauen erstmals in die Lage versetzt werden, nicht nur Räume zu erkämpfen, sondern diese auch strukturell zu gestalten, wird die Zukunft zeigen. Für eine Einschätzung mag vielleicht abermals der Rat von Virginia Woolf nützlich sein, den sie in einem Essay über den Stand und die Perspektiven der Frauenberufe sehr schön zusammengefaßt hat:
„In dem Haus, das bisher ausschließlich das Eigentum von Männern war, haben sie für sich ein eigenes Zimmer erstritten. Sie sind imstande, wenn auch nicht ohne große Mühe und ohne große Anstrengung, die Miete zu bezahlen. Sie verdienen ihre fünfhundert Pfund im Jahr. Aber diese Freiheit ist erst ein Anfang; das Zimmer ist ihr eigen, aber es ist noch kahl. Es muß möbliert werden, es muß ausgeschmückt werden, es muß mit anderen geteilt werden. Wie werden sie es möblieren? Wie werden sie es ausschmücken? Mit wem werden sie es teilen und unter welchen Bedingungen? Dies sind Fragen von größter Tragweite und größtem Interesse. Zum ersten Mal in der Geschichte sind sie imstande, sie zu stellen; zum ersten Mal sind sie imstande, selbst zu entscheiden, wie die Antworten lauten sollen.“[19]
Die Fragen von Virgina Woolf sind hochaktuell. Ob es unserer Generation gelingen wird, mit der Gründung der vielfältig geplanten Initiativen zur Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterstudien tatsächlich alternative und demokratische Strukturen zu etablieren, wird nicht zuletzt auch davon abhängen, ob Frauen auch dann, wenn sie wissenschaftliche, soziale und hochschulpolitische Verantwortung übernehmen, Karriere machen, Einfluß gewinnen, Kontrolle und Macht ausüben, weiterhin bereit sind, in kritisch-feministischer Absicht zu lernen und demokratisch zu gestalten.

Anmerkungen

1) Einen Überblick über den neueren Stand der Institutionalisierung vermitteln: Metz-Göckel, Sigrid/Steck, Felicitas (Hrsg.): Frauenuniversitäten. Initiativen und Reformprojekte im internationalen Vergleich. Opladen 1997; Hagemann-White, Carol: Frauenforschung – der Weg in die Institution. Ideen, Persönlichkeiten und Strukturbedingungen am Beispiel Niedersachsens. Bielefeld 1995. Zur Entwicklung der Frauenstudien im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung: Bruchhagen, Verena: Frauenstudien. Konzepte, Modelle und Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Weinheim, München 1989; de Sotelo, Elisabeth (Hrsg.): Neue Frauenbildung. Dokumentation der Fachtagung zum Modellprojekt „Koblenzer Frauenstudien.Curriculare und institutionelle Aspekte“. 19. Nov, 1993, Universität Koblenz. Obertshausen 1995; de Sotelo, Elisabeth (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung für Frauen. Dokumentation der Fachtagung zum Modellprojekt „Koblenzer Frauenstudien. Frauen in Öffentlichkeit, Beruf und Familie“. 3./4.Nov. 1995, Universität Koblenz-Landau. Münster

1997; Zur Entwicklung der neuen Studiengänge zur Geschlechterforschung an deutschen Universitäten: Neue Impulse. Wissenschaftliche Beiträge und Mitteilungen der Gesellschaft Deutscher Akademikerinnen e.V., H. 1/1998

2) Dohm, Hedwig: Die wissenschaftliche Emancipation der Frau. Berlin 1874
3) de Pizan, Chistine: Das Buch von der Stadt der Frauen (Le Livre de la Cité des Dames). Paris 1405. Aus dem Mittelfranzösischen übersetzt, mit einem Kommentar und einer Einleitung versehen von Margarete Zimmermann, Berlin 1986, S. 183; auszugsweise abgedruckt und kommentiert von Marianne Friese in: Kleinau, Elke/Mayer, Christine (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, Bd. 1, S. 17–22.
4) Vgl. Gössmann, Elisabeth: Archiv für Philosophie- und theoriegeschichtliche Frauenforschung, Bd. 1: Das Wohlgelahrte Frauenzimmer. München 1984; Bd. 2: Eva, Gottes Meisterwerk. München 1985
5) Friese, Marianne: Frauen studieren grenzenlos – wer machte den ersten Schritt? Vom Weg der Frauen, sich die Welt zurückzuerobern. In: Dokumentation der Tagung der Hans-Böckler-Stiftung zum Thema „Frauen studieren grenzenlos – von der Überwindung räumlicher, zeitlicher, gesellschaftlicher und persönlicher Grenzen“ am 18.10.1996, Bonn 1997; Lundt, Bea: Zur Entstehung der Universität als Männerwelt. In: Elke Kleinau/ Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1. Frankfurt/M., New York 1996, S.103–118
6) Historisch aufschlußreich ist die Studie von Arthur Kirchhoff: Die Akademische Frau. Gutachten hervorragender Universitätsprofessoren, Frauenlehrer und Schriftsteller über die Befähigung der Frau zum wissenschaftlichen Studium und Berufe. Berlin 1897
7) Wobbe, Theresa: Die Hürde der Habilitation und die Hochschullehrerinnenlaufbahn. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2. Frankfurt/M., New York, S. 342–353; Huerkamp, Claudia: Jüdische Akademikerinnen in Deutschland 1900–1938. In: Wobbe, Theresa/Lindemann, Gesa: Denkachsen. Zur theoretischen Rede vom Geschlecht. Frankfurt/M. 1994, S. 86–112
8) Woolf, Virginia: Ein Zimmer für sich allein. Berlin 1978, S. 25
9) Angelika Wetterer: Rhetorische Präsenz – faktische Marginalität. Zur Situation von Wissenschaftlerinnen in Zeiten der Frauenförderung. In: IfG. Zeitschrift für Frauenforschung, H. 1–2/1994, S. 93–109
10) Das Sachgebiet „Frauen“ ist als Stabsstelle der Universitätsleitung zugeordnet und besteht aus der Arbeitsstelle zur Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen in der Wissenschaft (Frauenbüro) und der Arbeitsstelle gegen sexuelle Diskriminierung und Gewalt am Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsplatz (ADE) sowie seit 1996 aus der Geschäftsstelle der Gründungskommission „Zentrum für feministische Studien“.
11) Die AG „Women Studies“ wurde vom Sachgebiet „Frauen“ initiiert. Interessierte Wissenschaftlerinnen und Studentinnen erarbeiteten die ersten Gründungsideen zur Institutionalisierung von Frauenforschung.
12) Heintzel, Friederike/Jacobi, Juliane/Prengel, Annedore: Wie lange noch auf Nebengleisen? Zur Institutionalisierung der Erziehungswissenschaftlichen Frauenforschung. In: Erziehungswissenschaft, hgg. vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, H. 9/1994, S. 113–129
13) Memorandum Institutionalisierung eines Zentrum für Feministische Studien an der Universität Bremen, Bremen 1995
14) Forschungskonzeption Zentrum für Feministische Studien. Frauenstudien/gender studies. Entwurf der Gründungskommisson, Universität Bremen 1997
15) Karsten, Maria-Eleonora: Was heißt Feminismus/feministisch heute in der Praxis der Hochschulpolitik? Gastvortrag in Vorbereitung der Schwerpunktes „Frauenforschung“ im Akademischen Senat an der Universität Bremen am 15.2.1995.

16) Zu Stand und Perspektiven der neu eingerichteten Studiengänge an bundesdeutschen Hochschulen: Neue Impulse. Wissenschaftliche Beiträge und Mitteilungen der Gesellschaft Deutscher Akademikerinnen e.V., H. 1/1998

17) Zu den Entwicklungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung: Bruchhagen, Verena: Frauenstudien. Konzepte, Modelle und Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Weinheim, München 1989; de Sotelo, Elisabeth (Hrsg.): Neue Frauenbildung. Dokumentation der Fachtagung zum Modellprojekt „Koblenzer Frauenstudien.Curriculare und institutionelle Aspekte“, 19. Nov, 1993, Universität Koblenz. Obertshausen 1995; de Sotelo, Elisabeth (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung für Frauen. Dokumentation der Fachtagung zum Modellprojekt „Koblenzer Frauenstudien. Frauen in Öffentlichkeit, Beruf und Familie“. 3./4. Nov. 1995, Universität Koblenz-Landau. Münster 1997; Freund, Martina: „Und was hab' ich davon?“ Frauenstudien an der Universität – Weiterbildung für Frauen in und nach der Familienphase. Bielefeld 1997

18) Vgl. Modelmog, Ilse: Neuer Studiengang: Ein qualitativer Sprung. In: Neue Impulse. Wissenschaftliche Beiträge und Mitteilungen der Gesellschaft Deutscher Akademikerinnen e.V., H. 1/1998. S. 9–11

19) Woolf, Virginia: Frauen und Literatur. Essays. Frankfurt/M. 1989, S. 37

Ilse Brehmer

Literarische Utopien und pädagogische Phantasie
Zur Überwindung der Geschlechtergrenzen

Zweigeschlechtlichkeit ist eines der Ordnungskriterien, der Wahrnehmungsmuster in unserer Gesellschaft. Nicht zu wissen, ob eine Person Frau oder Mann ist, ruft Irritationen hervor, verursacht Identitätsprobleme. Aber was ist dieses Raster Zweigeschlechtlichkeit für die menschliche Existenz? Eine theologische, biologische Ontologie, ein nicht mehr zu hinterfragender Tatbestand oder eine Konstruktion der Gesellschaft, eine durch gesellschaftliche Interaktionen und Normen hergestellte Wahrnehmung? In der feministischen Forschung existieren zwei gegenläufige Ansichten. Die einen gehen von einer genuinen Weiblichkeit und Männlichkeit aus, die allerdings patriarchal überformt, aber vorhanden ist und in ihrer wahren Existenz erst hergestellt werden muß. Die andere Richtung lehnt eine Fixierung auf die biologische Unterschiedlichkeit, die nur einen geringen Teil der materiellen Existenz umfaßt, ab und fordert eine Transzendenz der Begrenztheit durch die Geschlechterfixierung. Im Begriff „Gender" wird hier die soziale Konstruktion gefaßt und eine ontologische Festlegung auf eine Definition des Wesens von Frau und Mann vermieden.

Im Kontext der zweiten Frauenbewegung entstanden in den siebziger Jahren feministische Sozialutopien, die einerseits Kritik an der bestehenden patriarchalen Gesellschaft übten und andererseits Visionen entwarfen für nicht-hierarchische, egalitäre Beziehungen.

Meine folgenden Ausführungen rekurrieren einerseits auf literarische Fiktionen, um Phantasien zu Geschlechterbeziehungen und deren Veränderungen zu analysieren, und andererseits auf pädagogische Möglichkeiten, Personalität jenseits der Eingrenzungen durch die Konstruktion des Geschlechts zu entwickeln. Sich als Erziehungswissenschaftlerin mit Utopien, Entwürfen von Zukunftsgesellschaften, mit Alternativen zu dem Bestehenden zu beschäftigen erscheint nur vordergründig als abwegig. Zwar ist die Aufgabe der Wissenschaft die Analyse des Bestehenden auf Grund von empirischen Erhebungen und von soziohistorischen Analysen, um den gegenwärtigen Zustand als entstandenen zu verstehen. Aber Mängel in der Gesellschaft zu diagnostizieren fordert auch zu Veränderungsvorschlägen auf, um für eine bessere Zukunft zu planen. Literarische Fiktionen können so die Phantasie, die innovative Kreativität anregen. Sie bieten ein „So könnte es sein". Den mühsamen Weg dorthin zu entwickeln ist nicht Aufgabe der literarischen Werke, sondern Gegenstand von Wissenschaft und Politik.

Ich möchte als erstes auf einige der Zukunftsvorstellungen eingehen und zeigen, daß sie sehr wohl Aspekte gegenwärtiger Realität in ihren phantastischen Konstruktionen enthalten. Eine Utopie ist zwar ein Gegenentwurf, ist aber immer bestimmt durch den je historischen Entstehungszeitraum.

Ich werde an fünf Beispielen unterschiedliche Modelle der Geschlechterbeziehungen aufzeigen.

1. Die verkehrte Welt

Dieses Modell ist im strikten Sinne keine Utopie, da es gesellschaftliche Realität nur in der Umkehrung der Personen zeigt. In dem Buch „Die Töchter Egalias" (Brantenberg 1977) sind die Frauen an der Macht, sie „frauschen" im Matriarchat. Politische und ökonomische Macht, aber auch die Sprache sind weiblich besetzt, wie es schon seit „Wibschengedenken" üblich war. Frauen haben alle Verhaltensweisen und Eigenschaften, die heute an Männern zu beobachten sind oder ihnen zugeschrieben werden. Jungen dagegen werden von klein an zu Schwäche, Koketterie und Gehorsam erzogen. Untypische Berufswünsche werden nicht akzeptiert. Beispielsweise will in diesem Roman die Hauptfigur Petronius Seefrau werden, das findet seine Schwester höchst lächerlich, weil ja schon die Begrifflichkeit der Bezeichnung zeigt, daß dies kein Beruf für Männer ist. Die Rituale der Adoleszenz werden in ihrer Peinlichkeit beschrieben, vom Anmessen der PHs (Penishalter) bis zum Einführungsball, mit all den Ängsten um Schönheit und erotischen Erfolg.
Begründet wird die Ungleichheit damit, daß es die Männer sind, die die Kinder bekommen. D.h., in dieser Gesellschaft sind die Väter für die Fürsorge zuständig, und sie entwickeln in der Schwangerschaft auch Übelkeit und leiden während der Geburt, während die Frauen, die Mütter, die Geburt kurz und als ein Fest erleben, das sie nicht in ihren Geschäften behindert. Die Frage der biologischen Reproduktion und ihrer sozialen Ausformung wird in den meisten der literarischen Fiktionen thematisiert.
In dieser Form des Geschlechtertausches wird manches, was wir als selbstverständliche Erwartung an Frau und Mann haben, in der literarischen Überspitzung sichtbar, so daß man zwischen Lachen und Weinen schwanken kann. Diese aufklärerische Tendenz beinhaltet aber noch eine andere Botschaft: Wenn die Frauen als Geschlechtsgruppe die gesellschaftliche Dominanz hätten, wären sie genauso wie Männer heute. Frauen sind also nicht qua Biologie das bessere Geschlecht, sondern ihre sogenannten positiven Eigenschaften (Fürsorglichkeit, Empathie) sind nur Ergebnisse ihrer Unterlegenheit. Der geschlechtsspezifische Sozialcharakter wird durch die Machposition in der Gesellschaft bestimmt und durch die Erziehung hergestellt.

2. Individueller Geschlechtertausch

In den Geschichten von Kirsch/Morgner/Wolf (1985) wird eine Frau auf Grund ungewöhnlicher Umstände zu einem Mann, sei es „wie ein Blitz aus heiterem Himmel" (Kirsch) oder bei Irmtraud Morgner durch den immer wiederholten Wunsch: „Man müßte ein Mann sein". Bei Christa Wolf gelingt es durch die Entwicklung eines Präparates, da es „unrentabel gewesen wäre, zuerst ein Präparat zur Verwandlung von

Männern in Frauen zu entwickeln, weil sich für ein so abwegiges Experiment keine Versuchsperson gefunden hätte“ (S. 70). Die Veränderungen, die sich zeigen, betreffen Wahrnehmungen, Haltungen, Neigungen, so rückt der Max, der einmal Katharina war, die Möbel rechtwinklig und kann endlich bei einer Fußballübertragung mit einer Bierdose in der Hand so richtig schön brüllen. Und Anders, der einmal eine Frau war, assoziiert jetzt mit „Rot“ nicht mehr „Liebe“, sondern „Wut“, mit „Frau“ nicht mehr „Mann“, sondern „schön“.
Alle drei gewinnen durch Teilhabe an der Welt der Männer, kameradschaftlich wird nun die Hausarbeit geteilt (Abwaschen, Einkaufen, Kohlenschleppen). Katharina, die zu Max geworden ist, denkt: „Jetzt, wo ich selber ‘n Kerl bin, jetzt kriek ich die Ehmannzipatzjon“ (Kirsch, S. 21). Sie sind selbstverständlich in die Gespräche über Politik und Fußball integriert. Allerdings muß sich Valeska als Mann bei den Zoten über Frauen übergeben, und Anders entdeckt das Geheimnis der Männer, „daß sie nicht lieben können und es wissen“ (Wolf, S. 99). Diese Heldin entschließt sich dann doch, lieber eine Frau zu bleiben, und will ein neues Experiment durchführen: den „Versuch zu lieben“ (Wolf, S. 100).
Dieses Modell der Anpassung an die männlichen Normen und Verhaltensweisen ist sehr wohl in unserer Gesellschaft zu beobachten. Frauen, die es schaffen, als einzelne in den patriarchalen Strukturen zu reüssieren, werden oft mit dem ambivalenten Ehrentitel „Mann“ belegt. So etwa wurde von Margret Thatcher gesagt, sie sei der einzige Mann in ihrer Regierung. Es werden also dabei weder die Geschlechterordnung noch politische Strategien in Frage gestellt, sondern es erfolgt eine individuelle Anpassung. Daß dies nur wenigen Frauen möglich und gestattet ist, zeigt, daß dieses Modell nicht generell erfolgreich ist. Aber es dient einer Legitimation der allzu oft gehörten Meinung, daß jede Frau doch alle Chancen hat.

3. Frauenwelten oder die Eingeschlechtlichkeit

Wenn Aggressivität, physische und psychische Gewalt, Umweltzerstörung und Kriege Handlungen sind, die überwiegend von Männern betrieben werden, so gewinnt die Vorstellung einer reinen Frauenwelt eine positive Konnotation. In einem der frühesten Bücher hierzu, in „Herland“ von Perkins Gilman, 1915 geschrieben, sind die Männer ausgestorben, und die Fortpflanzung geschieht durch Parthenogenese, persönliche Leidenschaften bestehen nicht, auch keine personelle Erotik. Die Frauen können nur in „Wir-Kategorien“ (S. 169) denken, und das Zentrum ihrer Gesellschaft ist die Mütterlichkeit, sie sind bewußte Mütter, die kompromißlos für das Wohlergehen der Kinder planen und arbeiten (S.138). Die Mädchen werden in alle Arbeiten der Landwirtschaft und des Handwerks integriert, sie gehen in keine Schule, aber: „Alles war Erziehung, aber keine Schulung“ (S. 143). Ein wenig zu harmonisch erscheint diese Welt. In den anderen Romanen gibt es durchaus Konflikte und Leidenschaften zwischen den Frauen, z. B. in dem „Geheimnis des Mandelplaneten“ (d‘Eubonne 1979), aber insgesamt ist es eine friedliche Welt nach dem großen Krieg gegen die „Befruchter“ und der Entdeckung der Möglichkeiten der „Ektogenese“,

also der Jungfernzeugung, in den Geheimarchiven des Vatikans. Dieses Thema spielt in diesen Frauenwelten eine gewichtige Rolle, und die kreativen Möglichkeiten zeigen eine große Bandbreite, so nehmen in der „Demeterblume“ (Singer 1983) die Frauen einen speziellen Trank ein, um schwanger zu werden, oder im „Wanderland“ (Miller Gearhart 1982) vollziehen sie in einer Höhle ein geheimes Ritual. Die Mädchen werden stets gemeinsam und in Gruppen erzogen, so daß keine ausschließlichen Fixierungen entstehen können, und sie entwickeln eine große, nicht geschlechtseingegrenzte Bandbreite von Fähigkeiten.
Auf was rekurrieren diese Utopien?
Immer wieder erscheinen in wissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Publikationen Elaborate, die versichern, daß es nun eine endgültig empirisch abgesicherte Tatsache sei, daß Männer aufgrund ihrer biologischen Ausstattung aggressiver sind als Frauen, also ihre Zerstörungswut genetisch oder hormonell bedingt ist. So erhält patriarchale Gewalt eine nicht mehr zu hinterfragende Legitimation. Diese Untersuchungen sind in sich widersprüchlich und zeigen mehr das Interesse des Forschers als gesicherte Erkenntnisse (siehe hierzu die Reanalysen der amerikanischen Biologin Fausto-Sterling 1988). Aber wer von einer grundlegenden Aggressivität des männlichen Geschlechts ausgeht, kann sehr wohl zu der „berechtigten“ Forderung kommen, dieses Geschlecht zu eliminieren oder es in Käfigen zu halten, um der endgültigen Vernichtung des Lebens auf diesem Planeten vorzubeugen.
Ein weiterer Aspekt an diesen Utopien ist, daß sie überwiegend von lesbischen Frauen ersonnen sind, deren Bedürfnis nach dem Umgang mit Männern reduziert ist, die aber auch z. T. gerne Kinder hätten und so nach Möglichkeiten suchen, sie ohne heterosexuellen Geschlechtsverkehr zu bekommen. Aus diesen Kreisen hörte ich, daß es in den USA Experimente gegeben hat oder auch noch gibt, bei denen zwei Eizellen verschmolzen werden, so daß eingeschlechtliche Fortpflanzung möglich wäre. Ob es diese Versuche gibt, weiß ich nicht, halte aber in der Befruchtungstechnologie derartige Experimente für denkbar.
Ein weiteres Moment ist, daß hier gemeinsame Erziehung der Mädchen dargestellt wird. In unserer Gesellschaft wird die Erziehung, die Fürsorge für die nächste Generation zu über 80% von Frauen geleistet. Diese sind als einzelne isoliert für alles verantwortlich. Der Wunsch, entlastet zu werden und Erziehung als gemeinsame kooperative Aufgabe zu sehen, spricht aus diesen Entwürfen.

4. Welten mit nur saisonaler Sexualität

Die radikalste Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit stellt LeGuin in „Winterplanet“ (1980) vor. Die Personen haben kein erklärtes Geschlecht, sie sind die längste Zeit ihres monatlichen Zyklus sexuell inaktiv, latent. Wenn sie in die „Kemmerphase“, den Beginn der Sexualphase kommen, sind sie zuerst androgyn, und wenn sie einen Partner finden, werden sie je nach der sich etablierenden Beziehung männlich oder weiblich. Jede Person kann so in seinem/ihrem Leben mal Mutter, mal Vater sein: „Man bedenke: Jeder kann alles machen. Das klingt sehr einfach, aber

die psychologischen Auswirkungen sind unkalkulierbar. Die Tatsache, daß jedermann zwischen siebzehn und fünfunddreißig in die Lage geraten kann, ‚ans Kindbett gefesselt' zu sein, bedeutet, daß hier kein Mensch so gründlich ‚gefesselt' ist, wie es die Frauen anderswo sind – sowohl in psychologischer als auch in physischer Hinsicht. Lasten und Privilegien sind ziemlich gleichmäßig verteilt, jedermann hat das gleiche Risiko einzugehen und kann die gleiche Wahl treffen. Daher ist allerdings auch niemand ganz so frei, wie es die Männer anderswo gemeinhin sind. Man bedenke: eine Einteilung der Menschheit in stärkere und schwächere Hälften, in Beschützer und Beschützte, in Beherrschende und Beherrschte, in Eigentümer und Eigentum, in Aktive und Passive existiert nicht. Man kann sogar feststellen, daß die Tendenz zum Dualismus, die das Denken der Menschen so beherrscht, auf ‚Winter' weniger stark ausgeprägt ist" (S. 86). Der männliche Gesandte von einem anderen Planeten, der über „Winter" berichtet, gerät durch den Wegfall der Wahrnehmungskategorie Geschlecht immer wieder in die Schwierigkeit, Verhalten einzuordnen und die Motive der Personen zu beurteilen. Sein Gegenüber wechselt für ihn ständig zwischen den Definitionen von männlich und weiblich.

Die Kindererziehung findet in der Großgruppe, einer Art Großfamilie oder Sippe statt, und die Liebe zu Kindern ist tief, zärtlich und beinahe ganz und gar selbstlos. Möglicherweise ist es allein diese Selbstlosigkeit, wodurch sich diese Liebe von dem unterscheidet, was wir als „mütterlichen Instinkt" bezeichnen. Ich selbst vermute, daß der Unterschied zwischen dem mütterlichen und väterlichen Instinkt kaum erwähnenswert ist; der Elterninstinkt, der Wunsch, zu beschützen und zu fördern, ist ein Charakteristikum, das nicht an das Geschlecht gebunden ist.

Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und Machtverteilung kann es in einer solchen Gesellschaft nicht geben, es gibt zwar Konkurrenzkampf und individuelle Auseinandersetzungen bis zum Töten, aber keine Kriege, da diese als „eine reine maskuline Ersatzhandlung" angesehen werden und mit der Eliminierung von Maskulinität und Feminität nicht mehr notwendig sind.

Biologisch erscheint diese Modell wie die Jungfernzeugung bei der Gattung Mensch, die sich heterosexuell fortpflanzt, als unmöglich, aber welches ist der soziale Hintergrund für eine solche Fiktion? Lassen Sie mich eine Rechnung aufstellen: In Österreich liegt die Geburtenrate bei ca. 1,3 Kindern pro Paar. Das bedeutet, auf zwei Kinder nach oben abgerundet, daß im Durchschnitt eine Frau 2 Monate im vorgeburtlichen Mutterschutz ist und dann (sehr großzügig gerechnet) ihr Kind 10 Monate lang voll stillt. Dies bedeutete also zwei Jahre, und das bei einer Lebenserwartung von 70 bis 80 Jahren, also nur eine sehr kurze Zeit, in der noch nicht einmal eine komplette Ausgliederung aus dem öffentlichen Leben und der Erwerbstätigkeit stattfinden müßte. Alle weiteren Tätigkeiten der Erziehung, die heute von Frauen ausgeübt werden, sind nicht biologisch zu begründen, sondern sind soziale Erwartungen, Forderungen. Es gilt also auch für die heterosexuelle Gattung, daß Frauen nur eine geringe Zeit lang biologisch bedingt auf Produktion der Gattung festgelegt sind.

5. Gleichheit nur durch Aufgabe der Gebärfunktion

In Piercys utopischer Welt „While away“ sind „ männlich und weiblich“ keine sinnvollen Kategorien. „Wir teilen die Menschen eher danach ein, was sie gut können oder nicht gut können, nach ihren Stärken und Schwächen, Begabungen und Mängeln“ (Piercy 1986, S. 261). Die Persönlichkeit der/des anderen wird also anerkannt und nicht sein Geschlecht, so besteht auch Liebe zwischen Personen, ob sie nun zum gleichen oder zum anderen Geschlecht gehören. Um diesen Zustand der geschlechtsunabhängigen Personalität zu erreichen, mußten die Frauen etwas aufgeben: „Die einzige Macht, die wir jemals besaßen, um das Prinzip ‚Macht für niemand‘ zu verwirklichen, nämlich die Macht, Kinder zu gebären. Denn solange wir biologisch auf diese Weise festgelegt waren, konnte es nie Gleichheit zwischen uns geben. Die Männer würden sich nie so weit humanisieren lassen, daß sie liebevoll und zärtlich wurden. Also wurden wir alle Mütter. Jedes Kind hat drei. Um die Fixierung auf eine Person zu unterbinden“ (S. 127). Die Aufgabe der Gebärfunktion und der ausschließlichen Fixierung des Kindes auf eine Mutter ist in diesem Modell die Grundlage der Emanzipation. Immer wenn eine Person stirbt, wird im Brüter ein neuer Embryo mit dem genetischen Material einer verstorbenen Person angesetzt, es findet sozusagen ein postmortales Klonen statt, durchaus mit genetischer Auswahl und so auch einem Zuchtprogramm. Die Gemeinschaft befindet darüber, wer die drei Mütter sein dürfen, diese allerdings sollen keine Liebesbeziehungen untereinander haben, damit ihre Beziehungsprobleme nicht die emotionale Bindung zum Kinde beeinträchtigen. Alle drei Mütter stillen das Kind, Männer werden zu diesem Zweck hormonell behandelt, so daß auch sie die intime körperliche Nähe zum Säugling erfahren können. Durch die drei Bezugspersonen haben die Kinder eine größere Auswahl zur Identifikation. Diese Elternbeziehungen werden mit 12 Jahren beendet, das Kind sucht sich einen neuen Namen, und sechs Monate lang besteht zwischen Müttern und Kind ein Kommunikationsverbot, so daß die Ablösung rituell abgesichert ist.
Die Trennung von erotischer Attraktion und fürsorglicher Liebe zu einem Kind, das von mehreren Personen betreut wird, bedeutet sowohl für die einzelnen Entlastung wie für das Kind eine größere Wahlmöglichkeit an Vorbildern und Erfahrung. Dies erscheint mir als eine progressive Idee. Heute, bei schwankenden PartnerInnenbeziehungen, verlieren die Kinder Bezugspersonen aus Gründen, die nicht ihren Bedürfnissen und ihren Beziehungen entsprechen.

Resümee

In diesen Fiktionen werden höchst unterschiedliche Variationen der Geschlechterbeziehungen vorgestellt. Eine generelle Umkehr würde nur die Dominanz der einen Gruppe gegen die Übermacht der anderen austauschen, also nicht zu einer Veränderung in Richtung Gleichheit führen, außerdem negiert diese Darstellung den Mythos von der wesensmäßig vorhandenen Güte der Frau. Ein individueller Geschlech-

tertausch dagegen produziert bei Frauen die gleichen Wesensmerkmale wie bei Männern, also eine Anpassung an die schlechte Realität.
Eine nur durch Frauen bestimmte Gesellschaft dagegen bietet den starken Eindruck einer „heilen", fürsorglichen Welt. Alles Übel dieser Erde ist durch Männer produziert, die Deformiertheit des weiblichen Sozialcharakters wird ausgeblendet. Die Vorstellung, daß Sexualität nur einen zeitlich begrenzten Einfluß auf das Handeln von Menschen hat, entzieht der generellen Bestimmtheit des Menschen durch seine Geschlechtszugehörigkeit die Basis und ermöglicht eine generelle Personalität, die über den Kategorien von Frau und Mann steht. An dem letzten vorgestellten Beispiel finde ich die positive Darstellung genetischer Experimente und In-vitro-Schwangerschaften höchst bedenklich, da sie einerseits der Manipulation ein weites Feld bietet und andererseits bei der komplexen Materie der genetischen Informationen und ihrer noch lange nicht voll erforschten Vernetzung unübersehbare Folgen haben kann. Aber die Möglichkeit, soziale Elternschaft und die Liebesbeziehungen zwischen PartnerInnen zu trennen, ist für mich eine faszinierende Idee, die Zuneigung zum Kind ist dann eine selbständige und unabhängige Beziehung.
Trotz aller Unterschiede haben aber die vorgestellten Werke Gemeinsamkeiten. Die geschlechtsspezifische Machtverteilung soll oder wird aufgehoben, die Begründung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung aufgrund der Gebärfähigkeit der Frau wird in Frage gestellt. Die Erziehung der Kinder soll nicht in der isolierten und personfixierten Mutter-Kind-Dyade geschehen, sondern in einer pädagogischen Gruppe, in der unterschiedliche Personen sich gleich verantwortlich fühlen. Zudem sollen die Kinder in die allgemeinen, gesellschaftlichen Tätigkeitsfelder integriert sein, also nicht abgeschoben in ein Erziehungssonderfeld, wie es in unserer Gesellschaft üblich ist. Diese literarischen Fiktionen bieten so in ihren Variationen eine Möglichkeit, die eigene pädagogische Phantasie fluid zu halten.

Ein politischer Vorschlag

Um das Grundübel des bestehenden Geschlechterverhältnisses, die geschlechtsspezifische Machtverteilung und Arbeitsteilung, auszuräumen, bedarf es politisch und pädagogisch weitreichender Maßnahmen. Das Argument, das immer wieder auftaucht, wenn es um die geringen Chancen von Frauen im Berufsleben geht, ist, daß sie durch die Fürsorge für die Kinder längerfristig ausfallen und es sich daher nicht lohnt, in ihre weiterqualifizierende Ausbildung zu investieren. Jede Frau ist eine potentielle Schwangere und Stillende, eine am Sandkasten Sitzende, eine Schulaufgaben Betreuende, eine am Krankenbett des Kindes Sitzende, eine, die nicht bereit ist, Überstunden zu machen oder Dienstreisen zu unternehmen.
Alle bislang anvisierten Veränderungen haben wenig bewirkt. Elternurlaub wird von Vätern nur genommen, wenn ihr Einkommen unter dem der Mutter liegt, und das ist so selten, daß die Zahl der Männer, die diese gesetzliche Möglichkeit in Anspruch nehmen, aus ökonomischen Gründen verständlicherweise höchst gering ist. Zudem habe ich mehrfach gehört, daß Arbeitgeber schon bei der Einstellung junge Männer

dringend vor der Idee eines Elternurlaubs warnen, und mir ist immerhin ein Fall bekannt, in dem ein junger Arzt, der in der Probezeit eine Freistellung wegen der Geburt seines Kindes beantragte, keine feste Anstellung erhielt. Diese Allianz von finanziellen Gründen und betriebswirtschaftlichem Kalkül kann nur durch gesetzliche Maßnahmen zerschlagen werden. Wohlgemeinte Appelle wie die „Halbe-halbe-Aktion“ (Aufteilung der Hausarbeit) in Österreich der vorigen Frauenministerin Konrad erregen zwar das Land, verändern aber nicht die Praxis. Ich möchte folgendes Gesetz vorschlagen: Mütter und Väter müssen verpflichtend alle Erziehungsaufgaben zu gleichen Teilen leisten. Männer und Frauen müssen je nach Alter des Kindes ihre Erwerbstätigkeit reduzieren. Hier darf es keine Wahlfreiheit für Männer geben. Dieses Gesetz hätte einige Konsequenzen: Männer würden für jeden Arbeitgeber zu einem größeren Risiko, da sie bekanntlich bis ins hohe Alter zeugungsfähig bleiben, also jederzeit ausfallen können, während bei Frauen ab etwa Anfang 40 dieses Risiko nicht mehr besteht. Des weiteren würde es für die Individuen bedeuten, sich genau zu überlegen, in welchen personalen Beziehungen sie Kinder bekommen, Männer müßten genau so wie Frauen bei jedem Geschlechtsverkehr die möglichen Folgen bedenken. Kinder würden so bewußt in einer Partnerschaft geplant. Langfristige Strategien für private und Erwerbsarbeit müßten entwickelt werden. Die Organisation der privaten Arbeit würde dann nicht mehr allein oder überwiegend bei den Frauen liegen. Eine solche juristische Fixierung wird nicht unbedingt auf Zustimmung stoßen. Einerseits werden Männer die gleichberechtigte Teilnahme an der privaten Reproduktionsarbeit ablehnen, da sie ihnen unbequem erscheint und den eingeübten Vorstellungen widerspricht, andererseits werden auch Frauen ungern „die einzige Macht, die sie je hatten“, wie Piercy es nennt, aufgeben, weil sie damit ein Handlungsfeld nicht mehr allein besetzen können. Zudem glauben viele Frauen nicht, daß Männer überhaupt in der Lage sind, Kinder adäquat zu erziehen. Diese Einwendungen zeigen, daß ein Gesetz nicht schon die entsprechend notwendigen Kompetenzen für die Individuen schafft.

Pädagogische Möglichkeiten

Frauen und Männer sind in unserer Gesellschaft defizitär – im Sinne von einseitiger geschlechtsspezifischer Ausrichtung:
Jungen werden in der Zielrichtung allein auf das Erwerbsleben erzogen. Sie müssen leistungsstark und konkurrenzorientiert sein, der Alleskönner und Allesmacher ist das Vorbild. Schwächen, zarte Gefühle sind hinderlich für diese Ziele. Jungen müssen sich in jeder Beziehung abhärten, Masken anlegen und Panzerungen erwerben. Sei es im Sport, wo sie körperliche Schmerzen negieren müssen, sei es im schulischen Konkurrenzdruck, wo sie jederzeit ihre individuelle Überlegenheit in allen Fächern vorführen sollen. Schmerzen, Trauer, Versagungsgefühle dürfen nicht gezeigt werden, der Konkurrent ist immer topfit. All dies verhindert Empathie für andere und sich selbst, läßt keine soziale Kooperation zu oder nur im Rahmen der eigenen Kampftruppe. Diese Haltungen können dann den Eindruck hervorrufen, daß Männer

nicht lieben können (Christa Wolf). Der Preis, den sie erreichen, ist hoch, gesellschaftliche Macht für wenige, aber für viele das Gefühl, zum dominanten Geschlecht zu gehören. Jedoch fordert er auch Lebenszeit und bewirkt höhere Anfälligkeit für diverse Formen abweichenden Verhaltens (Kriminalität, Drogen) und schlechtere Schulleistungen. Nur wenigen Männern ist bislang bewußt, wie sie sich von ihrem eigenen Geschlecht, aber auch durch Frauen in diese Situation der ständigen Überforderung hineinmanipulieren lassen.

Bei den Mädchen besteht eine Doppelorientierung auf Erwerbs- und Hausarbeit, sie haben so mehr Optionen, gleichzeitig aber übernehmen sie wie selbstverständlich diese Doppelbelastung und orientieren sich in ihrer Berufsplanung stark an persönlichen Beziehungen und an zukünftigen Familienpflichten. Sie melden ihre Bedürfnisse nicht klar und offen an, sondern hoffen nach wie vor, „daß der Prinz sie erlöst", ihnen Chancen einräumt, was gleichzeitig oft mit der Äußerung einhergeht: „Wir Frauen haben ja sowieso keine Chancen". Damit vermeiden sie eine Auseinandersetzung im gesellschaftlichen Rahmen, entwickeln keine Alternativen, sondern ziehen sich auf ihre unterschwellige Macht in den Privatbeziehungen zurück. Der Preis, den sie dafür erhalten ist: ohnmächtig, aber geliebt zu sein, kleine Kräche, aber keine politischen Kämpfe, bessere Schulleistungen, weniger Kriminalität und ein längeres Leben.

Pädagogische Modelle müssen auf diese Voraussetzungen eingehen und geschlechtsunterschiedliche Trainingsprogramme entwickeln, sowohl für Erwachsene wie für Kinder und Jugendliche.

1. Hausarbeit in allen Facetten muß in den Allgemeinbildungsauftrag der Schule aufgenommen werden. Als wichtiger Lehrgegenstand wird die Bedeutung der privaten Produktionsarbeit gesellschaftlich anerkannt und sichtbar. Wenn Jungen und Mädchen alle Tätigkeiten lernen, kann weder ein Mädchen/eine Frau ihren Schwächencharme bei einer Fahrradreparatur noch der Junge/der Mann seine Hilflosigkeit vor der Waschmaschine ausspielen. Geschlechtsspezifische Kompetenzen wären nicht mehr akzeptabel, individuelle Inkompetenzen bleiben davon selbstverständlich unberührt. Die eigenen Räume, z. B. in der Schule die Klassenzimmer, sollten selbst gestaltet und in Ordnung gehalten werden, um der leichtfertigen Zerstörung, dem Vandalismus entgegenzuwirken und um die materielle und ästhetische Organisation der Umwelt einzuüben. Neben den ganz praktischen Tätigkeiten sollte in dieses Curriculum auch die Fürsorge für Kinder und alte Menschen als konkrete soziale Erfahrung für beide Geschlechter mit eingehen.
2. Sensibilisierung für die eigene Befindlichkeit und die der anderen muß geübt werden. Körpererfahrung über Atemübungen, Konzentrationsübungen, über Tanz und Massage ermöglicht sinnliche Selbst- und Fremderfahrung, Abbau von Bewegungsstaus, der durch die überwiegend körperpassiven Lernprozesse in der Schule und am Arbeitsplatz, aber auch durch viele Freizeitaktivitäten (Fernsehen, Computerspiele) aufgebaut wird. Die Mädchen/Frauen können durch selbstbewußte Körpererfahrung sich als selbstbestimmendes Subjekt erleben und physisch und psychisch aggressive Akte klar zurückweisen. Jungen/Männer gewinnen die Möglichkeit zu Körperkontakten, die nicht verletzend sind.

Sich mit sich selbst zu beschäftigen, die eigenen Erfahrungen wahrzunehmen gelingt Mädchen/Frauen leichter, z.B. bei der Darstellung des eigenen Lebens in Form von Biographiearbeit, aber sie verbleiben oft im nur Subjektiven, Individuell-Privaten. Sie müssen lernen, unterschiedliche Erfahrungen zu erkennen, zu akzeptieren und Strategien für gemeinsames Handeln zu entwickeln. Für die Jungen/Männer ist die Akzeptanz des Persönlichen höchst schwierig, sie müssen lernen, sich selbst in ihrer Befindlichkeit wahrzunehmen und auch widerstreitende, problematische Gefühle zuzulassen.

3. In gleichgeschlechtlichen Gruppen sollten Erfahrungen ausgetauscht, aus Gemeinsamem und Unterschiedlichem soziale Strategien entwickelt, neue Verhaltensweisen ausprobiert werden, z. B. durch Rollenspiele. Mädchen/Frauen können in einer gleichgeschlechtlichen Gruppe Durchsetzungsstrategien entwickeln, Jungen/Männer ihre emotionale Einsamkeit überwinden. Eine Gemeinsamkeit als langfristiges Ziel kann sich wohl erst entwickeln, wenn beide Gruppen intensiv an ihren jeweiligen Defiziten gearbeitet haben. Dies bedeutet nicht eine ständige Separierung der Geschlechter, sondern einen Austauschprozeß, bei dem beide Gruppen etwas gewinnen können. In diesem Prozeß müssen auch alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ihre Kompetenzen erweitern. Im Austausch zwischen den Generationen und Geschlechtern können dann neue Verhaltensweisen entstehen.

Eine Gesellschaft, die nicht mehr durch geschlechtsspezifische Kompetenzen, nicht mehr durch patriarchale Gewalt gekennzeichnet ist, bedarf der Bemühung aller Personen, damit alle ihre individuellen Potentiale entwickeln können (siehe hierzu Brehmer et al. 1996 und Brehmer 1996).

Literatur

Brantenberg, Gert: Die Töchter Egalias. München 1987

Brehmer, Ilse: Starke Mädchen, sanfte Jungen. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Weinheim, München 1996

Brehmer, Ilse, u.a.: Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können. Düsseldorf 1996

d'Eaubonne, Françoise: Das Geheimnis des Mandelplaneten. Reinbek 1979

Fausto-Sterling, Anne: Gefangene des Geschlechts? Was biologische Theorien über Mann und Frau sagen. München, Zürich 1988

Kirsch, Sarah/Morgner, Irmtraud/Wolf, Christa: Geschlechtertausch. Darmstadt 1985

LeGuin, Ursula: Winterplanet. München 1980.

Miller Gearhart, Sally: Das Wanderland. München 1982

Perkins Gilman, Charlotte: Herland. Reinbek 1989

Piercy, Marge: Die Frau am Abgrund der Zeit. München 1986

Singer, Rochelle: Die Demeterblume. Frankfurt/M. 1983

Ekkehard Nuissl

(Weiter-)Bildungspolitik im nächsten Jahrhundert

Die Bildungspolitik des nächsten Jahrhunderts wird eine andere sein. Gegenwärtig zeichnet sich ab, daß das bildungspolitische Koordinatenkreuz, bestehend aus staatlichen Institutionen, Akkreditierungssystemen und Selektionsmechanismen, verschoben wird. Der Akteur dieses Vorgangs ist schwer auszumachen; der Staat reduziert seine Gestaltungsaktivitäten, steuert gezielt, reagiert aber auch nur. Die betonte Rolle der Individuen und ihrer Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung korrespondiert mit einem sich verändernden Engagement des Staates, aber auch viel grundsätzlicher mit einer sich auflösenden Linie zwischen dem, was als öffentlich deklariert, und dem, was als privat behauptet und verteidigt wird. Die Frage ist, was diese generelle Entwicklung für die Weiterbildungspolitik der näheren Zukunft bedeutet. Dabei ist bereits der Begriff Politik wichtig. *Kann* Politik die sich abzeichnenden Trends beeinflussen, verändern, verhindern? *Will* sie das überhaupt? Gibt es Potentiale der Gegensteuerung?

1. Gesellschaftliche „Megatrends“

Für Politisches und hier in engem Sinne als staatliches Handeln verstandenes Vorgehen ist – ebenso wie in der Unternehmenspolitik – die Analyse des Wandels im Umfeld erforderlich. Öffentlichkeit und Staat können dabei nur begrenzt Einfluß nehmen auf die Entwicklungen, welche einer dem „Privaten“ zugeordneten ökonomischen Dynamik verpflichtet sind. Als verhältnismäßig unstrittig gelten folgende gesellschaftlichen Megatrends:

– Ein allgemeiner Prozeß der *Deregulierung,* er betrifft Normen und Institutionen, Beziehungen, Verträge und Strukturen. Große, gesellschaftlich tragende Organisationen werden schwächer, das ehemalige Normalarbeitsverhältnis wird zur Ausnahme, soziale und regionale Mobilität nehmen zu, Berufstätigkeit und berufliche Qualifikationen reduzieren sich ebenso auf Lebensabschnitte wie Partnerschaften. Vielfach besteht die Deregulierung auch in einer Verlängerung der Regulationsinstanzen, meist „vor Ort“, wo Regeln dann nicht mehr zentral vereinheitlicht, in ihrem eingegrenzten Geltungsbereich aber umso strenger und intensiver gehandhabt werden.
– Der Prozeß der *Glokalisierung,* wie Peter Krug (1997) in Anlehnung an die englischsprachige Diskussion die parallel laufende Orientierung am Globalen und Lokalen bezeichnet. Auch wenn strittig ist, welche materielle Qualität die „Globalisierung“ eigentlich hat, so bleibt doch die zunehmende Orientierung an globalen Prozessen bei gleichzeitiger Konzentration auf lokales Handeln und Denken bestehen.
– Der Prozeß der *Individualisierung,* der unübersehbar fortschreitet und – ob positiv oder negativ bewertet – Fragen persönlicher Identität und sozialer Beziehungen

in grundlegender Weise verändert, gesellschaftliche Wertvorstellungen diffuser macht und gemeinsame Wirklichkeiten „konstruktivistisch“ auflöst.
- Der Prozeß der *Vermarktlichung,* der im Kleinen wie im Großen relativ ungebrochen vonstatten geht und über den – nach Verlust der sozialistischen Gegenwelt – kaum noch systematisch kritisch reflektiert wird, ganz zu schweigen davon, daß seine Axiome in Frage gestellt würden.
- Schließlich der Prozeß der *Mediatisierung,* mit dem das Eindringen technischer Medien in quasi alle Lebensbereiche beschrieben wird, mit noch kaum überschaubaren Folgen nicht zuletzt auch für das Bildungssystem.

Unter Abwägen der Bedeutsamkeit und der anzunehmenden Nachhaltigkeit sind dies die „Megatrends“, welche die Welt von morgen vorbereiten und gestalten (vgl. Bell 1997). Sicher ließen sich noch andere Prozesse benennen – etwa Umweltproblematik, Geschlechterbeziehung, Arbeitslosigkeit –, sie lassen sich jedoch auch als konkrete Realisierungen dieser Megatrends definieren.

Eine wichtige Frage ist, wie die Megatrends einzuschätzen sind. Vielfach gehen in den Diskussionen die (nicht immer genauen und empirisch belegten) Trendaussagen einher mit ihrer unmittelbaren Bewertung. Dies richtet zwar – sinnvollerweise – den Blick auf bestehende und entstehende Probleme, erschwert aber die nüchterne Analyse des Wandels. Zudem ersetzen moralische Verve, kulturkritische Redlichkeit oder humanitäre Larmoyanz kein politisches Handeln. Nur dieses wäre und ist in der Lage, den Fortgang der Trends zu beeinflussen und diese in eine andere Richtung zu lenken.

2. Zur Rolle von Bildungspolitik

Nun ist das mit dem politischen Handeln so eine Sache: Mit einigem empirischen Gehalt wird – beispielsweise in der neuesten Shell-Jugendstudie (1997) – darauf hingewiesen, daß Politik insgesamt weiter an Bedeutung verliert. Ökonomisch betrachtet ist dies durchaus rational. Die Dienstleistungsfunktion politischen Handelns für die Nationalökonomien wird bei Megatrends wie Glokalisierung, Vermarktlichung und Mediatisierung weniger wichtig. „Außenpolitik“ beispielsweise wird im Zeitalter interkontinentaler Konzerne zu einer Art unternehmensinterner Strategie. Der Bedeutungsverlust der Politik insgesamt spiegelt sich analog auch im Bedeutungsverlust politischer Bildung und in den Schwierigkeiten, angemessene Angebote politischer Bildung zu realisieren.

Natürlich ist dieser generelle Bedeutungsverlust von Politik zu differenzieren. Einige Felder werden wichtiger, andere unwichtiger. Zu den wichtiger werdenden Feldern politischen Handelns zählt die Bildung. Dieser Wert ist in Deutschland noch nicht angekommen. Hier entsteht die Gefahr eines gravierenden Rückstandes gegenüber anderen industrialisierten Ländern. Dies wird sich jedoch in absehbarer Zukunft ändern (müssen). Bildung gehört perspektivisch zu den „größeren“ Politikfeldern – auf regionaler (Länder-)Ebene ohnehin, auf nationaler Ebene mehr und mehr (zusammen mit Forschung wird sie dort in absehbarer Zeit etwa „Verteidigung“ überrunden)

und auf der Ebene übernationaler Zusammenschlüsse – etwa der Europäischen Union – perspektivisch immer systematischer. Dies ist weniger Zweckoptimismus aus der Sicht des Bildungsbereichs als vielmehr eine Antizipation der Rationalität gesellschaftlicher Entwicklung.

Der Bildungsbereich hat in Zukunft einen immer wesentlicheren Anteil daran, die Menschen dazu zu befähigen, mit den beschriebenen Megatrends umzugehen, sie zu beeinflussen und zu gestalten sowie die Produktivität der Gesamtgesellschaft zu erhalten. Dabei sind drei große Aufgaben zu lösen, die international schon vielfach angesprochen, national noch nicht umgesetzt sind:

- die Aufgabe, Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß offen, flexibel und individuell lebenslang (oder „lebensbegleitend") gelernt werden kann;
- die Aufgabe, organisierte und institutionelle Lehr-Lern-Prozesse mit solchen Lernvorgängen, die individuell, selbstorganisiert und selbstgesteuert vonstatten gehen, systematisch zu vernetzen, Zugänge, Übergänge und Anerkennungen (Zertifikate, Akkreditionen) sicherzustellen;
- die Aufgabe, die bislang lebenslaufbezogen abgeschotteten Bildungsinstitutionen (Schule, Weiterbildung etc.) zu einem korrespondierenden System zu entwickeln, in dem sowohl notwendige Kulturtechniken verpflichtend gelernt werden müssen als auch flexible Angebote für Gruppen, Regionen und Inhalte vorgehalten werden.

Diese Aufgaben fordern den gesamten Bildungsbereich heraus. Dies betrifft nicht nur die Politik, sondern auch die Wissenschaft. Im politischen Bereich dürfte sich eine Tendenz fortsetzen und verstärken, die bereits jetzt beobachtbar ist: der *Paradigmenwechsel* von der *Ressortzuständigkeit* zur *Aufgabenbezogenheit.* Der gerade in der Weiterbildung ohnehin vielfach beklagte Tatbestand, daß staatliches bildungspolitisches Handeln zersplittert ist in unterschiedliche Ressorts (was in einigen Ländern zu koordinierenden Stabsstellen führte), wird sich wohl auf Dauer nicht halten können. Wie in anderen Fällen auch, in denen normativ definierte Bereiche zugunsten von aufgabenbezogenen Strukturen verändert wurden, dürfte sich Bildungspolitik zunehmend nicht nur von den Aufgaben her definieren, sondern auch bezogen auf Aufgaben organisieren. Der eigentliche Umwandlungsprozeß der öffentlichen und staatlichen Organisationen, der bisher nur die Peripherie erfaßte (nachgeordnete und zugeordnete Institutionen und Organisationen wie Bahn, Post etc.), könnte in absehbarer Zeit den Kern staatlich-politischen Handelns, die Behörden im engeren Sinne, erreichen. Dies kann, davon ist bereits jetzt auszugehen, zu noch stärkeren Friktionen führen als in den aktuell laufenden Umwandlungsprozessen.

Ein weiterer Akzent dürfte sich verlagern: Nach definierten Aufgaben wird das „Bildungsmanagement" im engeren Sinne bedeutsamer werden. Es träte an die Stelle der traditionellen „Bildungsverwaltung" und sorgte mittels entwickelter Instrumentarien dafür, daß die definierten Aufgaben zielgerichtet gelöst werden. Die wichtige Rolle des Bildungsmanagements wäre dabei, die Prozesse zu moderieren, auf die Aufgaben hin zu steuern und die Beteiligten vor Nachteilen und Verlusten zu schützen. Die „Übersteuerung" im verwaltenden und die „Untersteuerung" im strategischen Bereich (vgl. Reichard 1993) könnte sich so in Richtung auf ein ausgewogeneres System von Evaluation und Controlling hin entwickeln.

3. Zukünftige Akzente von Weiterbildungspolitik

Aus dem Gesagten – gesellschaftlicher Rahmen und Strukturwandel von Bildungspolitik – ergeben sich die zukünftigen Akzente in der Weiterbildungspolitik. Sie sind heute bereits feststellbar. Wenn man die Analysen und Empfehlungen zur Weiterbildung in den Bundesländern Niedersachsen, Hessen, Schleswig-Holstein, Bremen und Nordrhein-Westfalen aus den letzten Jahren aufmerksam studiert, kann man sowohl die Zunahme der Rolle dieser neuen Akzente feststellen als auch den jeweiligen Versuch, das Bewährte zu erhalten und das Neue zu ermöglichen. Nicht immer ist dieser Kompromiß überzeugend, vor allem dann nicht, wenn bereits absehbar ist, daß er nur für eine kurze Zeit tragfähig sein dürfte. Die wesentlichen Akzente zukünftiger Weiterbildungspolitik lassen sich in drei Dimensionen skizzieren: strukturelle Akzente, finanzielle Schwerpunkte und inhaltliche Impulse.

a) Strukturelle Akzente

Erkennbar ist der Trend, Weiterbildung eher im Rahmen regionaler Strukturpolitik und einer Politik des gesamten Bildungswesens zu sehen. Kriterien wie „regionale Grundversorgung" treten demgegenüber in den Hintergrund. Das gleiche gilt für das seit Beginn der 70er Jahre geläufige Prinzip der „Subsidiarität"; an seiner Stelle wird bereits heute eher der Begriff des „Supports" genannt, der in Deutschland auf das hessische Gutachten von Faulstich und Teichler (1992) zurückverfolgbar ist.

Es ist absehbar, daß sich die strukturellen Akzente künftigen staatlichen Bildungsmanagements auf folgende Punkte konzentrieren:

- *Information und Datensammlung:* Die bereits entstandenen Informationssysteme regionaler (z.B. WISY in Hamburg) und sektoraler (z.B. „Kurs direkt") Art werden zusammengeführt zu einem generell verwendbaren Datennetz, das nutzerfreundlich und aktualisiert ist. Mit ihm verbunden wird die notwendige Datenerhebung zur Weiterbildung, die perspektivisch zu einer tragfähigen Weiterbildungsstatistik im Kontext einer gesamten Bildungsstatistik führen wird.
- *Beratung:* Die Beratungssysteme werden ausgebaut; sie umfassen sowohl Institutionenberatung als auch die Beratung von Teilnehmenden (Bildungsberatung, Lernberatung).
- *Evaluation und Qualitätssicherung:* Mit dem Ausbau von Verfahren und Instrumentarien zur Evaluation von Bildungsangeboten und zur Qualitätssicherung verstärkt der Staat seine „Supervisionsfunktionen" (vgl. Willke 1997) und orientiert sich gleichermaßen an Prioritäten des Verbraucherschutzes und der Effizienz eigener Mittelallokation.
- *Akkreditierung und Zertifizierung:* Deutliche Akzente werden gesetzt werden auf Akkreditierungssysteme und Zertifikate, vor allem auch im internationalen Zusammenhang, um bei einem zunehmend deregulierten institutionellen System neue Regeln und Sicherheiten zu beschaffen.
- *Kooperation:* Besonders bedeutsam sind Akzente im Bereich von Kooperation, welche an die Stelle verbandlich und institutionell abgeschotteter Großbereiche tritt.
- *Werbung und Öffentlichkeitsarbeit:* Nicht nur allgemeine Bildungswerbung, son-

dern auch Öffentlichkeitsarbeit für Bildungswege, Beratungsangebote und Zertifikatsprogramme werden zukünftig in den Vordergrund rücken.
– *Fortbildung:* Als Element von Qualitätssicherung werden berufsbegleitende Fortbildungsprogramme von pädagogisch Tätigen in der Weiterbildung verstärkt gefördert werden.

Insgesamt zielen die strukturellen Akzente zukünftigen staatlichen Bildungsmanagements darauf, Weiterbildung zu ermöglichen, zu unterstützen und transparent zu machen, weniger darauf, sie selbst vorzuhalten oder zu finanzieren. Dabei ist zwischen dem Staat im engeren Sinne und den Kommunen zu unterscheiden, die ihrerseits – je nach kommunalen Interessen und Strukturen – auch andere Akzente zu setzen vermögen.

b) Inhaltliche Impulse

Inhaltlich wird staatliches Bildungsmanagement zukünftig vor allem über Programme gehen, die in der Regel ausgeschrieben werden – ein Strukturelement von Bildungsmanagement in deregulierten Systemen. Diese Programme sind regional begrenzt und zeitlich befristet und unterliegen einer Effizienzkontrolle. Die Felder, in denen solche Programme eingesetzt werden könnten, sind auch mittelfristig die folgenden:
– Bildungsprogramme im Kontext von Arbeitslosigkeit, die etwa Umschulung, Weiterqualifizierung, Qualifikationserhalt, Wiedereinstieg, Bildungsprogramme des 2. und 3. Arbeitsmarktes betreffen;
– Bildungsprogramme im Kontext von Umwelt und Gesundheit, die sich mit der zunehmenden Konfliktsituation zwischen den Menschen einerseits und der sie umgebenden Umwelt andererseits beschäftigen, Wahrnehmungen schulen, aufklären und Widerstandspotentiale wecken;
– Bildungsprogramme, die sich den älteren Menschen (deren Zahl in industrialisierten Ländern weiter relativ zunimmt) alleine sowie dem Zusammenhang der älteren Menschen mit den anderen Generationen widmen, Dialoge organisieren, Erfahrungswissen vermitteln und soziale Konflikte entschärfen;
– Bildungsprogramme, die sich mit dem Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Traditionen, ihren Problemen, Nöten und Vorbehalten beschäftigen;
– Bildungsprogramme, welche die erforderlichen Qualifikationen zum Erhalt der Gesamtproduktivität vermitteln, also insbesondere Fremdsprachenangebote, Angebote zur Medienkompetenz und zur Verbesserung der grundlegenden Kulturtechniken von Lesen, Schreiben und Rechnen.

Darüber hinaus dürften solche Programme eine zunehmende Rolle spielen, welche die Innovation im Bildungsbereich voranbringen; sie könnten sich beziehen auf neuartige Formen der Kooperation von Einrichtungen, auf zu entwickelnde methodische Verfahren, auf den Transfer von Angeboten und Dienstleistungen. Von besonderer Bedeutung wird dabei wohl das Entstehen von Netzwerken zwischen Personen, Institutionen und Angeboten (auch international) sein.

c) Finanzielle Schwerpunkte

Die Ausgaben des Staates für die Bildung insgesamt und für die Weiterbildung werden vermutlich in absoluten Größen wieder steigen, wenn auch nur in kleinen Schritten. Sie werden relativ gegenüber anderen Politikfeldern an Bedeutung gewinnen, relativ jedoch zu den Kosten des Bildungswesens dürften sie zunehmend weniger bedeutsam werden. Mit anderen Worten: Der Anteil öffentlicher Mittel im Bereich der (Weiter-)Bildung wird sinken, auch wenn die Mittel steigen.

Verändern dürften sich dabei auch die Verfahren der Mittelvergabe. Die „neuen" Formen der staatlichen Finanzierung und Bezuschussung werden weiter um sich greifen. Statt traditionell kameralistischer Regeln (vor allem Haushaltsjahrabschlüsse, verminderte Deckungsfähigkeit, Rückerstattung) werden zunehmend marktwirtschaftliche Prinzipien wirksam: Budgetierung und „Deckelung" mit voller gegenseitiger Deckungsfähigkeit und eigener Verwendung erzielter Einnahmen. Auch das Dogma des Haushaltsjahres könnte zukünftig überwunden werden, so daß staatliche Mittel in eher marktwirtschaftlicher Weise verwendbar wären. An die Stelle kameralistischer Kontrollmechanismen werden zunehmend Managementinstrumente treten – Controlling, Kontrakte, Evaluation –, und die staatliche Bildungsverwaltung, zum „Bildungsmanagement" umgewandelt, wird vermutlich Sinn und Zweck der Mittelvergabe nach zunehmend unternehmerischen Grundsätzen (Strukturpolitik, Innovation, Förderung von Standorten, Lösung sozialer Probleme) beurteilen.

Für Einrichtungen könnten der Erwerb und die Legitimation staatlicher Mittel immer aufwendiger werden. Dies gilt weniger für Einrichtungen des entstehenden Systems von Supportstrukturen (Beratung, Information etc.), die in der Linie „neuer" staatlicher Bildungspolitik liegen, als vielmehr für Bildungseinrichtungen selbst, die sich in einem immer breiteren Markt von konkurrierenden Wettbewerbern bewegen müssen. Der zunehmende Aufwand für den Erhalt staatlicher Mittel wird gemessen an dem relativ sinkenden Wert ihres Anteils an der Finanzierung. Dies könnte vielfach dazu führen, abzuwägen, ob es nicht günstiger ist, ganz auf sie zu verzichten. In diese Abwägung werden Überlegungen einfließen, die weniger mit den Finanzen selbst als vielmehr mit dem marktwerten Vorteil einer öffentlichen Förderung zu tun haben – dies ist heute bereits vielerorts der Fall. Diese werden eingehen in das in allen Institutionen wachsende Bemühen um eigenes Profil, konsistentes Image und wirksame Öffentlichkeitsarbeit.

Ein immer wichtigeres Element staatlicher Finanzierungspolitik dürfte die Förderung individueller Bildungsbemühungen werden. Es ist noch nicht absehbar, ob und welche bereits häufig diskutierten Systeme von Bildungsgutscheinen, Steuerentlastungen usw., die direkt bei den Lernenden ansetzen, zukünftig erprobt und umgesetzt werden. Ganz sicher wird ein wachsender Anteil staatlicher Mittel in die individuelle Bildungsfinanzierung einfließen. Voraussetzung dafür sind praktikable Verfahren der empirischen Erfassung von Bildungsaktivitäten und ihres Nachweises. Es wird kein ausgewogenes System institutioneller und selbstorganisierter Bildung geben, wenn nicht auch die finanzielle Seite die individuellen Bemühungen ausreichend unterstützt.

4. Grenzen der Prognostizierbarkeit

Das hier Gesagte sind Prognosen, die sich ganz allgemein aus der Extrapolation der bestehenden Trends und absehbaren Entwicklungen ergeben. Sie gehen davon aus, daß die bestehenden Tendenzen in der Richtung bleiben. Sie sind insofern plausibel, als die prognostizierten Veränderungen untereinander weitgehend widerspruchsfrei sind. Sie berücksichtigen aber nicht bestehende Widerstandspotentiale, Beharrungsvermögen und politische Einflüsse, die auch im Aushandeln von Kompromissen liegen. Davon wird abhängig sein, in welchen Zeiträumen zu denken ist. Bei der Veränderung der Staatsverwaltung ist beispielsweise eher mit längeren Zeiträumen zu rechnen, während bei den Prognosen für die veränderte materielle Basis von Bildungseinrichtungen bereits heute weitgehende Erfordernisse erkennbar sind, die nur noch nicht überall umgesetzt sind.
Will man die gemachten Prognosen bewerten, so wird man feststellen, daß viele humanitären, sozialen und gesamtgesellschaftlichen Grundpositionen nicht automatisch Bestand haben. Sie sind unter veränderten Bedingungen neu zu definieren und zu erkämpfen. Es wird darauf ankommen, in einem sich verändernden System von bildungspolitischem Input, pädagogischer Realität sowie individuellen und gesellschaftlichen Interessen zu unterscheiden zwischen notwendigen Konsequenzen aus sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einerseits und notwendigen Eckwerten einer humanen und sozial verantwortbaren Bildungspolitik andererseits. Das Festhalten am Bestehenden und das Negieren beobachtbarer und wirksamer Trends können zum Untergang humaner und sozialer Bildungsziele führen, anstatt daß sie – wie gewünscht – erhalten bleiben. In diesem Sinne flexibilisiert sich auch das Verfahren (nicht das Ziel!) von Bildungspolitik. Und es erhöht sich die Notwendigkeit, aktiv politisch die Entwicklung des Bildungswesens zu gestalten.

Literatur

Bell, Art: The Quickening – Today's Trends, Tomorrow's World. New Orleans 1997

Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernkultur 2006 – Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München 1990

Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich: Weiterbildung in Hessen. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 1/1992

Gieseke, Wiltrud, u.a.: Evaluation der Weiterbildung, Gutachten. Soest 1997

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97 – Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997

Krug, Peter: Weiterbildung als Zukunftsfaktor. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997

Nuissl, Ekkehard: Weiterbildungspolitik in den Bundesländern, in: REPORT 33/1994

Reichard, Christoph: Dienstleistungsunternehmen Kommune, in: REPORT 32/1993

Willke, Hellmut: Supervision des Staates. Frankfurt/M. 1997

Peter Meyer-Dohm

Die Bedeutung von Weiterbildung für Unternehmenskultur und Unternehmensentwicklung

1. Unternehmens- und Lernkultur

Dem Begriff der Unternehmenskultur ist seit seiner ersten Prägung in den USA („corporate culture") Anfang der 80er Jahre das gleiche Schicksal widerfahren wie auch anderen wichtigen Begriffen, z.B. dem der Schlüsselqualifikationen und der Lebensqualität: Durch die inflationsartige Verwendung außerhalb eines wissenschaftlichen Kontextes ist die begriffliche Schärfe verlorengegangen, so daß man sich über die verwirrende Vielfalt der Begriffsinhalte nur wundern kann. Unternehmenskultur wurde zur „Mode" (Neuberger/Kompa 1987, S. 9ff.). Einem inzwischen klassischen Ansatz folgend sollen hier unter Unternehmenskultur allgemein „die *kognitiv* entwickelten Fähigkeiten einer Unternehmung sowie die *affektiv* geprägten Einstellungen ihrer Mitarbeiter zur Aufgabe, zum Produkt, zu den Kollegen, zur Führung und zur Unternehmung in ihrer Formung von *Perzeptionen* (Wahrnehmungen) und *Präferenzen* (Vorlieben) gegenüber Ereignissen und Entwicklungen verstanden" werden (Bleicher 1991, S. 148). Die sich evolutorisch bildende Unternehmenskultur ist in der Regel Resultat eines langjährigen Lern- und Selektionsprozesses, wobei dieses Ergebnis wiederum durch die dabei entwickelten Werte, Ziele, Wahrnehmungsweisen und Vorstellungen das Lernen selbst beeinflußt ist (vgl. Dierkes 1988, S. 23). Bei diesem „rückgekoppelten" Lernprozeß spielt der Erfolg des Unternehmens eine entscheidende Rolle, denn er bestätigt, daß – bisher jedenfalls – richtig gelernt wurde.

Es braucht nicht im einzelnen auf verschiedene Entwicklungsstadien der Unternehmenskultur eingegangen zu werden, die am Anfang häufig maßgeblich durch die Unternehmensführung oder eine einzelne Unternehmerpersönlichkeit geprägt und in der Reifephase durch weitgehend internalisierte Werthaltungen und Normen des Managements und der Mitarbeiter gestützt wird. Es genügt die Feststellung, daß Unternehmenskulturen unterschiedlich stark ausgeprägt sein können und daß sie sich selbst – wie ihre gesellschaftliche Umwelt – zumindest mittel- oder langfristig im Wandel befinden.

Wenn die Unternehmenskultur mit ihren sozialen Traditionen das gegenwärtige unternehmungspolitische Verhalten trägt, das über die zukünftige Unternehmensentwicklung entscheidet, stellt sich natürlich die Frage nach den unternehmenspolitischen Spielräumen.

Strategien und Maßnahmen, die nicht im Einklang mit der herrschenden Unternehmenskultur sind, lassen Akzeptanzprobleme im Unternehmen entstehen und laufen oft früher oder später ins Leere. Will sich die Unternehmensleitung nicht dem kulturell Möglichen anpassen, muß sie die Entwicklung der Unternehmenskultur in eine zukunftsweisende Richtung zu beeinflussen suchen (Bleicher 1991, S. 155).

Sowohl bei der Stabilisierung der Unternehmenskultur als auch bei ihrer zukunftsweisenden Beeinflussung spielt Weiterbildung, verstanden als institutionelle Bildungsarbeit, eine wichtige Rolle.
Bereits der Hinweis, daß es Lernprozesse waren, die eine bestimmte Unternehmenskultur haben entstehen lassen, macht die Führungskräfte und Mitarbeiter zu entscheidenden Agenten und den Stellenwert des Lernens deutlich. Deshalb läßt sich auch sagen, daß Unternehmen eine kognitiv und affektiv geprägte Lernkultur haben, nämlich eine bestimmte Art und Weise, wie das Unternehmen lernt und wie die Mitarbeiter im Unternehmen selbst lernen.
Obwohl Unternehmen über keine anderen Gehirne und Sinne als die ihrer Mitarbeiter verfügen, ist ihr Lernen dennoch nicht identisch mit dem kumulativen Ergebnis des Lernens der Individuen. „As individuals develop their personalities, personal habits and beliefs over time, organizations develop world views and ideologies. Members come and go, and leadership changes, but organizations' memories preserve certain behavior, mental maps, norms and values over time" (Hedberg 1982, S. 6). Daß das Lernen des Unternehmens nicht vollständig mit dem Lernen der Mitarbeiter und Führungskräfte identisch zu sein braucht, zeigt eine einfache Überlegung: Was vom Lernen für das Unternehmen fruchtbar wird, wird nicht nur vom Lernen der einzelnen Menschen im Unternehmen bestimmt, sondern auch von der Art und Weise, wie dieses zielgerichtet genutzt, koordiniert, umgesetzt wird. Über das ganze Unternehmen verteilt ist meist viel mehr Wissen und Können vorhanden, als im Verhalten des Unternehmens als ganzen wirksam wird. Viele Unternehmensprozesse sind oft so gestaltet, daß das individuell Gelernte gar nicht zum Zuge kommt, weil dies die geltenden Regeln und hierarchischen Strukturen nicht erlauben. Es gibt lernhemmende und lernfördernde Faktoren, die die Lernkultur und somit die Entwicklung des Unternehmens bestimmen.

2. Lernkultur und Weiterbildung

2.1 Entwicklung zum „lernenden Unternehmen"

Daß die Lernkultur eines Unternehmens in zunehmendem Maße als prägendes Merkmal der Unternehmenskultur verstanden wird, macht das für die Unternehmensentwicklung immer wichtiger werdende Leitbild des „lernenden Unternehmens" deutlich (vgl. Meyer-Dohm 1993, S. 260ff.). Eine wachsende Zahl von Unternehmungen orientiert sich inzwischen an diesem zukunftsweisenden Leitbild, das die zentrale Rolle der Menschen als Agenten der ständigen Veränderung und der Innovation betont. Veränderungen und Innovationen werden als Ergebnisse von Lernprozessen erkannt, in die möglichst alle Mitarbeiter eingebunden werden sollten.
Die Veränderung der Unternehmenskultur, die das Leitbild „Lernendes Unternehmen" anzeigt, wird besonders deutlich, wenn man als Gegenbild ein Unternehmen betrachtet, das nach der klassischen Organisationsregel „Oben wird gedacht, unten wird gemacht" arbeitet und eine entsprechende Kultur entwickelt hat. Hier wird auf

den oberen Etagen der Führungshierarchie alles geplant und festgelegt, was auf den unteren Stufen lediglich ausgeführt und umgesetzt wird. Man könnte die Betriebsorganisation eines solchen Unternehmens mit einer effizienten Maschine vergleichen, in der alles läuft, wie von ihren Konstrukteuren durchdacht und geplant.
Damit ist grundsätzlich nichts gegen die Effizienz solcher „Organisationsmaschinen" gesagt. Sie haben nur den Nachteil großer Rigidität und verzichten, wenn einmal vom betrieblichen Vorschlagswesen abgesehen wird, auf Lernerfolge der Mitarbeiter, die eben nur Ausführende sind. Daß im großen und ganzen alles funktioniert, wenn es nicht dauernde Veränderungen in der Umwelt des Unternehmens gibt, steht außer Zweifel. Aber auf dem Hintergrund der Beschleunigung des Wandels und zunehmender Komplexität der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umwelt gewinnen Innovationsfähigkeit und Flexibilität für das Unternehmen lebenswichtige Bedeutung; da wird es notwendig, daß nicht nur „oben", sondern auf allen Ebenen gedacht wird.
„Denken" heißt hier Lernen durch die Reflexion des eigenen Tuns im Kontext des betrieblichen Gesamtzusammenhangs. Ergebnisse des Lernens sind dann Veränderungen, die als Verbesserungen angesehen werden. Wenn möglichst viele, prinzipiell alle Mitarbeiter in solche Lernprozesse einbezogen werden, ergeben sich daraus kontinuierliche Veränderungsprozesse. Sie unterscheiden sich wesentlich von den nur schubweise auftretenden Veränderungen, die auch bei rigiden Unternehmensstrukturen notwendig sind und großen Umrüstaktionen ähneln. Da Lernprozesse erst durch das daraus folgende Tun, also durch die Veränderung selbst, fruchtbar werden, ist nicht nur das Erkennen besserer Lösungen wichtig, sondern das sofortige Durchsetzen, das selbstorganisierte Verändern. Wer sich schneller verändert und verbessert, hat Vorteile im Wettbewerb.
Hier kommen also zwei Dinge zusammen: der Lernprozeß der Individuen und Gruppen und in dessen Gefolge gegebenenfalls die adäquate Veränderung der Organisation. Unternehmen, in denen sich solche Prozesse des Lernens und der Organisationsentwicklung immer wieder vollziehen, werden „Lernende Unternehmen" genannt. Im Kern geht es dabei um die Selbstlern- und Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiter. Das Prinzip der Delegation von Aufgaben und Verantwortung gewinnt stark an Bedeutung; durch flache Hierarchien wird Delegation geradezu erzwungen. Eine andere Unternehmenskultur, also andere Normen, Denkhaltungen und Wertvorstellungen sind erforderlich, wenn das Unternehmen keine durchgeplante Maschine mehr ist, sondern ein sich laufend ändernder Organismus aus oft vielen kooperierenden Zellen. Wichtig wird das Netz, das die Einheiten zusammenhält. Die Mitarbeiter werden gezwungen, in größeren Zusammenhängen zu denken und sich stets im Ganzen zu verorten. Partizipation erhält dadurch eine neue Bedeutung.
Die Orientierung am Leitbild des „Lernenden Unternehmens" bezweckt nicht allein die Gewinnung von mehr Anpassungsfähigkeit und schnellerem Reaktionsvermögen, sondern auch die Stärkung der Innovations- und Gestaltungskraft. Dafür sind die wichtigsten Ressourcen des Unternehmens flexible, kompetente und kundennutzenorientierte Mitarbeiter, denn nur so kann die Flexibilität und Kompetenz des Unternehmens gesichert werden.

2.2 Konsequenzen für Weiterbildung und Abgrenzung zur Kompetenzentwicklung

Es scheint zunächst auf den Hand zu liegen, daß mit der Entwicklung zum „Lernenden Unternehmen“ notwendigerweise eine generelle Intensivierung der Weiterbildung als institutioneller Bildungsarbeit verbunden ist, handelt es sich doch um einen tiefgreifenden Wandel von Strukturen und Prozessen und damit um eine Veränderung kognitiver Fähigkeiten und affektiv geprägter Einstellungen. Bei näherer Betrachtung aber zeigen sich zwei Tendenzen, die diese Erwartung modifizieren könnten. Die erste Tendenz kann mit dem Bedeutungszuwachs der Kompetenzentwicklung beschrieben werden. So verstärkt sich unter dem Ziel der Förderung selbstorganisierter Lern- und Steuerungsprozesse das Bestreben, Lernen in den Arbeitsprozeß zu integrieren oder ihm direkt zuzuordnen.
Im „Lernenden Unternehmen“ wird die eigentliche wertschöpfende Tätigkeit in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt. Diese produktive Tätigkeit wird gewissermaßen umrankt von Dienstleistungen, auf die zurückgegriffen wird, wenn die Aufgabe nicht selbständig gelöst werden kann. Das sind Dienstleistungen des Personalwesens, der Planung und Entwicklung, der Logistik usw. Von der betrieblichen Personalentwicklung einschließlich der Weiterbildungsarbeit her gesehen ist der erste Schritt die konkrete professionelle Beratung, die dann in einen Weiterbildungsbedarf münden, aber auch darauf hinauslaufen kann, Selbstbildung, Selbstlernen sowie kooperative Selbstqualifikation methodisch und organisatorisch durch Entwicklung von Problemlöse- und Lerngruppen (z.B. Qualitätszirkel, Lernstatt, Einzelprojekte) zu fördern (vgl. Hesseler/Jürgen 1994, S. 142ff.). Die Entwicklung von einer an einem konkreten Weiterbildungsangebot orientierten Beratung zu einer wesentlich weiter gefaßten Personal- und Organisationsentwicklung, in die die Weiterbildung als Aufgabe integriert ist, stellt einen wichtigen Schritt dar. Neben die Weiterbildung tritt die Kompetenzentwicklung durch Lernen im Arbeitsprozeß.
Das fast schon traditionelle Bestreben der professionellen Weiterbildungsarbeit, zur Minimierung von Transferverlusten sich mit den Angeboten möglichst an die spezifischen Erfordernisse der betrieblichen Praxis anzupassen, wird noch wichtiger. Der Versuch, Arbeiten und Lernen miteinander zu verbinden, geht jedoch weit darüber hinaus. Hier ist z.B. die Frage zu beantworten, wie Arbeitsstrukturen aussehen müssen, damit sie Lernpotentiale aktivieren und so Kreativität und Flexibilität stärker zum Zuge kommen lassen. Das „Denken von der Verbesserung der produktiven Prozesse her“, das zugleich ein „Denken in Humanressourcen“ ist, ist etwas anderes als ein Denken in (möglichen) Weiterbildungsangeboten.
Die Tatsache, daß sich seit einiger Zeit in der öffentlichen Diskussion die Aufmerksamkeit von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung verlagert, darf aber nicht als Bedeutungsverlust der Weiterbildungsarbeit interpretiert werden. Wenn Lernen für die Unternehmung in allen seinen Formen immer wichtiger wird, dann schließt das natürlich auch die Weiterbildung ein. Auch bleibt es aus bildungsökonomischer Perspektive weiter wichtig, darüber nachzudenken, wie Bildungsinvestitionen z.B. über generelle Maßnahmen der Weiterbildung kostengünstig getätigt werden kön-

nen. Und es ist auch darauf hinzuweisen, daß z.B. eine kooperative Selbstqualifikation sowohl vom Inhalt als auch der Methode her Wissensgrundlagen und Fähigkeiten erfordert, die auch durch Weiterbildung vermittelt werden können. Die Hoffnung mancher Kostenjäger, durch die Integration von Lernen in die Arbeit einen großen Teil der Weiterbildungsaufwendungen zu erübrigen, geht meist an den Realitäten vorbei. Und schließlich ist natürlich darauf hinzuweisen, daß der Weg zum „Lernenden Unternehmen" nicht allein durch Organisationsentscheidungen eröffnet und möglich wird, sondern Wissen und Fähigkeiten erfordert, die oft erst noch vermittelt werden müssen. Man braucht sich nur einmal vor Augen zu halten, was es bedeutet, die Vorgesetzten, die auf der Grundlage von Führungsrichtlinien u.ä. ihre Mitarbeiter entwickeln und fördern sollen, mit dem dafür notwendigen Wissen auszustatten. Sie sollten wissen, wie man lernt und das Lernen organisiert, ohne damit gleich professionelle Personalentwicklungsberater zu werden.
Um die Bedeutung der Weiterbildung für die Unternehmen zu unterstreichen, ist es nicht nötig, möglichst alle Formen des Lernens als Weiterbildung zu reklamieren oder unter diesem Begriff zu subsumieren. Was man damit erreicht, ist eine künstliche, dem normalen Sprachgebrauch widersprechende Begrifflichkeit. Ob die Bedeutungsausweitung der Weiterbildung „in weiterbildungspolitischer Hinsicht (...) sinnvoller" ist (Arnold 1997, S.257) als ihre Abgrenzung von der Kompetenzentwicklung, ist wohl mehr eine fachpolitische als eine bildungspolitische Frage. Dabei ist nicht zu bezweifeln, daß auch die Erwachsenenbildungsforschung in dem immer wichtiger werdenden Bereich der Kompetenzentwicklung fruchtbare Beiträge geliefert hat und liefern kann; es handelt sich jedoch um ein interdisziplinäres Forschungsfeld.

2.3 Zusammenarbeit von externen Weiterbildungsanbietern und Unternehmen

Im vorhergehenden Abschnitt ist auf zwei Tendenzen verwiesen worden, die die Erwartung einer Intensivierung der Weiterbildung bei der Entwicklung zum „Lernenden Unternehmen" modifizieren könnten. Neben dem Bedeutungszuwachs der Kompetenzentwicklung ist dies die Tendenz des zunehmenden Outsourcing von Weiterbildungsleistungen, die ein schon seit langem bekanntes Problem stärker ins Bewußtsein gebracht hat: die Beziehung von Weiterbildungsanbietern und Unternehmen.
Outsourcing folgt einer amerikanischen Regel: „Do what you can do best – outsource the rest". Outsourcing heißt nichts anderes als „Outside Sourcing", auf deutsch „Fremdbezug", und hat in der Bildungslandschaft der deutschen Wirtschaft Tradition, denn in der Regel verfügen nur Groß- und größere Mittelbetriebe über leistungsstarke professionelle Bildungsabteilungen, die ihr Angebot lediglich am Rande durch außerbetriebliche Bildungsanbieter und damit Fremdbezug ergänzen. Kleinere Unternehmen sind oft völlig auf Fremdbezug angewiesen. Die Diskussion über das Outsourcing ist dadurch entstanden, daß einige Großbetriebe mit einem riesigen internen Bildungsmarkt, darunter z.B. die Volkswagen AG, ihre Bildungseinrichtungen ausgelagert haben, um die vorhandenen Kapazitäten auch für externe Kunden einsetzen zu kön-

nen und die effizienzsteigernden Wirkungen des Wettbewerbs im Markt zu nutzen. Mit diesen firmenorganisatorischen Entscheidungen ist die Frage aufgeworfen worden, wie denn nun die notwendige Integration von Weiterbildung in die Wertschöpfungsprozesse effizient zu gestalten ist, wenn die Anbieter Externe (geworden) sind und sich nicht (mehr) „wie Fische im Wasser des Unternehmens bewegen". In den meisten Fällen der ausgelagerten Bildungseinrichtungen sind z.B. durch Aufsichts- und Beiräte Gremien geschaffen worden, die eine enge Verbindung zum Unternehmen sichern und einen Kompetenzverlust vermeiden sollen. Oder es ist Vorsorge getroffen worden, daß eine professionelle Weiterbildungsberatung Gesprächspartner (und Einkäufer) im Unternehmen ist.
Erfahrungen aus Forschungsprojekten in Betrieben zeigen, daß in kleineren Einheiten, aber nicht nur in ihnen, ein Mangel an professionellem Know-how auf den Gebieten Weiterbildung und Kompetenzentwicklung besteht, daß Weiterbildungsmaßnahmen nicht selten suboptimal eingesetzt und genutzt werden und daß eine Veränderung in Richtung auf ein „Lernendes Unternehmen" eine längerfristige Kooperation mit Weiterbildungsanbietern und Beratern erfordert. Es wird von der Qualität dieser Kooperation abhängen, ob die Weiterbildung ihre volle Bedeutung entfaltet.

3. Weiterbildung und Unternehmenskultur

Weiterbildung ist schon immer eingesetzt worden, um eine bestehende Unternehmenskultur zu stabilisieren oder in gewissem Rahmen zu korrigieren. Eine prominente Methode, die hier beispielhaft genannt sei, ist das Training von Führungskräften in Führungsstilen, die Ausdruck der Unternehmenskultur sind. Wenn Firmenangehörige als Dozenten in solchen überfachlichen und anderen, auch fachlichen Maßnahmen eingesetzt sind, ist die Übertragung von Normen, Werten und Denkhaltungen oft direkt zu beobachten. Weiterbildung ist ein wichtiges Element zur Beeinflussung der Unternehmenskultur und zugleich auch Ausdruck der Lernkultur.
Geht es um die revolutionierende Änderung der Unternehmenskultur, wie sie nicht selten bei der Entwicklung in Richtung auf ein „Lernendes Unternehmen" erforderlich ist, muß Weiterbildung zum integralen Bestandteil einer umfassenden Personal- und Organisationsentwicklung werden. Diese Aufgabe kann nämlich nur ganzheitlich bewältigt werden. Es gehört zu den immer wieder gemachten Erfahrungen der Weiterbildungsarbeit, daß z.B. das in ihren Maßnahmen eingeübte veränderte Verhalten nicht im Alltag des Unternehmens honoriert wird und sich darum nicht stabilisieren kann. Mit anderen Worten: Die Veränderung der Unternehmenskultur, die wir in diesem Beitrag beispielhaft als Entwicklung zum „Lernenden Unternehmen" betrachtet haben, ist ein zeitbeanspruchender, vieldimensionaler Lernprozeß, der ohne Weiterbildung nicht denkbar, mit dem sie aber allein überfordert ist.

Literatur

Arnold. R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung.In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97 – Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Münster u.a.

Bergmann, B. (1996): Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozeß der Arbeit. In: QUEM-Bulletin, H.1

Bleicher, K. (1991): Das Konzept Integriertes Management. Frankfurt/M., New York

Dierkes, M. (1988): Unternehmenskultur, Leitbilder und Führung. In: P. Meyer-Dohm/E. Tuchtfeldt/E. Wesner (Hrsg.): Der Mensch im Unternehmen. Bern, Stuttgart

Erpenbeck, J. (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster u.a

Erpenbeck, J./Heyse, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Berlin u.a.

Hedberg, B. (1982): How organizations learn and unlearn. In: C. Nystrom (ed.): Handbook of Organizational Design. Oxford

Hesseler, M./Jürgen, K. (1994): Lernstatt als Instrument integrierter Personal- und Organisationsentwicklung. In: F. J. Heeg/P. Meyer-Dohm (Hrsg.): Methoden der Organisationsgestaltung und Personalentwicklung. München

Meyer-Dohm, P. (1991): Lernen im Unternehmen – Vom Stellenwert betrieblicher Bildungsarbeit. In: P. Meyer-Dohm/P. Schneider (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Stuttgart, Dresden

Meyer-Dohm, P. (1993): Die Unternehmung auf dem Wege zum lernenden System. In: Cl. Heidack (Hrsg.): Lernen der Zukunft, 2. Aufl. München

Meyer-Dohm, P. (1994): Lernkultur im Unternehmen: Bildungsarbeit als Voraussetzung von Technikverantwortung. In: W. Ch. Zimmerli/V.M. Brennecke (Hrsg.): Technikverantwortung in der Unternehmenskultur. Stuttgart

Neuberger, O./Kompa, A. (1987): Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur. Weinheim, Basel

Margret Weschke

Neue Wege in der Weiterbildung

Ich berichte in diesem Artikel von einem Ansatz der Weiterbildung, der aus der Praxis entstanden ist, d. h. aus langjähriger reflektierter pädagogischer Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Da ich mehr Übung darin habe, neue Wege zu gehen, als darüber zu schreiben, will ich mich nach dem Motto „Umwege erhöhen die Ortskenntnis" dem Thema auf einem kleinen Umweg nähern und der Frage nachgehen: Wie entstehen eigentlich neue Wege?

Annäherung an das Thema

Auf dem Garagendach des Nachbarhauses sitzt gewöhnlich ein Eichhörnchen. Jeden Morgen kommt es aus dem Garten von nebenan, springt auf das Garagendach, von dort auf die große Tanne daneben, turnt durch einige halbhohe Haselsträucher und huscht schließlich über die Straße in den nächsten Garten. Es bewegt sich mal schneller, mal langsamer, macht auch kleine Abstecher nach rechts und links, nimmt aber im Prinzip immer denselben Weg.
Vor einer Woche mußte die Tanne gefällt werden. Seitdem bleibt das Eichhörnchen jeden Morgen wie angewurzelt auf dem Garagendach stehen, sieht sich um, springt unruhig hin und her – zum Hinunterspringen ist es offensichtlich zu hoch –, kurz, es bemerkt, daß sein gewohnter Weg nicht mehr existiert. Nach einer Weile verschwindet es hinter der Garage, taucht in den Haselsträuchern wieder auf und huscht wieder über die Straße: Es hat einen neuen Weg gefunden. Irgendwann wird es den alten Weg über das Garagendach nicht mehr versuchen. Dann ist der neue Weg das Normale – bis eine weitere Veränderung wiederum einen neuen Weg erzwingt.
Das ist die eine Möglichkeit, einen neuen Weg zu gehen. Eine zweite finden wir im Märchen: Rotkäppchen, von der Mutter streng ermahnt, nicht vom Wege abzugehen, läßt sich vom Wolf dazu verlocken, eben das zu tun: Es „schlug die Augen auf, und als es sah, wie die Sonnenstrahlen durch die Bäume hin- und hertanzten und alles voller schöner Blumen stand, ... lief (es) vom Wege ab in den Wald hinein und suchte Blumen." Obwohl ihm ein durchaus brauchbarer Weg zur Verfügung steht, läßt es sich dazu verlocken, ihn zu verlassen: vom Wolf, von den Sonnenstrahlen, von den Blumen.
Notwendigkeit im Fall des Eichhörnchens, Neugier beim Rotkäppchen, zwei Anlässe, um sich auf einen neuen Weg zu begeben. Gelegentlich trifft beides zusammen. Das sind dann besonders gute Voraussetzungen für einen gelungenen Lernprozeß. Neue Wege brauchen einen Anlaß, machen Angst, haben einen Reiz, bergen Gefahren, führen zu Umwegen, enden in Sackgassen, ermöglichen neue Erfahrungen, Erkenntnisse, Emotionen.

Lernen in der Weiterbildung

Wenn wir einmal, probehalber, Lernen als das Beschreiten neuer Wege begreifen – und dazu rechne ich auch die Bildungsarbeit mit Erwachsenen –, müßten diejenigen, die Lernen organisieren, zuallererst Situationen herstellen oder fördern, in denen das Gehen neuer Wege, Be-Wegung nämlich, überhaupt möglich ist, sie müßten Notwendigkeit und Neugier auf eine geschickte Art miteinander verbinden. Jedes für sich wird nicht weit tragen: Die Notwendigkeit, ein bestimmtes Ziel erreichen zu müssen, allein macht den Weg schnell freudlos und beschwerlich, und die Neugier ohne ein Ziel ist immer in der Gefahr, sich in der Oberflächlichkeit kleiner Spaßerlebnisse zu verlieren. Wie aber könnte eine gelungene Verbindung der beiden Ansätze aussehen?
In der Erwachsenenbildung können wir, da die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen in der Regel freiwillig ist, eine grundsätzliche Bereitschaft, neue Wege zu betreten, voraussetzen. Darüber, wie diese neuen Wege aussehen sollen, gibt es allerdings durchaus unterschiedliche Ansichten, und zwar sowohl bei den TeilnehmerInnen als auch bei den Lehrenden. Die meisten Menschen, darunter auch viele PädagogInnen, sind der Ansicht, daß Anschauung und ganzheitliches Erleben nur für den Lernprozeß jüngerer Kinder von Bedeutung sind. Sie dürfen bei Rechenoperationen die Finger zur Hilfe nehmen, beim Thema Haustiere ein Kaninchen anfassen und ein Erlebnis mit einem eigenen Tier erzählen oder eine elektrische Schaltung mit einer Taschenlampenbatterie selbst herstellen, kurz: sie dürfen mit allen Sinnen und handelnd lernen. Im Laufe der Schulzeit verliert dieses ganzheitliche Erleben immer mehr seinen Stellenwert. Es gehört offensichtlich zum Erwachsensein dazu, daß man nur mit dem Kopf, d. h. unabhängig von Anschauung und subjektivem Erleben neues Wissen erwerben kann und muß. Für die Methodik bedeutet das, daß die gesprochene oder geschriebene Sprache das bevorzugte, oft sogar das einzige Instrument des Lehrens ist. Die Möglichkeiten, die in der Berücksichtigung anderer methodischer Hilfsmittel liegen, werden in der Erwachsenenbildung oft weder gesehen noch trainiert.

Neuere pädagogische Konzepte

Das Vertrauen in die Wirksamkeit der Sprache im Bildungsprozeß ist nahezu grenzenlos, und das, obwohl längst nachgewiesen ist, daß sie nur einen relativ geringen Teil zum Gelingen einer Kommunikation beiträgt. Man muß vielleicht nicht gerade Talleyrand folgen, der gesagt haben soll: „Die Sprache wurde dem Menschen gegeben, um seine Gedanken zu verbergen." Aber wir alle wissen, daß schon ein einzelnes Wort von verschiedenen Personen und in unterschiedlichen Zusammenhängen höchst unterschiedlich verstanden werden kann, ganz zu schweigen von komplizierten Sätzen oder fremden Sprachen.
Umso erstaunlicher ist es, daß die Vermittlung von Wissen, die „Wissen"-Schaft, die Sprache noch immer so unreflektiert zur Basis ihrer Methoden macht. Es sieht aller-

dings so aus, als ob sich in dieser Hinsicht eine Veränderung anbahnt. Dazu nur zwei Beispiele aus anderen Bereichen: Werbefachleute arbeiten seit langem damit, daß sie Bilder einsetzen, um Menschen zu bestimmtem (Kauf-)Verhalten zu animieren. Moderationsmethoden wie z. B. Metaplan, die durch Visualisierung Entscheidungsprozesse sichtbar machen und beschleunigen sollen, haben nicht nur im Management von Wirtschaftsunternehmen Konjunktur. Auch im Bildungswesen setzt sich langsam die Einsicht durch, daß alle Menschen, unabhängig von ihrem Lebensalter und ihrem Bildungsgrad, zu jeder Zeit ganzheitlich wahrnehmen und handeln und daß diese Tatsache in der Planung und Steuerung von Lernprozessen stärker berücksichtigt werden muß. Die von Ruth Cohn entwickelte Themenzentrierte Interaktion (TZI) wird immer häufiger auch auf organisiertes Lernen angewendet, und auch das von Karlheinz Geißler formulierte „Dreiebenenmodell" (Geißler 1993) soll dazu dienen, bei der Gestaltung von Lernsituationen „die Verbindung des Lernens mit dem (erneuten) sensiblen Wahrnehmen der eigenen Befindlichkeit und der wachsenden Empathie für Mitlernende" zu unterstützen (Koch-Priewe u.a. 1997, S.11). Geißler unterscheidet in seinem Modell die Ebenen der Sachlogik, der Soziologik und der Psychologik. Die Ebene der Sachlogik umfaßt die Inhaltsgestaltung und die Inhaltsaneigung, die Ebene der Soziologik umfaßt die Gruppenzusammensetzung und die Gruppenentwicklung, und die Ebene der Psychologik umfaßt die Einzelpersonen und ihre Veränderungen. Die Gestaltung und Steuerung von Lernsituationen muß alle drei Bereiche berücksichtigen, da sonst die Gefahr besteht, daß die Bereiche unbemerkt vom einzelnen und der Gruppe durcheinandergeraten und so den erfolgreichen Lern- oder Arbeitsprozeß gefährden.

Methoden, die sich allein auf die Sprache und den Verstand einstellen, sind dafür nur begrenzt geeignet. Auch Körper und Seele des lernenden (oder planenden) Individuums müssen am Lernprozeß beteiligt werden, wenn das ganze Potential, das einem Menschen zur Verfügung steht, für das Lernen genutzt werden soll. Daß körperliche und seelische Reaktionen eng miteinander verbunden sind, wissen wir alle aus eigener Erfahrung: Wenn wir traurig sind, fließen Tränen, wenn wir aufgeregt sind, zittern die Hände, wenn wir verlegen sind, steigt uns die Röte ins Gesicht. Bekannt ist auch, daß die Gefühlslage eines Menschen seine Verstandestätigkeit erheblich beeinflussen kann: Große Angst kann „kopflos" machen, großes Glück den Verstand beflügeln, oder, poetisch gesagt: „Jeder Gedanke ist Ausdruck eines Gefühls, jede Gehirnkammer stößt an eine Herzkammer" (Jean Paul). Am besten geht es uns, wenn alle drei Bereiche gut miteinander in Balance sind und sich so gegenseitig unterstützen können. Für den organisierten Lernprozeß heißt das, daß eine Atmosphäre von Vertrauen und Akzeptanz eine wichtige Voraussetzung dafür bietet, daß kreativ-konstruktiv an der Lösung einer Lernaufgabe, eines Problems gearbeitet werden kann.

Kreativität und Struktur

Kreativität hat im Lernprozeß im allgemeinen nur an genau definierten und eng begrenzten Stellen Raum: im Malkurs, beim Schreiben von freien Texten, beim Theaterspielen. Kreativität hat in gewisser Weise ja auch etwas Anarchistisches an sich: Sie hält sich nicht an vorgegebene Regeln und läuft immer Gefahr, die bestehende Ordnung zu durchbrechen und im Chaos zu enden. Organisierte Lernsituationen, die auf Ordnung angewiesen sind, machen um die Kreativität eher einen Bogen. Die Angst, daß sie sich verselbständigt und nicht mehr steuern läßt, ist offenbar groß. Und die Geschichte vom Rotkäppchen scheint uns recht zu geben: Es verläßt den vorgegebenen direkten Weg, weil es Blumen für die Großmutter pflücken will, und die Strafe folgt auf dem Fuße: Es wird vom Wolf gefressen. In der Schule lernen die Kinder vom ersten Schultag an (manchmal auch schon früher), daß ihre Kreativität nicht mehr sehr gefragt ist. Eigene Wege zu gehen wird ihnen im besten Fall nicht mehr abverlangt, im schlimmsten Falle werden sie dafür mit schlechten Noten bestraft. Wenn aber die innovative Kraft der Kreativität lange Zeit ungenutzt bleibt, werden auch die Möglichkeiten, Lösungen für neu auftretende Probleme zu finden, in einem Menschen immer eingeschränkter. Versuche, sie wieder zu aktivieren, führen dann leicht zu Blockaden. „Die Kreativitätsforschung kann mancherlei Ursachen und Faktoren benennen: sozialer und psychischer Druck aus der Umwelt, Belohnung von Konformitätsverhalten, der Anspruch auf Unterordnung und Gehorsamkeit von Institutionen, die ‚Macht' der Routine und der festgefahrenen Strukturen, der Allwissenheitsanspruch der Experten, die Überbewertung des begrifflich abstrakten Denkens" (Wack u.a 1993, S.VII). Für lebendige Lern- und Planungsprozesse ist die Kreativität des einzelnen und der Gruppe unverzichtbar. Ich halte es deshalb für eine wichtige Aufgabe von Lehrenden, das kreative Potential in den Menschen, mit denen sie arbeiten, zu aktivieren. Unterstützend wirkt dabei die Erfahrung aller Beteiligten, daß das (Wieder-)Entdecken der eigenen Kreativität lustbetont und befreiend ist: Es macht einfach Spaß.
Wenn die Kreativität in Bildungsprozessen zielgerichtet eingesetzt werden soll, braucht sie als Gegengewicht besonders klare Strukturen in der Kursplanung und -gestaltung. Die Strukturen stellen darüber hinaus sicher, daß zum einen das Ziel der Veranstaltung von allen Beteiligten gesehen und nicht aus den Augen verloren wird und daß zum anderen die verschiedenen Ebenen im Gruppenprozeß angemessen berücksichtigt werden. Dies zu gewährleisten ist eine wichtige Aufgabe derjenigen, die den Lernprozeß leiten, seien es LehrerInnen, DozentInnen, SeminarleiterInnen oder wie immer sie bezeichnet werden.

Die Rolle der Lehrenden

Lehren, das sich auf die bewußte Berücksichtigung der oben genannten drei Ebenen (Sach-, Sozio- und Psychologik) sowie auf die individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse von TeilnehmerInnen einläßt, ist eigentlich eine Tätigkeit, die in ande-

ren Zusammenhängen als Führungshandeln bezeichnet wird. Die Lehrenden könnte man dementsprechend auch „als Führungspersonen (bezeichnen), deren Aufgabe es ist, einen Gruppenprozeß (mit dem Ziel der Optimierung von Lernerfolgen) verantwortlich zu leiten“ (Geißler 1993, S. 14). Ich verwende lieber das Wort „Moderator/Moderatorin“, das außerhalb des Bildungsbereiches immer häufiger benutzt wird.
Die Bezeichnung „Moderation“ leitet sich ab von dem lateinischen Wort moderatio, für das im Großen Schulwörterbuch von Langenscheidt (erw. Neuausgabe von 1983) folgende Bedeutungen angeben werden: „1.a. Zügeln, b. Leitung, Herrschaft. 2. Mäßigung: a. (subjektiv): Maßhalten, taktvolles Benehmen, b. (objektiv) rechtes Maß, richtige Beschaffenheit, Harmonie.“ Die moderatrix ist demnach die Lenkerin, Beherrscherin, die, die Mäßigung übt (Entsprechendes gilt für den Moderator). Die angeführten Beispiele zeigen, daß es dabei immer um umsichtige und maßvolle Leitung geht, einer offiziellen Feier, eines Amtes, des Staates, der Welt. Im Zusammenhang der Erwachsenenbildung könnte man also die ModeratorInnen als diejenigen verstehen, die den Lernprozeß umsichtig und maßvoll steuern.
Die Aufgabe der ModeratorInnen ist es also, eine Veranstaltung so zu planen und zu lenken, daß die TeilnehmerInnen das Ziel nicht aus den Augen verlieren und trotzdem genügend Freiraum für die Entwicklung der eigenen Kreativität haben. Moderationsmethoden (wie z.B. Metaplan) und Kreativitätstechniken, wie sie Wack u.a. in ihrem Buch „Kreativ sein kann jeder“ darstellen, bieten dafür ein gutes Instrumentarium. Sie sorgen durch Visualisierung für Transparenz bei Gruppen- und Entscheidungsprozessen und kanalisieren, richtig eingesetzt, den Ideenfluß, ohne ihn zu behindern.

Merkmale des ganzheitlichen Moderationsansatzes

Ich verwende im folgenden den Begriff „Ganzheitlichkeit“, wohl wissend, daß er oft inflationär und mißverständlich gebraucht wird. Wenn ich von einem „ganzheitlichen Moderationsansatz“ spreche, verstehe ich darunter solche Herangehensweisen (es sind nicht nur Methoden!), die einerseits die drei oben beschriebenen Ebenen des Gruppenprozesses und andererseits das ganzheitliche Erleben und Wahrnehmen des Individuums berücksichtigen. Dabei geht es keinesfalls darum, auf den Verstand und das kognitive Erkennen zu verzichten. Aber wir sollten uns dessen wieder mehr bewußt werden, daß der Verstand nicht losgelöst vom ganzen Menschen existiert. Wir können sehr viel gewinnen, in Lernsituationen wie in Arbeitszusammenhängen, wenn wir bei der Lösung von Problemen das kreative Potential der daran beteiligten Menschen auf allen Ebenen ausschöpfen, d.h. sie im besten Sinne schöpferisch tätig sein lassen.
Das methodisch-didaktische Konzept des ganzheitlichen Moderationsansatzes ist im wesentlichen gekennzeichnet durch Struktur, Transparenz und die aktive Beteiligung aller TeilnehmerInnen am Zustandekommen des Ergebnisses. Schon die Planung einer Veranstaltung muß einerseits die verschiedenen Ebenen des Dreiebenen-

modells, andererseits das Individuum in seiner Ganzheitlichkeit berücksichtigen. Gerade wenn mit Kreativität gearbeitet werden soll, müssen klare Strukturen für alle erkennbar sein und durchgesetzt werden.
Während der Veranstaltung selbst wird *Struktur* dadurch erreicht,
- daß das Ziel der Veranstaltung so konkret wie möglich formuliert und für alle sichtbar (s. u. Transparenz) gemacht wird;
- daß Regeln und Absprachen eingehalten werden (auch Zeiten);
- daß Diskussionsbeiträge nicht verloren gehen;
- daß Ergebnisse festgehalten und damit überprüfbar gemacht werden;
- daß Perspektiven für die weitere Arbeit (des/der einzelnen oder der Gruppe) formuliert werden.

Transparenz hält die Gruppe wie den einzelnen auf dem laufenden über den Stand des Arbeitsprozesses und dient dem Abbau von offenen oder verdeckten Hierarchien innerhalb einer Gruppe. Die Visualisierung des Arbeitsprozesses in Anlehnung an Metaplan oder andere Moderationstechniken auf Flipcharts, Pinwänden (ggf. auch Wandtafeln oder OH-Projektor) und Benennen der verschiedenen Ebenen im Gruppenprozeß, insbesondere in Konfliktsituationen, tragen dazu bei, diese Transparenz herzustellen.
Die *aktive Beteiligung* der TeilnehmerInnen kann nur erreicht werden, wenn in der Gruppe ein Klima von Vertrauen, Akzeptanz und Sicherheit herrscht. Nur dann wird es den Beteiligten möglich, sich auf die Gruppe einzulassen und kreativ-konstruktiv an der Lösung eines gemeinsamen Problems mitzuwirken oder etwas Neues zu lernen. Elemente, die eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens fördern, sind: angenehme Räumlichkeiten, ausreichend Zeit und eine Seminargestaltung, die neben der Sachebene und der Gruppendynamik auch die Einzelpersonen und ihre individuellen Möglichkeiten und Grenzen berücksichtigt.

Der ganzheitliche Moderationsansatz in der Praxis

Da es nicht ganz einfach ist, das Ineinandergreifen der verschiedenen Elemente dieses Ansatzes schreibend, d.h. linear darzustellen, muß ich darauf vertrauen, daß die Leserin/der Leser einen Teil der Verknüpfungsarbeit selbst leistet, wenn ich im nächsten Abschnitt einige Beispiele für den beschriebenen ganzheitlichen Moderationsansatz etwas ausführlicher darstelle. Ich möchte ausdrücklich darauf hinweisen, daß viele der eingesetzten Methoden nicht grundsätzlich neu sind. Neu ist allerdings die methodische Verknüpfung der unterschiedlichen Bereiche in Veranstaltungen, die einen thematischen Schwerpunkt haben.

Bevor Sie jetzt weiterlesen, schlage ich Ihnen einen kleinen Zwischenstop im Sinne des ganzheitlichen Ansatzes vor. Ich möchte Sie nämlich einladen, sich einmal einen Augenblick lang mit Ihrer eigenen Befindlichkeit zu beschäftigen:

Unter welchen Bedingungen lesen Sie eigentlich diesen Artikel? Sind Sie zu Haus, im Büro, in der Bahn? Sitzen Sie am Schreibtisch oder im Sessel, oder liegen Sie vielleicht auf dem Sofa? Welche Tageszeit ist es? Ist es ruhig, oder gibt es von irgendwoher störenden Lärm oder andere Ablenkungen? Lesen Sie den Artikel freiwillig oder notgedrungen, weil es zu Ihrer Arbeit gehört, oder ist das vielleicht gar nicht zu trennen? Wie ist Ihre seelische Verfassung: Sind Sie ganz entspannt? Oder ist Ihr Kopf voll von Problemen, die eigentlich sofort gelöst werden müßten? Glauben Sie, daß so eine kleine Übung wie diese zum Verstehen des Artikels beiträgt?

Der ganzheitliche Moderationsansatz geht davon aus, daß auch beim erwachsenen Menschen Körper, Seele und Verstand (Kopf, Herz und Hand) eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beim Erwerb von Erkenntnissen unterstützen oder behindern können. Die drei Bereiche werden in der Prozeßplanung und -gestaltung auf zweierlei Weise methodisch berücksichtigt:

1. Körper und Seele werden unabhängig vom Stand der Sachdiskussion in gesonderten Sequenzen oder Übungen in den Prozeß einbezogen, z. B. durch Lockerungsübungen für den Körper oder Entspannungsübungen für die Seele.
2. Körper und Seele werden angesprochen, um Erkenntnisse im Lern- oder Arbeitsprozeß zu unterstützen.

Für beides will ich in diesem Artikel Beispiele geben. Vorher möchte ich aber noch kurz auf die äußeren Rahmenbedingungen eingehen, die einen ganzheitlichen Moderationsansatz unterstützen. Ich sage natürlich nichts Neues, wenn ich davon spreche, daß die *räumliche Umgebung* angenehm gestaltet sein muß, wenn gelernt oder gearbeitet werden soll. Die Realität, die mir begegnet, wenn ich in Schule, Universität oder Konferenzräumen in anderen Institutionen zu tun habe, läßt mich diesen Punkt dennoch betonen. Wir wissen es alle aus eigener Erfahrung: Ein heller, mit Teppichboden ausgelegter Raum in ausreichender Größe, mit ästhetisch gestalteten Wänden und bequemen Sitzmöglichkeiten bietet andere Voraussetzungen für geistige Arbeit als ein dunkler, ungepflegter Raum mit harten Stühlen und Wänden, von denen die Farbe abblättert. Wenn wir manche Räumlichkeiten auch nicht grundsätzlich verändern können, so können wir doch gestaltende Akzente setzen, z. B. durch die Anordnung des Gestühls und ein oder zwei persönliche Gegenstände (ein farbiges Tuch, eine Blume, einen schönen Stein) auf dem Tisch oder in der Mitte des Raumes. Die Zeit, die das kostet, zahlt sich allemal aus.

Das Ziel einer Veranstaltung und die zur Verfügung stehende *Zeit* müssen aufeinander abgestimmt sein. Das heißt in der Praxis, daß die drei Ebenen des Gruppenprozesses in der Zeitplanung angemessen berücksichtigt werden müssen. Geschieht das nicht, bahnen sie sich sozusagen unbeobachtet und unkontrolliert ihre Wege, z. B. dadurch, daß Gelerntes vergessen wird, Beschlüsse nicht umgesetzt werden oder Konflikte an unvorhergesehenen Stellen aufbrechen. Auch wenn der zur Verfügung stehende Zeitraum so gering ist, daß neben der Sachebene kein Platz für anderes zu sein scheint, ist es gut angelegtes „Zeitkapital“, wenn etwas davon für die Entwicklung der Gruppe und die Bedürfnisse des einzelnen abgezweigt wird. Bei länge-

ren Veranstaltungen muß in jedem Fall ausreichend Zeit eingeplant werden für Pausen, in denen die TeilnehmerInnen miteinander in Kontakt treten oder auch für sich allein sein können. Nicht zuletzt ist ein ökonomischer Umgang mit der Zeit wichtig, d. h. die zuverlässige Einhaltung von verabredeten Zeiten durch alle Beteiligten.

Beispiele aus der Praxis

Das Zusammenwirken der verschiedenen Aspekte des ganzheitlichen Moderationsansatzes läßt sich am besten an konkreten Beispielen sichtbar machen. Ich stelle hier als erstes das Vorgehen am Anfang einer Veranstaltung dar, weil dabei die verschiedenen Ebenen des Steuerungsprozesses nacheinander berücksichtigt werden.

1) Das Ankommen
Der Anfang einer Veranstaltung gliedert sich im ganzheitlichen Moderationsansatz in drei Phasen, die vom Individuum über die Gruppe zum Thema führen.

1. Es beginnt damit, daß die TeilnehmerInnen Gelegenheit erhalten, auch innerlich an diesem Ort, in dieser Gruppe, bei diesem Thema anzukommen. Dazu genügen oft schon „zwei Minuten Schweigen", in denen sie sich in bequemer Sitzhaltung, möglichst mit geschlossenen Augen darauf besinnen, wie der Tag bisher verlaufen ist. Da für viele Menschen Schweigen in einer Gruppe ein ungewohnter Zustand ist, kann eine sparsame Anleitung etwa im Stil des obigen „Zwischenstops" – hilfreich sein. Diese kurze Phase endet damit, daß die TeilnehmerInnen den Raum, in dem sie sich befinden, bewußt wahrnehmen und Blickkontakt mit den anderen Gruppenmitgliedern aufnehmen. Bei mehrtägigen Veranstaltungen, z. B. Tagungen oder Seminaren, können an dieser Stelle zusätzlich Wahrnehmungs- oder Entspannungsübungen oder auch eine „Blitzlichtrunde" eingesetzt werden. Eine „Blitzlichtrunde", bei der jede/r mit einem einzigen Adjektiv die momentane Befindlichkeit kennzeichnet, stellt eine Verbindung zwischen dem Individuum und der Gruppe her, indem sie den einzelnen veranlaßt, kurz über sich selbst nachzudenken und das Ergebnis den anderen mitzuteilen. Mit dem „Blitzlicht" erhalten sowohl die TeilnehmerInnen als auch die Moderatorin in sehr kurzer Zeit eine Übersicht über die individuellen Voraussetzungen und die Stimmung in einer Gruppe. Wenn von zehn TeilnehmerInnen sechsmal „müde" oder „abgespannt" genannt wird, lassen sich spätere Entwicklungen des Diskussionsverlaufes anders interpretieren, als wenn achtmal „gespannt" oder „neugierig" vorkommt.
2. Nach einigen Informationen zum Ablauf des Seminars folgt dann eine Sequenz, in der die TeilnehmerInnen untereinander Kontakt aufnehmen können. Eine häufig verwendete Übung ist, daß sie den Auftrag erhalten, sich für eine begrenzte Zeit (jeweils etwa 5 Minuten) in kleinen Untergruppen zusammenzufinden und miteinander zu sprechen. Die Vorgaben für die Gruppeneinteilung – gut sichtbar z. B. auf einem Flipchart festgehalten – müssen so sein, daß sich Untergruppen mit 4 bis 6 Personen ergeben. Gut geeignet sind: die Jahreszeit, in der man Ge-

burtstag hat, die Stellung in der Geschwisterreihe, die Gegend, in der man am liebsten Urlaub macht (Meer, Berge, Stadt, Balkon), usw. Wenn in einer Gruppe mit 16 TeilnehmerInnen dreimal verschiedene Aufträge gegeben werden, ist die Chance groß, daß am Ende alle mindestens einmal miteinander kommuniziert habe. Diese Übung hat auch den Vorteil, daß die TeilnehmerInnen aufstehen und sich bewegen müssen, um ins Gespräch zu kommen. Mit weniger Zeitaufwand – aber ebenfalls mit Bewegung – läßt sich Kontakt zwischen den TeilnehmerInnen herstellen, indem sie aufgefordert werden, aus einer Reihe von ausgebreiteten Bildern (Postkarten, Ausschnitte aus Zeitschriften etc.) eines auszuwählen und dazu dann in der Runde etwas zu sagen (zur Bedeutung von Bildern im Moderationsprozeß siehe weiter unten im Text).

3. Nach diesen vorbereitenden Schritten kann nun das Thema der Veranstaltung in den Blick genommen werden. Das geschieht, indem zusammen mit der gesamten Gruppe das Ziel der Veranstaltung geklärt und in einem Satz schriftlich formuliert wird („Wir wollen heute ..."). Die schriftliche Form dient dazu, Mißverständnisse aufzudecken und auszuräumen. Dadurch, daß diese Formulierung für alle sichtbar ausgehängt wird (Pinwand, Flipchart), kann sie von allen Beteiligten im Laufe der Veranstaltung jederzeit herangezogen werden, wenn es Unstimmigkeiten gibt oder zu große Abweichungen vom Thema drohen.

Damit ist die Eingangsphase abgeschlossen.

2) Freisetzung von Kreativität

Die folgenden Beispiele stellen dar, wie die Freisetzung der Kreativität an unterschiedlichen Punkten des Lern- oder Arbeitsprozesses systematisch unterstützt werden kann.

Wenn der inhaltliche Rahmen abgesteckt ist, geht es in den meisten Veranstaltungen darum, entweder ein Problem zu lösen oder neue Erkenntnisse zu vermitteln. In beiden Fällen müssen die TeilnehmerInnen neue Wege betreten oder selbst finden. Das fällt ihnen leichter, wenn sie dazu verlockt werden, die alten Wege wenigstens kurzfristig einmal zu verlassen. Das kann auf ganz verschiedene Weise geschehen und muß jeweils auf die Besonderheiten einer Lern- oder Arbeitsgruppe abgestimmt werden. Ich gehe hier etwas ausführlicher auf die Arbeit mit Bildern und Gegenständen ein sowie auf die Möglichkeiten, Lern- und Arbeitsprozesse durch einfache Körperwahrnehmungs- und Bewegungsübungen zu unterstützen.

– Bilder

Bilder sind sehr vielseitig einsetzbar. Sie aktivieren Bereiche, die durch einen sprachlichen Impuls allein nicht zum Tragen kommen würden: Sie unterstützen „die Rekonstruktion der ganzheitlichen Erfahrung in der eigenen Lerngeschichte, die immer auch eine Gefühls- und Motivationsgeschichte ist" (Koch-Priewe u. a. 1997, S. 11), und erleichtern so die individuelle Einordnung neuer Erkenntnisse. Bilder sind besonders gut dazu geeignet, am Anfang einer Veranstaltung den Zugang zu einem Thema zu eröffnen. Dazu das folgende Beispiel:

In einer Gruppe von LehrerInnen sollte es in zwei dreistündigen Veranstaltungen um das Thema „Berufsorientierung“ gehen. Zum Einstieg in die Arbeit an der Sache erhielten sie den Auftrag, sich aus einer Reihe von Bildern eines auszuwählen, das für sie mit Berufsorientierung im weitesten Sinne zu tun hatte.
Die Bilder (Ausschnitte aus Zeitschriften und Informationsbroschüren) waren auf den Tischen des Veranstaltungsraumes ausgelegt und zeigten Menschen in sehr unterschiedlichen beruflichen Situationen, aber auch Landschaften oder Gegenstände. Durchaus nicht alle TeilnehmerInnen wählten berufliche Darstellungen. Trotzdem, oder vielleicht gerade deshalb, konnte anhand dessen, was sie jeweils zu ihren Bildern sagten, der gesamte Fragenkomplex „Berufsorientierung in der Schule“ sichtbar gemacht werden. Da während des Erzählens die Hauptpunkte auf einer Pinwand festgehalten wurden, konnte die dabei entstandene Wandzeitung als Grundlage für das weitere Vorgehen in den beiden Veranstaltungen dienen.
Mit dem Einsatz der Bilder werden mehrere Bereiche und Intentionen gleichzeitig abgedeckt:

– Die Teilnehmerinnen müssen aufstehen, um sich die Bilder anzusehen und auszuwählen: Sie kommen in Bewegung.
– Sie aktivieren ihren Verstand, indem sie eine Entscheidung für ein Bild treffen (das fällt manchmal schwer).
– Sie aktivieren ihre Erinnerungen, ihre Gefühle, ihre ganz eigene ganzheitliche Erfahrung.
– Sie werden aufmerksamer, weil sie neugierig auf das sind, was die anderen TeilnehmerInnen zu ihren Bildern sagen.
– Sie haben Spaß, weil die Assoziationen zu den Bildern manchmal recht eigenwillig sind.

Die etwas gedämpfte Stimmung in der Gruppe (typisch für eine Nachmittagsveranstaltung mit LehrerInnen während der Woche) machte einer eher aufgelockerten Atmosphäre Platz, ohne daß der Bezug zum Thema verlorenging. Auf der Ebene der Psychologik war den einzelnen TeilnehmerInnen ein individueller Zugang zum Thema ermöglicht worden, und auf der Ebene der Soziologik war ein erster Schritt zur Gruppenfindung erfolgt.

– Vorgestellte Bilder

Nicht nur tatsächlich vorhandene Bilder, sondern auch solche, die lediglich in der Vorstellung existieren, können einen Arbeits- oder Erkenntnisprozeß unterstützen. Sie werden in diesem Zusammenhang manchmal auch mit dem Wort „Metapher“ bezeichnet. Ich will wiederum an einem Beispiel deutlich machen, was gemeint ist: In einer eintägigen Veranstaltung zum Thema „Konferenzkultur“ sollte eine gemeinsame Ausgangsbasis für die Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit Konferenzen gefunden werden. Auf einer Flipchart stand: „Eine Konferenz ist wie ...“, und die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, zu dem Wort „Konferenz“ einzelne Wörter zu assoziieren (bei Wack als Analogiemethode bezeichnet). Die Moderatorin notierte die Wörter auf Zuruf. Während der etwa 15minütigen Phase des Assoziierens durfte nichts kommentiert oder kritisiert (aber gelacht!) werden. So entstand eine Liste von

Bildern/Metaphern. In einem hier nicht näher beschriebenen Einigungsprozeß wählte die Gruppe das Bild „Schwamm“ aus, um daran weiterzuarbeiten. Im nächsten Schritt wurde nun weiter alles assoziiert, was den TeilnehmerInnen zu dem Wort „Schwamm“ einfiel. Mit den Assoziationswörtern (weich, formbar, Naturprodukt, saugt alles auf, säubert etc.), die dabei entstanden, wurde dann weitergearbeitet, d.h., sie wurden auf den Zusammenhang „Konferenz“ übertragen und auf ihre Brauchbarkeit für eine veränderte Gestaltung von Konferenzen überprüft. Erstaunlich für alle war die Vielfalt der möglichen Denkansätze, die mit diesem Verfahren erreicht worden war.
Das Beispiel zeigt, wie die Kreativität durch methodisches Vorgehen und im Rahmen einer vorgegebenen Struktur angeregt werden kann. Die Arbeit mit den vorgestellten Bildern wirkte sich auf mehreren Ebenen aus:
– Die TeilnehmerInnen konnten ihrem Ärger über die oft frustrierenden Erfahrungen mit Konferenzen auf dem Umweg über die assoziierten Begriffe ein Ventil verschaffen und innere Widerstände dem Thema gegenüber abbauen.
– Sie hatten Spaß dabei: Es wurde viel gelacht.
– Sie kamen zu überraschenden Denkansätzen.

Die aufgelockerte Stimmung, die während der – äußerst disziplinierten – kreativen Phase aufgekommen war, wirkte sich über die konkreten Lösungsansätze hinaus positiv auf die weitere Arbeit aus.

– Gegenstände

Gegenstände haben eine ähnliche Wirkung wie Bilder. Sie sprechen die TeilnehmerInnen jedoch zusätzlich auf der haptischen Ebene an: Sie lassen sich berühren, in die Hand nehmen, von verschiedenen Seiten betrachten, an eine andere Stelle setzen oder legen, mit Bedeutungen versehen. Ähnlich wie ein Bild stellen sie für jede Person einen individuellen Bedeutungszusammenhang her und ermöglichen so auf einer anderen als der sprachlichen Ebene spontane Erkenntnisse. Geeignete Gegenstände für die Arbeit an einem Tisch sind: alle Arten von Spielzeug (die Größe hängt von den räumlichen Gegebenheiten bzw. den Kapazitäten des Moderatorenkoffers ab) wie kleine Autos, Verkehrsschilder, Plastiktiere, aber auch Knöpfe, Steine, Muscheln etc. Zur Not tut es sogar ein Schlüsselbund oder ein Kugelschreiber, sogar Filzschreiber oder Kaffeetassen sind schon zum Einsatz gekommen. Im folgenden Beispiel wurde mit kleinen Plastiktieren gearbeitet:
Die Konzeptgruppe eines kleinen Krankenhauses (8 Personen, darunter der Direktor, die Hauswirtschaftsleiterin, der Küchenmeister) will ein neues Therapiekonzept erstellen. Dazu soll im Zuge der Bestandsaufnahme geklärt werden, welche Stationen innerhalb des Krankenhauses ein neu aufgenommener Patient anlaufen muß. Die Gruppe wird aufgefordert, dieses mit kleinen Zootieren nachzustellen. Es dauert eine Weile, bis alle TeilnehmerInnen sich an dem Prozeß aktiv beteiligen, d.h. die Tiere selbst berühren und bewegen. Dann aber kommt es zu einem lebhaften Austausch darüber, ob die Stationen an der richtigen Stelle und in der richtigen Reihenfolge dargestellt werden. Eine Angleichung der verschiedenen Wahrnehmungen findet statt, und am Ende ist mit Hilfe der Tiere der Vorgang für alle sichtbar. Darüber

hinaus sind Schwachstellen (Überschneidungen, unnötige Wege etc.) deutlich geworden, die bei einer Neuorganisation berücksichtigt werden müssen.

– Körperliche Bewegung
In manchen Situationen, z. B. bei der Klärung von Situationen oder zur Beschleunigung von Prozessen, erweist es sich als sehr hilfreich, wenn die TeilnehmerInnen einfach einmal aufstehen und sichtbar Position beziehen. So läßt sich zum Beispiel die Zuordnung von TeilnehmerInnen zu Arbeitsgruppen dadurch beschleunigen, daß jedem Thema ein Ort im Raum zugeordnet wird (neben der Tür, am Fenster etc.) und die InteressentInnen an einer Gruppe sich jeweils dorthin begeben. So wird auf einen Blick sichtbar, wie groß die Gruppen sind und wer darin mitarbeiten will. Auch schnelle Wechsel von einer Gruppe zur anderen sind möglich. Notiert wird erst der „Endzustand".
Die Vorteile gegenüber dem üblichen Verfahren (Handheben, Auszählen) sind:
– Die TeilnehmerInnen bewegen sich (stehen auf, gehen herum).
– Die personelle Zusammensetzung (oft verdecktes Kriterium für eine Zuordnung) der Gruppen ist allen vor Augen.
– Gruppenstrukturen werden spontan sichtbar.
– Der Wechsel von einer Gruppe zur anderen ist leicht möglich.
– Der Prozeß der Gruppenfindung wird körperlich/sinnlich erfahrbar.
– Die TeilnehmerInnen beziehen sichtbar „Position".
Im folgenden Beispiel trug die Arbeit mit dem Körper zur Klärung einer Situation im Arbeitsprozeß bei: Eine Gruppe von MitarbeiterInnen der Volkshochschule (sieben weiblich, sieben männlich) beschäftigte sich auf einer Tagung mit einem möglichen Themenschwerpunkt für das kommende Veranstaltungsjahr. Die anfangs lebhafte Diskussion wurde immer schwerfälliger. Am Ende des Tages wurde zwar ein Beschluß über die weitere Arbeit gefällt, aber richtig zufrieden schien niemand damit zu sein. Deshalb sollten die TeilnehmerInnen am nächsten Morgen zu der Frage „Ist die Entscheidung, die wir gestern abend gefällt haben, eine brauchbare Grundlage für die Weiterarbeit?" Stellung nehmen. Dazu lag in der Mitte des Raumes als Symbol für die Frage ein Tuch auf dem Boden. Die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, aufzustehen und im wörtlichen Sinne Position zu beziehen. Dazu sollten alle, die die Entscheidung für eine brauchbare Grundlage der Weiterarbeit hielten, sich links vom Tuch aufstellen; alle, die glaubten, die Entscheidung müsse noch einmal überprüft werden, sollten sich rechts davon aufstellen. Alle Zwischenpositionen waren ebenfalls möglich. Obwohl zu erwarten war, daß nicht alle auf der linken Seite und damit voll hinter dem am Vorabend gefaßten Beschluß stehen würden, war das Ergebnis doch überraschend: Auf der linken Seite standen alle Männer der Gruppe in unterschiedlichen Abständen zur Mitte, auf der rechten alle Frauen. Es entspann sich eine emotional etwas aufgeladene Diskussion, in der zunächst einige pauschale Vorwürfe ausgetauscht wurden wie: „Ihr (Frauen) müßt auch mal eine Entscheidung akzeptieren", oder: „Ihr (Männer) seid einfach unsensibel für Gruppenprozesse" (und in der auch die Moderatorin nicht verschont blieb). Im weiteren Verlauf aber konnten die unterschiedlichen Wahrnehmungen verbalisiert und Mißverständnisse ausge-

räumt werden. Nachdem der Beschluß vom Vorabend modifiziert worden war, standen die TeilnehmerInnen, nun nicht mehr nach Frauen und Männern getrennt, in unterschiedlichen Abständen, aber alle relativ nah am Mittelpunkt, im Kreis. Die Fronten waren aufgebrochen, die Arbeit konnte weitergehen. Der ganze Vorgang hatte nicht einmal zehn Minuten gedauert. Durch die Arbeit mit dem Körper waren die unausgesprochenen Unklarheiten in der Gruppe schlagartig sichtbar und damit einer Klärung überhaupt erst zugänglich gemacht worden.

3) Die Schlußphase
Ebenso wie dem Anfang kommt dem Ende einer Veranstaltung eine besondere Bedeutung zu. Zunächst ist es wichtig, daß auf der Sachebene ein Abschluß gefunden wird. Dazu leistet ein Aktions- oder Maßnahmenplan gute Dienste, in dem festgehalten wird, welche Handlungsschritte sich für den einzelnen oder die Gruppe ergeben haben und wie sie gegebenenfalls überprüft werden.
Auf der gruppendynamischen Ebene wird überprüft, ob das am Anfang gesetzte Ziel erreicht wurde, und wie der Gruppenprozeß verlaufen ist. Schließlich erhalten die TeilnehmerInnen Gelegenheit, in einer Abschlußrunde für sich selbst Bilanz zu ziehen und sich wieder auf ihren Alltag außerhalb dieser Gruppe einzustellen.

Widerstände und Erfolge

Die Schwierigkeiten, die sich aus dem ganzheitlichen Ansatz in Weiterbildungsveranstaltungen ergeben, liegen auf der Hand. Die meisten TeilnehmerInnen haben über die Methoden, die in der Erwachsenenbildung angemessen sind, ziemlich genaue Vorstellungen: Körperarbeit findet in entsprechend ausgeschriebenen Veranstaltungen statt (z.B. Rückentraining), Phantasiereisen gehören in therapeutische Zusammenhänge, Bilder in die Vorschulpädagogik, in Bildungsveranstaltungen sitzt man hauptsächlich – und das selbstverständlich – am Tisch. Lernen und Denken wird in erster Linie als kognitiver Prozeß verstanden
Mit dem ganzheitlichen Moderationsansatz konfrontiert, sehen sich die TeilnehmerInnen häufig in der Lage des Eichhörnchens, von dem am Anfang die Rede war: Sie sind verunsichert und brauchen eine Weile, um sich auf die Suche nach einem neuen Weg zu begeben. Die Aufgabe der Moderatorin ist es dann, die TeilnehmerInnen wie der Wolf das Rotkäppchen mit unerwarteten Erfahrungen zu locken, ihnen Lust auf Umwege und Sackgassen zu machen und sie daran zu erinnern, daß es auch dem Rotkäppchen letztlich nicht geschadet hat, für eine Weile den geraden Weg zu verlassen und Blumen zu pflücken: Es kam ja heil wieder aus dem Bauch des Wolfes heraus.
Am Ende überwiegen in den meisten Fällen die positiven Erlebnisse: die Erfahrung, daß Kreativität und konkrete Arbeitsergebnisse sich nicht ausschließen, daß körperliche Bewegung auch den Verstand in Bewegung bringt, daß Umwege überraschende Lösungen bereithalten können, kurz: daß Lernen anstrengend, lustvoll und effektiv zugleich sein kann.

Was dabei herauskommen kann, wenn man neue Wege in der Weiterbildung nicht nur für andere plant, sondern bei der Planung selbst geht, haben die MitarbeiterInnen der Hamburger Volkshochschule erfahren, die, begleitet von diesem ganzheitlichen Moderationsansatz, mit dem Jahresthema „Giftgrün – Zinnoberrot“ (vgl. dazu den Bericht von Schwarz 1997) einen Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung erhalten haben.

Literatur

Geißler, Karlheinz A. (1993): Lernprozesse steuern. Übergänge zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim

Koch-Priewe, Barbara/Latta-Büscher, Sigrid (1997): Methoden Modelle Mut. Herausforderungen und Qualitätsmerkmale einer Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer. Bd. 60 der Reihe „NLI-Berichte“ des Niedersächsischen Landesinstituts Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik. Hildesheim

Schwarz, Annette (1997): Giftgrün – Zinnoberot. Im Dschungel der Sehnsüchte. In: Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung. Reihe: Materialien für Erwachsenenbildung, Heft 9. Frankfurt/M.: DIE

Wack, Otto Georg, u. a. (1993): Kreativ sein kann jeder. Kreativitätstechniken für Leiter von Projektgruppen, Arbeitsteams, Workshops und von Seminaren. Hamburg

Bernhard Dieckmann

Die Abwendung vom Schnickschnack?
Perspektiven für die Volkshochschulen im 3. Jahrtausend

Karl Valentin soll gesagt haben: „Gwiß is nur, daß nix gwiß is“. Man könnte über die Zukunft der Volkshochschulen in – sagen wir – 200 Jahren nur etwas sagen, wenn sie wie eine (deutsche?) Eiche wären, die an einem vor Viren und anderen Baumkrankheiten gut gesicherten Standort wächst, eine Lebenserwartung von ca. 600 Jahren hätte und ihr Leben nicht beenden würde, ohne vorher zahlreichen Eichelhähern ihre Früchte mitgegeben zu haben; die Eicheln würden dann dort keimen, wo die Eichelhäher sie versteckt haben, sie aber oft nicht wiederfinden.
Was haben die Volkshochschulen mit diesem Bild von der Eiche und den Eichelhähern gemeinsam? Verbreiten sie sich aus eigener Kraft, oder bedürfen sie der Hilfe von außen? Welche „Krankheiten“ würden sie vernichten? Wachsen sie „einfach so“ oder „zu einem bestimmten Zweck“? Stehen sie festgewurzelt in der Erde, oder wechseln sie ihre Gestalt, ihre Funktion und ihren Ort schnell von Generation zu Generation? Sind sie eine deutsche Institution oder multikulturell?

1. Die Entwicklungen bis heute – Bedingungen künftiger Existenz

Es spricht einiges dafür, anzunehmen, daß die Entstehung der Volkshochschulen von ähnlich vielen Zufällen abhing, wie das bei einer Eiche der Fall ist. Seit es die Volkshochschulen als öffentliche Einrichtungen gibt, wachsen sie aber kontinuierlich, sind wenig anspruchsvoll in bezug auf den Standort, pflanzen sich meistens mit fremder Hilfe fort, nämlich innovationsfreudiger Bürger, die ihren Einfluß auf Gemeinden und Kreise nutzen. Diese verbreiten sozusagen die Früchte der Institution. Die Volkshochschulen verdanken gegenwärtig ihre große Anpassungsfähigkeit der Tatsache, daß in ihnen eine Organisationsform für die Produktion von Bildungsveranstaltungen praktiziert wird, die sich in nahezu jeder Umgebung bewähren kann, denn Volkshochschulen können sich allen denkbaren „ökologischen Nischen“ anpassen. Das können die Eichen nicht, sie sind höher spezialisiert und nicht von der „unbeugsamen Nachgiebigkeit“, wie der Baum Griehn bei Brecht.
Ihre hohe Anpassungsfähigkeit verdanken die Volkshochschulen unter anderem folgenden Eigenschaften:
- Sie bedienen eine sehr breite Palette von zum Teil wechselnden Abnehmern,
- sie arbeiten mit hochflexiblen Bildungs-Produzenten, die in zahlreichen Fächern zur Verfügung stehen und die häufig „auf dem neuesten Stand“ sind;
- sie sind relativ frei, sich Kooperationspartner zu suchen;
- sie unterliegen inhaltlich kaum Einschränkungen;
- sie können ihre Kapazität sehr variabel ausdehnen und zurücknehmen;
- sie können den inhaltlichen Spezialisierungsgrad frei wählen;

– sie können den Grad interner Differenzierung frei wählen;
– sie können die innere Arbeitsteilung frei gestalten;
– sie sind nicht auf eine bestimmte Rechtsform spezialisiert.

Wenn diese Analyse stimmt, kann man sagen, daß die Volkshochschulen eine Zukunft haben werden, solange

1. es hinreichend viele Menschen mit Bildungsbedürfnissen gibt, auf die die Volkshochschule mit geeigneten Angeboten reagieren kann,
2. kaum andere *gleichartige* Anbieter von Bildung existieren,
3. die Volkshochschulen *besser* als andere Anbieter sind und die Teilnehmer die Entgelte bezahlen können.

Betrachten wir die einzelnen Bedingungen nacheinander – soweit wie möglich voneinander isoliert.

Zu 1.: Wie wird sich die Nachfrage entwickeln?

Ob es hinreichend viele Menschen mit Bildungsbedürfnissen gibt, um die Aufrechterhaltung der Volkshochschulen zu rechtfertigen, hängt von der Qualität der Schulen, den Lernmöglichkeiten im Zusammenhang mit Privatbereich und Beruf, der Höhe der Arbeitslosigkeit ab. Jede dieser Bedingungen kann sich ambivalent auswirken: Gute Schulen können die Menge der Bildungsnachholer reduzieren, gleichzeitig aber in lebenslanges Lernen einüben. Gute Chancen, zu Hause oder berufsbegleitend zu lernen, können die Zeit Erwachsener binden, gleichzeitig aber das Interesse an allgemeineren Inhalten wecken. Arbeitslosigkeit kann Lerninteressen lähmen oder auch freisetzen.

Könnte es heute möglich sein, eine Stagnations-Prognose zu stellen, weil der Markt gesättigt ist? Plausibel erscheint es, für jeden Menschen – je nach Situation – eine theoretische Obergrenze anzunehmen, von der ab sein Bedürfnis nach zusätzlicher Bildung – die ja auch immer Energie kostet – nicht mehr steigt. Diese Obergrenze hängt sowohl von Lern- und Bildungsinteressen als auch von der Attraktivität des Angebots und von der finanziellen und zeitlichen Belastung des einzelnen ab. In der Summe ergeben sich aus individuellen Sättigungsgrenzen kollektive Grenzen, über die hinaus beispielsweise die (bisher wachsenden) Belegungszahlen und andere Wachstumsindikatoren der Volkshochschulen nicht mehr steigen können. Sind solche „Obergrenzen“ erreicht, dann wäre zum Beispiel eine Entwicklung der Belegzahlen denkbar, die um ein oberes Niveau oszilliert. Sieht man sich aus den Statistiken des DVV einmal die Unterrichtsstunden, die Belegungen und die Unterrichtsstunden pro Belegung in der Zeitreihe an und versucht man diese Zeitreihen im Hinblick auf die Frage zu analysieren, ob in Zukunft die Nachfrage nach Volkshochschulangeboten wachsen wird, dann kann man etwa folgendes feststellen:

Abbildung 1: Unterrichtsstunden in Volkshochschulen seit 1964 in Tsd. – alte Bundesländer – Prognosekorridor nach kubischer Regression mit 1% Irrtumswahrscheinlichkeit. Quelle: Volkshochschulstatistik, Arbeitsjahr 1996, S. 21, und eigene Berechnungen

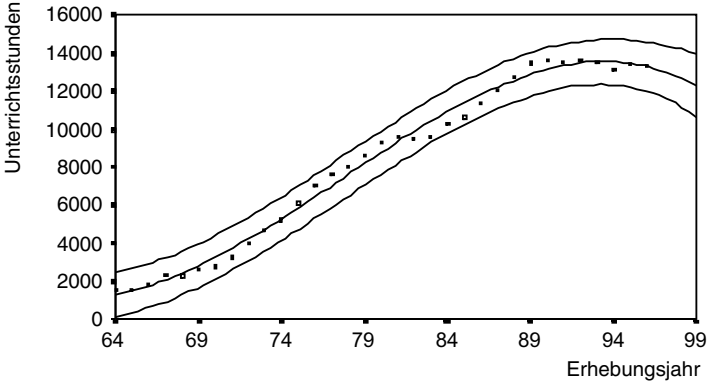
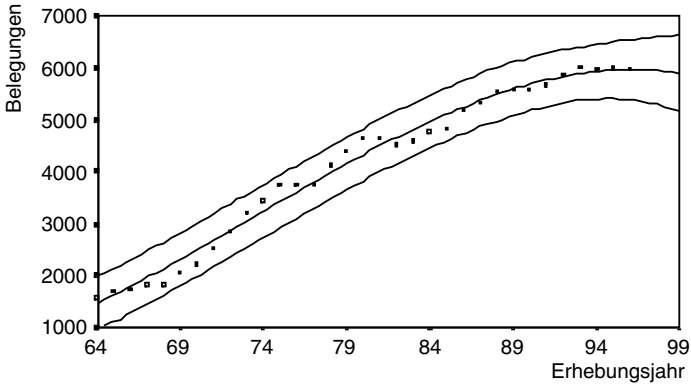


Abbildung 2: Belegungen in Volkshochschulen seit 1963 in Tsd. – alte Bundesländer – Prognosekorridor nach kubischer Regression mit 1% Irrtumswahrscheinlichkeit. Quelle: Volkshochschulstatistik, Arbeitsjahr 1996, S. 21, und eigene Berechnungen.



Sofern die Unterrichtsstunden und die Belegungen gute Indikatoren für die Nachfrage sind, scheint entweder die Nachfrage bereits heute das oben angesprochene obere Niveau erreicht zu haben– oder der Konkurrenzdruck anderer Träger wird gegenwärtig wirksam, oder den Volkshochschulen geht das Geld für geeignete zusätzliche Angebote aus.
Die von den Volkshochschulen gemeldeten Unterrichtsstunden entwickeln sich von 1962 bis heute in einem Pfad, der sehr gut mittels kubischer Regression zu beschreiben ist. Nach einem Gipfel 1989 könnte das Wachstum der Unterrichtsstunden in eine oszillierende oder sogar leicht rückläufige Bewegung übergehen. Fast die gleiche Diagnose läßt die Entwicklung der Belegungen zu: Sie zeigt im gleichen Zeitraum das Bild eines zum Stillstand gekommenen Wachstumsprozesses.
Hiernach würden – unter Aussparung des Problems der neuen Bundesländer – für die alten Bundesländer Entwicklungen im Volkshochschulbereich wahrscheinlich sein, die als Stagnation gedeutet werden können. Bezöge man die neuen Bundesländer mit in die Prognose ein, dann müßte berücksichtigt werden, daß der Umstrukturierungsprozeß der alten Volkshochschulen in neue Einrichtungen einen komplizierten und schwer interpretierbaren Verlauf genommen hat.

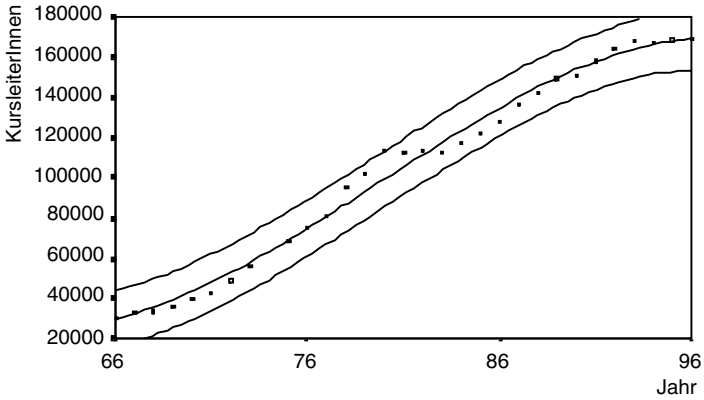
Zu 2.: Wird es andere – gleichwertige – Anbieter geben?
Die Frage, welche anderen Bildungsträger in Zukunft neben den Volkshochschulen im Weiterbildungsbereich existieren werden, ist die Frage nach der Entwicklung einer Branche. Leider existiert für diese Branche keine bundesweit brauchbare Statistik. Trends lassen sich aus Untersuchungen ablesen, die für einzelne Bundesländer vorliegen, wie z. B. für Bremen (Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen 1995) und für Schleswig-Holstein (Faulstich/Teichler/Döring 1995). Diese Untersuchungen lassen den Schluß zu, daß *alle Weiterbildungsträger bisher von öffentlichen Zuschüssen bzw. von AFG-Mitteln abhängig* oder wenigstens sehr interessiert daran waren, öffentliche Zuschüsse zu erhalten.
Die Konkurrenz unter den Weiterbildungsträgern ist – vornehmlich in städtischen Gebieten – gewachsen. Untersuchungen in Berlin, die ich selber bei Personen gemacht habe, die sich zu Volkshochschul-Veranstaltungen anmeldeten, zeigen, daß ein wachsender Anteil dieser Menschen nicht nur bei Volkshochschulen an Erwachsenenbildungsangeboten teilnimmt, sondern auch Veranstaltungen anderer Anbieter wahrnimmt. Welchen Anteil sich die Volkshochschulen aus dem – möglicherweise konstanten – Gesamt-Kuchen schneiden können, hängt davon ab, ob es ihnen gelingt, inhaltlich hochwertige und zugleich vom einzelnen „Normalbürger" bezahlbare Angebote auf den Markt zu bringen, die bei anderen Trägern weniger ausgereift sind. Ob dies möglich sein wird, hängt vor allem davon ab, ob es ihnen gelingt, eine solide Infrastruktur aufzubauen, die ihre Flexibilität mit der Fähigkeit verknüpft, langfristig zu planen.
Letzteres kann wiederum eine Frage der internen Honorar-Strukturen sein. Heutzutage zeichnet sich deutlich ein Trend in Richtung der Flexibilisierung sowohl der Entgelte als auch der Honorare ab. Setzt sich dieser Trend ungebrochen fort, dann könnten die Volkshochschulen in den Städten einen Konkurrrenzvorteil gegenüber

anderen Trägern einbüßen: Noch können sie in der Regel auf eine längere Weiterbildungserfahrung als andere Träger zurückblicken. Bei sehr großer Mobilität ihrer KursleiterInnen ginge dieser Vorteil verloren. Dies ist zu bedenken auch angesichts der Tatsache, daß der Anteil der KursleiterInnen wächst, die nicht nur bei den Volkshochschulen arbeiten. In ländlichen Gebieten sind die Volkshochschulen einem wesentlich geringeren Konkurrenzdruck ausgesetzt.
Ob die technischen Entwicklungen von Bildungsmedien großen Einfluß auf die Bereitschaft haben werden, Volkhochschulangebote zu akzeptieren, hängt von Bedürfnissen ab, die kombiniert mit Lernbedürfnissen befriedigt werden: Bedürfnisse nach Kontakt und Kommunikation mit anderen Menschen, Bedürfnisse nach Unterhaltung und Spiel mit neuen „Spielzeugen". Denkbar sind hier ebenfalls sehr unterschiedliche Entwicklungen bei unterschiedlichen Menschengruppen. Die einen werden vor dem Bildschirm vereinsamen, die anderen werden es genießen, neue – virtuelle – Welten zu entdecken und in ihr spannende, aber unverbindliche Kommunikation zu betreiben. Die einen werden es für wichtig halten, sich länger ungestört und intensiv mit einem Gegenstand zu beschäftigen, die anderen sind stark daran interessiert zu wissen, was alles zu einem Thema im Moment auf der Welt gesagt wird – oft ohne einschätzen zu können, wie wichtig dies sein könnte. Es ist sehr wahrscheinlich, daß sich andere Weiterbildungsanbieter – in Kooperation mit Herstellerfirmen und mit Betrieben, die die Software anwenden, auf die Vermittlung von Software-Kenntnissen spezialisieren und hier auch wesentlich mehr Umsätze machen, als die Volkshochschulen das könnten.

Zu 3.: Können die Volkshochschulen auf Dauer die besseren Anbieter sein und bezahlbar bleiben?
Ob die Volkshochschulen auf Dauer besser sein können, hängt wesentlich von der Bereitschaft qualifizierter Menschen ab, bei der Volkshochschule als KursleiterInnen zu arbeiten, sofern die Kursleiter-Arbeit der wichtigste Qualitätsfaktor bleibt. Diese Bereitschaft ist heute seltener eine Frage von „Lust am Lehren", sondern häufiger eine Frage nach Möglichkeiten, als arbeitsloser Akademiker überhaupt eine Chance zu haben, die eigenen Fähigkeiten zu vermarkten. Diese Situation erhöht zwar in bestimmten Fächern die Auswahlmöglichkeiten unter BewerberInnen um Kursleitertätigkeit, schmälert aber die Möglichkeiten einzelner, aus der eigenen Lebenssituation heraus Qualität herstellen zu können. Die Gefahr, hier nicht die Guten, sondern die Billigen zu nehmen, liegt auf der Hand.
Können – und müssen – die Volkshochschulen auf Dauer „preiswert" sein? Sachkosten werden den Volkshochschulen heute noch in sehr vielen Fällen dadurch erspart, daß sie die Raumkosten bei ihren Angeboten nicht mitkalkulieren müssen, weil sie die Räume – auf dem Wege der Mehrfachnutzung – oft kostenlos gestellt bekommen. Auf diese Weise können sie vor allem dann billiger sein, wenn es ihnen gelingt, mit wenig materieller Infrastruktur auszukommen. Zwei Extremfälle sind hier denkbar:
Fall 1: Volkshochschulen können mit sehr wenig Gemeinkosten, sehr preiswert arbeitenden KursleiterInnen, bei kostenloser Raumnutzung und auf der Grundlage

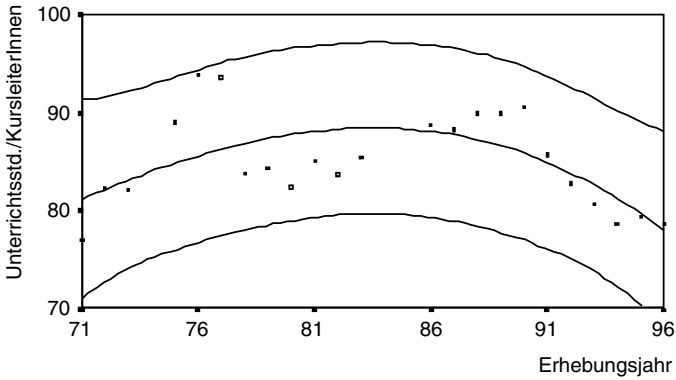
von beispielsweise 50% Kostenübernahme durch die öffentliche Hand ihre Preise kalkulieren. Problematisch hieran ist allerdings, daß durch die Mehrfachnutzung in der Regel Räume genommen werden müssen, die ein wenig attraktives, provisorisch wirkendes „Ambiente“ bieten, zeitlich nur eingeschränkt genutzt werden können, verkehrsmäßig ungünstig liegen und für spezielle fachliche Bedürfnisse oft ungeeignet sind.
Fall 2: Volkshochschulen müssen ihre Preise auf der Grundlage hoher Gemeinkosten, hoher Mieten oder Abschreibungen für eigene Räume, hoher Entgeltforderungen von SpezialistInnen für besondere Kurse, hoher Infrastrukturkosten für vorgehaltene Unterrichtstechnologie kalkulieren, und dies bei Rückzug der öffentlichen Hand aus der Bezuschussung. Viele Volkshochschulen fürchten sich heute schon vor dieser Situation, in die sie bei gleichzeitiger Realisierung dezentraler Ressourcen-Verantwortung kommen werden.
Die gegenwärtige Situation scheint so zu sein, daß sich eine Mischsituation mit Tendenz zum „Gleichgewicht“ zwischen den Volkshochschulen und ihren Konkurrenten herstellt, da sich die Preisunterschiede verringert haben. Auch die anerkannten, gemeinnützigen freien Träger der Erwachsenenbildung haben nicht immer eigene Räume, können nicht mehr jeden Preis für einen Kurs fordern und zahlen auch nicht mehr die großen Honorare. Wie lange das kommerzielle Träger noch durchhalten, ist fraglich; viele haben inzwischen – nach einem Boom in der Nachwendezeit – ihren Geschäftsbetrieb eingestellt.
Nach einer Zeit, in der die Honorare von Volkshochschul-Kursleitern in ihrer Entwicklung an Entwicklungen der Angestelltengehälter angepaßt werden sollten, zieht nunmehr wieder eine Situation herauf, in der es sehr wahrscheinlich ist, daß die Honorare wie Marktpreise schwanken können. Dies reduziert die Bereitschaft von nebenberuflichen MitarbeiterInnen, auf Dauer Kurse an der VHS zu leiten. Es könnte daher für die Volkshochschulen schwierig werden, bestimmte Bereiche mit guten KursleiterInnen zu bedienen. Ein „Überangebot“ scheint immer noch im Sprachenbereich zu herrschen, im Bereich der beruflichen Bildung (im engeren Sinne) und in den Naturwissenschaften scheint demgegenüber eher ein Defizit an guten KursleiterInnen zu bestehen. Bei zu starkem Konkurrenzdruck könnte den Volkshochschulen unter Umständen ihr „Angebots-Mix“ zusammenbrechen, ein Faktor, der zur Zeit eine ihrer wichtigsten Stärken zu sein scheint.

Abbildung 3: KursleiterInnen in Volkshochschulen seit 1971 – alte Bundesländer – Prognosekorridor nach kubischer Regression mit 1% Irrtumswahrscheinlichkeit. Quelle: Volkshochschulstatistik, Arbeitsjahre 1971 bis 1996, und eigene Berechnungen



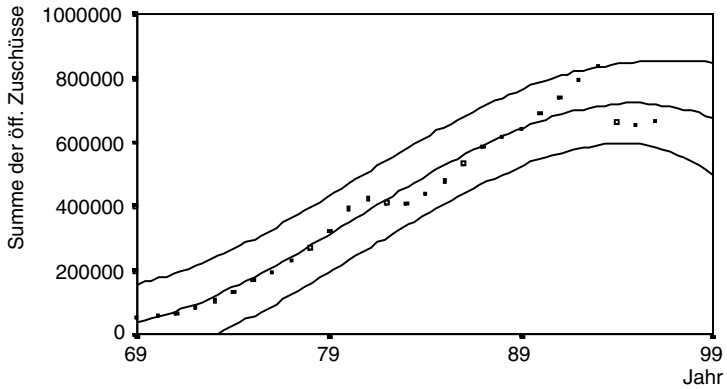
Die Entwicklung der Zahl der KursleiterInnen insgesamt zeigt, daß 1996 ein Maximum erreicht sein könnte. Sicher ist dies jedoch nicht. Der Prognosekorridor kann nach oben oder nach unten weisen. Denn schon 1980 hätte man eine Prognose der Stagnation stellen können, die aber falsch gewesen wäre.
Berechnet man die Menge der pro KursleiterIn im Jahr gegebenen Unterrichtsstunden, dann ergibt sich folgendes:

Abbildung 4: Unterrichtsstunden pro KursleiterIn in Volkshochschulen seit 1971 – alte Bundesländer – Prognosekorridor nach kubischer Regression mit 1% Irrtumswahrscheinlichkeit. Quelle: Volkshochschulstatistik, Arbeitsjahre 1971 bis 1996, und eigene Berechnungen



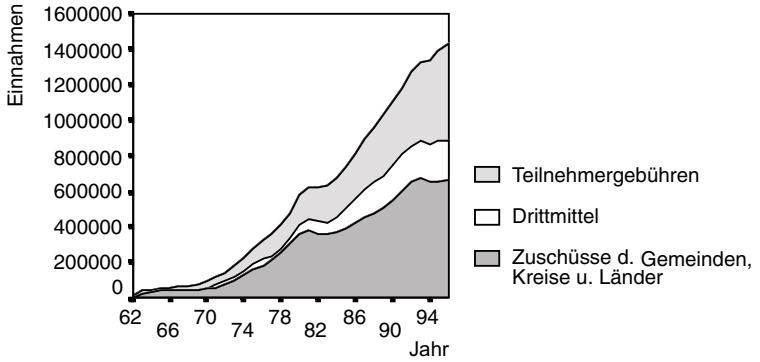
Seit 1990 ist die Zahl der pro KursleiterIn gegebenen Unterrichtsstunden tendenziell rückläufig. Die gleiche Situation gab es schon in den 70er Jahren, nach denen es wieder – bis 1990 – aufwärts ging. Leider ist eine nach Fächern differenzierte Analyse aufgrund der veröffentlichten Daten schwierig, weil die Kursleiterzahlen, die für die einzelnen Jahre existieren, nicht verschiedenen Fächern zugeordnet sind. Die einzigen Daten, die ich im Zusammenhang einer Prognose über die Bereitschaft von KursleiterInnen, sich für die Volkshochschularbeit zur Verfügung zu stellen, heranziehen könnte, stammen aus meinen Berliner Untersuchungen und aus den Untersuchungen von Lothar Arabin in Hessen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen, daß die soziale Situation von KursleiterInnen im Sprachenbereich wesentlich schlechter ist als im Bereich beruflicher Bildung. Die Differenz der sozialen Situationen dieser Gruppen hat sich zur Gegenwart hin verschärft.
Diese Feststellung kann leider nicht in eine eindeutige Prognose umgesetzt werden. Sie kann bedeuten, daß die Volkshochschulen vor allem im Sprachenbereich in der Lage sein werden, wenigstens billiger zu sein als die Konkurrenz; sie kann aber auch bedeuten, daß auch im Sprachenbereich der Bogen überspannt wird und daß die Bereitschaft dort zurückgeht, Kurse zu übernehmen, weil die Arbeitsbedingungen zu schlecht sind.
Die Bereitschaft der Kommunen, die nicht durch Entgelte gedeckten Kosten der Volkshochschulen zu übernehmen, ist bundesweit rückläufig. Abbildung 5 zeigt dies deutlich. Seit 1993 gibt es einen deutlichen Rückgang öffentlicher Zuschüsse:

Abbildung 5: Öffentliche Zuschüsse für Volkshochschulen in 1000 DM – alte Bundesländer – Prognosekorridor nach kubischer Regression mit 5% Irrtumswahrscheinlichkeit. Quelle: Volkshochschulstatistik, Arbeitsjahre 1969 bis 1996, und eigene Berechnungen.



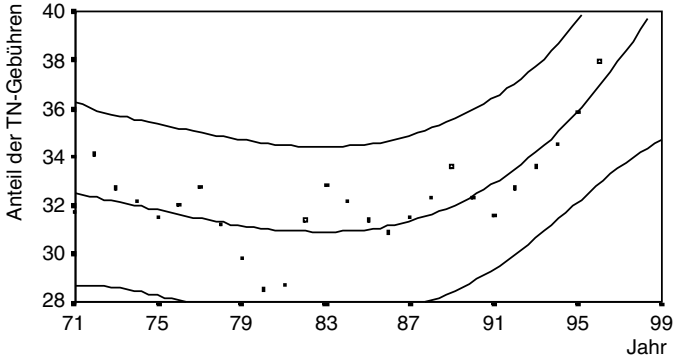
Die Zahlen für die alten Bundesländer wurden genommen, um die Vergleichbarkeit zum Zeitraum vor der „Wende“ zu sichern. Der Prognosekorridor sieht hier uneindeutig aus. Die Tendenz, die sich in diesen Zahlen zeigt, widerspricht den übrigen hier zitierten Daten jedoch nicht, sondern könnte deren Erklärung liefern. Die Wahrscheinlichkeit ist nach dieser Tendenz höher, daß die Volkshochschulen mit sinkenden statt mit steigenden Zuschüssen rechnen müssen. Dieses Schicksal teilen sie mit anderen Einrichtungen des Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftsbereichs. Dem entspricht ein wachsender Anteil der „Selbstfinanzierung“ der VHS-Kosten.

Abbildung 6: Summe der Einkünfte der VHS aus Teilnehmergebühren, öffentlichen Zuschüssen und Drittmitteln in 1.000 DM – alte Bundesländer. Quelle: Volkshochschulstatistik, Arbeitsjahre 1962 bis 1996, und eigene Berechnungen.



Diese Abbildung zeigt die Summe aller Einkünfte der VHS, aufgeteilt nach Herkunft aus Teilnehmergebühren, öffentlichen Zuschüssen und Drittmitteln (AFG, EU-Mittel, sonstige). Der steigende Anteil der Teilnehmergebühren wird sichtbar.
Summiert man nur die Einkünfte der VHS aus Teilnehmergebühren, Drittmitteln und Zuschüssen von Gemeinden, Kreisen und Ländern, dann kann man den Anteil der Teilnehmergebühren an diesen Einkommenskategorien errechnen:

Abbildung 7: Anteil der Teilnehmergebühren an allen Einkünften der VHS (einschließlich AFG- und EU-Mittel) in Prozent – alte Bundesländer – Prognosekorridor nach kubischer Regression mit 1% Irrtumswahrscheinlichkeit. Quelle: Volkshochschulstatistik, Arbeitsjahre 1963 bis 1996, und eigene Berechnungen.



Der Prognosekorridor für den Eigenanteil der Volkshochschulen (Anteil der Einkünfte aus Entgelten) weist deutlich nach oben.
Die Wirkungen einer solchen Entwicklung werden zweierlei sein: Verlust der Konkurrenzfähigkeit in bestimmten Sektoren (z.B. bei der Software-Bediener-Schulung und bei bestimmten Sprachangeboten) bei gleichzeitiger Konsolidierung anderer Sektoren, die als Rückzugslinie stabilisiert werden. Die Frage ist, welche Sektoren der Volkshochschularbeit verstärktem Konkurrenzdruck ausgesetzt und welche eher von innen heraus so gestützt werden, daß sie auf jeden Fall überleben. Diese Frage ist die praktische Frage nach der Identität einer Volkshochschule der Zukunft.

2. Eine kleine Utopie

Ich meine, daß sich die Volkshochschule der Zukunft darauf konzentrieren wird, Angebote zu machen,

– die ein Mischungsverhältnis realisieren, das insgesamt Sinn macht, so daß es für die „Kunden“ reizvoll bleibt, aus einem vielfältigen Angebot mehrere Angebote gleichzeitig wahrzunehmen;
– die nicht im Lernprozeß durch Medien – wie z. B. Internet etc. – ersetzt werden können, sondern immer „soziale Phasen“ (Kadelbach) enthalten, bei Konzentration auf die „face-to-face-Kontakte“,
– die stoffübergreifend und projekthaft sind,
– die in der Qualität besser sind als Angebote anderer Träger.

Stoffübergreifende Veranstaltungen haben auch in Zeiten finanzieller Restriktionen immer noch quantitativ zugenommen. Ihr Reiz scheint vor allem darin zu liegen, daß in ihnen Lern- und Kooperationsformen (auch Formen selbstorganisierten Lernens) praktiziert werden, die für die TeilnehmerInnen einen hohen Grad an kommunikati-

ver Befriedigung liefern. Die Möglichkeit der Partizipation, Mitbestimmung und Selbstorganisation ist um so größer, je weniger fachliche Vorgaben existieren. Hieraus kann eine Lernatmosphäre resultieren, die schon für sich – unabhängig von definierbaren Lernerfolgen – attraktiv ist. Lernatmosphärisch haben die Volkshochschulen – wie von mir durchgeführte Sekundäranalysen des Berichtssystems Weiterbildung zeigen – gegenüber der Konkurrenz oft einen bemerkenswerten Vorsprung.
Solche stoffübergreifenden Veranstaltungen sind aber nur möglich, wenn das Mischungsverhältnis im Angebot insgesamt von einem Geist getragen wird, der eben nicht erlaubt, das einzelne kontextfrei und beliebig transportierbar zu sehen. Die gemeinsame Sinnbestimmung vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Bemühens, die Existenz der Klientel zutreffend zu interpretieren, ist für die Legitimation des Ganzen wesentlich. Dies setzt aber interne Strukturen der Volkshochschule voraus, in denen es möglich wird, KursleiterInnen tatsächlich intensiv untereinander und mit den FachbereichsleiterInnen ins Gespräch zu bringen, was heute eher selten sein dürfte.
Die Konzentration auf Veranstaltungen, die den face-to-face-Kontakt zwingend erforderlich machen, halte ich deshalb für sehr wahrscheinlich, weil Situationen im Berufsleben und in der häuslichen Atmosphäre immer häufiger werden, in denen ausschließlich über Medien kommuniziert wird. Der Gebrauch von Medien wird das Alltägliche sein, die Abwesenheit der Medien die Ausnahme. Wo heute noch Volkshochschulen große Anstrengungen machen, in den Gebrauch neuer Software einzuweisen, könnte künftig die Produktion von sich selbst erklärender Software stehen, mit der man sich im selbstorganisierten (einsamen) Lernen vertraut macht. Dann wäre die Nachfrage nach entsprechenden Angeboten der Volkshochschule rückläufig. Solche Angebote lassen sich oft nur mit Hilfe massiver Investitionen aufrechterhalten, bei schnell veralternder Hard- und Software.
Die Volkshochschule wird dort attraktiv bleiben und attraktiver werden, wo sie Möglichkeiten der zwischenmenschlichen Kommunikation anbieten kann, die zuhause oder im Beruf nicht mehr existieren. Lernen heißt dann, *Lebensmöglichkeiten, die im Beruf oder zu Hause versiegen, anderswo abzuholen.* Für solche Angebote könnten die Volkshochschulen Spezialisten werden.
Schon heute gibt es Reichtumsdefinitionen, in denen die Ruhe (Abwesenheit von Lärm), die intensive, verbindliche Kommunikation (statt der oberflächlichen, unverbindlichen) und die Konzentration auf weniges (statt der ständigen Konfrontation mit der gesamten Öffentlichkeit) als erstrebenswerte Güter gelten.
Ich halte es für sehr wahrscheinlich, daß es immer mehr Volkshochschulen geben wird, die erkennen werden, daß ihre Zukunft darin liegt, in einer begrenzten Zahl von Veranstaltungen die Möglichkeit zu bieten, an dieser alten und zugleich neu entdeckten Form von Reichtum zu partizipieren. Dieses wäre vielleicht eine der zahlreichen „Wenden", mit deren Entdeckung sich ErziehungswissenschaftlerInnen gern schmücken. Man könnte sie als die „Ab-Wendung vom Schnickschnack" bezeichnen.
Diesen Gedanken möchte ich abschließend auf einem kleinen Ausflug in eine bescheidene Utopie ausmalen. Utopien beginnen oft mit einer „vernichtenden Kritik" der Vergangenheit:

Charakteristisch für viele Volkshochschulen der Vergangenheit war, daß ihr Erfolg im Umsatz gesehen wurde. Viele Belegungen, viele Veranstaltungen, viele Unterrichts-Stunden und eine technisch moderne Medienausstattung galten als Beleg für Tüchtigkeit. Dabei gerieten die Volkshochschulen in die Situation, daß die hauptberuflich beschäftigen pädagogischen MitarbeiterInnen kaum noch Möglichkeiten hatten, auf die Qualität einzelner Veranstaltungen zu achten. Solange diese Umsatz machten, war „die Welt in Ordnung". Drittmittel wurden so zahlreich wie möglich eingeworben. Die Kommunikation der pädagogischen MitarbeiterInnen mit KursleiterInnen fand oft kaum noch statt. Nur wenn Beschwerden einliefen, gab es Anlässe, „nachzusehen". Es spricht viel dafür, daß diese Zeiten nicht nur als rosige in Erinnerung bleiben, sondern auch als problematische.
Heute werden „neue Medien" noch auf pädagogischen Kongressen gefeiert. Man erinnere sich aber daran, mit welchen hochtrabenden Sprüchen die Öffentlichkeit versehen wurde, als die zahlreichen Privatfernsehsender zugelassen wurden und die Verkabelung der Nutzer begann. Wo damals noch der mündige Konsument bemüht wurde, dem die Kunst des Auswählens beizubringen sei, herrscht heute verbitterte Resignation über die Langeweile und die ständige Belästigung durch Werbung auf den zahlreichen Kanälen.
Man hat übersehen, daß technischer und wirtschaftlicher Fortschritt nichts mit inhaltlicher Programmqualität zu tun haben müssen. Wenn die Investitionen von Rundfunk und Fernsehen zu 80% in die Programmqualität und nur zu 20% in die Übertragungsqualität gesteckt würden, hätten wir heute eine wesentlich interessantere Medienlandschaft. Ähnliches kann über das Internet gesagt werden. Der Besuch in einer guten Bibliothek ist heute noch wesentlich effizienter als stundenlange Suchprozesse im Internet. Nur: Leider gibt es zu wenig gute Bibliotheken, während das Internet überall zugänglich wird.
Die Volkshochschulen können – wenn man die Erfahrungen aus dem Fernsehbereich auf die neuen Medien in dem Sinne übertragen darf – dadurch attraktiv werden, daß sie werbefreie, direkte Kommunikationsmöglichkeiten anbieten, die zudem noch nicht einmal in therapeutischer Absicht gestaltet werden, mit einem Medieneinsatz, der weise dosiert ist.
Träger therapeutischer Angebote haben auch heute schon entdeckt, daß unmittelbare Kommunikation, Ruhe und Konzentration Güter sind, die ihren Markt haben. Teilweise sind Volkshochschulen – besonders im Bereich der Gesundheitsbildung – auch in diesen Markt eingedrungen. Das rasche – inzwischen verlangsamte – Wachstum des Sektors Gesundheitsbildung zeigt, daß hier starke Bedürfnisse vorhanden waren und sind, die aber nicht nur von Volkshochschulen befriedigt werden, sondern von sehr zahlreichen Institutionen, die leider teilweise offensichtliche Bindungen zu esoterischen Zirkeln pflegen oder pflegten. Auch der Bereich der Psychokurse mit unklaren Verbindungen zu religiös extremen Gruppen ist hier zu nennen. Die Volkshochschulen haben – wie es scheint – die hier vorhandenen Probleme erkannt und mit Abgrenzung vom unseriösen therapeutischen Markt reagiert.
Die Abwendung vom „Schnickschnack" wird sicherlich nicht nur von den Volkshochschulen selber gewollt, sondern teilweise auch dadurch „erzwungen" werden, daß

es immer bessere Möglichkeiten geben wird, den Weiterbildungsmarkt transparent zu machen. So dürfte es nicht mehr lange dauern, bis die Weiterbildungsberatungsstellen in den Ballungszentren nicht nur trägerspezifische, sondern trägerübergreifende Informationen geben. Dies könnte mehrere Effekte haben: daß ein wesentlich stärkerer Preis-Wettbewerb einsetzt, daß die Erfahrung und das Qualitäts-Bewußtsein von Verbrauchern schnell ansteigen und daß auch die Qualitätskriterien der Förderinstitutionen „differenzierter" werden: Ein Qualitätsbewußtsein wird kommen, das von profunder Urteilskraft getragen ist und sich nicht mehr an Äußerlichkeiten des Verwaltungs- und Finanzierungshandelns orientiert. Man wird über die Produktkataloge lachen, die heute im Zuge der Verwaltungsreform mühsam definiert werden.

In der Essenz werden die Qualitätskriterien der Förderinstitutionen – seien es staatliche, seien es verbandliche – bildungspolitische bleiben. Kern der Frage nach Qualität wird werden, was Volkshochschulen denn sein können, nicht was sie *haben.* Wie können sie gesehen werden – oder sich selbst sehen?

Denkbare – miteinander eng verflochtene – Dimensionen einer solchen Identität sind:

- Volkshochschulen sind durch Unabhängigkeit von Parteien, Kirchen, Wirtschaftsverbänden und Betrieben im öffentlichen Interesse arbeitende Träger, die zugleich politisch neutral wie politisch sensibel sind („kritische Neutralität") und gleichzeitig Kommunikationsmöglichkeiten für die lokale politische Willensbildung organisieren, mit deren Hilfe Politik wieder sichtbar gemacht wird.
- Volkshochschulen sind die wichtigsten Träger von Bildungsangeboten, die zum Nachholen von Qualifikationen von Schule und Berufsausbildung gebraucht werden, mit der Hauptaufgabe, Zielgruppen zu bedienen, deren soziale Integration gefährdet ist.
- Volkshochschulen sind Träger kultureller und interkultureller Angebote, die es Erwachsenen erlauben, sich intensiv in die eigene Produktion von Kultur einzuarbeiten, statt nur Publikum von Massenkultur zu sein; und die es Erwachsenen ermöglichen, fremde Kulturen – auch durch Sprachenlernen – zu verstehen und mit ihnen in Kommunikation zu treten.
- Volkshochschulen sind ebenfalls Träger von Bildungsangeboten, die besonders älteren Erwachsenen im Rahmen von Gesundheitsbildung Gelegenheiten geben, sich aktiv für die Pflege und Wiederherstellung der eigenen Gesundheit einzusetzen.

Käme man zu diesem Ergebnis, dann ließe es sich verantworten zu sagen, daß Volkshochschulen als öffentliche Weiterbildungsträger bevorzugt zu fördern sind, damit sie überleben.

Volkshochschulen der Vergangenheit haben diesen verschiedenen Definitionen in wechselnder Intensität und in wechselnden Mischungsverhältnissen entsprochen, abhängig von der Förderungslandschaft, von der Persönlichkeit der leitenden Personen, von den Präferenzen der verantwortlichen Politiker. Um zu erkennen, wie schwer es sein wird, Qualität in Volkshochschulen zu erhalten, braucht man sich nur zu den oben skizzierten Dimensionen das jeweilige Gegenteil auszumalen:

– Volkshochschulen können durchaus in (lokal-)politischer Abhängigkeit stehen und in dieser Abhängigkeit zu politischer Einseitigkeit oder Abstinenz gezwungen sein;
– sie können durchaus als Orte des Outsourcing von (beruflich) bildenden Angeboten größerer Industrieunternehmen oder Behörden mißbraucht werden, um deren Kosten zu senken, ohne hierbei die Freiheit zu haben, selbst definierte Problemgruppen in die Lernprozesse einzubeziehen;
– sie können durchaus als Träger von Sprachkursen fungieren, die als sozialer Puffer von Verbänden finanziert werden, die billige Arbeitskräfte benötigen und denen nicht an internationaler/interkultureller Verständigung, sondern an der Befriedung sozialer Konflikte liegt;
– sie können durchaus als Spielwiese für Angebote gebraucht werden, bei denen – u.a. in den Bereichen Philosophie und Gesundheit – Inhalte verbreitet werden, die – wie bestimmte Medikamente – wirkungslos bis gefährlich sind, aber eine große Schar gläubiger „Fans“ anziehen.

Die Beispiele zeigen, was hier mit Schnickschnack gemeint ist.

Vor diese Alternative gestellt, müssen die Volkshochschulen das alte Problem immer wieder neu lösen: Ob sie sich an den Entwicklungen in Wissenschaft, Ethik und Kunst orientieren oder an dem Alltag des Journalismus, des Mainstream und des Kitsches. Meine Utopie ist, daß sie besser werden, wenn sie das letztere vermeiden.

Literatur

Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich/Döring, Ottmar: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Kiel: Ministerium für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport 1995

Strukturkommission Weiterbildung (Hrsg.): Bremer Bericht zur Weiterbildung. Analysen und Empfehlungen zur den Perspektiven der Weiterbildung im Lande Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit 1. Bremen 1995

Strukturkommission Weiterbildung (Hrsg.): Untersuchungen zur Bremischen Weiterbildung – Expertisen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit 2. Bremen 1995

Hannelore Faulstich-Wieland

Was folgt aus den Jugendstudien für die Erwachsenenbildung?

Können Jugendstudien für die Erwachsenenbildung von Interesse sein? Liefern sie Informationen, die Aufschluß über künftige Aufgaben der Erwachsenenbildung geben können? Taugen ihre Daten und Interpretationen, um sie in die Zukunft zu extrapolieren und Aussagen über künftige Erwachsene und deren Bildungsbedürfnisse zu machen? Diese Fragen zielen auf die Prognosefähigkeit von Jugendstudien. Im folgenden soll versucht werden, Antworten auf diese Fragen zu finden. Dazu wird zunächst einmal vorgestellt, was überhaupt unter Jugendstudien zu verstehen ist, welche es gibt und was ihre Themen waren. In einem zweiten Teil wird geprüft, inwieweit mit Hilfe von älteren Jugendstudien Prognosen vorgenommen werden können, ob es valide Erkenntnisse über Jugendliche im Blick auf deren Situation als Erwachsene gibt. Schließlich sollen im letzten Teil die Erkenntnisse der neuesten Jugendstudie vorgestellt und auf ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung hin untersucht werden.

Was sind überhaupt Jugendstudien?

Mit „Jugendstudien" verbindet man heute im allgemeinen die sogenannten Shell-Studien – Repräsentativuntersuchungen, die durch das Jugendwerk der Deutschen Shell AG finanziert und veröffentlicht werden. Daneben gibt es einige weitere „Jugendstudien", die z.B. von Sinus oder von IBM erstellt wurden. „Jugendberichte" sind von der Bundesregierung herausgegebene Untersuchungen und Analysen. Und selbstverständlich gibt es eine Fülle von Arbeiten aus der „Jugendforschung", die sich mit gezielten Fragen bzw. mit bestimmten Gruppen von Jugendlichen befassen.
Bereits 1953 erstellte Emnid eine erste Jugendstudie und setzte damit quasi den Beginn der empirischen Umfrageforschung im Jugendbereich. Ausgangspunkt war die „Jugendberufsnot" der Nachkriegsjahre, deren Auswirkungen auf die Jugendlichen erfaßt werden sollten. 1954 und 1955 folgten jeweils Wiederholungsuntersuchungen. Geplant war eine allgemeine Jugendberichterstattung, die jährlich erfolgen und umfassendes Wissen über die deutsche Jugend bereitstellen sollte. Bereits die dritte Untersuchung wurde jedoch von Emnid eigenfinanziert, und es fand sich kein Geldgeber für eine jährliche Fortsetzung. Die ersten beiden Untersuchungen wurden vom Jugendwerk der Deutschen Shell finanziert. Dieses Jugendwerk war ein Teil der Public-Relations-Abteilung von Shell und hatte zunächst die Aufgabe, soziale Belange im Nachkriegsdeutschland zu unterstützen (vgl. Zinnecker 1985). Nach Zinneckers Darstellung nahm das Jugendwerk keinen Einfluß auf die Fragestellungen der Jugendstudien (mit Ausnahme der angesichts der Ölkrise durch Eigeninteressen motivierten 5. und der 8. Studie von 1975 und 1979), sondern tritt nur als Mäzen auf.

Seit 1961 gibt es eine Institution „Jugendbericht“: §25 Abs. 2 des Gesetzes der Jugendwohlfahrt – inzwischen §84 des KJHG (Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz) – verpflichtet die Bundesregierung, in jeder Legislaturperiode „einen Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe“ vorzulegen (vgl. Richter/Coelen 1997). Federführend dafür war das Bundesministerium für Familie und Jugend, das Emnid 1964 mit einer neuen Jugendstudie beauftragte, deren Ergebnisse Grundlage für den Ersten Jugendbericht 1965 wurden. Emnid replizierte dafür die Untersuchungen aus den 50er Jahren, so daß Vergleiche möglich wurden.
Der Zweite Jugendbericht der Bundesregierung von 1968 beschränkte sich auf die Themen „Aus- und Fortbildung von Mitarbeitern in der Jugendhilfe“ sowie auf den Aspekt „Jugend und Bundeswehr“ (Richter/Coelen 1997, S. 191). Ende 1967 war das Jugendwohlfahrtsgesetz geändert worden und sah nunmehr vor, daß nur noch jeder dritte Jugendbericht einen Überblick über die gesamte Jugendhilfe geben sollte, während die anderen jeweils nur Teilbereiche bearbeiteten. Des weiteren sollten die folgenden Berichte von einer unabhängigen Kommission erarbeitet werden und eine Stellungnahme der Bundesregierung enthalten.
1965 – zeitgleich mit dem Ersten Jugendbericht – entstand die 3. Shell-Jugendstudie bei Emnid. Zehn Jahre später, 1975, erfolgte noch einmal eine Replikation, nämlich als 6. Shell-Studie finanziert vom Jugendwerk der Deutschen Shell AG. 1977 erhielt Emnid das letzte Mal den Auftrag zur Erstellung einer Jugendstudie – es ging dabei um eine vergleichende Analyse zwischen der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und Großbritannien.
Der Vierte Jugendbericht 1977 befaßte sich mit „Sozialisationsproblemen der arbeitenden Jugend“ und griff damit ein Thema auf, das durch unterschiedliche gesellschaftstheoretische Orientierungen sehr kontrovers bearbeitet wurde. Es gab deshalb auch bis jetzt einmalig einen Mehrheits- und einen Minderheitsbericht. Insgesamt wurde dieser Jugendbericht als „totale Pleite“ eingeschätzt (Wabnitz 1997, S. 18).
1981 ging der Auftrag zur Erstellung der 9. Jugendstudie an das Institut für Marktanalysen, Sozial- und Mediaforschung Psydata in Frankfurt/M., das auch die weiteren drei Studien bis zur aktuellsten 12. erstellte. Zugleich änderte sich der forschungsmethodische Ansatz in der Weise, daß biographischen Aspekten ein wesentlich größerer Stellenwert eingeräumt wurde. Eine Verbindung von quantitativen Methoden mit qualitativen Verfahren wurde erstmals vorgenommen und seitdem auch in anderen Studien verwirklicht (vgl. Treumann 1986). Auch die detaillierte Offenlegung der „Geschichte der Studie“, bei der nicht nur die beteiligten Personen vorgestellt, sondern auch die methodischen und inhaltlichen Debatten nachvollziehbar dargestellt wurden (vgl. Fuchs 1981), markierte eine neue Form von Präsentation.
Diese und die bereits 1985 folgende 10. Jugendstudie, in der ein Generationenvergleich vorgenommen wurde, stießen in der Öffentlichkeit auf breite Resonanz und beeinflußten auch die sonstige wissenschaftliche Jugendforschung in methodischer wie in inhaltlicher Hinsicht. Das 1988 erstmals herausgegebene „Handbuch der Jugendforschung“ ist dafür ein Beleg (Krüger 1988). Eine vergleichbare Wirkung hatte der Sechste Jugendbericht der Bundesregierung von 1984 zum Thema „Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland“, der

erstmals dazu führte, daß die Bundesregierung sich kritisch von einigen der wissenschaftlichen Darstellungen absetzte.
Spätestens ab diesem Zeitpunkt gibt es auch konkurrierende Jugendstudien, die durchaus unterschiedlich politisch Stellung nehmen und/oder politisch benutzt werden. Insbesondere die Konstatierung eines Wertewandels und die damit verbundene Einstellung der Jugend zur Erwerbstätigkeit spielten eine zentrale Rolle. Initiiert durch das Allensbacher Institut (vgl. Brock/Otto-Brock 1988) und aufgegriffen vom Sinus-Institut (1985) beschäftigten sich Klaus Allerbeck und Wendy Hoag (1985) von der Universität Frankfurt/M., Martin Baethge u.a. (1988) vom Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) in Göttingen sowie Rainer Zoll u.a. (1989) von der Universität Bremen mit der Klärung dieser Frage.
Anfang der 90er Jahre ging es nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten darum, herauszufinden, inwieweit gerade innerhalb der Jugend von einer gemeinsamen Basis ausgegangen werden kann oder nicht. Imbke Behnken u.a. (1991) von der Universität Gesamthochschule Siegen legten dazu eine „Schülerstudie '90" vor, das Institut für Empirische Psychologie (1992) erhob im Auftag von IBM Deutschland Orientierungen und Perspektiven der Jugend zwei Jahre nach der Vereinigung. Für das „Handbuch der Jugendforschung" wurde eine aktualisierte Neuauflage notwendig (Krüger 1993). Der Neunte Jugendbericht von 1994 behandelte die „Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern". Auch die 11. Shell-Jugendstudie fragte nach den Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland.

Übersicht über die Jugendberichte der Bundesregierung

1. Jugendbericht 1965:	Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe in der Bundesrepublik und Berlin (West)
2. Jugendbericht 1968:	Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe
3. Jugendbericht 1972:	Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe
4. Jugendbericht 1977:	Sozialisationsprobleme der arbeitenden Jugend in der Bundesrepublik Deutschland. Konsequenzen für Jugendhilfe und Jugendpolitik
5. Jugendbericht 1980:	Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe
6. Jugendbericht 1984:	Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland
7. Jugendbericht 1986:	Jugendhilfe und Familie – die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihre Perspektiven
8. Jugendbericht 1990:	Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe
9. Jugendbericht 1994:	Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern.

Der 10. Jugendbericht wird das Thema haben: „Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland“ (Wabnitz 1997, S. 23). Zu den einzelnen Jugendberichten sind zunehmend mehr Veröffentlichungen entstanden, in denen über die Berichte – die jeweils als Drucksache der Bundesregierung zusammen mit deren Stellungnahme publiziert werden – hinaus einzelne Aspekte wissenschaftlich vertieft bearbeitet werden (vgl. die Übersichten in Richter/Coelen 1997).

Übersicht über die Jugendberichte des Jugendwerks der Deutschen Shell

1. Jugendbericht 1953:	Jugend zwischen 15 und 24 (Emnid)
2. Jugendbericht 1954:	Jugend zwischen 15 und 24 (Emnid)
3. Jugendbericht 1966:	Jugend, Bildung und Freizeit. Dritte Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet (Emnid)
4. Jugendbericht 1974:	Die Einstellung der jungen Generation zum Unternehmer in seinem wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Umfeld (Institut für Jugendforschung)
5. Jugendbericht 1975:	Jugend zwischen 13 und 24 – Vergleich über 20 Jahre (Emnid)
6. Jugendbericht 1977:	Jugend in Europa. Ihre Eingliederung in die Welt der Erwachsenen. Eine vergleichende Analyse zwischen der BRD, Frankreich und Großbritannien (Emnid)
7. Jugendbericht 1979:	Die Einstellung der jungen Generation zu multinationalen Unternehmen (Institut für Jugendforschung)
8. Jugendbericht 1979:	Die Einstellung der jungen Generation zur Arbeitswelt und Wirtschaftsordnung (Institut für Jugendforschung)
9. Jugendbericht 1981:	Jugend ’81: Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder (Psydata)
10. Jugendbericht 1985:	Jugendliche + Erwachsene ’85: Generationen im Vergleich (Psydata)
11. Jugendbericht 1992:	Jugend ’92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland (Psydata)
12. Jugendbericht 1997:	Jugend ’97: Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen (Psydata)

Prognosefähigkeit von Jugendstudien

Wenn man überprüfen wollte, wie sich die Einstellungen der Jugendlichen ändern, wenn sie älter und erwachsen werden, müßte man über Längsschnittstudien verfügen. Leider sind solche im Bereich der Jugendforschung noch eher selten (vgl. Silbereisen/Kastner 1986, für den Schulbereich Pekrun/Fend 1991, für Einzelaspekte Strehmel 1989, Strehmel/Ulich 1990, Lempert u.a. 1990), in jedem Fall nicht für die allgemein angelegten Datenerhebungen, wie sie die Jugendstudien darstellen, verfügbar. Es gibt zwar – wie oben gezeigt – Replikationen von Fragestellungen oder auch

von kompletten Erhebungen (Allerbeck/Hoag 1985), aber dabei wurden jeweils neue Jugendgenerationen mit den gleichen Fragen angesprochen. Die damit möglichen Aussagen betreffen also Ähnlichkeiten oder Unterschiede in den Einstellungen von Jugendlichen zu verschiedenen Zeitpunkten – im Fall der Jugendstudien sind dies Vergleiche zwischen 1953, 1954, 1955, 1964, 1975 (d.h. den Emnid-Erhebungen) einerseits und zwischen 1981, 1984, 1991 und 1996 (d.h. den Psydata-Erhebungen) andererseits. Die 10. Jugendstudie beinhaltete darüber hinaus den Einbezug einer Erwachsenenstichprobe. Diese Personen wurden allerdings nach ihren Erinnerungen bezogen auf ihre eigene Jugend befragt, d.h., es ergab sich hier ein Vergleich zwischen z.B. Erziehungs- und Familienwahrnehmungen von Jugendlichen Mitte der 80er Jahre mit denjenigen, die Erwachsene der 80er Jahre als auf sie zutreffend in den 50er Jahren erinnerten.

Angesichts dieser „Prognoseunfähigkeit" der Jugendstudien wählen wir einen anderen Zugang, um festzustellen, ob die Aussagen der Jugendlichen Konsequenzen für die Erwachsenenbildung haben: Wir prüfen, wie sich Einstellungen zur Bildung, speziell zur Weiterbildung, im Laufe der Jahre verändert haben – soweit solche überhaupt erfragt wurden. Da die Bedeutung der Erwachsenenbildung insgesamt gestiegen ist, müßte sich dies – wenn die Aussagen der Jugendlichen prognostisch genutzt werden können – auch in einem Anstieg bei den Befragungen der Jugendlichen widerspiegeln.

Vom Institut für Jugendforschung in München – das auch die 4., 7. und 8. Shell-Jugendstudie durchführte – liegt eine im Auftrag des Springer-Verlags durchgeführte Studie „Jugend und Beruf" von 1972 vor, in der 914 Jugendliche im Alter von 14 bis 25 Jahren befragt wurden. Eine Frage behandelte explizit die Bedeutung von Weiterbildung. Sie lautete: „Hier unterhalten sich drei über das Problem der Weiterbildung. Wer sagt das, was Sie auch denken?" 53% Zustimmung erhielt die Aussage „Heutzutage hat man nie ausgelernt. Wenn man auf dem Laufenden bleiben will, muß man sich ständig weiterbilden – Monat für Monat, Jahr für Jahr". 41% stimmten zu bei: „Weiterbildung wird in Zukunft von großer Bedeutung sein. Da sich die Berufe ändern, wird man sich von Zeit zu Zeit weiterbilden müssen". Nur 6% glaubten: „Wenn man Schul- und Berufsbildung hinter sich hat, hat man es ein für allemal geschafft. Weiterbildung ist dann nicht mehr so nötig" (Sand/Benz 1976, S. 94).

Die 6. Shell-Jugendstudie von 1975 beinhaltet ebenfalls eine Reihe von Fragen, die auf die Relevanz von Bildung zielen. So wurden die 13- bis 24jährigen gefragt, wie man ihrer Meinung nach im Leben am besten weiterkommt. Die Antwort „Durch eine gute Ausbildung bzw. die Erweiterung der Kenntnisse durch entsprechende Fortbildung" erhielt unter den sieben Antwortmöglichkeiten mit 35% Nennungen den ersten Rang (Jugendwerk … 1975, Band II, S. 23). Gefragt, ob langes Lernen oder praktische Erfahrungen wichtiger seien, werteten allerdings 63% gegenüber nur 30% die praktischen Erfahrungen als wichtiger. Nur unter den Studierenden kehrte sich dies Bild um: Hier meinten 55%, daß langes Lernen wichtiger sei, gegenüber 31%, die der praktischen Erfahrung den Vorrang gaben (ebd., S. 48). In der Einschätzung der Bedeutsamkeit verschiedener Felder der Sozialisation rangiert die Weiterbildung ebenfalls nicht auf einem vorderen Platz. Gefragt war: „Wo erwirbt man eigentlich

diejenigen Eigenschaften, die für das moderne, vielfältige Leben wichtig sind?“ An erster Stelle mit 26% wurde die Lebenserfahrung vor der Familie (22%), dem Berufsleben (15%) und der Schule bzw. Hochschule (12%) genannt. Die eigene Weiterbildung kommt mit 10% an fünfter Stelle (ebd., S. 88). Insgesamt zeigt dies, daß Jugendliche 1975 zwar der Bildung durchaus einen wichtigen Stellenwert einräumten, jedoch damit nicht notwendigerweise – wenn man sie nicht wie 1972 explizit darauf anspricht – die Weiterbildung im Blick hatten.
1992 und 1996 wurde „berufliche Weiterbildung“ als eine mögliche Freizeitbetätigung erfragt. Es zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern wie auch zwischen den alten und den neuen Bundesländern: 1991 nahmen 40%, 1996 43% der weiblichen Jugendlichen aus den neuen Bundesländern gegenüber 32% bzw. 38% aus den alten Bundesländern oft oder sehr oft an beruflicher Weiterbildung teil, d.h., es hat eine Angleichung gegeben. Bei den männlichen Jugendlichen gaben 1991 36% und 1996 44% in den alten Bundesländern, 33% und 37% in den neuen Bundesländern an, sich oft oder sehr oft beruflich weiterzubilden. Bei beiden Geschlechtern ist die Teilnahme gestiegen, hat Weiterbildung also offensichtlich tatsächlich an Bedeutung gewonnen.
Wenngleich dies nicht als echte Prognose zu werten ist, zeigen die Ergebnisse doch, daß Jugendstudien reale Entwicklungen abzubilden vermögen. Im folgenden soll deshalb abschließend die aktuelle Jugendstudie mit ihren zentralen, auch für die Erwachsenenbildung relevanten Erkenntnissen vorgestellt werden.

Jugend ’97: Was erwartet sie? Wie kann die Erwachsenenbildung ihr gerecht werden?

Aus den Altersangaben der verschiedenen Jugendstudien ist bereits deutlich geworden, daß wir kein einheitliches Kriterium haben, um Jugend von Erwachsenen abzugrenzen. So zeigt die Bezugnahme auf „arbeitende Jugend“, wie sie sowohl in den empirischen Studien zum Wertewandel wie auch im Vierten Jugendbericht der Bundesregierung vorgenommen wurde, noch deutlicher jedoch die explizite Benennung des Altersspektrums von 13/15 bis 24 Jahren, daß in den Jugendstudien durchaus auch Erwachsene zu Wort kommen. Daraus läßt sich für die Erwachsenenbildung schließen, daß wir nicht einmal notwendigerweise fragen müssen, was die Erkenntnisse dieser Studien in einigen Jahren für die Erwachsenenbildung bedeuten können. Vielmehr deckt sich die Klientel der Jugendstudien bereits heute zu einem erheblichen Teil mit den Zielgruppen der Erwachsenenbildung. Unter diesem Aspekt soll im folgenden die neueste Jugendstudie von 1997 etwas genauer vorgestellt werden. Ihr Thema „Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement und politische Orientierungen“ betrifft unmittelbar auch Bildungsprobleme.
In der 12. Jugendstudie wird erstmals mit einer Altersgruppe gearbeitet, die noch jünger ist als die bisher einbezogenen: In einer explorativen Vorstudie mit 60 Jugendlichen im Alter von 13 bis 29 Jahren wurde festgestellt, daß Entscheidungen für und wider politisches Engagement bereits früher getroffen werden. Deshalb wurde die

Altersspanne für die Hauptstudie auf 12 bis 24 Jahre festgelegt. Befragt werden sollten 2.000 Probanden, die ein repräsentatives Abbild nach dem Mikrozensus 1995 und den Angaben im Statistischen Jahrbuch 1996 darstellen und als Quotenstichprobe nach den fünf Merkmalen Bundesland, Gemeindegrößenklasse, Alter, Geschlecht und Erwerbsstatus ausgewählt wurden. Die Datenerhebung erfolgte innerhalb von drei Wochen, beginnend mit dem 25.11.1996. Um sicherzugehen, daß der Quotenplan erfüllt würde, gab es eine Überquotierung, weshalb die Studie eine Gesamtfallzahl von 2.102 umfaßt. Mehr als die Hälfte der Interviews haben länger als 70 Minuten gedauert, insbesondere bei den 12- bis 14jährigen, bei denen häufig länger als 90 Minuten gebraucht wurden. Dies ist ein Indiz dafür, daß die Schwierigkeit und der Abstraktionsgrad der Fragen teilweise die Grenze der Belastbarkeit erreichten. Neben den quantitativen Daten der 2.102 Jugendlichen wurden in einer qualitativen Studie 60 Interviews mit Jugendlichen durchgeführt. Von denen wurden 19 Jugendliche, die sich in sozialer oder politischer Form engagierten, biographisch porträtiert.
Die Auswertung der quantitativen Hauptstudie umfaßt vier verschiedene Bereiche: Zunächst geht es um die Lebenslage junger Menschen, um die Frage, wie sie ihre derzeitige Situation und die zukünftigen Perspektiven wahrnehmen. Als zweites werden ihr Engagement und ihr Verhältnis zur Politik beleuchtet, es wird gefragt, woran Jugendliche sich heute orientieren, wofür sie sich engagieren. Drittens geht es um die Freizeitpräferenzen und die mit ihnen verbundenen Jugendkulturen, und es wird analysiert, ob ein Rückzug vom Politischen erfolgt. Schließlich werden fünf verschiedene Typen von Jugendlichen herausgearbeitet, die zeigen, daß Jugendliche zwar „jung, aber ansonsten ganz verschieden“ sind. Dies wird durch die Porträts noch einmal unterstrichen.
Die Lebenslage der Jugendlichen ist offenbar insbesondere von der Gefährdung eigener wie gesellschaftlicher Perspektiven geprägt:
Von den Interviewten sehen sich zwei Drittel als Jugendliche, ein gutes Drittel als Erwachsene, wobei sich im Osten 10% weniger als Erwachsene, also 10% mehr als Jugendliche sehen. Dies macht noch einmal deutlich, daß Jugend weniger ein Altersstatus als ein „sozialer Status“ ist (S. 286). Die Jugendlichen wollen auch nicht so schnell erwachsen werden, am wenigsten schnell die Studenten, die Ostdeutschen, die Arbeitslosen und die Frauen. Richard Münchmeier – der als neuer Partner von Arthur Fischer den an den vorherigen drei Jugendstudien maßgeblich beteiligt gewesenen Jürgen Zinnecker ablöste – vermutet einen Zusammenhang zwischen unsicheren Perspektiven und dem Wunsch, noch im Jugendmoratorium verbleiben zu können: Je schwieriger der Abschluß der Jugendphase, je unsicherer der Übergang, desto langsamer möchte man erwachsen werden (S. 287). Am schnellsten möchten noch die Auszubildenden ihren Status beenden. „Lehrling sein, heißt also, mit dem Erwachsenwerden angefangen zu haben und den Druck zu verspüren, möglichst schnell voranzukommen“ (S. 288).
Arbeitslosigkeit stellt für die Jugendlichen das zentrale Problem dar, und zwar sowohl in einer offenen Frage, in der nach den Hauptproblemen Jugendlicher heute gefragt wurde, wie auch in zwei standardisierten Fragen nach den Problemen für die Gesellschaft und für das eigene Leben, bei denen 15 Probleme vorgegeben

wurden, die als „gar kein Problem“, „geringes Problem“, „großes Problem“ oder „sehr großes Problem“ bzw. als die eigene Zukunft von gar nicht bis sehr stark beeinträchtigend eingestuft werden sollten. Arbeitslosigkeit steht mit 45,3% bei den Befragten an erster Stelle. „Arbeitslosigkeit bedroht und verunsichert (...) die Möglichkeiten, Jugend (erfolgreich) abzuschließen, bedroht die Jugendphase von ihrem Ende her“ (S. 280). Diese Bedrohung geht einher mit einer skeptischen Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten der Verantwortlichen in Politik und Gesellschaft: „Auffällig ist, daß Jugendliche besonders die ökonomischen, arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitischen Probleme als am drückendsten einschätzen, die in der öffentlichen politischen Rhetorik am meisten den Charakter von ‚Sachzwängen‘ verliehen bekommen“ (S. 294).
51% nehmen die persönliche Zukunft als „gemischt“ wahr, 35% sind eher zuversichtlich, 14% sehen sie eher düster. Vor allem die jungen Frauen in den neuen Bundesländern sehen die eigene Zukunft weniger zuversichtlich. Bei der Einschätzung der gesellschaftlichen Zukunft halten sich die eher düsteren und die eher zuversichtlichen Angaben die Waage.
Umweltschutzgruppen, Menschenrechtsgruppen, Gerichte, Bürgerinitiativen und die Polizei sowie Zeitungen genießen noch am ehesten Vertrauen bei den befragten Jugendlichen, während vor allem politischen Parteien, aber auch Bundesregierung, Bundestag, Kirchen und Arbeitgeberorganisationen das geringste Vertrauen entgegengebracht wird. Im Osten ist das Zutrauen insgesamt geringer als im Westen. Im Vergleich der Lebensalter in der Stichprobe zeigt sich keineswegs ein Anwachsen, eher ein Skeptischer-Werden. Für Erwachsenenbildungseinrichtungen wird es deshalb sicher wichtig sein, wie sie sich in Beziehung setzen können zu diesen gesellschaftlichen Organisationen, ob es ihnen gelingt, als glaubwürdige Institution wahrgenommen zu werden.
Gegenüber „der Politik“ dominieren eher Desinteresse und Ablehnung. Insgesamt geben nur noch 40% der Jugendlichen an, sich für Politik zu interessieren, womit dieses Interesse in den letzten 15 Jahren deutlich gesunken ist. Die jüngeren liegen stark unter dem Durchschnitt, von den Studierenden bezeichnen sich 76% als politisch interessiert.
Das Gefühl, von der Politik vernachlässigt zu werden, ist stark verbreitet, vor allem bei HauptschulabsolventInnen und bei jüngeren Befragten ist es groß. Die kritisierte Politik wird als „Erwachsenenpolitik“ wahrgenommen, und die Jugendlichen haben überwiegend den Eindruck, wenig bewirken zu können. Die Anomiewerte sind im Zeitverlauf gestiegen, sie hängen mit Geschlecht (Mädchen sind anomischer), Alter (Jüngere sind anomischer) und Bildungsstand (HauptschülerInnen sind anomischer) zusammen.
Dies heißt allerdings nicht, daß Jugendliche keine Beziehung zur Politik hätten. Den Items der Skala „Persönliche Distanz zur Politik“ stimmt keineswegs die Mehrzahl der Jugendlichen zu. Die Fragen nach den Inhalten des Wesens der Demokratie zeigen, daß für Jugendliche Demokratie „konkret“ ist, d.h. solche Aspekte betrifft, die „sie persönlich und ihre individuellen Freiheiten und Entfaltungsmöglichkeiten betreffen“ (S. 308). Entsprechend sind sie durchaus bereit, sich zu engagieren. Dabei

zeigt die Rangreihe der Motive zum Engagement, daß für die Jugendlichen die Art der Tätigkeit, vor allem der Spaß daran, die Chance, jederzeit wieder aussteigen zu können und die Möglichkeit, mitzubestimmen, Vorrang haben. Gerade das politische System bietet jedoch nur unzureichend solche Bedingungen. „Jugendliche sind durchaus engagementbereit, nur erscheinen ihnen die Strukturen und Akteure des politischen Systems und die Aktivitätsmöglichkeiten darin nicht geeignet, um ein für sie befriedigendes Engagement zu erreichen. Zwischen ihren Interessen, Bedürfnissen und Wünschen und den von ihnen erlebten Strukturmerkmalen des politischen Raums bestehen in ihren Augen keine Beziehungen mehr“ (S. 340).
Die Motive zum Engagement lassen sich auch auf die Teilhabe an Weiterbildungsaktivitäten beziehen: Auch hier käme es darauf an, Mitbestimmung zu ermöglichen, darüber sicherzustellen, daß die Inhalte Spaß machen, und eher baukastenähnliche, überschaubare, nicht zu lange Verpflichtungen erfordernde Angebote zu machen.
Berufliche Weiterbildung gehört bei vielen jungen Erwachsenen, nämlich bei mehr als der Hälfte der 18- bis 24jährigen, zu einer häufig oder sehr häufig gewählten Form der „Freizeitgestaltung“.
Auch wenn die bisherigen Ergebniszusammenstellungen verallgemeinernde Aussagen über „die Jugend“ enthielten, ist doch klar, daß es sich keineswegs um eine einheitliche Gruppe handelt. In der Shell-Studie wird deshalb eine Typenbildung vorgenommen, die mittels einer Cluster-Analyse über 18 Merkmale – und damit die Mehrzahl der erhobenen Daten – Typen identifiziert, die durch maximale Ähnlichkeit innerhalb der Gruppen bei maximaler Unähnlichkeit zwischen den Gruppen charakterisiert sind. Es werden fünf solcher Gruppen bzw. Typen unterschieden: Kids, Gesellschaftskritisch-Loyale, Traditionelle, Konventionelle und (Noch-)Nicht-Integrierte. Richard Münchmeier beschreibt die wesentlichen Merkmale dieser Typen und zieht daraus zugleich Konsequenzen für die politische Bildung:
Typ 1: Die Kids
Dieser Typ wird mit 27% von der größten Gruppe repräsentiert. Zu ihm gehören – wie die Bezeichnung nahelegt – die lebensaltersmäßig jüngeren Schüler, vor allem im Alter von 14 bis 17 Jahren. Sie sind noch wenig festgelegt, politisch noch nicht entschieden, eher unkritisch und desinteressiert. „Für die politische Bildung scheint ihre Nichtfestgelegtheit und Offenheit Chancen zu bieten; gleichzeitig erschwert es ihre politikferne und desinteressierte Haltung, mit den klassischen Mitteln der politischen Bildung an sie heranzukommen“ (S. 382).
Typ 2: Die Gesellschaftskritisch-Loyalen
Zu diesem Typ gehören 20% der befragten Jugendlichen, also jeder Fünfte. Sie sind gesellschaftskritischer als die anderen, aber nicht notwendig stärker engagiert. Der Anteil weiblicher Jugendlicher ist besonders groß bei diesem Typ. Münchmeier beschreibt sie als „kritisch, aber integriert, sie vertreten Reformideen, aber verhalten sich loyal. Von allen Gleichaltrigen vertreten sie am deutlichsten postmaterielle Werte. Sie haben den höchsten Wert auf der Skala Zukunftspessimismus. Sie stehen den Grünen nahe. Aber sie glauben am wenigsten an Möglichkeiten, ihre Ideen politisch zur Geltung zu bringen ... Ihr hoher Informationsstand und ihre politischen Einsich-

ten, die manchem politischen Bildner gefallen dürften, werden sie deshalb kaum zu politischem Engagement bewegen“ (S. 384).

Typ 3: Die Traditionellen

18% der Befragten finden sich in dieser Gruppe wieder. Sie gehören zu den Jugendlichen, die positiver über Politik denken und weniger pessimistisch in die Zukunft blicken. Ihr politischer Wissensstand ist hoch, ebenso ihr Interesse an Politik. Sie „setzen auf die traditionellen Mittel und Formen des politischen Engagements. Von daher sind sie sicherlich eine ‚leicht‘ zu mobilisierende Zielgruppe für politische Bildungsangebote, obwohl sie diese eigentlich am wenigsten bräuchten“ (S. 386).

Typ 4: Die Konventionellen

Auch hierzu gehören 18% der Stichprobe. Zu ihnen gehören diejenigen mit geringerem Bildungsstand, die auch bereits mehrheitlich erwerbstätig sind. Sie weisen die größte Politikdistanz auf, fühlen sich politisch entfremdet. Für sie ist Politik eher ein Störfaktor, sie versprechen sich nichts von ihr und interessieren sich auch nicht dafür. Ihre Politikdistanz ist nicht kritisch motiviert und auf Veränderung bezogen. „Für politische Bildung werden sie wohl nur schwer zu mobilisieren sein“ (S. 387f.).

Typ 5: Die (Noch-)Nicht-Integrierten

In diese letzte und kleinste Gruppe gehören 17% der Stichprobe, und zwar sind es mehrheitlich Schüler und Auszubildende. Sie sind sowohl bezogen auf die allgemeine wie auch die eigene Zukunft eher pessimistisch und haben die höchste persönliche Distanz zur Politik. Sie glauben, daß Politik kein Interesse an der Jugend habe. Insofern erleben sich auch den Gegensatz der Generationen besonders stark. Dennoch befürworten sie politische Aktivitäten und vertreten sowohl nutzen- als auch zielorientierte Motive für Engagement. „Gemessen an den Vorstellungen von sozialer Integration kann man diesen Typ deshalb als wenig integriert bezeichnen. Ihre Position scheint die ‚im Übergang‘ zu sein“ (S. 389). Ob sie allerdings deshalb von der politischen oder der Erwachsenenbildung erreichbar sind, scheint zumindest unsicher.

Fragt man abschließend nach den Utopievorstellungen, die sich in der heutigen Jugendgeneration zeigen, so sind diese zunächst einmal von eher zwiespältigen, eher pessimistischen Erwartungen geprägt. Insbesondere die qualitative Studie, die Interviews mit den doch sehr heterogenen Jugendlichen, zeigt erstaunlich homogene Einschätzungen von Politik und Politikern. Sie lassen sich durch folgende Aussagen bündeln:

– Politik ist langweilig
– nur ungelöste Probleme
– alte Männer in grauen Anzügen
– wer Geld hat, hat die Macht.

Im Mittelpunkt steht für die Jugendlichen ihr unmittelbares, alltägliches Leben, das sich durch Lebendigkeit, Spontaneität und Spaß auszeichnen soll. Die Zukunftsbilder sind eher privater Natur, bei weiblichen wie bei männlichen Jugendlichen gleichermaßen. Der eher pessimistischen Sichtweise auf die heutige Gesellschaft stellen die Jugendlichen ein „Gegenbild“ gegenüber, eine „Gegenwelt“, in der Menschlichkeit und Toleranz hohe Werte haben. „Offen und ehrlich miteinander umzugehen, dem

anderen nichts vormachen, sondern ihn in seiner Andersartigkeit tolerieren und akzeptieren, vom ihm lernen, ohne sich selbst zu verlieren, spontan sein und experimentieren, gewaltfrei miteinander reden und umgehen, um zu wirklichen – und nicht zu faulen – Kompromissen zu kommen – so sollte menschliche Kommunikation, so sollte der private und öffentliche Umgang miteinander sein“ (S. 66).
Die Politik bleibt durchaus in den Zukunftsvisionen der Jugendlichen nicht außen vor. Sie wünschen sich vielmehr, daß durch die Politik garantiert würde, „daß alle Menschen in Gesundheit und Frieden leben können, daß es weder Armut noch Elend noch Kriege und Hunger gibt und daß die Umwelt geschont wird. Gewalt, das heißt Krieg als Mittel der Politik, wird mehrheitlich abgelehnt, und eine ehrliche Deeskalations- und Friedenspolitik soll an deren Stelle treten“ (ebd.).
Für die Erwachsenenbildung lassen sich aus diesen Utopievorstellungen durchaus Anregungen entnehmen. Zu diesen gehört vor allem, die Vielfalt der Lebensformen zu akzeptieren und ihr gerecht zu werden. Gemeinsam mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach angemessenen Wegen für Engagement und Lernprozesse zu suchen – das könnte die Botschaft der neuen Jugendstudie sein.

Literatur

Allerbeck, Klaus/Hoag, Wendy (1985): Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven. München

Baethge, Martin/Hantsche, Brigitte/Pelull, Wolfgang/Voskamp, Ulrich (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen

Behnken, Imbke, u.a (1991): Schülerstudie ’90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung. Weinheim

Brock, Ditmar/Otto-Brock, Eva (1988): Hat sich die Einstellung der Jugendlichen zu Beruf und Arbeit verändert? In: Zeitschrift für Soziologie, H. 6, S. 436–450

Fuchs, Werner: Geschichte der Studie. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1981): Jugend ’81: Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Band 2. Hamburg, S. 272–330

Institut für Empirische Psychologie (Hrsg.) (1992): Die selbstbewußte Jugend. Orientierungen und Perspektiven 2 Jahre nach der Wiedervereinigung – Die IBM-Jugendstudie ’92. Köln

Jugendwerk der Deutschen Shell/Emnid (Hrsg.) (1953): Jugend zwischen 15 und 24. Hamburg

Jugendwerk der Deutschen Shell/Emnid (Hrsg.) (1954): Jugend zwischen 15 und 24. Hamburg

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1966): Jugend, Bildung und Freizeit. Dritte Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet, durchgeführt vom EMNID-Institut für Sozialforschung. Hamburg

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1974): Die Einstellung der jungen Generation zum Unternehmer in seinem wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Umfeld. Hamburg

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1975): Jugend zwischen 13 und 24 – Vergleich über 20 Jahre. Hamburg

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1977): Jugend in Europa. Ihre Eingliederung in die Welt der Erwachsenen. Eine vergleichende Analyse zwischen der BRD, Frankreich und Großbritannien. Hamburg

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1979): Die Einstellung der jungen Generation zu multinationalen Unternehmen. Hamburg

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1979): Die Jugend und ihre Zukunftschancen. Hamburg

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1980): Die Einstellung der jungen Generation zur Arbeitswelt und Wirtschaftsordnung 1979. Hamburg
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1980): Jugend zwischen Anpassung und Ausstieg. Hamburg
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1981): Jugend '81: Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder (3 Bände). Hamburg
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1984): „Aufruf Jugend '83": Jugend vom Umtausch ausgeschlossen – Eine Generation stellt sich vor. Reinbek
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1985): Jugendliche + Erwachsene '85: Generationen im Vergleich. Band 1: Biografien, Orientierungsmuster, Perspektiven. Band 2: Freizeit und Jugendkultur. Band 3: Jugend der fünziger Jahre – heute. Band 4: Jugend in Selbstbildern. Band 5: Arbeitsbericht und Dokumentation. Opladen
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1992): Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Band 1: Gesamtdarstellung und biografische Porträts. Band 2: Im Spiegel der Wissenschaften. Band 3: Die Neuen Länder: Rückblick und Perspektiven. Band 4: Methodenbericht, Tabellen, Fragebogen. Opladen
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend '97: Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen
Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1988, 19932): Handbuch der Jugendforschung. Opladen
Lempert, Wolfgang/Hoff, Ernst-H./Lappe, Lothar (1990): Berufsbiographien und Persönlichkeitsentwicklung junger Facharbeiter. Eine Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie,H. 3, S. 194–217.
Pekrun, Reinhard/Fend, Helmut (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart
Richter, Helmut/Coelen, Thomas (Hrsg.) (1997): Jugendberichterstattung. Politik, Forschung, Praxis. Weinheim
Sand, Hermann/Benz, Kurt H. (1976): Jugend und Meinungsbildung. Stuttgart
Silbereisen, Rainer/Kastner, Peter (1986): Neue Orientierungen in der psychologischen Jugendforschung. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Weinheim, S. 63–75
Sinus-Institut (1985): Jugend privat. Verwöhnt? Bindungslos? Hedonistisch? Opladen
Speichert, Horst (1986): In tausend Spiegeln – Jugendliche und Erwachsene 1985. Eine Studie wird vorgestellt. Reinbek
Strehmel, Petra (1989): Arbeitslosigkeit und Biographie. Bericht über eine Längsschnittstudie mit jungen Erwachsenen. Augsburg (Augsburger Bericht zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie, Nr. 35)
Strehmel, Petra/Ulich, Dieter (1990): Erwerbsbiographie und Entwicklung. Neue Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung mit jungen Erwachsenen. Universität Augsburg (Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie, Nr. 47)
Treumann, Klaus (1986): Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. Mit einem Ausblick auf neuere Jugendstudien. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen. Weinheim, S. 193–214
Wabnitz, Reinhard Joachim (1997): Jugendberichterstattung im Spiegel der Politik. In: Richter, Helmut/Coelen, Thomas (Hrsg.): Jugendberichterstattung. Politik, Forschung, Praxis. Weinheim, S. 13–24
Zinnecker, Jürgen (1985): Die Jugendstudien von Emnid/Shell 1953–1955. In: Jugendwerk der Deutschen Shell AG: Jugendliche + Erwachsene '85, Band 3: Jugend der fünfziger Jahre – heute. Opladen, S. 409–480
Zoll, Rainer, u.a. (1989): Nicht so wie unsere Eltern. Ein neues kulturelles Modell? Opladen

Peter Faulstich

Aneignung von Weisen der Welterzeugung
Perspektiven aus der documenta X

Wenn es um Zukunft geht, scheint in Kunst eine Interpretation auf, die höhere Sensibilität und größere Kreativität verspricht als andere Formen der Weltaneignung. Der ästhetischen Produktion wird ein seismographisches Gespür für Tendenzen, für Trends, für nicht Artikuliertes unterstellt. Sie wurzelt tiefer in Sinnlichkeit; sie ist empfindsamer in ihrer Wahrnehmung.
Wenn gleichzeitig gilt, daß die Suche nach der Zukunft ein immer wichtiger werdendes Thema wird, dann scheint eine Reaktivierung utopischen Denkens angesagt. Utopie tritt auf als Entwurf einer gestalteten Welt, als eine der Zeit vorauseilende Vision. Kunst kommt dann ins Spiel als Weise ästhetischer Welterzeugung.
Wenn es so ist, daß Bildung die individuelle Aneignung von Kultur bedeutet (vgl. Adorno 1975, S. 67), dann ist der Umgang mit Kunstwerken ein – aus der gegenwärtigen Diskussion eher verdrängter – Fokus von Bildung, auch von Erwachsenenbildung. Gefragt ist dann nach Strategien der Vermittlung, aber auch umgekehrt nach didaktischen Potentialen von Kunst.
Sind auf diese Weise utopische Potentiale ästhetischer Produkte und Erwachsenenbildung zusammengebracht, geht es um andragogische Vermittlung von Welterzeugung und Weltaneignung durch Kunst. Wo wäre diese Herausforderung größer als am Beispiel der Ausstellung der Weltkunst, zuletzt auf der documenta X. Keine Kunstaktivität im Jahr 1997 hat stärkere Diskussionen provoziert und auseinandergehendere Interpretationen erzeugt als die dX.
Deshalb werde ich beim Durchgang durch den „Parcours“ einige Exponate befragen, was sie an perspektivischem Potential bergen und wie dies vermittelbar ist. Dabei wissen wir, es handelt sich um „offene“ Kunstwerke (Eco 1977), gekennzeichnet durch „fundamentale Ambiguität der künstlerischen Botschaft“ (ebd., S. 11).

Retroperspektive

Die dX ist explizit als „Retroperspektive“ angetreten. Dieser „Blick zurück nach vorn“ enthält den Anspruch, das Vergangene mit dem Zukünftigen zu verbinden, zu fragen, was das Bleibende ist und was das Kommende. Von einem zeitgenössischen Standpunkt aus wird ein antizipierender Blick auf die Zukunft künstlerischer Produktion und ihres gesellschaftlichen Kontexts geworfen. Deshalb geht es auch um Einordnungen. Zu dem Konzept gehören auch Publikationen und Vorträge. „ Die Ausstellung, ‚Das Buch‘ und das Programm ‚100 Tage – 100 Gäste‘ bilden zusammen das Ereignis documenta X“ (David in art 4/1997, S. 42). Die dX stellt sich somit der Aufgabe von Vermittlung. Dies hat ihr den Vorwurf von Intellektualität und Funktionalität eingebracht.

Aus Anlaß der dX findet nach dem Anspruch der Ausstellungsmacherin eine Vergewisserung statt als Rückblick auf fast ein halbes Jahrhundert und als Ausblick auf das nächste Jahrtausend.
„Die letzte *documenta* des Jahrhunderts mußte sich – ohne dem modischen Trend zur Jubiläumsfeier zu verfallen – die Aufgabe stellen, einen kritischen Blick auf die Geschichte, auf die jüngste Nachkriegsvergangenheit zu werfen und das, was davon die Kultur und die zeitgenössische Kunst umtreibt: die geschichtlichen Ereignisse, das Gedächtnis, die Dekolonisierungsbewegungen, die ‚Enteuropäisierung' der Welt (Wolf Lepenies), aber auch die komplexen – postarchaischen, posttraditionalen und postnationalen – Identifikationsbemühungen in den ‚fraktalen Gesellschaften' (Serge Gruzinski), die aus dem Zusammenbruch des Kommunismus und der Brutalisierung des Marktes entstanden sind" (David, S. 9). Die dX stellt sich der ambitionierten Aufgabe, „unter einer kritischen, wenn nicht gar programmatischen, aktuellen Perspektive die wichtigen Positionen zu sichten und neu zu durchdenken, die in den sechziger Jahren aufkamen" (ebd.). Also ist die historische Dimension vertreten durch Kunstwerke der 60er und 70er Jahre, welche die Referenz abgeben für zukünftige Perspektiven.
„An der Retroperspektive soll durchaus auch die Veränderung der künstlerischen Praktiken sichtbar werden. Dieses Problem beschäftigt heute viele. Die documenta X wird also nicht die Frage beantworten: ‚Wie wird die Kunst im 21. Jahrhundert aussehen?' Wir sind ja keine Hellseher und Wahrsager. Aber die Fragen, was ist ein Kunstwerk, welche neuen Formen nimmt die Kunst an, wie sieht die Rolle des Künstlers aus – diese Fragen beschäftigen mich sehr, und sie stehen auch im Zentrum der gegenwärtigen Debatte" (David in art 4/1997, S. 39).
Der „Parcours" ist angelegt als Bildungsgang; er zeichnet „einen ideellen, sinngebenden Spaziergang durch die Stadt" (David in documenta documents 1, S. 2). Seit 1955 ist Kassel der Veranstaltungsort der documenta. Bislang wurde das Modell des Ausstellungsspaziergangs präferiert, das – so der Vorwurf von Catherine David – abzielte auf die Rezeption der Avantgarde und ihre Vermarktung als Konsumartikel. Die dX setzt sich dagegen ab. „Um die Rezeptionshaltung und den ‚Kirmeseffekt' in Grenzen zu halten oder ihm entgegenzuwirken, schien es erforderlich zu sein, die Heterogenität der Ausstellungsorte, ihre Mischung (...) und die Heterogenität der Werke im Kasseler ‚Hier und Jetzt', im Kontext Kassel 1997, in einem historischen und urbanen Parcours zu artikulieren, um so die Aufmerksamkeit auf die Zeichen der Geschichte zu lenken, die sich in das Antlitz der Stadt eingeschrieben haben" (a.a.O., S. 11). Genau dies hat viel Ärger und Mißverständnis eingebracht. Es ist zum einen eine Verweigerungshaltung gegenüber dem Kunstbetrieb und zum andern eine Auffassung von Kunst, die explizit nach ihrer Wirkung fragt und damit die Fiktionen von Autonomie aufbricht. Ausstellungsmachen wäre demgemäß ein didaktisches Problem. Die Ausstellungskonzeption ist durchaus Bildungsprojekt. Die dX ist ein Projekt der Erwachsenenbildung. Dies steht im Gegensatz zu den Immunisierungsstrategien des Kunstmarktes und wird insofern sowohl brisant als auch schwierig als Gegenentwurf. Die Intellektualität des Konzepts hat möglicherweise

auch ein Defizit an Emotionalität bewirkt. Zu fragen ist aber nicht, ob die dX gut oder schlecht war. Zu fragen ist, was gelungen ist.

Jeff Walls „film stills“

Als erstes erzeugt die dX ein Schwingen zwischen Kunst und Wirklichkeit. Ausgehend vom Bahnhof als Kunststätte wird der Teilnehmer in die Unterwelt der Unterführungen und Untergrundbahnen geleitet. Dort findet man ein Foto des kanadischen Künstlers Jeff Wall (*1946) (Abb. 1), das den Unterschied von Realität und Fiktion aufbricht. Das in einen Leuchtkasten für Reklame montierte Bild sieht zunächst aus wie ein Schnappschuß. Aber bei genauerem Hinsehen beginnt die Irritation. Die Schatten können so nicht stimmen, Körper- und Armhaltung des dargestellten Mannes, der eine Tüte mit „Milk“ – so der Titel – in der Hand hält, sind nicht schlüssig. Die Dynamik der Bildelemente ist gegenläufig. Nichts an diesem Foto ist „realistisch“, alles ist inszeniert.

Abb. 1: Passanten in der Unterführung am Kulturbahnhof in Kassel vor der Fotoarbeit „Milk“ von Jeff Wall.



Foto: Koch, Hessische/Niedersächsische Allgemeine

Jeff Wall stellt seine Leuchtkastenbilder ins Spannungsfeld von Malerei, Photographie und Film. Zum einen gibt es eine konzeptionell begründete Komposition in der Syntaktik des Bildaufbaus. Und es werden aus der Malerei semantische Symbole wie Gesten – der haltenden, der gespannten Hand – aufgenommen. Zum anderen arbeitet Wall mit dem surrealistischen Konzept der „explosion fixe", dem bewegungslosen Erstarren, dem unheimlichen Erscheinen der Gegenstände aus dynamischen Prozessen – wie die spritzende „Milk". Die Fotos sind eher angehaltene Filmbilder – „film stills". Wall bedient sich der digitalen Montage, um die arrangierten Motive nachzuarbeiten. Die Bilder sind dann perfekt inszenierte „Schnappschüsse". Es entsteht ein Sprung im scheinbar Selbstverständlichen. Heraussteigend aus der U-Bahn scheint die Stadt zu verschwimmen, indem Geschäfte, Restaurants, Boutiquen merkwürdig flirren zwischen Banalität und Faszination. Was denn real ist, weiß man kaum mehr. Die „Volksboutique" ist Exponat der dX, die documenta-Boutique betreibt ein cleverer Sockenverkäufer.

Broodthaers' Museum

Dem schließt sich – nachdem die Rezipienten einmal sensibilisiert sind – konsequent das Adler-Museum des Belgiers Marcel Broodthaers (1924–1976) an, das im Ergeschoß des Fridericianums an herausragender Stelle präsentiert wird (Abb. 2).

Abb. 2: Marcel Broodthaers' Adler-Museum

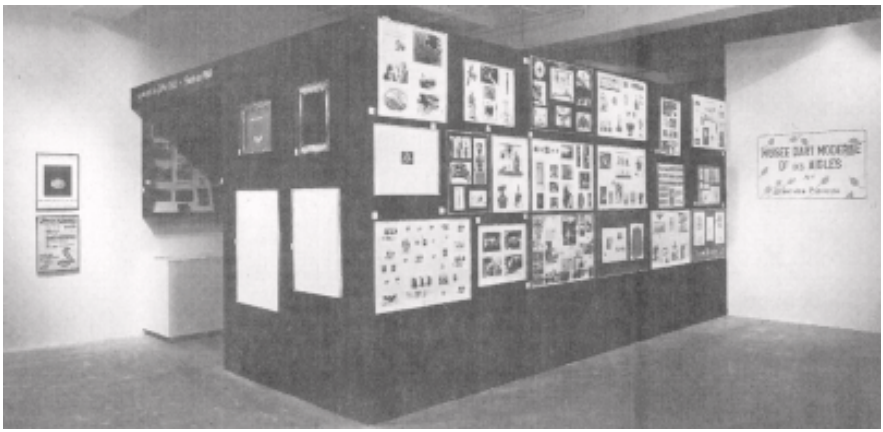


Foto: Hessische/Niedersächsische Allgemeine

Es steht in der Tradition von Magritte und Duchamp und potenziert deren Exponate. Die Reflexivität der Kunst hat mittlerweile mindestens das fünfte Niveau ereicht: die Darstellung von Darstellungen von Wirklichkeit von Darstellung der Wirklichkeit dargestellt durch Wirklichkeit anstelle von Darstellungen von Wirklichkeit. Kunstwerke

stellen erstens Wirklichkeit dar, sie werden dann zweitens – z.B. bei Velázques' Meninas – selbst Teil der Wirklichkeit; sie werden drittens selbstreflexiv, wenn z.B. Magrittes Gemälde einer Pfeife negiert, eine Pfeife zu sein; sie werden rückkehrend mit der Wirklichkeit identisch in Duchamps „ready-mades"; sie treten letztlich an die Stelle von Wirklichkeit und leugnen das – so bei Broodthaers Anhängern ausgestellt im *„Musée d'Art Moderne, Department des Aigles",* die – auf Magritte und Duchamp anspielend – deklarieren „Dies ist kein Kunstwerk". Diese Museumsparodie bestand in ihrer ersten Fassung, als sie der Dichter Marcel Broodthaers 1968 bei sich zu Hause in Brüssel eröffnete, aus leeren Kisten und Postkarten. Das fiktive Museum ist im Laufe der Jahre gewachsen und erhielt zusätzliche Abteilungen. In einer früheren Fassung war die *Section Publicité* bereits 1972 auf der documenta 5 zu sehen. Parodie ist angesagt – auch bezogen auf den Gegenstand des Museums – den Adler, der in Broodthaers' Dichtung auftaucht im Vers „Oh Melancholie, herbes Adlerschloß" und der Metapher ist für das Erhabene, Emblem des Imperialismus und Symbol der Macht. Im Adler-Museum ist auch der Vogel auf dem Verpackungspapier der „Deutschen Markenbutter" ausgestellt. Broodthaers beschreibt sich selbst als listig und ironisch. Die Spannung zwischen Bild und Wirklichkeit wird so in Schwingungen versetzt zwischen Identität wie in Magie und Fiktion in höchsten Graden von Virtualität. Es werden Bedeutungsebenen überlagert durch Metasysteme von Zeichen.

Schon Magrittes gemalte „Pfeife" war keine Pfeife und konnte keine sein, gehörte aber als Bild einem neuen Zeichensystem an. Duchamp hatte dieses Phänomen genutzt, indem er seine ready-mades in den ästhetischen Kontext des Museums stellte und damit Gebrauchsgegenstände in das System künstlerischer Zeichen integrierte, sie dadurch zum Kunstwerk machte. Als Duchamp 1917 ein industriell produziertes Urinoir unter dem Titel „Fontaine" ausstellte, provozierte er selbstverständlich das Museumsestablishment, gleichzeitig machte er aber ernsthaft klar, daß es eine Setzung und Vereinbarung ist, was Kunst sei und was nicht. Broodthaers potenziert dieses Spiel, indem er Kunst zur Wirklichkeit erklärt und damit die Grenzen aufhebt. Dies zerstört jeden Glauben an Abbildbarkeit durch Kunst. Gleichzeitig werden Bild und Sprache zusammengebracht und gezeigt, daß es Sehen ohne Sprechen nicht geben kann. Broodthaers rezipiert Roland Barthes, der in „Mythen des Alltags" gezeigt hatte, daß die menschliche Gesellschaft in der Lage ist, sprachlich gefaßte Bedeutungen zu produzieren, und gleichzeitig das Bezeichnete oder Dargestellte mit Mythen überzieht, Riten, Signalen und Botschaften, die nicht den Gegenständen anhaften, sondern ihnen zugesprochen werden und sich mit ihnen verbinden. Damit wird keine Zukunftsbotschaft einer ästhetischen Sozietas verkündet, sondern die Spiegel werden gespiegelt in Ironie und Reflexivität.

Richters Atlas

Reflexivität der Wirklichkeitsbezüge bezieht Gerhard Richter (* 1932) – im Erdgeschoß des Fridericianums den größten Raum direkt gegenüber Broodthaers einneh-

mend – auf die eigene Biographie und ästhetische Produktion. Sehr früh hat er beschlossen, die von ihm gesammelten und die Quellen seiner Arbeit dokumentierenden Materialien zu archivieren: Zeitungsausschnitte, Schnappschüsse von Amateuren, eigene Photos. Diesen Atlas, als Museum der eigenen Werkgeschichte, hat Richter 1962 begonnen. Er stellt ein Work-in-progress dar, das 1972 zum ersten Mal ausgestellt wurde. Die Präsentation auf der dX (Abb. 3) umfaßte ungefähr 5.000 Bilder auf 600 Tafeln in einer taxonomisch strukturierten Dokumentenmontage: Reiseziele, Autos, Flugzeuge und Schiffe ebenso wie Bestandteile von Sensationen, Tiere, Natur und Städte, Berge, Wasser, Wolken. „All dies fügt sich in einen ‚Kosmos' der Sekretärinnen, Liebespaare und Krankenschwestern, gekrönten Häupter, Soldaten, Sportler und historisch bedeutsamen Personen. In einem hart geführten Schnitt folgt den ausgemergelten Menschen aus den Konzentrationslagern eine Sequenz pornographischer Szenen" (Friedel in Richter 1997, S. 5).

Abb. 3. Gerhard Richter „Atlas"

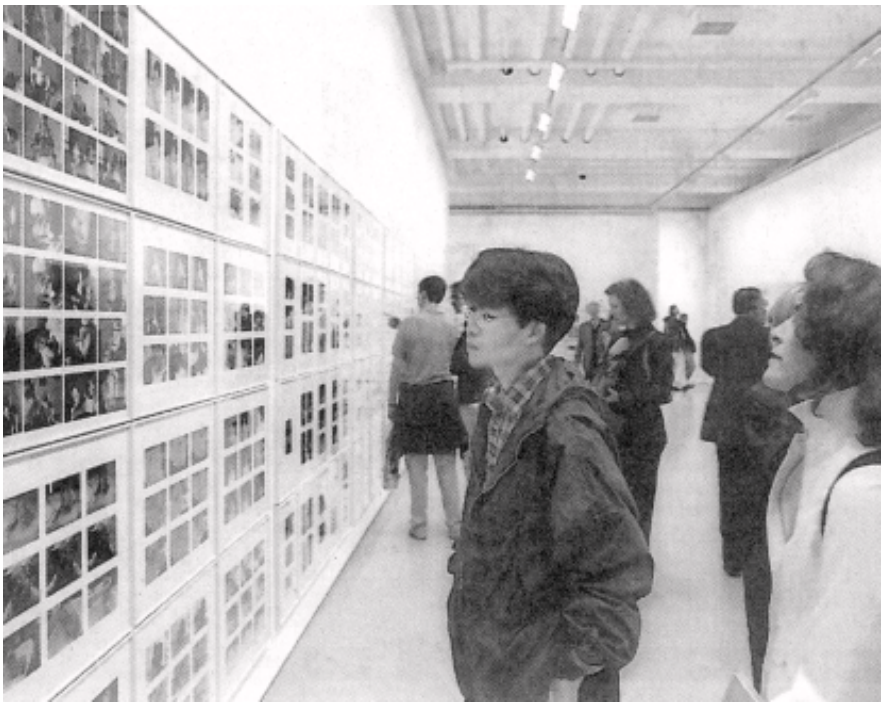


Foto: Koch, Hessische/Niedersächsische Allgemeine

Diese Vorlagen waren immer auch Material für Richters konstruktivistische Kunst. Bekannt sind die „Baader-Meinhof-Fotos", wobei Richter die urspünglich im „Stern" und im „Spiegel" veröffentlichten Aufnahmen reproduzierte, bearbeitete und ver-

fremdete, so wie sie auch in den danach entstandenen Gemälden verunscharft sind.
Ein neuerer umfangreicher Abschnitt des „Atlas“ ist Richters Familie, seiner jungen Frau, ihrer Schwangerschaft und den Kleinkindern gewidmet. Er hat aber keineswegs Bildvorlagen fotographiert. „Ein Foto macht man für ein Foto, und wenn man Glück hat, entdeckt man es später für ein Bild“ (Richter 1993, S. 256).
Dies meint keine naturalistische Wiedergabe, sondern Konstruktion. „Ich mißtraue nicht der Realität, von der ich ja so gut wie gar nichts weiß, sondern dem Bild von Realität, das uns unsere Sinne vermitteln und das unvollkommen ist, beschränkt. (...) Ich kann über die Wirklichkeit nichts deutlicheres sagen als mein Verhältnis zur Wirklichkeit, und das hat dann was zu tun mit Unschärfe, Unsicherheit, Flüchtigkeit, Teilweisigkeit oder was auch immer“ (Richter zit. in Wilmes 1988, S. 14).
Der „Atlas“ ist also selbst ein Gesamtwerk. In ihm spiegeln sich biographische und ästhetische Etappen. Überlegungen, die in die Bilder Richters eingehen, finden in den Fotos, Skizzen und Collagen des Atlas ihren eigenen Ausdruck. Er repräsentiert genau das, was man als Patchwork-Biographie, als Biographie-Collage bezeichnen kann. Es ist der reflexive Umgang eines Künstlers mit sich selbst, einem, der 1961 kurz vor dem Bau der Mauer die DDR verlassen hat und seitdem jede Festlegung immer wieder aufbricht, neue Stile sucht, aber gleichzeitig eine die Episoden verbindende Kontinuität und Identität herzustellen versucht und gestaltet. Für Catherine David ist der „Atlas“ ein Werk, das „ästhetische, kognitive, sinnliche und sogar ethische Erfahrungen“ ermöglicht. „Er entstand zwar schon in den sechziger und siebziger Jahren, doch mir ist es wichtig, ein großes Publikum, das diese Arbeit nicht kennt, mit dieser umfassenden Gegenüberstellung fotographischer Bilder aller Art zu konfrontieren“ (in art 4/1997, S. 39). Ein Teil der Kritik hat den „Atlas“ nur als Vorarbeiten akzeptiert und die Tafelbilder Richters als das „Eigentliche“ auf der dX vermißt. Der Atlas ist „offen“ für kontroverse Interpretation: Er zeigt das „Potential, aus dem die Künstler schöpfen“ (Eduard Beaucamp, FAZ vom 29.9.1997), gerade indem er „einen riesigen Raum mit 5000 sorgfältig gerahmten Urlaubs- und Familienphotos ausstaffiert“, wie Ulrich Greiner süffisant glaubt bemerken zu müssen (Die Zeit vom 26.9.1997).

Hamiltons Interieurs

Spiegelwelten baut auch Richard Hamilton (* 1922). Seit Mitte der fünfziger Jahre betreibt er Versuche, um die Möglichkeiten des Bildes durch technische Eingriffe auszuloten (reshaping). In „Seven Rooms“ (1994 – 1996) photographierte er zunächst die nackten, weißen Wände eines Ausstellungsraums und scannte sieben Negative von Interieurs in einen Computer, so daß es möglich war, die Aufnahmen zu manipulieren, z.B. perspektivische Verzerrungen zu korrigieren. Produkt sind also nicht Fotos im herkömmlichen Verständnis von technischer Reproduktion, sondern extrem artifizielle Produkte (Abb. 4).

Abb. 4: Richard Hamilton „Seven Rooms“

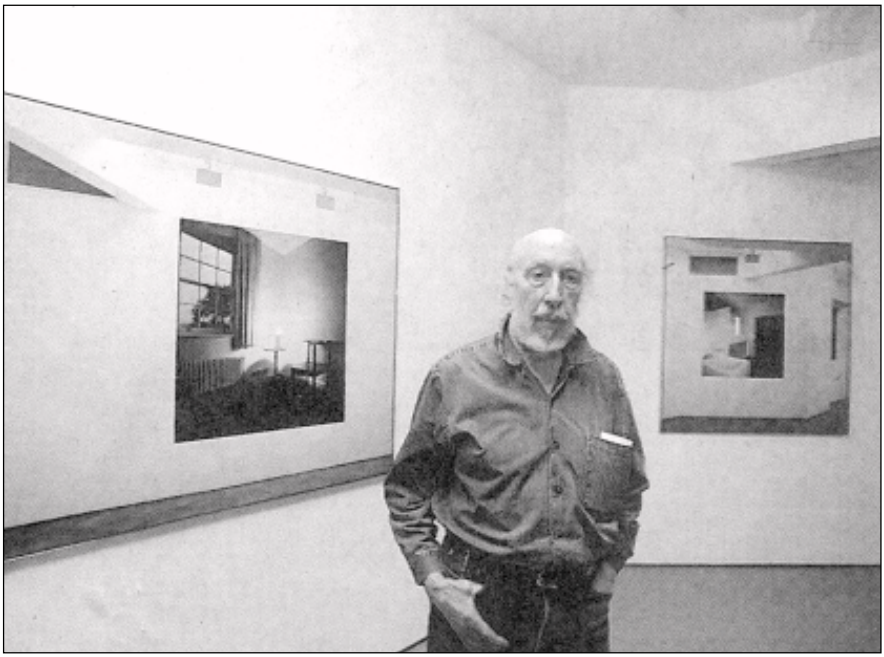


Foto: Koch, Hessische/Niedersächsische Allgemeine

Auch die Ergebnisse sind mehrfach verschachtelt mit Bildern in Bildern in Bildern. Die Wirklichkeit liefert Bilder, und die Bilder stellen Bilder dar. Gegenstand waren ursprünglich sieben Räume des eigenen Hauses. Damit werden die in den Interieurs dargestellten Räume gleichzeitig zu einem Selbstporträt des Künstlers.

„Hyperreflexivität“

Diese Auswahl von Kunstwerken der dX ist zweifellos willkürlich. Es gab vieles andere zu sehen. Nichtsdestoweniger ist das Resultat auffällig und bemerkenswert. Gerade die exponiertesten Produzenten, zu denen Broodthaers, Richter und Hamilton gehören, sind gekennzeichnet durch eine potenzierte Reflexivität. Dies ist nicht nur selbstbezügliche Intellektualität, sondern erhält eine sinnliche Form von Emotionalität. Alles Selbstverständliche und Unmittelbare scheint auch im Wahrnehmen und Fühlen aufgelöst. An die Stelle von Eindeutigkeiten treten Offenheit und Selbstbezüglichkeit. Dies könnte die kulturtheoretische Essenz dessen sein, was die dX zeigt. Man trifft auf eine „Hyperreflexivität“ einer sich andeutenden „Metamoderne“. Scott Lash hat den Begriff der „ästhetischen Reflexivität“ benutzt, um darauf hinzuweisen, daß nicht nur die kognitiven Symbole reflexiv werden, sondern auch Bilder, Klänge, Geschich-

ten. Er verweist dabei auf den mimetischen Charakter solcher Zeichen (Lash in Beck u.a. 1996, S. 234). Gleichzeitig finden die Spiegelungen und Brechungen in extremer Individualität statt: in Broodthaers' Privatmuseum, Richters Atlas seines eigenen Kosmos oder Hamiltons privaten Interieurs.
Allerdings wäre es zu einfach, dies als postmodernes Flimmern abzutun, wie Eberhard Fiebig es unternimmt: „Was David erzählt, klingt wie das verzerrte Echo einer von französischen Meisterdenkern Baudrillard, Derrida, Lyotard, Virillo seit langem herbeigeredeten gesellschaftlichen und kulturellen Entropie" (Fiebig in FR vom 20.9.1997, S. 8). Zwar diskutiert David mit Virillo theoretische Einordnungen: „Der blinde Fleck der Kunst" (in documenta documents 1, S. 56–67); die präsentierten Künstler aber sind keine Apologeten des Dekonstruktivismus, sondern sie zeigen Versuche, mit erschreckenden Offenheiten umzugehen – also doch wieder eine sinnliche Form zu finden. Wenn in sexistischer Pose der Ausstellungmacherin „eine katastrophale sinnliche Apathie" (Fiebig) vorgeworfen wird, wenn sie als „Nonne im Bordell" (SZ), als „eine Jeanne d'Arc, die den Kunstbetrieb aufstacheln und reformieren will und dazu nach den vielen üppigen und populistischen Kunstfestivals, nach den Orgien der Malerei eine strenge Diät verordnet" (FAZ), als „Zuchtmeisterin", „Schneewittchen", als „Maria Magdalena", „weiblicher Robespierre", „schwarze Äbtissin von St. Germain des Près" bezeichnet wird (zit. in FR vom 29.9.1997, S. 18), dann sagt das mehr über die Kritiker aus als über die Kunstwerke.

Reflexive Moderne

Die Sensibilität der Kunst potenziert den Zeitgeist, wie er sich in der Diskussion um „reflexive Moderne" zeigt.
„Theorien reflexiver Modernisierung versuchen das neue Wilde der Wirklichkeit durch eine an dem Gedanken der Radikalisierung der Moderne geschulte Begriffs- und Theoriebildung einzufangen. (...) Sie sind vom Wissen durchtränkt, daß die Zukunft nicht im Begriffsrahmen der Vergangenheit verstanden und bestanden werden kann" (Beck 1996, S. 25).
In einer durch institutionelle Reflexivität gezeichneten Gesellschaft wird das Infragestellen zur Selbstverständlichkeit, werden Sprachformeln zerbrochen, Institutionen entkernt. Reflexivität meint das systematische Aufdecken der ungedachten Kategorien. „Als Selbst-Reflexivität befragt sie unseren Sinnhorizont" (Lash in Beck u.a. 1996, S. 356).
Die genannten gesellschaftlichen Grundströmungen setzen neue Rahmenbedingungen. Nun scheinen auch diese Tendenzen schon wieder zu kippen. Angesichts unbeherrschbarer Folgen und resultierender Risiken ist der Modernisierungskonsens zerbrochen.
– Linearitätsmodelle von gesellschaftlicher Entwicklung, gestützt auf Fortschrittsgläubigkeit, werden „chaotisch" durch gegenläufige Zirkel.

– Finalisierende – d.h. an einfachen Ziel-Mittel-Relationen orientierte – Interventionsstrategien brechen sich an der Komplexität sozialer Systeme und erzeugen kontraintendierte Effekte.
– Traditionelle Großgruppen als Merkmal von Sozialstruktur werden relativiert, Individualisierungstendenzen greifen um sich, und es ergibt sich eine differenzierte Landschaft von Milieus.
– Kontinuität von Lebensläufen scheint sich aufzulösen in Patchwork-Mustern. Versuche, Identität herzustellen und zu bewahren, nehmen die Form von Bastelexistenzen an. Biographie wird selber zur Gestaltungsaufgabe.
– Eingriffe in soziale Systeme – nach dem Muster instrumenteller Rationalität – laufen leer, erzeugen statt der beabsichtigten Ergebnisse viel weitreichendere „Nebenfolgen". Insgesamt wird Reflexivität zum angemessenen Interpretationsmuster.

„Unübersichtlichkeit" ist nicht zufällig ein Modebegriff der aktuellen Diskussion. „Längst vorbei sind die Zeiten der Klassifizierung und Übersichtlichkeit, die Kunst verweigert Sinn, Deutung und Genuß, die sich aus der Eindeutigkeit der Zeichen, aus verständigem Dechiffrieren gewinnen lassen" (Kirschenmann/Stehr 1997, S. 9).

Erstaunlicherweise war die dX ein großer Erfolg, wenn man die Publikumsresonanz mißt. Die Besucherzahlen erreichten mit dem Rekord-Niveau von 631.000 die Dimensionen der IAA oder der Cebit. Es herrschte Volksfeststimmung: Besucherschlangen, Schulklassen, internationale Freaks. In einer repräsentativen Erhebung beurteilten 44,3% der Besucher die Ausstellung als hervorragend und gut; 32,7% fanden sie befriedigend, und nur 23% gaben ihr die Noten vier und fünf (Hessisch-Niedersächsische Allgemeine vom 7.11.1997, S. 17). Was suchen die Leute? Selbstverständlich auch Karneval, Skurrilitäten, Geisterbahn. Vielleicht geht es aber auch tatsächlich um Orientierung, um Zukunftsentwürfe für die eigene Biographie. Offensichtlich vermutet man diese erstaunlicherweise immer noch bei der Kunst.

So bleibt das Vermitteln als Problem ästhetischer Bildung. Im schlechtesten Fall steht man dazwischen, versperrt Zugänge. Im gelungenen Fall heißt vermitteln, jemandem zu etwas verhelfen. Allerdings bleibt die Gefahr einer didaktischen Verkürzung, Verknöcherung und Entwertung. Kunst kann nicht vollständig erklärt werden, aber Wege können geöffnet, Deutungen angeboten werden.

Das Vermittlungskonzept richtet sich gegen eine Überschätzung der Autonomie der Kunst. Der angeblich „politisierte Parcours" (Fiebig) hat vor allem diejenigen aufgeregt, die eine sterilisierte Kunst betreiben oder befördern. Es geht selbstverständlich nicht um schlichte Funktionalität für pädagogische oder politische Zwecke. Aber der Gegenentwurf einer Autonomie gegenüber dem „Kognitiven" und dem „Politischen" führt in unabweisbare Paradoxien (vgl. Eagleton 1994, S. 378). Gelungene Kunst ist eine Weise von Welterzeugung.

Der „Man walking to the Sky" von Jonathan Borofsky erfreute sich in seiner Buntheit und Größe hoher Beliebtheit und war ein Wahrzeichen der documenta IX. Er wurde unfreiwillig auch zum Ausgangspunkt des „Parcours" der dX, nachdem sich Kasseler Bürger für seinen Erhalt eingesetzt und die Mittel aufgebracht hatten, ihn vor dem Hauptbahnhof erneut und auf Dauer aufzustellen. Dabei war auch er immer schon

ambivalent und gefährdet. So wie er nach oben strebte, konnte es gar nicht gehen; er muß abstürzen. Aber das in großer Pose: Fortschritt und drohendes Scheitern. Sucht man auf der dX nach Ähnlichem, so sind Zukunftsentwürfe zu finden in den „Escape Vehicles“ von Andrea Zittel (* 1965), Fluchtkästen, die den individuellen Bedürfnissen der Besitzer angepaßt werden. Diese bewohnbaren Objekte werden der inneren Ausgestaltung durch die Käufer überlassen und dienen deren alleiniger Nutzung: Eskapismus und Individualität.

Literatur:

Adorno, Theodor W. (1975): Gesellschaftstheorie und Kulturkritik. Frankfurt/M.
Barthes, Roland (1964): Mythen des Alltags. Frankfurt/M.
Bauer, Hermann (1965): Kunst und Utopie. Berlin
Becher, H.R., u.a. (1997): Taschenbuch Kunst-Pädagogik-Psychologie. Baltmannsweiler
Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt/M.
David, Catherine (1997): Kunst trägt kein Frischhaltedatum. Interview. In: art, H. 4, S. 38–43
documenta GmbH (1997): documenta documents 1–3. Ostfildern
Documenta und Museum Fredericianum (Hrsg.) (1997): Das Buch zur Dokumenta X = politics-poetics. Ostfildern
Documenta und Museum Fredericianum (Hrsg.) (1994): Kurzführer. Ostfildern 1997
Eagleton, Terry: Ästhetik. Stuttgart
Eco, Umberto (1977): Das offene Kunstwerk. Frankfurt/M.
Fach, Sabine (1997): Die documenta X als <manifestation culturelle>. In: Kunst + Unterricht, H. 213, S.12–16
Faulstich, Peter (1980): Wahrnehmung und Vermittlung von Bildern in der Erwachsenenbildung. Kassel
Fiebig, Eberhard (1997): Aufklärung nur zum Schein. In: Frankfurter Rundschau vom 20.9.1997, S. 8
Goodmann, Nelson (1990): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M.
Goodmann, Nelson (1997): Sprachen der Kunst. Frankfurt/M.
Kirschenmann, Johannes (1979): Zum Glück gibt es den Zweifel. In. Kunst + Unterricht, H. 213, S. 17–25
Kirschenmann, Johannes/Stehr, W. (1997): Die Kuh muß zurück aufs Eis. Gegenwartskunst, Kunstbetrieb und Vermittlung am Beispiel der documenta X. In: Stehr/Kirschenmann, S. 7–15
Mink, Janis (1994): Duchamp. Köln
Nemeczek, Alfred (1997): documenta X. In: art, H. 8, S. 12–28
Richter, Gerhard (1993): Text – Schriften und Interviews. Frankfurt/M.
Richter, Gerhard (1997): Atlas. München
Schlutz, Erhard (1985): Kulturelle Bildung. In: Raapke, H.D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 118–132
Shusterman, Richard (1994): Kunst leben. Die Ästhetik des Pragmatismus. Frankfurt/M.
Stehr, W./Kirschenmann, J. (Hrsg.) (1997): Materialien zur documenta X. Ostfildern
Wetzel, Tanja (1997): Zum Beispiel: Marcel Broodthaers‘ L‘Erreur. In: Kunst + Unterricht, H. 213, S. 10–12
Wilmes, Ulrich (1988): Das Scheinen der Wirklichkeit im Bild. München

REZENSIONEN

Das vergessene Buch

Dirk Axmacher
Widerstand gegen Bildung
(Deutscher Studienverlag) Weinheim 1990, 257 Seiten, DM 54.00

Bereits vor einigen Jahren haben wir – die Herausgeber des REPORT – den Versuch gestartet, neben dem „aktuellen Buch" ein „vergessenes Buch" unserer Disziplin zu rezensieren. Als erstes haben wir uns für Wolfgang Schulenbergs Untersuchung „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung" (Stuttgart 1957) entschieden. Doch dann ist unsere Erinnerungsidee irgendwie wieder in Vergessenheit geraten. Wir starten also hier einen zweiten Versuch, und zwar in einem REPORT, der sich mit der Zukunft beschäftigt.
Maßstab für die Auswahl eines „vergessenen Buches" ist nicht nur die – schwer nachweisbare – Vergessenheit, sondern auch sein innovativer Wert und seine verborgene Aktualität, aber auch die Erinnerung an einen Kollegen, der unsere Disziplin persönlich und fachlich bereichert hat.
Dirk Axmacher war ein solcher anregender Kollege. Es wurde 1944 geboren, war Professor an der Universität Osnabrück und starb für uns alle völlig überraschend im Alter von 48 Jahren (übrigens unmittelbar im Anschluß an eine EB-Kommissionssitzung der DGfE).
Als Dirk Axmachers Name im Herausgeberkreis genannt wurde, dachte ich zunächst an seine „vergessene" Dissertation („Erwachsenenbildung im Kapitalismus", Frankfurt/M. 1974). Aber wir entschieden uns dann doch für sein Buch „Widerstand gegen Bildung" (in dem die Kapitalismuskritik nur noch in Andeutungen zur Sprache kommt, z.B. S. 214).
Die Publikation basiert auf empirisch-historischen Forschungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung im vorigen Jahrhundert. Doch die Inhalte sind vielschichtig, und es hat den Anschein, als habe sich das Forschungsinteresse des Autors während der Arbeit verändert, als sei das aktuelle Thema – Widerstand gegen neues Wissen angesichts der Bedrohung durch eine Wissensgesellschaft – erst im Verlauf der historischen Studien gewachsen.
Die Themen des Buches lassen sich wie folgt sortieren:

- Entstehung und Entwicklung von Real- und Gewerbeschulen im Königreich Hannover 1813 – 1866, insbesondere in Osnabrück, Stade und Hildesheim; Unterrichtsfächer, Organisationsformen und Lehrpersonal.
- Die Nutzung dieser neuen Bildungsmöglichkeiten, die unregelmäßig und je nach Berufsgruppe unterschiedliche Teilnahme am Unterricht, die staatlichen Bemühungen zur Durchsetzung der Schulpflicht.
- Die Widerstände insbesondere vieler Handwerksmeister gegen die Schulpflicht ihrer Lehrlinge und Gesellen, aber auch der Widerstand des Klerus gegen den Sonntagsunterricht, mit anschaulichen Informationen über die Lebenswelten dieser „Handwerkermilieus".
- Eine kritische Auseinandersetzung mit den Versprechungen und den Zwängen moderner Wissensgesellschaften, die Gefährdung von Subjektivität, Erfahrung und „Eigensinn" durch wissenschaftliche Modernisierung, die Gewinner und Verlierer der Verwissenschaftlichung.

Die Entstehungsgeschichte moderner institutionalisierter Erwachsenenbildung wird in der Literatur mit „Eroberungsmetaphern" beschrieben. Demgegenüber betont Axmacher die „Schattenmetapher" der Bildungsexpansion, er verweist auf das „Andere der Bildung", ihre „Rückseite", auf die Paradoxie, das „Volk" im Interesse von Vernunft und Aufklärung zur Bildungsteilnahme zu verpflichten.
Der Untertitel des Buches lautet – etwas geheimnisvoll: „Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens". „Verdrängt" wird das berufliche Erfahrungswissen insbesondere der Handwerksmeister. Der Aufbau der Gewerbeschulen ist für sie mit Enteignung und mit Gefährdun-

gen ihrer Macht, aber auch ihrer Subjektivität und Identität verbunden. Ihr latenter und manifester Widerstand gegen die Institutionalisierung der beruflichen (Weiter-)Bildung ist nicht „irrational", sondern aus Sicht der Betroffenen begründet. Ihre Verweigerung ist auch ein Versuch, ihre Lebenswelt und ihren Status zu erhalten (wobei es neben dem Widerstand selbstverständlich auch Unterstützung und Zustimmung zu diesem neuen Schulsystem gegeben hat).
„Der neuzeitlich-moderne Vernunftbegriff (ist) seinen Schatten nie losgeworden" (S. 9) – hier klingt die „Dialektik der Aufklärung" an. Axmacher läßt keinen Zweifel daran, daß er den (hoffnungslosen) Widerstand gegen berufliche Schulpflicht mit Sympathie beobachtet, er spricht mit viel Verständnis von „meinen" Handwerkern. Vordergründige Argumente gegen den beruflichen Sonntags- und Abendunterricht waren: Die Lehrlinge sollten der „Meisterin" im Garten helfen, sie sollten den Gottesdienst besuchen, die Schuhmacherlehrlinge sollten sonntags die reparierten Schule austragen ...
Ein Widerstand gegen Bildungsbeteiligung konnte bisher nur als Ärgernis beschrieben werden, „weil es erst heute, auf einem entwickelten Niveau unserer Bildungsverhältnisse einen Sinn macht, bilanzierend eine Geschichte der Nicht-Bildung, der Verweigerung gegen Bildungsangebote, gegen Schulen, Kurse, neues Wissen zu schreiben" (S. 19).
Es ist überflüssig zu betonen, daß Axmacher nicht für die Abschaffung des Weiterbildungssystems plädiert. Aber vielleicht ist sein Buch in Vergessenheit geraten, weil es doch noch nicht zum herrschenden Zeitgeist paßt, über die „Schatten" der Verwissenschaftlichung und der lebenslangen Bildungsbeteiligung zu schreiben. Axmachers These lautet, daß die Modernisierungsgewinne zwangsläufig mit Verlusten verbunden sind, daß das moderne Wissen das traditionelle Wissen verdrängt, in Vergessenheit geraten läßt, denn „trotz vielfältiger unwiederbringlich verlorener Meisterleistungen war der neue wissenschaftsgenerierte Wissenstyp dem alten handwerklich haushoch überlegen" (S. 214).
Axmachers Konsequenz ist keineswegs konservativ. Er kritisiert eine „Wissensindustrie", die „selbstvergessen-selbstreferentiell" wird, und er plädiert für „moralisch-praktische Diskurse" über wünschenswertes wissenschaftliches Wissen für eine „wünschbare Zukunft" (S. 215).
Dies ist eine vernünftige Perspektive: nicht Wissensproduktion und Wissenserwerb grenzenlos und als „Wert an sich", sondern im Interesse einer human-, sozial- und umweltverträglichen Zukunft. „Welches Wissen ist nützlich – nützlich in dem weiten Sinn, daß es die praktischen Fähigkeiten von Menschen zu einem menschlichen Umgang mit sich selbst, anderen und der Natur entwickelt und stärkt?" (S. 224). Es geht also darum, daß wir uns (wieder?) mit relevanten Inhalten der Wissensgesellschaft beschäftigen, daß wir (als Disziplin) nicht nur darüber nachdenken, wie moderiert, visualisiert, mediatisiert wird, sondern was sich lohnt, gelernt zu werden.

H.S.

Sammelbesprechungen

Frauen und Weiterbildung

(1)
Ingrid Ambos/Christiane Schiersmann
Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern
Ergebnisse einer empirischen Untersuchung
(Leske+Budrich Verlag) Opladen 1996, 291 Seiten, DM 36.00

(2)
Susanne Braun
Weiterbildung und Selbstbestimmung von Frauen im Zeichen betrieblicher Umbrüche
Frauenbildungsprozesse im Kontext von Arbeits- und Technikgestaltung
(Waxmann Verlag) Münster 1997, 180 Seiten, DM 38.00

Der Band von Ingrid Ambos und Christiane Schiersmann stellt die Ergebnisse eines vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie geförderten Forschungsvorhabens „Berufliche Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern – eine Analyse entstehender Strukturen unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des Netzwerkes zur Weiterbildung von Frauen" vor, das von 1992 bis 1994 gefördert wurde. Drei Fragestellungen waren wesentlich für das Projekt: Zum einen sollte eine allgemeine Analyse der Weiterbildungssituation von Frauen geleistet werden. Zweitens sollte der Institutionalisierungsprozeß der FrauenTechnikZentren – einer Weiterbildungseinrichtung von Frauen für Frauen – evaluiert werden. Drittens sollten Weiterbildungsberatungsstellen für Frauen wissenschaftlich begleitet werden. Zum Einsatz kam eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren, den Hauptteil machten leitfadenorientierte Interviews aus.
Der Band beschreibt in fünf Hauptkapiteln die Ergebnisse der Untersuchung. Zunächst werden die subjektiven Voraussetzungen der Weiterbildungsbeteiligung charakterisiert. Hier zeigt sich eine hohe Weiterbildungsbereitschaft, die sich primär an qualifikatorischen Bedürfnissen ausrichtet, während soziale bzw. kompensatorische Aspekte aus Sicht der Frauen eine untergeordnete Rolle spielen. Die Weiterbildungsberatung stieß zwar bei den Frauen durchaus auf entsprechende Bedürfnisse und Wünsche nach Unterstützung und Orientierung. Bei den Einrichtungen jedoch war ein gewisses Unverständnis gegenüber der Bereitstellung von speziellen Beratungsstellen für Frauen feststellbar. Die Analyse der Beteiligung von Frauen an Weiterbildungsmaßnahmen zeigte deutlich, daß hier durch die Orientierung am Arbeitsmarkt statt an den Fähigkeiten der Frauen die Herstellung von Benachteiligungen forciert wurde: Frauen wurden eher in „traditionelle", wenig Chancen bietende Felder hin weitergebildet, die zum Teil unter den Qualifikationen lagen, die sie schon mitbrachten. An einer Reihe von Weiterbildungsbeispielen (S. 146ff.) wird konkret beschrieben, was den Frauen angeboten wurde. Einen Schwerpunkt des Berichts stellt die Evaluation der FrauenTechnikZentren dar. In einem seit langem existierenden derartigen Zentrum in Hamburg wurden Multiplikatorinnen für die Gründung ebensolcher Technikzentren in den neuen Ländern geschult. Es geht dabei vor allem um eine umfassende Kompetenzvermittlung im Bereich neuer Technologien, d.h. um ein Konzept, bei dem technische, soziale und gesellschaftliche Aspekte integriert vermittelt werden. Zugleich handelt es sich um ein Angebot von Frauen für Frauen. Die Bilanz dieser Angebote ist denn auch durchaus positiv, wobei die Vernetzung einen zentral wichtigen Ansatz darstellt.
Insgesamt allerdings ziehen die Autorinnen ein durchaus kritisches Resumee, wenn sie feststellen, „daß der Weiterbildungsbereich – unter geschlechtsspezifischen Kriterien betrachtet – auch im Zuge des Transformationsprozesses Benachteiligungen reproduziert und jedenfalls – trotz einer hohen Beteiligung von Frauen – kaum zur Kompensation von deren Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt beiträgt" (S. 243).
Mit eben diesem Thema beschäftigt sich Susanne Brauns Arbeit, nämlich mit der Frage, wie die Benachteiligung von Frauen bei technischen Umstellungsprozessen abgebaut werden kann. Oder anders formuliert: „Welche Art von Lernprozessen ist notwendig, um die Ge-

staltungskompetenz der weiblichen Beschäftigten zu stärken?“ (S. 9). Als forschungsmethodischen Ansatz definiert sie die „Erkenntnisgewinnung im Wechsel zwischen theoretischer Reflexion und Praxisbezug“ (S. 11). Sie selbst war längere Zeit Mitarbeiterin in einer gewerkschaftlichen Bildungseinrichtung, verfügt also über entsprechende praktische Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Arbeitnehmerinnen. Bevor sie sich allerdings der Weiterbildung zuwendet, gilt es zunächst den Zusammenhang von Arbeit, Technik und Geschlechterverhältnis zu explizieren. Dies geschieht im zweiten Kapitel. Susanne Braun charakterisiert die durch technische Entwicklung bedingten Veränderungen gesellschaftlicher Arbeit, wobei klar wird, daß Gestaltungsperspektiven möglich und nötig sind. Anschließend werden die Transformationsprozesse im Geschlechterverhältnis untersucht – hier geht es auch um eine Klärung der Fragen von Gleichheit und Differenz. Susanne Braun schließt sich dem Konzept der egalitären Differenz von Annedore Prengel an. Im dritten Teil dieses Kapitels werden dann die beiden Stränge zusammengebracht, es geht um Arbeits- und Technikgestaltung im Geschlechterverhältnis. An konkreten Beispielen kann die Autorin deutlich machen, daß die Nichtbeachtung des Geschlechts sich unter der Hand zu einer Benachteiligung von Frauen auswirkt, zu einer Reproduktion bestehender geschlechterhierarchischer Verhältnisse.
Kapitel 3 bringt dann den Blick auf die Erwachsenenbildung. Auch hier wird der Dreischritt beibehalten: Zunächst wird der Beitrag von Weiterbildung bei der Technikgestaltung analysiert, dann das Verhältnis von Frauen und Weiterbildung und schließlich der Zusammenhang von Geschlecht und technischer Gestaltungskompetenz. Deutlich wird dabei, daß die strukturellen Rahmenbedingungen, die das Geschlechterverhältnis bestimmen, in die Erklärung von Fähigkeiten einbezogen werden müssen. Dies allerdings bedeutet für die Frauenweiterbildung ein Dilemma: „Die Förderung weiblicher Technikkompetenz kann auf der einen Seite weibliches Selbstbewußtsein stärken durch das Erkennen eigener Fähigkeitspotentiale; auf der anderen Seite kann eine Frauenförderung beim Thema Technik auch zu einer Verstärkung des Defizitgefühls und des ‚weiblichen Sonderstatus‘ führen“ (S. 124).
Im vierten Kapitel werden verschiedene Konzepte der Frauenweiterbildung vorgestellt und aus ihnen Prinzipien für eine Strärkung von Kompetenz und Selbstbestimmung hergeleitet. Als solche nennt sie:
– Abschied vom dualen Paradigma als Abkehr von der geschlechterstereotypen Dualität
– Subjektorientierung
– Gleichheit und Differenz
– Lernen in Zusammenhängen.

Die Realisierung dieser Prinzipien bewirkt, daß Frauentechnikbildung zugleich als politische Bildung anzulegen ist.
Im abschließenden Kapitel werden die Perspektiven noch einmal gebündelt. Einerseits kommt der dezentralen, auf die konkrete Situation am Arbeitsplatz bezogenen Bildung eine wichtige Rolle zu – nur hier kann tatsächlich Gestaltung stattfinden. Andererseits ist zentrale Bildungsarbeit zur Unterstützung, zum Austausch und zur Kooperation notwendig. Um Frauen an den technischen Gestaltungsprozessen zu beteiligen, ist vor allem die Thematisierung der Bedeutung von Geschlecht in erwachsenenpädagogischen Diskussionen unabdingbar. H.F.-W.

„Gesammeltes“ zur beruflichen Weiterbildung

(1)
Harald Geißler (Hrsg.)
Arbeit, Lernen und Organisation
(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1996, 389 Seiten, DM 64.00

(2)
Rolf Arnold/Hajo Weber (Hrsg.)
Weiterbildung und Organisation
(Erich Schmidt Verlag) Berlin 1995, 196 Seiten, DM 56.00

(3)
Udo Witthaus/Wolfgang Wittwer (Hrsg.)
Vision einer Lernenden Organisation
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1997, 245 Seiten, DM 54.00

(4)
Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier (Hrsg.)
Handbuch der Berufsbildung
(Verlag Leske + Budrich) Opladen 1995, 535 Seiten, DM 68.00

(5)
Juliane Heberer/Grap, Rolf
Betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittelständigen Unternehmen
(GOM-Verlag) Herzogenrath 1995, 236 Seiten, DM 39.80

Die Literatur zur Erwachsenenbildung besteht erstaunlich häufig aus Sammelbänden. Dies ist gegenwärtig wieder stark der Fall, so daß man es schwer hat, zu prüfen, was man schon kennt. Ursache für diese Publikationsstrategie ist einerseits die erhebliche Produktivität der Protagonisten und vielleicht ein Veröffentlichungsdruck, der sich aus Tagungen, Ringvorlesungen, Workshops usw. ergibt. Andererseits könnte es auch sein, daß dies Ausdruck der „Suchbewegung" ist.
Ein eifriger Herausgeber ist Harald Geißler, der immer wieder lesenswerte Zusammenstellungen mit dem Schwerpunkt betriebliche Weiterbildung vorlegt. Dies gilt auch für das „Handbuch" Arbeit, Lernen und Organisation, das 19 Autoren mit so unterschiedlicher theoretischer Position wie Skell (über Handlungstheorie), Straka (über selbstgesteuertes Lernen), Lenzen (über Arbeit im deutsch-japanischen Kulturvergleich) oder Lipsmeier (über Organisationsformen von Qualifizierungsprozessen) zusammenbringt. Insofern ist der Band gut geeignet, um das Spektrum der Diskussion kennenzulernen.
Geißler benutzt die Sammelbände auch, um seine eigenen Positionen zu transportieren. Deshalb provoziert der Beitrag „Die Organisation als lernendes Subjekt – Vorüberlegungen zu einer Bildungstheorie der Organisation" zur Auseinandersetzung. Er geht der Frage nach, „ob nicht auch Organisationen unter bestimmten Bedingungen eine Selbst- und Fremdreferentialität ausbilden können, die sich dadurch auszeichnet, daß sie strukturidentisch ist mit derjenigen, die die traditionelle Pädagogik als Bildung bezeichnet" (S. 253). Dies ist nun starker Tobak. Man hat sich zwar in den verschiedenen Wellen der Diskussion über Systemtheorie daran gewöhnt, daß immer Analogien zwischen verschiedenen Systemtypen herzustellen sind, wenn man nur hinreichend abstrakt argumentiert. Insofern kann man bezogen auf einen formalen Begriff von Lernen durchaus von „Lernenden Organisationen" reden. Dies ist ein anregendes Sprachspiel, das neue Sichtweisen ermöglicht. Die Rede von dem „gebildeten Unternehmen" hat aber weiterreichende Implikationen. Geißler spürt, daß organismische Adaptionsstrategien als Zielgröße für Lernen nicht ausreichen. Er versucht deshalb den Bildungsbegriff zu aktivieren. Dabei betreibt er eine Subjektivierung der Organisation mit quasi-pädagogischen Mitteln. Zunächst behauptet er, daß Kriterien der Subjekthaftigkeit sich „problemlos" (!) auch auf Gruppen und Organisationen anwenden lassen (S. 261). Dann verdeutlicht er, was es heißt, eine Organisation als ein Subjekt zu bezeichnen: Im Abstimmungsprozeß von Arbeits- und Lernaktivitäten mit denjenigen der anderen „entsteht und entwickelt sich das ‚wir' eines sozialen Systems als ein Kollektiv-Subjekt, dessen Subjekthaftigkeit kein empirisches Faktum, sondern ein kontrafaktischer Selbstanspruch ist" (S. 272). Mit diesem Konzept des „Kollektiv-Subjekts" und der Hypostasierung der Organisation zum Subjekt erfolgt gleichzeitig eine Degradierung des Individuums und dessen Einbezug in über-menschliche Systeme. Die Gefahr wächst, daß in einem neuen Sprachstil die Werkgemeinschaftsideologie wieder auflebt. Diesen fatalen Konsequenzen einer antihumanistischen, quasi-pädagogischen Interpretation ist die alte und immer noch richtige These entgegenzuhalten, daß selbstverständlich nur der einzelne Mensch gebildet sein und das Wort Bildung immer nur Formung und Haltung der Individuen, nicht der Institutionen oder der zwischenmenschlichen Beziehungsmuster bezeichnen kann – so Strzelewicz 1966. Man kann den Beitrag von Christoph Baitsch „Wer lernt denn da? Bemerkungen zum Subjekt des Lernens" in Geißlers Buch (S. 215–232) ebenfalls in diese Richtung lesen.
Daß das Thema sich ausbreitet, belegt auch der Band von Rolf Arnold und Hajo Weber mit 11 Beiträgen. Geißler faßt hier noch einmal seine Position zusammen (S. 45–73) und wirft den problematischen Begriff „Organisationskulturelles Identitätslernen" (S. 66) in die Debatte. Arnold folgt dem Anstoß erst einmal über weite Strecken, indem er die Frage nach dem „Lernenden Unternehmen" und der „Organisationsbildung" (S. 13) als „Irritationsmetapher" aufgreift; er wird aber im Verlauf seiner Argumentation vorsichtiger. Dies erfolgt vor dem Hintergrund einer Rekonstruktion dessen, was Flitner den „pädagogischen Grundgedanken" genannt hat als Bezug auf

Individualität und Bildung. Daraus folgert Arnold, welche Anforderungen zu erfüllen seien, um „Organisationslernen“ an diese Tradition „anzuschließen“ (S. 15): „Qualität“ der Inhalte, Bildungsgehalte, Vorstellung einer „Individualität“. Hier scheint er zurückhaltender als Geißler. Vielmehr tritt er einen Rückzug an, indem er feststellt, „daß auch beim Organisationslernen nur die Organisationsmitglieder, nicht jedoch die Organisation ‚lernt‘“ (S. 23). Wittwer (S. 30–44) folgt dem weitgehend. Sowohl Arnold als auch Wittwer reden mehr vom „Organisationslernen“ als von „lernenden Organisationen“ – vielleicht, weil sie ahnen, daß die Frage nach der „Identität“ und gar der „Bildung“ von Unternehmen sie in Teufels Küche bringen würde.

Welche Anstöße von dem Konzept „Lernende Organisation“ (LO) ausgehen und daß es keineswegs zwangsläufig in der Geißlerschen Tendenz interpretiert werden muß, zeigt der Sammelband, den Udo Witthaus und Wolfgang Wittwer als Ergebnis eines Workshops an der Universität Bielefeld herausgegeben haben. Hier wird der Begriff LO eher pragmatisch gebraucht. Er wird benutzt, um betrieblichen Bildungsaktivitäten einen Rahmen zu geben. Allerdings bleibt er entsprechend unscharf. Peter Littig referiert die Ergebnisse einer Studie über „Lernende Organisation in der Praxis“ (S. 53–68), die unter dem Etikett LO Aktivitäten der Organisations- und Personalentwicklung zusammenfaßt. Wittwer, der sonst (s.o.) durchaus kritisch zum Thema Stellung genommen hat, äußert sich einleitend sehr vorsichtig, wohl um nicht das eigene Tagungsthema zu desavouieren. Er verweist allerdings energisch auf seine Position: „Es sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die lernen“ (S. 11). Dies allerdings schöpft das Konzept LO nun nach der anderen Seite hin nicht aus, da „Lernen“ durchaus auch als Anhäufung von nicht an die Individuen gebundenem Organisationswissen oder Strukturveränderung interpretiert werden kann. Angesichts der atemlosen „Innovationsschübe“ des Theorieumschlags, bei dem modische Etiketten als „Paradigmen“ verkauft werden, ist ein anderer Sammelband durchaus wohltuend – das „Handbuch der Berufsbildung“, in dem Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier eine Bestandsaufnahme der Erträge berufspädagogischer Diskussion vorlegen. Nahezu die ganze Zunft war an der Erstellung beteiligt. Das Handbuch hat ähnlichen Charakter wie der Band von Rudolf Tippelt über „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“. Das Spektrum der Themen reicht von Didaktik, Adressaten, Qualifikation, Lehr- und Lerninhalten, Vermittlungs- und Aneignungsprozessen, Rahmenbedingungen bis zu Forschungsfragen. Die Beiträge geben insgesamt systematische Überblicke des Forschungsstandes. Dabei wird resümiert und versucht, das verfügbare wissenschaftliche Wissen zu präsentieren. Zentral ist der einleitende Beitrag von Arnold/Lipsmeier, in dem es gelungen ist, die zentralen Kategorien aufzuzeigen und die weiteren Themen theoretisch einzuordnen.

Dem Anspruch theoretischer Durchdringung stellen sich Juliane Heberer und Rolf Grap erst gar nicht. Auch hier handelt es sich um „Gesammeltes“. „Das Buch will Hilfestellung und Anregung zur Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsmaßnahmen sein, um eine in die strategische Gesamtkonzeption eines Unternehmens integrierte und auf die jeweiligen Anforderungen optimal zugeschnittene Bildungsarbeit zu ermöglichen“ (Klappentext). Schon die Wortwahl macht mißtrauisch. Die Fragen stehen hinter den Formeln: Was heißt „strategische Gesamtkonzeption“, was sind die „jeweiligen Anforderungen“, und wofür sind sie „optimal“? Die Ausführungen sind wesentlich begrenzter. Sie sind entstanden im Rahmen eines Projekts zum „Aufbau von Systemen zur Weiterbildung in innovativen Unternehmen des Maschinenbaus“ im Zusammenhang des Aktionsprogramms FORCE als Schulungsmaterial für Teilnehmer an überbetrieblichen Workshops. Insofern ist das Material eine systematisierende Darstellung des Spektrums von Entscheidungsfragen bei Personalentwicklung und Weiterbildungsaktivitäten. Dazu ist es brauchbar.

Peter Faulstich

Institutionelles, Juristisches und Politisches zur Erwachsenenbildung

(1)
Joachim H. Knoll (Hrsg.)
Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung in Deutschland
Selbstbilder ihrer Träger und Einrichtungen
(Böhlau Verlag) Köln 1997, 301 Seiten, DM 48.00

(2)
Dieter Münk/Antonius Lipsmeier
Berufliche Weiterbildung
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1997, 196 Seiten, DM 29,80

(3)
Jürgen Wittpoth
Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1997, 163 Seiten, DM 28.00

Gegenwärtig sind angesichts der Tatsache, daß die Systemstrukturen immer unübersichtlicher werden, eine Reihe von Versuchen in Gang, Transparenz über die Institutionenprofile zu finden. Dies ist ein schwieriges Unterfangen angesichts der verworrenen Ausgangslage und der Vielfalt der Einordnungsmöglichkeiten. Insofern sind die vorliegenden Ansätze unterschiedlich tragfähig.
Im wesentlichen auf Dokumente der Institutionen selber greift der Band von Knoll zurück, der mit 280 von 300 Seiten aus dem Wiederabdruck von Drucksachen, Selbstdarstellungen, Werbeblättern u.ä. besteht. Die von Knoll geschriebene Einleitung schafft es nicht, diese Auswahl zusammenzuhalten. Entweder kann man dies selber sowieso schon leisten oder man ist angesichts der Vielfalt eher verwirrt. Wenn z.B. unter „Volkshochschulen" nur einiges aus der Selbstdarstellung des DIE abgedruckt wird, kann man dies leicht durch ein Anschreiben bei der Geschäftsstelle des DVV ausgleichen. Wenn aber unter „Gewerkschaften" ÖTV, IG Metall, DGB und ‚Arbeit und Leben' hintereinander aufgelistet werden, wird die Struktur gewerkschaftlicher Bildungsarbeit eher verunklart. Insofern ist dieser Band wenig hilfreich.
Systematischer und auch eingeschränkter auf die berufliche Weiterbildung gehen Münk und Lipsmeier vor. Sie entwerfen einen gesellschaftlichen Rahmen für die berufliche Weiterbildung, diskutieren deren Funktionen und Organisationsformen sowie Teilnehmerstrukturen. Ein großer Teil des Bandes beschäftigt sich mit internationalen Aspekten und den Diskussionen in der EU, der OECD und der UNESCO. Von hier aus erwarten die Autoren wesentliche Impulse auch auf die Konzepte in Deutschland. Allerdings sind die Perspektiven unter dem Titel „Eine Investition für die Zukunft?" nicht sehr weitreichend. Weder wird die Integrationsdiskussion ausgeführt, noch wird auf veränderte Lernformen außerhalb traditioneller Programme eingegangen.
Am gediegensten wird das gegenwärtige Spektrum der Aktivitäten im Weiterbildungsbereich von Jürgen Wittpoth dargestellt. Im ersten Hauptteil werden die rechtlichen Bedingungen unter Bildungsperspektiven diskutiert. Sie werden im dritten Teil über Grundlagen und Optionen der Weiterbildungspolitik bezogen auf die Diskussion um „öffentliche Verantwortung". Angedeutet werden Optionen für ein Bildungswesen der Zukunft. Der mittlere Teil über Weiterbildungsmöglichkeiten im bundesdeutschen Bildungswesen ist stark institutionell ausgerichtet. Dabei findet sich die alte Gliederung von „beruflich" und „allgemein" wieder. Daß Wittpoth selber damit Schwierigkeiten hat, zeigt sich schon in den Überschriften, wo bei den Klassifikationswörtern das Wort „primär" vorangestellt wird. Insofern spiegelt diese Darstellung die reale Situation, da einerseits thematisch und curricular eine solche Spaltung nicht mehr aufrechtzuerhalten ist, andererseits institutionell, finanziell und politisch immer noch mit diesen Kategorien gearbeitet wird. Es müßte eindeutiger gesagt werden, daß „Berufsbezogenheit" ein Funktionszusammenhang ist, der mit Themen und Inhalten kaum noch etwas zu tun hat. Dies gilt zunehmend allerdings auch für die Realität in den Institutionen. Nichtsdestoweniger gibt der Band von Wittpoth eine gelungene Einführung in den Zustand gegenwärtiger Weiterbildungslandschaft.

Peter Faulstich

Konzeptionen beruflicher und politischer Erwachsenenbildung

(1)
Manuel Schulz
Integrative Weiterbildung – Chancen und Grenzen
Konzeptionelle Überlegungen zur Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung
(Hermann Luchterhand Verlag) Neuwied 1996, 335 Seiten, DM 39.80

(2)
Michael Mangold/Sigrid Caspar/Uwe Hochmuth
Qualifizierung im Strukturwandel
Zur Bedeutung der Weiterbildung
(A. Francke Verlag) Tübingen 1996, 210 Seiten, DM 86.00

(3)
Bernd Faulenbach
Erfahrungen des 20. Jahrhunderts und politische Orientierung heute
Zur Auseinandersetzung mit Geschichte in Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit
(Klartext Verlag) Essen 1996, 246 Seiten, DM 29.80

Manuel Schulz greift in seiner Arbeit, die er als Dissertation im Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg vorgelegt hat, die Diskussion um die Integration von beruflicher Bildung mit allgemeiner und politischer Bildung auf, die Konzeptionen und praktische Ansätze beruflicher Weiterbildung in den vergangenen 30 Jahren maßgeblich mitbestimmt hat, ohne allerdings eine grundsätzliche Änderung der Didaktik beruflicher Weiterbildung bewirkt zu haben. Insofern ist es verdienstvoll, wenn hier der Integrations-Ansatz in seinen historischen und vielfachen theoretischen und praktischen Bezügen neu aufgearbeitet wird, geht es doch um einen der emanzipatorischen und aufklärenden Tradition von Weiterbildung verpflichteten Ansatz. Dabei verharrt Schulz nicht bei der Analyse, sondern stellt als Ergebnis seiner differenzierten Erörterung ein didaktisch-methodisches Instrument für die Durchführung von integrativen Bildungsveranstaltungen vor.
Die Arbeit gliedert sich in fünf inhaltliche Kapitel. Zunächst zeigt Schulz ausgehend von den historischen Wurzeln der Dichotomie von allgemeiner und spezieller Bildung und einer Klärung der Begriffsvielfalt die unterschiedlichen Formen und Dimensionen integrativer Erwachsenenbildung auf, wie sie sich in der recht umfangreichen Literatur darstellen. Die Begegnung mit den Diskussionen der 70er und frühen 80er Jahre, an denen er selbst beteiligt war, reizt natürlich den Rezensenten in der Verfremdung des historischen Abstands zu Differenzierungen, zumal Schulz die „Synthesediskussion der siebziger Jahre im Hinblick auf integrative Bildungsvorstellungen nur bedingt als hilfreich“ ansieht (S. 48). Ihr Verdienst sei allerdings, zur Aufdeckung des „Widerspruchs von Herrschaft und Bildung“ (Heydorn) und seiner Thematisierung in der Erwachsenenbildung (Axmacher, Feidel-Mertz) beigetragen zu haben (S. 49). Konsequenterweise zielt Schulz in seiner Neubestimmung integrativer Weiterbildung auf Teilnehmerorientierung, Partizipation im Lerngeschehen und Befähigung der Teilnehmer zu vernunftorientierter Selbstbestimmung, die er aus der „historischen Rekonstruktion eines dialektisch begründeten Bildungsbegriffs“ (S. 68ff) ableitet – beginnend bei G.W. Leibniz‘ Monadenlehre zur Begründung von „Individualität als Voraussetzung von Mündigkeit“ über Kant und Fichte bis hin zu Humboldt. Eine zentrale Rolle spielt die folgenschwere Mißdeutung Humboldts durch den Neuhumanismus, die schließlich zur Begründung der Dichotomisierung von allgemeiner und berufsbezogener Bildung und deren institutioneller Trennung im deutschen Schulsystem diente (S. 119ff.) .
Die „aktuelle Rekonstruktion“ des Bildungsbegriffs und die Herausarbeitung seiner „immanenten humanen Qualität“ geschehen vor allem unter Bezug auf W. Klafkis bildungstheoretische Position, den Deutungsmuster-Ansatz bei Dybowski/Thomssen und R. Arnold und das von O. Negt entwickelte Verständnis von „universal ausgerichteten Schlüsselqualifikationen“ als Metaqualifikation. Immer wieder greift Schulz auf die Stellungnahme des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960 und den „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats von 1970, für die er seine Sympathie nicht verhehlt, zurück.
In einem dritten Kapitel entwickelt Schulz differenziert die Grundlagen und Problemfelder einer Didaktik integrativer Weiterbildung „im

Spannungsfeld zwischen Partizipation und Funktionalität". In seinen Umsetzungsvorschlägen in den letzten beiden Kapiteln stützt er sich auf den Strukturbegriff in der Didaktik zur Herausarbeitung einer „strukturellen Teilnehmerorientierung als Didaktik integrativer Weiterbildung". Die Erkennung von und der Diskurs über Strukturen dienen als „Muster zur Auseinandersetzung mit Selbst, Welt und Gesellschaft" (S. 268f.) bzw. konkreter dem Transfer zwischen Lern- und Lebenssituationen bzw. Aneigungs- und Verwendungssituationen. Auf dieser Grundlage stellt er quasi als Problemlösungsalgorithmus ein „Analyse- und Organisationsmodell der strukturellen Teilnehmerorientierung" vor, das ausgehend von einer Situationsbeschreibung und deren Beurteilung über die Zielformulierung und die Erarbeitung von Problemlösungen bis zur Erprobung bzw. Simulation von Handlungsmöglichkeiten und deren Reflexion Grundlage und Richtpunkt der gemeinsamen und individuellen Arbeit in integrativen Bildungsveranstaltungen sein kann. Schulz schreibt selbst, daß solche Regelkreis-Modelle nicht eben neu sind (S. 271). Dennoch ist es erstaunlich, daß ihm die in vielem verwandte Methode des „Entraînement Mental" nicht untergekommen ist, die mit den gleichen Intentionen vor mehr als 50 Jahren in der französischen Résistance entwickelt und später u.a. von Joseph Rovan ausführlich gewürdigt und für die politische Bildungsarbeit in Frankreich aufbereitet wurde.

Diese kleine Lücke wird verständlich, wenn man in dem immerhin mehr als 500 Titel zählenden Literaturverzeichnis vergeblich nach fremdsprachigen Beiträgen sucht – eine bei dieser Stoffülle verständliche Selbstbeschränkung, zumal die Diskussion um integrative Weiterbildung im engeren Sinne wohl tatsächlich eine spezifisch deutsche ist.

Kritisch ist weiterhin anzumerken, daß im Text oft betriebliche Weiterbildung mit beruflicher Weiterbildung gleichgesetzt und für die „Lehrenden" in der Erwachsenenbildung ausschließlich der traditionelle Begriff „Dozenten" verwendet wird. Ergänzungen könnte man sich auch hinsichtlich der „integrativen" Funktion der umfangreichen neueren visualisierenden Moderationsmethoden wünschen. Das können allerdings nur Marginalien sein angesichts der Tatsache, daß Schulz in seiner Arbeit nicht nur material- und ideenreich aufzeigt, was Ansätze wie strukturelle Teilnehmerorientierung für eine integrative Erwachsenenbildung leisten können, sondern auch deren Berechtigung systematisch und fundiert aus dem Anspruch und den historischen Wurzeln einer zivilisierten und demokratischen Gesellschaft und ihres Bildungsbegriffs ableitet.

Die Komplexität des Themas hat zur Folge, daß er ganz nebenbei quasi ein Kompendium der kritischen deutschen Erwachsenenbildungs-Theorien und ihrer wichtigsten Vertreter vorlegt.

Ganz anderer Art ist die Arbeit von Mangold u.a. zur „Qualifizierung im Strukturwandel", die auf der Grundlage eines 1994 und 1995 für das Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg erarbeiteten wissenschaftlichen Gutachtens entstand. Nicht daß die regional orientierten Fragestellungen nicht auch Ergebnisse zutage förderten, die generell wichtige Anregungen für die berufliche Weiterbildung und ihre öffentliche Förderung bereitstellen, es ist eher der pragmatische, auf konkrete (Wirtschafts-)Politikberatung ausgerichtete Forschungsansatz, der den Unterschied zu Arbeiten wie der von Schulz ausmacht. Das hat auch Folgen auf der Ebene der Begrifflichkeit: Wenn die Autoren z. B. von einer „Tendenz zu integrierter Qualifizierung" sprechen (S. 187f) , so meint das die Integration von Weiterbildung in Programme der Personal- und Organisationsentwicklung bzw. die Bereitstellung von Weiterbildung im Zusammenhang mit der Entwicklung und Bereitstellung von Technologie und hat nichts zu tun mit „integrativer Weiterbildung" bei Schulz.

Mit einer Aufarbeitung der Begründungen für eine aktive Arbeitsmarktpolitik, im Sinne einer an Verringerung der Arbeitslosigkeit orientierten Wirtschaftspolitik, legen die Autoren zu Beginn die Grundlagen für die Beantwortung der Frage, die im Mittelpunkt (des Buches) steht: „Was muß für das jeweilige Individuum getan werden, um dessen Position auf dem Arbeitsmarkt und so den Arbeitsmarkt insgesamt zu verbessern?" (S. 7). Dem schließt sich eine systematische Erörterung der Instrumente und Maßnahmen zur Bekämpfung der strukturellen Arbeitslosigkeit an, darunter auch das interessante, allerdings in der vorgeschlagenen Form wohl kaum finanzierbare Modell einer „negativen Einkommenssteuer", das das einkommensbezogene Steuersystem mit dem Transfersystem für Lohnersatzzahlungen koppelt, d. h., bei geringen und sehr geringen Ein-

kommen wird – in Ausdehnung der üblichen Einkommenssteuerermittlung – „festgestellt, durch welche Zuzahlung oder Vollzahlung das Existenzminimum erreicht wird“ (S. 14).
Bereits in diesen ersten Kapiteln tritt ein Grundproblem der Arbeit zutage: Einerseits wird konstatiert, daß das Wirtschaftswachstum in den vergangenen Jahren nicht nur ohne zusätzliche Arbeitskräfte möglich war, sondern die Arbeitsproduktivität sogar schneller stieg als das Wirtschaftswachstum (S. 6). Konsequenterweise wird die Permanenz eines zweiten und dritten Arbeitsmarkts (Beschäftigungsgesellschaften) aus sozialpolitischen Gründen nicht in Frage gestellt. Gleichzeitig kann sich der Rezensent nicht des Eindrucks erwehren, daß viele Passagen – wie auch der Klappentext – von dem ungebrochenen Optimismus geprägt sind, berufliche Weiterbildung führe, wenn sie nur richtig organisiert und gefördert wird, über die Erhöhung der Leistungsfähigkeit der Wirtschaft auch zum Abbau von Arbeitslosigkeit.
Es folgen zwei ausführliche Kapitel zu den Strukturen und Veränderungen der beruflichen Weiterbildung – sowohl der betrieblichen als auch der AFG-geförderten – und zu ihren wichtigsten Zielgruppen. Dabei stehen die jeweiligen Chancen, durch spezifische Qualifizierung und Förderungsprogramme Arbeitslosigkeit zu verhindern bzw. Brücken zum regulären Arbeitsmarkt bereitzustellen, im Vordergrund. Hier finden sich auch gute Detailinformationen wie etwa zu den fachfremd arbeitenden Facharbeitern (S. 82, 89) oder der Hinweis auf die Bedeutung von Milieus und Lebensstilmodellen einzelner Bevölkerungsgruppen im Modernisierungsprozeß bzw. bei der Analyse von Weiterbildungsbereitschaft (S. 80f., 106). Ein eigenes Kapitel wird Modellen der Verbindung von Qualifizierung und Arbeitszeitverkürzung, speziell der Qualifizierung in der Kurzarbeit, gewidmet. Dem schließen sich zwei Kapitel an, die die spezifische Situation in Baden-Württemberg beleuchten. Kennzeichnend für die durch das Wirtschaftsministerium geförderte berufliche Bildung sind ihr überbetrieblicher Charakter, das besondere Eingehen auf die vorherrschenden mittelständischen Strukturen und die besondere Einbindung der in dieser Form wohl einmaligen „regionalen Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung“. Nach einem Überblick über die einschlägigen Förderkonzepte im Lande werden insgesamt neun Qualifizierungsprojekte bzw. -programme vorgestellt, die in fünf Einrichtungen im Rahmen einer empirischen Untersuchung erfaßt und auf die jeweiligen Förderkonzepte bezogen wurden.
Das letzte Kapitel faßt die wichtigsten Folgerungen, Empfehlungen und Perspektiven zusammen, darunter die bereits angedeutete Feststellung, daß betriebliche Weiterbildung tendenziell in Gesamtkonzepte der Unternehmensentwicklung integriert wird, was zu entsprechenden komplexen Ansprüchen an externe Anbieter führt. Nur voll unterstützen kann man den Schlußsatz, daß es einen großen Handlungsbedarf hinsichtlich einer systematischen und gesellschaftlich verankerten längerfristigen Weiterbildungsstrategie gibt.
Erfreulich ist die Visualisierung des Textes durch zahlreiche Schaubilder, Grafiken und Tabellen. Insgesamt handelt es sich um eine material- und ideenreiche Aufarbeitung eines Ausschnitts beruflicher Weiterbildung, die nicht ohne Brisanz ist, wenn die Auftraggeber sich wirklich auf ihre Gutachter einlassen.
Bedauerlich, daß der eigentliche gutachterliche Auftrag nur aus den Ergebnissen erschließbar wird. So läßt sich auch nicht immer nachvollziehen, wo etwas festgestellt und wo eine Empfehlung ausgesprochen wird. Wenn manchmal der Eindruck entsteht, daß über weite Strekken berufliche Weiterbildung nur am Rande zur Sprache kommt, so darf man nicht vergessen, daß die Autoren die Materie primär aus ökonomischer Sicht angehen – dafür haben sie manche interessante und innovative Zugänge auch aus erwachsenenpädagogischer Perspektive eröffnet, wenngleich man sich derartige Arbeiten auch in fächerübergreifender Kooperation vorstellen könnte.
Faulenbachs Buch hat die Bedeutung von Geschichte und Zeitgeschichte für die geschichtsbezogene politische Erwachsenenbildung zum Thema, dennoch berührt es sich in vielen Punkten mit dem von Schulz: z. B. hinsichtlich der ausführlichen Rezeption von O. Negt oder des Deutungsmuster-Ansatzes und insgesamt der kritisch-emanzipativen Intention.
In dem Band sind in fünf übersichtlichen Kapiteln insgesamt 19 Aufsätze des Autors aus den vergangenen 15 Jahren zusammengefaßt, teilweise für diese Veröffentlichung überarbeitet oder durch eine nachträgliche Reflexion ergänzt.
Im ersten Kapitel geht es um eine Aufarbeitung der gegenwärtigen historischen Konstel-

lation auf dem Hintergrund der „Vergangenheitsbewältigung“ der NS-Zeit und ihrer Vorgeschichte sowie der noch in den Anfängen steckenden „Bewältigung“ der Geschichte der DDR und der kommunistischen Welt. Dabei sind es vor allem die vielfachen Verschränkungen und Asymmetrien des Umgangs mit den verschiedenen „Vergangenheiten“ im vereinigten Deutschland, denen der Autor mit der Frage nach dem Geschichtsverständnis und Ansatzpunkten für die Erwachsenenbildung material- und kenntnisreich nachgeht.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt – wie auch im ganzen Band – auf den spezifischen Verarbeitungsstrukturen von Geschichte in der Arbeiterbewegung bzw. der Arbeiterbildung, der SPD und der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Deren Geschichte sowie die Geschichte und Geschichtsdidaktik der Erwachsenenbildung allgemein werden im zweiten Teil erörtert. Dabei geht der Autor bereits auf die „lebensgeschichtlichen Bedingtheiten historischen Lernens“ ein, die er im dritten Teil, der den neuen Ansätzen und Methoden der Geschichtsarbeit wie Oral History, biographisches Lernen, entdeckendes Lernen, betriebsgeschichtliche Projekte und Geschichtsseminare gewidmet ist, wieder aufgreift. Besonders differenziert ist die Auseinandersetzung mit den Gefahren eines unkritischen Zusammentragens biographischer Erfahrungen in der Erwachsenenbildung. Eine produktive Nutzung von Erfahrungen für den Lernprozeß stelle Erwachsenenbildung vor die Aufgabe, wie bei jedem exemplarischen Lernen, „Erfahrungen aufzuarbeiten, selektive Wahrnehmungen zu transzendieren und den Horizont eigener Erfahrungen zu überschreiten“ (S. 94). Dennoch sei die Vermittlung von Mikro- und Makrohistorie eine der schwierigsten Fragen der Geschichtsdidaktik (S. 132), wenngleich gerade die Aneigung von Realität bei der Beschäftigung mit individuell erlebter Geschichte den großen didaktischen Vorteil bietet, daß Betroffenheit nicht erst künstlich erzeugt werden muß (S. 145).

Das vierte Kapitel faßt vier Aufsätze zur Museumsdidaktik, bezogen insbesondere auf die Aufgabe der Neugestaltung der Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in der früheren DDR, zusammen. Dabei kommen auch die schwierigen Fragen der Aufarbeitung des verordneten Antifaschismus im Dienste der Legitimation der DDR und der SED-Politik zur Sprache. Gleichzeitig werden wichtige Anregungen gegeben, wie Gedenkstätten und Museen zu offenen Lernorten lebendiger diskursiver Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart gestaltet werden können, auch für die deutsch-deutsche Geschichtsarbeit.

Das fünfte Kapitel faßt noch einmal die Fragen und Probleme zur Relevanz von Geschichte für die gesellschaftspolitische Orientierung in der heutigen Gesellschaft zusammen. Mit Wolfgang Thierse plädiert Faulenbach u.a. weiter für politische Utopien als regulatives Prinzip zur egoistischen Ellenbogenmentalität unserer Tage – jedoch nicht transzendental und mit universellem Anspruch, sondern mit der notwendigen Skepsis aus den historischen Erfahrungen (S. 214f.) . Gerade weil wir zur Zeit politisch vor einem „offenen Horizont“ stehen, wächst das Bedürfnis, mit Hilfe der Geschichte Orientierungen zu finden (S. 230).

Erfreulich ist es, hier die einschlägigen, ansonsten nur verstreut zu findenden Beiträge Faulenbachs in einem auch inhaltlich stringenten Zusammenhang lesen zu können. Wenn dabei bestimmte Topoi an mehreren Stellen wiederkehren, so ist es umso reizvoller, ihnen in jeweils neuer Perspektive zu begegnen.

Hilfreich sind die immer wieder eingestreuten Gliederungshinweise und Resümees. Dem Praktiker bietet der Band zahlreiche Ansatzpunkte für die geschichtsbezogene politische Bildung. Es zeugt von der tiefen demokratischen Gesinnung des Autors, wenn er z. B. das Scheitern des „realen Sozialismus“ nicht primär auf ökonomische Gründe, sondern auf die Nicht-Realisierung der Menschen- und Bürgerrechte zurückführt (S. 60), es aber auch als Aufgabe der demokratischen Kultur betrachtet, beide belastete deutsche Vergangenheiten im kollektiven Bewußtsein zu bewahren (S. 29).

Für alle drei Bände gilt das Bedauern des Rezensenten, daß es Verlage offensichtlich nicht mehr für nötig erachten, ihre Sachbücher mit Stichwortverzeichnissen auszustatten, obwohl das in der heutigen Computerwelt mit Hilfe von Suchalgorithmen oder speziellen Funktionen der Textverarbeitung ohne großen Aufwand möglich wäre.

Albert Pflüger

Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung

(1)
Karl-Oswald Bauer
Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern
Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager
(Juventa Verlag) Weinheim 1997, 168 Seiten, DM 24.80

(2)
Arno Combe/ Werner Helsper (Hrsg.)
Pädagogische Professionalität
Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns
(Suhrkamp Verlag) Frankfurt/M. 1996, 945 Seiten, DM 48.00

(3)
Ulrich Lipp/ Hermann Will
Das große Workshop-Buch
Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren
(Beltz Verlag) Weinheim 1996, 299 Seiten, DM 78.00

(4)
Dieter Nittel/Winfried Marotzki (Hrsg.)
Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien
Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1997, 216 Seiten, DM 32.00

Arno Combe und Werner Helsper sind Herausgeber eines fast 1000 Seiten starken Bandes über pädagogische Professionalität, der sich in fünf Hauptkapitel gliedert: Nach einer sehr informativen und klaren Einleitung, in der die Herausgeber auch die historischen Aspekte der Debatte, die nicht mehr in Einzelbeiträgen entfaltet werden, aufzeigen – vor allem die ursprüngliche Staatsvermitteltheit der Professionen, die Bedeutung geschichtlichen Wandels und die Problematik der Theorie-Praxis-Dichotomie, die Konsequenzen für das Pädagogik-Verständnis hatte (und hat) –, folgen zunächst allgemeine Zugänge zum Problem der Professionalität. Darunter werden verschiedene theoretische Ansätze gefaßt, nämlich systemtheoretische (Rudolf Stichweh), strukturtheoretische (Ulrich Oevermann), funktionalistische (Fritz Schütze) und machttheoretische (Ursula Rabe-Kleberg). Der Beitrag von Ulrich Oevermann stellt erstmals eine „offizielle“ Veröffentlichung seiner schon seit langem als Mitschriften kursierenden Ansätze dar.
Der zweite Hauptteil widmet sich der pädagogischen Professionalität als Gegenstand allgemeiner Pädagogik. Bernhard Koring, Hauke Brunkhorst, Yvonne Ehrenspeck und Dirk Rustemeyer, Hermann Giesecke und Michael Wimmer versuchen eine Konzeptualisierung des pädagogischen Gegenstandsfeldes: Gibt es überhaupt eine Einheit des Pädagogischen? Arno Combe setzt in der Einleitung seine These als Antwort: „Die Geschichte der Professionalisierung pädagogischen Handelns und ihrer professionalisierenden Bezugswissenschaft ist die Geschichte einer hermeneutischen Disziplin – eine Geschichte verschenkter bzw. nur halbherzig ergriffener Möglichkeiten“ (S. 32).
Im dritten Hauptteil werden die Professionalisierungsprobleme in pädagogischen Handlungsfeldern analysiert, und zwar im Bereich der Schule, der Sozialpädagogik sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung.
Der vierte Hauptteil setzt sich mit „Grenzübergängen“ auseinander, nämlich mit dem Verhältnis von Pädagogik und Ästhetik einerseits und Therapie andererseits. Während die Analyse der Beziehung von ästhetischem Ausdruck und Erziehungstheorie „heilsame Destruktionen“ ermöglicht – so der Beitrag von Jürgen Oelkers –, zeigt die Auseinandersetzung mit therapeutischen Anforderungen bzw. der Übernahme therapeutischer Funktionen durch Pädagogen, wie dies zugleich zu einer Entprofessionalisierung und Entwertung von Pädagogik beiträgt.
Im letzten Hauptteil geht es um kulturelle Transformationen: Um Deinstitutionalisierungs- und Enttraditionalisierungsprozesse. Jochen Kade und Christian Lüders analysieren anhand von Fernsehsendungen die Durchdringung des Sozialen mit pädagogischen Deutungsmustern. Thomas Ziehe erörtert, was Selbstbezüglichkeit bedeutet und daß sie unverzichtbar ist.
Die Professionalisierungprozesse im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung werden in drei Beiträgen untersucht:
Wiltrud Gieseke stellt den Habitus von Erwachsenenbildnern vor. Sie rekurriert dabei auf

ihre empirische Untersuchung, in der verschiedene Aneignungsmodi des Berufseinstiegs identifiziert werden, die jedoch nach fünf Jahren alle zu einer Gleichförmigkeit im Handeln führen. Gieseke unterscheidet vier für erwachsenenpädagogische Handlungsstile wirksame Praktiken:

– organisatorische Anforderungen – Bildungsmanagement –, die als Belastung wahrgenommen werden
– Programmplanung als permanente Ideensuche – dies kennzeichnet bei großem Gestaltungsspielraum den grundlegenden Handlungsstil
– kommunikative Dichte, regionale Vernetzung und ganzheitlicher Einsatz bestimmen das Handeln in Institutionen
– Programmplanung als makrodidaktische Reflexionsarbeit (S. 705).

Gieseke folgert daraus, daß es nicht sinnvoll wäre, das zukünftige Berufsprofil auf den Bildungsmanager zu orientieren. Vielmehr sollte an einer Verbindung von Lehre und Planung festgehalten werden. „Sie sichert überdies kreatives Potential, das notwendig ist, um in der Entwicklung der Angebotsstruktur auf der Höhe der Zeit zu bleiben, ohne sich ihr ausliefern zu müssen“ (S. 711).

Bernd Dewe befaßt sich mit dem Professionswissen von Weiterbildnern und unterscheidet dabei Klientenbezug und Fachbezug. Gegen ein Professionalitätsverständnis, das sich auf wissenschaftliches Wissen stützt, fordert er eines, das „fallbezogen“ angewendet wird. Teilnehmer an Erwachsenenbildung kommen mit je eigenem Alltagsverständnis und ihren Problemsichten. Auf beides muß das Professionswissen vonWeiterbildnern Bezug nehmen. Man wird den Eindruck nicht ganz los, daß Dewe die Position des strikten Fachbezugs überinterpretiert, dann aufwendig didaktische als professionsbestimmende Reflexionen dagegenhält, so daß er schließlich seine Position als einzig angemessene herausarbeiten kann.

Klaus Harney schließlich vergleicht unterschiedliche Kontexte hinsichtlich ihrer Gestaltung von Professionalität, und zwar die Hochschule einerseits und Consulting – pädagogische Unternehmensberatung – andererseits. An den Kriterien Abwesenheit/Anwesenheit und Skandalisierung/Entskandalisierung zeigt er die entgegengesetzten Anforderungen bzw. Gestaltungen auf. Dabei argumentiert er allerdings, daß die universitäre Lehre durchaus die Voraussetzungen biete, um erfolgreich im doch so konträren Gebiet pädagogisch agieren zu können. Die Tauschbeziehungen beruhen auf der Komplementarität der Bereiche. Methodensammeln und szenisches Montieren seien die von der Universität bereitgestellten „Wühlangebote“, die im Consultinggeschäft zum Einsatz kommen. Harney allerdings zeigt eine deutliche Abneigung gegen das Einsatzfeld unternehmerischer Beratung. Als professionell scheint er dieses nicht anzusehen: Der Beitrag, den die Pädagogik zur Professionalisierung des betrieblich-beratenden Einsatzfeldes leisten könne, bestehe gerade nicht in der Konzentration auf Methoden: „Vielmehr kann der Beitrag der Pädagogik in der Verfertigung von Beobachtungen liegen, die sich auf den beschriebenen blinden Fleck des Methodeneinsatzes richten. Paradoxerweise liegt dann der Praxisbezug in der Theorie und damit in den Distanzierungschancen, die ihre universitäre Verankerung bietet“ (S. 778).

Verallgemeinert sehen die Herausgeber dies für die Professionalisierung insgesamt: „Wenn es richtig ist, daß eine Profession ständig dazu gezwungen ist, ihr Wissen angesichts sich wandelnder Problemlagen und Identitätsformation ihrer Klientel neu und anders zu denken, und wenn es richtig ist, daß pädagogisches Handeln ein antwortendes, aber letztlich planmäßig nicht zu strukturierendes Geschehen ist, so verlangt dies soziale Räume für Dispute über den Eigensinn der Arbeit und ständige Auseinandersetzungen über ihre Bedingungen, Handlungsgrundlagen und Handlungsmöglichkeiten. Eine Selbstthematisierung und ständige Prozeßreflexion ihrer Arbeit erscheint unentbehrlich“ (S. 21f.).

Mit der theoretischen Bearbeitung der Berufslaufbahn eines Pädagogen in der Privatwirtschaft befaßt sich ausführlich der von Dieter Nittel und Winfried Marotzki herausgegebene Band. Es handelt sich um Aufsätze, die aus zwei Workshops entstanden sind: Alle Teilnehmenden erhielten als Materialbasis ein narratives Interview mit Joachim Schwarz, einem Erwachsenenbildner, genauer: einem Menschen, der ein Diplom in Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung erworben hat. Nach einigen beruflichen Umwegen kommt er in die betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung und arbeitet dort so erfolgreich, daß ihm die Leitung der Weiterbildungsabteilung in einer Zweigstelle des Werkes oder alter-

nativ eine höhere Position in der Personalabteilung des Hauptwerkes angeboten wird. Mit unterschiedlichen Zugängen interpretieren alle Workshop-Teilnehmenden dieses Material. Während Dieter Nittel, Peter Alheit, Sylvia Kade, Winfried Marotzki und Monika Pfirrmann verschiedene Betrachtungen vor allem der biographischen Aspekte vorstellen, gehen Jochen Kade, Ulrike Nagel und Thomas Reim explizit auf Professionalisierungsaspekte ein. Alle Beiträge – und dies war ein erstaunliches Ergebnis des Workshops – analysierten auch den Zusammenhang von Lernstrategien und Subjektentwicklung. Dies widerspiegelt sich im Titel des Bandes, wenn neben der Berufslaufbahn die biographischen Lernstrategien angesprochen sind.

Jochen Kade stellt als wesentliches Moment von Professionalität den Umgang mit Nicht-Wissen heraus. „Professionelles Handeln als Pädagoge in der Wirtschaft verlangt Nicht-Wissenmanagement“ (S. 142). Die Tragik in der Biographie von Joachim Schwarz sieht Kade darin, daß dieser, statt die Bedeutung des Nicht-Wissenmanagements zu erkennen, nach pädagogischer Perfektion strebt. Dafür ist allerdings die Pädagogik selbst mitverantwortlich, denn „dieses Berufsmodell hat auch seine professionsgeschichtlichen Quellen, nämlich die Gestalt des Pädagogen als einer heroischen, alles wissenden und omnipotenten Person, für die Unwissen immer nur als aufzuhebendes Defizit in den Blick kommt, als Mangelzustand. Eine Alternative dazu ließe sich von Dirk Baekkers Konzept des ‚postheroischen Managements‘ her entwickeln, Kennzeichen dieses professionellen Handlungstyps in der Wirtschaft ist die Fähigkeit, ‚mit Ungewißheit auf eine Art und Weise umzugehen, die diese bearbeitbar macht, ohne das Ergebnis mit Gewißheit zu verwechseln‘“ (S. 146).

Konträre Interpretationen finden sich bei Ulrike Nagel und Thomas Reim:

Ulrike Nagel verweist auf eine Paradoxie: Die Unterwerfung der professionellen Autonomie unter die Ziele der Organisation erweitere die Spielräume erwachsenenpädagogischen Handelns. Konkret gemeint damit ist die Anerkennung der hierarchischen Struktur in einem Betrieb, die den Weiterbildner mit einem bestimmten Status versieht, den er nicht verspielen darf. Ulrike Nagel benennt insgesamt vier Bedingungen für eine erfolgreiche Tätigkeit im Betrieb:

– Akzeptanz des Unternehmensinteresses, und zwar des Verwertungsinteresses der Organisation an der pädagogischen Profession
– Wahrung der Achtungsdistanz gegenüber der Fach- und Entscheidungskompetenz anderer
– Gespür für die betriebliche Sozialstruktur, für das vorhandene Autoritätsgefälle
– schließlich die Praxis des Statusvorurteils, wenn dieses Autoritätsgefälle bedroht wird (S. 171f.).

Thomas Reim sieht – anders als Ulrike Nagel – in den beruflichen Arbeiten von Joachim Schwarz gerade keine professionellen Anteile, sondern Deprofessionalisierungstendenzen. Die geforderte Unterordnung unter die Unternehmensziele steht für ihn sogar im Gegensatz zu einer möglichen Orientierung an denen der eigenen Profession, einer Identifizierung mit der Profession und ihren wissenschaftlichen Grundlagen. Individuell birgt dies das Risiko negativer persönlicher Entwicklung, die Organisation riskiert dabei den Stillstand von Innovationspotentialen.

Der Herausbildung von professioneller Kompetenz widmet sich auch Karl-Oswald Bauer in seinem Übungsbuch für professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Zwar sieht Bauer eine Einheit der Pädagogik und hält sein Buch auch für „Andragogen und Bildungsmanager“ geeignet, der Schwerpunkt seiner Beispiele liegt jedoch eindeutig im Schulbereich.

Bauer geht davon aus, daß pädagogisches Können durch Übung, Reflexion und intensive Auseinandersetzung mit der eigenen täglichen Arbeit entsteht. Reflexion meint dabei immer auch eine Verknüpfung mit einer empirisch fundierten erziehungswissenschaftlichen Theorie. Insofern dienen die ersten beiden Kapitel auch der Entfaltung der theoretischen Bezüge, bevor im dritten Kapitel dann Übungsbausteine vorgestellt werden. Zunächst einmal macht Bauer deutlich, daß im pädagogischen Feld Mißlingenskriterien viel eher erfahrbar sind als Erfolgskriterien. Erfolg bleibt notwendig vage und unscharf, weil die Tätigkeiten zu komplex sind und sich in offenen Systemen abspielen. Dennoch lassen sich fünf Dimensionen angeben, die Handlungskompetenzen erfordern:

– soziale Strukturbildung
– Interaktion
– Kommunikation und Information
– Gestaltung
– Hintergrundarbeit.

Für diese Dimensionen entfaltet Bauer die jeweils wichtigen Aspekte eines erfolgreichen Handlungsrepertoires. Vereint werden sie durch den „vielleicht" wichtigsten „Faktor einer wirklich professionellen Pädagogik", nämlich „das Zusammenspiel zwischen theorie- und wertbezogenem Planungshandeln und situationsgerechtem Interaktionshandeln" (S. 22).
Im zweiten Kapitel präsentiert Karl-Oswald Bauer die seiner Meinung nach relevanten theoretisch-empirischen Befunde, die eine Professionalisierung im Lehrberuf ermöglichen, wobei der Lehrberuf sich weder in Schulung erschöpft noch Therapie ist. Bauer geht davon aus, daß drei Schlüsselqualifikationen notwendig sind, nämlich die Fähigkeiten, sich zu entspannen, sich und andere zu aktivieren und für Konzentration zu sorgen (S. 36). Weiterhin spielen vier Grundfertigkeiten eine Schlüsselrolle bei der professionellen Entwicklung:
„– Ziele finden und klären
– wahrnehmen und beobachten
– hilfreiche und fördernde Kommunikation
– Konflikte produktiv machen" (S. 38).
Entscheidend für die Entwicklung professionellen Handelns ist nicht nur, entsprechende Verhaltensweisen aufzubauen, sondern auch bisherige inadäquate abzubauen. Hier sieht Bauer eine schwierige Aufgabe, weil eingefleischte Handlungen Sicherheit geben, ihr Abbau einen also zunächst einmal in eine Verhaltensunsicherheit stürzt.
Im dritten Kapitel finden sich Übungsmaterialien, die auf dem theoretisch-empirischen Vorgehen entsprechende wichtige Aspekte des professionellen Handelns bezogen sind. Als solche bearbeitet Bauer zwölf Themen:
– Pädagogik ist Körperarbeit
– Anfänge gestalten
– Methoden des sozialen Lernens
– Partner- und Teamarbeit
– Kommunikation
– Aktivieren, Entspannen, Konzentrieren
– Theorien und Überzeugungen überprüfen
– Die eigene Geschichte neu schreiben
– Ziele finden – einzeln und in Gruppen
– Die eigene Rolle klären
– Ordnung aus dem Chaos
– Sich von Sorgen und Ängsten befreien.
Für jeden Punkt wird zunächst geklärt, was an ihm wichtig ist. Durch Übungen sollen dann bisherige Lösungen erinnert, Alternativen überlegt, Kontraste erfahren werden. Diese persönlichen Erfahrungen werden angereichert mit Erkenntnissen aus der Fortbildungspraxis von Bauer selber, denen dann konkrete Beispiele für das jeweilige Thema folgen.
In einem Ausblick formuliert Bauer noch einmal die Ansprüche seiner Empfehlungen, geht auf pädagogische Irrtümer ein, mit denen Professionelle zu kämpfen haben, und fordert die Anerkennung individueller und kultureller Differenzen, denn professionelle Arbeitsgruppen sind gerade keine verschworenen Gemeinschaften. Der abschließende Rat ist einerseits ein sehr persönlicher, andererseits steht er in der Linie der entfalteten Handlungsmöglichkeiten professioneller Pädagogen:
„Bringen Sie als Bildungsarbeiter zur Welt, was außer Ihnen niemand so zustandebrächte. Seien Sie also in der schöpferischen Zusammenarbeit ein Individualist.
Genießen Sie mit allen Sinnen, was nur Sie so genießen können und kein anderer. Verzichten Sie auf den Rest.
Nehmen Sie gelassen hin, was das Schicksal an Unabänderlichem nur für Sie und ganz allein für Sie bereithält" (S. 165).
Ebenfalls als Übungsbuch und damit als Professionalisierungshilfe gedacht ist „Das große Workshop-Buch" von Ulrich Lipp und Hermann Will. Es vertritt allerdings einen ganz anderen Zugang als die bisherigen Bände. Die Autoren bezeichnen es als „Praxisbuch", entstanden aus der Aufforderung „Gebt doch eure Erfahrungen in einem Seminar weiter" und der Durchführung von Seminaren „Methode Workshop – Workshop-Methoden" (S. 9). Neben dem Anspruch, ein „Schmökerbuch" vorzulegen, bezeichnen die Autoren es auch als Werkzeugkasten, in dem verschiedene Werkzeuge sowie einige „Bedienungsanleitungen" liegen (ebd.). Der andere Zugang liegt also vor allem darin, daß hier Praxis ohne Theorie auszukommen scheint und erwartet wird, daß mit dem In-die-Hand-Nehmen eines Hammers schon das richtige Hämmern erfolgen wird. Nicht pädagogische Professionalität wird gefordert, sondern „Methoden" sollten gekannt werden.
Die Definition dessen, was ein Workshop ist, verweist ein weiteres Mal auf dieses „Professionsverständnis": „Workshops sind Arbeitstreffen, in denen sich Leute in Klausuratmosphäre einer ausgewählten Thematik widmen. Neben den hier enthaltenen Grundelementen:
– Arbeit,
– in einer Gruppe,

– an einer Aufgabe,
– außerhalb der Routinearbeit,

gelten für die meisten Workshops als weitere Merkmale:

– Teilnehmer sind Spezialisten oder Betroffene.
– Die Leitung übernimmt ein Moderator als Experte für Besprechungsmethodik und Gruppendynamik.
– Das Zeitbudget ist nicht zu knapp bemessen.
– Die Ergebnisse wirken über den Workshop hinaus“ (S. 13).

Die Professionalität besteht also im Beherrschen von Besprechungsmethodik und Gruppendynamik, die Inhalte, Aufgaben und Zielsetzungen eines Workshops sind beliebig, wichtig ist allerdings, daß etwas dabei herauskommt.

Das Buch behandelt in der skizzierten Manier 13 Aspekte von Workshops:

– Workshop-‚Philosophie‘
– Ablaufpläne von Workshops
– Inputs: Informieren, ohne zu erschlagen
– Diskussionsformen für Workshops
– Kartenabfrage
– Zuruflisten, Blitzlicht, Mind-Mapping
– Bewerten und Entscheiden
– Arbeit in Kleingruppen
– Visualisieren und Dokumentieren
– Vorher und Drumherum
– Umsetzung anschieben
– Krisenmanagement
– Workshop-Exoten.

In einem 14. Kapitel werden dann sechs Beispiele für Workshops, die die Autoren selbst durchgeführt haben, vorgestellt. Ein letztes Kapitel beinhaltet Literatur, Adressen und Bildquellen.

Ich habe in dem Buch mehrmals „geschmökert“, gehofft, Anregungen und Ideen zu finden für die Gestaltung eigener Workshops – es ist jedoch nichts „hängen geblieben“, was mir wirklich „brauchbar“ schien – anders als etwa bei den Übungen, die in Karl-Oswald Bauers Buch zu finden waren. Am Beispiel des „Anfangs“ soll dies verdeutlicht werden.

Lipp und Will haben im Rahmen ihres Kapitels „Vorher und Drumherum“ auch eine Seite, die „Der Anfang“ heißt. Dort erfährt man: „Im Vergleich zu den anderen Phasen wird der Anfang sehr genau gestylt. Flexibilität ist hier noch nicht so wichtig, hier darf aber nichts schieflaufen. Für die biotechnische Produktion legten wir jedem Teilnehmer ein Begrüßungsherz mit der Aufschrift ‚Herzlich willkommen zum Workshop Aufbruch zu neuen Erfolgen in der Biotechnik‘ mit einer kleinen Süßigkeit auf den Platz. Wir begrüßten jeden Teilnehmer persönlich und begannen mit einer Kennenlernform, bei der die Spannung aus der Runde genommen wird, weil alle viel lachen. Jeder zeichnete auf DIN-A4-Papier das Porträt eines anderen (Moderatoren inclusive). Dann gestalteten immer drei bis fünf Teilnehmer zusammen ein Plakat, das außer ihren Porträts auch Gemeinsamkeiten, Hobbys usw. enthielt. Diese Übung dauerte mit der Präsentation der Plakate eine gute Stunde, aber die lohnte sich. Danach war das Eis gebrochen“ (S. 182).

Man erfährt also hier, daß ein Anfang „gestylt“ sein müsse, Spannungen abgebaut werden sollen durch eine Aufgabe, bei der viel gelacht wird, Persönliches preisgegeben werden muß. Sind das generelle Regeln, die für jeden Workshop gelten? Welche Rolle spielen dabei z.B. Aspekte, wie sie in der Professionalisierungsklärung am Fall Joachim Schwarz erörtert wurden, also etwa Hierarchiefragen?

Bei Bauer erfährt man zunächst einmal eine Einordnung: „Anfänge eröffnen Chancen, Regeln neu festzulegen, Stimmungen zu vermeiden oder hervorzurufen, Kontakte herzustellen, Dinge und Räume umzuändern, sich anders zu geben, anderes von sich zu zeigen“ (S. 68). Nach der Übung, eigene Anfänge zu rekapitulieren, heißt es: „Es ist wichtig, eine Vorstellung vom Anfang zu haben, und zwar möglichst eine positiv gefärbte, eine angenehme, eine mit etwas Vorfreude oder Neugier oder Interesse oder Hoffnung oder einer Mischung dieser Gefühle. Es ist von entscheidender Bedeutung, die Vorstellung möglichst konkret zu machen und sie aus der eigenen Erlebnisperspektive heraus zu verstärken. Dies ist eine Methode der Planung und Vorbereitung von Lernprozessen.

Im Umgang mit Lerngruppen ist es meiner Erfahrung nach wichtig, Anfänge zu markieren und zu symbolisieren. Dazu sind Begrüßungen geeignet, aber auch spielerische Formen. Die einleitenden Handlungen sollten nicht routiniert und nebensächlich erscheinen, sondern intensiv, beteiligt, impulsiv und spannungsgeladen sein. Das geht auch dann, wenn Begrüßungszeremonien und Gesten eingesetzt werden. Ein wirksames Mittel, Kontakt herzustel-

len, besteht darin, kurz jeden einzelnen anzuschauen und vielleicht auch anzusprechen“ (S. 69).
Ich glaube, es zeigt sich hieran deutlich, daß professionelles Handeln weniger „Spezialextras“ wie „eine Schachtel mit Süßigkeiten, um sie am Anfang als Begrüßung auf die Plätze zu legen“ (Lipp/Will, S. 191) erfordert als vielmehr eine theoretisch-empirische Fundierung. Zu dieser gehören nicht Rezepte, sondern die Umsetzung der Erkenntnis, daß „die Diskussion um die Zukunft pädagogischen Handelns im Fokus der Ungewißheitsproblematik und einer gelingenden wie mißlingenden Balance von Antinomien zu bündeln“ (Combe/Helsper, S. 41) ist. H.F.-W.

Zukunft der Weiterbildung

(1)
Dieter Nellen/Renate Strauch (Hrsg.)
Zukunft: Weiterbildung
Perspektiven für die Volkshochschule
(Klartext Verlag) Essen 1996, 141 Seiten,
DM 29.80

(2)
Bernd Lammers/Jürgen Lange (Hrsg.)
Neue Wege der Weiterbildung
Modelle und Projekte für die Volkshochschule
(Klartext Verlag) Essen 1996, 206 Seiten,
DM 29.80

Beide im November 1996 erschienenen Bände ergänzen sich in trefflicher Weise. Bei Nellen/Strauch handelt es sich um eher programmatische Äußerungen aus verschiedenen Perspektiven, bei Lammers/Lange finden sich dazu in ca. 30 Kurzdarstellungen Beispiele, wie aktuelle Probleme auf unkonventionelle Weise aufgegriffen werden können. Im ersten Fall fehlt es nicht an heute allenthalben zu hörenden rhetorischen Wendungen wie die von der Weiterbildung als „gleichberechtigter Teil des öffentlichen Bildungswesens“, von ihrem „Bedeutungszuwachs“, von der „Implementierung in die regionale Strukturpolitik“ und vom „lebenslangen Lernen“ für die „Europa-Kompetenz“ etc. Und allenthalben werden die Modeworte „bündeln“ und „vernetzen“ als Verschleierungsinstrumente genutzt. Doch gibt es auch produktive Einsichten und Begründungen und dazu auch Warnungen: „Je komplexer und schwieriger ein Problem, desto größer die Versuchung, nach einfachen Lösungen Ausschau zu halten“ (Frischkopf in Nellen/Strauch, S. 16), oder Erinnerungen daran, „daß die pauschalen Empfehlungen und Vorschläge für Kürzungen ... bereits in den achtziger Jahren weitgehend realisiert und vielfach ausgeschöpft worden sind“ (Hebborn, S.43) oder „nicht einmal ein Prozent der öffentlichen Bildungsförderung fließt in die Weiterbildung“ (Jüchter, S. 48). Nachdenkenswert erscheinen Fragen, „wieviel spätere Sozialhilfe Städte und Gemeinden sparen, wenn sie frühzeitig in die Arbeits- und Bildungskraft investieren“ (ders., S.56) oder Hinweise auf die „katastrophalen Dauerschäden eines marktförmigen Aktionismus“ (Nellen, S. 61). Erfreulich ist auch die Aussage, daß Bildungsgüter keine Waren sind (Schöll, S. 120f.). „Auch Bildungsangebote, die nicht unmittelbar unter einem Verwertungsaspekt stehen, der eine ‚kaufkräftige‘ Nachfrage auslösen kann, sind zur Entwicklung individueller Identität und zur Stärkung gesellschaftlicher Partizipation notwendig“ (Jung, S. 134). Bemerkenswert ist schließlich die Einsicht: „Eine Gefahr der derzeitigen Diskussion über Rechtsformen von Volkshochschulen liegt allerdings darin, daß hierdurch die Kommunalpolitik aus ihrer Verantwortung entlassen wird ...“ (Hebborn, S. 42), und die Feststellung, daß durch die betriebliche Weiterbildung vorhandene Chancenungleichheit eher verstärkt als abgebaut wird (ders., S. 44). Indessen fehlt es auch an selbstkritischen Äußerungen von Volkshochschul-Seite nicht, so etwa, wenn gesagt wird: „Das Primat des Inhaltlichen und Fachlichen beherrscht die Volkshochschulen, die Verbände und Institute und hat die Auseinandersetzung mit dem strukturellen und dem Strategischen in den Hintergrund gedrängt“ (Strauch, S. 74), und dementsprechend ist es „kein Wunder, wenn die politische Lobby fehlt“ (dies., S.77). Man könnte dazu allerdings auch gegenfragen, wo dann die heute viel beredete „Qualität“ bleibt. Denn auch das Bedenken von Ulrich Jung ist ernstzunehmen: „... daß pädagogische Professionalität nicht ... entwickelt werden konnte, stellt sich heute als Schwäche heraus“ (S. 132), wohingegen der vielfach zu hörende Vorwurf der „Verkrustung“ nicht trifft, „schon weil die Zeit dafür kaum reichte“ (ders., S. 133). Allerdings ist die Bemerkung: „... die ge-

genwärtige Finanzkrise ist somit nicht nur als Bedrohung, sondern vielmehr auch als Motor für Reformen in der Weiterbildung anzusehen“ (S. 35), eher zynisch als zutreffend. Dazu paßt es aber, daß zwar viel von der „Finanzkrise der öffentlichen Hand“ gesprochen, jedoch an keiner Stelle darüber etwas gesagt wird, wo die Finanzen kumuliert sind.

Daß aber bei allen Notlagen Volkshochschulen Energie und Phantasie nicht verloren haben, davon zeugt der zweite hier zu besprechende Band. Er bietet etwa 30 Kurzdarstellungen von Versuchen und Aktivitäten einzelner Volkshochschulen, zur Hälfte aus Nordrhein-Westfalen, zur anderen Hälfte aus fast allen Bundesländern, aus Groß- und Kleinstädten. Die Gliederung in Problemfelder erlaubt gezielte Zugriffe. Dabei werden Grundanforderungen aufgegriffen wie Öffentlichkeitsarbeit, Basisqualifikationen, Kooperation oder Medien, und es werden originelle Formen der Zielgruppenarbeit vorgestellt (Geschlechter, Lebensalter, Migration betreffend). Ebenso werden Beispiele für als problematisch angesehene Inhaltsbereiche angesprochen, wie Geschichte, Politik, Ökologie, berufsbezogene Weiterbildung und Kunst. Für alle Stichworte werden zwei oder drei Fallschilderungen angeboten, die zeigen, wie einfallsreich und unkonventionell vorgegangen worden ist. Dabei wird durchaus auch bekannt, wo Volkshochschulen an ihre Grenzen stoßen (Lammers/Lange, S. 31). Aber in jedem Fall ist anregend, worüber berichtet wird. Das gilt nicht nur für mit den Gewerkschaften vereinbarte Bildungsschecks (S. 25ff.), Städtepartnerschaften (S. 48ff.), die Herausgabe einer Stadtteilzeitung (S. 133ff.), ein Männerforum (S. 131ff.) oder die „mobile Volkshochschule für Ältere“ (S. 163ff.). So können die Herausgeber in ihrer Einleitung mit Recht von der „Volkshochschule als Lernort und Kommunikationsstation, als Kulturinstitution und Integrationspunkt, als Mittler der Generationen“ sprechen (S. 11).

Hans Tietgens

Besprechungen

Klaus Ahlheim/Walter Bender (Hrsg.)
Lernziel Konkurrenz?
Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland". Eine Streitschrift
(Leske und Budrich) Opladen 1996, 238 Seiten, DM 44.00

Etwa seit Mitte der achtziger Jahre ist eine Veränderung eingetreten, die die Erwachsenenbildung nachhaltig beeinflußt und geprägt hat: In weiten Bereichen und in großem Ausmaß ist sie zu einer ausschließlich berufsqualifizierenden Weiterbildung geworden. Mit ihr sollen Modernisierung und Ökonomisierung vorangetrieben, mit ihren Seminaren und Programmen soll die Zukunft des „Standorts Deutschland" gesichert werden.
Dabei sind die allgemeine und die politische Bildung in den Hintergrund geraten, in manchen Erwachsenenbildungsinstitutionen an den Rand oder auch ins Abseits gedrängt worden. Ist das aber nicht konsequent, „macht nicht die ausschließliche Konzentration der Bildungsanstrengungen auf das ‚Lernziel' Konkurrenzfähigkeit und ‚Zukunftssicherung des Standorts Deutschland' eben den Begriff der Bildung obsolet?" (S. 95) Diese Frage von Mitherausgeber Klaus Ahlheim markiert Position und Intention seiner zusammen mit Walter Bender jetzt veröffentlichten „Streitschrift".
Sie liegt in der derzeitigen weiterbildungspolitischen und -praktischen Situation quer und konträr zum Mainstream. Die versammelten Beiträge ergreifen unmißverständlich Partei: „Sie wehren sich vehement gegen die Indienstnahme der Erwachsenenbildung für ausschließlich ökonomische Zwecke und gegen die Überbetonung beruflich-betrieblicher Weiterbildung in der öffentlichen Debatte" (S. 11).
Es ist ein gelungenes und in vielen Passagen äußerst scharfsinniges Buch, das die auch in der Erwachsenenbildung virulent gewordene Durchkapitalisierung der Gesellschaft beim Namen nennt, den Standard einer aufklärungsorientierten Erwachsenenbildung reklamiert und mit neuen Theorieansätzen vertraut macht. Das Buch ist Gerhard Strunk gewidmet, „dem engagierten Streiter für ein humanistisches Bildungsverständnis, für eine emanzipatorische Bildungsarbeit, für eine Vernunftidee in der Tradition der Aufklärungsphilosophie" (Horst Siebert, S. 206).
Die sechzehn Beiträge sind in vier Kapitel gegliedert:
– Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Wandel,
– Ökonomie und berufliche Bildung,
– Erwachsenenbildung zwischen Privatisierung und öffentlicher Verantwortung,
– aktuelle Ansätze in der Theoriediskussion der Erwachsenenbildung.

Aus der Fülle der Anregungen, die die Texte enthalten, seien ein paar Gedanken herausgegriffen, die das Bildungsverständnis verdeutlichen sollen, auf welches das Buch hinzielt.
Karlheinz A. Geißler z.B. zeigt das zweischneidige Rollenspiel auf, in das die „Erwachsenenbildung in der Moderne" (S. 19) geraten ist; sie ist „sowohl Opfer als auch Täter des Modernisierungsprozesses" (S. 24) geworden. Die Dialektik des Fortschritts hat auch den Bildungsbegriff ausgehöhlt: „Der ‚lean Qualifizierte' besitzt jene Beziehung zur Bildung, die der Briefmarkensammler zur Geographie hat" (S. 30). Übrig bleibt die Frage: „Erwachsenenbildung wohin?" (S. 32).
Eine ethisch fundierte Antwort hält der Nestor der deutschen Erwachsenenbildung, Hans Tietgens, parat: „Im Kontext der EB bleibt ... vorrangig zu fragen, wie ... dem Abdrängen des Humanen aus der Angebotsgestaltung entgegengewirkt werden kann" (S. 52).
Dem Gegensatz von Qualifizierung und Bildung geht hellsichtig Klaus Ahlheim nach. Dabei rückt er das derzeitige erwachsenenpädagogische Zauberwort „Schlüsselqualifikationen" in den richtigen funktionalen und ideologischen, nämlich der Qualifizierungsanpassung und der weiteren Privilegierung dienenden Kontext. Allerdings hat das Erlernte immer auch eine „subversive Potenz" (S. 89).
Auf einen zentralen Punkt bringt aus Sicht der Volkshochschulen Ekkehard Nuissl das Problem, indem er fragt: „Öffentlich verantwortete Weiterbildung – wie lange noch?" (S. 139). Und provozierend, aber durch die Realität gut belegt: „... in letzter Zeit wird, gerade in der Weiterbildung, sehr häufig weniger über pädagogische Fragen als über wirtschaftliche Fragen diskutiert. Sind Volkshochschulen keine päd-

agogischen Einrichtungen mehr?“ (S. 139). Folgerichtig fordert in einem anschließenden Beitrag Erhard Schlutz mit guten Gründen eine „Weiterbildung als öffentliche Verständigung“ (S. 149).
Eine solche Orientierung ist angesichts der Segmentierung der Gesellschaft sicherlich dringend erforderlich. Auch in der Erwachsenenbildung hat das Individualisierungstheorem eine hohe Konjunktur. Mit ihm werden auch Konzepte des biographischen Lernens plakativ und modisch gehandelt. Damit setzt sich Peter Alheit in einem brillanten Beitrag auseinander. Trotz „dramatische(r) Zeitdiagnose(n)“ (S. 184) „bewegen sich die meisten von uns ja keineswegs panisch durch den Alltag“ (S. 185). Eine seriöse Beschäftigung mit den Biographien von Menschen dagegen „hat ... womöglich sogar den Charakter einer theoretischen Ermutigung. Gibt es für Menschen, die mit Bildung zu tun haben, eine anregendere Idee, als dem ‚ungelebten Leben‘ zum Durchbruch zu verhelfen?“ (S. 194).
Damit weist das Buch auf Potentiale und Ressourcen der Erwachsenenbildung hin. Überhaupt erschöpft es sich an keiner Stelle in Nur-Kritik oder gar Larmoyanz – eine echte Streitschrift eben. Den kämpferischen Herausgebern und Autoren (nur eine Autorin ist dabei) ist zu wünschen, daß ihre Analysen, Aspekte und Anregungen in möglichst viele Köpfe kommen, vor allem in die von bildungspolitischen Weichenstellern. Vielleicht gibt es ihnen Anlaß, über die enthumanisierenden Wirkungen und Folgen nachzudenken, die das „Lernziel Konkurrenz“ mit sich bringt. Klaus-Peter Hufer

Cornelia Behnke
„Frauen sind wie andere Planeten“
Das Geschlechterverhältnis aus männlicher Sicht
(Campus Verlag) Frankfurt/M. 1997, 157 Seiten, DM 39.80

Es wird zunehmend klar, daß Veränderungen im Geschlechterverhältnis nicht allein durch die Frauen und damit ohne die Männer geschehen können. Insofern stößt ein Buch, das sich mit dem Geschlechterverhältnis aus männlicher Sicht befaßt, sicher auf großes Interesse. Die Arbeit von Cornelia Behnke, die im Rahmen eines DFG-Forschungsprojektes an der Universität Bremen entstanden ist, verdient ein solches denn auch sehr: In Gruppendiskussionen mit sechs verschiedenen Männergruppen ist der Frage nachgegangen worden, welche Bedeutung das Mannsein für die Männer selbst hat. Herausgekommen sind dabei spannende Erkenntnisse darüber, wie Männer heute das Verhältnis der Geschlechter sehen. Unterschieden werden zum einen verschiedene Milieus: Vier der Gruppen stammen aus der Mittelschicht, zwei aus dem Arbeitermilieu. Zum anderen differenzieren sich die Männergruppen der Mittelschicht in „leistungsorientierte“ und „intellektuelle“. Letztere sind zwei „männerbewegte“ Gruppen.
Die erste Gruppe, bestehend aus Managern und Freiberuflern – charakterisiert mit dem Namen „Ritter“ – hält fest am bürgerlichen Ideal der Geschlechtscharaktere und der mit ihnen verbundenen bzw. aus ihnen begründeten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. Frauenförderung oder Gleichstellungspolitik ist für diese Männer deshalb auch kein relevantes Thema, sie halten es schlicht für absurd. Anders dagegen die zweite Gruppe der leistungsorientierten Mittelschicht, die aus Honoratioren der Gemeinde besteht. Sie sind soziale Aufsteiger, die den Aufstieg nur durch Erwerbstätigkeit auch ihrer Ehefrauen schaffen konnten, deren aktueller Stand jedoch charakterisiert wird durch das Erreichen des „bürgerlichen Ideals“: „arbeitender“ Mann und „nicht-arbeitende“ Hausfrau. Insofern fühlen sich diese Männer von einer Gleichstellungspolitik bedroht, ihre Position als Alleinverdienende gilt ja erst seit kurzem, und wenn ihre Ehefrauen sich nicht mit der neuen Rolle als Hausfrau zufrieden geben würden – und damit ihren Anteil am sozialen Aufstieg stillschweigend übergehen –, dann wäre ihr Männlichkeitsbild heftig gefährdet.
Die männerbewegten Männer lassen sich vor allem dadurch kennzeichnen, daß sie einen gesellschaftlichen Diskurs in die alltäglichen Umgangsformen hineintragen und dadurch keine von den Stereotypen und der symbolischen Verortung in Opfer und Täter bestimmten Handlungsweisen entwickeln können. „Im Alltag erleben die Männer ihre Partnerinnen nicht vorrangig als Vertraute, sondern vielmehr als Repräsentantinnen einer anderen Welt“ (S. 94). Insofern besteht bei allen Vertretern der heutigen Mittelschicht eine deutliche Parallele zu den bürgerlichen Familien des 19. Jahrhunderts. Deren komplementäre Geschlechtscharaktere werden letztlich übernommen und fortgeführt.

Mit Vertretern des Arbeitermilieus wurden zwei Gruppendiskussionen geführt. Die erste Gruppe besteht aus Facharbeitern mittleren Alters. Für sie ist der Mann automatisch Ernährer und Familienoberhaupt, woraus als „Naturtatsache" resultiert, daß die Frauen für Haushalt und Kinder zuständig sind. Diese Geschlechterordnung gilt als „augenfällige Tatsache" (S. 101). Impliziert ist damit ein Partnerschaftsverständnis, das für die alltäglichen Lebensbereiche sich aus funktionalen Notwendigkeiten ergibt, die Unterscheidung von Geschlechtscharakteren ist für sie dagegen kein Thema. Die zweite Männergruppe waren Facharbeiter, die gemeinsam im Sportverein Fußball spielten. Auch für sie ist Mannsein noch an die Ernährerrolle gekoppelt, allerdings als quasi geschichtliches Phänomen, ihre eigenen konkreten Erfahrungen widerspiegeln dies keineswegs. Sie glorifizieren deshalb auch nicht die Hausfrauenrolle, stehen der Erwerbstätigkeit von Frauen allerdings wegen der sich ergebenden Risiken im partnerschaftlichen Zusammenleben ambivalent gegenüber. Letztlich verweisen sie die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit jedoch allein auf den sexuellen Bereich – weshalb auch sie frauenpolitischen Maßnahmen ablehnend gegenüberstehen.

Im Resümee stellt Cornelia Behnke fest, daß über alle Männergruppen hinweg die Festlegung der Zuständigkeit von Frauen für häusliche Angelegenheiten besteht. Darüber hinaus allerdings zeigen sich durchaus Unterschiede. Dabei sind die Mittelschichtmänner am weitesten von Gleichstellungsauffassungen entfernt, für die linksliberalen männerbewegten Männer ergab sich vor allem eine habituelle Verunsicherung. Im Arbeitermilieu dagegen kommt die gesellschaftliche Ungleichheitsdimension nicht in den Blick, weil die Alltagsarrangements auf die Notwendigkeit partnerschaftlichen Zusammenwirkens angewiesen sind. Dennoch liegt hier ein „quasi ‚verstecktes' Veränderungspotential" (S.132). Cornelia Behnke geht nämlich davon aus, daß „alltägliche Arrangements jenseits von Geschlechterrollenstereotypen ... auf dem Wege der Dauerdiskursivierung kaum zu erreichen" sind (ebd.). Chancen sieht sie eher in „absichtslosen handlungspraktischen Vollzügen" (ebd.). Statt weiterhin Geschlecht zu dramatisieren, ist nunmehr eine Entdramatisierung angesagt. Behnke endet denn auch mit folgender Prognose: „Sollte die Geschlechtszugehörigkeit eines Menschen im Alltagsleben zukünftig an Bedeutung einbüßen, dann gewiß nicht im Rahmen absichtsvoller Proklamationen und expliziter Bemühungen, sondern unspektakulär. Die Protagonisten einer solchen Entwicklung sind vermutlich gerade diejenigen, denen es an ‚politischem Bewußtsein' mangelt, die im Alltag ihren Möglichkeiten, Zielen und Wünschen gemäß handeln, ohne sich zu fragen, ob dieses Handeln nun ‚männlich' oder ‚weiblich' zu nennen sei" (S. 133). H. F.-W.

Sylvia Kade
Die andere Geschichte
Spurensicherung im Vorruhestand
(DIE) Frankfurt/M.1997, 283 Seiten, DM 14.00

1)
Auf dem Feld der deutsch-deutschen Bildungsarbeit lassen sich inzwischen didaktische Ansätze vergleichen – und bewerten. Der vorliegende Band beschreibt, analysiert und interpretiert ein weiteres Beispiel (westlicherseits initiierter) Bildungsarbeit in Ostdeutschland, ein 1994 bis 1997 vom BMBF gefördertes Entwicklungsprojekt am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. S. Kade dokumentiert darin zweierlei: Erstens ein „Werkstattmodell Spurensicherung", das „zu einer persönlich sinnvollen und zugleich gesellschaftlich relevanten Bildungspraxis in der Gruppe" anregen möchte (S. 12), und zweitens von Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Rahmen von Volkshochschulveranstaltungen zusammengetragenes Wissen über den Alltag in der DDR. AdressatInnen dieses Projekts waren hauptsächlich Frauen und Männer im Vorruhestand, erwerbslose 50- bis 65jährige, von denen es in den neuen Ländern über eine Million gibt.

Die Verfasserin vermittelt im ersten Drittel der Publikation Hintergrundwissen zum Vorruhestand, zur DDR-Historie und nicht zuletzt zur Rekonstruktion von kollektiven und individuellen Biographien; sie begründet und beschreibt anschließend ihre Konzepte in pädagogischer und inhaltlicher Hinsicht. Einzelnen der sechs Kapitel sind umfangreiche Literaturhinweise zugeordnet.

Drei Modelle konnten in vier Bildungsveranstaltungen erprobt werden: eine auf die Betriebsgeschichte des „Schwermaschinen-Kombinat Ernst Thälmann" (SKET) konzentrierte Werkstatt in Magdeburg, zwei Erinnerungswerkstätten für Frauen in Wismar und Bremen und eine Schreibwerkstatt in Berlin-Marzahn.

Trotz thematischer und methodischer Unterschiede gab es verbindliche didaktische Prinzipien, d.h., die Gruppen konstituierten sich jeweils durch einen beschreibbaren Gegenstand; biographische Anknüpfungen sollten und konnten sich dennoch artikulieren, weil gemeinsame Erfahrungsbestände quasi als „Vorbedingung" der Bildungsarbeit galten. Eine besondere Funktion für den Bildungsprozeß kam dem am Ende stehenden „Produkt" zu, einer Broschüre, einer Stadtteilzeitung, den Ausstellungen. Die lokale Öffentlichkeit wurde nicht nur informiert, sondern war als Publikum ausdrücklich einbezogen.
Die soziale Integration der VorruheständlerInnen sei im Rahmen des Projekts „weitgehend geglückt", berichtet die Autorin. Analoges läßt sich aus Rezensentinnensicht über den alltagsgeschichtlichen Ertrag sagen. Die inhaltliche Fülle, sei es zur Betriebsgeschichte, zu weiblichen Lebensstationen oder zur „sozialen Welt" des Stadtteils, ist auch oder gerade in ihrer Widersprüchlichkeit bemerkenswert. S. Kade gelingt eine seltene Balance zwischen didaktischer Explikation und Ergebnissicherung in Form von Erzählungen und literarischen Zeugnissen. Unter der titelgebenden „anderen Geschichte" versteht sie die seit der Vereinigung „einer kollektiven Ächtung" unterworfenen Erinnerungen Ostdeutscher an ihre spezifischen Lebenswelten (vgl. S. 18). Die Einschätzung, es finde eine Diskriminierung oder eine „Enteignung" dieser Perspektiven durch das westliche Interpretationsmonopol statt, muß man nicht teilen, um die dargestellten oder angedeuteten Auseinandersetzungen über die Vergangenheit für aufschlußreich zu halten. Denn Deutungsdifferenzen traten in den Gruppen unvermeidlich zutage. Nicht so sehr das Lernen aus der DDR-Geschichte scheint stattgefunden zu haben, vielmehr illustriert der Band die im Deutungsansatz selbst liegenden Lernchancen und -schritte. Etwa dort, wo sich ehemalige Mitträger des Regimes und Dissidenten um wechselseitige Verständigung bemühten: „Gegenüber den in der DDR geringen Spielräumen stellen der Deutungspluralismus und die offene Polarisierung an sich schon einen Lernschritt dar. Die Grenze des früher Sagbaren wird überschritten und für neue differenzierte Sichtweisen durchlässig" (S. 102). Manche Reaktion der TeilnehmerInnen läßt erkennen, daß der Rekurs auf die Alltagsexpertenschaft nicht immer verstanden wird („Wann kommen wir endlich zur Sache", s.S. 94; S. 181). Über die nicht nur hier zu beobachtende anfängliche Zurückweisung des didaktischen und andragogischen Verständnisses von TeamerInnen lohnt sich vielleicht einmal eine Reflexion an anderer Stelle.
Der Band überzeugt auch durch seine Beschreibung und begriffliche Erläuterung der pädagogischen Arbeit mit lebensgeschichtlich bedeutsamen „Fundstücken". Ohne Sinnliches überhöhen zu wollen, macht die Verfasserin nachvollziehbar, daß Erwachsenenbildung in und mit Ausstellungen und Exponaten der nur verbalen Auseinandersetzung überlegen sein kann. Weitere Anschauung für Biographie- und Geschichtsarbeit enthält der Anhang: das Konzept der Werkstatt Frauenalltag, „verlorene Worte" aus beiden Gesellschaften und vieles mehr. Es handelt sich somit um ein elaboriertes Arbeitsbuch für zeitgeschichtlich orientierte Bildungsarbeit, vornehmlich, aber nicht nur bezogen auf den Osten der Bundesrepublik.

Heidi Behrens-Cobet

2)
„Die DDR als Staatsgebilde existiert nicht mehr. Doch ‚die andere Geschichte' lebt weiter unter uns. Sie überdauert als Bewußtseinstatsache in den Köpfen der Ost- wie Westdeutschen und nimmt weiterhin Einfluß auf die Gegenwart," so beginnt die Einleitung der neuen Publikation von Sylvia Kade.
Wie jede Veröffentlichung der Autorin ist auch diese interessant, anregend, wissenschaftlich fundiert und vor allem praxisbezogen geschrieben. Es werden Ergebnisse eines Entwicklungsprojektes dargestellt, das in den Jahren 1994 bis 1997 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt und vom BMBF gefördert worden ist und vorrangig das Ziel verfolgte, Lebensspuren des DDR-Alltags aufzuspüren und ihr Weiterwirken in der Gegenwart zu dokumentieren. Mit diesem Projekt verbunden war gleichzeitig ein anderer wichtiger Forschungsaspekt. Unter dem Namen „Spurensicherung im Vorruhestand – Sozialintegrative Lerninitiativen in den neuen Bundesländern" ging es vor allem darum, ostdeutschen älteren Arbeitnehmern, die als Folge der Abwicklung ihrer Betriebe im Prozeß der Umstrukturierung vorzeitig aus dem aktiven Arbeitsleben ausscheiden mußten, über gesellschaftlich-integrative Bildungsangebote neue Identitätsperspektiven zu eröffnen. Sylvia Kade

beschreibt Möglichkeiten und Nützlichkeit biographischer Arbeit mit ihnen und stellt an drei Beispielen Konzepte einer „Geschichts"-, „Erinnerungs"- und „Schreibwerkstatt" vor. Im Unterschied zu den in der Altenbildung dominierenden Bildungsansätzen, die vor allem auf eine geistige und körperliche Kompetenzerhaltung bzw. -erweiterung abzielen, wurde bei diesem Modell die „Individualbildung" Älterer durch die „Sozialbildung" (Kade) zu ergänzen versucht. Dieser Ansatz ist deshalb besonders interessant, weil er den „Jungen Alten", den 50- bis 65jährigen, Aufgabenfelder von gesellschaftlicher Bedeutung vermittelt und gleichzeitig hilft, ein neues Gruppenzugehörigkeitsgefühl zu entwickeln. Das Vermeiden sozialer Desintegration von Menschen, die viel zu früh ihr aktives Berufsleben beenden müssen, ist heute zu einer vordringlichen Aufgabe der Altenbildung in Ost und West geworden.

Interessant sind nicht nur die zwei thematischen Stränge der Arbeit, sondern auch ihre gemeinsame methodische Grundlage in Form des „Werkstattmodells Spurensicherung".

Gegenstände der Spurensicherung waren:

– die soziale Welt eines sozialistischen Großbetriebes, untersucht am Beispiel des ehemaligen Maschinenbaukombinats „Ernst Thälmann"-SKET in Magdeburg in Form einer Geschichtswerkstatt an der Volkshochschule Magdeburg,
– der Frauenalltag zwischen Anforderungen in Beruf und Familie, durchgeführt als Dialogprojekt zwischen Ost und West in Form einer Erinnerungswerkstatt an den Volkshochschulen in Wismar und Bremen,
– der Alltag in einer Plattenbausiedlung am Beispiel der Trabantenstadt Berlin-Marzahn, untersucht in Form einer Schreibwerkstatt.

Bei der „Spurensicherung" ging es einerseits um ein differenziertes Aufspüren und die Dokumentation von DDR-Alltag in unterschiedlichen sozialen Welten in der Retrospektive von älteren Zeitzeugen, andererseits ermöglichte die Gruppenwerkstatt eine „geschützte biographische Selbstvergewisserung" (Kade). „Geschützt" erfolgte die Erinnerungsarbeit insofern, als sie im Kreise Betroffener und unter methodischer Anleitung stattfand. Die Biographie wurde kollektiv und nicht individuell aufgearbeitet. Dies war notwendig, um den geschichtlichen wie den biographischen Erinnerungsprozeß frei von einem Rechtfertigungszwang zu halten und den Wert gelebten Lebens nicht zur Disposition stellen zu müssen.

Das „Werkstattmodell Spurensicherung" wird auch als neue Lern- und Veranstaltungsform einer sozialintegrativen Altenbildung zur Diskussion gestellt. Mit dem Werkstattmodell wurde der Versuch unternommen, vor allem Vorruheständlern und Frührentnern in Ostdeutschland, die im Prozeß der Wiedervereinigung ihre Arbeit verloren haben und durch die Wende ihre Biographie und damit ihre Identität entwertet sehen, neue Möglichkeiten sozialer Integration durch biographisch orientierte Bildungsangebote zu eröffnen.

Davon ausgehend, „daß soziale Welten Kristallisationskerne der Erfahrungsgeschichte im Alltag bilden" (Kade) wurden diese im Projekt als Anknüpfungspunkte der Spurensicherung und der Gruppenbildung in der Geschichts-, Erinnerungs- und Schreibwerkstatt genutzt. Diesem Lernmodell „Spurensicherung" legt Kade eine differenzierte und sensibel formulierte Analyse der mit der Wende geänderten Lebenssituation vieler älterer Ostdeutscher zugrunde.

Durch die Erinnerungsarbeit in den Gruppenwerkstätten mit der Methode der Oral History wurden Wissensbestände, Werthorizonte und Beziehungsmuster verlorengegangener sozialer Welten des DDR-Alltags auf spezifische Weise zum Vorschein gebracht und in verschiedener Form dokumentiert und präsentiert. Im Vordergrund der Reflexionsarbeit in den unterschiedlichen Werkstätten stand die Selbstvergewisserung der Ostdeutschen über ihre Geschichte und die biographische Verwicklung in ihr. Sie sollte nicht durch den Blick von außen entfremdet werden. Durch die öffentliche Präsentation der Ergebnisse der Erinnerungen wurde jedoch eine Annäherung an „die andere Geschichte" möglich.

Die Publikation stellt nicht nur Ergebnisse eines Forschungsprozesses dar, sondern in ihr findet sich auch eine anschauliche, nachvollziehbare Wiedergabe der Bildungspraxis. Schon deshalb ist sie nicht nur für auf diesem Gebiet Forschende wertvoll und interessant, sondern gleichermaßen auch für Studenten und mit Altenarbeit Befaßte anregend und hilfreich.

Gisela Heinzelmann

Mechthild Kaiser
Bildung durch ein Studium im Alter
(Waxmann Verlag) Münster, New York 1997, 274 Seiten, DM 47.00

Die Dissertation von Mechthild Kaiser beschäftigt sich mit den „Auswirkungen der Teilnahme an einem allgemeinbildenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot auf ältere Studierende“ (Untertitel). Kaiser, als wissenschaftliche Mitarbeiterin der „Kontaktstelle Studium im Alter“ der Universität Münster tätig, widmet sich einem Thema, über das es viele Annahmen und bildungspolitische Erklärungen, zahlreiche Vorurteile, aber wenig fundierte empirische Ergebnisse gibt: den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von „Seniorenstudien“, ihren Motiven, ihrem Studienverhalten und vor allem den Ergebnissen ihrer Studienbemühungen. Die Gründe dafür liegen in methodischen Problemen der Wirkungsforschung (S. 42), aber sicherlich auch darin, daß die Gruppe von älteren Personen, die zumeist im Rahmen des Gasthörer-Status an Veranstaltungen der Hochschulen teilnehmen, nicht unbedingt im Zentrum sozialwissenschaftlichen Forschungsinteresses standen. Allerdings wurde der Bedarf an Teilnehmerforschung spätestens sichtbar, als vor nunmehr ca. zwanzig Jahren die „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ zu einem bildungs- und hochschulpolitischen Thema wurde. Seitdem haben sich die Teilnahmezahlen erheblich entwickelt; das Bildungsverhalten älterer Menschen ist aus unterschiedlichen Gründen ein Thema, für das sich Hochschulen, Bildungspolitik und die Erwachsenenbildung in Praxis und Wissenschaft heute interessieren. Die Studie bearbeitet ein schon lange formuliertes Desiderat der Teilnahmeforschung in der Erwachsenenbildung, ihre Befunde sind ein Grund zur Reflexion vor allem für Planerinnen und Planer von Seniorenstudien, für Lehrende, für kooperierende Personen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und nicht zuletzt für Teilnehmende selbst.
Erforscht werden im wesentlichen Wirkungen auf der sachlichen, der persönlichen und der sozialen Ebene. Diese Fragen werden bezogen auf das Konzept der Allgemeinbildung, welches nach Auffassung der Autorin den Bildungsinteressen älterer Erwachsener zu entsprechen scheint, „die sich Wissen nicht in erster Linie um seiner selbst willen oder aus beruflichen Gründen aneignen wollen, sondern die nach der Bedeutung dieses Wissens für die eigene Lebenspraxis fragen, um danach nicht nur fachliche, sondern auch persönliche und soziale Kompetenzen zu erwerben; die nicht ausgebildet werden, sondern sich bilden wollen“ (S. 57). Die Frage ist ja, ob die Hochschulen geeignete Orte sind, an denen sich derlei Aspirationen realisieren lassen, und umgekehrt, ob die Hochschulen bereit sind, derartigen Allgemeinbildungsansprüchen, die aus der Bevölkerung an sie gerichtet sind, einen Platz zu bieten (dem letzteren Problem geht die Arbeit nur indirekt nach). Zumindest auf die erste dieser Fragen gibt die Untersuchung hinreichenden, bejahenden Aufschluß: „Ältere Erwachsene häufen im Studium nicht nur Wissen an, sondern können es in vielfältiger Weise in ihren Alltag integrieren“ (S. 249). Kaiser stellt fest: Die im Studium erworbene Sachkompetenz wirkt förderlich für die persönliche und soziale Kompetenz, vermittelt Selbstvertrauen und bringt Anerkennung in der sozialen Umwelt, die ihrerseits von diesen Kompetenzen profitiert (ebd.).
Kaiser folgte in ihrer Methodik interaktionistisch-biografischen Ansätzen und führte unter 30 Münsteraner Teilnehmerinnen und Teilnehmern qualitative, „problemzentrierte Interviews“ durch. Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurden gewisse grobe sozialstrukturelle Rahmendaten (Alter, Geschlecht, Bildungsabschluß, Familienstand) beachtet, um möglichst nahe an der realen Teilnahmestruktur zu sein. Ein entscheidendes Kennzeichen: Die Verfasserin interviewte nur solche Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die vier bis zehn Semester lang in diesem Programm studiert hatten (S. 75), und dies, wie sich herausstellte, mit einem Aufwand von ca. 4 bis 12 Stunden pro Woche (S. 110). Befragt wurden also solche Personen, deren relativ hohes „Commitment“ bereits durch die Auswahl (Kontinuität, Intensität) zum Merkmal der untersuchten Gruppe wurde. Nicht untersucht wurden hingegen Personen, die nur unregelmäßig und kurze Zeit das Angebot wahrnehmen. Diese Feststellung ist wichtig für die Einordnung der Ergebnisse, die wegen der Ähnlichkeit von Programmen und ihren Teilnahmestrukturen an anderen Hochschulen in weiten Teilen allgemeine Tendenzen kennzeichnen. Eine Repräsentanz im strengen empirischen Sinne wird von der Verfasserin nicht bean-

sprucht, ihr geht es „nicht darum, Wirkungen des Studiums in ihrer Häufigkeit zu messen, sondern darum, zu einer detaillierteren und konkreteren Beschreibung von Bildungswirkungen zu gelangen ...“ (S. 73). Dieses gelingt ihr. Die Aussagen der interviewten Personen werden, mitunter sehr spannend zu lesen, teilweise ausführlich dokumentiert (und damit durchaus für den Leser nachprüfbar), bevor sie systematisch interpretierend ausgewertet werden.

Die Untersuchung bestätigt die Beobachtung, daß die zentralen Motive in einem Nachholbedürfnis liegen, an wissenschaftlicher Bildung teilzuhaben, und darin, eine sinnvolle, anspruchsvolle Tätigkeit aufgrund der Veränderungen von Lebensumständen im Alter zur Verfügung zu haben. Die befragten Personen bezeichnen sich in ihrem Selbstbild als neugierig, wißbegierig, lern- und leistungsbereit. Wichtig für sie ist es, daß die Studieninhalte eine Nähe zu ihrem Leben haben, wobei sie eine hohe Kompetenz entwickeln, die für sie persönlich bedeutsamen Veranstaltungen unter diesem Gesichtspunkt auszuwählen. Die Thematisierung und Reflexion des „Alters“ ist weniger vordringlich, entscheidend ist die Möglichkeit, die eigenen sachlichen und kommunikativen Bedürfnisse in die Veranstaltungen einzubringen (und darin unterscheiden sich diese Teilnehmer nicht von Studierenden der Erstausbildung). Kaiser resümiert: „Für diese Gruppe geistig leistungsfähiger, höchst bildungsmotivierter und studienengagierter älterer Erwachsener erweist sich das Studium als eine ihren Fähigkeiten und Interessen angemessene Form der Weiterbildung“ (S. 257). Somit ist die Hochschule für diese Zielgruppe der richtige Lernort, der ebenso optimale Voraussetzungen für die Selbststeuerung des Studiums (Lernform, Inhalte, Zeitorganisation) bietet. Die Untersuchung, die im übrigen einen aktuellen Überblick über die Entwicklung und über die konzeptionellen Unterschiede von Seniorenstudien gibt, macht weitere Forschungsfragen deutlich, z.B.: Was ist mit solchen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die nicht offenkundig diese hier ermittelte günstige Teilnahmemotivation mitbringen, die möglicherweise im ersten und zweiten Semester ihrer Teilnahme sachliche und kommunikative Schwierigkeiten bekommen, die möglicherweise in ihrem privaten Umfeld nicht auf die günstige Resonanz stoßen wie die befragten Personen, die ja bereits erhebliches „Durchhaltevermögen“ gezeigt haben? Diese und andere Fragen bedürfen weiterer Erforschung, auch um den Platz der Studienangebote mit allgemeinbildendem Charakter an den sich wandelnden Hochschulen zu definieren. Gernot Graeßner

Engelbert Kerkhoff/Claudia Kewitz (Hrsg.)
Impulse zur Altenkulturarbeit
Reihe: Schriften des Fachbereichs Sozialwesen an der Fachhochschule Niederrhein Mönchengladbach, Bd. 19
(Fachhochschule Niederrhein) Mönchengladbach 1997, 251 Seiten, DM 21.30

Kulturarbeit im Alter, so die Herausgeber im Vorwort des Bandes, ist Lebensbilanzierung, Suche nach Veränderungen, nach individuellen oder auch sozialen Herausforderungen und ist der Wunsch, intensiv zu genießen, teilzuhaben und mitzuplanen. Auf dieser Suche nach neuen, unbeschrittenen Wegen will die soziale Arbeit Impulse setzen, neugierig machen, Nachdenklichkeit fördern und vor allem Teilhabe ermöglichen – Ziele, die sich auch das Buch selbst setzt (S. 8).

Der Sammelband publiziert Materialien aus Arbeitszusammenhängen der FH Niederrhein, FB Sozialwesen, im dortigen Forschungsschwerpunkt „Kompetenz im Alter zwischen Routine und Neubeginn“. Er bezieht sich auf theoretische Überlegungen der sozialen Gerontologie und will Beispiele dafür geben, „wie sich die Grenzen zwischen der Arbeit des professionell Tätigen und des sich selbst Engagierenden (Ehrenamtlichen? Selbsthelfers?) vermischen und die jeweiligen Qualifikationen ergänzen“ (S. 9). Altenkulturarbeit, so Anke Neumann (in ihrem Beitrag „Wenn auch der Weg ein Ziel ist ...“), ist zu sehen als Weiterentwicklung der herkömmlichen offenen Altenarbeit, die keine Resonanz mehr findet, da sie Besuchergruppen (eben die der ‚neuen Alten‘) ausschließt, die ein „Betreuungsklima“ und „autoritäre Beziehungsstrukturen“ nicht mehr wollen (S. 23). Kerkhoff schreibt programmatisch: „Wer sich auf Altenkulturarbeit einläßt, ist eingeladen zu einem Feuerwerk der Sinn(en)empfindung“ (S. 20). Mit dieser Charakterisierung sind einige Maßstäbe genannt, die der Band an Altenkulturarbeit richtet.

In der Publikation werden Praxisbeispiele vorgestellt. Claudia Kewitz berichtet z.B. über ein nachahmenswertes „Sammlungs“-Projekt: Auf

einen Aufruf in der Presse reagierten neun ältere Menschen, Sammler z.B. von Messeaufklebern, Tagebuch-Notizen, Silberhochzeits-Geschirr, Porzellanfiguren, Briefmarken, Biergläsern, Orden/Ehrenzeichen und Schuhen. Diese Sammlungen wurden gemeinsam in einem Altenheim ausgestellt, und Diskussionen in Anwesenheit der SammlerInnen gaben Anlaß zu persönlichen und historischen Reflexionen. Aus der Distanz betrachtet fragt sich jedoch, ob sinnvolle private Sammelleidenschaft professioneller Zuarbeit im Sinne von Altenkulturarbeit bedarf.

In zwei anderen Projektberichten (Gaby Poppe, Elke Bleibtreu) wird über die Idee von Erzähl-Cafés berichtet, Erfahrungen aus verschiedenen Orten mit Erzähl-Cafés und Hinweise auf organisatorische Voraussetzungen und Projektabläufe werden notiert. In den Beiträgen werden Informationen darüber zusammengefaßt, wie in Erzähl-Cafés persönliche Erlebnisse in einen öffentlichen Raum getragen werden können und wie unter Beachtung bestimmter Voraussetzungen und Standards daraus „oral history" wird.

Anregend ist der Bericht von Günther Steinbach „Es hat gefunkt ...", der zeigt, daß es möglich ist, alten Menschen die Schwellenängste zu nehmen, die Möglichkeiten des Bürgerfunks zu nutzen. In dem beschriebenen Projekt produzierten vier Frauen und ein Mann im Alter von 72 bis 87 Jahren, BewohnerInnen eines Altenheims, eine Sendung mit dem Thema „Geschichten aus der Jugendzeit". Der Beitrag teilt die Erfahrungen des Projektablaufs mit und äußert zum Schluß die Hoffnung, daß Sozialarbeiter dazu beitragen könnten, den Bürgerfunk unter alten Menschen bekannt zu machen und dazu beizutragen, daß auch ältere Menschen das Medium Bürgerfunk als Möglichkeit verstehen, konkrete Anliegen umzusetzen (S. 155). Bei 46 Lokalsendern allein in Nordrhein-Westfalen ist dies eine durchaus realistische Perspektive.

E. Kerkhoff charakterisiert kurz das Programm FAUST (Fachhochschule für Alte und Studierende). Altenkulturarbeit ist in diesem Zusammenhang sehr weit zu definieren, da es sich dabei um eine besondere Form eines gerontologisch orientierten Gasthörerprogramms handelt. Ein Grundanliegen der Hochschule ist es, die Beteiligten in den anwendungsbezogenen Forschungsprozeß des eingangs genannten Forschungsschwerpunktes der FH einzubeziehen. Ob die definierten Merkmale der Kulturarbeit realisiert werden, ist allerdings dann für den Leser dieses Textes fraglich, wenn durch „Beratung" die Teilnahme an Veranstaltungen „kanalisiert" wird, und zwar aus Gründen, die in der Organisation der FH liegen und keinesfalls im Orientierungsbedürfnis der Teilnehmenden (S. 183). Ferner drängt sich der Eindruck auf, daß in diesem Programm die GasthörerInnen in erster Linie als Forschungsobjekte gesehen werden und erst dann als Personen mit spezifischen Bildungsinteressen.

Weitere Beiträge über Wissensbörsen, über ein Entspannungsprogramm sowie ein Foto- und Design-Projekt bieten eine Reihe von Praxisanregungen für die Bildungsarbeit mit älteren, aber auch jüngeren Menschen.

Aus der Sicht des Rezensenten besteht eine gewisse Problematik in der verallgemeinernden Charakterisierung der Generationen, die von den Herausgebern als Zielgruppe der Altenkulturarbeit angesehen werden. Nicht alle jetzt über 65jährigen sind von „Gehorsam, Pflichterfüllung, Pünktlichkeit" geprägt, nicht alle sind von Frontalunterricht, durchgeführt von weitgehend unzureichend qualifizierten Lehrenden (S. 13), noch im Alter geschädigt. Hier besteht die Gefahr einer vermutlich unbeabsichtigten Etikettierung dieser im übrigen über das chronologische Alter nur unzureichend zu charakterisierenden Menschen. Zumindest mißverständlich wirkt auch eine das Buch einleitende Passage, die ausdrückt, daß diejenigen Menschen über 65 Jahre, die sich gesund fühlen und ein geregeltes Ein- und Auskommen haben, 15% der Bevölkerung ausmachen (S. 11f.). Der Aspekt sozial-ökonomischer Ungleichheit, der für die Praxis der Altenkulturarbeit gleichwohl eine bestimmende Einflußgröße ist, wird mit solchen Äußerungen negiert.

Schließlich: Das Bild der professionell in der Altenkulturarbeit Tätigen als Berater, Begleiter, Zuhörer, Hinterfragende, Ermutigende, fördernde Vermittler auf einem hohen Niveau der Kenntnis der sozialen und politischen Gegebenheiten der Epoche der Zielgruppe (S. 18–21), wird, wie ich finde, idealisierend gekennzeichnet. Die Rolle der professionell Tätigen in den Projektbeschreibungen des Bandes ist vielfach eine andere: die des Organisators und des Machers.

Gernot Graeßner

Heinz Müglich
Entstehung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Dritten Reich
(Verlag Peter Lang) Frankfurt/M., Berlin u.a. 1996, 210 Seiten, DM 65.00

Die Erforschung der Strukturen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Zeit der Herrschaft des Nationalsozialismus gilt weitgehend als ein „weißer Fleck" in der erwachsenenpädagogischen Historiographie. Allerdings fehlt es nicht an Studien, die diese Zeit als „Zwischenphase" zwischen Weimarer Republik und Nachkriegszeit berücksichtigen, und ebenso gibt es Bibliographien (vor allem von H. Keim/D. Urbach) und in einzelnen Sammelwerken auch überblicksartige Zusammenfassungen zur Erwachsenenbildung in dieser Zeit (u.a. von G. Fischer und H. Scholtz, D. Urbach, M. Kipp); ausführlichere Darstellungen, auf die sich auch H. Müglich stützen kann, lieferten darüber hinaus G. Fischer (im Hinblick auf die Erwachsenenbildung allgemein) sowie M. Kipp, T. Wolsing und R. Seubert (im Hinblick auf das Berufsbildungssystem). Mit dieser Arbeit wird nunmehr von den Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung aus der Bogen gespannt zu den vorrangigen Zielsetzungen und Strategien der Unternehmenspolitik und betrieblichen Personalpolitik jener geschichtlichen Phase, mit der sich andere neuere Untersuchungen (M. Freese, H.E. Volkmann u.a.) gezielt beschäftigt haben. So gelingt es Müglich, die breit differenzierten betriebspädagogischen Ansätze (soweit man die damaligen Qualifizierungsbestrebungen so bezeichnen kann) in den übergreifenden Funktionszusammenhang betrieblicher wie betriebsübergreifender Weiterbildung zu stellen – und dabei zeigen sich auch Verbindungen zur gegenwärtigen Diskussion über „Unternehmenskultur", „Organisationslernen" und „Qualifizierungsstrategien", bei der es letztlich um ähnliche Bemühungen um eine ordnungspolitische Neuverortung betrieblicher Weiterbildung geht.
Die Untersuchung von Müglich gewinnt damit über die Erhellung einer historischen Entwicklungsepoche hinaus durchaus eine besondere Aktualität, zumal seine Betrachtung sich zwar auf die berufliche Weiterbildung beschränkt, zugleich aber auch über die betrieblichen Ansätze hinaus die Grundlinien der staatlichen Arbeitsmarktpolitik vor und während der NS-Zeit verfolgt. Dabei orientiert er die chronologische Darstellung – sinnvollerweise – an drei Hauptphasen der Entwicklung: der späten Weimarer Zeit (bereits als Übergang zu einer neuen Betriebs- und Arbeitsmarktpolitik), der NS-Zeit bis Kriegsbeginn (als Phase der Stabilisierung des Herrschaftssystems mit deutlicher Akzentuierung der Gesinnungs- bzw. „Persönlichkeits"-Bildung) und der Kriegszeit (in der Arbeitskräfte-Rekrutierung und Leistungssteigerung im Vordergrund stehen). Dieser Periode schließt sich ein kurzer Ausblick auf die Perspektiven der Wiederaufbauphase in der Nachkriegszeit an.
Was der Autor bei alledem an verstreuten (und oft auch der Öffentlichkeit kaum zugänglichen) Materialien zusammenträgt, liefert viel an differenzierten Erkenntnissen über die vielfältige Alltagspraxis der betrieblichen („Bildungs-"?)Qualifizierungsarbeit dieser Zeit. Obwohl einige Unternehmungen sich schwer tun mit der Öffnung ihrer Archive (oder die Beschäftigung mit dem Thema direkt verweigern), kommt doch mit dieser Studie Erstaunliches ans Licht: Das gilt einmal für die Qualifizierungsarbeit einzelner Unternehmungen (wo die A.Opel AG und die Vereinigten Glanzstoffwerke im Vordergrund stehen und mit einigen anderen Großbetrieben der Stahl-, Elektro und chemischen Industrie verglichen werden); zum anderen werden die divergierenden arbeitsmarktpolitischen Steuerungsmechanismen (durch Reichsanstalt und Arbeitsämter ebenso wie durch die zuständigen Ministerien) analysiert. Zusammen mit den Aktivitäten der Organisationen der Wirtschaft und ihrer Selbstverwaltungsorgane, der DAF und ihrer Unterorganisationen sowie der verschiedenen Gruppierungen der Partei ergibt sich damit ein breites Spektrum auch konkurrierender Ansätze, das dazu berechtigt, von einer „polykratischen Herrschaftsstruktur" zu sprechen, auch wenn durch Führerprinzip und Terrorsystem die einheitliche politische Stoßkraft des Ganzen letztlich unangefochten bleibt.
Mit diesem „polykratischen Herrschaftskonzept" ist eine der drei das ganze Buch beherrschenden Hypothesen angesprochen, die der Autor anhand der aufgearbeiteten Materialien überprüft. Müglich sieht sie im wesentlichen durch die Begrenzung der Einflußnahme der DAF auf die Lehrlingsausbildung (gestützt durch die Übernahme des DINTA) – bei gleichzeitiger Betonung der Zuständigkeiten der Betriebe und der Organisationen der gewerbli-

chen Wirtschaft für die berufliche Weiterbildung – verifiziert. Wesentlich differenzierter fällt dagegen sein Urteil über die Einschätzung der innovatorischen Wirkungen der Berufsbildungspolitik jener Zeit aus: Auch bei entschiedener Verurteilung von Versklavung, Rassismus und Militarisierung scheut er nicht den Hinweis auf einige Akzente, die mindestens ansatzweise neuere betriebspädagogische Aspekte aufscheinen lassen (wenngleich deren Funktionalisierung zugunsten des Gesamtsystems – als einer „modernen Form der Tyrannei" – nicht übersehen werden darf).
Einer weiterführenden Klärung bedarf allerdings noch die dritte Hypothese: Auch wenn sich hier ein radikaler Durchbruch „fordistischer" Rationalisierungsstrategie erkennen läßt, die auf der Grundlage biologistischer und rassenhygienischer Prämissen eher noch übersteigert wird, bleibt mindestens für die Vorkriegsphase die Frage nach der angemessenen Qualifizierung des Faktors Arbeit und seiner Integration in eine neue Betriebsstruktur ambivalent. Die Anknüpfung an die betriebspolitischen Konzepte des DINTA, die mit vollem Recht als eine Grundlage auch für die NS-Betriebsführung angesehen werden, deutet – bei gleicher Zielsetzung – auch auf eine beginnende Neuorientierung hinsichtlich der Einschätzung des Produktionsfaktors Arbeit hin. Müglichs Hinweis auf die damalige Entstehungsphase der „Wirtschaftspädagogik" und das Wirken ihrer Vertreter, dem zuzustimmen ist, belegt zugleich die hohe Aktualität dieser Auseinandersetzung, in der vor einer Fehlinterpretation des Begriffs der „Ganzheitlichkeit" im Hinblick auf betriebspädagogische Innovationen nicht genug gewarnt werden kann.
Somit insgesamt gesehen: ein nicht nur material- und lehrreiches, sondern angesichts dieser Hypothesen auch ein sehr anregendes Buch. Joachim Dikau

Hermann Veith
Theorien der Sozialisation
Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens
(Campus Verlag) Frankfurt/M. 1996, 609 Seiten, DM 98.00

Einige Jahre war es sehr still um die Sozialisationstheorie, von nicht wenigen wurde sie bereits totgesagt und abgehakt. In den letzten beiden Jahren sind allerdings einige Neuauflagen bisheriger Darstellungen erschienen und einige neue Bücher publiziert worden, die ungebrochen festhalten an einer Sozialisationstheorie. Hermann Veiths Arbeit ist einer dieser neuen Ansätze.
Veith geht davon aus, daß die sozialwissenschaftlichen Debatten der letzten Jahrhunderte alle auf die Frage zuliefen, „was mit den Menschen in einer Welt, die sie handelnd gestalten, geschieht, wenn ihr eigenes Erzeugnis – die Gesellschaft – im selben Akt zu einer objektiven, eigenständigen Form gerinnt und sich der intentionalen Kontrolle durch ihre Urheber entzieht" (S. 9). Daß dies so ist, wird nach Veith durch die kapitalistische Transformation der agrarischen Gesellschaftsordnung erklärt, die Vergesellschaftung zu einer ubiquitären Erfahrung werden ließ.
Das 600 Seiten starke Buch gliedert sich in drei Hauptteile. Im ersten Teil wird eine Klärung des Zusammenhangs von „Sozialisation und Handeln" vorgenommen. Eine Sichtung vorliegender Arbeiten zur Sozialisationsthematik zeigt zunächst einmal eine zusammenhanglose konzeptionelle Vielfalt. Auf der Suche nach einer Möglichkeit, dennoch einen systematischen Zusammenhang herzustellen, begibt sich Veith auf die „historische Metaebene" (S. 19). „Sobald nämlich die einzelnen sozialisationstheoretischen Erklärungskonzepte als authentische Reflexionsvarianten der in der modernen Gesellschaft zum Problem gewordenen Erfahrung des Vergesellschaftetseins verstanden und im Kontext ihrer sozio-historischen Entstehungsbedingungen begriffen werden, verschwinden die perspektivisch, terminologisch und methodisch bedingten Differenzen zwischen den unterschiedlichen Theorieansätzen" (ebd.).
An der bundesrepublikanischen Theorieentwicklung der Nachkriegszeit verdeutlicht Veith, daß eine Orientierung an amerikanischen Theorien trotz der ansonsten kulturell sich abzeichnenden Anlehnung an den amerikanischen Lebensstil nicht geschah. Dies erklärt er aus der unterschiedlichen Funktion von Wissenschaft: Während es in den USA um die soziale Integration der aus den unterschiedlichsten Ländern kommenden neuen amerikanischen Bürgerinnen und Bürger ging, galt es in Deutschland zu erklären, wie Widerstand im Faschismus möglich war. Die Bedeutung des Entstehungskontextes einer Theorie macht Veith im zweiten Unterkapitel anhand der ver-

schiedenen philosophischen Ansätze deutlich. Das Gemeinsame der Ansätze bündelt Veith in den durch diese Theorien „gesellschaftstheoretisch reflektierten Erfahrungen,
– daß moderne Gesellschaften tätigkeitskonstituierte, normativ koordinierte Handlungszusammenhänge sind (Hobbes, Locke),
– die sich in ihrer Gesamtheit zu objektiven Organisations- und Beziehungsformen (Marx) verfestigen und dabei
– eine eigenständige Dynamik entwickeln, die sich gegen die Absichten der einzelnen Akteure durchzusetzen vermag (Rousseau, Marx, Durkheim) und hierbei auch auf
– die Ontogenese der Individuen einen wesentlichen Einfluß nimmt (Rousseau, Marx, Durkheim, Mead, Freud, Simmel),
– mit der Folge, daß Gesellschaften mitsamt ihren verschiedenen Institutionen als allgegenwärtige äußere Zwangsgebilde in Erscheinung treten (Rousseau, Durkheim, Freud),
– deren permanente Einwirkungen auf die Einzelnen zur Ausbildung innerpsychischer Kontroll- und Regulationsmechanismen führt (Durkheim, Mead, Freud, Simmel),
– die ihrerseits als integrale Bestandteile der Persönlichkeit (Durkheim, Mead, Freud, Simmel),
– die soziale Integration der sich vergesellschaftenden Subjekte erst ermöglichen (Durkheim, Mead, Freud, Simmel)“ (S. 60).

Handeln als menschliche Praxisform konnte erst mit den Veränderungen der Französischen Revolution entstehen, in deren Folge überhaupt die Möglichkeit eines autonomen Subjekts entstand. Diese Entwicklung bildet nach Veith denn auch die Gegenstandsbestimmung aller sozialisationstheoretisch relevanten Konzepte, deren Gegenstand nämlich „die facettenreichen Auswirkungen der modernisierungsbedingten Transformation der sozialen Handlungsmodalitäten“ (S. 94) sind.

Der zweite Hauptteil der Arbeit – und mit knapp 400 Seiten auch der zentrale Teil – ist der Rekonstruktion der Sozialisationstheorien gewidmet. Dabei klassifiziert Veith die Theorien nach vier „markanten ... inhaltlichen Profilen und Akzentverschiebungen“ (S. 110):

– *Sozialer Zwang und verinnerlichte Moral*

Das Gemeinsame der hierunter subsumierten Theorien besteht in der Annahme, daß die einzelnen eine innere Vorstellung von der als mit Zwangsgewalt ausgestattet gedachten Gesellschaft haben müßten, zu der wirksame Verhaltensregeln gehören. Die Unterschiede liegen in der Einschätzung der realen Entfaltungsmöglichkeiten, die den Subjekten verbleiben. Veith charakterisiert unter dieser Überschrift die Ansätze von Emile Durkheim, Sigmund Freud, Georg Simmel und – in einem Exkurs – Max Weber.

– *Soziale Kontrolle und individuelles Lernen*

Veith bindet hier die Ansätze des Behaviorismus, Arnold Gehlens Anthropologie sowie die sowjetische Psychologie zusammen. Trotz ihrer vielfältigen Unterschiedlichkeit sieht Veith das Gemeinsame dieser Konzepte in der Beschäftigung mit gesellschaftlichen Steuerungsproblemen und der damit einhergehenden Zielsetzung, soziale Kontrolle zu gewährleisten.

– *Soziale Integration und autonome Persönlichkeitsentwicklung*

Die Grundfragen dieser Theorien zielen auf die psychischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der sozialen Integration und auf das Problem der Einbindung des ganzen Menschen in die Gesellschaft. Für die amerikanischen Ansätze von George Herbert Mead ebenso wie von Talcott Parsons galt dabei die Integration als Beitrag zur Demokratie und damit zur autonomen Persönlichkeitsentwicklung. Dagegen sahen die Vertreter der Frankfurter Schule vor allem die Gefahren einen „Hyperintegration“ in einem menschenverachtenden Terrorsystem.

– *Soziale Interaktion und generalisierte Handlungsfähigkeit*

Den Reformentwicklungen in den 60er Jahren entsprach eine Hinwendung zu empirischen Sozialisationsforschungen und damit zugleich die Abwendung von Fragen nach der Autonomie und Integrität vergesellschafteter Individuen hin zu jenen nach der Genese einzelner Komponenten der sozialen Handlungsfähigkeit. So gehören hierzu die Theorie der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget, die kommunikative Kompetenzentwicklung bei Jürgen Habermas sowie von Veith als „neuere Konzepte und Beiträge“ zusammengefaßte Ansätze etwa von Basil Bernstein, Urie Bronfenbrenner, Lawrence Kohlberg und Niklas Luhmann.

Der dritte Hauptteil der Arbeit widmet sich den „Möglichkeiten und Perspektiven einer Theorie der Sozialisation“. Veith will hier überprüfen, „ob und wie unter den gegebenen historisch-gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Be-

dingungen eine verallgemeinerbare Theorie der Sozialisation überhaupt möglich ist“ (S. 532). Dazu charakterisiert er zunächst noch einmal die grundlegenden Erkenntnisdispositionen der ausführlich vorgestellten Theorien. Die Perspektive der Gegenwart nennt er „soziale Dissoziation und fragmentarisierte Biographien“ – allerdings fehlt eine Ausführung dessen, was damit gemeint ist. Die weitreichenden Andeutungen eines postmodernen „anything goes“ und der Rede vom „homo singularis“ als Alternative zu „Individuum“ oder „Identität“ (S. 547f.) ohne genauere Analyse oder gar empirische Fundierung bleiben unbefriedigend.

Als nächsten Schritt vergleicht Veith die von ihm vorgestellten Sozialisationstheorien in tabellarischer Form hinsichtlich ihres Sozialisationsverständnisses, ihres Gesellschaftsbegriffs, ihrer jeweiligen Fassung von Persönlichkeit, Entwicklung sowie von Handlung.

Schließlich konstatiert er allen Theorien einen angemessenen Beitrag zum Thema: Da Sozialisation eine derart komplexe Problematik sei, lieferten die einzelnen Theorien oder Ansätze jeweils einen relevanten Teil an Erklärung. Eine Integration von Theoriekonzepten sei nicht möglich, statt dessen sei eine plurale Perspektivenvielfalt zur Geltung zu bringen, die auf gegenseitiger Anerkennung basieren müsse.

Sicher ist es möglich, die historische Rekonstruktion von Theorien im Blick auf ihre gesellschaftlichen Problemlösekapazitäten zu analysieren – und hier bietet das Buch auch eine Fülle von Anregungen. Dennoch bleibt ein Unbehagen bestehen, wenn z.B. so konträre Konzeptionen wie der Behaviorismus und die sowjetische Tätigkeitstheorie unter einen Strang subsumiert und wenn schließlich gravierende theoretische Unvereinbarkeiten zu Facetten „glattgebügelt“ werden. H. F.-W.

Kurzinformationen

Peter Alheit/Eva Kammler (Hrsg.)
Lifelong learning and it's impact on social and regional development
(Donat Verlag) Bremen 1998, 858 Seiten, DM 68.00

Das Buch, umfänglich genug, enthält die gesammelten Beiträge zur ersten europäischen Konferenz über lebenslanges Lernen, die vom 3. bis 5. Oktober 1996 in Bremen stattfand. Dort, an der Universität Bremen, gibt es auch seit einiger Zeit das „Europäische Forschungsinstitut für lebenslanges Lernen". Die Konferenz selbst wurde gefördert durch die Europäische Kommission (Brüssel), das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Bonn), die Deutsche Forschungsgemeinschaft (Bonn) sowie die Senatorin für Wirtschaft und Bildung (Bremen) und die Universität selbst.
Es handelte sich um eine groß angelegte Konferenz, was sich unter anderem im Eröffnungsvortrag von Rita Süssmuth ausdrückt, und dies signalisiert in der Tat den programmatischen Wandel von der „adult education" hin zum „lifelong learning", was ja nicht nur die Bindung an das Erwachsenenalter aufhebt, sondern auch die Lernenden und das Lernen in den Mittelpunkt stellt.
Die Dokumentation ist fast ausschließlich englischsprachig, nur je ein Beitrag ist in Deutsch (Peter Faulstich: Heimat als Problem regionaler Qualifikationspolitik) und in Französisch (Alexandre Meliva: Die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen für Erwachsene an französischen Universitäten) wiedergegeben.
Der Themenkreis der Konferenz und damit auch der Dokumentation ist weit gespannt. So geht es in der ersten Sektion um eine Verbesserung der Qualifikationen und der kommunalen Entwicklung in wirtschaftlich problematischen Regionen – hier werden Beispiele aus Deutschland, England, Dänemark und Schweden vorgestellt; die zweite Sektion beschäftigt sich mit Zugangsstrategien zur Erwachsenenbildung, wobei vor allem unterrepräsentierte oder gar sozial ausgeschlossene Bevölkerungsgruppen thematisiert werden. Diskutiert werden vor allem Ansätze, die Zugangsmöglichkeiten zur Erwachsenenbildung über Angebotsstrukturen, Finanzierungen, Inhalte und Lernorte zu erhöhen.
In der dritten Sektion werden Universitäten als Zentren des „open learning" diskutiert – auch hier konkrete Beispiele aus Spanien, Deutschland, Frankreich und eher allgemeinere Reflexionen.
Die vierte Sektion schließlich beschäftigt sich mit der Herausforderung der Informationstechnologie für das lebenslange Lernen. Hier werden die Elemente der Informationstechnologie, der gesellschaftlichen Veränderung und der möglichen Rolle von Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen diskutiert.
Zur Frage des Geschlechts und der Geschlechterbildung in der Erwachsenenbildung, allerdings vorwiegend auf Frauen bezogen, enthält die fünfte Sektion zahlreiche Überblicks- und Fallstudienbeiträge.
Die sechste Sektion beschäftigt sich mit sozialen Bewegungen und der Erwachsenenbildung, hier geht es nicht nur um Protestbewegungen, sondern schwerpunktmäßig auch um Erwachsenenbildung im Kontext von Umweltbildung.
Die siebte Sektion schließlich widmet sich dem Thema der Multikulturalität und der ethnischen Minderheiten mit Beiträgen aus Italien, Schweden, Deutschland und Großbritannien.
Daß es sich um eine lebendige und interessante, von Themenspektrum, Intention und Herkunft der Beteiligten her weitgestreute Konferenz handelte, macht dieser Tagungsband deutlich. Anders als manch andere Tagungsdokumentationen enthält er eine Fülle vorwärtsweisender Diskussionsbeiträge und Informationen. Sie kommen u.a. auch deshalb zum Tragen, weil der Band vorzüglich ediert ist. E.N.

Alsheimer/Müller/Papenkort
Spielend Kurse planen
(Lexika Verlag) München 1996, Spielkarton DIN A 4, DM 298.00

Die Methodenkartothek ist „Eine Kiste voller Ideen", die dem Erwachsenenbildner oder Lehrer eine ganze Reihe von Planungshilfen an die Hand gibt.
Zunächst gilt es, die schuhkartongroße Kartothek auszupacken und sich mit dem Inhalt,

bestehend aus einem Spielbrett (DIN A 2), Spielkärtchen, Spielanleitung, Lesekarten, Wegweiser durch den Methoden-Dschungel (DIN A 3), Checklisten und Notizblock vertraut zu machen. Bevor man, wie versprochen, spielerisch planen kann, muß man sich die Systematik erarbeiten. Für den Einstieg sollte man sich also Zeit nehmen und die umfassende Spielanleitung (162 Seiten inkl. Literaturangaben) lesen, ansonsten könnte man sich dazu verführen lassen, die umfangreiche Aktionen-, Sozialformen- und Medienkartei unabhängig von den anderen Kartothek-Bestandteilen zu nutzen.

Was bietet die Kartothek wem, und wie arbeitet man mit ihr?

„Planen bleibt immer Probehandeln. Durch das Durchspielen verschiedener Möglichkeiten werden wir aber sicherer und flexibler sein im ‚Ernstfall Seminar'" (S. 19). Dies ist einer der Leitgedanken der Autoren. Auf dem Spielbrett kann man verschiedene Möglichkeiten der Seminarplanung durchspielen. Hat man sich entschieden, wie man sein Seminar durchführen will, überträgt man die Angaben auf den zugehörigen Notizblock quasi zum „Mitnehmen". Für die Planung bietet die Kartothek auf Lesekarten ca. 100 Aktionsformen von „Aquarium" bis „Zurufabfrage". Jede Aktionsform wird hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten, der Ziele, die mit ihr zu erreichen sind, und mit didaktisch-methodischen Hinweisen, teilweise auch mit weiterführender Literatur vorgestellt. Diese Kartei ist individuell erweiterbar. Der beigefügte Wegweiser (DIN A 3) durch den Methoden-Dschungel gibt für jede Aktionsform im Überblick an, welche Lernziele, Sozialformen, Lernphasen, Aktivierungs- und Konkretisierungsmöglichkeiten von den Autoren gesehen werden, für welche Teilnehmerzahl sie sich eignet und wieviel Zeit ihr Einsatz braucht.

Bis hierher muten die Nutzungsmöglichkeiten vielleicht etwas technokratisch-pragmatisch an. Dem ist aber nicht mehr so, wenn man sich mit den Inhalten der Spielanleitung, die im Prinzip eine systematische Einführung in die Kursplanung ist, auseinandersetzt.

In Form von Leitgedanken wird das pädagogische Selbstverständnis der Autoren deutlich. Als wertvoll erachte ich in diesem Zusammenhang Kapitel 8 zum Thema „Lehrende", wo es um die Kompetenzen der Lehrenden geht. Dort heißt es: „Basis aller didaktischen Kompetenzen ist der Umgang mit sich selbst" (S. 121). Zur Reflexion des eigenen Selbstverständnisses werden dem Lehrenden 9 Klärungshilfen angeboten zu Themen wie „Pädagogische Ziele", „Vorbilder – Absetzbilder", „Kompetenzprofil: eigene Stärken – eigene Schwächen", „Eigene Motivation".

Als Kapitel 8 wirken diese Ausführungen ein bißchen angehängt. Als „Basis aller didaktischen Kompetenzen" sollten sie weiter vorne plaziert sein, um diese Funktion auch erfüllen zu können. Die „Spielanleitung"/Einführung in die Kursplanung ist systematisch aufgebaut und inhaltlich grundlegend. Transferfördernd wirkt sich aus, daß alle theoretischen Überlegungen auf ein Seminarbeispiel angewendet werden, das sich wie ein roter Faden durch alle Praxiskapitel zieht.

Die institutionelle Einbindung von Kursangeboten wird fast ausschließlich auf der pragmatischen Durchführungsebene behandelt (Raumausstattung, Teilnehmeranzahl etc.). Das Selbstverständnis der Institution und damit verbunden möglicherweise ein gesellschaftspolitischer Anspruch werden nicht in den Blick genommen, außer daß man als Lehrende auf einer Checkliste für sich „Institutionelles Leitbild tragbar?" ankreuzt

Als AdressatInnen sind vom Verlag „Dozenten in der Weiterbildung und Lehrer" anvisiert. M.E. eignet sich die Kartothek besonders für StudentInnen, DozentInnen in Einführungsseminaren, vor allem, wenn sie in Gruppen die Planung von Kursen „durchspielen". Hier könnte dann auch das Spielbrett entsprechend zum Einsatz kommen. Für DozentInnen in der Weiterbildung sehe ich die Haupthürde im Preis. Ohne die Kartothek konkret in Augenschein genommen zu haben, läßt sich schwer herausfinden, ob sie zum persönlichen Arbeitsstil paßt und sich die Investition lohnt. Der Begriff „spielend" im Titel ruft möglicherweise andere Erwartungen hervor, als die Kartothek erfüllt. Sie ermöglicht systematische Kursplanung mit der Möglichkeit, Varianten durchzuspielen.

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.)
Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR
Anregungen, Chancen und Widersprüche einer gesamtdeutschen Weiterbildungsdiskussion.
Edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozeß, Bd. 9
(Waxmann Verlag) Münster u. a. 1996, 397 Seiten, DM 48.00

Acht Beiträge ergeben ein Themenspektrum, das von der beruflichen Erstausbildung bis hin zur beruflich-betrieblichen Weiterbildung in der DDR reicht. Hauptuntersuchungsthemen sind: Berufsfachkommissionen, Qualifizierung des Personals in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Sozialisationserfahrungen von Ingenieuren und Fachschülern, Betriebsberufsschulen, das sozialistische Didaktik-Theorem „Lernen im Prozeß der Arbeit" sowie heutige Transferchancen DDR-spezifischer Berufsqualifikationen. Da in der DDR die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung angestrebt wurde, fällt ein Beitrag auf, der den Reformansatz „Berufsausbildung und Abitur" näher beleuchtet. Weiterhin werden im Band Aussagen zur Meisterausbildung, zur Lernortkooperation im Rahmen des dualen Ausbildungssystems oder zum Verhältnis von Präsenzstudium, Fernstudium und Selbststudium getroffen. Aus aktueller bundesdeutscher Sicht (Stichwort „selbstgesteuertes Lernen") interessiert ein Beitrag zum autodidaktischen Lernen. Aufschlußreich erscheint mir die vorgenommene Begriffsklärung, wonach autodidaktisches Lernen in der DDR nicht als „Lernen völlig ohne fremde Hilfe" (S. 165) verstanden wurde. Sachgerechter war und ist vielmehr – wie Ihbe/Wehrmeister auch empirisch darlegen – eine Differenzierung etwa nach dem Grad der professionellen Unterstützungsbedürftigkeit bei autodidaktischen Bildungsprozessen.
Den meisten Arbeiten liegen empirische Untersuchungsergebnisse zugrunde, die die Bandautoren bei der Befragung ehemaliger Akteure selbst erhoben haben. So erfährt man etwa über die didaktische Praxis beruflicher Weiterbildung in der DDR, daß drei Lehr-Lernformen dominierten: der lehrgangsmäßig organisierte Unterricht zu etwa 80 Prozent, das Lernen am Arbeitsplatz zu etwa 5 bis 10 Prozent und das Selbststudium zu etwa 10 bis 20 Prozent (vgl. S. 265). Darüber hinaus wird eine Reihe von Anhaltspunkten über Freiheitsgrade und mögliche Spielräume in der pädagogischen Praxis geliefert, etwa dergestalt, wie sich gegenüber den starren Vorgaben von sozialistischer Produktionserziehung und planwirtschaftlichem „Soll" verfahren ließ.
Alle Bandbeiträge verbindet der Anspruch, „Besonderheiten des Bildungssystems der DDR zu dokumentieren und, soweit möglich, im Hinblick auf die veränderten Anforderungen zu bewerten" (Vorwort). Dabei zeichnet die insgesamt 16 Autorinnen und Autoren aus, daß sie im analysierten Untersuchungsfeld der Aus- und Weiterbildung der DDR beruflich selbst tätig waren. Insofern wird ein hoher Grad an Authentizität und an Insiderwissen bei der Aufarbeitung vergangener pädagogischer Wirklichkeit eingebracht. Dies kommt dem Informationswert des Bandes zugute. Allerdings liegt hier – in der Überlagerung von beruflicher Selbsterfahrung, dem retrospektiven Bemühen um sachhaltige Rekonstruktion und dem heutigen Eingebundensein in den Arbeitskontext von QUEM – ein erhebliches methodologisches Problem. Deshalb möchte ich anregen, daß solchen Bänden zukünfig ein ausführlicherer Herausgeberbeitrag vorangestellt wird. Aufgabe wäre es, das benannte methodologische Grundproblem in seinen Auswirkungen auf die Daten- und Ergebnisproduktion zu reflektieren. Der Sammelband eröffnet eine wertvolle Informationsquelle über die Aus- und Weiterbildung in der DDR. Gerade dem westdeutschen Leser sowie jüngeren Ostdeutschen werden bisher nicht einsichtige Zusammenhänge über die Umsetzungspraxis arbeitszentrierten Lernens sowie die „gesetzmäßige(n) Abfolge didaktische(r) Funktionen" (S. 260) vermittelt.

Rainer Brödel

Gerhart Bisovsky, Christian Stifter (Hrsg.)
Wissen für Alle
Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie
(Verband Wiener Volksbildung) Wien 1997, 275 Seiten, ÖS 148.00

Dieser in der „Edition Volkshochschule" erschienene Band enthält 13 z.T. umfangreiche Beiträge zur Erwachsenenbildung incl. Kulturarbeit, Hochschulreform, Popularisierung von Wissenschaft, Fernstudium, Massenmedien, Leseverhalten.

Fragt man nach dem gemeinsamen „Paradigma“ der unterschiedlichen Texte, so fällt eine kritische, skeptische, warnende Sicht auf. Mehrere Beiträge kritisieren, daß die Aufklärungsidee der Erwachsenenbildung in Vergessenheit gerät, daß der Bildungsanspruch zugunsten einer ökologischen Instrumentalisierung aufgegeben wird, daß der Beitrag zur Demokratisierung allenfalls noch rhetorisch behauptet wird, daß neue Chancenungleichheiten zunehmen, daß die Widersprüchlichkeiten auch in der Erwachsenenbildung wachsen.
Werner Lenz stellt fest: „Seit Jahren findet eine Wertverschiebung statt: zugunsten der Vermittlung von Qualifikationen und Wissen, von Wettbewerb und Leistung werden Humanität, Emanzipation, politische Bildung, Demokratiefähigkeit, Urteilskraft und historisches Bewußtsein in den Hintergrund gedrängt“ (S. 12).
Wilhelm Filla untersucht die politische Struktur der Volkshochschule. Eine seiner Thesen: „Am demokratischsten sind die Prinzipien der Volkshochschule, am wenigsten ist die ‚innerbetriebliche Demokratie‘ ausgeprägt“ (S. 97).
Michael Schratz plädiert für eine verstärkte Berücksichtigung erfahrungs- und biographieorientierter Lernmethoden und beschreibt die in den USA entwickelte Methode der „guided autobiography“ (S. 159). Diese Methode fördert ein Identitätslernen, erfordert aber einen neuen „Lehrtyp“, den Schratz als „Facilitator“ bezeichnet.
Auch Johann Dvorak kritisiert die bildungspolitische Tendenz eines Rückzugs aus der öffentlichen Verantwortung: Die „bisher institutionelle Verantwortung wird tendentiell in den Breich ‚Autonomie‘ der Individuen verlagert, ohne je auch die notwendigen Voraussetzungen dafür geschaffen zu haben“ (S. 188).
Ähnlich skeptisch kommentiert Elke Gruber die Schlüsselqualifikationsdebatte. Trotz der „Karriere“ dieses Konzepts dominiert auch hier ein sozialtechnologisches Verwertungsinteresse (S. 205). Noch einen Schritt weiter geht Georg Hahn, wenn er eine „Krise der Erwachsenenbildung“ konstatiert und sie – mit K. A. Geißler – als „eine der größten Illusionsveranstaltungen unserer Gesellschaft“ bezeichnet (S. 215). Erwachsenenbildung „läuft Gefahr, ihre pädagogische Legitimation zu verlieren“ (S. 223).
Ich habe diese Beiträge hervorgehoben, weil sie in ihrer Kritik an instrumenteller Qualifizierung und an Gefährdungen demokratischer Errungenschaften übereinstimmen. Andere Beiträge – z.B. von Christian Stifter, Jeff Bernard, Alfred Pfoser, Gerhard Bisovsky – sind stärker empirisch ausgerichtet, aber nicht weniger lesenswert.
In der „Vorbemerkung“ wird festgestellt, daß die „Auseinandersetzung mit dem Stellenwert von Bildung in der Demokratie“ z. Zt. „marginalisiert“ ist (S. 7). Diese These läßt sich zweifellos auch auf Deutschland übertragen. H.S.

Holger Brandes/Hermann Bullinger (Hrsg.)
Handbuch Männerarbeit
(Psychologie Verlagsunion) Weinheim 1996, 508 Seiten, DM 98.00

Dieses Handbuch erscheint nicht nur in einem Psychologie-Verlag, sondern kreist auch in vielfältiger Weise um Aspekte der Therapie und Beratung. Daß es überhaupt erscheint, signalisiert die zunehmend verdichtete Auffassung davon, daß auch Männer als besondere „Problemfälle“ und „Zielgruppe“ zu definieren sind, auch wenn hier eine größere Schwellenangst aufgrund spezifisch männlicher Sozialisation vorhanden ist. Es ist das erste „Handbuch zur Männerarbeit“ in Deutschland, und die Herausgebenden versuchen, „die verstreut vorliegenden und bislang nicht oder nur in geringen Auflagen publizierten Erfahrungen zusammenzufassen“ (Einleitung).
Die Beiträge signalisieren im Einzelfall und in der Zusammenstellung, daß „Männerarbeit“ und damit auch „Männerbildung“ erst am Anfang eines sich verdichtenden Diskussionsprozesses steht. Sie sind heterogen, entstammen unterschiedlichen Schreibkulturen und Praxiszusammenhängen, beziehen sich auf unterschiedliche gesellschaftstheoretische und konzeptionelle Entwürfe. Es fällt schwer, sie zu ordnen, da es an einer übergreifenden konzeptionellen Idee von „Männerarbeit“ fehlt. Immerhin bemühen sich die Herausgeber, hier einen ersten Entwurf vorzustellen.
Der Aufbau des Sammelbandes ist systematischer als die zugeordneten Beiträge. Der erste Teil (mit fünf Beiträgen) widmet sich den Grundzügen und Hintergründen männerorientierter Therapie, Beratung und Bildungsarbeit, beschreibt also einen theoretischen Zugang (S. 1–90). Der zweite Block beschreibt methodisch orientierte Ansätze von Männerarbeit, so etwa Männergruppenarbeit, tiefenpsychologische Männerarbeit, körperorientierte sowie Gestalttherapie mit Männern und Streß- und Streß-

verarbeitungsprogramme für Männer (S. 91–220). Der dritte Block beschäftigt sich mit spezifischen Ansätzen der Männerarbeit bei einzelnen Zielgruppen, so etwa den gewalttätigen Männern, den Sexualstraftätern, den Männern als Opfer von Gewalt und Mißhandlung, den schwulen Männern oder der Jungenarbeit. Dieser Block ist der umfangreichste, er umfaßt etwa 200 Seiten (S. 221–424).
Der letzte und im Rahmen von Erwachsenenbildung wohl interessanteste Block beschäftigt sich mit der Bildungs- und Beratungsarbeit mit Männern in unterschiedlichen institutionellen Kontexten (S. 425–496). Er enthält einen Überblicksbeitrag von Hans-Joachim Lenz zur Männerbildung, eine Beschreibung der Männerarbeit in der Evangelischen Kirche in Deutschland (Martin Rosowski) und der Männerarbeit in der ‚Gemeinschaft christlichen Lebens –Jungen und Männer', einem katholischen Jugendverband (Frank Taschner). Einen interessanten Aspekt thematisiert Ansgar Röhrbein mit dem Beitrag „Männer in der Familienbildungsarbeit". Weitere Einrichtungen, in denen Männer bildungsnahe oder direkt mit Bildungsangeboten verbundene Kontakte haben, sind Pro Familia (Udo Brossette/Martin Erhardt) sowie Männerbüros (Gerhard Hafner). Und dem für Bildungsfragen ebenfalls wichtigen Problem der „männerspezifischen Niedrigschwelligkeit in Beratungsangeboten" ist ein eigener Beitrag gewidmet (Stefan Beier/Ludger Jungnitz/Willi Walter).
Das Handbuch liefert Grundinformationen zu unterschiedlichen Bereichen der Männerarbeit und Männerbildung und gibt einen guten Überblick über einen psychologisch, soziologisch und erziehungswissenschaftlich interessanten und dynamischen gesellschaftlichen Bereich. Wie „jung" der Bereich selbst ist, drückt sich nicht nur in der Heterogenität der Beiträge, sondern auch im Alter der Beitragenden aus; es liegt durchschnittlich bei etwas über 40 Jahren und ist damit für ein wissenschaftliches Handbuch in Deutschland verhältnismäßig niedrig.
Das Ganze ist ein gerade auch in Bildungskontexten außerordentlich nützliches Buch, das als Standardwerk erworben, eingestellt und vor allem gelesen werden sollte. E.N.

Friedrich W. Busch (Hrsg.)
Programme – Prospekte – Perspektiven
Hans Dietrich Raapke – 35 Jahre Forschung, Lehre, Weiterbildung
(Isensee Verlag) Oldenburg 1997, 391 Seiten, DM 38.00

Die Initiatoren einer Erwachsenenbildungswissenschaft kommen in die Jahre. So hat auch Hans Dietrich Raapke eine Festschrift zum „Ausscheiden aus den aktiven Dienst der Universität" erhalten. Über 30 Jahre lang war er in Oldenburg tätig, nachdem er schon vorher sich in Göttingen durch Forschung und maßgebliche Beteiligung an extramuraler Hochschularbeit für die Erwachsenenbildung einen Namen gemacht hatte. Sechs seiner zahlreichen Aufsätze wurden zum Nachdruck für diesen Band ausgewählt. Der früheste – „Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und Schulpolitik" (1965) – macht besonders deutlich, was ihn für seine Arbeit motiviert hat. Der zweite – „Vom Nutzen und Nachteil der Modelle in der Bildungsreform" (1976) – läßt seinen bildungspolitischen Scharfblick erkennen. Mit den folgenden Aufsätzen kommt dann sein nachhaltiger Beitrag zur Didaktik-Diskussion in der Erwachsenenbildung zur Geltung.
Im zweiten Teil der Veröffentlichung haben sich seinen Oldenburger MitarbeiterInnen unter dem Titel „Forschung – Lehre – Weiterbildung" geäußert. Aufschlußreich ist insbesondere, was Andrä Wolter und Hans G. Schuetze zum Funktionswandel der wissenschaftlichen Weiterbildung sagen (S. 229–266). Auf hoch aktuelle Probleme stößt Wiltrud Gieseke, wenn sie Raapkes Beiträge zur Erwachsenenbildung unter dem Aspekt „Erwachsenenbildung und Demokratie" untersucht (S. 299–314). Hingegen wird Wolf Dieter Scholz dem wissenschaftsmethodischen Diskussionsstand bei seinem Thema „Möglichkeiten und Grenzen qualitativer ujnd quantitativer Methoden in der empirischen Forschung" (S. 205–228) nicht ganz gerecht, auch wenn er den Stellenwert der „Triangulation" hervorhebt. Ähnliches gilt für den Beitrag des Herausgebers „Fünfundzwanzig Jahre Bildungsforschung in Oldenburg" (S. 183–204).
Der Festschrift-Charakter des Buches kommt am Schluß zur Geltung bei den Kapiteln „Schriftenverzeichnis" und „Biographische Notizen". In den letzteren findet sich ein Zitat, das die Rolle des Erwachsenenbildners signalisiert:

„Bei allzu selbstsicheren Studierenden hat er (Raapke) Zweifel gesät, allzu Bescheidene und Unsichere hat er bestärkt und ihnen durch Zuspruch und Bestätigung Selbstvertrauen gegeben“ (S. 337). Hans Tietgens

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.)
Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum
UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert
(Luchterhand Verlag) Neuwied 1997, 241 Seiten, DM 48.00

Fünfzehn Mitglieder unter der Leitung von Jacques Delors hatte die UNESCO-Kommission, die – initiiert vom Generaldirektor der UNESCO, Federico Major – von 1993 bis 1996 zum Themenkreis von Bildung und Lernfähigkeit arbeitete. Sie wurde unterstützt durch ein Sekretariat, durch vierzehn Berater, einhundertneunundzwanzig Fachberater und vier unterstützende Institutionen, letztere allesamt internationale Kultur- und Bildungsorganisationen.
Gemessen an dem geleisteten Aufwand ist das Ergebnis – dies vorweg – enttäuschend. In neun Kapiteln werden Fragen von Bildung behandelt – die ersten drei handeln von der Globalisierung, der demokratischen Partizipation und der menschlichen Entwicklung, zwei Beiträge beschäftigen sich mit den „vier Säulen der Bildung“ und dem „lebenslangen Lernen“, zwei weitere mit dem Weg von der Grundbildung bis zur Universität sowie dem lehrenden Personal („Lehrer auf der Suche nach neuen Perspektiven“), schließlich folgen Aussagen zum politischen Faktor der Entwicklung von Bildung und zur internationalen Kooperation.
Die „vier Säulen der Bildung“ sind laut Kommission: erstens Wissen erwerben lernen, zweitens handeln lernen, drittens zusammenleben lernen und viertens für das Leben lernen. Das „lebenslange Lernen“ wird beschrieben als mehrdimensional, synergetisch und demokratieorientiert. Bildung insgesamt wird unter das Ziel einer menschlichen Entwicklung, weniger eines wirtschaftlichen Wachstums gestellt.
Jacques Delors schreibt in seinem einleitenden Beitrag, lebenslanges Lernen sei „der Herzschlag der Gesellschaft“, und formuliert das Postulat, daß Spannungen überwunden werden müßten. Auch sonst sind vielfach Begriffe im Kommissionsbericht zu finden, die ebenso allgemein wie unstrittig sind, so etwa Innovation und Dezentralisierung, Autonomie und Gleichberechtigung, „Von der Qualifikation zur Kompetenz“, Verpflichtung für Demokratie und internationale Zusammenarbeit.
Wie die meisten Kommissionsberichte ist auch dieser nicht systematisch aufgebaut, sondern folgt eher den in der Kommission herrschenden politisch gesetzten Prioritäten. Diese sind zweifellos sehr unterschiedlich; sowohl Kommissionsmitglieder als auch Berater kommen aus allen Ecken der Welt. Nun ist allerdings der Anspruch an Systematik und Logik auch nicht einer, der an Kommissionsberichte gestellt werden kann.
Ähnliches gilt für das Postulat der Genauigkeit und der empirischen Details. Eine Arbeit, die auf internationaler Ebene für alle zutreffen soll, muß notwendig allgemein bleiben, allenfalls einen Konsens auf politischer, ideologischer und vielleicht moralischer Ebene nachweisen. Dies gilt auch für diesen Bericht: er ist so allgemein gültig wie ungültig, interessant wie uninteressant.
Einen anderen Anspruch allerdings soll und kann man an Kommissionsberichte stellen: denjenigen nach politischer Deutung, Verbindlichkeit und Repräsentanz. Dieser Anspruch wird, so ist zu fürchten, von dem Kommissionsbericht nicht erfüllt. Damit ist weniger die Bedeutung von UNESCO-Äußerungen für nationales politisches Handelns gemeint als vielmehr die Griffigkeit des Kommissionsberichtes für politisches Handeln in unterschiedlichen Kontexten. Für eine solche Verbindlichkeit ist dieser Bericht zu „ideologisch“ – und durchaus eher einseitig ideologisch. Inhalt und Tendenz des Textes haben eine stark „frankophile“ Schlagseite, sind sowohl im Kontext industrialisierter wie nicht-industrialisierter Länder französischen Vorbildern und Bildungsvorstellungen verpflichtet. Eine kanadisch-französische Dominanz zeigt sich auch in der Zusammensetzung der Gremien und Berater-Kreise. Dies macht insgesamt die Gültigkeit und Wirksamkeit des Textes nicht besser.
E.N.

Horst Dräger/Ute Günther/ Bernd Thunemeyer
Autonomie und Infrastruktur
(Peter Lang Verlag) Frankfurt/M. 1997, 177 Seiten, DM 60.00

Der Band enthält praktische und theoretische Beiträge zur Erwachsenenbildung, insbesondere zur Bildungsarbeit mit SeniorInnen. U.a. wird berichtet über ein Konzept für die Stadt Wittlich zur „Kulturarbeit für das dritte Lebensalter" sowie über eine „Senior Consulting"-Einrichtung im Ruhrgebiet. Außerdem werden bildungsgeschichtliche Aufsätze, u.a. über die Arbeitsgemeinschaft und die pluralistische Essener Volkshochschule der 20er Jahre, abgedruckt.
In den bildungstheoretischen Kapiteln stehen zwei Begriffe im Mittelpunkt: „Differentielle Bildung" und „Infrastruktur". Die Argumentation lautet vereinfacht: Der Mensch ist „das Werk seiner selbst" und entwickelt einen individuellen Bezug zur Welt. Ein universalistischer, allgemeinverbindlicher Bildungsbegriff wird dieser Differentialität und Individualisierung ebenso wenig gerecht wie die herkömmliche Didaktik, die Dräger mit „Fremdbestimmung" synonym verwendet. Die angebotsorientierten Bildungseinrichtungen ermöglichen keine Autonomie, sondern nur Einrichtungen, die eine Infrastruktur für selbstorganisiertes Lernen bereitstellen. Das Projekt „Senior Consulting" als vorbildliches Beispiel praktiziert eine „radikale Ablehnung jeder normativen Bildungslehre, jedes intentionalen Passungsversuchs und jeder Form der Bedarfserkundung" (S. 169). Bevorzugte Veranstaltungsform dieser differentiellen Bildung ist die traditionsreiche „Arbeitsgemeinschaft". Die MitarbeiterInnen von „Senior Consulting" nennen sich „Projektentwickler".
Das Konzept der „differentiellen Bildung" halte ich für begründet und für „anschlußfähig" an benachbarte Theorien. Drägers vehemente Ablehnung des Didaktikbegriffs ist nur plausibel, wenn „Settings" des selbstgesteuerten Lernens, aber auch die Arbeitsgemeinschaft aus dem Didaktikbegriff „herausdefiniert" werden. Außerdem überzeugt mich die Kritik an der „angebotsorientierten Erwachsenenbildung" nur partiell: „Obgleich ihre traditionellen Instrumente versagen, können sie (die Vertreter der EB, H.S.) keinen Weg aus der strukturbedingten Krise ihrer Arbeit finden" (S. 169).
Die Kernthese lautet: „Das Infrastrukturmodell löst das Modell bildungstheoretischer Didaktik ab" (S. 91). Wie läßt sich das empirisch belegen? Welche Verluste und Gewinne wären damit verbunden? Warum halten die AutorInnen an dem Bildungsbegriff fest (und beziehen sich selber auf WIlhelm von Humboldt)? H. S.

Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hrsg.)
Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft
(Juventa Verlag) Weinheim, München 1997, 904 Seiten, DM 148.00

Dieser „Spiegel der lebendigen Forschung in der Erziehungswissenschaft" (S. 20) ist ein anspruchsvolles Werk. Es trägt der Tatsache Rechnung, daß qualitative Forschungsmethoden in den letzten zwanzig Jahren eine immer größere Bedeutung gewonnen haben. Die Herausgeberinnen betonen, daß ein Handbuch zu „qualitativen Forschungsmethoden" keine Frontstellung gegenüber der quantitativen Forschung sei (S. 11). Vielmehr sollen qualitative Forschungsmethoden dem gegenwärtigen Entwicklungsstand gemäß dargestellt, theoretisch und methodisch begründet und in ihrer Wirksamkeit in unterschiedlichen Arbeitsfeldern gezeigt werden. Dabei ist den Herausgebenden auch daran gelegen, „unproduktive, erkenntnishemmende Polarisierungen (zu) überwinden ...: die Alternative quantitative versus qualitative Forschung, die Hierarchisierungen zwischen Grundlagenforschung und handlungsorientierter Forschung und die Dreiteilung in geisteswissenschaftliche, empirische und kritische Denkweisen" (S. 13).
Das Handbuch ist in fünf Teile gegliedert. Im ersten Teil (S. 27ff.) beschäftigen sich drei Beiträge (Terhart, Krüger und Vatke) mit dem Stand des qualitativen Forschungsansatzes sowie den beiden Schwerpunkten Biographieforschung und Fallstudien. Im zweiten Teil (S. 71ff.) geht es um methodologische Grundlagen; hier beschäftigen sich zwölf Beiträge mit unterschiedlichen Aspekten, etwa der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden (Engler) und der Methodologie-Debatte in der feministischen Forschung (Abels). Der dritte Teil (S. 247ff.) handelt von Methoden und Verfahren; er ist am umfangreichsten und enthält 22 Beiträge. Sie beschäftigen sich mit Interviewtechniken, Interaktionsanalysen, Grup-

pendiskussionsverfahren, Bildinterpretationen, biographischen Zugängen und computergestützten Methoden und Techniken. Der vierte Teil (S. 599ff.) widmet sich unterschiedlichen Praxisfeldern und Ausbildungsvorhaben. Hier handeln 15 Beiträge von qualitativen Forschungsarbeiten etwa in der Laborschule Bielefeld, der sozialpädagogischen Ausbildung, der selbstevaluativen Forschung in einem feministischen Projekt, der Biographieforschung (Kade und Nittel) sowie Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung (Nolda). Die beiden letzteren Beiträge sind auch diejenigen, die am unmittelbarsten mit dem Praxisfeld der Erwachsenenbildung zu tun haben. Der fünfte Teil schließlich beschäftigt sich – erfreulicherweise – mit sehr „praktischen" Hinweisen für Forschende (S. 831ff.); es geht um wissenschaftliches Arbeiten, um das Beantragen von Forschungsmitteln und um das Statement der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu „Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung".
Das Buch versammelt kompetente Beiträge zu einzelnen Verfahren und Anwendungsfeldern qualitativer Forschungsmethoden. Es wird eine wichtige Grundlage und Bezugsgröße zukünftiger empirischer Arbeit sein. Es ist zu hoffen, daß es forschungspolitisch nicht falsch verstanden wird; auch in erziehungswissenschaftlichen Feldern haben stärker quantitativ orientierte Forschungsmethoden nach wie vor und auch zukünftig eine wichtige Rolle. Für die praktische empirische Forschungsarbeit jedenfalls ein Handbuch, das nicht nur Grundlagenwerk ist, sondern auch eine durchaus anregende Lektüre. E.N.

Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (Hrsg.)
Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Europa
(Luchterhand Verlag) Neuwied 1997, 224 Seiten, DM 29.80

Die EU hat 1997 zum „Europäischen Jahr gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit" erklärt. In der Öffentlichkeit ist diese Proklamation aber weitgehend unbemerkt geblieben. Umso begrüßenswerter ist diese Veröffentlichung, die auf Übereinstimmung und Unterschiede der Fremdenfeindlichkeit und ihrer Bekämpfung in verschiedenen europäischen Ländern aufmerksam macht. Zugrunde liegt diesem Sammelband eine Tagung im Rahmen des Modellprojekts „Forum Europa" der Universität Mainz in Zusammenarbeit mit dem o.g. Institut.
Die Beiträge bemühen sich um Begriffsklärungen – z.B. Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Nationalismus, Ethnozentrismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus. Es werden die verschiedenen sozialpsychologischen, politischen und ökonomischen Funktionen der Fremdenfeindlichkeit erörtert. Mehrfach wird der Zusammenhang zwischen Nationalstaat und Diskriminierung von Minderheiten nachgewiesen. Es wird deutlich, daß Fremdenfeindlichkeit ein gesamteuropäisches Problem ist, daß aber die Maßnahmen zum Minderheitenschutz und gegen Rassismus in den einzelnen Ländern unterschiedlich sind.
Nach einleitenden Beiträgen von Astrid Becker, Heinz Müller und Werner Nell berichten Iris Bauer über Norwegen, Wolfgang Riedel über das United Kingdom, Rosario Alonso über Spanien, Werner Raith über Italien, Judit Csoba über die Roma in Ungarn, Klaus Kriener über Rumänien und Frankreich der 30er Jahre, Adam Krzeminski über Polen, Robin Schneider über europäische Gleichstellungspolitik und Werner Schiffauer über den Islam in Deutschland.
Antirassistische Erziehung und interkulturelle Pädagogik werden nur am Rande erwähnt. Insgesamt ein gelungenes Beispiel für eine problembezogene vergleichende Sozialforschung. H.S.

Ulrich Klemm (Hrsg.)
Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch
(Verlag Klemm + Oelschläger) Ulm 1997, 191 Seiten, DM 19.00

Ulrich Klemm, Mitarbeiter der VHS Ulm und Lehrbeauftragter der Universität Augsburg, gibt eine neue Reihe „Werkstattberichte Weiterbildung" heraus. Der vorliegende Band 1 befaßt sich mit Fragen und Perspektiven der ländlichen Erwachsenenbildung, für die sich Klemm seit langem engagiert. In seinem eigenen Beitrag gibt er einen informativen Überblick über Veröffentlichungen und Diskussionsschwerpunkte zu dem Thema seit Beginn der 80er Jahre.
Werner Faber, emeritierter Professor für Erwachsenenbildung in Bamberg, zieht eine Bi-

lanz aus seinen eigenen langjährigen Recherchen zur „Landandragogik“, wobei er die „relative Besonderheit“ der ländlichen Erwachsenenbildung betont. „Man kann durchaus, ohne vordergründige Zuschreibungen, von ‚ländlicher Denkungsart‘ sprechen“ (S. 54).
Albrecht Herrenknecht registriert zwar auch eine „Wiederkehr des Regionalen“, betont aber die Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten der soziokulturellen Veränderungen. Die „Ent-Fremdung findet bereits im – bis vor kurzem sichergeglaubten – Nah-Bereich statt. Der Heimat-Verlust tritt mitten in der Heimat ein. Auch dies ist eine neue Qualität des beschleunigten gesellschaftlichen Wandels“ (S. 85).
Klaus-Peter Hufer beschreibt das schwierige Geschäft politischer Bildung in ländlichen Regionen. Auch sein Beitrag trägt zur Ernüchterung und Entmythologisierung der „Dorfkultur“ bei. Klaus J. Rogge stellt die „Renaissance dezentraler Konzepte in NRW“ dar. Regionalisierung ist ein wichtiger Bestandteil postindustrieller Strukturpolitik – mit neuen Herausforderungen für die außerschulische Bildungsarbeit. Susanne Scheckenbach berichtet über die Lebenssituationen und das Bildungsverhalten von Frauen im ländlichen Raum. Insbesondere weist sie auf den „sprunghaften Anstieg der Langzeitarbeitslosen“ hin (S. 133).
Unter der Rubrik „Forum“ werden das Seniorenstudium an der Universität Ulm (C. Stadelhofer) und Aspekte der Erlebnispädagogik (A. Puhl) dargestellt. Beide Themen sind auch als Themenschwerpunkte weiterer „Werkstattberichte“ denkbar.
Insgesamt ein lesenswerter Band mit vielen interessanten Hinweisen auf Strukturen, Milieus und Mentalitäten im ländlichen Raum. Die Beschreibung und die Evaluation innovativer Bildungsprojekte kommen dagegen etwas kurz. H.S.

Ulrich Klemm u.a.
Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung
Reihe: DIE Materialien für Erwachsenenbildung, Bd. 8
(DIE) Frankfurt/M. 1997, 118 Seiten, DM 20.00

Gleichsam im Schatten der Globalisierung macht das Konzept der Regionalisierung (wieder) Karriere. „Region“ ist ein eher strukturpolitischer Begriff, so daß sich Berührungen ergeben mit der Diskussion über den Standortfaktor Erwachsenenbildung. Dabei rücken vor allem ländliche Räume in den Blickpunkt des Interesses.
Auf diese Zusammenhänge verweist auch Ulrich Klemm in seinem Einleitungsbeitrag „Provinz im Aufbruch!“ Er macht auf Dezentralisierungsprozesse aufmerksam und betont den Beitrag der Erwachsenenbildung zur „Erschließung endogener Potentiale“, zur Demokratisierung und zur Förderung regionaler Identitäten. Eine solche Bildungsarbeit ist eng mit sozialpädagogischen Konzepten der Gemeinwesenarbeit verknüpft. Alltagsorientierung, „offene Lernorte“ und „aufsuchende Bildungsarbeit“ sind bekannte Schlüsselbegriffe.
Im zweiten Teil dieser Broschüre werden Konzepte einer „neuen Land-Andragogik“ dargestellt. Klaus Rogge stellt in dem Beitrag „Lernen vor Ort“ Verbindungen zwischen Gemeinwesenarbeit, Kultur- und Bildungsarbeit her. Michael Jagenlauf berichtet über das erfolgreiche schwedische Projekt einer „aufsuchenden Bildungsarbeit“ und seine ähnlichen Modellversuche in Deutschland. Isidor Trompedeller stellt zwei Dorfprojekte aus Südtirol vor, in denen „Identität im Spannungsfeld von Tourismus und Dorfkultur“ thematisiert wurde.
Der dritte Teil enthält Berichte über regionale Modellprojekte insbesondere mit Beteiligung von Volkshochschulen. Bernd Staemmler schildert Erfahrungen mit einer Strukturreform der Volkshochschule im Raum Heilbronn. Detlef Lecke und Benjamin Schäfer beschreiben ein Dorferneuerungsprogramm in Hessen. Ein Modellprojekt im Landkreis Sigmaringen wird von Albert Bodenmiller dargestellt. In Bad Tölz wurde ein Projekt „EB lokal – Etwas bewegen“ von Konrad Stadler und Andreas Käter betreut. Ein ähnlicher Modellversuch, über den Silvia Schneck-Volland berichtet, fand auf Initiative der Volkshochschulen Schwäbisch Gmünd und Tuttlingen statt. Eugen Baacke skizziert die Schwierigkeiten und Möglichkeiten politischer Bildung auf dem Land. Gerhild Brüning ist mitverantwortlich für das DIE-Projekt REGIO; exemplarisch wird ein Projekt im Kreis Mecklenburg-Strelitz vorgestellt.
Klaus Pehl wertet die Volkshochschulstatistik des DVV unter dem Aspekt Regionalisierung aus, wobei nochmals deutlich wird, wie schwierig es ist, das Konstrukt Region statistisch zu erfassen.
Die Publikation vermittelt einen informativen Überblick über innovative regionale Bildungs-

projekte. So interessant die einzelnen Berichte auch sind – ein Problem ist weiterhin die Dissemination von Ergebnissen und Erfahrungen aus Modellversuchen. Wie lassen sich diese Erfahrungen an Nicht-Beteiligte vermitteln, wie läßt sich „Erfolg" belegen, welche Strategien und Instrumente sind übertragbar, was ist das Gemeinsame bei allen regionalen Besonderheiten? Eine andere – altbekannte – Frage ist: Wie nachhaltig wirken diese Projekte, was passiert nach Beendigung der Modellversuche? Und die dritte, gleichfalls nicht originelle Frage: Was ist neu und was ist „altbewährt" an den Innovationen? H.S.

Joachim H. Knoll (Hrsg.)
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung
Band 24: Umweltbildung
(Böhlau Verlag) Köln 1996, 292 Seiten, DM 78.00

Umweltbildung, genauer gesagt die Frage „... wie Erwachsenenbildung am Prozeß der Umweltbildung mitwirken kann" (Knoll, Vorwort), ist das Schwerpunktthema des zweisprachigen 24. Internationalen Jahrbuchs für Erwachsenenbildung. Damit erhält dieser innerhalb der Erwachsenenbildung quantitativ marginale Teilbereich eine Aufmerksamkeit, die seiner gesellschaftlichen Relevanz durchaus angemessen erscheint. Die Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen an eine Erwachsenenumweltbildung einerseits und ihren Schwierigkeiten in der Realität der derzeitigen Weiterbildungspraxis andererseits zieht sich wie ein roter Faden durch die unterschiedlichen Beiträge zum Themenschwerpunkt.
Diese beginnen mit einem sehr klaren Übersichtsartikel von Gerd Michelsen, der die über 20jährige Entwicklungsgeschichte der Umweltbildung in Deutschland vor dem Hintergrund bundesdeutscher Umweltpolitik analysiert und am Ende des Beitrags Trends und Perspektiven künftiger Entwicklung skizziert. Der Blick in die Zukunft focussiert fünf Linien: eine stärkere Ausrichtung der Umweltbildung an Erkenntnissen der Umweltpsychologie, die Diskussion um ein zu entwickelndes Konzept „Ökologische Schlüsselqualifikation", das Ringen um eine Bildung für Nachhaltigkeit, die Integration konstruktivistischer Erkenntnisse in Theorie und Praxis der Umweltbildung sowie eine Neuorientierung der Praxis an Ergebnissen der Lebensstilforschung.
Die „rettungslose" Globalität der Umweltprobleme als Herausforderung für Umweltbildung ist Thema des folgenden Beitrags. Dietmar Bolscho liefert jedoch zunächst eine spannende Einführung in die internationale Umweltpolitik von den 70er Jahren bis zum Rio-Folgeprozeß. Für die Umweltbildung leitet er die Forderung nach neuen (globalen) Perspektiven für vorhandene Konzepte ab. Leitlinien dafür seien die schon vor mehr als 20 Jahren vom Begründer des Club of Rome, Aurelio Peccei, formulierten Begriffe „antizipatorisches und partizipatorisches Lernen", d.h. Lernen, welches auf „zeitliche Zugehörigkeit", auf „räumliche Zugehörigkeit" und die jeweilige Verantwortungsübernahme abzielt.
Ein Resümee internationaler Umweltbildungspolitik und ihrer Umsetzung in den verschiedenen Kontinenten und Ländern gibt Walter Leal Filho. Weltweit, so das Ergebnis seiner Studien, sind es dieselben Barrieren, die einer Implementation nationaler Umweltbildung im Wege stehen. Damit diese Hindernisse vielleicht endlich einmal überwunden werden, schlägt Leal Filho vier Strategien vor: Verbesserung von Kommunikation (z.B. International Newsletters) und Kooperation (z.B. Partnerschaften Nord-Süd), strukturelle Änderungen und angepaßte Technologien, wobei die beiden letztgenannten vor allem auf Dritte-Welt-Länder zu beziehen sind. Ganz auf diese Länder konzentriert sich ein Artikel zur Umwelterziehung in der Grundbildung, was in einem Entwicklungsland, wo Alphabetisierungsarbeit für alle Altersgruppen geleistet wird, durchaus mit Erwachsenenbildung zu tun hat. Dort gilt es, eine Art „environmental literacy" zu vermitteln, d.h. elementare Kenntnisse und Fertigkeiten zur Erschließung der eigenen Umwelt und zum schonenden Umgang mit ihren Ressourcen. Weniger nachvollziehbar ist, warum sich ein Beitrag von Gerhard Kroß zum schulischen Geographie-Unterricht in das Jahrbuch der Erwachsenenbildung verirrt – auch wenn sein Anliegen, ein neues Leitbild für den Geographie-Unterricht zu begründen, ganz vorzüglich dargestellt wird. Die gleiche Frage stellt sich zum Beitrag über das Schulprojekt ENSI (Environment and School Initiatives).
Speziell mit der Erwachsenenumweltbildung in Deutschland befaßt sich hingegen der Ar-

tikel von Heino Apel, der die Daten der Volkshochschulstatistik analysiert hat und dem Fachbereich Umwelt die Krise bescheinigt. Das nachlassende Interesse Erwachsener an Information und Aufklärung erwähnt auch Adomßent in seinem Bericht aus den USA über die Arbeit von Rangern im Everglades-Nationalpark.
Den Stand der Theoriediskussion in der Erwachsenenumweltbildung spiegelt der Aufsatz von Horst Siebert wider, der durch seine Beiträge zu einer konstruktivistischen Bildungstheorie diese selbst wesentlich inspiriert und vorangetragen hat. Siebert stellt hier aber zunächst Befunde zur ökologischen Erwachsenenbildung vor, strukturiert sie zu Thesen und Konzepten, um nach kurzem Exkurs in die konstruktivistische Erkenntnistheorie mit der Empfehlung zu enden: „Eine ökologische Erwachsenenbildung sollte deshalb weder zu belehren noch zu erziehen versuchen. Sie sollte die ‚Autopoiese' und Selbstverantwortung der Erwachsenen respektieren und ihnen die Entscheidung überlassen, welche Handlungskonsequenzen sie angesichts von Ungewißheit und Irrtumswahrscheinlichkeit ziehen" (S. 81).
Über den Zusammenhang von „ökologischem Vertrauen", d.h. Vertrauen in staatlichen Umweltschutz, und aktivem Umweltschutz der BürgerInnen schreibt Martin K.W. Schweer. Fazit: Umweltbildung könne mit Interventionsstrategien die Vertrauensbildung und damit letztendlich die Handlungsbereitschaft der Menschen steigern. Als sehr gering bewertet dieser Autor das Umwelthandeln (am Beispiel des Recyclingverhaltens) der Deutschen, eine Einschätzung, mit der er sich in Widerspruch zu den aktuellen Ergebnissen der Umweltbewußtseinsforschung begibt.
Ein sehr gut lesbarer Beitrag über den Begriff „Nachhaltigkeit" rundet als Keynote den umweltbezogenen Teil des Jahrbuchs ab, dessen Gesamtbeurteilung aufgrund der Disparität der Einzelbeiträge schwerfällt.
Eigentlich hätte man sich eine deutlichere Zuspitzung auf erwachsenenpädagogische Fragen gewünscht, denn diese sind in der wachsenden Menge von Publikationen zur Umweltbildung immer noch unterrepräsentiert.

Angela Franz-Balsen

Hans-Joachim Lenz
Spirale der Gewalt
Jungen und Männer als Opfer von Gewalt (Morgenbuch-Verlag Volker Spieß) Berlin 1996, 224 Seiten, DM 24.80

Ein Buch über Jungen und Männer als Opfer von Gewalt mag manche überraschen – aber genau davon handelt dieses Buch auch. In der Jugendforschung wie im gesellschaftlichen Urteil sind hauptsächlich Mädchen und Frauen Opfer (männlicher) Gewalt. Diesen „blinden Fleck" will das Buch benennen, ein stückweit erhellen, Problembewußtsein schaffen, Aufmerksamkeit erregen.
In der Tat zeigt sich in zehn Interviews „über lebensgeschichtliche erfahrene Ausbeutung und Gewalt" (S. 13), über welch differenziertes Spektrum von Gewaltanwendung Männer zu berichten haben. Die einfühlsamen Fragen des Autors, dessen eigene Kindheit laut Autorennotiz selbst von Gewalterlebnissen geprägt war, fördern im Erinnern nicht nur die Gewalterlebnisse wieder zutage, sondern auch die Art und Weise, wie sie „verarbeitet" wurden. Insofern handelt dieses Buch nicht nur vom Thema selbst (Geschlechterbeziehung, gesellschaftliche Unterdrückung und Gewaltausübung), sondern auch von seiner Bearbeitung (Erinnern und Reflektieren) her von zutiefst pädagogischen Fragen. Vielfach wird dabei zwar die Grenze zur Therapie überschritten, es bleiben jedoch wesentliche Elemente der Dynamik von Lern- und Reflexionsprozessen im Kontext realer gesellschaftlicher Probleme.
Der Autor definiert Gewalt weiter, als im allgemeinen Sprachgebrauch üblich; so subsumiert er nicht nur körperliche und seelische Mißhandlung, sondern auch emotionale Ausbeutung und Vernachlässigung unter diesen Begriff. Formen der sexuellen Gewalt (Ausbeutung, Päderastie, Inzest, Prostitution und Pornographie) machen dabei nur einen Teil aus. In der Analyse der Folgen erlittener Gewalt argumentiert Lenz einfühlsam und differenziert. Seelische, physische und soziale Folgen von Gewalt sind unter bestimmten Bedingungen verarbeitbar, vor allem dann, wenn Hilfe geleistet wird.
Gerade hier geht es dem Autor aber auch um einen gesellschaftlichen Mißstand: Es gibt kaum Hilfs- und Beratungsorganisationen für Jungen und Männer, die von Gewalt betroffen sind. Auch in Familien und anderen sozia-

len Zusammenhängen dominiert eher das Vorurteil von Kraft und Stärke bei Männern. Männliche Opfer sind gesellschaftlich gesehen ein Paradox und werden abgewehrt (S. 162ff.). Diese Abwehr ist festzustellen im Justizapparat, aber auch bei sonst eher aufgeschlossenen Berufsgruppen wie Sozialarbeitern, Ärzten, Lehrern und Psychotherapeuten. Lenz geht diesem Phänomen in Interviews mit Betreuern, Pädagogen, Psychologen und Juristen nach. Dabei kommen überraschende Einsichten über Täter-Opfer-Beziehungen und besondere Schwierigkeiten von Jungen und Männern, mit der Opferrolle umzugehen, zutage.
Der Autor schließt diesen „Beitrag zu meinem eigenen Heil-Werden" mit einem Zitat von Jean-Paul Sartre: „Das Wesentliche ist nicht, was man aus dem Menschen gemacht hat, sondern, was er aus dem gemacht hat, das man aus ihm gemacht hat" (S. 218).
Ein aufrüttelndes Buch, das neue Wahrnehmungen und Perspektiven schafft, ohne aufdringlich, moralisch oder belehrend zu sein.

E.N.

Mackert, Hildegard/Angela Venth (Hrsg)
Focus Alltag
Neue Bildungsperspektiven für Frauen
(VAS Verlag) Frankfurt/M. 1996, 95 Seiten, DM 24.00

Die Stiftung Verbraucherinstitut und das DIE haben gemeinsam ein Projekt zum „Alltag" und in diesem Rahmen eine Veranstaltungsreihe „Konsum" durchgeführt. Vier Wissenschaftlerinnen präsentierten dabei ihre Vorstellungen von Erwachsenenbildung. Weil der Haushalt – und damit der alltägliche Konsum – noch immer weitgehend von Frauen bewältigt wird, soll ihre Sichtweise des Themas zum Maßstab werden: „In dem Moment, wo Frauen auf der Grundlage alltäglicher Anforderungen Stellung zu gesellschaftspolitischen Phänomenen nehmen, entstehen Visionen und Forderungen von zugleich handfester und phantasievoller Qualität. Frauen haben zur Ausgestaltung gesellschaftlicher Zukunft etwas zu sagen. Ihre Ideen dazu sind von anderer, lebensnäherer Art, denn sie tragen die Auseinandersetzung mit dem bestehenden Geschlechterverhältnis, der Schieflage in der Arbeitsverteilung ebenso wie mit untauglichen Rollenzwängen immer in sich" (Einleitung, S. 6).
Schon diese Formulierungen machen allerdings auf Widersprüche aufmerksam: Geht es um eine Veränderung des bestehenden Geschlechterverhältnisses? Oder geht es – wie der Untertitel des Buches nahelegt – um „neue Bildungsperspektiven für Frauen"? Die Beiträge von Hedwig Ortmann, Karin Jurczyk, Uta von Winterfeld und Lucia A. Reisch geben keine eindeutigen Antworten auf diese Fragen.
Hedwig Ortmann plädiert für ein „ganzheitliches" Lernen. Sie räumt ein, daß die Sicht allein auf Frauen nicht reicht, um Veränderungen vorzunehmen. Dennoch bleibt sie bei einem Verständnis von Ganzheitlichkeit, das eher bei Frauen zu finden sei. So werden sie zu den „Retterinnen" der Umwelt, indem diese zur Mitwelt wird.
Karin Jurczyk geht von einer empirischen Analyse der Arbeit des Alltags aus, verweist von hier aus auf unterschiedliche Anforderungen in der alltäglichen Lebensführung von Frauen und Männern und plädiert für eine Veränderung des Geschlechterverhältnisses. Diese kann nur mit Männern geschehen. Insofern stellt sich für die Erwachsenenbildung die Notwendigkeit, „den Dialog und die eigenständige Entwicklung von Bereichen, Kompetenzen und Selbstbewußtsein" voranzutreiben, indem die „scheinbar selbstverständlichen Trennlinien in eine weibliche und eine männliche Welt" aufgehoben werden (S. 56).
Uta von Winterfeld zeigt die Widersprüche auf, denen Frauen ausgesetzt sind, wenn das Thema „Konsum" und die mit ihm verbundenen Ansprüche an Bewältigung der Umweltkrise an sie delegiert werden. Sie plädiert für einen anderen Umgang mit Zeit und die Wiederentdekkung von Rhythmus, um dieser „Alltagsfalle" zu entkommen.
Lucia A. Reisch berichtet über eine empirische Untersuchung zur Kaufsucht, die deutlich machen kann, daß es keineswegs die Frauen sind, die „kaufsüchtiger" sind – das Problem taucht durchaus auch bei Männern auf. Ansatzpunkte zur Lösung zielen denn auch nicht auf Frauenbildung, sondern auf eine Befreiung von Konditionierungen einerseits und eine Erweiterung von Interessen andererseits.

H.F.-W.

Jack Mezirow
Transformative Erwachsenenbildung
(Schneider Verlag) Baltmannsweiler 1997, 199 Seiten, DM 32.00

Jack Mezirow ist der amerikanische Theoretiker des „Deutungsmusteransatzes" in der Erwachsenenbildung. Sein „opus magnum" ist von Rolf Arnold als Band 10 der Reihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung" herausgegeben worden.
Transformatives Lernen beinhaltet – im Unterschied zum instrumentellen Lernen – kommunikative „Diskurse" zur Reflexion, Erweiterung, Modifizierung von „Bedeutungsschemata" und „Bedeutungsperspektiven". Dieses Lernen läßt sich auch als Deutungslernen, Identitätslernen, Erfahrungslernen und auch als emanzipatorisches Lernen beschreiben. Mezirow bezieht sich ausdrücklich auf J. Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns". In den ersten fünf Kapiteln referiert Mezirow Konzepte, Theorien und Begriffe, die zum Umfeld einer „konstruktivistischen Transformationstheorie des Lernens Erwachsener" gehören (S. 4). Im 6. und 7. Kapitel werden Phasen, Schritte, aber auch Widerstände und pädagogische Hilfen erörtert. Mezirows pädagogisches Programm ist nicht normativ, sondern unterstützend: „Ziel der Erwachsenenbildung ist es, erwachsenen Lernenden zu helfen, kritisch reflexiver zu werden."
Diese Publikation ist primär konzeptionell-theoretisch. Auf seine eigenen empirischen Untersuchungen (Frauen, die nach einer Familienphase an die Hochschule zurückkehren) verweist er nur am Rande (S. 142f.). Auch auf die Bildungspraxis wird nur beiläufig hingewiesen (S. 188). Mezirow entwirft einen konzeptionellen Rahmen für eine kritisch-reflexive Bildungsarbeit.
Die Sprache ist verständlich, der Text liest sich flüssig, was nicht zuletzt der vorzüglichen Übersetzung von Karl Arnold zu verdanken ist.
Die ersten fünf Kapitel enthalten jedoch einige langatmige Passagen mit vielen Wiederholungen. Gelegentlich wirkt die Argumentation zirkulär und tautologisch, z.B: „Wir haben ... gesehen, daß wir Bedeutungen deuten, indem wir Symbolmodelle mit Hilfe von Bedeutungsperspektiven auf unsere Sinneseindrücke projizieren und daraus zur Bildung der Bedeutungsschemata ... metaphorische Folgerungen ziehen, die Interpretationen unserer Erfahrungen darstellen" (S. 99).
Das Konzept Mezirows ist in mehrfacher Hinsicht „anschlußfähig", z.B. an den Deutungsmusteransatz und die Konstruktivismusdiskussion, an Konzepte des biographischen Lernens, aber auch an die Diskussionen über Identitätsumbrüche und „critical life events". Aufschlußreich sind auch die Analogien der erwachsenenpädagogischen Diskurse in den USA und Deutschland, interessant auch die Bedeutung der Philosophie von J. Habermas in Mezirows Konzept. Das Buch vermag das bei uns verbreitete Vorurteil zu korrigieren, in den USA würden primär behavioristische und sozialtechnologische Ansätze berücksichtigt.
Mezirow ist in die Tradition der Aufklärung einzuordnen, Schlüsselbegriffe sind Rationalität, Reflexion, Vernunft. Auch seine Begrenzung ist (m.E.) plausibel: „Das Lernen Erwachsener transformiert Bedeutungsperspektiven, nicht die Gesellschaft", denn „Erziehung ist die Magd des Lernens, nicht aber der Politik" (S. 177). Und er vermeidet die Gefahr, PädagogInnen zu „change agents" zu hypostasieren: „Die Erziehung zum transformativen Lernen ist so lange ethisch verantwortbar, als der Pädagoge nicht versucht, die Lernenden zur Übernahme seiner eigenen Perspektive zu zwingen" (S. 192).
Das Buch sei allen empfohlen, die sich für konzeptionelle Fragen einer „bewußtseinsverändernden" Erwachsenenbildung interessieren.
H.S.

Klaus Müller (Hrsg.)
Konstruktivismus
(Luchterhand Verlag) Neuwied 1996, 221 Seiten, DM 38.00

Dieser Sammelband ist das Ergebnis von zwei Tagungen zum Konstruktivismus an der Katholischen Universität Eichstätt. Wie häufig auf solchen Tagungen kommt zunächst ein prominenter Vertreter des Konstruktivismus zu Wort. In diesem Fall der Kybernetiker Heinz von Foerster mit einem Beitrag über „Lethologie". Der Begriff ist aus dem Griechischen abgeleitet (letheia = das Verborgene, aletheia = die Wahrheit). Foerster deutet damit an, daß gelernt werden muß, „angesichts von Unbestimmbarkeiten, Unentscheidbarkeiten, Unwißbarkeiten" zu handeln. Menschen als „nichttriviale Maschinen" sind im Unterschied zu trivialen Maschinen nicht berechenbar, nicht voraussagbar, nicht pädagogisch steuerbar. Lern-

prozesse sind zirkuläre, geschlossene Operationen. Eine vielzitierte Maxime Foersters lautet: „Nur die Fragen, die prinzipiell unentscheidbar sind, können wir entscheiden“ (S. 19). Deshalb tragen wir die Verantwortung für unsere Entscheidungen (S. 21).
Anschließend beschreibt der Herausgeber (Professor für Deutsch als Fremdsprache) Schlüsselbegriffe und Positionen des Konstruktivismus in seinem Beitrag „Erkenntnistheorie und Lerntheorie. Geschichte ihrer Wechselwirkung vom Repräsentationalismus über den Pragmatismus zum Konstruktivismus“ (S. 24ff.). Der Beitrag vermittelt einen guten Überblick über die Philosophiegeschichte der Erkenntniskritik, über Wahrheitsbegriffe und Wissenstheorien, insbesondere über Piagets Epistemologie und über zentrale Thesen des Radikalen Konstruktivismus. Neu (für mich) ist das Konzept des „Interimwissens“, d.h. die Vorläufigkeit des Wissens und die erkenntnisfördernde Funktion von Fehlern (S. 48ff.).
Die folgenden Beiträge sind praxisorientiert. So der Aufsatz des Herausgebers über „konstruktivistische Lernkultur“, wobei er sich auf die neuere Kognitionspsychologie bezieht („Situierte Kognition“) und die Bedeutung anregender Lernumgebungen betont. Dieser und die folgenden Beiträge beziehen sich vor allem auf den Fremdsprachenunterricht:
J. Meixner: Produktive Semantisierung im Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“
R. Richter: Konkretes Konstruieren: Die (Re-)Organisation ästhetischer Strukturen als Produktionsanlaß im Sprachunterricht
R. Richter: Cognitive Apprenticeship und konstruktivistisches Lerndesign
L. O’Farrell: Konstruktivistisches Lernen und szenisches Spiel
J. Meixner: Relationelle Dramaturgie als „Situated Action“
H. Kretzenbacher: Prolegomena zu einer konstruktivistischen Theorie der Metaphorik in der Wissenschaftssprache.
Manche Beiträge sind nur lose mit der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus verknüpft. Das mindert jedoch nicht ihren Anregungsgehalt für den Sprachunterricht. H.S.

Wolfgang Nahrstedt/Dieter Brinkmann/Vera Kadel (Hrsg.)
Neue Zeitfenster für Weiterbildung?
Dokumentation der 10. Bielefelder Winterakademie
(Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit) Bielefeld 1997, 233 Seiten, DM 25.00

Was heutzutage für das Arbeiten gilt, gilt auch für das Lernen: Scheinbar unverrückbare Zeitstrukturen sind in Bewegung geraten, verschieben sich, individualisieren sich, ähnlich wie die Menschen, die lernen und arbeiten. Beim „Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit“, verbunden mit der Universität Bielefeld, wird seit zwei Jahren ein vom Bund gefördertes Projekt bearbeitet, das der Frage „Neue Zeitfester für Weiterbildung?“ empirisch nachgeht. Zwischenergebnisse dieses Projektes wurden auf der hier dokumentierten 10. Bielefelder Winterakademie diskutiert, die im Februar 1997 stattfand.
In der Dokumentation sind die Beiträge der Tagung sowie die Vorlagen seitens des Projekts enthalten. Dabei geht es nicht nur um temporale Angebotsmuster in der Weiterbildung (S. 59ff.), um Zeitmodelle und Praxiserfahrungen in Weiterbildungsfeldern (S. 151ff). und um „Perspektiven für eine zeitflexible Weiterbildung“ (S. 181ff.), sondern auch generell um „Zeitstrukturen im Umbruch“ (S. 17ff.). Unter letzterem Titel erläutern Hermann Groß („Flexibilisierung von Arbeits- und Lebenszeit“) und Rainer Dollase („Temporale Muster im Alltag und plurale Lebenslagen“) allgemein die sich verändernden Zeitstrukturen in gesellschaftlichen Teilbereichen.
In den einzelnen Beiträgen werden unterschiedliche Aspekte betont. So geht es um Konsequenzen der Änderungen von Zeitstrukturen für Institutionen (Klaus Meisel, S. 113ff.), um Internet, Online und Telematik (Norbert Meder, S. 121ff.), um Wochenendkompaktangebote (Heinrich Schmitz, S. 163ff.), um so traditionelle Themen wie Zeitmodelle für Schichtarbeiter (Reinhold Schier, S. 170ff.) oder auch um Auswirkungen der Zeitverschiebungen für das Selbstverständnis von Weiterbildungseinrichtungen (S. 203ff.).
Als Bilanz der Tagung verweist Wolfgang Nahrstedt auf die Notwendigkeit, die grundlagentheoretische Frage, wie Lernen zeitrhythmisch zu strukturieren sei, in einer breiter angelegten Zielgruppenbefragung zu beantworten, und

Artur Frischkopf betont die Notwendigkeit, Wissenschaft und Praxis zur Beantwortung solcher Fragen zunehmend enger in Kooperation zu bringen.
Eine interessante Tagung, eine entsprechend interessante Dokumentation, und man darf gespannt sein, welche Endergebnisse des Projekts „Neue Zeitfenster für Weiterbildung?“ Ende 1998 vorliegen werden. E.N.

Antje von Rein (Hrsg.)
Medienkompetenz als Schlüsselbegriff
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1996, 188 Seiten, DM 22.00

Der von Antje von Rein herausgegebene Band widmet sich den neuen Medien und ihren erwachsenenpädagogischen Herausforderungen von sehr verschiedenen Aspekten aus. Die insgesamt 14 Beiträge stellen „wie in einem Kaleidoskop Möglichkeiten und Probleme einer aktuell definierbaren Haltung zum Umgang mit Medien in der heutigen Gesellschaft“ vor (S. 22) und bieten zugleich eine „aktuelle Bestandsaufnahme pädagogischer Selbstverständnisse im Umgang mit neuen Technologien“ (S. 23).
Die Herausgeberin spannt in ihrem Einführungsbeitrag den Bogen der Debatte: Sie skizziert die höchst unterschiedliche Sicht auf die neuen Medien, je nachdem, von welcher Wissenschaftsdisziplin aus man sie untersucht. Vom volkswirtschaftlichen Standpunkt aus sind sie einer der finanzstärksten Entwicklungsmärkte der Wirtschaft. Juristisch gesehen werden Regelungen bisher vor allem in Reaktion auf Entwicklungsmängel getroffen, nicht aber aktiv gestaltend. Soziologisch tobt immer noch die Debatte um Veränderungen des Sozialen und den Wertewandel. Pädagogik hat sich lange Zeit eher abstinent und abweisend verhalten, läuft deshalb möglicherweise jetzt reflektierend einer schon erworbenen Medienkompetenz hinterher. Auch die Erwachsenenbildung hat keineswegs einen gesicherten Standort in der Frage des Umgangs mit neuen Medien. Vielmehr sieht sie sich vielen offenen Fragen gegenüber. Antje von Rein warnt zugleich vor einer übermäßigen Pädagogisierung der Medien – mit Pädagogik läßt sich noch immer alles Faszinierende „mit deutscher Gründlichkeit“ zu Systematisch-Langweiligem machen.
Annette Hillebrand und Bernd-Peter Lange skizzieren in ihrem Beitrag vor allem die internationalen und nationalen Entwicklungen bei der Entstehung der Informationsgesellschaft.
Norbert Schneider widmet sich der Frage, ob es nicht Aufgabe der Kulturpolitik sein müsse, Medienkompetenz zu fördern. Er plädiert für eine „Grundversorgung“ wie es sie in anderen gesellschaftlichen Bereichen auch gibt, verweist zugleich darauf, daß diese nicht ohne Kämpfe zu sichern sein wird.
Ingrid Hamm hält eine neue Bildungsrefom, die innovativ den Einbezug neuer Technologien ermöglicht, für unabdingbar, wenn nicht neue Klassengrenzen wirksam werden sollen.
Helga Theunert beschreibt die Perspektiven einer kritischen Medienpädagogik angesichts der neuen Entwicklungen.
Lothar Mikos zeigt am Beispiel von Fernsehsendungen und ihrer Rezeption, daß vor allem Kinder und Jugendliche häufig wesentlich kompetenter damit umgehen, als ihnen von den Zuständigen für die Vermittlung von Medienkompetenz zugestanden wird. Insofern sollten eher die Erwachsenen als Zielgruppe für entsprechende Bildungsprogramme gesehen werden, denn ihnen mangelt es mehr an Medienkompetenz als den von ihnen so falsch wahrgenommen jungen Menschen.
Theo Wolsing fordert aus Verbrauchersicht eine Art Stiftung Medientest, die für Durchblick und damit letztlich Qualität im Medienprogramm sorgen könne.
Manfred Mai stellt wirtschaftspolitische Aspekt von Medienkompetenz vor. Für ihn gibt es vor allem einen Qualifikationsengpaß, den zu beheben Aufgabe von Bildungsinstitutionen sein müsse.
Dieter Baacke zeichnet die Entwicklungen der Diskussionen um Medienkompetenz nach und ordnet sie ein in die sozialen Veränderungen seit den 60er Jahren.
Bernd Dewe und Uwe Sander prüfen, inwieweit Medienkompetenz im Bereich der Erwachsenenbildung einen Aspekt allgemeiner Kompetenz darstellt. Sie konstatieren für die Vermittlung von Medienkompetenz die gleichen Prinzipien, die für Erwachsenenbildung insgesamt gelten, nämlich vor allem die Herstellung eines Alltagsbezugs zu ihrer Klientel.
Richard Stang hält „Wahrnehmungsbildung“ für das zentrale Moment der Herausbildung von Medienkompetenz. Da das Decodieren von Bildern in der Schule nicht genügend vermittelt

wird – es nicht als Kulturtechnik angesehen wird –, kommt der Erwachsenenbildung hier eine zentrale Zukunftsaufgabe zu.
Silke Steinbach nimmt eine aktuelle Bestandsaufnahme medienpädagogischer Theorie und Praxis vor, indem sie die Bildungsreferenten am Institut für Medienpädagogik und Kommunikation beim Landesfilmdienst Hessen, Karsten Krügler und Franz Josef Röll, interviewt.
Andy Müller-Maguhn wendet sich der häufig gestellten Frage zu, welche Bedeutung den „alten" Kulturtechniken, nämlich dem Lesen und Schreiben, im Informationszeitalter noch zukommt. Er tut dies, indem er aufzeigt, wie die verschiedenen Dienste der neuen Technologien – von e-mail bis Internet – zu lesen sind.
Jolande Leinenbach schließlich stellt mit dem „Café Mondial" ein Beispiel beruflicher Weiterbildung in der Informationsgesellschaft vor. Es handelt sich um ein von der Europäischen Kommission gefördertes Projekt, das sich an Lernende in der betrieblichen Weiterbildung und an Institutionen der Erwachsenenbildung wendet. Café Mondial steht eigentlich für „Communication Applications For Education, Multi-user Open Network Design, Infrastructure, and Logistics", zugleich soll die Bezeichnung Café suggerieren, daß dort Leute in zwangloser Atmosphäre zusammenkommen können und Medienkompetenz erwerben, indem sie die Möglichkeiten der neuen Techniken ausprobieren. Offen bleibt, ob das Projekt ähnlich läuft wie das Internet-Café in meinem Wohnort: Der Cafébetrieb geht hervorragend, die Computer sind selten angeschaltet ...

H. F.-W.

Karl-Heinz Sonntag
Lernen im Unternehmen
Effiziente Organisation durch Lernkultur
(Verlag C.H. Beck) München 1996, 211 Seiten, 78.00 DM

Keinen allumfassenden Ansatz betrieblichen Lernens, aber ein reflektiertes und differenziertes Gegengewicht zu der Fülle von Veröffentlichungen, Modellen und Konzepten im Bereich der Unternehmensberatung und des Organisationsmanagements möchte K.-H. Sonntag mit seinem Band „Lernen im Unternehmen" vorstellen. Hierarchienübergreifende, potentialorientierte Lernkultur statt ‚Lean Learning', das ist die Botschaft, die der Autor durch die Darstellung theoretischer und praktischer Ansätze vermitteln will. In fünf Kapiteln werden Merkmale, Bedingungen, Strategien und Umsetzungen einer solchen Lernkultur beschrieben.
Die beiden ersten Kapitel betonen in teilweise redundanter Form die Notwendigkeit individuellen und organisationalen Lernens aufgrund des vielzitierten, m.E. literarisch überstrapazierten sozioökonomischen und technologischen Strukturwandels. Steigende interne und externe Komplexität sowie veränderte Fertigungs- und Organisationsstrukturen erfordern neuartige Qualifikationsprofile und Strategien zur Komplexitätsbewältigung auf allen Mitarbeiterebenen. Beispiele aus der betrieblichen Praxis verdeutlichen die Faktoren des Wandels, aus denen Sonntag neue Ansprüche an das Denken und Handeln von Führungskräften und Facharbeitern ableitet. Systemisches Denken, eine Umgestaltung der Kommunikations- und Kooperationsprozesse im Unternehmen und das Schaffen lernförderlicher Arbeitsstrukturen sind die Konsequenzen, die sich daraus für den Autor ergeben und letztlich zu einer Umgestaltung der gesamten Organisations- und Führungsstrukturen führen sollen.
In Kapitel drei wird dem solchermaßen als Problem skizzierten Wandlungsprozeß das Etablieren und die Pflege einer Lernkultur als „Die Lösung" entgegengestellt. Lernen wird zur „strategischen und zentralen Größe des Unternehmenserfolges" (S. V), ohne die „wertvolle Humanressourcen vergeudet und suboptimale Produktivität" (S. 42) erreicht würden. Systematisch untergliedert und in kleinschrittiger Form werden Merkmale und Konzepte von Lernkulturen und -formen im Unternehmen beschrieben. Dabei kommt es dem Autor weniger auf die zielgerichtete Entwicklung einer elaborierten Strategie für die praktische Umsetzung als auf eine summarische Zusammenstellung bereits vorhandener Theorien, Studien und Ansätze der achtziger und neunziger Jahre (Aygiris/Schön, Korn/Ferry, Reinmann-Rothmeier/Mandl/Prenzel u.a.) an, durchsetzt von Hervorhebungen der Bedeutung des Lernens und einer integrativen Bildungsplanung im Unternehmen, was auf pointierte Aussagen und Einordnungen der Ansätze hoffen läßt, jedoch nicht in erwartetem Maß eingelöst wird.
Kapitel vier, „Praktizierte Lernkultur: personale Förderung", befaßt sich mit den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten betrieblichen Lernens und gibt in seinen Unterkapiteln einen Überblick über Instrumentarien und Techniken

der Lernbedarfsanalyse, zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz und zur Qualitätssicherung. Wiederum ist dem Kapitel keine praktische Anleitung für die Unternehmenspraxis zu entnehmen, sondern eine Kurzbeschreibung und Erläuterung vorhandener Instrumente, in manchen Fällen eine exemplarische Ausführung.
Im fünften und abschließenden Kapitel des Bandes soll ein Fallbeispiel idealtypische Realisationsbedingungen für die Lernfähigkeit eines Unternehmens dokumentieren. Auch in diesem Beispiel bedient sich der Autor der Beobachtungen und Ergebnisse von Forscherkollegen (Aktouf/Chrétien 1987 und Aktouf 1992) in einer rein deskriptiven und zu den vorangegangenen Ausführungen seltsam unpassenden Weise. Die Erfolgsfaktoren oder Potentiale lernfähiger Unternehmen werden einseitig an dem veränderten Entscheidungs- und Kontrollverhalten der Manager und der Selbständigkeit der Mitarbeiter festgemacht, und die zuvor beschriebenen analytischen und akribisch zusammengestellten Kategorien und Instrumentarien finden keinerlei Entsprechung.
Die Frage, wem dieses Buch zu empfehlen sei, ist schwierig zu beantworten. Der Anspruch, sowohl Human-Ressource-Managern als auch Forschenden im Bereich betrieblichen Lernens und personaler Förderung gerecht zu werden, ist meiner Ansicht nach nicht erfüllt worden. Während der Lektüre bleibt häufig unklar, welche Intention der Autor verfolgt bzw. um welche Textsorte es sich handelt: Appellative Aufforderungen zur Umsetzung einer Lernkultur und ermüdende, leidenschaftslose Beschreibungen wissenschaftlicher Studien und Theorien hemmen den Lesefluß und verbleiben zudem an der Oberfläche der Beschreibung. Handbuchartig mutet die lexikalische Zusammenstellung von Begrifflichkeiten und Kategorien an. Der deskriptive Stil, die Aufteilung in kleinschrittige Unterkapitel und Unterpunkte, eine Zusammenfassung am Ende von Kapitel vier, die ansonsten in keinem der anderen Kapitel zu finden ist, legen den Schluß nahe, daß hier einige Arbeiten zusammengefaßt und in Teilen ergänzt wurden. Eine Fleißarbeit, die den mit dem Gebiet vertrauten LeserInnen wahrscheinlich wenig Neues zu sagen vermag und auch dem für die eigene Praxis Ratsuchenden höchstens eine Einführung in die Fülle der Aspekte, Theorien und Begriffe geben kann.

Silke Steinbach

Joachim Stary
Visualisieren
(Verlag Cornelsen, Scriptor) Berlin 1997, 184 Seiten, DM 24.80

Der Autor lehrt Hochschuldidaktik an der FU Berlin und hat bereits mehrere Bücher über Lehr- und Studientechniken veröffentlicht. Das vorliegende „Studien- und Praxisbuch“ ist in vier Kapitel gegliedert:
1. Begriff und Funktion des Visualisierens
2. Was visualisieren?
3. Womit visualisieren? – Medien
4. Wie visualisieren?

Es wird überzeugend dargestellt, welche Lern- und Erkenntnisprozesse durch Visualisierung unterstützt werden. Es wird eine breite Palette von Visualisierungen – von der Wandtafel bis zum PC – vorgeführt, und es werden nützliche praktische Hinweise gegeben. Gleichzeitig wird vor Übertreibungen und dysfunktionalen Medieneinsätzen – z.B. des Overhead-Projektors – gewarnt. Das Buch ist nicht nur hilfreich für Lehrende und Studierende, sondern es ist auch amüsant und anregend gestaltet. H.S.

Franz E. Weinert/Heinz Mandl (Hrsg.)
Psychologie der Erwachsenenbildung
(Hogrefe Verlag für Psychologie) Göttingen u.a. 1997, 642 Seiten, DM 218.00

Anzuzeigen ist ein Band innerhalb der breit angelegten Enzyklopädie der Psychologie, die in 23 inhaltlichen Feldern, besetzt mit jeweils mehreren Bänden, das gesamte Grund- und Spezialwissen der Psychologie aufarbeitet. Der Band „Psychologie der Erwachsenenbildung“ ist der vierte im Bereich „Pädagogische Psychologie“, der mit den Bänden zur Psychologie der Erziehung und Sozialisation (Band 1) und zur Psychologie des Lernens unter Instruktion (Band 2) auch allgemeine Fragen der Erziehungswissenschaft behandelt, die in der Erwachsenenbildung von Bedeutung sind (Band 3 beschäftigt sich mit der Psychologie des Unterrichts und der Schule).
Enzyklopädien, so die Herausgeber im Vorwort, sind ohnehin schwierig, vor allem aber dann, wenn es – wie bei der Psychologie der Erwachsenenbildung – um sehr junge, heterogene und außerordentlich dynamische Sachverhalte geht. Zu Recht verweisen die Herausgeber auch darauf, daß es noch vor wenigen Jahrzehnten undenkbar gewesen wäre, der Er-

wachsenenbildung einen eigenständigen Band in einer Enzyklopädie der pädagogischen Psychologie zu widmen. Sie führen diesen Wandel darauf zurück, daß das außerschulische Lernen Erwachsener und seine Erforschung besonders zukunftsweisend sind, weil damit die traditionellen Grenzen der Disziplin gesprengt werden. „Erwachsene", so die Herausgeber im Vorwort, „mögen im Vergleich zu Kindern beim Lernen unterschiedlich motiviert sein, andere Strategien benutzen und durch differierende Instruktionsmethoden in ihrer Lernwirksamkeit beeinflußbar sein; entscheidend ist, daß sie im Durchschnitt über hinreichende Lernkapazitäten verfügen, daß sie diese im Alltag, in der Weiterbildung und im Beruf nutzen und daß sie dabei durch geeignete pädagogisch-psychologische Maßnahmen unterstützt werden können" (S. VIIf.).

Dies ist gewissermaßen bereits ein Resümee aus den Beiträgen, die – eher monographisch – einzelne Themen der Psychologie der Erwachsenenbildung bearbeiten. Insgesamt handelt es sich um 14 Beiträge, welche psychologische Aspekte von Erwachsenenbildung auffächern. Dabei sind einige, die sich auf die psychologischen Voraussetzungen von Erwachsenenbildung konzentrieren; zu ihnen gehören „Lernen und Leistung im Erwachsenenalter" (Kruse/Rudinger, S. 46ff.) und „Kognitive Leistung und Lernpotential im höheren Erwachsenenalter" (Kliegl/Mayer, S. 87ff.) sowie „Lernen lernen als psychologisches Problem" (Weinert/Schrader, S. 296ff.). Andere Beiträge legen einen stärkeren Akzent auf „Bilden" und „Lehren". Zu ihnen gehören „Bildung und Bildungsmotivation im Erwachsenenalter" (Kruse, S. 117ff.), „Lehren im Erwachsenenalter" (Reinmann-Rothmeier/Mandl, S. 355ff.) sowie „Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung" (Prenzel/Mandl/Reinmann-Rothmeier, S. 1ff.). Zwei Beiträge befassen sich mit der Frage des selbstgesteuerten und sozialorganisierten Lernens (Friedrich/Mandl, S. 237ff. sowie Witte, S. 337ff.), zwei weitere mit Medien in Lehr-Lern-Prozessen: „Medien in der Erwachsenenbildung" (Weidenmann, S. 405ff.) und „Lernen und Lehren mit dem Computer" (Mandl/Gruber und Renkel, S. 437ff.). Schließlich beschäftigen sich einige Beiträge mit Bildungsbereichen oder im weiteren Sinn mit Bildungsinhaltsbereichen: „Beruf und Alltag – Leistungsprobleme und Lernaufgaben im mittleren und höheren Erwachsenenalter" (Dittmann-Kohli/Sowarka/Timmer, S. 179ff.), „Allgemeine Bildungsangebote" (Tietgens, S. 469ff.), „Lernen im Fernstudium" (Holmberg/Schuemer, S. 507ff.) sowie „Berufliche Weiterbildung" (Eigler/Jechle-Kolb/Winter, S. 567ff.). Der Enzyklopädieband ist – wie dies Standard ist für diesen Typ von Publikation – mit einem ausdifferenzierten Sach- und Autorenregister versehen.

Insgesamt handelt es sich hier nicht nur um ein wissenschaftspolitisch wichtiges Werk, das Erwachsenenbildung im Bereich pädagogischer Psychologie angemessen plaziert, sondern auch um ein Standardwerk für den Stand psychologischer Kenntnisse, soweit sie für erwachsenenpädagogische Prozesse relevant sind. E.N.

Jörg Wollenberg (Hrsg.)
„Völkerversöhnung" oder „Volksversöhnung"?
(Donat-Verlag) Bremen 1997, 192 Seiten, kostenlos

Jörg Wollenberg legt hier eine Sammlung von Texten zur Volksbildung und politischen Bildung in Thüringen aus der Zeit von 1918 bis 1933 vor. Der in Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen herausgegebene Band enthält offizielle Materialien – z.B. der „Reichsschulkonferenz" –, Texte aus dem Kontext der Reformpädagogik, der „entschiedenen Schulreformer", der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, der Abend- und Heimvolkshochschulen, aber auch Texte über einen berufsbildenden Modellversuch der Zeiss-Werke. Von besonderem Interesse sind Beiträge von R. Steinmetz, E. Graf, F. Laack, E. Weitsch u.a., die sich mit dem Nationalsozialismus insbesondere seit 1929 beschäftigen.

Die unterschiedlichen Anpassungs- und Widerstandsstrategien sind auch Thema des lesenswerten Beitrags von J. Wollenberg. Er beschreibt „Anbiederungs- und Selbstgleichschaltungsversuche" von (Erwachsenen-)Pädagogen und die Verknüpfung von nationalsozialistischen, völkischen und deutschnationalen Ideen, aber auch die Rettungsversuche einer aufklärerischen Volksbildung.

Der interessante Band ist für Bewohner Thüringens kostenlos bei der Landeszentrale (Bergstr., 99092 Erfurt) erhältlich. H.S.

AutorInnen der Beiträge

Dr. Jan Robert Bloch, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) der Universität Kiel

Dr. Ilse Brehmer, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaften der Karl-Franzens-Universität Graz, Abteilung Systematische Pädagogik

Dr. Bernhard Dieckmann, Professor am Institut für berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildungsforschung der Technischen Universität Berlin

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung am Institut für Erwachsenenbildung, außerschulische Jugendbildung und Sozialpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft, an der Universität Hamburg

Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Sozialisationsforschung am Institut für Schulpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft, an der Universität Hamburg

Dr. Marianne Friese, wissenschaftliche Oberassistentin und Privatdozentin an der Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Studiengang Weiterbildung, Institut für angewandte Biographie- und Lebensweltforschung; ab 1.4. Vertretungsprofessorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Lüneburg

Dr. Peter Meyer-Dohm, Professor, bis 1995 Leiter Zentrales Bildungswesen, später: Personalentwicklung, der Volkswagen AG, Wolfsburg

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Antje von Rein, ehemalige stellvertretende Leiterin des Adolf-Grimme-Instituts des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Lehrbeauftragte an der Universität Marburg

Margret Weschke, bis 1993 Didaktische Leiterin einer großen Hamburger Gesamtschule, seitdem freiberuflich als Moderatorin und in der Erwachsenenbildung tätig

AutorInnen der Rezensionen

Dr. Heidi Behrens-Cobet, wissenschaftliche pädagogische Mitarbeiterin im Bildungswerk der Humanistischen Union Nordrhein-Westfalen, Essen

Dr. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule/Universität Flensburg

Dr, Joachim Dikau, em. Professor für Wirtschaftspädagogik an der Freien Universität Berlin

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Institut für Schulpädagogik an der Universität Hamburg

Dr. Gernot Graeßner, Akademischer Direktor, Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld

Dr. Gisela Heinzelmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität Halle-Wittenberg

Dr. Klaus Peter Hufer, M.A., Fachbereichsleiter an der Kreisvolkshochschule Viersen

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Albert Pflüger, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

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

Silke Steinbach, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Pädagogik an der Universität Kaiserslautern

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Dr. Gisela Wiesner, Professorin an der Technischen Universität Dresden

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

21. Jahrgang

Heft 41/1998: Zukunft der Erwachsenenbildung: Visionen, Utopien, Szenarien

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/faulstich-wieland98_01.pdf