Inhalt

Vorbemerkungen 7

I. Pädagogische Selbstreflexion als ein Zugang zu selbstorganisiertem Lernen 11

Antje von Rein
Selbstorganisiertes Lernen – Zur Karriere eines Begriffs 11

Ursula Bredel
„Über Erdkunde kannste mich nix mehr fragen" – Erinnern und Vergessen fremdbestimmter und selbstorganisierter Lernprozesse 22

II. Aus dem Spektrum selbstorganisierten Lernens in (berufs-)biographischer Reflexion 45

Günther Dohmen
Selbstorganisiertes Lernen in Herausforderungssituationen 45

Jost Reischmann
Die Wunderwelt selbstgesteuerten Lernens 57

Ekkehard Nuissl
Italienischlernen – selbstgesteuert 72

Peter Alheit
Erinnerungen an den ersten selbstbestimmten „intellektuellen" Lernprozeß 87

Peter Krug
Anlässe, Referenzfilter und Organisationskontexte selbstgesteuerten Lernens 94

Helga Foster
Erfahrungswissen als Grundlage und Kompetenz für selbstorganisiertes Lernen im institutionellen Arbeitszusammenhang 104

Alexandra Rothamel
Vom Studium zum Beruf 117

Jörg Knoll
„Wie selbstbestimmtes Lernen organisieren?“ 127

Klaus Götz
Selbstorganisation zwischen Verhaltenstraining und Ritterspielen 139

Rainer Zech
Angesteckt 156

Susanne Weber
Kulturen der Selbstorganisation 176

III. Versuch einer kurzen Zwischenbilanz 191

Nicole Hoffmann
„Schlüsselerlebnis“ als „Erlebnisschlüssel“? 191

AutorInnen 198

Vorbemerkungen

Wenn – wie in diesem Band – von selbstorganisiertem Lernen aus berufsbiographischer Sicht und fast durchweg unter Rekurs auf eigene Lernerfahrungen von Pädagoginnen und Pädagogen die Rede ist, dann ist dies keineswegs selbstverständlich, sondern bereits eine bemerkenswerte Ausnahme: Lehrende sind bis heute in aller Regel diejenigen, die zwar als zuständig für das Lernen anderer angesehen werden, aber nicht mehr zu eigenem Lernen verpflichtet sind. Als Lehrende haben sie quasi ausgelernt. Ihre Lerngeschichte, ihr Lernen in der Schule, im Studium und zum Berufseinstieg, ihr Weiterlernen im Beruf und im Alltag, ihre Reflexion des eigenen Kompetenzerwerbs und der selbstorganisierten Wissensaneignung erzeugt ein berufsbiographisch bedeutsames Wissen, das zwar das professionelle Handeln praktisch anleitet, doch bisher kaum theoretisch reflektiert oder empirisch untersucht worden ist.
Berufsbiographisch reflektierte Erfahrung selbstorganisierten Lernens ist Thema dieses Bandes: ein Novum, das überhaupt erst mit dem Paradigmenwechsel von einer lernpsychologisch unterfütterten Lehr- und Lerntheorie zu systemisch-konstruktivistischen Aneignungs- und Vermittlungstheorien denkbar und möglich geworden ist und dem heute ein neuer Stellenwert für die Theorieentwicklung in der Erwachsenenbildung zukommt.
Selbstorganisiertes Lernen ist indessen keineswegs zum ersten Mal in dieser Reihe ein Gegenstand theoretischer Reflexion; es bestimmte vielmehr die Grundlinie der Argumentation aller vorausgegangenen Publikationen im letzten Jahr (Blättner 1998, Knoll 1998, Vogel u.a. 1998): Sie eint das ungewöhnlich produktive Paradigma, daß Lernen als konstruktive Leistung des Subjekts nicht lehrbar sei. Mit dem Perspektivenwechsel ist auch eine gänzlich andere Sicht auf das Lehren, das Gelehrte und die Lehrenden verbunden, die sich von der Instruktionsrolle verabschieden müssen zugunsten der Aufgabe, neue Lernräume zu schaffen, passende Lerngelegenheiten zu inszenieren und das nunmehr selbstbestimmte Lernen zu fördern, zu moderieren und zu begleiten. Unter den individualisierenden Bedingungen des selbstorganisierten Lernens stellt sich heute deutlicher als bisher die Frage nach der Kompatibilität von Zielen, Themen und Organisationsstrukturen der Bildungsangebote mit den sich zunehmend ausdifferenzierenden pluralen Lern- und Bildungsbedürfnissen der Lernenden.

Doch trotz des hochindividualisierten Lernmodells hebt sich das Konzept selbstorganisierten Lernens in der neueren Diskussion entschieden von seinem Vorgängerkonzept einer monadologisch orientierten Autodidaktik ab: Lernen wird nicht mehr als „einsamer" Aneignungsprozeß passiv aufgenommener und von außen vorgegebener objektiver Tat- und Wissensbestände interpretiert, sondern von vornherein als aktiver und konstruktiver Akt der Aneignung gedacht, der Lernstoffe auswählen, sie mit biographischer Bedeutung versehen und nach biographischer Relevanz beurteilen läßt, der nach passenden Lernbedingungen suchen und soziale Ressourcen – Mitlerner wie auch den Lernprozeß begleitende BeraterInnen und Moderierende – im Dienste eigener Lerninteressen nutzen läßt.
Im gleichen Maße nimmt die Bedeutung der individuellen Anschlußfähigkeit an Themen, an Mitlernende und Lernmilieus als einer Schlüsselkompetenz auf seiten der Lernenden zu, um sich der Mitbestimmungs- und Gestaltungschancen in selbstorganisierten Lernbündnissen und Netzwerken produktiv bedienen zu können. Ohne Zweifel kommt hierbei dem Universalmedium eine Schrittmacherrolle zu, das erst die strukturellen Voraussetzungen hierfür geschaffen hat und dazu beitrug, daß den Strukturbedingungen selbstorganisierten Lernens mehr Aufmerksamkeit geschenkt worden ist.
In dieser Perspektive kann es in der pädagogischen Beziehung kein einfaches Entsprechungsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden mehr geben. Aus dem für selbstorganisiertes Lernen konstitutiven Aneignungsverhältnis läßt sich nicht mehr unmittelbar eine passende Strategie der Vermittlung erschließen. Das pädagogische Verhältnis hat sich deshalb vor allem auf seiten der PädagogInnen kompliziert: Bei der Vermittlungstätigkeit, der Lernberatung und Moderation sind diese nunmehr gehalten, im Dienste der Ergänzung des selbstorganisierten Lernens selbst zu Lernenden zu werden. Sie sind heute nicht mehr primär als Spezialisten für Lehre und Lernstoffe zuständig noch als Wissensvermittler gefragt, sondern sie werden zu Lernenden, die sich für die Lernbewegungen und das Lernen anderer öffnen müssen, um Lernprozesse mit offenem Ausgang initiieren, fördern und beraten zu können.
Eben diese Rollenumkehr (um nicht zu sagen: Rollenzumutung) – nämlich in der pädagogischen Rolle als lernende Prozeßbegleiter fungieren zu müssen –, ist vermutlich der Ausgangspunkt einer erhöhten pädagogischen Sensibilität für das eigene Lernen, das in diesem Band

zugleich zentrales Erkenntnismittel und Erkenntnisgegenstand ist. Mit der biographiebezogenen Rückwendung auf Eigenerfahrungen mit dem Lernen treten Erkenntnisse zutage, die in keiner anderen Form zu gewinnen sind. Wir können in den Beiträgen quasi dem Denken bei der Arbeit zusehen, soweit es auf berufsbiographisch reflektierter Erfahrung beruht und die „Vergangenheitsabhängigkeit des Lernens" (Tietgens) dokumentiert. Nicht das Thema selbstorganisierten Lernens ist neu, neu ist vielmehr die Thematisierungsperspektive, aus der heraus es entwickelt wird. Ausgangsfragen sind dabei die folgenden:
Was wissen wir heute über die konstitutiven Bedingungen des selbstorganisierten Lernens aus der Biographie – über das Erinnern und das Vergessen? Wie vollzog sich das Lernen der AutorInnen in ihrer Lebensgeschichte? Und was haben sie aus ihrer Lerngeschichte für das Leben gelernt? Wie haben sich die PädagogInnen ihre Berufsbiographie und das institutionelle Berufsfeld angeeignet? Und welche Konsequenzen zogen sie daraus für das Lernen anderer – für die Organisation von Studium und Weiterbildung?
Die Verankerung des Lernens in der Biographie und der Biographie im Lernen wird hier in unterschiedlicher Dimension thematisiert und in ihrer Logik rekonstruiert:

- Nahezu in jedem der Beiträge ist das Lernen aus der Biographie in seiner elementaren Fundierung im Lebensalltag angesprochen, das vorgängig gegenüber allem (fremd-)organisierten Lernen ist und en passant vollzogen wird.
- Eine Reflexion „erster Ordnung" löst die Frage nach der Relevanz der eigenen Biographie für das Lernen aus. Wie verlief meine Lerngeschichte? Wie eignete ich mir Wissen an, und wie erwarb ich spezifische Kompetenzen im Verlaufe der Biographie? „Wie mit Blut auf dem Blatt verteilt" wirken bis heute die Rotstiftkorrekturen im Klassenheft in Erinnerung, aber auch das Vergnügen, der Stolz und die Anerkennung, die mit selbstorganisiertem Lernen verbunden waren, hallen als Echo nach und spornen an zum Weiterlernen.
- Schließlich wird nach der Relevanz des Lernens für die (Berufs-)Biographie gefragt. Wie verlief der Berufseinstieg? Wie wurde ich darauf im Studium vorbereitet? Wie eignete ich mir das Berufsfeld im institutionellen Kontext an? Wie gestaltete ich die Rahmenbedingungen des Lernens in meinem Berufsfeld mit?
- Nicht zuletzt kommt aus der Perspektive der Beobachtung des Beobachters eine „Reflexion zweiter Ordnung" zur Sprache, indem be-

rufsbiographische Erfahrungen mit dem Lernen anderer rekonstruiert und auf ihre Konsequenzen für Lehre und Weiterbildungsorganisation befragt werden. Wie kann selbstorganisiertes Lernen in Studium und Weiterbildungsberatung organisiert werden? Wie lernt die lernende Organisation bzw. wie verweigert sich diese einem notwendigen Lernprozeß?

Wer die Beiträge dieses Bandes aufmerksam gelesen hat, wird nicht umhin kommen, von dem generationsspezifischen – und nicht nur geschlechtsspezifischen – Duktus und Horizont der Beiträge zum selbstorganisierten Lernen beeindruckt zu sein: Nicht nur die Lernbiographien änderten sich, auch der Blick auf das Lernen und die Sprache, in der darüber geredet wird, unterscheiden sich generationsspezifisch. Selbstorganisiertes Lernen meinte vor zwanzig Jahren nicht nur begrifflich etwas anderes als heute, es war auch de facto etwas anderes als heute. Diesen Zeitsprung nachzuvollziehen ermöglichen die eindringlichen Selbstbefragungen der hier zu Wort kommenden ErwachsenenbildnerInnen aus der jüngeren und älteren Generation.

Die Produktivität der Untersuchungen zum selbstorganisierten Lernen durch Selbstbefragung deckt nicht nur eine Lücke der Lernforschung auf, sie läßt auch wünschen, daß dieser Band kein Einzelfall bleiben, sondern einen Anlaß zu weiterer empirischer Forschung und Theoriebildung geben möge.

Sylvia Kade
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

I. Pädagogische Selbstreflexion als ein Zugang zu selbstorganisiertem Lernen

Antje von Rein

Selbstorganisiertes Lernen – Zur Karriere eines Begriffs

Lütt Matten de Has, de mokt sik en Spaß.
he wier bi't studieren, dat Danzen to lihren,
un he danzt ganz aleen
op sien achtersten Been
un he danzt ganz aleen
op sien achtersten Been

(plattdeutsches Volkslied, Text: Klaus Groth)

Selbstorganisiertes Lernen – Zur Karriere eines Begriffs

Der Begriff hat Tradition, sei es durch die amerikanische Diskussion um „self directed learning" seit den sechziger Jahren, sei es in Verbindung mit den „Selbstlernzentren" an Volkshochschulen (z. B. in Wuppertal und Marl) in den siebziger Jahren in Westdeutschland. Und immer haftet ihm der Geruch der Freiheit an: die Freiheit, zu entscheiden, was man lernen will, die Freiheit, zu lernen, wie man will, wo, wie lange und mit welchem Erfolg, und nicht zuletzt die Freiheit, überhaupt etwas lernen zu wollen. So sollte in der Folge der 68er Studentenbewegung selbstorganisiertes Lernen der Demokratisierung, Selbstbestimmung und Emanzipation benachteiligter Gruppen dienen. In den achtziger Jahren wurden diese Ansätze verlängert in die selbstorganisierte Bildungsarbeit der neuen sozialen Bewegungen, die, als alternatives Gegengewicht zu etablierten Institutionen unserer Gesellschaft, mit der pädagogischen Aufwertung von Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen verbunden waren. Im Zuge zunehmender Individualisierung und Vereinzelung bekommt die Selbstorganisation des Lernens

in jüngster Zeit insbesondere durch die Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologie neuen Auftrieb.
Technische Voraussetzung für die Renaissance und aktuelle Karriere des Lernkonzepts sind die neuen Medien. Globale Vernetzung und Digitalisierung schaffen die Möglichkeit des schnellen Daten-Akkumulierens, -Transfers und -Kombinierens von vernetzten und vielfältigen Bild-, Ton- und Textmedien. Die Integration medialer Entwicklungen in die Bildung forderte unter ökonomischen Gesichtspunkten bereits zur Individualisierung des Lernens durch das neue Lernmedium Computer heraus. Der Zugang zur Informationsgesellschaft führt indessen – selbstorganisiert – über die Privatisierung des Lernmediums Computer zu weiterer Ausgrenzung von Bildungsbenachteiligten. Zur gleichen Zeit ist sowohl ein Rückgang staatlicher Förderung für eine institutionalisierte öffentliche Weiterbildung als auch eine gewaltige Finanzanstrengung in privat-public-partnership zu verzeichnen, um die Kostenexplosion bei der Implementation der multimedial orientierten neuen Lernmöglichkeiten zu bewältigen.
Aktuell wird selbstorganisiertes Lernen vor allem systemtheoretisch und konstruktivistisch begründet. Demnach ist das Lernen Erwachsener prinzipiell ein selbstreferentieller, autopoietischer Prozeß. Mit der Verschiebung zwischen den Polen fremdorganisiertes Lernen und selbstorganisiertes Lernen ist auch eine Verlagerung der Verantwortung für den Lernprozeß einhergegangen, denn wer das Lernen organisiert, der trägt dafür auch die Verantwortung.
Ein Gegenpol von fremdorganisiert ist selbstorganisiert. Es gibt eine Fülle mehr oder minder synonym gebrauchter Begriffe, wie z. B. selbstgesteuertes Lernen, selbständiges Lernen, informelles Lernen, inzidentielles Lernen u.s.f. Je nach Bezugspunkt umkreisen diese Begriffe ähnlich positiv besetzte Sachverhalte, die einmal mehr vom lernenden Subjekt ausgehen, einmal mehr auf den Lernprozeß bezogen sind. Gerade die Diffusität des Begriffs des selbstorganisierten Lernens läßt sowohl Assoziationsbreite als auch eine positive Besetzung zu. Nuissl verweist an anderem Ort auf den Unterschied zwischen emanzipatorischen und betrieblichen Ansätzen: „... in der betrieblichen Variante endet das ‚Selbst' vor dem Ziel, in der emanzipatorischen Variante bestimmen die Menschen auch ihr Lernziel" (1997, S. 43).
Selbstorganisation ist in allen Dimensionen des Lernens denkbar: bezogen auf Ziel, Inhalt, Form, Ort, Dauer und Bewertung – und von daher nicht nur, wie manchmal aus Unterscheidungsgründen zu

selbstgesteuertem Lernen argumentiert wird, im engeren Sinne auf die Gestaltung der Lernorganisation beschränkt. Da Lernen ohne eine Beteiligung des Selbst aus lernpsychologischer Sicht gar nicht denkbar ist, lohnt sich der Blick auf weitere Implikationen, die im Gebrauch der Konstruktion des selbstorganisierten Lernens mitschwingen. „Jedes Lernen ist unvollkommen und vervollkommnungsfähig – und zwar durch Aktivitäten, die die Psychologie als Lernen des Lernens und die Pädagogik als Selbsterziehungslernen beschreibt" (Geißler 1997, S. 98). Daraus folgt als Defizithypothese, daß das menschliche Lernen grundsätzlich unvollkommen, aber durch Lernen auch verbesserbar ist. Die derzeitige Betonung der Selbstlernfähigkeit des einzelnen knüpft an diese Defizithypothese indirekt an, indem sie einerseits das Selbstlernen als individuelle Handlung betont, andererseits auf die implizite Notwendigkeit des lebenslangen Weiter-Lernens verweist. Sieht man von dem „Zwangs"-Charakter der Verpflichtung zu permanentem Lernen ab, liegt in der Betonung des Selbstlernens das positiv besetzbare Versprechen individuell größerer Freiheit, emanzipierter und weniger autoritär beeinflußter Lernprozesse, -organisationen, -arrangements, -ziele etc.

„Das bisher von den Pädagogen kaum beachtete informelle lebenslange Lernen muß künftig gezielt in eine erweiterte Konzeption des ‚lebenslangen Lernens für alle' einbezogen werden", fordert Günther Dohmen (1997). Das vom Europäischen Parlament und dem Rat der Europäischen Union 1996 ausgerufene „Jahr des lebenslangen Lernens" hat die Frage des selbstorganisierten Lernens auch bildungspolitisch aufgewertet. Im Kontext europäischer subsidiärer Förderpolitik und der Frage der Entwicklung der „human resources" als Humankapital bietet selbstorganisiertes Lernen die konzeptionelle Klammer zwischen wirtschafts- und bildungspolitischer Zielsetzung. Über das organisierte Lernen in Bildungsinstitutionen hinaus wird insbesondere das informelle Erfahrungslernen im Lebens- und Arbeitszusammenhang des einzelnen zum Schlüssel denkbarer Entwicklungen in einer Wissens- oder Informationsgesellschaft, die selbstorganisiertes Lernen mit Hilfe neuer Technologien voraussetzt. Die Ursachen dafür sind auch ökonomischer Natur: Internationale Konkurrenz und die Entwicklungen im Technologie-, Dienstleistungs- und Produktionsbereich führen zu Lernbedarfen, die ohne eine „just-in-time"-Qualifizierung und selbstorganisiertes Lernen nicht zu befriedigen sein werden.

In der beruflichen Weiterbildung hat von daher Wissensmanagement einen steigenden Stellenwert für die flexible Anpassung an neue Umweltanforderungen bei gleichzeitiger Absicherung vorhandener Wissensbestände in den Betrieben. Notwendiges organisationales Lernen wird in dem Bild des lernenden Unternehmens gefaßt, um zu zeigen, daß nicht nur der einzelne, sondern heute auch ganze Betriebe einem beständigen Lernprozeß unterworfen sind.
Diese Veränderungen führen dazu, daß die Institutionen der Bildung unter dem Aspekt ihrer Innovationsfähigkeit, ihrer Flexibilität und ihres Umgangs mit Modulen selbstorganisierten Lernens auf dem Prüfstand stehen. Bildungsinstitutionen, die traditionell als Garanten für eine gesellschaftlich relevante öffentliche Bildung galten, erfahren heute im Kontext von selbstorganisiertem Lernen eine Legitimationskrise. Sie stehen vor der Notwendigkeit, ihre spezifische Funktion im sich verändernden System der Weiterbildung zu definieren und dabei bezugsbildend selbstorganisiertes Lernen mit neuen Lernelementen, integrativen Konzepten und der Entwicklung einer neuen Lernkultur zu kombinieren. Gleichzeitig läuft die Diskussion um selbstorganisiertes Lernen Gefahr, Argumente zur Entlastung der staatlichen und politischen Verantwortung für eine öffentlich zu finanzierende Weiterbildung zu liefern.
Umfangreich und in vielen Facetten wird die Diskussion um Selbstorganisation im Kontext von Lernen derzeit geführt. Dabei geht es nicht nur um den Begriff, sondern auch um dessen intentionalen Gebrauch in mehr oder weniger funktionalen Zusammenhängen. Die positive Grundresonanz, die selbstorganisiertes Lernen in einer grundsätzlich fortschrittsgläubigen Bildungs- und Informationsgesellschaft erfährt, trägt zur Verbreitung des Begriffs bei. Selbstorganisiertes Lernen ist dabei nur eine Folie für funktionale Auslegungen unterschiedlicher Interessen in der Weiterbildung. Als auf riskante Weise interpretationsfähiger Rahmen für Selbstbestimmung garantiert er ausreichend Individualität, ohne Angst vor zuviel Eigenverantwortlichkeit und Risiko auszulösen. In betrieblichen Zusammenhängen suggeriert er Freiwilligkeit des Lernens. Durch den Kontext der Eigenverantwortlichkeit erscheint selbstorganisiertes Lernen als dynamische Kategorie, als durch eigenes Wünschen und Wollen beeinflußbar, und – aufgrund weitreichender Mitbestimmungsmöglichkeiten – als ein Garant für Entwicklung im positiven Sinne.

Selbstorganisiertes Lernen als Thema des vorliegenden Bandes

Ausgangspunkt dieser Veröffentlichung war eine Tagung der DGfE in Frankfurt/M. im Oktober 1997 unter dem Thema „Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung". Viele Beteiligte zeigten ein starkes Interesse daran, der Bedeutung persönlicher Erfahrungen im Kontext von Theorie und Praxis selbstorganisierten Lernens vertiefend nachzugehen. Die Aktualität des Begriffs wie der konstatierte Bedarf an pädagogischer Selbstreflexion ließen das Thema in zweifacher Weise interessant für die Erwachsenenbildung erscheinen, das in dieser Publikation zudem mit der Hoffnung verbunden wird, zu einer aktuellen Erweiterung der Theoriebildung beizutragen. Der „Filter" unserer Fragestellung wirkte dabei in drei Richtungen: Selbstorganisiertes Lernen

– betrachtet als formale Kategorie bzw. offener Suchbegriff,
– bezogen auf die autobiographische Erinnerung an persönliche Lernerfahrungen, die eine relativ hohe Eigenbeteiligung umfassen,
– unter erwachsenenpädagogischer Reflexion bzw. unter Nutzung des professionseigenen Analysevermögens im Hinblick auf die Lernerfahrung.

Auf der Basis dieser Fragestellung wandten sich die Herausgeberinnen an ErwachsenenbildnerInnen (die in verschiedensten Sparten der Weiterbildung tätig sind und unterschiedlichen Jahrgängen, Ausbildungsgängen und beruflichen Milieus entstammen) mit der Bitte um einen Beitrag, dessen Ausgangspunkt die autobiographische Schilderung einer selbstorganisierten Lernerfahrung im Spiegel einer erwachsenenpädagogischen Reflexion sein sollte. Die Resonanz auf die Anfrage war überwiegend positiv.

Einige der Angesprochenenen zögerten mit der Zusage, da sie befürchteten, daß die Verknüpfung von Persönlichem und Beruflichem – eine Idee, die prinzipiell ungeteilte Zustimmung fand – zu Störungen der professionellen, routinierten Textproduktion führen könnte (was z.T. auch eintraf, in manchen Fällen sogar zum Abbruch des Schreibens führte). Die Schwierigkeit einer Theoriebildung mit einem Ausgangspunkt in persönlicher Betroffenheit ist nicht zu leugnen. Gleichwohl gilt insbesondere für die Pädagogik, daß die Reflexion des engen Verhältnisses von Person und Sache einen Teil der professionellen Identität darstellt.

Die gewählte Fragestellung mit ihren drei Elementen (selbstorganisiertes Lernen, biographisches Erinnern und erwachsenenbildnerische Reflexion) kann somit als Filter betrachtet werden, der einen spezifischen Zugang zum Gegenstand darstellt und gleichzeitig neue Fragen aufwirft. Gesonderte Berücksichtigung erfährt das Verhältnis von biographischer Erinnerung und Lernen in dem Beitrag von *Ursula Bredel.* In einer theoriegeleiteten Herangehensweise wählt die Autorin fokussierend den Vergleich zwischen selbst- und fremdorganisiertem Lernen als Ausgangspunkt ihrer Betrachtungen. Aus der Perspektive der Biographiefoschung werden verschiedene Thesen bzw. potentielle Ansatzpunkte der Diskussion generiert, die Wahrscheinlichkeit und Spezifik der individuellen Erinnerungsleistung in bezug auf bestimmte Lernerfahrungen betreffen (Teil I).

Die anschließend zusammengestellten Einzelbeiträge umfassen ein breites Spektrum biographischer Fallbeispiele sowie erwachsenenbildnerischer Reflexion. Sie veranschaulichen die Vielfalt von „Wellenlängen" bzw. möglichen Spielarten, sich dem Thema zu nähern (Teil II).

Im Sinne eines selektiven, doch zusammenfassenden Blickwinkels geht *Nicole Hoffmann* zum Abschluß auf die von Ursula Bredel entwickelten Thesen ein. Der gesonderte Fokus des Verhältnisses von Erinnerung und Lernen verdeutlicht die besondere Rolle, die selbstorganisierte Lernerfahrungen im Hinblick auf ihre Verankerung im Gedächtnis, auf die Möglichkeiten ihrer sprachlichen Fassung und Wiedergabe sowie auf die spätere Lernorganisation haben (Teil III).

Die Fallbeispiele spiegeln insgesamt sehr unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Thema und mit unterschiedlichen Schwerpunkten in eher „Persönlichkeits-Bildendem", „Berufs-Bildendem" oder „Theorie-Bildendem" wider. Deutlich wird, daß das „weite Feld" noch weiterer empirischer wie theoretischer Bearbeitung bedarf. Zugleich wird eine Vielzahl möglicher Anschlußstellen eröffnet.

Ausgangspunkt des ersten Fallbeispiels, des Beitrags von *Günther Dohmen,* ist eine Kriegserfahrung, die den Autor zur Übernahme einer verantwortungsvollen Position (als Lazarettarzt) ohne die notwendigen Vorkenntnisse und Voraussetzungen nötigte: Erforderlich wurde ein ad-hoc-Lernen in einer Herausforderungssituation und in einem komplexen Handlungszusammenhang. Selbstorganisiertes Lernen bezieht sich dabei auf die Organisation des Arrangements des (erfolgreichen) Lernprozesses und wird begrifflich gegenüber selbstgesteuertem Lernen abgegrenzt. Ausgelotet wird in diesem Beitrag die Frage, inwieweit das

beschriebene Beispiel selbstorganisierten Lernens ein kompetenzentwickelndes situatives Lernen ist, worin die Selbständigkeit des Lernens liegt, welche Rolle Beratung und die Autorität von Experten dabei spielen. In diesem Kontext wird zwischen konstruktivem Erfahrungslernen und forschendem Lernen unterschieden und nach dem Stellenwert des Vorwissens (indirekt auch der Schulbildung) gefragt.
Jost Reischmann beschäftigt sich zunächst mit den normativen Voraussetzungen „richtigen" Lernens am Beispiel des Umgangs mit Musikinstrumenten. Der bewertende Umgang der Erziehungswissenschaften mit dem Konzept des Do-it-yourself-Lernens wird in seinem zeitgeschichtlichen Wandel und im Vergleich mit der Entwicklung der amerikanischen Diskussion zum self-directed learning dargestellt. Anhand weiterer Lernerlebnisse wird nach den Erfolgsbedingungen von Lernen, nach subjektiven Bewertungskriterien, nach institutionellen und bildungspolitischen Einschätzungen und Förderkriterien sowie nach Elementen einer neuen Lernwelt gefragt.
Ekkehard Nuissls Reflexionsanlaß ist ein Hauserwerb in Italien und die damit verbundene Notwendigkeit, die Fremdsprache zu erlernen, um sich im Alltag zurechtzufinden. Das selbstorganisierte Lernen wird als Prozeß in vielen Facetten beschrieben: Dabei werden Fragen nach einem eigenständigen Gebrauch der Lehrbücher und der Grammatik mit Blick auf den Alltag im Ausland verknüpft und auf das spannungsreiche Verhältnis zwischen Alltagslernen und organisiertem Lernen im Bildungsurlaub verwiesen. Nuissl geht dabei auf die strukturanaloge Systematik von individuellen Lernprozessen in der beruflichen und allgemeinen Bildung ein. Er plädiert in seiner Analyse von selbst- und fremdorganisierten Lernprozessen für eine stärkere Beachtung individueller Ziele, der sozialen Dimensionen des Lernens, der Transparenz von Selbstlernmaterialien und der Wichtigkeit diagnostischer und beraterischer Aspekte.
Mit Blick auf die eigene Herkunftsfamilie wird von *Peter Alheit* die persönliche Auflehnung gegen vorgegebene Glaubenssätze als Ausgangspunkt emanzipatorischer, autonomer Lernprozesse beschrieben, der ausschlaggebend für seine spätere Berufswahl und seine grundsätzliche Haltung zum Berufsfeld wurde. In einer sozioanalytischen Nachbemerkung wird sein Fall vor dem Hintergrund gesellschafts- und bildungspolitischer Entwicklungen (Individualisierung und reflexive Modernisierung) rekonstruiert. Alheit betont die Wichtigkeit des „sozialen Schicksals" als Ausgangspunkt für autonome Bildungsprozesse –

und die damit einhergehende fachwissenschaftliche Frage, wie im Individuellen das Allgemeine zu suchen und im Kontext der Krise der Wissenschaft zu verorten sei.
Peter Krug entwickelt in seinem Beitrag eine biographische Kette exemplarischer Anlässe für selbstorganisiertes Lernen, wobei er vor allem die jeweiligen „Referenzfilter" und organisatorischen Rahmenbedingungen diskutiert. Die starke Kontexabhängigkeit selbstgesteuerten Lernens wird anhand ihrer Möglichkeiten und Grenzen aus der Perspektive der Weiterbildungspolitik verdeutlicht: Dies geschieht mit Blick auf die Integration von Selbstlernkonzepten in institutionelle Angebote und deren Konsequenzen für die Veränderung der Lernsituation, der Lernorganisation und des Lernarrangements.
Auch bei *Helga Foster* umfaßt die Auseinandersetzung mit selbstorganisiertem Lernen sowohl weite Teile der persönlichen (Berufs-)Biographie als auch seine Verankerung in einem spezifischen gesellschaftlich-politischen Klima. Am Beispiel eines Projektes wird die enge Verschränkung von externen Impulsen durch Kollegen und von Anregungen aus der Fachliteratur mit dem Aufbau individueller beruflicher Kompetenz – im Sinne eines Erfahrungswissens – verdeutlicht. Dabei kommt zum Ausdruck, daß die Reflexion der „Arbeit als Lernprozeß" den Blick für Aspekte selbstorganisierten Lernens jenseits des funktionalen Broterwerbs oder der Erlangung „reinen" Fachwissens öffnen kann.
Ähnlich argumentiert auch *Alexandra Rothamel,* die am Beispiel der Phase des Berufseinstiegs der Notwendigkeit selbstorganisierten Kompetenzaufbaus angesichts der spezifisch offenen beruflichen Aufgabenstellung von ErwachsenenbilderInnen nachgeht. Dabei stellt der Anschluß an Lerninhalte und Lernformen, die zuvor in Ausbildung und Studium angeeignet wurden, eine zentrale Herausforderung für selbstorganisiertes Lernen dar. Unter ausdrücklicher Anerkennung des Bedarfs geht Rothamel zudem auf die Schwierigkeiten einer selbstbezüglichen Reflexion des eigenen Lernverhaltens ein.
Als grundlegend für selbstorganisiertes Lernen benennt *Jörg Knoll* zunächst positive Schulerfahrungen als eine gelungene Wechselwirkung von Herausforderung, eigenem Tun und ergänzender Hilfe sowie vorbildlichen Lehrenden mit persönlicher Ausstrahlung. Ausgangspunkt sind Schlüsselerlebnisse des Lernenden, die befriedigend und identitätsstiftend verlaufen und hierdurch zu zeigen vermögen, wie durch Neugier, Ausdauer und selbstbestimmte Arbeit Wissen geschaffen wird. Voraussetzungen für selbstorganisiertes Lernen sind das Wahr-

nehmen der eigenen Ressourcen zur Erfüllung der Lernbedürfnisse, Hilfen zur Selbsthilfe bei Lernhindernissen und die Reflexivität des eigenen Tuns. Offene Lernräume und Lernarrangements, eine Haltung des Ermöglichens und Förderns, neue situationsbezogene Veranstaltungsformen und vor allem ein offenes Rollenverständnis der Lehrenden, selbst zu lernen und festgelegte Rollen zu verändern, gewinnen an Bedeutung.

In den folgenden Beiträgen wird auf unterschiedliche Art vor allem dem Verhältnis individueller Lernprozesse in organisationalen bzw. institutionellen Kontexten Rechnung getragen.

Klaus Götz geht aus von einem selbstorganisierten Lernprozeß am Beispiel eines Verhaltenstrainings in der Trainerausbildung unterschiedlich vorgebildeter BeraterInnen und TrainerInnen. In der Form eines Rittermärchens werden Ablauf, Vereinbarungen und Verhaltensweisen sowie die unterschiedlichen Vorbildungen und Spezialisierungen in der Gruppe verfremdend dargestellt – und durch Karikaturen veranschaulicht und pointiert. Indirekt wird dabei deutlich, daß durch die formalen Vorgaben, die eine inhaltliche Entwicklung offenließen, der Gruppenprozeß selbst zum zentralen Lernfeld wurde. Aus dem dabei gewonnenen Verständnis von selbstorganisiertem Lernen resultieren die Ablehnung von Dogmatismen, Offenheit für die Prozeßentwicklung ohne externe Interventionen und das Erkennen und Aktivieren von Ressourcen im System.

Rainer Zech schildert einen Übertragungsprozeß im Rahmen einer systemischen Organisationsberatung. Die fachspezifische Analyse geht vom Verfahren der „Kollektiven-Autobiographie-Forschung" aus. Das Verfahren wird mit der persönlichen Falldarstellung beispielhaft durchlaufen, d.h., der Autor stellt sich und seine Methode dem „Leser-Kollektiv" gleichsam selbst zur Diskussion. Lernen wird als wissens- und erfahrungsreflektierte Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit verstanden. Die Dimension der Selbstorganisation bezieht er dabei auf den Umgang mit äußeren Bedingungen des Lernens im Rahmen unorganisierter Möglichkeiten. Der Titel „Angesteckt" verweist auf den Übertragungsprozeß zwischen Beratungs- und Klientensystem, der als Spiegelungsverfahren vor dem Hintergrund der Luhmannschen Systemtheorie reflektiert wird. Aus der Analyse des Übertragungsprozesses unter dem Aspekt von selbstorganisiertem Lernen werden Chancen zwischen Selbstanalyse und einer Weiterentwicklung des Beratungssystems ausgelotet.

Die Subjektseite des selbstorganisierten Lernens wird schließlich im Beitrag von *Susanne Weber* aus der Perspektive der Orte des Lernens und aus deren spezifischem Bedingungsgefüge mit dem Ziel einer Organisationsdiagnostik rekonstruiert. Dabei kontrastiert sie zwei unterschiedliche Settings (internationale Workcamps und die deutsche Universität) als Kontexte selbstorganisierten Lernens unter dem Aspekt von Tätigkeits- und Entscheidungsstrukturen. Selbstorganisiertes Lernen wird als kulturelle und wertegetragene Praxis unter besonderer Berücksichtigung von Führen und Nicht-Führen untersucht – und dabei das Arrangement „anarchischer Hierarchie" von dem einer „anarchischen Anarchie" unterschieden.

Zurück zu „lütt Matten"

Viele der in diesem Band angeführten Belege selbstorganisierten Lernens handeln von erfolgreichem Lernen, gelungenen Lernprozessen, die positiv zur Identitätsbildung (von Erwachsenen- bzw. WeiterbildnerInnen) genutzt werden konnten. Die ganze Welt der Literatur (nicht nur der bürgerliche Entwicklungsroman) ist reich an Beispielen erzählter selbstorganisierter Lernprozesse – auch „lütt Matten" zählt dazu.[1] Dabei geht es nicht nur um problematische Nebeneffekte des selbstorganisiertes Lernens, wie z. B. die Lächerlichkeit des Lehrers, die Hürden und schmerzhaften Lernerfahrungen normalen Alltagslernens oder gar die Sinnbegrenzung bzw. den Machtmißbrauch eines Zauberlehrlings. Es geht auch um die Positiverfahrung des Lernens, die Weiterentwicklung von bislang verborgenen Fähigkeiten, hin zum aufrechten Gang, zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Menschwerdung.
Lütt Matten, der bildhaft gesprochen über sich selbst hinauswächst (op sien achtersten Been) zeigt uns dabei, worauf es ankommt: auf eine klare Zielsetzung (dat Danzen) und Freude am Lernen (de mokt sik en Spaß). Und dies vielleicht sogar um den Preis der Individualisierung und Einsamkeit (un he danzt ganz alleen). Das Ziel des Tanzen-Lernens erinnert dabei nicht von ungefähr an eine Definition der Fähigkeiten, über die WeiterbildnerInnen verfügen sollten, wie sie ein britischer Kollege im Rahmen einer europäischen Erwachsenenbildungskonferenz zur Vorbereitung des „Jahres des lebensbegleitenden Lernens" in Barcelona den Anwesenden ins Stammbuch schrieb: „You must be able to dream, to steel and to dance"(Allan Tuckett). Er erläu-

terte das Träumen mit der notwendigen Fähigkeit, Visionen zu entwikkeln, das Stehlen mit der Notwendigkeit, gute Ideen zu übernehmen, und das Tanzen mit der Notwendigkeit, die Hürden und Begrenzungen der gegebenen Bewegungsspielräume leichtfüßig zu überwinden.

Anmerkung

[1] Ein besonders bildhaftes und schön konstruiertes Beispiel ist die politische Selbstaufklärung der jungen Protagonisten mittels Kunstinterpretation in Peter Weiß „Ästhetik des Widerstands".

Literatur

Dohmen, G.: Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1997

Geißler, H.: Weiterbildungsmarketing. Neuwied 1997

Nuissl, E.: Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Report 39. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema: „Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert?" Frankfurt/M. 1997

Ursula Bredel

„Über Erdkunde kannste mich nix mehr fragen“[1]

Erinnern und Vergessen fremdbestimmter und selbstorganisierter Lernprozesse

1. Einleitung

Seit das „lebenslange Lernen“ angesichts von sich beschleunigenden sozialen und ökonomischen Entwicklungen gesellschaftlich an Bedeutung gewinnt,[2] beginnen Pädagogik und Biographieforschung sich anzunähern. Dabei ist eine konzeptionell und theoretisch fundierte Forschungspraxis, die die Relevanz der Biographie für das Lernen und die Relevanz des Lernens für die Biographie rekonstruieren könnte, noch keineswegs in Sicht.[3] Im pluralen Forschungsfeld der „pädagogischen Biographieforschung“, der bereits 1962 von Henningsen angemahnten Vereinigung von antizipierender und rekonstruierender Wissenschaft, lassen sich derzeit grob (a) anthropologische, (b) historische und (c) handlungspraktische Interessenschwerpunkte abgrenzen.
ad a) 1908 veröffentlichen Gertrud Bäumer und Lili Droescher eine umfangreiche Sammlung von biographischen Erinnerungen an die Kindheit mit dem Titel „Von der Kinderseele“ mit dem Ziel, die psychologische Forschungspraxis um die Innensicht der Beforschten zu ergänzen. Methodisch sollte das *Verstehen* den in der akademischen Forschungspraxis üblichen experimentellen Zugang zu psychischen Gesetzmäßigkeiten erweitern. Der Widerstand der wissenschaftlich etablierten Psychologie führte jedoch dazu, daß dieser Ansatz nicht weiter verfolgt wurde. Erst 1960 erscheint eine weitere Sammlung biographischer Erzählungen, die „Kindheitserinnerungen als Quelle pädagogischer Kindheitskunde“ von Erika Hoffmann. Von der Rezeption der von ihr gesammelten autobiographischen Texte erhofft sich die Autorin nicht nur das Potential, „die Kenntnis vom Wesen des Kindes, insbesondere des kleinen Kindes zu vertiefen“ (S. 162), sondern auch, daß „dadurch der Strom der eigenen Erinnerung verstärkt oder überhaupt erst ausgelöst würde; denn das Verstandenhaben der eigenen Kindheit ist eine Voraussetzung dafür, sich Kindern verantwortungsvoll führend zuwenden zu können“ (S. 17).[4] Hier ist ein handlungspraktisches Interesse ablesbar, das moderne Autoren wieder aufgreifen werden und

das einen der relevanten Aspekte des vorliegenden Sammelbandes bildet: die eigene pädagogische Profession unter Rekurs auf biographisch relevante Erfahrungen zu reflektieren.

ad b) Die Forderung einer emanzipierten, ganzheitlichen Pädagogik in den siebziger Jahren führt zusammen mit dem Paradigmenwechsel in der Geschichtswissenschaft, der sich im Programm der *oral history* manifestiert, insgesamt zu einem verstärkten Interesse an autobiographischen Lernerfahrungen. Bildungsgeschichte, die meist zur institutionell gefertigten Handlungspraxis geronnen ist, soll über autobiographische Zeugnisse gewissermaßen „verflüssigt" werden, so daß die Genese sowie die historischen Bedingungen des institutionellen pädagogischen Handelns einer Rekonstruktion zugänglich gemacht werden können. Die Sammlung autobiographischer Zeugnisse zur Kindheit in Deutschland zwischen 1700 und 1900 von Hardach-Pinke/Pinke (1978) kann als beispielhaft für den Beginn einer pädagogischen Geschichtsschreibung „von unten" betrachtet werden. Anhand von autobiographischen Zeugnissen werden hier vorwiegend epochale und soziale Differenzen von Kindheitsmustern und mithin von Bildungswegen nachkonstruiert.[5]

ad c) Die Dringlichkeit der Erwachsenen(weiter)bildung sowie der Versuch ihrer Erfolgsoptimierung führen in den achtziger Jahren dazu, daß sich die Erwachsenenbildner mit biographischen Bedingungen der Lernenden befassen. Insbesondere der Ansatz der „Lebensweltorientierung" in der Nachfolge von Schütz verpflichtet zur verstärkten biographischen Arbeit. Ausgehend davon, daß sich „Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsorientierungen ... auf einem bestimmten Niveau einpendeln und so den relativ stabilen Horizont einer Lebenswelt darstellen" (Mollenhauer 1972, S. 38), wird eine biographische Bedingungsanalyse für die konkrete Bildungsarbeit angefordert: „Will Erwachsenenbildung wirksam werden, müssen Vorstellungen davon vorhanden sein, welche Lebenserfahrungen und Lernvergangenheiten die potentiellen Teilnehmer mitbringen. Dabei geht es nicht um ein bestimmtes Wissen, sondern um eine Ahnung des Möglichen, mit dem zu rechnen ist, auf das bei Lernschwierigkeiten einzugehen ist ..." (Tietgens 1991, S. 216). Eine konzeptuelle Einheitlichkeit bezüglich wesentlicher methodischer und handlungspraktischer Parameter ist jedoch bislang nicht in Sicht. Insbesondere die schwierige Balance zwischen „konservativer" und „evolutionärer" pädagogischer Handlungspraxis[6] ist noch keineswegs ausgelotet.

Gemeinsam ist den Ansätzen der pädagogischen Biographieforschung die Projektionsrichtung: Lebenserfahrungen werden auf Lernerfahrungen abgebildet; d.h., aus den Ergebnissen der Biographieforschung erhofft man sich Hinweise für eine Optimierung pädagogischen Handelns oder pädagogischer Theoriebildung. In den folgenden Ausführungen soll nun diese Projektionsrichtung umgedreht werden: Es wird nicht danach gefragt, welche Rolle biographische Erfahrungen für die (historische, anthropologische oder praktische) Pädagogik spielen, sondern danach, welche Rolle pädagogische Erfahrungen in Biographien spielen oder vielmehr spielen können; im Zentrum der folgenden Ausführungen stehen *Formen und Funktionen des biographischen Erinnerns an Lernprozesse* und mithin an die eigene Lerngeschichte.

Ein methodisch günstiges Verfahren für eine Annäherung an die Frage, wie Lernerinnerungen abgespeichert werden, wie sie intern strukturiert sind und wie sie jeweils in Einzelbiographien eingearbeitet und abgerufen werden, sehe ich in einer konstrastiven Analyse von selbstorganisierten und fremdbestimmten Lernprozessen.

Unter Rekurs auf einige der in der psychologischen Forschung ausgearbeiteten Thesen zu Erinnerungs- und Vergessensprozessen wird zunächst noch unabhängig vom konkreten Gegenstand Lernen nach einigen wesentlichen Dynamiken des Erinnerns/Vergessens gefragt. Ausgehend davon, daß die Qualität des Erlebnismaterials einen zentralen Parameter des Erinnerns darstellt, wird die vergleichende Gegenüberstellung fremdbestimmter und selbstorganisierter Lernprozesse sowie ihrer Erinnerungswahrscheinlichkeit wesentlich über die Analyse der jeweiligen Handlungsfelder bzw. ihrer Strukturen selbst vorgenommen. Eine Eingrenzung erfolgt auf intentionales Lernen[7] in Institutionen, so daß sich für das fremdbestimmte Lernen exemplarisch die Schule anbietet, für selbstorganisiertes Lernen das Feld der Erwachsenenbildung. Weil letzteres in seinen Formen und Ausprägungen negativ formuliert weniger konturiert, positiv formuliert vielfältiger ist, wird die Analyse fremdbestimmter Lernformen am Anfang stehen. Die dort entwickelten Thesen in bezug auf Erinnerungs- und Vergessenswahrscheinlichkeiten an das Lernen werden dann den methodischen Rahmen für die kontrastive Analyse abgeben.

Eine Darstellung mit dem Ziel einer Übersicht über komplexe Phänomenbereiche kommt nicht ohne Stilisierungen aus. Mit den teilweise holzschnittartigen Verkürzungen kann nur der grobe Rahmen abgesteckt werden, der für das biographische Erinnern an Lernen und

Lernprozesse relevant wird. Erst in einer empirischen Detailrekonstruktion können spezifische Erinnerungsmuster an fremd- und selbstorganisiertem Lernen herausgearbeitet werden.

2. Erinnern und Vergessen

Der alltagssprachliche Zugriff auf den Terminus Erinnerung erbringt einen engen Konnex mit dem des Gedächtnisses.[8] Angenommen wird häufig ein einfaches Projektionsverhältnis zwischen Realität und einer kognitiven Abtragung dieser Realität im Wissen. Die für Gedächtnisleistungen geläufigen Bilder wie das des „Abdruckes", des „Speichers" oder das einer „kognitiven Bibliothek" machen die Abbildidee des Erinnerns sinnfällig.[9] Eine dynamische Konzeption des Bewußtseins und damit des Erinnerns vertritt demgegenüber in der wissenschaftlichen Theorie bereits 1890 William James: „The stream of thought flows on; but most of its segments fall into the bottomless abyss of obliviation. Of some, no memory survives the instant of their passage. Of others, it is confined to a few moments, hours, or days. Others, again, leaves vestiges which are indestructible" (James 1950, S. 643).
Eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß ein Eindruck überhaupt ins Gedächtnis gelangen kann oder „überlebt", wie James es ausdrückt, sind eine bestimmte Dauer und eine bestimmte Substanzialität. Die Tauglichkeit von Ereignissen als Erinnerungsmaterial ist weiter zentral deren subjektive Zugehörigkeit: „It (das Ursprungserlebnis, U. B.) must have that ‚warmth and intimacy' ... characterizing all experiences ‚appropriated' by the thinker as his own" (ebd., S. 650). Die eigene Vergangenheit wird James zufolge um so leichter erinnerbar, je bewußter die Originalerfahrung erlebt wird: „... the one who *thinks* over his experiences most, and weaves them into systematic relations with each other, will be the one with the best memory" (ebd., S. 662). Das Gedächtnis produziert demnach bewußte Vorstellungen, die datiert und kontextualisiert und in ihrer Substanz mit der Identität des erinnernden Subjekts im Sinne der reflektierten Eigenbiographie verknüpft sind. Trotz des wissenschaftsgeschichtlichen Fortschrittes gelangt jedoch auch James aufgrund seiner weitgehend physiologisch orientierten Auffassung des Gedächtnisses, und mithin des Erinnerns, letztlich nicht über eine Abbildidee von Gedächtnisinhalten hinaus: Zwar beschreibt er den Selektionsmechanismus, der darüber entscheidet, wel-

che Erlebnisse gespeichert und welche ausgeschieden werden; diejenigen Erinnerungen aber, die „behalten" werden, werden in ihrer Qualität nicht wesentlich von den Originalerlebnissen abweichen. Zwar spielt das Assoziieren im Erinnerungsvorgang eine wesentliche Rolle; elementar aber bleibt die Idee, daß Gedächtnisinhalte sich im Zentralnervensystem „ablagern" und daß sie nur als solche, d.h. als diskret abgelagerte, mit anderen Vorstellungen/Gedächtnisinhalten verknüpft werden können.[10]

Eine radikale Wende in der Gedächtnis- und Erinnerungsforschung tritt mit Freud ein. Spätestens seit der Entdeckung der Tiefenpsychologie gilt der homo sapiens nicht mehr als „Herr im eigenen Hause". Insbesondere frühkindliche affektive/soziale Erfahrungen strukturieren nun die intrapsychische Organisation. Auch das Erinnern ist den Interventionen dieser häufig nicht bewußten Prozesse unterworfen. Es gilt von nun an als subjektive Konstruktionsleistung, bei der das Erinnerungsmaterial (welches auch immer) nicht einfach abgelagert wird, sondern bei der spezifische psychische Mechanismen intervenieren, die sowohl den Speicherungsprozeß als auch ein späteres Abrufen des Gespeicherten aktiv und produktiv beeinflussen. Gleichzeitig aber hat Freud auch „dem Vergessen auf Dauer die Unschuld genommen" (Weinrich 1998, S. 11).[11] Vergessen gilt nicht mehr als einfacher Erosions- oder Deaktivierungsprozeß, sondern als Wirksamkeit individueller, teils unbewußter Operationen auf dem Erlebnissubstrat.[12] Für eine Charakterisierung des Vergessensprozesses, in dem einmal gespeichertes Erinnerungsmaterial ausgeschieden wird, werden daher aktive und passive Vergessensleistungen unterschieden: Während die passiven Vergessensleistungen durch natürliche Deaktualisierungsprozesse zustandekommen (psychoorganisch oder altersbedingt), können aktive Vergessensleistungen als ‚Aberkennungsleistungen' interpretiert werden. Emrich spricht in diesem Zusammenhang von einer „negativen inneren Wertebilanz" (1996, S. 60) und beschreibt u. a. die folgenden Vergessenstypen:

1) Abkapselung/Verleugnung: „Der interne psychologische Mechanismus hierbei besteht darin, einen Tatbestand aus der Wertebilanz herauszunehmen und quasi ‚abzukapseln'. Das aktiv dem Vergessen anheimgegebene Erinnerungsmaterial bleibt intrapsychisch präsent, bleibt im Prinzip auch erreichbar, ist also erinnerbar, es spielt aber wertebilanzmäßig keine Rolle" (ebd.).

2) Verdrängung: Die populärste Form des „aktiven Vergessens" ist die energetische Auffassung der Elimination von Erinnerungsmaterial aus der Wertebilanz in Form der Verdrängung. Das „verdrängte" Material ist unterhalb des Bewußtseins und kann nicht mehr aufgerufen werden. Psychoanalytisch gesprochen sind Verdrängungsleistungen an Vermeidung geknüpft. Es ist bei Verdrängungsprozessen nicht lediglich das Erinnerungsmaterial (die Erfahrungsstruktur der vergessenen Ereignisse, Ereignisketten, Handlungen), das einem Vergessensprozeß unterworfen wird; vielmehr blockieren nach dieser Auffassung auch spezifische frühkindlich als bedrohlich erlebte und während des Erlebens reaktualisierte soziale Konstellationen das Abtragen einer bestimmten Erfahrung in Erinnerung; als selbstschützende Abwehr operiert die Verdrängung als aktives Vergessen einer das Subjekt bedrohenden Erlebnisqualität. Die beträchtliche Komplexität, die das Verdrängungssystem aufweist, kann hier nicht einmal ansatzweise erörtert werden.
Wesentlich für Konzeptionen, die in der Folge Freuds von aktiven Vergessensleistungen ausgehen, ist die Annahme einer innersubjektiven Schieflage zwischen potentiellem Erinnerungsmaterial und autopoietischem System. Dasjenige Material, das eine intrapsychische Stabilisierung gefährdet – so wird angenommen –, ist am ehesten geeignet, vergessen zu werden.

3. Erinnern und Vergessen fremdbestimmter Lernprozesse

Etwas günstiger als für das selbstorganisierte Lernen sieht die Forschungslage für das Sich-Erinnern an fremdbestimmtes Lernen, insbesondere an schulisches Erleben aus. Jedoch kommt Steinbach zu einem recht enttäuschenden empirischen Befund: „Wohl keine Erziehungseinrichtung übt eine so nachhaltige Beeinflussung auf den Heranwachsenden aus wie die Schule. Auffällig ist es, wie brüchig und dürftig sich dagegen die Erinnerung vieler befragter Personen an ihre Schulzeit ausnimmt. Es überwiegen durchweg die unangenehmen Erinnerungen an die eigene Schulzeit, sofern überhaupt Schulerfahrungen sich im Bewußtsein festgesetzt haben: die Erfahrung, Leistungen erbringen zu müssen, lernen zu müssen nach vorgeschriebenen Inhalten, Verfahren, Zeitabläufen, Verhaltensweisen. Manchmal erinnert man sich auch noch an die Schule als eine Einrichtung, in der einem das Spielen gründlich abgewöhnt wurde" (Steinbach 1985, S. 416f.).

Die schönste Zeit des Lebens! Alles vergessen? Nicht ganz: Die Erinnerungen an das Lernen scheinen so weit verblaßt, daß sie zu Stereotypen gefroren sind, die sich als Chronik des Schreckens lesen.
Die Aussagen Steinbachs stützend, sie aber in einem relevanten Punkt erweiternd, hat Schulze festgestellt, daß „die meisten der gesammelten autobiographischen Äußerungen[13] ... etwas aus(sagen) über einzelne Lehrerinnen und Lehrer, Mitschülerinnen und Mitschüler, über das Schulgebäude, die Atmosphäre, die in ihm herrscht, über außergewöhnliche Unternehmungen und besondere Vorfälle, aber kaum etwas über den regulären Unterricht, über die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden“ (Schulze 1991, S. 162).
Statt eines Erinnerns der *Lern*prozesse, das definierte Herzstück schulischen Handelns, werden mindestens in der nachträglichen Biographisierung schulischen Erlebens offenbar ganz andere Erfahrungen bedeutsam gemacht; Erinnerungen an Personen, Räume, an den Alltag unterbrechende herausragende Ereignisse. Die empirische Ausgangslage für eine Rekonstruktion biographischer Relevanzsetzung schulischen Lernens ist also mithin das merkwürdige und allen bekannte Paradox, daß das, was gelernt werden soll, vergessen wird und statt dessen die Epiphänomene schulischen Erlebens die Erinnerung an die Schulzeit strukturieren.
Mit Rekurs auf die oben skizzierten Vergessenstheorien sowie unter Einbeziehung der Ergebnisse aus der Studie von Fendt u.a. (1976), die wesentlich auf die Sozialisationsdefekte schulisch organisierten Lernens orientiert ist, könnte eine erste Intuition bezüglich der von Steinbach diagnostizierten schulischen Amnesie und der von Schulze festgehaltenen biographischen Umwertungen nahelegen, das schulische Lernen wirke irgendwie traumatisierend und werde daher „abgekapselt“ oder „verdrängt“. Im folgenden soll gezeigt werden, daß über die „negative innere Wertebilanz“ persönlicher Einzelerfahrungen hinaus die Organisation des fremdbestimmten Lernens selbst bereits wesentliche Ursachen des Vergessens enthält. Plausibel gemacht werden soll die These, daß das Nicht-(mehr-)Erinnern schulischer Lernerfahrungen nicht nur von affektiven Schieflagen, sondern elementar von den Strukturen des fremdbestimmten Lernens abhängt, in denen die beteiligten Subjekte als Handelnde/Erlebende neutralisiert werden. Es wird sich zeigen, daß für eine Erklärung des Nicht-Erinnerns fremdbestimmten Lernens dem von James beschriebenen Selektionsmechanismus, der über Erinnern und Nicht-Erinnern entscheidet, eine ebenso wesentliche Bedeu-

tung zukommt wie der Verdrängungstheorie im Anschluß an Freud. Ausgearbeitet werden soll diese These im folgenden unter Rekurs auf die elementaren Handlungs-, Beziehungs- und Zeit-/Raumstrukturen fremdbestimmter Lernprozesse.

Fremdbestimmtes Lernen lebt davon, daß Lehrende über das relevante Wissen bezüglich des Lerninhaltes, der Lernziele und der didaktisch-methodischen Verfahren verfügen, Lernende aber nicht. Daraus folgt notwendig, daß Lehrende auch die Bedingungen oder Voraussetzungen der Lernenden antizipieren müssen und ihre Planungen auf die angenommene Ausgangsdisposition der Lernenden beziehen. Bis zum Eintritt in die konkrete Lehr-/Lernsituation sind die Lernenden demnach ein Kalkulationsfaktor der Planung. Die praktische Umsetzung des Plans gilt dann als erfolgreich, wenn zwischen Planung und Realisierung keine oder möglichst nur geringe Abweichungen zu verzeichnen sind. Auch in der handlungspraktischen Umsetzung also bleiben die Lernenden eine vom Lernprozeß weitgehend abstrahierte Größe. Damit liegt der fremdbestimmten Lehr-/Lernmethode, obgleich nicht immer expliziert, aber notwendig eine spezifische Lernauffassung zugrunde: Wie letztlich bei Piaget wissenschaftlich abgesichert, wird Lernen als sukzessiver Abbau subjektiver zugunsten objektiver, sachbezogener Wahrnehmung inauguriert (bei Piaget als Dezentrierung eines ursprünglichen Egozentrismus erfaßt). „Subjektivität ... scheint ein Störfaktor des sachorientierten Denkens zu sein" (Schäfer 1994, S. 60).[14] Damit sind fremdbestimmte Lernprozesse nicht nur „fremd" in bezug auf ihre Planungs- und Steuerungsparameter; vielmehr ist in ihnen die Entfremdung der Lernenden von ihren subjektiven Schemata systematisch inhärent; in einer Analyse der konkreten Operationen, in denen fremdbestimmtes Lernen abgewickelt wird (s.u.), zeigt sich zu diesem Entsubjektivierungsprozeß eine bestechende Analogie.

3.1 Handlungsstrukturen fremdbestimmten Lernens

Fremdbestimmtes Lernen verläuft weitestgehend sprachlich. Dabei werden die Lernprozesse wesentlich über die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden, nicht aber oder nur selten (dann meist als „methodischer Kniff") über die Kommunikation zwischen Lernenden aktiviert. Diese *kommunikative Grundsituation* ist wesentlich determi-

niert von der lerntheoretischen Fundierung fremdbestimmten Lernens: Weil Lehrende über das relevante Wissen sowie über die sukzessiven Aneigungsverfahren dieses Wissens verfügen, die Lernenden aber nicht, hat die Interaktionsstrukturierung und -organisation notwendig von den Lehrenden auszugehen. Ansetzend an dieser kommunikativen Grundsituation haben u. a. Ehlich/Rehbein (1986) und Schäfer (1978) das fremdbestimmte Lernen als eine die Lernenden verdinglichende Handlungsstruktur charakterisiert.

Am Beispiel des für Lernprozesse elementaren Musters Problemlösen machen Ehlich/Rehbein auf einen fundamentalen und systematischen Defekt des fremdbestimmten Lernens aufmerksam: Die Autoren gehen aus von einer Auffassung des Problemlösens, bei der der Problemlösende folgende Schritte sukzessive durchläuft: (a) Wahrnehmen einer Problemkonstellation (Handlungswiderstand); (a') konkrete Negation; (b) Zielsetzung, (c) Konsultation (Befragung) des Wissens, (d) Zerlegung, (e) Planbildung, (f) Lösungswege erarbeiten, (g) Lösung finden; „Der Durchlauf durch die verschiedenen Positionen des Problemlösens liefert einen wesentlichen Beitrag dafür, daß das angestrebte Resultat auch individuell tatsächlich erreicht wird: nämlich die Lösungswege, bezogen auf die Zielsetzung in der Praxis erprobt, zu erarbeiten und damit handlungsrelevantes Wissen in das Vorwissen der Aktanten (gemeint sind die am Problemlöseprozeß Beteiligten, U. B.) zu integrieren" (Ehlich/Rehbein 1996, S. 13).

In fremdbestimmten Lernprozessen findet sich das Muster Problemlösen in seiner kommunikativen Umsetzung als Muster „Aufgabe stellen/Aufgabe lösen" wieder, das wesentlich über eine „Aufteilung der Elemente, die das Problemlösen charakterisieren," (ebd., S. 14) strukturiert ist. Da Lehrende über die Problemkonstellation, die Zielsetzung, die Zerlegung der Problematik, die Lösung und die Lösungswege allein verfügen, sei der Aufgabenlöser abgebunden von den relevanten Problemlöseschritten, so daß *„vom Abarbeiten einzelner Positionen und Elemente des Problemlösens für den einzelnen Aktanten abgesehen"* (ebd., S. 13) werde. Damit entstehe die für gesellschaftliche Arbeitsteilung typische Dissoziation komplexen Wissens, was bei Lehrenden und Lernenden zu je eigenen Schwierigkeiten führt.

Die Hauptschwierigkeit für den Lehrenden besteht Ehlich/Rehbein zufolge darin, „die Auslagerung von Problemlösungsteilen auf seine Handlungsseite tendenziell rückgängig zu machen. Dafür entwickelt er spezifische Strategien, die sich jeweils auf die einzelnen Elemente des

Problemlösemusters beziehen und ihre Reintegration in den Handlungsbereich der Schüler nachträglich erreichen sollen" (ebd., S. 21). Hierher gehören die Strategie des Motivierens (Herstellen eines Gesamtinteresses, ein „motivierender Einstieg", um die Problemkonstellation in die Lernenden zu induzieren, den Problemlöseprozeß in Teilaufgaben zu zergliedern, „Anwendungsorientierung", um den notwendigen „Praxisverlust" einzuholen etc.).
Das faktische Fehlen der Zielsetzungen sowie des Verständnisses für die Gesamtproblematik macht sich im Handeln der Schüler/innen in dem von Lehrern und Lehrerinnen viel beklagten Desinteresse bemerkbar, so daß ein großer Teil des Schulunterrichts nicht selten aus Disziplinierungsmaßnahmen, Konzentrationsaufforderungen, Ermahnungen etc. besteht. „Die stellen dir 'ne Frage, und du versuchst sie zu beantworten, und indem du den Mund aufmachst, sind sie mit ihrem Kopf beim Nachbarn und so" (Lehrerinterview 25.1.1977, zitiert nach Ehlich/Rehbein 1986, S. 25).
Auch Schäfer attestiert der schulischen Kommunikation einen systematischen Defekt, der sich in fehlender interaktiver Reziprozität äußere. Der Autor hält fest, daß für die Initiierung schulischer Lernprozesse notwendig an den in der Primärsozialisation eingeübten Interaktionsformen mit den Merkmalen Intersubjektivität, wechselseitige Bedürfnisbefriedigung, Gebrauchswertorientierung etc. festgehalten wird, diese aber aufgrund der Spezifik der Institution Schule um ihre Substanzialität gebracht werden. So sei schulische Kommunikation elementar charakterisiert über ein „So-tun-als-ob": „Das Bewahren der Interaktionsformen ist nur möglich unter der Aufgabe ihres konstitutiven Merkmals: der Gebrauchswertorientierung. Der Aufbau von qualitativen Objektbeziehungen wird systematisch unterbunden, die emotionale Entleerung der Beziehung zu Gegenständen und Personen praktisch eingeübt" (Schäfer 1978, S. 170).
Unter Rückgriff auf die Erinnerungskonzeptionen von James, der wesentlich die erlebnis- und reflexionsbezogene subjektive Beteiligung an den originären Ereignissen/Handlungen des späteren Erinnerungsmaterials hervorgehoben hat, beruht ein Teil des Vergessens von fremdbestimmten Lernprozessen also nicht auf spezifischen nachträglichen „Aberkennungsleistungen" (es ist nicht notwendig die „negative innere Wertebilanz", die den erinnernden Zugang blockiert); vielmehr muß in bezug auf das Nicht(mehr)wissen fremdbestimmter Lernprozesse von einem elementaren *Nicht-Erinnern* ausgegangen werden; weil die

Beteiligung des erlebenden/reflektierenden Individuums an den relevanten Handlungsprozessen systematisch blockiert wird, ist in fremdbestimmten Lernprozessen eine wesentliche Bedingung für das Abtragen von Erfahrung in die bewußten Vorstellungen nicht erfüllt. Damit wäre die Erinnerungsabstinenz an fremdbestimmte Lernprozesse bzw. deren fehlende Relevanzsetzungen durch den Biographieträger eine Konsequenz aus der durch die schulischen Interaktionsformen induzierten Abwesenheit subjektiver Erlebnis-/Handlungsbeteiligung. Hierzu paßt eindrucksvoll die Beobachtung Steinbachs, daß schulische Lernprozesse wesentlich kursorisch in ihren verdinglichten Ablaufstrukturen erinnert werden (lernen zu müssen nach vorgeschriebenen Inhalten, Verfahren, Zeitabläufen, Verhaltensweisen). Ebenso wird Schulzes Beobachtung der personalen und atmosphärischen Aufwertung schulischer Erfahrungswirklichkeit plausibel; im nachhinein geben die Biographieträger dem schulischen Erleben dort, wo es möglich ist, die Qualität von „warmth and intimacy", derer das Erinnern – nach James – so wesentlich bedarf.

3.2 Beziehungsstrukturen fremdbestimmten Lernens

Der sozialen/affektiven Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden wird für den Erfolg fremdbestimmten Lernens traditionell eine hohe Bedeutsamkeit eingeräumt. Die Lehrenden werden von den Lernenden als Personen begriffen, denen zuliebe entweder gelernt oder für die in keinem Fall Mühe aufgewendet wird. In der Erinnerung erscheinen bestimmte Lehrer als Schlüsselfiguren, die elementare Interessen geweckt oder die einem bestimmte Interessen für immer ausgetrieben haben. Das, was gelernt wird, wofür sich die Lernenden interessieren, scheint wesentlich durch Lehrerpersönlichkeiten induziert, ermöglicht, verhindert etc. Es sind die Persönlichkeiten der Lehrenden, die die Schulerfahrung repräsentieren, weniger die von ihnen angeleiteten Lernprozesse.
Diese personale Aufwertung der Lehrenden ist eng mit der kommunikativen Grundsituation fremdbestimmter Lernprozesse (s.o.) verknüpft: Der Lehrende hat das für die Komplettierung der zu leistenden Problemlöseoperationen komplementäre Wissen zur Verfügung. Im Lernprozeß wird er somit zum alter ego des notwendig „unvollständig" bleibenden lernenden Subjekts; daher hängt der Erfolg fremdbestimmten Lernens wesentlich davon ab, ob die Lernenden die Person des

Lehrenden (und damit seine Fragestellungen, seine Lösungsvorschläge, seine Zergliederungen des Gegenstandes etc.) akzeptieren. Folgerichtig ist das Beziehungsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden überdeterminiert, und in dieser Überdetermination wird es vom Lernenden im Gedächtnis bewahrt.

Begünstigt ist dieser Effekt der personalen Aufwertung weiter durch ein Charakteristikum des schulischen Lernens, das eng verknüpft ist mit der Institutionsspezifik, konkret mit der Beurteilungs- und damit Autoritätsfunktion der Lehrenden: Bereits 1932 hat Waller festgehalten: „Authoritiy is on the teacher. The teacher nearly always wins. In fact, he must win or he cannot remain a teacher. Children, after all, are usually docile, and they certainly are defenceless against the machinery with which the adult world is able to enforce its decisions; the result of the battle is foreordained. Conflict between teachers and students therefore passes to the second level. All the externals of conflicts and authority having been settled, the matter chiefly at issue is the meaning of those externals. Whatever the rules that the teacher lays down, the tendency of the pupils is to empty them of meaning. By mechanization of conformity, by ‚laughing off' the teacher or hating him out of all existence as a person, by taking refuge in self-initiated activities that are always just beyond the teacher's reach, students attempt to neutralize teacher controll. The teacher, however, is striving to read meaning into the rules and regulation, to make standards, to force students really to conform" (Waller 1932, S. 195f.).

Die notwendig asymmetrische Beziehung im fremdbestimmten Lernen, die nicht nur durch die arbeitsteilige Kommunikation wirksam wird, sondern elementar darüber strukturiert ist, daß die Kontrolle über den Erfolg/Mißerfolg mit erheblichen Konsequenzen für die Folgebiographie des einzelnen vom Lehrenden ausgeht, setzt einen Mechanismus in Gang, mit dem die für den Biographieträger bedrohliche und unaufhebbare Fremdbestimmung neutralisiert wird; es kommt notwendig zu einer Leugnung der institutionsspezifischen personalen Asymmetrie: Die personale Aufwertung „schützt" das Subjekt vor der Anerkennung der Unhintergehbarkeit der mit diesen Personen verknüpften, institutionsspezifischen Kontrollpraxis. In der Erinnerung erhält die Neutralisierung der Institution Katalysatorfunktion: Die mit der bedrohlichen Beziehung verknüpften Lernprozesse werden zugunsten von persönlichen, affektiven Besetzungen der Lehrerpersönlichkeiten aus dem Gedächtnis ausgeschieden.

Zeit ist „die Form des inneren Sinnes, d. i. des Anschauens unserer selbst und unseres inneren Zustandes“ (Kant 1976, S. 80f.). Als reine Form der Anschauung ist sie das Apriori und die formale Bedingung aller Wahrnehmung überhaupt. Insofern ist Zeitlichkeit sowohl für die Erlebniswahrnehmung als auch für die Erinnerung eine unhintergehbare Kategorie; dies für die psychologische Forschung fruchtbar gemacht zu haben ist eine der Leistungen von William James, der die Zeit als Vektor, Verknüpfungslinie und äußeren Orientierungsrahmen der einzelnen Wahrnehmungs- und Erinnerungssegmente gekennzeichnet hat.[15]

Fremdbestimmte Lernprozesse definieren ihre eigene Zeit, und dies in mindestens doppelter Weise: Zum einen legen sie *temporale Makrostrukturen* fest; in festen Abfolgebeziehungen einzelner Unterrichtsstunden bzw. -sequenzen (Fächer, Stundenplan), die zyklisch (im Wochenrhythmus) und zyklisch aufsteigend (Schuljahre) wiederholt werden, wird zeitliche Linearität tendenziell in zeitliche Zyklizität aufgelöst. Die makrostrukturelle Organisation fremdbestimmter Lernprozesse ist elementar durch Wiederholung charakterisiert.

In seiner mehr physiologischen Auffassung von Erinnerungsleistungen hat James die Relevanz von Wiederholungen hervorgehoben, durch die die „Bahnen“ des Erinnerns vertieft würden, andererseits macht er auf die Schwächung der Erinnerungsleistung durch zu viele Wiederholungen aufmerksam. Zum einen könne eine hohe Quantität der Wiederholung einen Umschlag ins Mechanische bewirken, die Aufmerksamkeit lasse nach, und die vormalige Erinnerung werde zu einem bloßen Wiedererkennen, das von dem unausgesprochenen Gefühl begleitet werde, daß man dies schon einmal erlebt habe (und es daher als bereits Gespeichertes firmiert). Zum anderen könne die Verwandlung von Erinnern in Wiedererkennen durch das Übermaß an Wegen, die zu dieser Vorstellung führen, den Kontext vernebeln und den Zugang blokkieren. „We recognize but do not remember it – it associates form too confused a cloud“ (James 1950, S. 673).

Auch die *temporale Mikrostruktur* fremdbestimmter Lernprozesse unterliegt eigenen Gesetzmäßigkeiten: Zeit wird zu einem Element der Planung (in Unterrichtsentwürfen meist sogar in Minuten angegeben, d.h. in der Tat „minutiös“). Wesentlich durch die Lehrenden definiert, wird in fremdbestimmten Lernprozessen der temporale Ablauf weitge-

hend von der „inneren Zeit" der Lernenden abstrahiert. Die elementare Differenz zwischen der subjektiven, über Handlungsprozesse und deren innere Dauer bestimmte Zeiterfahrung und der objektiven, kalkulierten Zeit wurde von Laermann im Zusammenhang mit der modernen Erfahrung des Alltags beschrieben: „Die Uhr gibt ... nicht mehr aufgabenorientierte Zeiten wie das Tagwerk oder den Morgen an, die für einzelne Tätigkeiten benötigt werden und die sich von anderen Zeiten qualitativ unterscheiden, die für andere Handlungsabläufe oder Tätigkeiten erforderlich sind ... Die Zeit der Uhren ist vielmehr eine entqualifizierte Zeit ... Erst mit ihr wird der Tag des Einzelnen dem aller anderen synchronisiert" (Laermann 1975, S. 90).
Insbesondere die Synchronisierung der Handlungsprozesse, die einen tragenden Bestandteil fremdbestimmter Lernprozesse darstellt,[16] erfordert von der Organisation fremdbestimmten Lernens geradezu die mikrostrukturelle zeitliche Entdifferenzierung. Folgt man der Auffassung von James, daß Erfahrungen „kontextualisiert", d.h. in von anderen Kontexten unterscheidbare Sinnkonfigurationen gestellt sein müssen, um erinnerbar zu sein, so ist mit der Entdifferenzierung der Zeit in fremdbestimmten Lernprozessen ein Erinnerungsdefekt gleichsam programmiert.
Die mikrostrukturelle Zeitorganisation verhindert eine differentielle Kontextualisierung des Erlebens, die makrostrukturelle läßt das Gefühl an eine diffuse Alltäglichkeit zurück, in der die einzelnen Lerngegenstände ebensowenig abgegrenzt werden können, wie Lernschritte oder persönliche Lernfortschritte als differenziert erinnerbare zurückbleiben. Die systematische temporale Desorientierung, die über die spezifischen makro- und mikrostrukturellen Organisationsformen der Zeit im fremdbestimmten Lernen im lernenden Subjekt induziert werden, führt – um schulische Erfahrungen dennoch aufzubewahren – zu einer Suche nach anderen möglichen „Kontextualisierungen". Es sind zuallererst, wie Schulze (s.o.) beobachtet hat, die herausragenden Erlebnisse, die von der entdifferenzierten Zeit gerade „entlasteten" Erlebnisse, die das Erinnern an die schulische Erfahrungswirklichkeit strukturieren. Des weiteren wird auch für das unspezifische, alltägliche Schulerleben nach möglichen Kontextualisierungen gesucht. Als ebenfalls elementare Kategorie des Erinnerns bietet sich Räumlichkeit in spezifischer Weise an:[17] Wie Institutionen generell zeichnen sich auch schulische Räume weniger durch lokale, territoriale als vielmehr durch soziale Bedeutsamkeit aus. Sie sind an bestimmte Handlungen geknüpft.

Was man auf dem Schulhof darf und sogar soll (essen, trinken, sich bewegen, miteinander reden etc.), wird im Klassenraum sanktioniert. Wer im Klassenraum dem Lehrer eine Frage stellt, gilt als interessiert (oder geschickt), wer dasselbe auf dem Schulhof tut, gilt als Streber. So erweisen sich die schulischen Räume als Räume mit je eigener Handlungsstruktur. Weil aber auch das Raumerleben im schulischen Kontext in die zeitliche Organisation eingespannt ist, ist es nicht geeignet, partikuläre Erinnerungen aufzubewahren; jedoch können Räume als ungefähre temporale Verankerungspunkte wirksam werden: Ob sich etwas, an das ich mich aus der Schulzeit erinnere, in der achten oder neunten Klasse ereignet hat, weiß ich vielleicht noch, weil der Klassenraum ein anderer war. Darüber hinaus werden Raumerinnerungen als Verankerungen für die erinnernde Reaktualisierung spezifischer Atmosphären wirken: Wer kennt nicht das beklemmende Gefühl beim Betreten eines Klassen- oder Umkleideraums, das bei Aufenthalten auf Schulhöfen meist ausbleibt.

4. Erinnern und Vergessen selbstorganisierter Lernprozesse

Über das Erinnern selbstorganisierter Lernprozesse gibt die Forschungsliteratur bislang keine systematischen Auskünfte. Aussagen darüber, ob selbstorganisierte Lernprozesse ebenfalls einer Amnesie unterworfen sind oder ob sie eine höhere Wahrscheinlichkeit der Erinnerung haben, sind auf Spekulationen angewiesen. Folgt man dabei den oben ausgeführten Überlegungen, so müßten Thesen zur Erinnerung an selbstorganisierte Lernprozesse aus der Form des Lernens (den Handlungs-, Beziehungs- und Zeitstrukturen) selbst gewonnen werden können, über deren Organisation sich selbst- und fremdorganisierte Lernprozesse wesentlich unterscheiden.
Sehr viel schwieriger jedoch als für das fremdbestimmte Lernen sind die Organisationsformen für selbstorganisierte Lernprozesse anzugeben. Als vorwiegend „teilnehmerorientierte“ Lernform (vgl. Hollenstein 1990, S. 25) entzieht sich selbstorganisiertes Lernen eo ipso einer *vor* dem Lernen wohldefiniert antizipierbaren Verlaufs-, Beziehungs- und Handlungskonturierung. Insofern erweist sich methodisch die ausführliche Bearbeitung des fremdbestimmten Lernens als nützliches Dispositiv für eine kriteriengeleitete Analyse von Erinnerungs- und Vergessenswahrscheinlichkeiten selbstorgansierter Lernprozesse.

In selbstorganisierten Lernprozessen bemißt sich die Handlungspraxis elementar an Ressourcen, Kompetenzen und Bedürfnissen der Lernenden; da sich die „Teilnehmerorientierung" nicht nur auf den Planungs-, sondern auch auf den konkreten Lernverlauf bezieht, sind die lernenden Subjekte nicht mehr als Nachkonstrukteure in den Vollzug sukzessiver, subjektiv ausgelagerter und das Subjekt auslagernder Wissensaneignung eingespannt, sondern sie werden als handelnde Subjekte zum Teil des Lernprozesses; lerntheoretisch gesprochen geht es im selbstorganisierten Lernen nicht um die sukzessive, gesteuerte Substitution subjektiver Schemata durch objektive Gesetzmäßigkeiten, sondern um die Erweiterung subjektiver Schemata (mit deren Unterstützung dann auch objektives Wissen erschlossen werden kann).
Für das Durchlaufen des Problemlöseprozesses (s. o.), der wohl als eine elementare Form des Lernens angesehen werden kann, hat dies weitreichende Konsequenzen: Im angestrebten Idealfall selbstorganisierter Lernprozesse wird dieser vollständig abgearbeitet; Lehrende und Lernhilfen sind nicht mehr das Komplement zu im lernenden Subjekt fehlenden Bestandteilen, sondern sie sind *Teil des subjektiven Lösungsprozesses*: Bereits die Initiation des Problemlöseprozesses geht im selbstorganisierten Lernen vom Lernenden aus; im Idealfall werden für alle weiteren Schritte Lernhilfen, Mitlernende und Lernbegleiter/innen zur Überwindung von Lernbarrieren eingespannt. Der/die Lernbegleiter/in fragt nicht Wissen ab, sondern wird für mögliche Lösungshilfen von den Lernenden konsultiert. Somit hat auch die *kommunikative_Grundsituation* selbstorganisierter Lernprozesse eine völlig andere Struktur: Die für das Problemlösen eingesetzten sprachlichen Handlungsmuster sind zweckrational auf den Löseprozeß bezogen. Die mentale Organisation im Wissen der Lernenden ist somit nicht das von Schäfer für fremdbestimmte Lernprozesse zu Recht kritisierte So-tun-als-ob, sondern weist eine Gebrauchswertorientierung auf. Die Handlungsstrukturen selbstorganisierter Lernprozesse simulieren nicht den Problemlöseprozeß mit verteilten Rollen, sondern leisten einen instrumentellen Beitrag zur Lösung des jeweiligen Problems.
Damit ist im selbstorganisierten Lernen eine für das Erinnern konstitutive Bedingung eingelöst, die beim fremdbestimmten Lernen fehlt. Die subjektive Ereignisbeteiligung gibt den Lernereignissen – mit James gesprochen – „that warmth and intimacy". Die erhöhte Reflexi-

onsnotwendigkeit im selbstorganisierten Lernvorgang begünstigt eine Abtragung der Lernereignisse im Gedächtnis; die Erinnerungswahrscheinlichkeit wächst parallel zur handelnden/reflektierenden Eigenbeteiligung am Lernprozeß. Das heißt nicht, daß alle selbstorganisierten Lernprozesse im Gedächtnis „abgespeichert" und einer bewußten Rekonstruktion zugänglich sind, das heißt aber, daß die Parameter, die das Erinnern begünstigen, bei selbstorganisierten Lernprozessen eher gegeben sind, als dies bei fremdbestimmten Lernprozessen der Fall ist.

4.2 Beziehungsstrukturen selbstorganisierter Lernprozesse

Die Beziehungsstruktur zwischen Lernenden und Lehrenden im fremdorganisierten Lernprozeß war durch zwei Merkmale gekennzeichnet worden: Zum einen konstituieren Lehrende über das spezifische Format der arbeitsteiligen Wissensaneignung das alter ego der Lernenden; zum anderen haben Lehrende – speziell im schulischen Kontext – Beurteilungs-/Autoritätsfunktion. Argumentiert wurde, daß diese Formen der „Rollenverteilung" eine personale Überdetermination und damit das Ausscheiden von elementaren Lernvorgängen aus dem Erleben und aus dem Gedächtnis begünstigen.
Was die Rolle der Lehrenden im Kontext selbstorganisierten Lernens betrifft, so ist diese mindestens in bezug auf das erstgenannte Merkmal vom fremdbestimmten Lernen zu unterscheiden. Als Teil des je subjektiven Aneignungsprozesses sind Lehrende nicht mehr das alter ego des lernenden Subjekts, sondern Hilfeleistende; die Erinnerung an die Lernbegleiter/innen, wie Lehrende im selbstorganisierten Lernkontext konsequent genannt werden, dürfte in dem Maße repräsentiert sein, wie sie als Handlungsbeteiligte im Lernprozeß relevant waren; d.h., im Gegensatz zum fremdbestimmten Lernen dürfte in der erinnernden Rekonstruktion der Lernbegleiter den mit ihm verknüpften Lernprozeß nicht substituieren, sondern ihn im Gegenteil sogar evozieren. Den Lernbegleiter/innen wird aller Wahrscheinlichkeit nach nicht interesselose, vom Lernprozeß abgebundene Sympathie oder Antipathie entgegengebracht, sondern gegenstandsbezogene Aufmerksamkeit. Somit wird die Form der Erinnerung an selbstorganisierte Lernprozesse und die sie begleitenden Personen nicht – wie das fremdbestimmte Lernen – eine primär personale, sondern eher eine sachbezogene Verankerung aufweisen.

Was die Beurteilungs- und Autoritätsfunktion betrifft, steht die Prognose für die Erinnerungswahrscheinlichkeit an selbstorganisierte Lernformen nicht ganz so günstig. Die Wirksamkeit der personalen Aufwertung aufgrund der institutionellen Autoritätsfunktion zu ungunsten des Lernprozesses ist abhängig von den institutionellen Bedingungen des selbstorganisierten Lernens. Behält der/die Lernbegleiter/in die Funktion, Gratifikationen auszusprechen oder zu verweigern, so wird auch das selbstbestimmte Lernen von personaler Überdetermination affiziert sein; diese Struktur bildet den Kern der immer wieder bemerkten paradoxalen Situation für selbstorganisiertes Lernen in „totalen Institutionen" (Foucault): Die Lernenden stellen sich auf institutionell gefordertes Handeln in der Weise ein, daß sie auf der Grundlage des Wissens, daß sie – um gute Ergebnisse zu erzielen – „selbstorganisiert" lernen sollen, entsprechende Strategien entwickeln: Statt – wie im fremdbestimmten Lernen – das Muster „Aufgabe stellen/Aufgabe lösen" werden Handlungsmuster erworben, bei denen es darum geht, den Lehrenden Selbstorganisation zu suggerieren. Solche an der Oberfläche durchaus als „selbstorganisiert" charakterisierbare Handlungsstrukturen werden unter der Hand das, was fremdorganisierte Lernprozesse elementar auszeichnet: An die Stelle einer subjektiven Handlungsstrukturierung tritt das So-tun-als-ob.
Was die Erinnerungswahrscheinlichkeit an so strukturierte vermeintlich selbstorganisierte Lernprozesse betrifft, ist sie ebenso unwahrscheinlich wie die Erinnerung an fremdbestimmte Lernprozesse. Erinnert werden allenfalls die ausgefallenen Strategien, mit denen man sich auf die ausgefallenen Anforderungen der Institution eingestellt hat. Eine Erinnerung an die sach- und prozeßbezogene Aneigungsgeschichte tritt dann notwendig hinter die Erinnerung an die Geschichte der suggestiven Strategien zurück.

4.3 Zeit- und Raumstrukturen selbstorganisierter Lernprozesse

Auch für die zeitliche Strukturierung waren für fremdbestimmte Lernprozesse zwei Organisationsformen als zentral bestimmt worden: die makrostrukturelle sowie die mikrostrukturelle zeitliche Organisation: Für die makrostrukturelle zeitliche Organisation war ein Übermaß an Wiederholungen geltend gemacht worden, eine Auflösung linearer in zyklische Zeitabläufe, die die für das Erinnern notwendige temporale

Kontextualisierung wirksam blockieren. Selbstorganisierte Lernprozesse insbesondere in der Erwachsenenbildung weisen diese Form der makrostrukturellen Zyklizität in der Regel nicht auf, sie ist aber auch hier nicht grundsätzlich ausgeschlossen. Sollte sich eine zeitliche „Routine" selbstorganisierten Lernens einstellen, so wären auch hier die temporalen Kontextualisierungen und damit die Wahrscheinlichkeit des Erinnerns erschwert.
Betreffs der mikrostrukturellen Zeitorganisation läßt sich jedoch zwischen fremd- und selbstorganisierten Lernprozessen eine konstitutive Differenz angeben: Während in fremdbestimmten Lernprozessen die Handlungen der Lernenden notwendig synchronisiert sind, was zu einer Aufhebung der „subjektiven Zeit" führt, sind selbstorganisierte Lernprozesse idealerweise über diejenige Zeit definiert, die die Lernenden für die Aneigung des entsprechenden Gegenstandes, der entsprechenden Fertigkeit etc. benötigen. Eigendefinierte Zeiten „bahnen" James zufolge geeignete Kontextualisierungen; die mit dem eigenen Handeln verknüpfte differentielle Zeit bietet demnach ein geeignetes Raster für partikulare Verankerungen und somit einen erinnernden Zugriff auf partikulare Lernerfahrungen.
Die Raumorganisation im selbstorganisierten Lernen ist keiner institutionellen Territorialisierung unterworfen. Ebenso wie die mikrostrukturelle Zeitorganisation orientiert sich die räumliche Organisation an den Erfordernissen des Lernprozesses. Die funktionale Bewegung des Körpers im Raum dürfte dazu führen, daß mit dem Raumerleben Tätigkeiten assoziiert werden, die elementar mit spezifischen Phasen des Lernverlaufs verknüpft sind. D.h., ein erinnernder Rekurs auf Räumlichkeit evoziert ebenso wie ein Rekurs auf für den Lernprozeß relevante Personen eine Erinnerung an das Lernen oder an Teile des Lernprozesses. Jedoch dürfte Räumlichkeit in der erinnernden Rekonstruktion an selbstorganisierte Lernprozesse tendenziell eine geringere Rolle spielen als Zeitlichkeit, ist die räumliche Wahrnehmung doch – folgt man Kant – der temporalen nachgeordnet. Und wenn, wie vermutet werden kann, die zeitliche Struktur hinreichende Kontextualisierungen für eine Biographisierung des Lernens zur Verfügung hält, wird Räumlichkeit aller Wahrscheinlichkeit nach nicht für eine Verankerung des Erinnerns funktionalisiert sein.

5. Handlungspraktische Konsequenzen des Vergessens und Erinnerns von Lernprozessen für das Weiterlernen

Einiges spricht dafür, anzunehmen, für die aktuelle pädagogische Arbeit spiele es keine Rolle, ob Lernende sich nachträglich an den Lernprozeß erinnern. Wesentlich sei der Lernerfolg; und der bemesse sich nicht an der Erinnerung an den Lernvorgang, sondern an den Fertigkeiten, dem Wissen, den Fähigkeiten, die die Lernenden erworben haben. Der Lernvorgang selbst sei nach eingetretenem Lernerfolg eher unnützer Ballast, der abgeworfen werden könnte. Grosso modo ist diese Auffassung natürlich berechtigt. Die Kompetenz, eine Fremdsprache zu sprechen, hängt nicht davon ab, sich daran zu erinnern, wie man sie erworben hat. Was aber, wenn ich eine weitere Fremdsprache lernen möchte? Die Erinnerung an den ersten Fremdsprachenerwerb geht elementar in den neuen Lernprozeß ein. Und dabei sind es nicht nur die im Erstlernen angeeigneten routinisierten „Arbeitstechniken", sondern es ist auch und wesentlich die Erinnerung an innere Erlebnisse und Bilanzierungen, die die jeweiligen Lernstrategien, Lernprozesse und die Lernbereitschaft strukturieren.

So wird für diejenigen, die sich die erste Fremdsprache im fremdbestimmten Lernen angeeignet haben, die Wahl der Lehrenden für den Erwerb einer zweiten Fremdsprache eine herausragende Rolle spielen. Denn den Lehrenden wird im erinnernden Rückgriff an diese Lernform, wie gezeigt wurde, eine hohe psychologische Bedeutung für den eigenen Lernprozeß eingeräumt. Die fehlende aktive Erinnerung an subjektive Aneigungsverfahren wird dann dazu führen, den Lehrenden die Strukturierung des Lernprozesses weitgehend zu überlassen; die Lernenden treffen damit auf ein biographisch vertrautes Muster. Im günstigen Fall werden Hilfen zur Problembewältigung vom Lehrenden eingeklagt werden, im ungünstigen Fall wird bei Mißerfolg die Erinnerung wach, daß die eigene Lernleistung unterdurchschnittlich war; das Gefühl des Versagens und in der Folge die Kapitulation sind gewissermaßen zwangsläufig.

Wer sich dagegen die erste Sprache in weitgehend selbstorganisiertem Lernen angeeignet hat (im sog. „ungesteuerten" Erwerb), wird auf der Grundlage seiner biographischen Erfahrungen eventuell ein multiples Lernangebot nutzen können. Den Lehrenden wird die Strukturierung des Gegenstandes vermutlich nicht einfach überlassen werden; vielmehr werden die Lernenden den Lernprozeß eigeninitiativ mitstruktu-

rieren. Mißerfolge werden zum Anlaß des Weiterlernens genommen (Veränderung der Lernstrategie, Prüfen des Lernmaterials, Befragung der Lehrenden etc.). Eine Kapitulation ist weniger wahrscheinlich. Die günstigen Prognosen für *Lern*strategien und *Lern*bereitschaft beim Weiterlernen auf dem Hintergrund der biographischen Erfahrung in selbstorganisierten Lernprozessen können jedoch nicht umstandslos auf Prognosen für *Lehr*strategien und *Lehr*bereitschaft abgetragen werden. Die je subjektive Biographisierung selbstorganisierter Lernerfahrungen läßt sich – und das ist eine ihrer elementaren Qualitäten – nicht in objektive Lehrstrategien ummünzen. Vielleicht aber hält sie die Erinnerung an die Subjektivität der Lernenden wach.

Anmerkungen

1 Zitat aus: Interview Felix. In: Koller/Kokemohr 1994, S. 163.
2 Vgl. hierzu z. B. Alheit 1995.
3 Vgl. zu einem Überblick über die Forschungsgeschichte Schulze 1991.
4 In näherer Zukunft ist eine verstärkte Wiederbelebung des Interesses an einer narrativen Geschichtsrekonstruktion zu erwarten (vgl. Vaassen 1996).
5 Vgl. zu diesem Ansatz weiter Seyfarth-Stubenrauch 1985, Steinbach 1985, Mutschler 1985.
6 Vgl. hierzu Bude 1986 und Hoerning 1987.
7 Zu einer Abgrenzung zwischen intentionalem und nicht-intentionalem Lernen („lernen en passant") vgl. Reischmann 1995.
8 Vgl. auch die frühen Gedächtnistheorien in der Folge Wundts; zu einem Überblick vgl. Klippel 1997.
9 Zu den Metaphern des Erinnerns vgl. Assmann 1991.
10 Dabei steht bei James wie insgesamt in der Gedächtnisforschung die bewußte Erinnerung im Zentrum.
11 Zu einer umfassenden Kulturgeschichte des Vergessens vgl. Weinrich 1997.
12 Mit dem (vor allem in Deutschland provozierenden) Titel des Sammelbandes „Vom Nutzen des Vergessens" (Smith/Emrich 1996) klingt sogar die Frage an, ob nicht das Vergessen den expliziten und darüber hinaus psychisch erforderlichen Normalfall darstellt, vor dessen Hintergrund das Sich-Erinnern eine außerordentliche Rekonstruktionsleistung ist.
13 Der Autor bezieht sich auf autobiographische Äußerungen bekannter Persönlichkeiten; vgl. z.B. die Beiträge in Kempowski 1976.

[14] Auf die seit den siebziger Jahren einsetzende Kritik an fremdbestimmten Lernprozessen in der Schule sowie zur Ausarbeitung von Alternativkonzeptionen kann hier nicht weiter eingegangen werden; vgl. exemplarisch Meyer [7]1985.

[15] Zur Rolle der Zeit in autobiographischen Rekonstruktionen vgl. auch Voges 1987.

[16] Die notwendig auftauchenden Schwierigkeiten der Synchronisierung werden mittels sog. „binnendifferenzierter Verfahren" zu beheben versucht; die Binnendifferenzierung kann so als Reparaturverfahren eines Prozesses gelten, der das zu behebende Problem selbst verursacht hat.

[17] Vgl. zusammenfassend Bude 1995.

Literatur

Alheit, P. (1995): „Biographizität" als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 276–307

Assmann, A. (1991): Zur Metaphorik der Erinnerung. In: Assmann, A./Harth, D. (Hrsg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt/M., S. 23–35

Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München, S. 19–79

Bäumer, G./Droescher, L. ([5]1924): Von der Kinderseele. Beiträge zur Kinderpsychologie aus Dichtung und Biographie. Leipzig

Bude, H. (1986): Zum Problem der Selbstdetermination. In: Soeffner, H.-G.: Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt/M., S. 84–111

Bude, H. (1995): Raum als soziale Kategorie. In: Regio 8. Lebensstile und Raumerleben. Zur Analyse und Empirie von Strukturveränderungen in der sozialen Raumerfahrung, S. 21–29

Ehlich, K./Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen

Emrich, H. (1996): Über die Notwendigkeit des Vergessens. In: Smith/Emrich 1996, S. 27–78

Fendt, H., u.a. (1976): Sozialisationseffekte der Schule. Soziologie der Schule II. Weinheim, Basel

Hardach-Pinke, I./Pinke, G. (1978 [1990]): Deutsche Kindheiten 1700–1900. Autobiographische Zeugnisse. Frankfurt/M.

Henningsen, J. (1962): Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Eine methodologische Erörterung. In: Neue Sammlung, H. 6, S. 450–461

Hoerning, E. (1987): Lebensereignisse: Übergänge im Lebenslauf. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen, S. 231–259

Hoerning, E. (Hrsg.) (1991): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Hoffmann, E. (1960): Kindheitserinnerungen als Quelle pädagogischer Kinderkunde. Heidelberg
Hollenstein, E., u.a. (1990): Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation. Bonn
James, W. (1890 [1950]): The principles of Psychology. Vol. I., Ch. XVI: „Memory". New York, S. 643–689
Kant, I. (1781 [²1976]): Kritik der reinen Vernunft. Reprint. Frankfurt/M.
Kempowski, W. (Hrsg.) (1976): Immer so durchgemogelt. Erinnerungen an unsere Schulzeit. Frankfurt/M.
Klippel, H: Gedächtnis und Kino. Frankfurt/M.
Koller, H.-Ch./Kokemohr, R. (Hrsg.) (1994): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim
Laermann, K. (1975): Alltags-Zeit. Bemerkungen über die unauffälligste Form sozialen Zwangs. In: Kursbuch, H. 41, S. 87–105.
Meyer, H. (⁷1985): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt/M.
Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. München
Reischmann, J. (1995): Lernen en passant die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung , H. 4, S. 200–204
Schäfer, A. (1978): Zur gesellschaftlichen Formbestimmtheit schulischer Sozialisation. Köln
Schäfer, G. E.: Äquilibration und Krise. Orientierungspunkte für eine biographische Bildungsforschung. In: Bittner, G. (Hrsg.) (1994): Biographien im Umbruch. Lebenslaufforschung und Vergleichende Erziehungsforschung. Würzburg, S. 56–80
Schulze, Th. (1991): Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning 1991, S. 135–181
Seyfarth-Stubenrauch, M. (1985): Erziehung und Sozialisation in Arbeiterfamilien im Zeitraum 1870 bis 1914 in Deutschland, 2 Bde. Frankfurt/M. u.a.
Smith, G./Emrich, H. M. (1996): Vom Nutzen des Vergessens. Berlin
Steinbach, L. (1985): Lebenslauf, Sozialisation und „erinnerte Geschichte". In: Niethammer, L. (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Frankfurt/M., S. 393–435
Tietgens, H. (1991): Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: Hoerning 1991, S. 206–223
Vaassen, B. (1996): Die narrative Gestalt(ung) der Wirklichkeit. Grundlinien einer postmodern orientierten Epistemologie der Sozialwissenschaften. Braunschweig, Wiesbaden
Voges, W. (1987): Zur Zeitdimension in der Biographieforschung. In: ders. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen, S. 125–141
Waller, W. (1932 [1965]): The sociology of teaching. New York
Weinrich, H. (1997): Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens. München
Weinrich, H. (1998): Privates und öffentliches Vergessen. In: ZiF Mitteilungen, H. 1, S. 8–20

II. Aus dem Spektrum selbstorganisierten Lernens in (berufs-)biographischer Reflexion

Günther Dohmen

Selbstorganisiertes Lernen in Herausforderungssituationen

Es war im Krieg, 1943. Ich hatte gerade (als Flakhelfer) mein Notabitur erfolgreich absolviert und war gleich danach zum Arbeitsdienst (RAD) eingezogen worden. Nach Abschluß der üblichen Formalausbildung (mit unsinnigem Spatendrill) wurde meine RAD-Einheit zu Dammbauten in den Rheinauen südlich von Karlsruhe eingesetzt. Wir waren in einem großen Barackenlager in der Nähe der Arbeitsplätze untergebracht. Nach acht Tagen schwerer ungewohnter Erdarbeiten wurde ich zum Lagerführer befohlen, der mir eröffnete, ich sei ab sofort abkommandiert, um die Leitung des Sanitätsreviers zu übernehmen. Begründung: Er habe aus meinen Papieren entnommen, daß ich in der Feldscher-HJ eine Sanitätsausbildung erhalten habe und ja ohnehin die Sanitätslaufbahn einschlagen wolle. Er fügte noch hinzu, ich müsse halt sehen, wie ich zurechtkomme mit den Sprechstunden und der Betreuung der Patienten und vor allem auch mit den Simulanten im Krankenrevier. Im übrigen komme ja jeden Samstag ein Arzt vorbei für die schwereren Fälle. Besonders kritische Notfälle solle ich ins nächste Krankenhaus überweisen. Die Überweisungen müsse ich ihm aber vorher zur Unterschrift vorlegen. „Außergewöhnliche Zeiten machen auch außergewöhnliche Verantwortungsübernahmen nötig."
Damit war ich Leiter und Alleinbetreiber eines kleinen Lazaretts, das in einer Lagerbaracke untergebracht war. Ich hatte darin ein eigenes Zimmer, ein großes Sprechzimmer mit drei Schränken für Verbandsmaterialien, Arzneien und medizinische Nachschlagewerke und zwei Krankenstuben mit je vier Betten. Das war zweifellos eine wesentliche Verbesserung meiner äußeren Situation. Aber bei der Durchsicht des Arzneischranks und erst recht in der ersten Sprechstunde wurde mir bewußt, wie sehr die Aufgaben, die da auf mich zukamen, meine Kenntnisse und Kompetenzen überforderten. Es hatte sich bald her-

umgesprochen, daß ein neuer „Sani“ aus den eigenen Reihen im Krankenrevier war. Da man mindestens einen halben Tag Arbeitseinsatz „schwänzen“ konnte, wenn man sich nach dem Morgenappell wegen gesundheitlicher Beschwerden zur Sprechstunde meldete, gab es zunächst einen großen Andrang, und ich wurde mit den verschiedensten Krankheitssymptomen konfrontiert. Es gab auch Verletzungen, Wunden, Ekzeme, Verstauchungen, Knochenbrüche – aber damit kannte ich mich einigermaßen aus: Wundbehandlung, Verbände und Schienen anlegen usw. hatte ich gelernt. Bei dem sehr häufig vorkommenden „Muskelkater“ war es schon schwieriger, die Schwere der Behinderung festzustellen und z.B. meine begrenzte Kraft und Kapazität zum Massieren auf diejenigen zu konzentrieren, die das am dringendsten brauchten. Aber ganz unbehaglich wurde mir zumute bei Kopf-, Bauch-, Hals-, Ohren- und Rückenschmerzen, Herz- und Kreislaufbeschwerden, Stechen in der Brust – und Geschlechtskrankheiten. Wie sollte ich zu zuverlässigen Diagnosen kommen, eventuelle Ansteckungsgefahren rechtzeitig erkennen und die festgestellten Erkrankungen richtig behandeln?
Ich machte mir während der Sprechstunden über jeden Patienten und seine Beschwerden genaue Notizen, fragte im einzelnen nach, maß routinemäßig die Temperatur, drückte auch mal hier und mal da, um die Schmerzstellen genauer zu lokalisieren – was sichtlich Eindruck machte. Meistens gab ich zuerst einmal irgendwelche unschädlichen Tropfen oder Traubenzucker-Tabletten mit der Bemerkung, daß dies die Beschwerden sicher bis morgen mildern werde. „Wenn es aber wider Erwarten bis morgen früh nicht besser geworden ist, dann mußt du wieder in die Sprechstunde kommen, dann gehen wir vielleicht zusammen zum Arzt oder ins Krankenhaus.“ Viele Beschwerden waren tatsächlich am nächsten Tag weg. Die Aussicht auf eine genauere Untersuchung durch Arzt und Krankenhaus schreckte diejenigen, die nichts Ernsthaftes hatten, meistens ab, noch einmal wiederzukommen. Bei denen, die ein zweites Mal kamen, suchte ich, so gut ich konnte, mit Hilfe der medizinischen Fachbücher, die ich vorfand und die ich oft bis spät in der Nacht durchforstete, eine Art Grobdiagnose zu machen. Und dann rief ich jeden Abend meinen Vater an, der praktischer Arzt war, und schilderte ihm die einzelnen Fälle und Beschwerden. Er gab mir zu jedem Fall für den nächsten Tag einen Rat, was zu tun, zu fragen, zu untersuchen, zu messen, zu verordnen und wo eventuell noch besonders zu drücken, tasten, massieren sei. Auf meine Rückfra-

gen erhielt ich auch Begründungen und Erklärungen zu den vorgeschlagenen Handlungsrezepten. Meine Erfahrungen mit den Behandlungsvorschlägen und die Ergebnisse wurden immer wieder telefonisch ausgetauscht und gemeinsam zu erklären versucht. Wo ein Fall ernster aussah, erhielt ich den Rat: „Fahr lieber morgen gleich zum nächsten Arzt oder ins nächste Krankenhaus mit dem Patienten."
Ich habe in diesen wenigen Wochen im Krankenrevier wahrscheinlich mehr über Medizin gelernt als in mehreren Semestern Medizinstudium an der Universität, zumal mein Vater mich jeweils knapp zusammengefaßt einführte in die aus der Sicht des Praktikers plausiblen medizinischen Erkenntniszusammenhänge, die ihn zu den einzelnen Behandlungsvorschlägen veranlaßten. Manchmal konnte diese Erklärung aber auch einfach lauten: „Das hat sich bei einem ähnlichen Fall eher zufällig als wirksam erwiesen, obwohl ich es mir medizinisch nicht recht erklären kann"
Nach den ersten zwei bis drei Wochen begann ich mich sicherer zu fühlen. Aber als ich mir allmählich schon fast wie ein alter Hase in dem Geschäft vorkam, wurden wir aus dem Arbeitsdienst entlassen und zur Wehrmacht eingezogen.
Das war meine erste intensivere Erfahrung mit dem „learning by doing", dem Lernen im Handlungszusammenhang. Seitdem hat mich dieses ad-hoc-Lernen in praktischen Herausforderungssituationen immer wieder beschäftigt, und ich habe solche Ernstsituationen, wenn sie sich anboten, auch immer bewußter angenommen und dabei verschiedene Bewältigungsmöglichkeiten durch Selbstlernen erprobt.
Heute frage ich mich in der Rückschau auf dieses Schlüsselerlebnis: Was war das eigentlich für eine Art des Lernens? War es ein *„selbstgesteuertes Lernen"?* Wenn Selbststeuerung die wesentliche Mitbestimmung der Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens durch die Lernenden meint, dann fehlte da etwas: Mir war fast alles „Inhaltliche" durch die wechselnden Situationen und Anforderungen vorgegeben. Ich mußte „nur" richtig reagieren auf das, was sich mir jeweils als Verletzung oder Erkrankung präsentierte. Und auch die Entscheidung, *wie* ich dann in diesen Reaktionszusammenhängen jeweils gelernt habe, um Patienten richtig zu behandeln, wurde weitgehend durch die Expertenberatung und -steuerung und durch die vorhandene Fachliteratur bestimmt. Deshalb war dieses Lernen doch wohl eher ein *„selbstorganisiertes Lernen*", denn das Arrangement mit den Sprechstunden-

Aufzeichnungen, den Beratungstelefonaten und der Fachlektüre habe ich jeweils im wesentlichen selbst „organisiert".
Vielleicht war aber, in einer zentraleren Perspektive gesehen, die *Situationsbezogenheit* das wesentlichste Charakteristikum dieses Lernens? Es war zweifellos ein im wesentlichen durch praktische Problemsituationen herausgefordertes Lernen, was ich da praktiziert hatte, also ein „*situatives Lernen*". Da das situative Lernen aber häufig mit dem Anspruch der Kompetenzentwicklung verbunden wird, stellt sich die Frage, inwieweit für mich mit dem geschilderten Fall auch ein „*kompetenzentwickelndes situatives Lernen*" verbunden war. Ich kann dazu nur sagen, daß ich mich tatsächlich zunehmend kompetenter fühlte. Aber was war das für eine Kompetenz, und wie und wodurch hat sie sich entwickelt? Ich erinnere mich, daß ich damals bei mir so etwas wie ein „Gespür", ein mehr gefühlsmäßiges als klar bewußtes „Sensorium" für einige typische Krankheitssymptome und vor allem auch eine wachsende Erfahrungskompetenz aus dem Umgang mit bestimmten Patienten, bestimmten Arzneien und der Art ihrer Verwendung feststellte. Dabei entwickelte sich nicht nur eine fachliche, sondern auch eine soziale „Schlüsselkompetenz" – und eine nicht nur rational-kognitive, sondern eine ganzheitlichere, auch das Emotionale einschließende Umgangskompetenz.
Und wie stand es, genauer betrachtet, mit der *Selbständigkeit* dieses Lernens? Ich war zwar weitgehend abhängig von der Expertenberatung, die ich jeweils fallbezogen (heute: „just in time") telefonisch abrufen konnte. Andererseits habe ich mir aber immer wieder selbst ein Bild, eine zusammenhängende Vorstellung zu machen versucht und dazu verschiedene Formen der Informationsverarbeitung nach eigener Entscheidung genutzt.
Welche Rolle spielte dabei die *Beratung* durch einen Experten? Wichtig war zweifellos die Möglichkeit, den zur Situationsbewältigung benötigten Rat jeweils unmittelbar fallbezogen abzurufen. Und es spielte auch eine Rolle, daß der Berater ein mir vertrauter Mensch war, dem ich meine Schwierigkeiten offen mitteilen konnte, bei dem ich sicher sein konnte, daß er mir uneigennützig helfen wollte, und von dem ich überdies wußte, daß er ein sehr erfahrener und beliebter praktischer Arzt war. Aber es war auch ein Berater, dessen Vorlieben und Schwächen ich kannte und dessen Ratschläge ich dementsprechend auch einmal relativieren konnte. Ich wußte z.B. von seiner Abneigung gegen das Eindringen psychologischer Krankheitserklärungen und Behand-

lungen in die klassische, für ihn im wesentlichen naturwissenschaftliche Medizin. Daraus zog ich die Konsequenz: Wenn ich irgendwo psychische Ursachen vermutete, wußte ich, daß ich dazu seinem Rat nicht einfach folgen konnte.
Es wurde für mich eine bleibende Erfahrung, wie sehr der Einfluß einer Beratung auch abhängig ist vom jeweiligen Bekanntheits- und Vertrauensverhältnis des Ratsuchenden zu dem Berater. Je besser der Lernende (bzw. der Patient) den Berater kennt, desto eher kann er dessen Ratschläge aufgrund dieser Kenntnis einschätzen und gegebenfalls relativieren. In jedem Fall aber ist ein erhaltener Rat seitdem für mich immer auch eine Herausforderung zur eigenen Einschätzung seiner Relevanz aufgrund der persönlichen Kenntnis des Beraters – und der jeweils gegebenen Gesamtsituation.
Ich habe damals schon die erhaltenen Ratschläge nicht einfach mechanisch angewandt, sondern habe immer wieder versucht, die Begründung zu verstehen und mir selbst ein zusammenhängendes Bild zu machen. Und in dieses Vorstellungsbild ist dann z.B. auch mein Eindruck von der Person des Patienten, die der Telefon-Berater ja nicht kannte, mit eingegangen. Diese kritisch-reflektierte Einstellung zur *Autorität von Experten* hat sich dann später durch das persönlichere Bekanntwerden mit vielen dieser „Autoritäten" (z.T. mit großen Namen) weiter verstärkt und ist mir allmählich „in Fleisch und Blut übergegangen".
Was sich durch dieses Selbstlernen in ernsten Herausforderungssituationen deutlich wahrnehmbar entwickelt hat, waren vor allem handlungsleitende Problemlösungsvorstellungen, die aus verschiedenen Quellen zusammenflossen. Es waren offene hypothetische Vorstellungen von bestimmten krankheitlichen Abläufen und von entsprechenden Beeinflussungsmöglichkeiten bei verschiedenen Personen. Die kreative Phantasie spielte bei dieser *Vorstellungsbildung* eine große Rolle – allerdings war es eine mehr und mehr durch Beobachtung, Erfahrung, Wissen und Beratung gesteuerte Phantasie. Es handelte sich dabei wesentlich auch um ein „*konstruktives Lernen*", denn die verschiedenen Eindrücke, Erfahrungen, Informationen und Ratschläge wurden jeweils „konstruktiv" verarbeitet durch aktives Suchen, Auswählen, Deuten und Einordnen. Die Einzelinformationen mußten kreativ zusammengebaut werden zu problemlösungsrelevanten, handlungssteuernden Vorstellungs- und Wissenszusammenhängen. Und diese hypothetischen Vorstellungen mußten ständig wieder aufgrund neuer Infor-

mationen und Erfahrungen konstruktiv verändert werden. Das Entscheidende war dabei die konstruktive Verarbeitung der eigenen Erfahrungen – also ein „*konstruktives Erfahrungslernen*".
Die Erfahrung entwickelte sich vor allem aus Beobachtungen und dem erkenntnissuchend-reflektierenden Vergleichen mit ähnlichen früheren Beobachtungen und Erfahrungen. Das „Konstruieren" kam aber offensichtlich auch aus anderen Quellen: Das Beobachtete wurde sowohl auf ein kodifiziertes medizinisches Fachwissen, wie ich es jeweils aus den Fachbüchern zusammensuchte, als auch auf laufende Beratungen durch einen Experten bezogen. Dabei beeinflußten sich die eigene praktische Erfahrung und das eingebrachte Wissen wechselseitig, denn dieses fachliche Wissen mußte auf die jeweils besondere Herausforderungssituation und die betroffenen Personen hin zugespitzt und ausgelegt werden. Ich erinnere mich noch gut, daß ich es z.B. sehr spannend fand, am Morgen jeweils zu testen, ob das, was ich mir abends und in der Nacht mit Hilfe der Bücher und der Telefonberatung als Erklärung für bestimmte Symptome zusammengereimt hatte, sich eher bestätigte oder sich eher als Holzweg erwies. Und ich mußte auch immer wieder feststellen, daß ich mit meinen hypothetischen Vor-Bildern falsch lag. War das nicht im Grunde doch nur ein Lernen durch „*trial and error*", das sich relativ blind durch das Wechselspiel von Versuch und Irrtumserfahrung und neuem Versuch schrittweise an die „Wahrheit" herantastet? Dagegen spricht, daß doch zunehmend von gezielten und durch Expertenwissen gestützten Hypothesen ausgegangen wurde, bei denen die Irrtumswahrscheinlichkeit erheblich begrenzt war im Vergleich zu einer sich nur durch offene Versuche jeweils an die „Wahrheit" heranschaukelnden Erkenntnissuche.
Es scheint eher ein gezielteres „*forschendes Lernen*" gewesen zu sein: Ich suchte jeweils auf die einzelnen Fälle bezogene neue Erkenntnisse, wollte herausfinden, was wirklich „dahintersteckte", wenn die Patienten ihre Beschwerden äußerten. Da es ein direkt fallbezogen passendes und unmittelbar anwendbares Wissen in der Regel nicht gibt, mußte es erst forschend gefunden und konstruktiv zubereitet werden.
Inwieweit spielte bei diesem konstruktiven situativen Lernen das eigene *Vorratswissen* aus früherem Lernen eine Rolle? Bei der Behandlung von Verletzungen schien das klar: Da half mir die Aktualisierung des in einer früheren Sanitätsausbildung erworbenen Know-how. Aber ich war z.B. schon in der Schule durch eine Biologielehrerin auf Zusammenhänge zwischen psychischer Verfassung und Erkrankung aufmerk-

sam geworden und hatte auch in den Fachzeitschriften meines Vaters schon etwas über sog. „Placebo-Effekte" gelesen. In meinen Sprechstunden im RAD-Lager ist das wieder hochgekommen, und ich habe verschiedentlich mit einfachen Traubenzuckertabletten, die ich z.T. vorgefunden und z.T. neu besorgt hatte, experimentiert. Diese Placebos wirkten, wenn sie überzeugend verordnet wurden, tatsächlich manchmal Wunder. Ich erinnere mich auch, daß mir in diesem Zusammenhang damals Molieres Stück „Le Malade imaginaire" einfiel, das wir noch kurz vor der Einberufung im Französischunterricht „behandelt" hatten, und daß mich diese Satire jetzt plötzlich viel mehr interessierte als damals: Auch das wurde eine – durch spätere Erlebnisse bestätigte – maßgebende Erfahrung und Erkenntnis: Der gleiche „Stoff", der im Unterricht kaum eine Bedeutung hatte, wurde interessant, sobald er für die Klärung einer eigenen Erfahrung wichtig wurde. Spricht das aber letztlich mehr für oder gegen das „*Vorweglernen*" in der Schule?

Wie auch immer sich jeweils das Verhältnis von aktualisiertem Vorwissen, laufend erweitertem Erfahrungswissen und gezieltem neuem Wissenserwerb in akuten Anforderungssituationen entwickelte, es war jedenfalls ein Zusammenspiel verschiedener Wissens- und Lernarten, was mir damals die Bewältigung der geschilderten Herausforderungssituation ermöglichte.

Ich hatte die Absicht, nach dem Krieg Medizin zu studieren. Das Medizinstudium war aber, als ich im Herbst 1945 aus Lazarett und Kriegsgefangenschaft zurückkam, wegen eines generellen numerus clausus für Medizin nicht möglich. Deshalb hatte ich nicht die Gelegenheit, das ad hoc situations- und fallbezogen erworbene medizinische Erfahrungswissen auszubauen und systematisch weiterzuentwikkeln. Ich denke heute, dieses Medizinstudium wäre eine wichtige Komponente für ein fruchtbares Wechselverhältnis zwischen situativem Erfahrungslernen und systematisch-formalem Lernen gewesen: organisiertes institutionalisiertes Lernen als Hilfe zur Ordnung, Verbindung, Ergänzung und Systematisierung des im Lebenszusammenhang erworbenen anlaßbedingt-bruchstückhaften Wissens und situatives Erfahrungslernen zur Wissens- und Motivationsgrundlegung für das (weniger intensive und weniger spannende) formale Lernen im Zusammenhang des Erwerbs von gesellschaftlichen Berechtigungen.

Auch für meine damals vollzogene Wendung zur Pädagogik war die lernende Situationsbewältigung in der RAD-Krankenstation eine wich-

tige Schlüsselerfahrung: Sie hat vor allem dazu geführt, daß ich mich nicht einseitig mit dem institutionalisierten, pädagogisch organisierten Lernen befaßt habe, sondern stets das mehr oder weniger selbstgesteuerte Erfahrungslernen in praktischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen mit im Blick behielt und mich z.B. in der Lehrerausbildung für längere Praktika zu Beginn des wissenschaftlichen Studiums engagiert habe. Die „Praxis" des menschlichen Lernens und ihre Auslegung und Deutung haben mich jedenfalls seitdem immer wieder als Problem und Herausforderung fasziniert, auch aus weiteren Praxiserfahrungen ist ein kritisches Bewußtsein gegen abgehobene Theorien und Deutungsansätze genährt worden.

Welche der vielen in der Pädagogik gängigen Erklärungsformeln für menschliches Lernen traf auf das zu, was und wie ich in diesen Herausforderungssituationen gelernt habe? In der geschilderten Krankenrevier-Praxis gab es offenbar eine eigenartige und situativ wechselnde Mischung verschiedener Komponenten, für die ich keine ganz adäquate „Theorie" finden konnte.

Später habe ich ähnliche Erfahrungen mit selbstorganisiertem und mit selbstgesteuertem Lernen in herausfordernden Praxissituationen gemacht. Während meines Studiums in Heidelberg standen wir z.B. unmittelbar nach der Währungsreform vor einer besonders kritischen Herausforderung: Die meisten Studenten und Studentinnen konnten ihre Miete, das Mensa-Essen, die Straßenbahnfahrten, die Studiengebühren usw. nicht mehr bezahlen. Wir haben damals über den ASTA – ich war zu dieser Zeit der Vorsitzende – eine studentische Selbsthilfeorganisation aufgebaut, und zwar:

1. eine Solidaritätsaktion „Studenten helfen Studenten", die die verschiedensten sozialen Dienste (von Koch- und Verkehrsgemeinschaften bis zu Büchertausch- und Flohmärkten) ohne Entgelt auf Gegenseitigkeitsbasis oder (wie bei der Übernahme des Mensabetriebs) zum Selbstkostenpreis organisierte, und
2. eine Arbeitsvermittlung für Studenten zur Übernahme von jeder Art von Gelegenheitsarbeiten (von Telefonvermittlung, Fremdenführung, Kinder- und Krankenbetreuung, Transport- und Reparaturdiensten bis zur eigenen Aufführung von Konzerten und Theaterstücken), wobei jeweils 10% der Einnahmen in eine Unterstützungskasse für besondere Notfälle abgeführt wurden.

Auch dabei standen wir immer wieder vor der Situation, daß uns die Kenntnisse und Kompetenzen fehlten für die verschiedenen Tätigkei-

ten, die wir plötzlich übernehmen mußten. Wir mußten das dazu nötige Lernen jeweils selbst organisieren – meist durch ad-hoc-Vermittlung von Know-how durch einige Studenten und Studentinnen, die schon einschlägige Erfahrungen (auch z.B. als Kellner, Friseure, Rote-Kreuz-Helfer, Fahrlehrer, Filmvorführer etc.) hatten und die nun ganz ungewohnte Lehrer- und Mentorenfunktionen übernahmen. Dazu mußten das in der Studentenschaft vorhandene Kompetenzpotential und die verfügbaren Instruktionsmaterialien erfaßt und über eine von den KommilitonInnen selbst organisierte Agentur vermittelt werden. Bei dieser erfolgreichen und von den Professoren und von weiten Teilen der Bevölkerung unterstützten Solidaritätsaktion haben viele Studenten und Studentinnen nicht nur neue Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch wesentliche personale, soziale, organisatorische Schlüsselqualifikationen erworben – und zwar gemeinsam selbstorganisiert in entsprechenden Herausforderungssituationen.
Als junger Lehrer habe ich dann in den fünfziger Jahren eine Art „Free School" gegründet, wohl die erste „ virtuelle" Schule ohne eigene Schulräume und sogar ohne Lehrer in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. Das Lernen in dieser Nicht-Schule konzentrierte sich ganz auf die Frage: „Wie funktioniert das eigentlich alles in unserer Stadt? Und warum funktioniert manches so schlecht?" Alle Jugendlichen ab 16 Jahre konnten teilnehmen, wenn sie auch zu aktiver Mitarbeit bei der Selbstorganisation des gemeinsamen Lernens bereit waren. Die Jugendlichen (in der Mehrheit Schüler) erkundeten in selbstorganisierten Projektgruppen alle Facetten des städtischen Lebens, und sie lernten vor allem in wechselnden Praktika bei den verschiedensten Einrichtungen: im Bürgermeisteramt und allen städtischen Ämtern, in den Versorgungsbetrieben (Wasserwerk, Elektrizitätswerk etc.), den kommunalen Serviceeinrichtungen (von der Feuerwehr bis zur Müllabfuhr), den Wirtschaftsbetrieben (Fabriken, Geschäfte, Großhandelsfirmen etc.), den Unfallrettungsdiensten, Arztpraxen, Apotheken, Krankenhäusern, dem Gesundheitsamt etc., bei der Verkehrs- und Kriminalpolizei, in Gerichten und Gefängnissen, in Verkehrsbetrieben und Transportunternehmen, in Zeitungs- und Rundfunkredaktionen, beim Arbeitsamt, Finanzamt, Wohnungsamt, bei Versicherungs- und Maklerbüros – auch in anderen Bildungseinrichtungen bis zur Universität und Lehrerfortbildung. Die Praktikumserfahrungen und die Gespräche mit den Leitern und Mitarbeiterinnen wurden von den Arbeitsgruppen jeweils sorgfältig dokumentiert, ausgewertet, diskutiert und evaluiert. Meine

Aufgabe war dabei die eines immer wieder bei Bedarf einspringenden Anregers, Vermittlers und Koordinators – der nach dem erfolgreichen Anlaufen des Projekts von den Jugendlichen auch durch eine demokratische Abstimmung in dieser „Vertrauenslehrer"-Funktion bestätigt wurde.
Das Schuljahr mündete dann in eine große öffentliche Debatte mit den Bürgermeistern, dem Stadtrat, den Leitern der besuchten Einrichtungen und der Presse. Dabei trugen die Jugendlichen ihre selbst erarbeiteten Erfahrungen, Meinungen und Reformvorschläge vor – von denen einige auch tatsächlich (mit kräftiger Unterstützung der lokalen Presse) umgesetzt wurden. Der Andrang zu diesem offenen selbstorganisierten Lernen in praktischen Arbeitssituationen war überwältigend. Es gab weder Schulgeld noch Anwesenheitskontrollen, und es wurde schnell die mit Abstand größte „Schule" in der Stadt. Selbst Schüler, die am Vormittag in ihrer „normalen" Schule gefehlt hatten, kamen an den Nachmittagen freiwillig zu „ihrer" freien alternativen Schule – weil sie hier selbständiger, praxisnäher und interessanter lernen konnten als im stundenplanmäßigen, vom übrigen Leben in ihrer Umwelt abgehobenen Fachunterricht. Die von einem gewählten Organisationsausschuß täglich (kostenlos) in der Zeitung angekündigten Termine und Treffpunkte für die verschiedenen Praktikumsgruppen und besonders auch die offenen Einführungs- und Besichtigungstreffen mußten zum Teil für die große Zahl der Interessenten mehrfach zu alternativen Zeiten arrangiert werden. Das Projekt fand auch deshalb so viel Unterstützung bei den Verantwortlichen in der Stadt und an den verschiedenen Praktikumsorten, weil viele Erwachsene damals noch vergangenheitsbelastet-unsicher waren und sich daher bemühten, ihre Aufgeschlossenheit für neue demokratische Lebens- und Lernformen zu zeigen.
Diese „alternative" Schule sollte aber keine Anti-Pädagogik oder Anti-Schulbewegung propagieren. Ich hatte eher die Vorstellung, von diesen Lernerfahrungen im Zusammenhang mit lebendigen Begegnungen und Arbeitssituationen in der Kommune könnten Impulse für eine stärkere Öffnung der amtlichen Schulen für das Leben und Arbeiten der Menschen „draußen" ausgehen, besonders auch Reformanstöße für mehr selbständiges, situatives, soziales Lernen. Warum sollte nicht z.B. der Biologieunterricht auch im Botanischen Garten, in einem Tierheim, im Wald, in einem Biotop, bei einer ökologischen Bürgeraktion usw. stattfinden und dort von den älteren Schülern selbst organisiert werden?

Warum sollten die Schüler nicht selbst politische Erkundungsabenteuer der verschiedensten Art in Selbstverwaltungen, Parteiversammlungen, Streikaktionen, Hearings, Gerichtsverhandlungen etc. unternehmen und darüber jeweils im staatsbürgerlichen Unterricht berichten und diskutieren? Die Schüler konfrontierten ihre Lehrer zunehmend mit solchen Vorschlägen, und einige Eltern, die in interessanten Arbeitsbereichen tätig waren, boten sogar ihre Hilfe bei der Organisation von Schülerbesuchen und Praktika an ihrem Arbeitsplatz an. Aber je stärker dieser (auch von der Presse unterstützte) Reformdruck auf den traditionellen Klassenzimmerunterricht wurde, desto mehr wurde dies auch zum Ärgernis für die Schulleiter, für die Schulbehörden und für die Mehrheit der konservativen Lehrer. Es formierte sich ein Widerstand, an dem die angestrebte wechselseitige Anregung, Ergänzung und Kooperation zwischen virtueller und offizieller Schule und zwischen fremd- und selbstorganisiertem Lernen scheiterte.

Was waren die Impulse für diese Bewegung zu einem weitgehend selbstgesteuerten Lernen in realen Lebens- und Arbeitssituationen? Der Antrieb kam nicht aus entsprechenden Reformvorbildern oder wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern aus akuten Situationen, deren Bewältigung oder Verbesserung zum Selbstlernen herausforderte, z.T. auch aus einem Unbehagen, einer Unzufriedenheit gegenüber einer gegebenen Situation und aus unbestimmten Vorstellungen vom angemessenen Handeln zur Situationsbewältigung oder Situationsverbesserung. Diese Erfahrung führte wohl auch in meiner späteren erziehungswissenschaftlichen Tätigkeit zu den Bemühungen, die Praxis des menschlichen Lernens auch in ihren überwiegend situativen, nicht pädagogisch organisierten Formen besser zu verstehen, anzuerkennen und in die Entwicklung des „lebenslangen Lernens“ einzubeziehen.

In diesem Zusammenhang erschien mir gegenüber der Vorstellung von einem bipolaren Transferverhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis das Bild von einem Dreiecks-Verhältnis richtiger, bei dem „das Leben“, d.h. das ad-hoc-Handeln und das informelle Lernen in aktuellen Herausforderungssituationen, als Grund, Quelle und Ansatzpunkt gesehen wird, aus dem Impulse sowohl zu wissenschaftlicher Forschung wie zu praktischen Reformversuchen kommen können. Der Primat wissenschaftlicher Erkenntnisse als unbedingtes Maß auch für neue Entwicklungen in der Praxis und die Vorstellung, es ginge vor allem darum, neue wissenschaftliche Erkenntnisse möglichst schnell in die Praxis umzusetzen, werden durch solche Überlegungen relativiert.

Heute bin ich davon überzeugt, daß wir so etwas wie eine eigene Forschungsrichtung brauchen, die z.B. die folgenden Fragen untersucht

- Welche Situationen fordern welche Menschen besonders zum Selbstlernen heraus?
- Wie kann das situative Lernen zu einer tragfähigen Grundlage für ein breiteres lebenslanges Lernen in allen Lebensbereichen und Bildungsinstitutionen werden?
- Wie führt das Unbehagen an der Praxis jeweils zur lernenden Entwicklung konzeptioneller Gegenentwürfe?
- Wie können Vorbilder und Ergebnisse eines lebensnäheren situativen Selbstlernens jeweils bestehende Strukturen und Institutionen beeinflussen?
- Wie verändert sich eine Reformkonzeption im Umsetzungsprozeß? Wie wird sie jeweils durch die Praxis korrigiert oder korrumpiert?
- Wie kann sich „naives" situationsbedingt-punktuelles Lernen durch Reflexion klären und weiterentwickeln?
- Wie können sich das informelle Erfahrungslernen und das formale schulartig organisierte Lernen wechselseitig ergänzen und befruchten?
- Wieweit können das Selbstlernen in einer lernanregenden Lebens- und Arbeitswelt und besonders das Problemlösungslernen in praktischen Herausforderungssituationen jeweils zum Fundament für eine breitere Weiterentwicklung des „lebenslangen Lernens für alle" werden?

Wenn die Herausforderungen zum Selbstlernen in Problemsituationen in so vielfältiger Weise weiterwirken können, sollte man dann nicht diese Ansätze künftig mehr beachten und ihnen bessere Entwicklungsmöglichkeiten geben?

Jost Reischmann

Die Wunderwelt selbstgesteuerten Lernens

Beispiel 1: Hermeneutik oder: Was ist „richtiges" Lernen?

Neun Jahre lang habe ich Violine spielen gelernt: Einmal pro Woche fuhr ich zum Musiklehrer, der mich in Theorie und Praxis durch Etüden, Sonatinen und Sonaten führte – fremdgesteuert. Selbstgesteuertes Üben zu Hause war eine lästige Pflicht. Als ich zum Studium das Elternhaus verließ, blieb die Violine in einer Ecke stehen.
Gitarre spielen habe ich nie gelernt. Aber beim Singen in der Jugendgruppe am Lagerfeuer ließ ich mir die ersten zwei Griffe (Insider wissen: G-D7) zeigen (Abfragen von Expertenwissen). Und dann die nächsten. Irgendwann bekam ich eine Gitarre zum Geburtstag (fremdorganisiert). Aus Liederbüchern brachte ich mir den Fingersatz für Begleitakkorde bei (selbstgesteuert – aber Nutzung fremdproduzierten Lehrmaterials), und bei Wanderungen, Partys und Jugendherbergsveranstaltungen gehörte ich mit anderen Sängern und Gitarrespielern zum Unterhaltungsteam. Es machte mir und den anderen großen Spaß. Ich brauchte nicht sonderlich zu üben, niemand mußte mich ermahnen, und heute noch ist die Gitarre sowohl beim Campingurlaub mit den Kindern als auch in der Wohnung griffbereit.
Fragt mich heute jemand, ob ich Gitarre spielen kann, würde ich vermutlich verneinen: Zwar kann ich eine Reihe von Liedern begleiten, tue dies auch mit Vergnügen, aber ich habe es nicht „richtig" gelernt, habe es mir eben „nur selbst beigebracht".
Diese Abwertung von „Do-It-Yourself-Lernen" war auch durchaus Lehrmeinung bei Größen der Pädagogischen Psychologie der sechziger Jahre. So bei Gagné: „... for the person who is not an intellectual giant, that is, for 98 percent of the population, the system of ‚educating oneself' simply will not work" (1965, S. 238). Da ich mich nicht für einen intellektuellen Giganten halte, kann mein Selbstlernen nichts Richtiges gewesen sein. Und bei Ausubel las ich: „The very nature of education as adequately guided instruction implies knowledgeable selection, organization, interpretation, and sequential arrangement of learning materials and experiences by academically component and pedagogically sophisticated persons rather than a trial-and-error process of self-

instruction“ (1968, S. 33f). Violine: Das habe ich richtig bei einer kompetenten Lehrperson gelernt. Aber ich spiele sie nicht. Mein Gitarre-trial-and-error-Selbstlernen dagegen hat Bestand. Seltsam: Was ist nun „richtiges“ Lernen?

Einen neuen Blick auf diese Frage eröffnete mir ein Buch, das Anfang der siebziger Jahre in der Pädagogik viel und irritierend diskutiert wurde: Robert Magers „Lernziele und programmierter Unterricht“ (1965). Er richtet den Blick nicht auf den Prozeß des Lehrens (was mich als ehemaligen Volksschullehrer, aber auch als Universitätsassistent und Volkshochschuldozent bisher ausschließlich beschäftigt hatte), sondern auf die Ziele, verstanden als die Handlungen, die ein erfolgreicher Lerner ausführt („operationale Lehrzieldefinition“). Es erschloß mir eine neue Denk- und Sehmöglichkeit: Nicht mehr nur zu fragen: „Was muß ich tun, um erfolgreich zu unterrichten?“, sondern unabhängig davon ein weiteres, differenzierendes Frageschema (an Piagets Schemabegriff angelehnt) zur Verfügung zu haben: „Woran erkenne ich, daß jemand erfolgreich gelernt hat?“

Ein zweites Buch konfrontierte mich mit einer weiteren bis dahin nicht wahrgenommenen Denkblindheit, stieß ein neues Verständnis von Lernen an: Allen Toughs „Adult's Learning Projects“ (1971, ^{2}1979). Er stellte an 66 Personen – von Mothers bis Professors – die Frage: „Was haben Sie im letzten Jahr gelernt?“ Nach einigem Nachfragen ergab sich Erstaunliches: Im Mittel brachten seine Befragten pro Jahr ca. 700 Stunden für Lernprojekte auf – durchschnittlich etwa zwei Stunden jeden Tag. Inhaltlich reichen die von ihm festgestellten Lernanlässe und -inhalte allerdings weit über schulähnlich organisiertes Lernen hinaus. Tapezieren, Reisen, Wissen über Krankheit oder Popgruppen, Steuererklärung und Politik werden von den Befragten angegeben. Und all das ließ er als „Lernen“ gelten! Ich war irritiert – schließlich hatte ich gerade erst im Gutachten des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 197) die Definition gelernt, daß Weiterbildung die Fortsetzung und Wiederaufnahme *organisierten* Lernens sei.

Mager hatte mir den Blick auf Ziele in Verhaltensformen eröffnet, Tough mir solche „Outcomes“ im Alltagsleben sichtbar gemacht. Daraus lernte ich: Wenn ein „Outcome“ beobachtet wird (z. B. „gerne Gitarre spielen“), dann muß auch ein Lernen vorgelegen haben. Dies öffnete mir eine neue Denk- und Sehmöglichkeit – in der Fachsprache ausgedrückt: Ich überwand einen meiner hermeneutischen Zirkel, in

dem ich als „richtiges" Lernen nur das sehen konnte, was meinen alten Verständnisschemata entsprach.
Viele Jahre später begegnete mir die Frage nach dem „richtigen" Lernen wieder. Am Deutschen Institut für Fernstudien hatte ich das Projekt „Zeitungskolleg" aufgebaut (vgl. Reischmann 1988). In rund 150 Tageszeitungen veröffentlichten wir jeden Samstag eine Artikelserie zu einem aktuellen Thema, dazu gab es schriftliches Begleitmaterial, Volkshochschulen boten Begleitkurse an. Der Interessent konnte die journalistisch aufgemachten Fachberichte lesen und bei vertieftem Interesse das weiterführende Material bearbeiten. Klausuren oder Zertifikate gab es nicht. Dem Landesrechnungshof erschien das Fehlen von Examina, Klausuren, Tests usw. dubios, zu wenige Teilnehmer besuchten die Volkshochschulkurse, 6.000 Besteller des Begleitmaterials erschienen nicht hoch und die bildungspolitischen Innovationen nicht bedeutend genug (vgl. Reischmann 1988, S. 113); deshalb empfahl er die Beendigung des Projekts. Hinter diesem Urteil wird wieder ein Vorverständnis sichtbar: Nach dieser Vorstellung ist „richtiges" Lernen, das wert ist, öffentlich gefördert zu werden, ein Lernen, das bestimmten Formen genügen muß, in dem bestimmte Prozeduren durchlaufen werden, wie zum Beispiel Prüfungen, Zertifikate, Kontrollen, Kursteilnahme. Nicht daß man etwas kann, sondern daß die Prozedur in einer bestimmten Form verläuft, wird als „richtiges" Lernen anerkannt.
Meine Einstellung zu dem, was „richtiges" Lernen ist, hat sich mit den Jahren erheblich verändert – sonst könnte ich wohl kaum in der Erwachsenenbildung arbeiten. Entscheidende Anstöße kamen von meinem akademischen Lehrer, Günther Dohmen (vgl. zusammenfassend z.B. 1996). Über Jahre hinweg erfuhr ich durch ihn von innovativen, vom Traditionellen abweichenden Lernangeboten (z.B. Reischmann 1980), die immer wieder dazu aufforderten, alte Positionen aufzugeben und neue Perspektiven auf Lernen zu gewinnen:

– Etwa wenn in der „University without walls" die vertraute Form des Unterrichtsgebäudes fehlt und Bildungsangebote über die Stadt verteilt stattfinden in Bibliotheken, Gemeindehäusern, Werkstätten, Museen oder Labors: Richtiges Lernen kann nicht mehr durch die räumliche Anwesenheit in einem speziell dafür vorgesehenen Gebäude definiert werden.
– Oder das „Contract Learning" (Vertragslernen): Ein Lernender handelt mit einem Lehrenden aus, durch welche Tätigkeiten er einen Seminarschein erhält. Der Lehrende lehrt nicht mehr, sieht den Ler-

nenden höchstens zwei- bis dreimal, denn der Lernende sucht sich seine Informationsquellen selber von anderen Experten, aus Büchern oder sonstigen Quellen zusammen und dokumentiert sein Lernen durch ein bestimmtes Werk. Lernen kann hier nicht mehr identifiziert werden durch die Interaktion zwischen einer lehrenden und einer lernenden Person und schon gar nicht durch kollektives Lernen im Klassenverband.

– Oder das in unserem Bildungssystem kaum denkbare „Assessment of prior learning": Zertifikate, Seminarscheine werden dafür vergeben, daß eine Person nachweist, daß sie eine bestimmte Fähigkeit oder Fertigkeit beherrscht. Unterrichtet wird überhaupt nicht, sondern es genügt, Wissen und Können beispielsweise in einem Test oder einer Arbeitsprobe vorzuführen oder andere Leistungsnachweise zu erbringen. Hier interessiert es nicht einmal mehr, wie der Lernprozeß verlaufen ist; es genügt, das Können zu demonstrieren.

Was ich daraus gelernt habe:

– Zunehmend öffnete sich mein Blick für eine neue Lernwelt: für selbstgesteuertes, selbstorganisiertes, informelles, in nicht-traditionellen Formen stattfindendes Lernen.
– Dieser neue Blick und die neue Wertung waren „transformativ" (Mezirow 1985), indem neue Wahrnehmungen und neue Denkmöglichkeiten unumkehrbar eröffnet wurden.
– Die dieses Lernen begleitende Einsicht war: Die Frage, was „richtiges" Lernen ist, hängt von unserem Denken ab – „richtiges" Lernen ist etwas, was wir auf der Grundlage unserer Vorerfahrungen in unserem Kopf konstruieren.
– Der Lernweg zu dieser Erkenntnis enthielt selbstgesteuerte Elemente, wäre aber ohne Anstöße von außen nicht zustandegekommen, er umfaßte sowohl Alltagserfahrungen (Musikinstrument), Bücher und Personen (Lehrer), nachträgliche Interpretationen als auch direktes Anschauen und Handeln. Manches davon war Zufall, anderes intentionale Eigenaktivität (autodidaktisch), anderes kam aus professionellen (Ausbildungs-)Gesprächen.

Der hier in Kurzform wiedergegebene Lernprozeß führte zu einer derzeit für mich leitenden Definition einer auf das Lernen Erwachsener bezogenen Disziplin: *Andragogik ist die Wissenschaft, die sich mit dem Verstehen und Gestalten der lebenslangen und lebensbreiten Bildung des Erwachsenen befaßt.*

Beispiel 2: Und man sieht nur die im Lichte ...

Eigentlich dürfte ich es gar nicht können: Ich halte heute auf wissenschaftlichen Konferenzen Fachvorträge in Englisch. Dabei bin ich nicht auf das Ablesen eines vorbereiteten Manuskripts begrenzt, sondern springe auch aus dem Manuskript in die freie Rede und bin auch in der anschließenden Diskussion in der Lage, Fragen zu verstehen und zu beantworten. Wenn ich einen englischen Artikel schreibe, lasse ich natürlich immer das Rechtschreibprogramm nach Fehlern suchen und bin immer wieder erstaunt, daß neben den üblichen Tastenverwechslungsfehlern nur wenige echte Rechtschreibfehler gefunden werden. Natürlich lasse ich Texte, die publiziert werden, von einem amerikanischen Kollegen korrekturlesen und bin jedesmal überrascht, wie wenige Fehler ich bei englischen Manuskripten noch mache. Denn Englisch war ein Alptraumfach meiner Schulzeit.

Auch nach mehr als vier Jahrzehnten erinnere ich mich noch genau an mein erstes Englischdiktat im Klassenarbeitsheft mit lila Umschlag und geschweiftem Namensschild. Es war ca. 100 Worte lang. Davon hatte ich 88 Worte richtig geschrieben. 12 Fehler – und wie mit Blut war die rote Tinte des Lehrers auf dem Blatt verteilt – bedeuteten die Note 5. Das Schimpfen des Lehrers vor versammelter Klasse – „Du hast wohl gar nichts verstanden!" – und der Spott der Mitschüler vertieften das Trauma: In der Pause schloß ich mich in der Toilette ein, damit mich niemand heulen sah. Kaum besser wurde es in den Folgejahren, und ich drückte mich davor, Englisch zu sprechen oder zu schreiben, wo es nur möglich war. Das Abitur bescherte die Note „ausreichend", und mein Englischlehrer kommentierte: „Jetzt haben Sie es ja geschafft!"

Neun Jahre lang hatte ich erfahren: In Englisch bist du ein Versager! Lange ließ mich dieser Alptraum nicht los. Bis weit nach meiner Promotion träumte ich in Streß-Zeiten, daß ich die Säulentreppe meines Gymnasiums hinaufgehe und der Englischlehrer mich oben abpaßt: „Sie kommen gerade recht zum Englisch-Abitur!" Ich versuche ihm zu erklären, daß ich längst Abitur, zwei Staatsexamina und eine Promotion abgelegt habe, aber wie das in Alpträumen so ist: Ich kann diese klärenden Worte nicht sprechen, weder auf deutsch noch auf englisch. Damals Versager in Englisch, heute problemloser Nutzer – mehr noch: Ich freue mich auf die englischen Gespräche. Nach der Mager'schen Definition ist damit ein Ergebnisverhalten beschrieben. Offenbar habe

ich zwischen damals und heute dazugelernt. Wo und wie habe ich dieses gelernt?
Trotz meines jahrelangen Englisch-Mißerfolgs erfuhr ich mir in den ersten Semesterferien per Autostopp England und Schottland. Am zweiten oder dritten Tag machte ich eine Entdeckung: Während die Lehrer immer an meinen Fehlern interessiert waren, nicht aber an dem, was ich richtig machte, zeigte sich im wirklichen Leben genau das Gegenteil. Die Autofahrer, die mich ein Stück mitnahmen, waren überhaupt nicht an Fehlern interessiert, halfen mir, wenn ich etwas nicht formulieren konnte, freuten sich über meine Bemühungen und bewunderten es grundsätzlich, daß ich mich um ihre Sprache bemühte.
Dieses Beispiel scheint eines nahezulegen: Nicht im fremdgesteuerten Unterricht habe ich Englisch gelernt, sondern selbstgesteuert im Leben. Und in dem Maße, wie man aus der Schule noch Verletzungen, Herabwürdigungen und Selbstwertprobleme mit sich herumschleppt, wird man der Schule gerne und rächend Unvermögen unterstellen. Fremdgesteuertes erzwungenes Schullernen erscheint dann als heillos, erfolglos und böse, das selbstgesteuerte Lernen in der Freiheit der Lebenswelt erscheint als gelobtes Land des Lernens.
Kronzeugen und Glaubensväter der 70er Jahre, die für sinnvolles und erfolgreiches Lernen sinnvolle Herausforderungen in einer bildenden Umwelt forderten, bekehrten mich (fast) vollends zur Allmacht dieses neuen, „guten" Lernens. So etwa Illich: „Wie man lebt, lernt jeder außerhalb der Schule. Wir lernen sprechen, denken, lieben, fühlen, spielen, fluchen, politisieren und arbeiten, ohne daß sich ein Lehrer darum kümmert ... Waisenkinder, Idioten und Lehrersöhne lernen am meisten von dem, was sie lernen, außerhalb des für sie geplanten ‚Bildungsweges'" (1972, S. 42). Und auch Carl Rogers überzeugte: „Ich glaube nicht daran, daß jemals irgend jemand andere Menschen irgend etwas gelehrt hat. Ich bezweifle die Wirksamkeit des Lehrens. Das einzige, was ich weiß, ist, daß jeder, der lernen will, auch lernen wird" (1974, S. 153). Und selbst die Alten konnte man heranziehen: „Das Leben bildet" – soll Pestalozzi gesagt haben.
Mein Englisch-Beispiel diente mir in dieser Zeit oft als überzeugender Beleg für die Heillosigkeit schulischen (= verschulten) Lernens. Hat man die spätpubertären Rachegelüste an der Schule überwunden, dann stellen sich jedoch durchaus kritische Fragen:
1. Wäre dieses selbstgesteuerte, ins Leben eingebettete Lernen erfolgreich und überhaupt möglich gewesen, wenn nicht das fremdgesteu-

erte Schullernen vorausgegangen wäre? So habe ich beispielsweise in Spanisch kaum Kenntnisse erworben, trotz spanischer Freunde, mehrerer Urlaubsreisen und des positiven Wunsches, diese Sprache zu sprechen.

2. Wer lernt auf diesem Weg erfolgreich, was sind die Bedingungen oder Voraussetzungen? Viele Chancen haben sich bei meinem Lernprozeß gegenseitig unterstützt: Reiselust und Freunde, Fachliteratur und Fernsehen, Vorwissen und Neugier. Solche Kombinationen ergeben sich vermutlich nicht allzu häufig und nicht allzu sicher. So hat sich beispielsweise mein Latein-Können, das sich in der Schule etwa auf dem gleichen Niveau wie die Englischkenntnisse bewegte, seither dem Punkt Null angenähert.
3. Läßt sich ein Lernen dieser Form so weit methodisch formulieren, daß es über eine deskriptive Kategorie hinaus auch für eine methodische Konstruktion nützlich ist? Sicherlich versuchen Schulen mit Schüleraustausch im fremdsprachlichen Ausland solches Lernen zu fördern, aber die Touristen, die alljährlich ins Ausland strömen und dort keinerlei Fremdsprachenkenntnisse erwerben, zeigen, daß dieser Weg offensichtlich von vielen Zufälligkeiten abhängt.
4. Dieses Lernen war und ist keineswegs immer sehr freiwillig oder sehr angenehm: Reklamationen im Hotel oder bei der Fluglinie, bei denen man selbst schmerzlich sprachlich ins Schwimmen kommt und der Gesprächspartner auch keinerlei Absicht zeigt, zu verstehen, lassen durchaus den Wunsch aufkommen: Hättest du dies doch einmal in der Schule oder in einem Volkshochschulkurs durchgespielt!

Faßt man genauer nach, dann ergibt sich eine ganze Reihe von Problemen und Widersprüchen. Kronzeugen und Glaubensväter machen es schwer, diese empirisch zu beobachtende andere – zerbrechliche – Seite selbstgesteuerten Lernens zu sehen und nach den andragogischen Konsequenzen zu fragen. Gerne erzählt man die Erfolgsstories selbstgesteuerten Lernens (wie meine Englisch-Erfahrung); man sieht – wie in der Dreigroschenoper besungen – die im Lichte, aber die Enttäuschungen werden nicht dokumentiert. *Mit dieser einseitigen Auswahl unserer Daten besteht die Gefahr, ein einseitig-positives Bild selbstgesteuerten, nichtorganisierten Lernens „wissenschaftlich" zu produzieren.* Statt kritischem Hinterfragen und differenzierendem Denken wird Bildungswissenschaft zur Verifikationsforschung, in der man sich seine Wünsche und Vorurteile bestätigen läßt; damit bleibt man letztlich bei vorwissenschaftlichen Bekenntnissen und Überzeugungen stehen. In dieser Fal-

le hat sich ein erheblicher Teil der amerikanischen Fachdiskussion zum Self-directed Learning gefangen (vgl. Reischmann 1997).
Was habe ich daraus gelernt?
Die Bildungswissenschaft und erst recht die Bildungspraxis scheinen wohl unaufhörlich in der Gefahr, der Mühe, sich in einem hochkomplexen Feld zu bewegen, durch simple Patentlösungen auszuweichen. Eine solche undifferenzierte Sicht verschenkt das immense Potential, das die Entdeckung und Erforschung von selbstgesteuertem Lernen der Andragogik als Wissenschaft und der Erwachsenenbildung als Praxisfeld bietet. Dieses Potential erschließt sich nicht dadurch, daß man ein Konzept mit dem Guten gleichsetzt und damit aufhört zu denken, sondern indem man ein Konzept dreht und wendet, sich um seine Stärken und seine Schwächen müht und damit ein reicheres Theorieverständnis und Praxisrepertoire gewinnt.

Beispiel 3: Man traut es sich kaum zu sagen ...

Endlich habe auch ich die große weite Welt in meinem Arbeitszimmer: Mein Computer wird ans Internet angeschlossen. Da ich vor vielen Jahren den ersten Schreibcomputer anschaffen ließ, ausführliche Erfahrungen mit dem legendären C64 machte, lange vor Windows mit einem blinkenden Prompt „C:“ umgehen konnte, gehe ich mit dem Selbstbewußtsein des erfahrenen Freaks ans Werk: Klicke hier, drücke da, wähle hier Optionen und dort Einstellungen. Machmal tut sich etwas, meistens jedoch nichts. Ehe ich es merke, sind drei Stunden vorbei, und die nächste Vorlesung fällt etwas unvorbereiteter aus. Bis spät in der Nacht sitze ich, und der am meisten benutzte Knopf ist der Reset-Knopf, denn immer wieder stellt sich das Programm tot und läßt sich durch nichts dazu bewegen, irgendeine Aktivität aufzunehmen. Viele Stunden bringe ich in den folgenden Tagen mit ersten Surf-Übungen zu, die allen anderen scheinbar so leicht fallen. Doch der Erfolg bleibt weitgehend aus.
Nachdem ich viele Stunden mit zunehmend angenagtem Selbstbewußtsein Mißerfolge angehäuft habe, kommt zufällig ein Mitarbeiter des Rechenzentrums vorbei, dem ich mein Leid klage. Er stellt schon nach kurzer Zeit fest: Die Installation ist nicht vollständig ausgeführt: „Da hätten Sie noch lange klicken können, so läuft das Programm nie!“ Er bringt die Installation in wenigen Minuten in Ordnung, und

ich ärgere mich über die unnütz vertanen Stunden. Zwar bekomme ich jetzt Verbindungen, aber es erscheint recht zufällig, wohin: Zwar erklärt mir meine Tochter, wie ich mit „Yahoo“ einen Stadtplan von Orlando/Florida ausdrucken lassen kann, aber ich finde immer noch nicht die gesuchten Bundesbahn-Abfahrtszeiten. Zwar komme ich irgendwie in unsere Universitätsbibliothek hinein, weiß aber immer noch nicht, wie Bücher zu bestellen sind. Mit Neid sehe ich Homepages bei Kollegen wachsen, weiß aber immer noch nicht, wie ich Uralt-Informationen über unseren Lehrstuhl wieder entfernen kann. Meine Tochter „downloaded“ alles Mögliche und „chattet“ mit Teenagern aus der halben Welt über ihre Lieblings-Boysgroup, während ich mich durch irgendwelche Hyperlinks und ein wahlloses Überangebot unzusammenhängender Inhalte und Verweise hindurchkämpfe. „Alle“ Kollegen erzählen mit Selbstverständlichkeit, wie sie sich mit Suchmaschinen durch die neueste Literatur bewegen und endlich den angemessenen Zugang zum aktuellsten Wissen besitzen; ich traue mich nicht zu gestehen, daß ich Stunden und Nächte sitze und auf keinen grünen Zweig komme. „Waiting for reply“ ist das, was sich mir am nachdrücklichsten eingeprägt hat. Die selbstgesteuerte Suche über Versuch und Irrtum und gelegentliche Informationsbrocken von Bekannten führen nicht zum Lernerfolg. Wissen kommt anscheinend doch nicht per Mausklick.

Ich traue mich kaum zu gestehen: Ich wünsche mir einen Lehrer und einen Kurs, der mir das notwendige Wissen einfach eintrichtert: schnell, effizient, bequem. Ganz so schnell, effizient und bequem wird es dann im Internet-Kurs des Rechenzentrums leider nicht: Als Andragoge stoße ich mich gewaltig an der hilflosen Methodik und Didaktik. Dennoch ist mein Könnenszuwachs beachtlich.

Und ich kämpfe mit meinem Selbstbild: Eigentlich hätte ich das doch allein schaffen müssen!

Hätte ich das? Was ist die implizite Annahme hinter diesem normativen „Man-müßte-eigentlich“-Satz?

Ein Diskussionsstrang in der Auseinandersetzung um selbstgesteuertes Lernen (vgl. Candy 1991) legt das (Miß-)Verständnis nahe, daß die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen etwas ist, was eine Person als Persönlichkeits- oder gar Charaktereigenschaft besitzt – oder eben nicht. Und dabei schwingen zumeist zwei Konnotationen mit:

1. Der Besitz dieser Eigenschaft ist etwas Gutes, und die „richtigen“ Leute haben einen solchen selbständigen Charakter; wer ihn nicht

besitzt, braucht sich nicht zu wundern, wenn er es beim Lernen zu nichts bringt.
2. Wir, die über das Prinzip selbstgesteuerten Lernens reden und forschen, besitzen diese Eigenschaften selbstverständlich: Wir sind von unserer Persönlichkeit und unserem Charakter her selbständig und selbstgesteuert.

Mein Versagen am Internet traf deshalb mein Selbstbewußtsein hart: Anscheinend besaß ich eine wichtige Persönlichkeitseigenschaft doch nicht – war wohl auf einer Stufe mit jenen stehengeblieben, denen man derartige Defizite gemeinhin zuschreibt: Unterschichtlern, Bildungsfernen, Außengeleiteten.

Auch hier konnte mir Forschung helfen. Nolan (1981) untersuchte Erwachsene beim Erwerb einer Fremdsprache. Insbesondere Akademiker, die eigentlich über eine gewisse selbständige Lernerfahrung verfügen sollten, berichteten von Selbstzweifeln und Enttäuschungen, als die Erfolge auf sich warten ließen: „Ich fühlte mich wie ein Kind oder ein Idiot." Das tröstete. Mit der Persönlichkeitsvariablen war es wohl doch nicht so weit her.

Was mir diese Erfahrung bewußt machte: „Selbstgesteuert" erhält implizit in manchen Diskussionen einen normativen Anspruch. Anstatt mit Blick auf die individuelle Situation nach dem jeweils Angemessenen zu fragen – die Aufgabe von Didaktik –, besteht die Gefahr, aus der neuen Begeisterung für selbstgesteuertes Lernen einen Glaubenssatz zu machen. Und in dieser Glaubensbegeisterung wird dann auf didaktische Steuerung verzichtet – der selbstgesteuerte Lerner wird's schon richten.

Meine Frustration ist die Chance meiner 15jährigen Tochter: Sie nimmt den Computer in Beschlag und scheint beneidenswert erfolgreich mit ihrem Selbstlernen. Schnell ist man bereit zu folgern, daß Kinder und Jugendliche eben doch leichter lernen als Erwachsene. Bestätigt sich die alte „Adoleszensmaximumshypothese", nach der die Intelligenz mit dem Alter abnimmt?

Beobachte ich den Prozeß genauer, dann zeigen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede. Auch sie klickt nach „trial-and-error". Und schließe ich aus dem begleitenden Schimpfen und Murren richtig, dann ist auch ihr Erfolg begrenzt. Komme ich nach drei Stunden zurück, dann hat sie zwar zumeist irgend etwas Interessantes gefunden, aber oft nicht das, was eigentlich beabsichtigt war. Ihr Erfolg, gemessen an der aufgewendeten Zeit, ist keineswegs wundersam hoch. Zwischendurch tele-

foniert sie mit Freunden und holt sich Rat. Dieses selbständige Lernen ist also kein „Lernen in Einsamkeit"; auf die Bedeutung eines „supportive environment" wurde bereits in den ersten Untersuchungen zum selbstgesteuerten Lernen hingewiesen (vgl. Tough 1979), und sie ist inzwischen vielfach bestätigt. Auch dieses Nutzen externer Ressourcen ist zwischen ihr, der Jugendlichen, und mir, dem Erwachsenen, nicht wesentlich unterschiedlich; ich habe sogar Vorteile, denn mir sind manche Ressourcen (Experten, Literatur – z.B. Kauf eines Fachbuches) leichter zugänglich als ihr.
Was den Hauptunterschied ausmacht: Sie macht weiter, wo ich verärgert abbreche. Also doch mehr Durchhaltevermögen, Neugier, Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbststeuerung? Auch hier lohnt der zweite Blick:

- Das flow-artige Versinken in zeitlose Aktivität ohne nutzbares Ergebnis kann sich ein spielendes Kind erlauben; im Erwachsenenleben gibt es in anderer Weise Zeitgrenzen als im Kinderleben.
- Meine Erwachsenenerfahrung sagt mir, daß es sinnlos ist, nach einer Anzahl von Mißerfolgen weiterzumachen.
- Und außerdem: Warum sollte ich kostbare Lebenszeit für schlechte, weil bedienerunfreundliche Angebote aufwenden?

Daß man Lernunternehmen abbricht, wird schnell mit dem Geruch persönlichen Versagens versehen. Aber: Ist Weitermachen in einem schlechten Lernarrangement ein Zeichen besonderer Lernfähigkeit – oder ein Zeichen von kritikloser Anpassung an externe Anforderungen?

Was habe ich daraus gelernt?
Nach einer ersten Phase der Begeisterung (die zugegebenermaßen mehr als zehn Jahre dauerte) und einer Reihe von Ernüchterungen bin ich mißtrauischer geworden gegenüber allzu überzeugend-einfachen Konzepten des Selbstlernens, gegenüber „Jeder-muß-doch-einfach"-Bekenntnissen und den damit einhergehenden normativen Ansprüchen, die die Bildungswelt in gut und schlecht aufteilen (z.B. in der Diskussion um „offenes Lernen" Reischmann 1988, um „lebendiges Lernen" Reischmann/Dieckhoff 1996). Anstatt Etiketten zu verkleben („hie gut, dort schlecht") und private oder gesellschaftsbreite Bekenntnisse zu verbreiten, muß Wissenschaft differenzieren: *Aufklärung, nicht Bekenntnis, ist die Verpflichtung von Andragogik als Wissenschaft.*

Selbstgesteuertes Lernen habe ich in meinem Leben sowohl als lustvoll-erfolgreich wie auch als enttäuschend-erfolglos erfahren. Mit Sicherheit schätze ich es heute als wesentlich bedeutsamer ein als früher. Mehr noch: Selbstgesteuertes Lernen ist ein notwendiger Bestandteil andragogischen Denkens. Ich kann mir Andragogik als Wissenschaft von der Bildung Erwachsener nicht mehr vorstellen ohne die im lebensbreiten Lernen zusammenwirkenden Bereiche

1. des intentionalen Lernens in den beiden Formen
   - des intentional-fremdorganisierten Lernens, also der veranstalteten Erwachsenenbildung von Volkshochschule bis Video-Training,
   - und des intentional-autodidaktischen, selbstveranstalteten Lernens, von Bücherlesen bis Beratungsgesprächen im Kleingartenverein und
2. des nicht-intentionalen Lernens, für das ich, weil es im Bild das aktive Weitergehen enthält, die Bezeichnung „Lernen en passant" gewählt habe (Reischmann 1995). Lernen en passant läßt sich systematisch in drei Formen beschreiben:
   - intentionale Handlungen, die vorrangig nicht des Lernens wegen unternommen werden, bei denen Lernen aber gerne „mitgenommen" wird (z.B. Reisen),
   - Situationen, die einem ungewollt zustoßen und Lernen abverlangen (z.B. Krankheit, (Beinahe-)Unfall),
   - lebenseingebundenes Lernen, das nicht auf einzelne Situationen zurückgeführt werden kann (z.B. Elternrollen lernen).

Erst die Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen eröffnete die Entdeckung dieses breiten Spektrums von Erwachsenenlernen – und damit ein neues Universum für die Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. Für die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Universums von Bildungsprozessen Erwachsener schien mir „Erwachsenenbildung" zu eng, weshalb ich mich für die Bezeichnung „Andragogik" entschieden habe.

Alle diese Lernbereiche enthalten, wenn auch in höchst unterschiedlicher Ausprägung, sowohl selbst- als auch fremdgesteuerte Elemente. In einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise geht es nicht darum, sich zum einen oder anderen zu bekennen (obwohl solche Bekenntnisse durchaus sympathisch sein können), sondern herauszuarbeiten, wann

was warum wozu geeignet ist. Manches läßt sich fast nur selbstgesteuert lernen, manches Lernen braucht fremde Unterstützung. Selbstgesteuertes Lernen findet manchmal fast unausweichlich statt, manchmal ist es höchst zerbrechlich und braucht viel „supportive environment". Aus professionell-andragogischer Sicht ist selbstgesteuertes Lernen ein individuelles und situatives Konzept. Der notwendig differenzierte Umgang mit diesem Konzept erfordert als Fachspezialisten den professionellen Andragogen.

Eine Wissensbasis für diesen differenzierenden Umgang müßte eine Forschung schaffen, die nicht „Overcoming Resistance to Self-Direction in Adult Learning" sucht – ein programmatischer amerikanischer Buchtitel (Hiemstra/Brockett 1995) – und damit in einseitigem Bekenntnis sich selbst in die hermeneutische Falle gegangen ist, sondern die die theoretischen und didaktischen Möglichkeiten, Grenzen und Angemessenheiten sowohl selbstgesteuerter als auch fremdgesteuerter Elemente im Bildungsprozeß auslotet. Methodisch erschienen mir qualitative Fallstudien – nach der Erfahrung mit dem Schreiben des vorliegenden Berichts – hierfür besonders geeignet.

Sehr erhellend erschienen mir Untersuchungen darüber, wie Lerner in Lernprojekten sich ihr Lernen in einzelnen Lernepisoden in Selbst- und Fremdsteuerung zusammenkomponieren – „kompositionelles Lernen" fand sich durchgängig in den Beispielen dieses Beitrags. Für solche Untersuchungen müßte die Perspektive breit genug angesetzt werden. Nicht: Wie wirksam ist ein Computer-Kurs? Auch nicht: Selbstgesteuertes Computerlernen! Sondern: Wie komponiert sich jemand, der Computernutzung oder Kochen lernt, dieses Lernen? Wo verwendet er Kurse, wo Fachliteratur, wo „trial-and-error", wo einen Freund, Arzt, Verkäufer? Wann und wo, in welcher Dimension und mit welchem Erfolg wird selbst- bzw. fremdgesteuert? Aus einer solchen Forschung ergäbe sich sicherlich eine differenzierte Wahrnehmung des Lernens Erwachsener bzw. unseres Feldes.

Wenn ich im Titel von der „Wunderwelt" selbstgesteuerten Lernens gesprochen habe, war dies durchaus ambivalent gemeint. Gewarnt werden sollte einerseits vor der Gefahr, daß mit der Romantisierung von selbstgesteuertem Lernen eine Wirksamkeit beschworen wird, die weder von der Forschung noch von der Erfahrung gedeckt ist. Gewarnt werden sollte auch vor einer Mißinterpretation, welche die Verantwortung von Staat oder Betrieben für (Weiter-)Bildung auf Kosten der individuellen Verantwortung für das Lernen aufgibt. Andererseits

besteht die Gefahr, daß mit der Mißachtung von selbstgesteuertem Lernen eine mächtige Lernressource verschenkt wird. Und in diesem zweiten Zusammenhang ist „Wunderwelt" positiv gemeint: *Die Welt der Andragogik hat sich mit der Entdeckung des selbstgesteuerten Lernens unumkehrbar verändert:*
Die Überlegungen zum selbstgesteuerten Lernen haben, indem wir uns nicht mehr auf fremdorganisiertes Lernen fixieren, die Augen dafür geöffnet, daß die Bildung Erwachsener lebensbreit jeden Augenblick vor unseren Augen stattfindet – wenn wir sie sehen können. Diese neue Sichtweise – und nun schließe ich doch noch mit einem Bekenntnis – macht stolz: Diese andragogische Theorie entdeckt und erhellt in neuer Weise Bildungs-/Lebensherausforderungen; wir können bei uns und bei anderen Dinge sehen, die anderen verborgen bleiben. *Wir fangen an, mit der damit eröffneten Sicht- und Denkweise und den sich daraus erschließenden Handlungsmöglichkeiten Bereiche bildender Veränderung zu sehen, deren Grenzen wir kaum erahnen können,* weder für die Entwicklung unseres Faches Andragogik noch für mögliche Arbeitsfelder von Andragogen. Und es macht Spaß, bei dieser Generation der Entdecker dabeizusein.

Literatur

Ausubel, David P. (1968): Educational Psychology: A Cognitive View. New York

Beyersdorf, Martin (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichem Bildungssystem. Eine explorative Bestandsaufnahme. Hamburg

Brookfield, Stephen (1982): Independent Adult Learning. University of Nottingham: Department of Adult Education

Brookfield, Stephen (1985) (Ed.): Self-Directed Learning: From Theory to Practice. Reihe: New Directions for Continuing Education, no. 25. San Francisco

Candy, Philip C. (1991): Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMFT

Gagné, Robert M. (1965): The Conditions of Learning. New York

Hiemstra, Roger/Brockett, Ralph G. (1994): Overcoming Resistence to Self-Direction in Adult Learning. Reihe: New Directions for Continuing Education, no. 64. San Francisco

Illich, Ivan (1972): Entschulung der Gesellschaft. Reinbek
Knowles, Malcolm S. (1975): Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. Chicago
Mager, Robert (1965): Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim. Aktuelle Fassung (1994): Lernziele und Unterricht. Weinheim
Mezirow, Jack (1985): A Critical Theory of Self-Directed Learning. In: Brookfield, S. 17–30
Nolan, Robert E. (1981): Dependency versus Autonomy in Adult Second Language Learning: Proceedings of 22nd annual Adult Education Research Conference. Northern Illinois University, S. 140–145
Reischmann, Jost (1980): Hochschul-Diplome ohne Hochschul-Besuch. The New York Regents External Degree. In: Volkshochschule im Westen, H. 2, S. 84–86
Reischmann, Jost (1988): Offenes Lernen von Erwachsenen. Bad Heilbrunn
Reischmann, Jost (1995): Lernen „en passant" – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), H. 4, S. 200–204
Reischmann, Jost (1997): Selfdirected Learning – Die amerikanische Diskussion. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 125–137.
Reischmann, Jost/Dieckhoff, Klaus (1996): „Da habe ich wirklich etwas gelernt!" – Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik? In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler, S. 162–183
Rogers, Carl (1974): Lernen in Freiheit. München
Tough, Allen ([2]1979): The Adult's Learning Projects. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education

Ekkehard Nuissl

Italienischlernen – selbstgesteuert

1. Anlaß und Kontext

Da war es nun geschehen, ich hatte ein Haus in der Toscana gekauft: Ein ganz spontaner Entschluß, innerhalb zweier Tage, zusammen mit meinem englischen Freund während eines gemeinsamen Urlaubs. Die deutsche „Toscana-Fraktion" war längst rund um Florenz, in der Chiantigiana, seßhaft geworden, wo Kultur und Landschaft und Wein sicher sind. Ich kaufte mich weiter südwestlich ein, im Dreieck zwischen Siena, Grosseto und Monte Amiata. Ein Landsitz mit mehreren Häusern auf halber Höhe eines Hügels, mit wunderbar weitem Blick in's Val d'Orcia, ein bißchen Land drumherum, praktisch kein Ausländer weit und breit.

Der einzige Ausländer wohnte im nahegelegenen Dorf, ein Engländer und Bekannter meines englischen Freundes, mit einer Italienerin verheiratet und schon fünfzehnjährig nach Italien gekommen. Er hatte sich inzwischen, in der Tradition britischen Kolonialgeistes, im Umweltschutz in Brasilien engagiert, hatte dort Land erworben und eine Schule aufgebaut und stand kurz davor, dem alten Kontinent endgültig Lebewohl zu sagen. In dieser Übergangszeit erklärte er sich bereit, für uns den aufwendigen Neuauf- und -ausbau der Häuser und des Grundstücks zu organisieren. Auch half er bei den abschließenden Rechts- und Verwaltungsakten des Hauskaufes.

Letzteres wäre wohl auch ohne ihn gegangen, da der Verkäufer des Hauses in den Vereinigten Staaten aufgewachsen war und fließend Englisch spricht. Er wird, wie er mir kürzlich erzählte, noch heute gelegentlich von Familienangehörigen in Italien korrigiert, wenn er im Italienischen Idioms benutzt, die dort unüblich sind – ein Niveau sprachlicher Interaktion, das mir im Italienischen voraussichtlich immer verschlossen bleibt.

Meine Italienischkenntnisse zum Zeitpunkt des Hauskaufs waren, dies ist nicht übertrieben, gleich Null. Ich hatte in der Schule das große Latinum abgelegt bei einem Lehrer, der mich zu motivieren wußte und besonderen Wert auf einen gut beherrschten differenzierten Wortschatz legte. Ich sprach leidlich gut Englisch und hatte in mehreren Anläufen

beim Institut français versucht, mein Französisch über rudimentäre Grundkenntnisse hinaus zu entwickeln. In einem Eignungstest nach dem Abitur hatte man mir hohe Sprachbegabung attestiert und mir empfohlen, Sprachen zu studieren. Dies tat ich auch: Ich studierte Germanistik – so lange, bis dieses Studium mir fast die Freude an der deutschen Sprache vergällt hätte und sich mir die Möglichkeit bot, das Hauptfach ohne große Zeitverluste in den sozialwissenschaftlichen Bereich zu verlegen.

Meine ersten Versuche, mit den Einheimischen zu kommunizieren, basierten – bei gelegentlichen früheren Besuchen in Italien – auf meinem lateinischen Vokabular. Irritiert mußte ich feststellen, daß – von wenigen Wörtern abgesehen – kaum eine Kommunikation möglich war, denn Latein und Italienisch sind – ebenso wie Althochdeutsch und Neuhochdeutsch – keineswegs gleich. Warum hätten die Italiener weniger innovativ und flexibel mit ihrer Sprache umgehen sollen als die Deutschen mit der ihren?

Durch den Hauskauf stellte sich die Verständigungsfrage neu. Der Kauf selbst sowie das Management des Hausumbaus waren im Medium der englischen Sprache möglich gewesen. Doch was dann? Zum alltäglichen Leben – zumal auf dem Lande – gehören Einkäufe, Telefonate, Verhandlungen mit Handwerkern im Falle defekter Haushaltsgeräte, zerbrochener Scheiben oder undichter Dächer, Restaurant-, Arzt- und Apothekenbesuche sowie schließlich – und dies eigentlich zuerst – der Kontakt mit den Nachbarn. Der Austausch über das Wetter, den strengen Winter, Einbrüche und Vorfälle in der Nachbarschaft, günstige Einkaufsmöglichkeiten, Erfahrungen mit neuen Gesetzen und Verordnungen und vieles andere mehr, vor allem der Klatsch über die anderen Nachbarn.

Am Standort meines Hauses gab es – von den beiden genannten Ausnahmen abgesehen – keine Fremdsprachenkompetenz. Weder Englisch noch Französisch, geschweige denn Deutsch wurde gesprochen. Es war notwendig, ausreichend Italienisch zu sprechen, um dort leben zu können.

Am Spracherwerb selbst war ich im Prinzip nicht interessiert. Italienisch klang mir zwar angenehm in den Ohren, doch graute mir bei der Vorstellung, mich mühsam radebrechend in einer neuen Sprache bewegen zu müssen. Auch lag mir wenig daran, beim Lernen neue soziale Kontakte knüpfen zu können, was ein häufig konstatiertes Sprachlernmotiv ist. Ich war ausschließlich daran interessiert, dort, wo ich nun zu

einem nicht unbeträchtlichen Teil des Jahres wohnen sollte, auch *leben* zu können. Also beschloß ich, Italienisch zu lernen.

2. Erste Schritte

Zunächst erstand ich ein Lehrwerk, von einer mir bekannten Italienischlehrerin empfohlen, im Fremdsprachenunterricht (an der Universität Perugia) erprobt: Katerinov/Katerinov: „La lingua italiana per stranieri. Corso elementare et intermedio" („Die italienische Sprache für Ausländer. Grund- und Fortgeschrittenen-Kurs"). Es gibt für Italienisch – auch heute noch – kaum Lehrwerke zum Einsatz beim Fremdsprachenunterricht im Erwachsenenalter. Nach wie vor werden vielfach Seminare für Erwachsene von den Lehrkräften mit Hilfe von selbst ausgearbeiteten Materialien gestaltet (vergleichbar mit den Alphabetisierungskursen in der Bundesrepublik Deutschland). Ergänzend zu dem Lehrbuch kaufte ich mir das kleine „Langenscheidts Universal-Wörterbuch Italienisch" in der Neubearbeitung des Jahres 1978. Soweit die Literaturlage.
Das Lernen begann ich gemeinsam mit meinem Sohn, einem aufgeweckten Gymnasiasten, der mein Interesse teilte, sich im Umfeld des neuen italienischen Wohnsitzes verständigen zu können. Wir begannen mit den sechzehn Seiten grünen Papiers, welche die „unità introductiva" umfassen. Männlich und weiblich, wir/du/ich, haben und sein, der und die (aha! Neutrum gibt es nicht im Italienischen – da war das Lateinische aber differenzierter!). Die ersten Fragen: Wer? Wo? Woher? Die ersten „guten Freunde": „classe" ist „(Schul-)Klasse", „macchina" ist „Auto" (klar: Maschine!) und „difficile" ist „diffizil" (schwierig). Also nutzt ein solider lateinischer Wortschatz doch einigermaßen!
Mein Sohn und ich hörten uns gegenseitig ab. Er konnte sich Wörter besser merken, hatte aber weniger Eselsbrücken. Einige Wörter fielen mir auch nach dem fünften Durchgang nicht ein, mein Sohn benötigte im Höchstfall drei. Dafür fiel mir das Lernen und Üben der Grammatik leichter, zumindest in den ersten einfachen Varianten des Präsens und des Perfekt. Die für Deutsche relativ schwierige Verwendung des Imperfekt im Italienischen kam ja auch erst später. Auch die Grundregeln der Aussprache brachten wir uns selbst bei. Das Lehrbuch bildete hier den Ausgangspunkt, das Übrige taten die menschlichen Kontakte, einfache Werbespots in Radio und Fernsehen sowie – natürlich – die gegenseitige Kontrolle. Am spannendsten war das Härten und

Weichen der Konsonanten G und C, vor allem durch die Tücken der Schreibweise. Welch Erfolgserlebnis, zu wissen, daß es nicht „Karmann dschia", sondern „Karmann gia" heißt. Und wie verwirrend, daß ein „amico" zu mehreren „amici" (amidschi gesprochen), eine „amica" dagegen nicht zu mehreren „amice" (amidsche), sondern zu „amiche" (amike) wird. Welche Freude, Ein- und Mehrzahl einsetzen und statt zwei Pizzas „due Pizze" bestellen zu können. Welch Aha-Erlebnis, aus dem Wörtchen „su" (hoch) und der Türaufschrift „tirare" (ziehen) den Sinn der Nachspeise „Tiramisu" enträtseln zu können. Und welch Erstaunen, festzustellen, daß das aus den italienischen Schlagern der 60er Jahre bekannte „Arrivederci" tatsächlich das wort- und sinngetreue Ebenbild des deutschen „Auf Wiedersehen" ist.
Solche Alltagselemente im Erlernen der italienischen Sprache machten Freude, signalisierten Erfolg und knüpften an vorhandenem Wissen an. Der verschiedentlich von Sprachwissenschaftlern konstatierte leichte Einstieg für Deutsche in die italienische Sprache bestätigte sich für mich. Nach zwei Jahren hatte ich den Eindruck, daß mein Sohn und ich eine vergleichbare Kommunikationskompetenz im Italienischen hatten wie mein englischer Freund, der immerhin einige Semester Italienisch an der Universität von Cardiff studiert hatte. Ich konnte einkaufen, essen gehen und einfache Fragen stellen, ohne allzu große Angst haben zu müssen, die Antworten nicht zu verstehen. Der Höhepunkt war für mich erreicht, als ich im Hotel flüssig die Frage stellte: „Potremmo lasciare il nostro bagaglio qui per un mezz' ora?" (Könnten wir das Gepäck für eine halbe Stunde hier lassen?) und mein Sohn mir wegen dieses flüssig gebrauchten freundlichen Konjunktivs anerkennend auf die Schulter klopfte.

3. Erfolge und Mißerfolge

Von solchen Erfolgen verwöhnt, beendete ich die Beschäftigung mit Katerinov/Katerinov, legte mir – wann immer es gen Süden ging – das kleine Langenscheidt´sche Wörterbuch ins Auto und vertraute darauf, daß meine Grammatik- und Wortschatzkenntnisse ausreichen müßten, um diejenigen Gespräche zu führen, die zum nachbarschaftlichen Smalltalk gehören.
Es dauerte eine gewisse Zeit, bis ich mir eingestehen mußte, daß ich jeweils das bereits Erlernte zu einem nicht unerheblichen Teil wieder

vergessen hatte. Ich hatte in Deutschland Italienisch weder weitergelernt noch auf dem erreichten Stand geübt. Mir fielen nach nur einem halben Jahr einfache Redewendungen nicht mehr ein, ich mußte sie – gewissermaßen im Schnelldurchlauf – repetieren. Dies wiederholte sich mehrmals und wurde zu einer frustrierenden Grunderfahrung. Mein Sohn, inzwischen an der Universität, hatte seinerseits dort einen mehrwöchigen weiterführenden Intensivkurs in Italienisch absolviert und plauderte ganz ungeniert im Wechsel von Imperfekt, Perfekt, Konjunktiv und Indikativ, unter Verwendung nicht weniger idiomatischer Ausdrücke. „C´è la gioventù" (das ist die Jugend) sagte ich zu mir und ihm. Die Sprachlernforschung gab mir schließlich recht; der „effektive Filter" verstärkt sich mit dem Alter, und die Erfolgsprognosen für erwachsene Sprachlerner sind alles andere als gut, auch wenn gelegentlich Reste von Spracherwerbsfähigkeit reaktiviert werden können.
Das immer wiederkehrende Frusterlebnis des Vergessens jedoch sowie die Tatsache, daß entstandene soziale Strukturen um das italienische Haus herum immer dichter wurden, kulminierten in der Überzeugung, daß mein etwas besseres touristisches Pidgin-Italienisch nicht ausreichend sei. Nur: Woher die Kraft und Lust nehmen, hier noch weiterzulernen?
Ich setzte dort an, wo mir das Lernen interessant zu sein schien: bei der Aussprache. Das Italienische legt ja wesentlich mehr Wert auf Melodie und Betonung, Akzentsetzung und Klangfarben. Das Öffnen des Mundes bei Vokalen, die Aspiration von Konsonanten klingen in deutschen Ohren geradezu theatralisch, vor allem wenn man es selbst spricht. Ein italienischer Antiquitätenhändler in Deutschland machte mir dies am Beispiel des Pronomens „quello" (jener) deutlich und schmackhaft, indem er der flach gesprochenen deutschen Version die italienische nachschickte, in der das E wie eine Offenbarung und das Doppel-L wie ein Sturzbach klingen.
Ich begann, zu jeder passenden und unpassenden Gelegenheit italienische Wörter möglichst lautmalerisch auszusprechen: Straßenschilder, Ortsnamen, Restaurant- und Geschäftsnamen, Plakate. Eine Nervensäge für meine Umgebung. Ich kaufte mir den Berlitz-Sprachkalender und begann ihn durchzuarbeiten, immer laut lesend, Aussprache übend und durchprobierend. Im Radio und bei Gesprächen hörte ich zunehmend auf Satzmelodie und Akzentuierung, auch wenn ich den Inhalt nicht verstand. Das machte Spaß und führte dazu, daß ich doch mehr verstand als zuvor – das Hören und Verstehen war für mich im-

mer wesentlich schwieriger gewesen als das Lesen oder – bei gestattetem langsameren Tempo – das Sprechen. Erstmals hatte ich den Eindruck, daß das unentwegte parallele Übersetzen im Kopf, welches bei normaler Sprechgeschwindigkeit zum raschen Ausscheiden aus der Konversation führt, gelegentlich überflüssig wurde. Über Aussprache und Klang entwickelte sich eine gewisse Lust am Umgang mit der italienischen Sprache, die mir eine Ahnung davon gab, wie es sein könnte, sich in ihr wie ein Fisch im Wasser bewegen zu können.
Auf besondere Weise trugen Nachbarn, Bekannte und Freunde meiner italienischen Umgebung dazu bei. Wenig geübt im Umgang mit Anderssprachigen, war für sie jede halbwegs gelungene italienische Aussage eine Art Wärmemetapher, die sie dazu veranlaßte, ungehemmt mit voller Geschwindigkeit in ihrer Muttersprache loszulegen. Ich kann mich an keine Situation erinnern, in der Italiener je versucht hätten, eine auf Kürzel reduzierte Sprache zu gebrauchen, wie sie Deutsche oft im Umgang mit ausländischen Mitbürgern für notwendig halten. Bewundernswert auch die Freundlichkeit, mit der syntaktische Schnitzer übergangen wurden. Hauptsache: Aussprache, Satzmelodie und Lebensgefühl „stimmten". Ein Lachen, wenn etwas nicht klappt, das gemeinsame Amüsement über die in Italien hypertrophe und ineffektive staatliche Bürokratie, die Ernsthaftigkeit von Verabredungen, die höhere Bedeutung von Klima und Wärme, die nach außen verlagerte Alltagskommunikation – ein anderes Lebensgefühl. Liebenswert die gespannte Aufmerksamkeit beim Zuhören und die Erleichterung und Freude, mir bei der Suche nach einem passenden Ausdruck helfen zu können.
Dann immer wieder auch ein erstauntes Aufblicken, Signale von Unverständnis oder Befremden. Z.B. als ich sagte: „Faccio il mio ottimo" (wörtlich für: Ich tue mein Bestes) in der Annahme, so oder ähnlich müßte dieses Idiom im Italienischen lauten. Unverständnis! Ich mußte es anders umschreiben. Später stellte ich fest, daß es im Italienischen heißt: „Do il mio meglio" (wörtlich: Ich gebe mein Besseres). Aber auch Erfahrungen mit der Relativität des italienischen Sprachempfindens: Der in der Stadt aufgeschnappte kunstvoll gedrechselte Satz „Non ti voglio farlo in piu" (ich will nicht, daß du das weiter machst) führte, auf dem Lande gebraucht, zu der Reaktion „Non si dice cosi" (das sagt man nicht).
Je tiefer ich hineinkam in die Sprache, desto deutlicher wurden mir eigene Defizite bewußt. Dies ist wahrscheinlich beim Sprachenlernen generell so. Ich realisierte die Schwierigkeit, den richtigen Gebrauch des (im

Italienischen wichtigen) Imperfektes rein gefühlsmäßig zu erfassen; mein „Monitor" spielte da immer wieder eine „falsch" intervenierende Rolle. In einfachen Konstruktionen gelang es mir zwar, das im Italienischen vielfach verknüpfte System von Personalpronomina richtig zu gebrauchen (z.B.: „damelo" – gib mir das), bei komplizierteren Fällen kam ich schon einigermaßen ins Nachdenken („dicaglielo" – sagen Sie ihm das!). Ich hatte das Bedürfnis, etwas mehr Systematik in meine Kenntnisse zu bringen, denn das Selbstlernen mit Katerin und Boriosi gestaltete sich ermüdend, einmal deshalb, weil die Lektionen mittlerweile sehr kompliziert waren, zum anderen deshalb, weil mir mein Sohn als Gegenüber in den alltäglichen Lernsituationen abhanden gekommen war.
Nach langem Überlegen meldete ich mich zu einem Bildungsurlaub an, 14 Tage in der Toscana. Dagegen sprachen meine Lernerfahrungen in den Wochenkursen des Institut français, dafür sprachen der Ort (Toscana), die Form (Blockveranstaltung) sowie die Tatsache, daß meine Frau, bis dato im Spanischen zu Hause, am gleichen Ort zur gleichen Zeit ins Italienische einsteigen wollte.

4. Organisiertes Lernen

Es war eine kleine Sprachschule mit geringer Differenzierung. Differenziert wurde nicht nach Motivation, Struktur der Vorkenntnisse, inhaltlichen Interessen, sondern nur nach Niveau der – abstrakt definierten – Sprachkompetenz. Ich war natürlich gespannt, wo ich als Selbstlerner (früher hieß das: Autodidakt) eingestuft werden würde. Beim Einstufungstest, bestehend aus Hörverständnis (ein Tonbandmitschnitt, was ich hasse!), Sprechsituation und schriftlicher Wortschatz- und Grammatikprüfung, gab ich mir einige Mühe – mit Erfolg: Ich landete im Kurs für die am weitesten Fortgeschrittenen, fünf Personen mit unterschiedlichsten Lernbiographien und Voraussetzungen: eine Fernsehmoderatorin, die lange Zeit mit einem Italiener zusammenlebte, eine Wiener Geschäftsfrau, die das Italien-Geschäft ihres Exportunternehmens zu managen hatte, ein junger Schotte, der in Edingburgh Romanistik studierte, sowie ein deutscher Rentner, der lange Jahre in Rom gelebt hatte und auf diesem Wege seine Italienischkenntnisse wieder auffrischen wollte.
Der Kurs fand – wie heute üblich – ausschließlich in der zu erlernenden Sprache statt. Zwei Wochen in einer solch kleinen Lerngruppe

sind lang und intensiv. Es geht dabei offenbar nur zur Hälfte um die Sprache, zur anderen Hälfte um die Gruppe. Wenn man Glück hat, sind Leute dabei, mit denen man sich gut versteht. Dies war hier der Fall, der Bildungsurlaub ist mir von daher in angenehmer Erinnerung. Was das Erlernen der Sprache angeht, sehe ich das differenzierter. Zunächst hatte ich Sorge, mich zu blamieren, weil ich vielleicht zu Unrecht in diese Gruppe der weit Fortgeschrittenen geraten war, aber auch deshalb, weil mir mein Kenntnisstand zu gering erschien, gemessen daran, daß ich schon so viele Jahre zeitweise im Lande wohnhaft war, und deshalb, weil ich glaubte, als Hochschullehrer für Erwachsenenbildung in dieser Gruppe besonders gut sein zu müssen.
Die Angst vor Blamage legte sich bald, vor allem wegen des geschickten Aussteuerns der muttersprachlich Lehrenden. Statt dessen war es nun möglich, die eigene Sprachfähigkeit realistischer einzuschätzen; so erwiesen sich etwa meine Hör- und Sprechfertigkeiten als geringer als bei denjenigen, die Italienisch im Alltagsleben vor Ort „erworben" hatten, während ich in „gelernten" grammatikalischen Strukturen sicherer agierte. Besonders auffällig war für mich bei diesem Bildungsurlaub – und dies bestätigte sich in späteren organisierten Sprachlernprozessen – der Unterschied im Sprachenlernen bei Männern und Frauen. Er scheint mir wesentlich wichtiger zu sein als derjenige zwischen Jugend und Alter, der seit vielen Jahrzehnten die empirische Sprachlernforschung dominiert. Frauen lernen Sprachen offenbar kommunikativer, assoziativer, interessengeleiteter als Männer, die auf die Richtigkeit formaler Strukturen, Genauigkeit von Wörtern und Zeiten sowie Besonderheiten einzelner Redewendungen achten – dies jedenfalls mein Eindruck. Meine Frau vermittelte mir aus ihrem Einstiegskurs identische Eindrücke.
Gelernt wurde an vervielfältigten Texten aus alltäglichen Zusammenhängen – Werbe- und Informationsschriften, Zeitungen, Nachrichten, nur selten wurde auf vorhandene Lehrwerke zurückgegriffen. Wir hatten (auf italienisch natürlich) Berichte abzugeben darüber, was wir in der Freizeit taten, was uns an Italien gefiel, welche kulturellen Unterschiede wir zwischen unseren Heimatländern und Italien sehen und welche Schwierigkeiten wir im Umgang mit der italienischen Sprache haben. Die Lehrenden informierten über Aspekte von Land und Leuten, auch historische Aspekte, wirtschaftliche Fragen der Region und den Umgang der Italiener mit ihrer eigenen Sprache. Gesprochen wurde – wie dies in multilingualen Kontexten nicht anders geht – nur Ita-

lienisch. Anregend waren Exkursionen und Informationen, besonders lästig forcierte Streitgespräche zu einzelnen Themen (z.B. Umwelt, Parteienstruktur etc.), für deren Diskussion in dieser Gruppe weder Anlaß noch Interesse bestand. Einige Spiele, hier bestätigte sich der sprachwissenschaftliche Kenntnisstand (vgl. Raasch 1995, S. 127) erwiesen sich als akzeptiert und besonders lernintensiv. Sie waren geeignet, die unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessenlagen in der Lerngruppe weniger wichtig zu nehmen.
In den Folgejahren nahm ich noch zwei jeweils 14tägige Bildungsurlaube für Italienisch wahr. Sie bestätigten im großen und ganzen den Eindruck des ersten Seminars, schärften aber auch eine differenzierte Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses. Veranstaltungen dieser Art scheinen es zu ermöglichen, sich selbst besser zu verorten, eigene Schwächen klarer zu erkennen, anregende Informationen sowie Hinweise zum Lernen zu erhalten. Sie ersetzen nicht die systematische Beschäftigung mit Wortschatz, Syntax und Sprechweise. Sie helfen, neue Lernfelder der Fremdsprache zu erkunden, nicht jedoch, sie zu erobern. Sie stabilisieren den eigenen Lernprozeß insofern, als sie die Gefahr des Überschätzens reduzieren und Rückschritte im Spracherwerb als „menschlich" erkennen lassen.
Vermißt habe ich objektivierte Tests in den Veranstaltungen, in denen der eigene Stand oder das Gelernte überprüft werden können. Hier scheint mir der „Pendelschlag" weg vom Lernen der Strukturen hin zur kommunikativen Kompetenz ein Stück zu weit gegangen zu sein. Vielleicht liegt es aber auch an der „normalen" Erwartung der Lernenden, die sich für einen akzeptablen sprachlichen Umgang in einem von ihnen wertgeschätzten Land präparieren, nicht jedoch unbedingt die Sprache beherrschen wollen. Der unmittelbare Lerneffekt der fremdsprachigen Kommunikation im organisierten Lernen scheint mir jedenfalls wesentlich geringer zu sein als beim Spracherwerb im alltäglichen Umgang mit Muttersprachlern. In keinem der Bildungsurlaube hatte ich einen solchen nachhaltigen Lerneffekt wie etwa denjenigen, daß ich beim Reden das Wort „li*ti*gano" (sie streiten sich) regelgerecht auf der zweiten Silbe betonte und mir ein achtjähriges Nachbarkind lakonisch mitteilte, dies heiße „*li*tigano" (irregulär auf der ersten Silbe betont!). Solche Situationen tragen mehr zum Erlernen von Regel und Ausnahme bei als entsprechend in organisiertes Lernen eingeführte Beispiele.

Am Beispiel dieser Lernprozesse ergeben sich für mich verschiedene Aspekte im Verhältnis von selbstorganisiertem und fremdorganisiertem (institutionellen) Lernen. Sie könnten Hinweise darauf geben, wie aus der Sicht von Lernenden heraus das Verhältnis zwischen beiden Lernformen entwickelt werden kann.
Wichtig sind zunächst Anlaß und Motiv des Lernens. Dies gilt für das selbstorganisierte wie auch für das fremdorganisierte bzw. institutionelle Lernen. Man muß Ursache, Ziel und Durchhaltevermögen der Lernenden stärker gewichten und ernstnehmen. Auch Ziele, die aus fachlicher Sicht unzureichend sind, müssen akzeptiert werden. Der Maßstab sollte nicht das System von Fachlichkeit, sondern der Sinn des Angestrebten für die Kenntnisse und die Interessen der Lernenden sein. Dies bedeutet im sprachlichen Bereich: Auch reduzierte Ziele sind wahr- und ernstzunehmen. Auch scheint mir wichtig zu sein, daß selbstorganisiertes Lernen ganz wesentlich sozialer Dimensionen bedarf. Aus dem sozialen Kontakt ergeben sich Lernanreize, Reflexionsanlässe, eigene Orientierungsmöglichkeiten und – natürlich – Lernhilfen. Der vermutete individuierte Kontext selbstorganisierten Lernens existiert kaum. Es geht also darum, in Selbstlernmaterialien und zwischengeschalteten organisierten Lernprozessen diesen sozialen Kontext zu berücksichtigen.
Bei den Selbstlernmaterialien zeigt sich die Relativität des Begriffs „selbstorganisiert". In meinem Beispiel spielte das italienische Lehrbuch eine zentrale Rolle. Es vermittelte gewissermaßen den stofflichen roten Faden, der die individuellen Lernerlebnisse und Lernerfolge „zusammenhielt" und einen Eindruck von aufeinander aufbauendem fachlichen Fortschritt des Spracherwerbs vermittelte. Die Lernübungen waren daran gemessen eher zweitrangig. Bei den Sprachlernprogrammen auf CD-Rom- und Kassetten-Basis, die ich mittlerweile kennengelernt habe, scheint mir – neben wirklich schlechten pädagogischen Arrangements – dieser Grundsatz nicht berücksichtigt zu sein. Das Einordnen von Lernerlebnissen in den systematischen Aufbau des Stoffes (im Buch durch Vor- und Zurückblättern möglich) ist für die eigene Lernsteuerung ein wesentliches Element von Transparenz.
Die Rolle (fremd-)organisierter Lernprozesse läßt sich in diesem Beispiel an der Erfahrung mit drei zwischengeschalteten, selbst angesteuerten Bildungsurlaubsseminaren beurteilen. Ihr Nutzen lag eher in den

pädagogisch nicht intendierten Bereichen als in dem, was an pädagogischen Prozessen organisiert war. Kurzzeitpädagogik dieser Art kann das bereits Gelernte nur (meist langweilig) repetieren, das zu Lernende nur (unbefriedigend) avisieren. Die Lernprozesse in diesen fremdorganisierten kurzzeitpädagogischen Maßnahmen lagen auf anderen Ebenen: beim Sprechen mit organisiertem, pädagogisch begründbarem Feed-back, bei der Analyse und Diagnose des Sprachstandes (dazu wären aber gezielte Tests und individuelle Beratungen nötig), bei Ratschlägen, wo, was und wie weitergelernt werden soll, also in einer individuellen Lernberatung. Sie lagen darin, daß Fragen systematisch beantwortet und Informationen zu Land und Leuten gegeben werden konnten. Generell fehlte in den organisierten Lernprozessen eine Diagnose nicht nur des Lernstandes, sondern vor allem des Lernprozesses und der angestrebten Ziele. Zusammengefaßt: Kurzzeitpädagogische Maßnahmen dieser Art müßten sich auf diagnostische und beraterische Aspekte des Lernprozesses konzentrieren. Unter diesen Aspekten waren die Bildungsurlaube nicht befriedigend.

Hier zeigt sich allerdings auch, daß die Lehrenden mit Aufgaben konfrontiert werden, die sie bislang nicht hatten. Die Beherrschung des Stoffes – in diesem Fall nicht nur als Experte und Expertin, sondern auch „muttersprachlich" – ist bei einer Kombination von selbstorganisiertem und fremdorganisiertem Lernen nur die Voraussetzung dafür, daß eine angemessene Lernstanddiagnose und Lernberatung erfolgen kann. Lehrende sind von daher zukünftig in diagnostischen Verfahren und als Lernberater zu qualifizieren. Dies wird weitgehend bereits diskutiert, ist aber von einer Umsetzung in die Praxis noch weit entfernt. Dies ist nicht nur durch die immer aufwendige und zeitraubende Schwierigkeit des Umbaus bestehender Ausbildungssysteme begründet, sondern auch durch ein nach wie vor bestehendes Theorem des Primats des Lernstoffes. Dieses ist zu hinterfragen. Es gibt rein stoffbezogen kaum etwas, was man nur in fremdorganisierten Lernprozessen lernen kann. Das Augenmerk muß sich daher wesentlich stärker als bisher auf die Aneignung des Lernstoffes durch die Lernenden richten – gleichgültig, ob dies in selbstorganisierten oder institutionell verantworteten und fremdorganisierten Prozessen erfolgt.

Es wäre natürlich ein Trugschluß, zu denken, selbstorganisiertes Lernen käme ohne organisierte Stoffvermittlung aus. Das Lehrbuch Katerinov/Katerinov, das Langenscheidt´sche Wörterbuch oder die CD-Roms, in die ich hineinsah, sind allesamt institutionell und fremdor-

ganisiert verantwortete Produkte. Das Lehrbuch schien mir dabei in der Reflexion des individuellen Lernfortschrittes und der pädagogischen Antworten darauf am fortgeschrittensten zu sein. In der Konsequenz heißt dies: Neben diagnostischen und beratenden Tätigkeiten haben Pädagogen ihre stofflichen Kompetenzen zukünftig zu einem hohen Anteil in angemessene mediale „Module" zu investieren. Dabei kann das Maß pädagogischer Kompetenz, welches dazu erforderlich ist, gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.

6. Privat und beruflich

Erwerb und Lernen von Fremdsprachen sind ein hervorragendes Beispiel für das Problem, die strukturanaloge Systematik von beruflicher und allgemeiner (privater) Bildung auf Lernprozesse anzuwenden, die von Individuen ausgehen und für die Individuen eine bestimmte Bedeutung haben. Bei einer – zukünftig stärker werdenden – Orientierung am Lernenden werden solche im Angebots-, Institutions- und Förderapparat festgeschriebenen Dichotomien immer fragwürdiger. Gelernt wird in zweierlei Hinsicht: mit Blick auf die Erweiterung der eigenen Kompetenz und im Hinblick auf bestimmte Tätigkeitsfelder. Die Tätigkeitsfelder können sich verändern, die eigene Kompetenz (wenn sie denn auf dem Stand gehalten wird) bleibt bestehen.
Mein Erwerb von Italienischkenntnissen erfolgte rein privat. Zwar hatte auch ich einmal den Gedanken ventiliert, aus dem italienischen Domizil eine eigene kleine Bildungsstätte zu machen, dies aber wieder verworfen, nachdem ich so vielerlei kleine Sprach-, Kunst- und Kulturschulen gerade in der Toscana habe entstehen und vergehen sehen. An eine berufliche Verwendung von Italienischkenntnissen hatte ich zu keiner Zeit gedacht, obwohl ich zuvor bereits sprachbezogene Erfahrungen bei einer Studie gesammelt hatte, die ich für das Europäische Zentrum für Berufsbildung (CEDEFOP) zum Thema „Bildungsurlaub in Europa" erstellte. Dabei ging es um länderbezogene Fallstudien; eine davon betraf Italien, und ich führte Interviews in Betrieben, mit Gewerkschaftern und Bildungsfachleuten über das Thema der „centocinquanta ore", der 150-Stunden-Bildungsfreistellung. Nur einer der damaligen Gesprächspartner verfügte über die (geringe) Kenntnis einer Fremdsprache; es war Französisch, darin führten wir auch das Interview, ein eher holzschnittartiges Gespräch, da hier sprachlich gesehen

Not und Armut zusammenkamen. In den anderen Interviews half ein italienischer Kollege von der Hochschule in Pisa, der nicht nur Sprache, sondern auch Sinngehalte dolmetschte.
Eine berufliche Dimension gewann das Italienische für mich erst, als ich vor einigen Jahren das damals beginnende Feld der europäischen Bildungspolitik betrat. Stärker als Deutsche dominieren europaweit auf dem Gebiet der Weiterbildung vor allem Franzosen, in den letzten Jahren aber auch Briten und Skandinavier. Unter manchen Aspekten ist gerade die deutsche Weiterbildungssituation wenig kompatibel mit den Strukturen anderer europäischer Länder; auch schwächt das föderale System das internationale deutsche Auftreten. Umso wichtiger ist es, die europäische bildungspolitische Diskussion auch unter dem Aspekt deutscher Erfahrungen und deutscher Interessen zu führen. Als Experte auf europäischen Fachkongressen, in Bewertungsgremien und Forschungsprojekten geriet ich in kurzer Zeit in vielfältige europäische Zusammenhänge. Im multikulturellen und multilingualen Europa spielen Sprachen naturgemäß eine große Rolle. Englisch wird vorausgesetzt, Französisch gilt als selbstverständlich. Alles das, was über diese beiden offiziellen Arbeitssprachen der Europäischen Union hinausgeht, erzeugt unwillkürlich Nähe.
So wirkten meine nach wie vor mäßigen Italienischkenntnisse unverzüglich im Umgang mit Expertinnen und Experten aus Italien. Nach einer kurzen Phase freudiger Überraschung schlossen sie mich als einen „almeno quarto italiano“ (zumindest Viertel-Italiener) in ihre muttersprachlichen Diskurse ein. Diese Wertung beruhte zu einem großen Teil auch auf der Kompatibilität vieler meiner Einstellungen und Verhaltensweisen mit der italienischen Lebensart. Es entstanden gemeinsame Projekte und gemeinsame Positionspapiere, obwohl es zwischen der deutschen und der italienischen Erwachsenenbildung wesentlich weniger Berührungspunkte gibt als etwa zwischen Deutschland und Dänemark oder Italien und Spanien. In ähnlicher Weise wie ich wurde ein italienischsprechender spanischer Kollege assoziiert. So wurde aus dem auf europäischer Ebene äußerst selten gesprochenen Italienisch ein spezifisches Kommunikations- und Bindeelement.
Verbunden damit entstand ein engerer Arbeitskontakt zu zwei italienischen Universitäten mit der Folge, daß ich dort mittlerweile mehrere Vorträge gehalten und ein Seminar veranstaltet habe – auf Italienisch, versteht sich. Natürlich hatte ich dabei jedesmal vorher Bedenken, ob meine Kenntnisse reichen, ob ich mich verständlich machen und alles

verstehen kann. Erfreulicherweise haben mir immer auch Kolleginnen und Kollegen geholfen, italienische Muttersprachler, die gut Deutsch oder Englisch sprechen. Die Schnitzer, die ich in solchen Kontexten sprachlich mache, klingen in den Ohren von Italienern und Italienerinnen vermutlich schrecklich; immerhin: Ich wurde nicht davongejagt. Die Italiener sind, wie eingangs vermerkt, nachsichtig im Umgang mit wenig sprachfertigen Ausländern.
Der Umgang mit „fachsprachlichem" Italienisch fiel mir leichter als der stärker durch Dialekt und Idioms geprägte alltagssprachliche Umgang. Der lateinische Ursprung vieler Fachtermini trug ebenso dazu bei wie die auch im Italienischen starke Substantivierung bei „wissenschaftlicher" Rede, die Sprache „langsamer" und gesetzter macht. Zudem ist es allemal leichter, Unsicherheiten einer Sprache auszugleichen, wenn man sich auf dem sicheren Terrain des beherrschten Fachs bewegt. Und schließlich war hier der Fortgang meines Umgangs mit der italienischen Sprache eingebettet in einen multilingualen Kontext, in dem bei Schwierigkeiten ein Wechsel in andere Sprachen (Englisch, Französisch, Deutsch) erfolgen konnte. Eine gefährliche Klippe ist im fachsprachlichen Umgang allerdings die Existenz vieler „falscher Freunde", die insbesondere dann Auswirkungen haben, wenn es um begriffliche Präzision geht. „L´educazione degli adulti", um das einfachste Beispiel zu nennen, bedeutet etwas völlig anderes als „Erwachsenenbildung".

7. Italienisch im Alltag

Das Motiv, Italienisch zu lernen, um mich in der Umgebung meines Hauses sozial und alltagspraktisch behaupten zu können, verliert allmählich an Bedeutung. Mittlerweile haben sich zahlreiche Deutsche in der Nähe meines italienischen Domizils angesiedelt und bevölkern den kleinen Ort um Ostern herum und im Sommer. Die Bäckersfrau, eine gebürtige Österreicherin, hat Reste ihrer Muttersprache reaktiviert und grüßt freundlich mit „Guten Tag". In der Post und in der Tabaccheria haben junge Frauen Deutsch gelernt und sind frustriert, wenn man mit ihnen Italienisch spricht. Der Zeitschriftenhändler hat – an Ostern und in den Sommermonaten – deutsche Zeitungen vorrätig. Ab und an kommen schon Einladungen zu Konzertveranstaltungen in nahegelegenen Kirchen ins Haus, die zwar italienisch abgefaßt sind, aber nur deutsche Interpreten aufführen. Und ich habe schon Einheimische auf

jene kürzelhafte Weise mit deutschen Besuchern reden hören, die ich bisher nur von Deutschen im Umgang mit ausländischen Gästen kannte.
Mein Italienisch hat sich konsolidiert, ich lerne ständig – wenn auch nicht viel – dazu. Es ist zum Teil ein Anti-Verlern-Prozeß, der zunehmend Kraft und Frustrationstoleranz fordert. Aber im Deutschen geht es mir ähnlich: Auch hier verringert sich der aktive Wortschatz schleichend, was ich aber nur dann feststelle, wenn ich ein älteres Dichtwerk (etwa Fontane oder Rilke) lese. Wahrscheinlich werde ich mich mit zunehmendem Alter auch zunehmend reduzierter artikulieren. Vielleicht ist das gar nicht mein individueller Verlernprozeß, sondern eine allgemein verbreitete Entwicklung?
Noch immer ist mein gesprochenes Italienisch nicht „fließend". Immer noch sind nicht alle Synapsen im Gehirn freigeschaltet, manches übersetze ich noch während des Sprechens. Nach meiner Erfahrung erfolgt ein völliges „Freischalten" erst dann, wenn man in eine Sprache über einen langen Zeitraum hinweg vollständig eintaucht. Ein deutlicher Italienisch-Schub wird wohl erst wieder eintreten, wenn ich den Großteil des Jahres im Lande leben werde. Meine Hoffnung ist, daß dann auf dem Marktplatz, wo ich mit den anderen alten Männern räsonnieren will, nicht nur Deutsche sitzen, damit sich mein Erwerb italienischer Sprachkenntnisse wirklich gelohnt hat.

Literatur

Crashen, Stephen: Second language acvisition and second language learning, Oxford 1981
Katerinov, Katerin/Katerinov, Boriosi: La lingua italiana, Perugia 1985
Müller-Neumann, Elisabeth/Nuissl, Ekkehard/Sutter, Hannelore: Motive des Fremdsprachenlernens. Heidelberg: AfeB 1986
Nuissl, Ekkehard: Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Zielsprache Französisch 1996, H. 4
Raasch, Albert: Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel 1995

Peter Alheit

Reflexive Selbstdistanzierung als Ausweg

Erinnerungen an den ersten selbstbestimmten „intellektuellen" Lernprozeß

Ich stamme aus dem ländlichen Handwerkermilieu. Meine Großväter waren beide einfache Kleinbauern im Nordhessischen. Der eine verdiente sich noch ein kleines Zubrot als Tischler in der „Landesirrenanstalt", die in einem ehemaligen Kloster des Nachbardorfes untergebracht war. Seine Söhne freilich hatten deutliche Aufstiegsambitionen. Der älteste machte eine Verwaltungslehre, der zweite wurde Förster und der jüngste, mein Vater, entschloß sich nach erfolgreicher Tischlerlehre und bestandener Meisterprüfung zu einem Innenarchitekturstudium an der Kasseler Werkkunstschule. Die mütterliche Linie blieb kleinbäuerlich.

Intellektuelle Vorbilder gab es in dieser Familientradition nicht. Der erste, der eine Universität besuchte, war mein älterer Bruder. Wir hatten, als ich gerade drei Jahre alt geworden war, das Dorf verlassen und in der nahen Großstadt eine kleine Mietwohnung bezogen. Wir Brüder machten eine für uns beide erfreuliche Schulkarriere, die unproblematisch zum Studium führte. Dieser Schritt erschien uns beiden durchaus „natürlich", wenn er auch als Weg in eine andere Welt empfunden wurde. Aber die Bindung zum Heimatdorf meiner Eltern blieb bestehen. Die Großmütter lebten noch. Es gab eine kleine Landwirtschaft zu versorgen und einen großen Garten.

Die enge Beziehung hatte freilich noch eine andere Seite. In den frühen 1930er Jahren war die Heimatgegend meiner Eltern von einer „Zeltmission" heimgesucht worden, die nach dem Muster fundamentalistischer amerikanischer Erweckungsbewegungen des späten 19. Jahrhunderts vor allem junge Leute zu „entschiedenen Christen" zu bekehren versuchte und dabei ungewöhnlich erfolgreich war. Meine Eltern lebten diese Religion mit großem Ernst und bemerkenswerter Konsequenz. Jeder Tag begann mit Losung und Gebet, die wöchentlichen Bibelstunden und die sonntäglichen Gottesdienste waren absolutes Muß. Und in diesen Zusammenhang gehörte auch die Pflege der „Gemeinschaft", die in unserem Fall ein weiter Familien- und Verwandtenkreis war. Die fortbestehende Beziehung zum Dorf hatte also einen „Sitz im Leben".

Nicht alle meiner Verwandten waren so „fromm“ wie meine Eltern. Ein von mir besonders geliebter Onkel pflegte sich gelegentlich sogar lustig zu machen über das christliche Getue. Es gab auch Menschelndes jenseits der starren Moralvorstellungen, sogar markante sexuelle Übertretungen in der Familie. Von einem Onkel ging die Rede, daß er eine uneheliche Tochter in einem entfernten Dorf mit Alimenten zu versorgen habe, ein anderer hatte über viele Jahre hinweg ein Verhältnis mit der ebenfalls frommen Nachbarin. Einer der Wanderprediger war unbestreitbar pädophil. Aber darüber sprach man nicht oder nur hinter vorgehaltener Hand.

Ich selbst hatte, seit ich denken kann, ein distanziertes Verhältnis zu den religiösen Ritualen – vielleicht sogar ein „intellektuelles“ Verhältnis, wenn dieser Ausdruck für einen sechs- oder siebenjährigen Jungen angemessen ist. Ich kam mir immer als Beobachter vor. Einer der Gründe dafür war die Tatsache, daß sowohl mein Vater als auch meine Mutter, wenn sie ihre Frömmigkeit praktizierten, in eine Art neuen Aggregatzustand schlüpften: Sie veränderten z.B. ihre Sprache, wenn sie beteten, nahmen neue gestische Attitüden an und erschienen mir schlichtweg fremd. Meine Mutter war im Alltag eine überaus praktische, bestimmte und freundliche Frau, und selbstverständlich liebte ich sie. Die Fremde, die mir nun gegenübertrat, erweckte Schamgefühle in mir. Sie war nicht mehr „meine Mutter“. Mein Vater neigte auch im Alltag zur Emphase. Der Bruch war bei ihm weniger scharf. Freilich, ihn erlebte ich während der religiösen Praktiken als seltsam devot, gar nicht der manchmal aufbrausende pater familias, als den ich ihn sonst kannte, fürchtete und liebte.

Kurzum, das Verhältnis zur evangelikalen Frömmigkeit meiner Eltern war, seit ich mich erinnere, gebrochen. Es gab keine Identität zwischen dieser und meiner eigenen nachgeahmten Praxis. Ich fand die „Stunden“, deren Besuch man von uns Kindern erwartete, todlangweilig und suchte mit meinen gleichaltrigen Vettern, die z.T. sehr viel weniger strikt erzogen wurden als ich, nach Ausflüchten, sie zu meiden.

Eine Familienfigur nun, der älteste Bruder meiner Mutter, in dessen Haus jedenfalls die dörflichen Rituale abgehalten zu werden pflegten, stand in gewisser Weise für das gesamte Ambiente. Seine Autorität schien auch im größeren Familienkreise absolut unumstritten. Er war ein gutaussehender, warmherziger Mensch, den ich – obgleich ich ihn bewunderte und liebte – allerdings gelegentlich auch als cholerischen Schreihals erlebt hatte. Dieser Onkel nun, nebenbei ein begabter Mu-

sikant, voller Humor und uns Kindern sehr zugewandt, sah sich selbst auch als ideologischen Mittelpunkt der religiösen Familienpraxis. Bei größeren Feiern gab es regelmäßig ambitionierte Gespräche über theologische Fragen. Dabei fiel ein Name besonders häufig und immer mit geradezu haßerfüllter Betonung: Bultmann.
Dieser Mensch schien keinen Vornamen zu haben, und es war unklar, ob und wo er überhaupt lebte. In der autoritären religiösen Umgebung, in der ich zuerst von ihm hörte, bekam er schnell den Status des „Leibhaftigen". Natürlich interessierte mich seinerzeit Bultmann so wenig wie die „Stunden" faden Stillsitzens. Aber ich hatte mir doch den Namen gemerkt. Nicht alle schienen über Religion das gleiche zu denken wie der fromme Familienkreis.
Mein Onkel, der am heftigsten über Bultmann herzog, war Bauer und hatte wenig Gelegenheit zur theologischen Weiterbildung. Sein Wissen entnahm er ausschließlich frommen Hetzpamphleten, die (wie ich erst sehr viel später entdeckte) von einem reaktionären Theologieprofessor aus Erlangen stammten und unter „entschiedenen Christen" verbreitet wurden. Natürlich war der Onkel nicht in der Lage, Bultmanns Theologie zu verstehen und dessen „theologische" Verdammung wirklich zu rechtfertigen.
„Bultmann" wurde dann der Schlüssel zur expliziten Ablösung von der Frömmigkeit der Eltern, ein Bildungserlebnis von besonderer Art. Die Diskussionen im Familienkreis begannen, mich in der Pubertät offensichtlich doch nicht loszulassen. Ein gewisses Gerechtigkeitsempfinden, das ich damals dem hypostasierten „Bösewicht" gegenüber ausbildete, verlangte, daß ich mich selbst mit ihm beschäftigen mußte – eine Bereitschaft, die ich bei den kritisierenden Familienmitgliedern vermißte.
Ich ging im ersten Jahr meiner Konfirmandenstunde zu meinem Gemeindepastor und bat ihn, mich in der Bultmann-Frage zu beraten. Doch der Pastor reagierte ganz ebenso wie mein Onkel: Nicht das geringste, stellte er klar, rechtfertige eine nähere Beschäftigung mit diesem theologischen Verführer. Im übrigen verfüge er selbstverständlich nicht über irgendeine seiner fragwürdigen Publikationen. Und für mich als Dreizehnjährigen gäbe es gewiß angemessenere Lektüre als gerade Bultmann.
Der Gang in die Murhardt'sche Landesbibliothek war dann mein einziger Ausweg. Ich kannte unsere Stadtbibliothek, bei der ich mich über viele Jahre mit Jugendliteratur versorgt hatte. Die Hallen einer wissen-

schaftlichen Bibliothek indessen flößten mir große Ehrfurcht ein. Ich glaube, ich bin wenigstens zweimal vergebens erschienen, ehe ich den Mut faßte, eine freundliche Bibliothekarin zu fragen, wie man das mit dem Bücherausleihen anstelle und wo man denn nachsehen müsse, um bestimmte Bücher überhaupt zu finden. Ihre geduldige Bereitschaft, mir alles zu zeigen und ihr Staunen über mein Interesse gerade an Bultmann halfen mir jedenfalls, zum ersten Mal ein Buch des Geschmähten in der Hand zu halten.

Meine erste Lektüre war das Jesus-Büchlein. Ich war erstaunt, bis auf wenige Fremdworte konnte ich verstehen, was der Autor sagte. Das Buch war beinahe interessant. Jedenfalls fand ich keine theologischen Verführungen, nicht den „Teufel" in der Gestalt eines berühmten Theologen. Das Buch war informativ und gleichzeitig auf eine Weise „fromm", die mir sogleich einleuchtete. Ein Gefühl rechtschaffener Empörung stieg in mir auf: Wie konnten Onkel, Vater und all die anderen über diesen Theologen derart herziehen, ohne doch offensichtlich je von ihm Kenntnis genommen zu haben? Folgelektüren waren dann weitaus beschwerlicher. Die Theologie des Neuen Testaments habe ich des vielen Griechisch wegen rasch beiseitegelegt, auch andere bedeutende Bibelauslegungen. Das wissenschaftliche Vokabular erschien mir allzu kompliziert.

Aber ich hatte Bultmann gelesen. Und was die frommen Kreise über ihn verbreiteten, war zumindest nicht die ganze Wahrheit. Bei einem der nächsten Familienfeste, ich war gerade vierzehn geworden, mischte ich mich in die Diskussionen der Erwachsenen ein und wagte sogar, meinem einflußreichen Onkel die Frage zu stellen: „Wie kommst du eigentlich dazu, so über Bultmann zu reden, wo du doch nie etwas von ihm gelesen hast?" – Der Onkel reagierte irritiert und ärgerlich zugleich. Er stand auf, wandte sich meinem Vater zu und donnerte: „Sag mal, Konrad, was ist eigentlich mit deinem Sohn los?"

Das Schweigen meines Vaters beschämte mich. Ich verließ den Raum, hatte jedoch das sichere Gefühl, einen wichtigen Lernprozeß gemacht zu haben, den mir niemand würde nehmen können. Ich habe mich in den Folgejahren – auch mit der Hilfe fortschrittlicher Pastoren – sehr intensiv mit Bultmanns späteren Schriften zur „Entmythologisierung" beschäftigt. Ich verbiß mich in Heideggers „Sein und Zeit", um Bultmanns Denken ganz zu verstehen. Dabei begriff ich allmählich, warum der fromme Familienkreis so abweisend auf Ideen reagierte, die in guter Tradition mit der Aufklärung standen. Aber ich hatte mich offen-

sichtlich noch immer nicht aus der Umklammerung der Familienfrömmigkeit gelöst.
Kurz vor dem Abitur – mein Plan, Mathematik zu studieren, stand absolut fest – entschied ich mich für ein Theologiestudium: nicht um meine eigene Frömmigkeit zu entwickeln – meine große Distanz blieb bestehen –, sondern um jenen begonnenen intellektuellen Ablösungsprozeß gleichsam institutionell zu ratifizieren. Es gehört zu den ironischen Zufällen der eigenen Biographie, daß ich Gelegenheit hatte, während meines Studiums im Hause Rudolf Bultmanns zu wohnen. Das gab mir die Chance, den intellektuellen Aufklärer meiner späten Pubertät nun seinerseits zu „entmythologisieren". Der greise Bultmann, der mich regelmäßig zum Rapport über die politischen Ambitionen der Studentenbewegung zitierte, entpuppte sich zumindest mir gegenüber als intoleranter und erzkonservativer Griesgram.
Dennoch, die Spuren jenes ersten autonomen Bildungsprozesses haben mich über mein akademisches Leben hinweg begleitet. Ich habe – zweifellos zum Nachteil meiner Karriere – gegenüber intellektuellen Mainstreams und allzu festen professionellen Settings eine skeptische bis ablehnende Haltung entwickelt, die mir nicht selten als Arroganz ausgelegt wurde. Die Lust an der autonomen Wissenschaft ist verknüpft geblieben mit einer großen Distanz gegenüber den immer schon Wissenden. Aber ich verdanke der frühen Distanzierungsfähigkeit wohl prinzipiell die Chance zu intellektueller Arbeit, zur interessierten und genauen Beobachtung meiner Sozialwelt. Wie gesagt, meine Großväter waren kleinbäuerliche Handwerker.

„Sozioanalytische" Nachbemerkung

Die beschriebene Erinnerung ist gewiß mehr als ein anregendes persönliches Erlebnis. Sie dokumentiert die Begleiterscheinungen eines dramatischen sozialen Aufstiegs in innerhalb von zwei Generationen. Schon die elterliche Übernahme eines religiösen Musters, welches das persönliche Bekenntnis zu einer inszenierten, nicht gewachsenen Frömmigkeitsform ins Zentrum rückt, kann als markantes Individualisierungssymptom gedeutet werden (vgl. Beck 1986, 205ff; auch Alheit 1997b). Es „kontextualisiert" einen eher unfreiwilligen sozialen Aufstieg, der ökonomisch bedingt ist. Die kleinbäuerlich-handwerkliche Existenz der Großelterngeneration bietet für die Eltern keine so-

ziale Basis mehr. Der Bildungsaufstieg wird zur unausweichlichen „Notlösung".
Das persönliche Erweckungserlebnis als Kohortenerfahrung kompensiert den Individualisierungsprozeß. Der Verlust der gewachsenen Dorftradition wird durch die künstliche Inszenierung einer religiösen „Gemeinschaft" aufgefangen – selbstorganisiertes Lernen, ganz ohne Frage. Aber diese Gemeinschaft wirkt „aufgesetzt". Sie erscheint der Folgegeneration als angenommene Attitüde, die den gelebten Habitus konterkariert. Diese dritte Generation, zur reflexiven Distanzierung genötigt, erlebt nun vollends den Prozeß der Individualisierung und findet sich unerwartet im Status einer zugemuteten „Intellektualität". Der Aufstieg vollzieht sich um den Preis des Verlustes sozialer „Heimat" (vgl. Alheit 1994, 179ff). Reflexive Modernisierung ist das Ergebnis – eine sehr abstrakte Variante selbstorganisierten Lernens.
Aber dieser neue Zustand erscheint auch als Grundlage einer fragilen Autonomie. Diese wendet sich gegen die etablierten Muster der Wissensorganisation und sucht nach experimentellen Alternativen. Entwicklung und Krisen des spätmodernen Wissenschaftssystems sind ohne diesen Lernprozeß nicht zu verstehen (vgl. Bourdieu 1988). Es bleibt natürlich offen, ob dabei nachhaltige Veränderungen eintreten. Ausgeschlossen ist das keineswegs.
Autonome, selbstorganisierte Bildungsprozesse, dies zeigt das eigene Beispiel, sind häufig sehr viel weniger persönliches Verdienst als „soziales Schicksal". Die dramatische Verschärfung von Individualisierungsdynamiken in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts zwingt uns zu individuellen Modernisierungsprozessen (Alheit 1997a), in welchen (selbstorganisierte) Bildung einen zentralen Raum einnimmt: Der sozial integrierte Kleinbauer, dessen handwerkliche Nebentätigkeit bereits ein Aufbrechen der dörflichen Ordnung signalisiert, der eine künstliche Gemeinschaft inszenierende Innenarchitekt, dessen Lösung vom dörflichen Kontext noch verdeckt wird, aber längst stattgefunden hat, und der urbane Intellektuelle, dessen erzwungene Selbstreflexivität zu einer Art modernem „Handwerkszeug" gerät – sie alle belegen Prozesse der reflexiven Modernisierung, die in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts insbesondere die unteren Mittelschichten erfaßt. Klaus Eder hat – im Anschluß an Bourdieu und zugleich in kritischer Auseinandersetzung mit dessen oft sarkastischer Darstellung des petit bourgeois – vom „experimentellen Kleinbürgertum" gesprochen (Eder 1985, 341ff). Hier liegen auch hochinteressante Wurzeln des uns alle

nicht loslassenden Zwangs, autonom zu lernen (vgl. noch einmal Alheit 1997b). Im historisch Individuellen erkennen wir unschwer das soziale Allgemeine. Selbstorganisiertes Lernen ist ein (relativ trivialer) Aspekt davon.

Literatur

Alheit, Peter, 1994, Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne, Frankfurt, New York: Campus

Alheit, Peter, 1997a, „Individuelle Modernisierung" – Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In: Stefan Hradil (Hg.), Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses für Soziologie 1996 in Dresden, Frankfurt, New York: Campus, 941–952

Alheit, Peter, 1997b, Die Modernisierung biographischer Handlungsumwelten und die Transformation gewachsener Wissensbestände: Theoretische Aspekte einer Pädagogenkarriere. In: Dieter Nittel und Winfried Marotzki (Hg.), Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft, Hohengehren: Schneider, 36–57

Alheit, Peter, 1998, Future Perspectives of Adult Education Research in Europe. Keynote paper presented to the 3rd ESREA Research Conference Learning to Live in a Learning Society, Brüssel, September 1996 (unpublished paper, forthcoming)

Alheit, Peter/Dausien, Bettina 1996, Bildung als „biographische Konstruktion"? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Report, Nr.37, 33–45

Alheit, Peter/Bettina Dausien, 1998, Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Erika M. Hoerning (Hg.), Biographische Sozialisation, Stuttgart: Klett-Cotta (im Druck)

Beck, Ulrich, 1986, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre, 1988, Homo academicus, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Dohmen, Günther, 1996, Lifelong Learning. Guidelines for a modern education policy, Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

Eder, Klaus, Jenseits der nivellierten Mittelstandsgesellschaft. Das Kleinbürgertum als Schlüssel einer Klassenanalyse in fortgeschrittenen Industriegesellschaften. In: Klaus Eder (Hg.), Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 341–392

Field, John, 1998, Informal and Social Learning. Contribution to a Seminar with DfEE (unpublished paper, forthcoming)17

Peter Krug

Anlässe, Referenzfilter und Organisationskontexte selbstgesteuerten Lernens

Vorbemerkungen

In Anlehnung an die eigentlich triviale Sentenz von Calvino, der sich fragte: „Wer sind wir denn, wer ist denn jeder von uns, wenn nicht eine Kombination von Erfahrungen, Informationen, Lektüren und Phantasien ?“ (zitiert nach Kade/Seitter 1996, S. 12) – und ich ergänze: von Lernprozessen –, gehören auch selbstgesteuerte Prozesse zum Wesensmerkmal biographischen Lernens, auch sie konstituieren biographische Entwicklungen des Lebens. Insoweit ist – wiederum nach Calvino – jedes Leben eine „Enzyklopädie, eine Bibliothek, ein Inventar von Objekten, eine Musterkollektion von Stilen“, und ich ergänze: eine Sammlung von auch selbstgesteuerten Lernprozessen und daraus resultierenden Ergebnissen. Anders als Calvino bin ich allerdings der Auffassung, daß im Leben im so beschriebenen konstituierenden Kontext nicht „alles, jederzeit, auf jede mögliche Weise neu gemischt und neu geordnet werden kann“, sondern daß trotz der hypothetischen Annahme der Zufälligkeiten von Anlässen derartiger selbstgesteuerter Lernprozesse diese Lernprozesse im Zusammenhang bestimmter Referenzfilter erfolgen und in lebensorganisierende Zusammenhänge einmünden bzw. von diesen in erheblichem Maße mit beeinflußt werden. Die Ergebnisse dieser Lernprozesse wirken ihrerseits wiederum als Kompaß für weitere Lernprozesse. In diesem Zusammenhang verbinde ich auch mit der Begrifflichkeit „selbstorganisiertes Lernen“ sowohl im Rahmen meiner biographischen Reflexion als auch davon abstrahiert noch nicht gelöste Fragestellungen in der gegenwärtigen lerntheoretischen und ordnungspolitischen Diskussion. Da ist zunächst einmal die Frage der Tatbestandsmerkmale selbstorganisierten Lernens: Was wird darunter tatsächlich und konkret subsumiert? Wie verhält sich die Begriffsbestimmung zu analogen Begriffen? Wozu bestehen Unterscheidungen und Differenzierungen? (Vgl. dazu ausführlicher Krug 1997.)

Ohne hier im weiteren auf Unterscheidungen zu analogen Begriffen und Konzeptionen wie teilnehmerorientiertes Lernen, selbstbestimm-

tes Lernen, selbstverantwortetes Lernen, selbständiges Lernen eingehen zu wollen, möchte ich im folgenden lieber von „selbstgesteuertem Lernen" sprechen, obwohl im Sinne einer materialistischen Theoriebildung die Begrifflichkeit „selbst" hier stets im Kontext ihrer Konstitutionsvoraussetzungen und -bedingungen mit gesehen werden muß und nicht mit autodidaktischen, idealistisch voluntaristischen Vorstellungen verwechselt werden darf, wonach selbstgesteuertes Lernen nur zufällig, beliebig oder nur „en passant" erfolge. Konkreter wäre auch näher zu klären, was konstitutiv im Vordergrund selbstgesteuerten Lernens steht bzw. stehen sollte: die Freiwilligkeit des Lernens, die Person der Lernenden, das Verfahren des Lernens, die Didaktik und Methodik des Lernens, die Zielsetzung des Lernens, der Ort des Lernens, das Medium des Lernens oder die Organisation des Lernens.
An dieser Stelle soll ohne nähere Klärungen insgesamt und grundsätzlich vorab festgestellt werden, daß bei allen denkbaren Gewichtungen selbstgesteuerten Lernens die Bedeutung von Referenzfiltern und organisatorischen Rahmenbedingungen des Lernens m.E. nicht geleugnet werden kann. Mir scheint deshalb der Begriff „selbstgesteuertes Lernen" sowohl biographisch als auch empirisch angemessener zu sein und auch für die zukünftige ordnungspolitische Dimension des Lernens sachadäquater und perspektivischer zu wirken. Ich werde deshalb im folgenden einige exemplarische Anlässe selbstgesteuerter Lernprozesse in meiner Biographie additiv auflisten, ohne dabei die konsekutiven Wirkungen aufzeigen zu können, und die entsprechenden Referenzfilter andeuten sowie die organisatorischen Zusammenhänge und Konsequenzen für meine persönlichen, beruflichen und politischen Entwicklungen skizzieren. Zum Schluß werde ich, auch ausgehend von den Ergebnissen des vorgelegten biographischen Ansatzes, einige Schlußfolgerungen für die gegenwärtige Diskussion um selbstgesteuertes Lernen anfügen.

Anlaß 1: Früher Tod meines Vaters
Durch den frühen Tod meines Vaters, noch weit vor der Pubertät, und die damit verbundene notwendige Berufstätigkeit meiner Mutter zur Aufrechterhaltung unseres Unterhaltes wurde ich sehr früh dazu gezwungen, die Bewältigung der schulischen Herausforderungen, die Erledigung der normalen häuslichen organisatorischen Abläufe sowie die Herausbildung meiner Persönlichkeit vorrangig über sekundäre Sozialisationsinstanzen „selbst" zu steuern. Nun waren aber diese Lernpro-

zesse weder völlig selbst organisiert noch zufällig, sondern bestimmt durch den Referenzfilter einer objektiven Bedarfssituation, gestützt durch Vorgaben meiner Mutter und äußerliche Rahmenbedingungen und organisiert in Zusammenhängen von peer-groups in ähnlicher Situation. Daraus resultierte ein hohes Maß von Selbstverantwortung für die eigene Entwicklungsperspektive und für die frühe Organisation von sozialen Netzen.

Anlaß 2: Schwere Krankheit nach dem Abitur
Nach dem Abitur hielt mich eine schwere Erkrankung über ein Jahr lang von der Verwirklichung meines Studiums und sonstigen Planungen für meine Entwicklung ab. Im Zusammenhang mit dieser lebensgefährdenden Krankheit und den damit später verbundenen erfolgreichen Heilungsprozessen machte ich ein Wechselbad „selbstgesteuerter Lernprozesse" durch, vornehmlich im Sinne der Reflexion von Lebenssinn und Lebensperspektive. Aber auch diese selbstgesteuerten Lernprozesse erfolgten nicht ohne Referenzfilter, insbesondere nicht ohne die umfassende Lektüre unterschiedlicher philosophischer Grundkonzeptionen und nicht ohne organisatorische Rahmenbedingungen der peer-groups von Ärzten und Mitkranken. Sie mündeten nach erfolgreicher Überwindung der Krankheit ein in ein hohes Maß von Lebensbejahung und Sinnstiftungsoptionen für die weiteren Studien-, Berufs- und Lebensperspektiven und die Wertschätzung personaler Netze.

Anlaß 3: Von der Philologie zur Sozialwissenschaft
In der Konfrontation des konkreten Philologiestudiums mit der mich umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit verloren die Disziplinen der Philologie zunehmend an Bedeutung für mein eigenes Lebensdesign. Die aus dieser Konfrontation resultierenden selbstgesteuerten Lernprozesse waren allerdings ihrerseits durch Referenzfilter mitgesteuert, und zwar konkret durch die Hausgemeinschaft im Studentenheim, wo ausschließlich Studierende der Sozialwissenschaft wohnten. Durch den organisatorischen Zusammenhang nächtelanger Diskussionen über gesellschaftliche Entwürfe kanalisiert, führten selbstgesteuerte Lernprozesse in dieser Phase zum Wechsel des Studiums von der Philologie zur Sozialwissenschaft. Es resultierten daraus für mich die Bedeutung sozialwissenschaftlicher Deutungsmuster für meine weitere Entwicklung sowie die Überzeugung von der Notwendigkeit politischer Netze.

Anlaß 4: Studium in den USA
Im Zusammenhang mit meiner Tätigkeit als Öffentlichkeitsreferent im AStA der Universität Göttingen bot sich mir die Möglichkeit eines einjährigen Stipendiums für ein Studium in Cornell, der Ivy-League-University in New-York, USA, die ich trotz persönlicher Bindungen in Göttingen auch nutzte. Zunächst relativ allein auf mich gestellt, ausgestattet mit höchst ungenügenden materiellen Ressourcen konnte ich in diesem Jahr eine Vielzahl selbstgesteuerter Lernprozesse erleben im Verhältnis von Freiheit und Bindungen, im Verhältnis der eigenen Herkunft zur übrigen Welt in räumlicher, generativer und soziologischer Sicht, in der Reflexion über Autonomie und Anpassung, über die Vielfalt der Kulturen und Zivilisationen und ihre Rahmenbedingungen. Diese selbstgesteuerten Lernprozesse verliefen über die Referenzfilter des american way of life, der „anderen" Lernkultur im dortigen Studium, sowie über die Weite und Vielfalt, den Umfang der Ermöglichung, aber auch der Begrenzungen in Amerika und im organisatorischen Zusammenhang unterschiedlicher Cliquen (fraternity, collegetown, on the road) des Cornell-Studiums mit den spezifischen organisatorischen Bedingungen des begrenzten Zeitrahmens und der Ressourcen-Verfügbarkeiten. Hieraus resultierten ein interaktions- und kommunikationsoffeneres Verhalten in sozialen Netzen und die Bereitschaft zur Flexibilität.

Anlaß 5: Die 68er Politisierung
Im Zusammenhang mit der 68er-Bewegung erfolgten selbstgesteuerte Lernprozesse in Richtung auf meine stärkere Politisierung. Sie waren bestimmt über Referenzfilter der real existierenden 68er-Bewegung, der theoretischen Aufarbeitung der Erkenntnisse des wissenschaftlichen Sozialismus und der kritisch-dialektischen Theorie. Sie erfolgten in organisatorischen Zusammenhängen der 68er-Bewegung innerhalb der Hochschule im Rahmen meiner Mitarbeit als Assistent in zahlreichen Gremien, meiner Mitgliedschaft in einer demokratisch-sozialistisch orientierten Studentengruppe, durch Aktivitäten innerhalb der gewerkschaftlichen Arbeiterbildung und schließlich durch aktive Arbeit und Funktionsübernahmen innerhalb der sozialdemokratischen Bewegung. Ein Resultat war die politische Ausrichtung im Sinne des freiheitlich-demokratischen Sozialismus mit Ausdifferenzierungen in syndikalistische Richtungen, beeinflußt durch die o.a. Referenzfilter und organisatorisch begleitet durch bestimmte Personen und Gruppierungen, die

diese Richtung konkret als Politik umzusetzen versuchten. Über diese Zusammenhänge wurden meine eigenen Lernprozesse nicht nur organisiert und gewichtet, sie waren auch Informations-, Beratungs-, Steuerungs- und Weiterentwicklungsagenturen für meine Lernprozesse. Insgesamt ergab sich daraus ein aktives Politikverständnis und -verhalten in Hochschule, Gesellschaft, Gewerkschaften und Sozialdemokratie. Während meiner Assistentenzeit erfolgte zusätzlich eine Reihe von unterschiedlichen selbstgesteuerten Lernprozessen, auch im Rahmen der Funktion als Lehrender in einer Massenuniversität, in Veranstaltungen mit 100 bis 200 Studierenden. Auf diese Tätigkeiten war ich weder hochschuldidaktisch vorbereitet, noch fand ich Unterstützung bei der Hochschuladministration. Es erfolgten selbstgesteuerte Lernprozesse in den rigiden Auseinandersetzungen mit den unterschiedlichen kommunistischen Avantgarde-Gruppierungen der Studentenschaft, in autoritären Diskussions- und Wahrheitsfindungsprozessen im Rahmen der Auslegung der richtigen Theorie und Praxis des wissenschaftlichen Sozialismus, in zermürbenden Gremienauseinandersetzungen mit Strukturkonservativen und radikalen „Revolutionären", in der Bewältigung des zusätzlichen Drucks akademischer Professionalisierung mit Veröffentlichungszwang, in der Dauerabwägung zwischen hochschulinterner und hochschulexterner politischer Arbeit sowie in der theoretischen und lebenspraktisch erfahrbaren Auseinandersetzung um die Funktion der wissenschaftlichen Intelligenz in gesellschaftlichen Institutionen und politischen Veränderungsprozessen.

Aber auch für diese selbstgesteuerten Lernprozesse, für die es keine konkreten Anleitungsseminare, Lehrbücher oder gar Handlungscurricula gab, bestand eine Vielzahl zum Teil allerdings unterschiedlicher Referenzfilter aus den Theorie- und Praxiskonzeptionen organisatorischer Gruppierungen und aus Handlungsorientierungen der unterschiedlichen peer-groups. Auch diese Prozesse fanden in strukturierenden organisatorischen Zusammenhängen statt und wurden letztlich auch durch diese mit gesteuert, also durch die jeweiligen Kohorten, deren Mitglied ich war, weil in dieser Zeit ein individuelles „Überleben" bzw. ein Gestalten in Form eines relativ einflußlosen Einzelkämpfertums kaum möglich war. Im Laufe dieser eingeschränkt selbstgesteuerten Erkenntnisse und Interessen wuchs die Überzeugung, daß Veränderungen in der Hochschule selbst, aber auch Veränderungen der Gesellschaft durch die Hochschule allein nicht möglich waren, daß es vielmehr darauf ankam, gesellschaftliche Mobilisierungsprozesse zur

Veränderung der Gesellschaft zu fördern, und daß diese Prozesse von der Hochschule aus mit beeinflußt werden konnten. Es folgten eine Vielzahl unterschiedlicher Basisprojekte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in den Betrieben und Organisationsstrukturen sowie andere Formen der Mobilisierung durch Bildungsarbeit innerhalb gesellschaftlicher Gruppierungen, einschließlich der Sozialdemokratie. Auch hierfür gab es keine Curricula, allerdings ebenfalls Referenzfilter und organisatorische Zusammenhänge. Es wurde mir bewußt, daß solche Mobilisierungsprojekte, außer von den subjektiven Voraussetzungen der aktiv Beteiligten, abhängig sind von Grenzziehungen oder Ermöglichungen durch das politische System und die vorherrschenden Deutungsmuster in der Gesellschaft und daß es in diesem Zusammenhang eingedenk der Bedeutung politischer Netze notwendig ist, die Rahmenbedingungen für politische Lernprozesse zu beeinflussen. Hieraus resultierten das Interesse an und die Bereitschaft zu einem professionellen Wechsel in die Bildungsverwaltung.

Anlaß 7: Das Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen – Verwaltung in einem hochentwickelten Weiterbildungssystem

Im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, im Aufgabenbereich Weiterbildung und hier speziell im Bereich der Arbeitnehmerweiterbildung, erfolgten selbstgesteuerte Lernprozesse in Richtung auf die Bewältigung der Adaption von mir bis dato nur aus der Literatur – Max Weber – bekannten idealtypischen Parametern von Bürokratie und Verwaltung sowie in Richtung auf die Bewältigung mir bis dato nur in der Außensicht als Hochschullobbyist bekannter bürokratischer Prozesse, bei gleichzeitiger Fortführung von weiterbildungspolitischen Gestaltungsoptionen. Die Beherrschung der formalen Verwaltungsprozesse und die Voraussetzungen für Gestaltungserfolg waren in keinem Lehrbuch beschrieben, sie erfolgten nicht über organisierte Lernprogramme, sie hatten aber auch Referenzfilter in vorgelebter Verwaltung, durch die Beratung von Kolleginnen und Kollegen und in den Mechanismen des behutsamen „trial und error". Die hohe Kunst des Verwaltungshandelns im Sinne der Realisierung politischer Zielsetzungen im Zusammenhang mit finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen und im Kontext verbeamteter Bedenkenträger, von Zuständigkeitsabschottungen, Kompetenzgerangel, personalen Hierarchien, internen Hackordnungen und externen Repräsentationsrangfolgen war nur über Erfahrungslernen selbstgesteuert zu erreichen. Das Profil eines erfolg-

reichen Verwaltungsbeamten – Verwaltungskompetenz, Inhaltskompetenz, Zielstrebigkeit, Kommunikations- und Interaktionskompetenz und Repräsentationsvermögen – kann man nicht über organisierte Lernprozesse in Seminaren erwerben, die Profilbildung erfolgt allerdings über die Referenzfilter der beteiligten Personengruppen und der Regeln des Systems. Die Lernprozesse sind stets eingebettet in organisatorische und politische Strukturen und werden auch von diesen mitbestimmt. Auch hier haben soziale Netze eine hohe Bedeutung.

Anlaß 8: Vaterschaft
In der frühen Vaterschaft erfolgten unzählige differenzierte selbstgesteuerte Lernprozesse, denen allen gemeinsam war, daß sie ebenfalls nicht durch organisierte Lernprozesse in Seminar-Simulationen vorerlebt werden konnten, sondern erst real erlebbar waren. Aber auch diesen Lernprozessen, die vom Parameter des Gebraucht-Werdens bestimmt waren, sei es nun in Ausdifferenzierungen von der Gestaltung über die Begleitung bis hin zum Laufenlassen, war gemeinsam, daß auch sie über die Referenzfilter pädagogischer Grundauffassungen, Selbststudien pädagogischer Literatur, Erfahrungsberatung durch andere Väter sowie der organisatorischen Zusammenhänge von Ehe und Familie, der Rahmenbedingungen für Vereinbarkeit von Beruf, Politik und Familie mitbestimmt wurden. Ergebnis dieser Lernprozesse war eine stärkere Verantwortungsorientierung auch auf das „Private", wobei sich insbesondere über die Rahmenbedingungen und Organisationsprozesse auch dieses „Private" als „Politisches" erweist.

Anlaß 9: Führungsaufgaben – wachsende Gestaltungsverantwortung im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und im Ausschuß für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz
Mit der Übernahme einer Abteilungsleiterposition und der Aufgabenstellung „Modernisierung des Weiterbildungsbereiches in Rheinland-Pfalz" waren eine Reihe neuer selbstgesteuerter Lernprozesse verbunden, auch für das Verwaltungshandeln. Für die Umsetzung bildungspolitischer Zielsetzungen bestanden gegenüber bisherigen Verwaltungserfahrungen in Nordrhein-Westfalen in vielerlei Hinsicht völlig andere Rahmenbedingungen durch die Orientierung am Neubeginn unter Beachtung der Notwendigkeiten von Bestandsschutz und Traditionssicherung gewachsener Strukturen und Prozesse. Über die Rahmenbedingungen bildungspolitischer Gestaltungsaufgaben in Rhein-

land-Pfalz gab es ebenfalls keine Lehrbücher oder vorbereitende organisierte Lernprozesse. Diese bestanden auch nicht für die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Effizienzparameter der Bewältigung neuer Führungsaufgaben und neuer Positionierungen innerhalb politischer und administrativer Hierarchien. Auch diese selbstgesteuerten Lernprozesse erfolgten dennoch nicht ohne Referenzfilter der Organisationskontexte des rheinland-pfälzischen politischen Systems und insbesondere auch des Weiterbildungssystems, der sie bestimmenden Parameter und der im System agierenden Personen. Orientiert an Lorenz von Steins „Verwaltung als tätigwerdende Verfassung" entwickelte ich ein Verständnis von Verwaltungskompetenz als dialog- und abstimmungsoffene, kundenorientierte, politikverpflichtete und modernisierungsbezogene Dienstleistung. Im Zusammenhang mit den Aufgabenstellungen und Aktivitäten Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz wurden diese Kompetenzorientierungen selbst gesteuert, verstärkt allerdings im Referenzsystem der KMK-Strukturen und der organisatorischen und politischen Kontexte der Möglichkeiten und Grenzen von föderaler Weiterbildungspolitik. Auch hierfür gab es keine organisierten Lernprogramme, als heimliches Curriculum fungierten dennoch die Reflexion von Erfolg oder Rückschlägen in der praktischen Gestaltung von Weiterbildungspolitik sowie die Einsicht in die Notwendigkeit legitimationsstiftender Loyalitätsnetze. Die gegenwärtigen selbstgesteuerten Lernprozesse im Zusammenhang zusätzlicher Abteilungsaufgaben im Bereich pädagogischer Dienste für die Schulen erlauben noch keine abschließenden Aussagen zu Ergebnissen, aber auch hier fungieren Bildungssysteme, bildungspolitische Positionen und Ressourcen als organisatorische Rahmenbedingungen und Referenzfilter und die bisherigen Resultate vorhergegangener Lernprozesse, insbesondere auch im Bereich der Weiterbildungspolitik, als Kompaß.

Fazit für die Weiterbildungsdiskussion

Lernprozesse im Rahmen des biographischen Lernens sind im eigentlichen realtypischen Sinne keine selbstgesteuerten oder gar selbstorganisierten Lernprozesse. Unter Einbeziehung von Anstößen, Referenzfiltern und organisatorischen Rahmenbedingungen sind sie letztendlich das Ergebnis einer Dialektik von Sein und Bewußtsein, wobei dem

„Selbst“ im existenzialistischen Sinne zwar eine relative Freiheit – allerdings nur im Kontext der oben angegebenen Parameter des Seins – zukommt. Die Lernprozesse erfolgen über Anlässe, Anstöße, Impulse und Selektionen, sie werden mit anderen Personen und Institutionen professionell weitergeführt, wobei die unterschiedlichen Sozialisationsagenturen, die unterschiedlichen peer-groups Referenzfilter und organisatorische Rahmenbedingungen für diese Lernprozesse sind. In diesem Sinne bilden sich die Ergebnisse der Lernprozesse konstruktiv in der Biographie ab, sie können nicht organisiert, lernzielorientiert vorgegeben werden.

Bezogen auf die Perspektive selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildungspolitik habe ich an anderer Stelle auf pädagogische Grenzen und weiterbildungspolitische Gefährdungen, aber auch auf ihre Chancen hingewiesen (vgl. Krug 1997, 1998). Diese Hinweise werden auch durch meine biographische Selbstreflexion untermauert. Es gilt, Möglichkeiten und Grenzen selbstgesteuerter Lernprozesse im Kontext von begleitenden Referenzsystemen und organisatorischen Rahmenbedingungen für die Perspektive der Weiterbildungspolitik zu verdeutlichen. Zu überprüfen sind die Integration von Selbstlernkonzepten in institutionalisierte Angebote, die Veränderung von Lernsituationen, Lernorganisationen und Lernarrangements und damit die Lernprozesse selbst. Es bedarf dabei allerdings auch weiterhin der Information und Beratung, des Coaching und vor allen Dingen auch der Evaluation der stärker selbstgesteuerten Lernprozesse bis hin zur Überprüfung der Verwertbarkeit von Ergebnissen. Insgesamt sollte eine Balance zwischen selbstbestimmtem, eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen unterstütztem, organisiertem und sozialem Lernen einerseits und andererseits angestrebt werden. Es wird deshalb an konkreten Konzeptionen zu überprüfen sein, wieviel selbstgesteuertes Lernen auch im Rahmen bildungspolitischer und ökonomischer Effektivität von Lernprozessen im Hinblick auf Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Handlungskompetenz notwendig bzw. möglich ist und wieviel organisiertes Lernen für Elemente der Kompetenzsteigerung, Innovation und Qualitätssicherung in den unterschiedlichen beruflichen, gesellschaftspolitischen und personenbezogenen Weiterbildungsbereichen benötigt wird und wo und wie produktive Synergieeffekte in der Verbindung der Ansätze möglich sind.

Literatur

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten, Opladen 1996

Krug, Peter: Selbstgesteuertes Lernen im Prozeß des lebenslangen Lernens. In: Dohmen, Günther (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Bonn 1997

Krug, Peter: Die Karriere des selbstgesteuerten Lernens: 3 Antworten. In: Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M.: DIE 1998

Helga Foster

Erfahrungswissen als Grundlage und Kompetenz für selbstorganisiertes Lernen im institutionellen Arbeitszusammenhang

1. Selbsthilfe oder Nürnberger Trichter?

Als ich zustimmte, zum Thema „Selbstorganisiertes Lernen ..." einen Beitrag zu schreiben, stand ich bereits in geistigem Widerstreit mit dieser vor allem seitens der Bildungspolitik seit einigen Jahren formulierten Zielorientierung. Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes oder selbstbestimmtes Lernen – manchmal wird sogar nur von Selbstlernen gesprochen – wirft zunächst ein sprachliches Problem auf: Da Lernen ein geistiger, nicht beobachtbarer und im Individuum stattfindender Prozeß ist, handelt es sich um eine Tautologie, wenn Lernen mit dem Präfix „Selbst-" versehen wird.
Aber auch unter pädagogischen Gesichtspunkten fällt es schwer, einen dieser Selbst-Lernbegriffe einzuordnen. Seit der Nürnberger Trichter als untauglich zum Einflößen von Wissen entlarvt wurde, folgen fast alle Pädagogen der Annahme, daß sich die Menschen Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten (selbst) aneignen. Auch wenn sie, die Pädagogen, ihre Berechtigung aus der Vermittlung von Lehrinhalten und -zielen erhalten, so bleibt es doch dem Willen und dem Können des lernenden Individuums überlassen, ob und wie es diese Angebote aufnimmt. Letzteres betrifft nicht nur die Aneignung von Lernstoff, der absichtsvoll in den verschiedenen Lerneinrichtungen zur Verfügung gestellt wird, sondern ebenso die sogenannten informellen Angebote mit ihrer impliziten Lernaufforderung.
Um die Wortschöpfungen richtig deuten zu können, bleibt die bildungspolitische Interpretationsmöglichkeit. Ich denke da an die als Surrogat für nicht vorhandene oder vorenthaltene anderweitige Hilfe zu verstehende Selbsthilfe. Die vielen Arten und Formen von Selbsthilfe, die in unserer Republik oft die einzige Möglichkeit darstellen, um Problemdruck zu mindern, neue Lebensformen zu wählen oder auch um gemeinsam mit anderen Betroffenen notwendige Hilfe von öffentlicher Seite einzufordern, zeigen deutlich, daß Selbsthilfe das Fehlen staatlicher Hilfe meint. Geht es um selbstorganisiertes/-be-

stimmtes/-gesteuertes Lernen, dann könnte dies in Analogie zur Situation der Selbsthilfe als bildungspolitischer Rückzug aus der institutionellen und individuellen Bildungsförderung interpretiert werden. In Zeiten von staatlichen Defizithaushalten, von Kürzungen in allen staatlichen Leistungsbereichen, ist es wenig verwunderlich, wenn nun zu den bereits existierenden Selbsthilfeaktivitäten die der Bildungsselbsthilfe hinzukommt.
Mein aus diesen verschiedenen Bedenken rührendes Unbehagen am Thema selbstorganisiertes Lernen werde ich im weiteren zu überwinden suchen, indem ich der Frage folge, wie es mir und anderen gelungen ist und weiter gelingen könnte, Erlebtes als Erfahrungen produktiv in die eigenen Lernprozesse aufzunehmen. Ich werde dies im Kontext eines spezifischen Arbeitsfeldes, nämlich der von mir wissenschaftlich, politisch und praktisch seit vielen Jahren bearbeiteten Weiterbildung von Arbeitslosen veranschaulichen.

2. Zeitgeschehen als Erfahrungsgrundlage

Wie für viele der Generation der „Nachgeborenen", die zwar den Nazi-Terror weder selbst mitgemacht haben noch miterleben mußten, die aber noch seine Wirkungen und Folgen kennen, ist in meiner beruflichen Biographie die Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte tief verankert. Dies hat Auswirkungen auf die Betrachtung der Umwelt, die Bewertung des jeweiligen Zeitgeschehens und schließlich auf die eigene gesellschaftliche Plazierung.
Kollektive historische Erfahrungen werden im Lebenslauf durch eigene Erlebnisse und Erfahrungen ergänzt. Meine in die siebziger Jahre zurückreichenden beruflichen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung wurden von Themen bzw. Fragen geprägt, die sich damit befaßten, wie man Facharbeiter für die Volkshochschulen gewinnt (vgl. Tietgens 1967), wie berufliche, allgemeine und politische Bildung miteinander zu verzahnen ist oder wie Arbeitslose die „Zwangspause durch Weiterbildung besser nutzen" (Slogan der VHS Wuppertal) können. Außerdem nahmen ausführliche Schriften zur Curriculumreform, zur Lernzielbestimmung und last but not least zur Teilnehmer- und später zur Zielgruppenorientierung Einfluß auf meine Orientierungen.
Um den antizipierten gesellschaftlichen Bildungsansprüchen angemessen begegnen zu können, war das Fortbildungsengagement bei Er-

wachsenenbildnern in den siebziger Jahren groß. Die Heimvolkshochschule Falkenstein war zur damaligen Zeit ein Hort von Veranstaltungen, in denen u.a. Industriesoziologen ihre neuen Untersuchungsbefunde präsentierten, Gewerkschafter die Bedeutung der betrieblichen Mitbestimmung darlegten und in denen aktuelle Topoi mit Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis diskutiert werden konnten. Diese Veranstaltungen boten für die ansonsten durch ihre Berufsarbeit stark beanspruchten Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, Erkenntnisse aus den verschiedenen für die Erwachsenenbildung relevanten Praxisfeldern unmittelbar zu erfahren, mit Experten diskutieren zu können und die eigenen Vorstellungen und Fragen durch andere und aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu lassen.

Das Projekt SESTMAT[1] der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschule-Verbandes (PAS) stand mit seinen Veröffentlichungen und Seminaren mit haupt- und nebenberuflichen VHS-Mitarbeiterinnen und -mitarbeitern in einem ähnlichen Kontext des wissenschaftlich-praxisorientierten Diskurses. Mit dem Selbststudienmaterial sollte nicht, wie z.B. mit Material für Fernstudiengänge, systematisch ein beschriebenes Bildungsziel erreicht werden. Vielmehr wurden für verschiedene in der Praxis der Erwachsenenbildung entstehende Fragen oder Problemkonstellationen Vorschläge zur Bearbeitung unterbreitet. Demzufolge bot dieses Selbststudienmaterial die Möglichkeit, den Reflexionsradius zum eigenen Handeln der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen zu erweitern.

Um das geistige Klima, das gegen Mitte der siebziger Jahre herrschte, zu beschreiben, lohnt es sich, auf einen Streit um die Sinnhaftigkeit und Verwendbarkeit der Begriffe „Erwachsenenbildung" bzw. „Weiterbildung" hinzuweisen, der vor allem zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) und der PAS geführt wurde. Es war keineswegs ein Streit „um des Kaisers Bart", denn die Protagonisten von Weiterbildung wollten klargestellt haben, daß die im Erwachsenenalter Lernenden an vorangegangene organisierte Bildungswege anschließen und auf ihnen aufbauen. Vor allem die Bildungswissenschaftler erachteten dies gegenüber dem Begriff der Erwachsenenbildung als Einschränkung auf systemabhängige Bildungsaktivitäten, aus denen z.B. die kulturelle oder die politische Bildung für Erwachsene herausfallen würden. Letztere wurden von politisch-ökonomischen Analysen unterstützt, die sich kritisch mit den Interessen der Unternehmen an einer Expansion der Weiterbildung (vgl. Alt-

vater/Huisken 1971), vor allem mit einzelbetrieblichen Weiterbildungsvorstellungen zur beruflichen Anpassung der Beschäftigten auseinandersetzten. Sie wendeten gegen die Subordination der Weiterbildung unter die unternehmerischen Interessen ein, daß damit die persönlichen und beruflichen Verbesserungen für die Beschäftigten zugunsten des betrieblichen Nutzens beeinträchtigt würden (vgl. Axmacher 1974). Im freien Feld der bildungstheoretischen Diskussionen war die „Message" hinter dem Streit um Begriffe angekommen. Da anzunehmen war, daß staatliche Mittel primär die berufliche Weiterbildung fördern würden, suchte man nach Reformansätzen zur Aufhebung der zwischen der beruflichen Bildung und der allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung verlaufenden Trennlinie. Impulse dazu lieferten u.a. supranationale Gremien, z.B. der Council of Europe, der schon 1970 in seinem Kompendium zur „Permanent Education" (1970) einen die verschiedenen Bildungsbereiche integrierenden Bildungsbegriff als Grundlage für lebenslanges Lernen skizzierte. Diese Zielrichtung des „lebenslangen Lernens" wurde in der sich in der Bundesrepublik anschließenden Diskussion um curriculare Integration oder „Synthese von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung" (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband 1971) aufgegriffen, dies jedoch mit einer Orientierung, die sich primär auf die Bedingungen der Arbeitswelt ausrichtete. Unterstützung fanden diese arbeitsweltbezogenen Intentionen von den Gewerkschaften, die um die Realisierung der betrieblichen Mitbestimmung kämpften und deshalb die Chance erkannten, durch Weiterbildung die Arbeitnehmerschaft angemessen auf die im Betrieb vorfindbaren Handlungs- und Konfliktfelder vorzubereiten.

Gesetzgeberische Aktivitäten Ende der sechziger Jahre hatten auf die Sicherung und Anpassung des Qualifikationsniveaus der Beschäftigten abgezielt. Flankiert von den sich neu konturierenden Wissenschaftsdisziplinen, wie z.B. die Bildungsökonomie, die Berufsbildungs- und die Curriculumforschung, wurden zwei wesentliche Gesetze vom Deutschen Bundestag verabschiedet: das am 1. September 1969 in Kraft getretene Berufsbildungsgesetz (BerBiG) und das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) vom Juli 1969. Mit unterschiedlicher Gewichtung beziehen beide Gesetzeswerke die Weiterbildung in die staatliche Bildungspolitik mit ein. Wenn auch im Zeitverlauf mehrmals novelliert, sind beide Gesetze bis heute in Kraft. Gleichfalls bis heute bilden sie noch immer die Grundlage für meine Arbeiten.

Bildungsreform gehörte zu den Hauptthemen der sozial-liberalen Koalition. Politik und die neuen Gesetze wurden in den siebziger Jahren mit einer Flut von Veröffentlichungen zu den verschiedenen Schwerpunktthemen kritisch begleitet. Auch wenn ich sie nur noch selten lese, so kann ich mich bis heute von einigen der vergilbt in den hinteren Reihen meines Regals stehenden Papiere und Bücher nicht trennen. Bei aller kritischen Bewertung, die man ihnen und ihren inzwischen auf andere Pfade gelangten Autoren aus heutiger Sicht entgegenbringen müßte, insbesondere wenn man ihnen die „Frauenfrage" stellt, so bedeutsam waren sie doch nach der Wiederaufbauphase (vgl. Jannossy 1966) für den Transformationsprozeß zur Bildungsgesellschaft – und so anregend für die Reflexion des eigenen Handelns. Für die Berufsarbeit, in die ich nach dem Studium und nach einigen Honoraraufträgen 1975 eintrat, war ich meiner Meinung nach in Kenntnis der damals aktuellen Literatur und eigener Forschungsergebnisse gut vorbereitet.

3. Einstieg in den Beruf

Mit einer fünfseitigen Projektbeschreibung mit dem umständlichen Titel „Entwicklung von Curricula zur Integration von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung für Kurse mit Arbeitslosen unter Berücksichtigung der Förderbestimmungen des AFG" – kurz: IBA – begann ich 1975 meine Arbeit in der PAS in Frankfurt/M. in einer leeren Wohnung, die dem Projekt IBA und dem zeitgleich beginnenden Projekt „HASA"[2] als Projektstelle und für mich, die ich aus Berlin kam, als Unterkunft dienen sollte. Diese Verzahnung von Arbeit und Leben hatte großen Einfluß auf meine Arbeit sowie auf den Arbeitsstil aller Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter.
Mit meinem Umzug nach Frankfurt/M. mußte ich auch einen geistigen Umzug vollziehen. Nach meinen vor allem am häuslichen Schreibtisch bearbeiteten Forschungsarbeiten geriet ich nunmehr in Arbeitszusammenhänge, in der verschiedene, mir weitgehend unbekannte Umwelten existierten und zu beachten waren. Mein erster Lernprozeß bestand darin, komplizierte Strukturen nicht nur zu verstehen, sondern mich dort angemessen zu positionieren. Obwohl ich wußte, wie der DVV organisiert war, besaß ich geringe Kenntnisse darüber, wie diese Organisation praktisch funktionierte. Erst nach und nach verstand ich,

daß die „Landesfürsten", wie die Geschäftsführer der Landesverbände der Volkshochschulen in den Institutssitzungen der PAS genannt wurden, über weit in die Arbeit der PAS hineinreichende Macht verfügten und diese auch nutzten. Dann gab es verschiedene Ausschüsse, von deren Sitzungen der Institutsleiter und andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter berichteten, jeweils mit vielen Zitaten angereichert, die offensichtlich wichtige Personen auf den verschiedenen Sitzungen von sich gegeben hatten. Das BMBW war ein weiterer Faktor in einem Strukturmodell, in dem die PAS nach Darlegung ihrer Leitung und Mitarbeiterschaft nur eine nachgeordnete Position einnahm. Nach und nach lernte ich es, Namen zuzuordnen und Verbandspolitiken zu begreifen und auch, daß im Umgang mit Fürsten und anderen Machtträgern Vorsicht geboten sei. Bis heute kann ich jedoch nicht sagen, ob überhaupt und, wenn ja, wie diese externen Machtpositionen gegen die PAS ausgespielt worden sind bzw. ob ihr Menetekel an der Wand nicht ausreichte, um den antizipierten Wünschen und Forderungen zu genügen. Zur tiefgreifenden Auseinandersetzung mit den stark durch Personen repräsentierten Strukturen fehlte mir weniger das Interesse, als vielmehr die Einsicht in deren Bedeutung, die ich weder für meinen konkreten Arbeitsauftrag noch für meine berufliche Position und schon gar nicht für die Karriere erkannte. Erst viele Jahre später wurde es mir möglich, diese ersten Erlebnisse mit strukturellen Gegebenheiten im Arbeitsleben als zusätzliche, d.h. als außerfachliche Anforderung zu deuten, die zu bestehen ebenso in den Bereich der Handlungskompetenz im Berufsleben fällt wie das Bestehen der fachlichen Herausforderungen. Aus diesen und späteren Begegnungen mit strukturellen Gegebenheiten konnte ich lernen, daß die meisten dieser Strukturen im Grunde nur Rahmenvorgaben sind, die vor allem den Umgang zwischen verschiedenen Personen und Ebenen durch Regeln erleichtern und Transparenz herstellen sollen. Demgegenüber werden Strukturen häufig vorgeschoben, um Partikularinteressen durchzusetzen, um Konkurrenz auszuschalten, Privilegien zu sichern oder um sich gegenüber anderen einfach nur abzuschotten. Eine von mir durchgeführte Totalerhebung bei deutschen Politikerinnen (vgl. Foster 1996) hatte u.a. ergeben, daß die Mehrzahl der Frauen die in der Politik vorfindbaren strukturellen Bedingungen als zentrales Problem für ihre Arbeit erachtet. Deshalb spielt in Seminaren, die ich heute für Frauen anbiete, die ein politisches Mandat anstreben oder bereits besitzen, die Frage der Orientierung in vorgegeben Strukturen eine dominante Rolle.

Der Titel des von mir zu bearbeitenden Projektes IBA war nicht nur „umständlich", sondern umfaßte gleich mehrere der damaligen Kernfragen zur Erwachsenenbildung. Aus Sicht der PAS und des BMBW sollte am Synthesegedanken weiter gearbeitet werden. Im Deutschen Volkshochschul-Verband bzw. in einigen seiner Landesverbände waren zusätzlich hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für den Fachbereich Berufliche Bildung eingestellt worden, und deshalb bestand auch hier ein Bedarf, neue Inhalte zu erproben und neue Zielgruppen, z.B. Arbeitslose und gering Qualifizierte, für die Volkshochschulen zu gewinnen. Die Bundesanstalt für Arbeit, gestützt durch das AFG, wollte ihre Mittel verstärkt für die berufliche Umschulung und Fortbildung einsetzen, um dem sich abzeichnenden Strukturwandel durch entsprechend qualifizierte Beschäftigte zu begegnen. Schließlich waren der Deutsche Gewerkschaftsbund und der Deutsche Industrie- und Handelstag gemeinsam damit befaßt, für den kaufmännischen Bereich eine Fortbildungsordnung für Fachwirte und später für Industriemeister zu entwickeln. Vom finanziell für die Entwicklungsarbeiten und für Konferenzen und Tagungen gut ausgestatteten Projekt IBA erwarteten nicht nur die Volkshochschulen Material zur Planung und Durchführung ihrer Lehrgänge, sondern auch die anderen Akteure im Bereich der beruflichen Weiterbildung wollten in den Entwicklungsprozeß einbezogen werden oder an ihm partizipieren.
Durch das in der PAS herrschende Arbeitsklima, das vor allem Selbständigkeit und Verantwortung von den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erwartete, entwarf ich zunächst einen von der Institutsleitung gebilligten Arbeitsplan, der u.a. Kontaktaufnahme und -pflege mit den verschiedenen relevanten Institutionen und Personen beinhaltete. Nach fast zwanzigjähriger Zugehörigkeit zum Bundesinstitut für Berufsbildung und in Besinnung auf die hier gemachten Erfahrungen mit Hierarchien, Regeln und Verfahren befällt mich bei der Rückschau auf meine ersten beruflichen Aktivitäten noch heute Erstaunen. Ungeachtet aller ja schon damals in den verschiedenen Institutionen, Organisationen und Ministerien herrschenden hierarchischen Strukturen meldete ich mich jeweils bei den Personen an, von denen ich mir die größte Unterstützung erhoffte, und dies war oft die Leitungsebene. Ermutigt wurde ich nicht selten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der jeweiligen Institution. Der Leiter des IAB hatte einen vielbeachteten Aufsatz

zum Thema Schlüsselqualifikationen geschrieben, und es war deshalb aus meiner Sicht folgerichtig, mit ihm die Frage der Integration von politischer, allgemeiner und beruflicher Bildung zu diskutieren. Da die zu entwickelnden Curricula für Kurse gedacht waren, deren Teilnehmerschaft durch das AFG gefördert wurde, suchte und fand ich den Kontakt mit dem zuständigen Abteilungsleiter bei der Bundesanstalt für Arbeit. Dieser und auch Mitarbeiter von DGB und DIHT vermittelten mich nach den ersten Gesprächen dann an die Fachleute auf der Bearbeitungsebene. Niemand schien es jedoch abwegig zu finden, daß ich, ohne Status und Titel, mich direkt an sie gewandt hatte. Vielleicht war es meiner Naivität geschuldet, daß ich so unbefangen die Unterstützung der Entscheidungsträger suchte, vielleicht auch dem Druck, unter dem ich stand, nämlich innerhalb von zwei Jahren zumindest für ein Berufsbild ein Curriculum vorzulegen, das verschiedenen Ansprüchen genügen würde. Aber es entsprach auch meinem demokratischen „Weltbild", das mir zu Hause, in der Schule und im Studium vermittelt worden war, nämlich die Leistung anderer anzuerkennen, die ihnen im demokratischen Staat „geliehenen" Ämter und Positionen zu respektieren und dennoch ohne Vorbehalt ihren Wissensvorsprung für gesellschaftlich notwendige Aufgaben zu nutzen. Ob es strategisch klug gewesen ist, die hierarchischen Ebenen zu übergehen, oder ob nicht sogar einige Verzögerungen durch diesen direkten Weg entstanden, vermag ich nicht mehr zurückzuverfolgen. Als Erfahrung konnte ich jedoch verbuchen, daß komplexe, in Politik- bzw. Handlungsbereiche anderer Institutionen hineinreichende Arbeitsvorhaben nicht isoliert angegangen, sondern in Abstimmung mit den jeweils Zuständigen zu bewältigen sind. Dies betraf vor allem die Problematik der Arbeitslosigkeit bzw. die als Zielgruppe im Projekt genannten Betroffenen, denen Mitte der siebziger Jahre, wenn überhaupt, dann eine negative gesellschaftliche Beachtung zuteil wurde.

Den politischen und gesetzlichen Entscheidungen zur Weiterbildung lag nicht die Absicht der Förderung von Arbeitslosen zugrunde, sondern die Qualifikationserweiterung bzw. -anpassung der Beschäftigten. Der politische Leitgedanke zum Arbeitsförderungsgesetz (AFG) stellte Individualität – im Sinne persönlicher Zuständigkeit für Anpassungsleistungen an die sich wandelnden Anforderungsstrukturen des Wirtschaftssystems – in den Vordergrund. Diese Fokussierung auf die individuelle qualifikatorische Anpassung wurde gleichsam auf die von Arbeitslosigkeit bedrohten oder betroffenen Personen übertragen. Des-

halb galt Arbeitslosigkeit als Folge „individueller Unangepaßtheit an die herrschenden Bedingungen der Wirtschaft und des Marktes“ (Wakker 1978, S. 20) und wurde gesellschaftlich auch so eingeordnet. Zwar ermöglichte die auf die individuelle Verantwortung der Erwerbspersonen für ihre Beschäftigungssituation abhebende Orientierung des AFG die extensive Nutzung von finanziellen Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit für die Weiterbildung von Arbeitslosen, sie produzierte gleichzeitig ein weit in das gesellschaftliche Bewertungssystem zur Arbeitslosigkeit hineinreichendes Mißverständnis über den Wechselbezug zwischen wirtschaftlichen Gegebenheiten und den Verwertungsbedingungen der Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt, obwohl der wirtschaftliche Strukturwandel, wie er sich mit Betriebs- und Branchenschließungen abzuzeichnen begann, bereits dazu geführt hatte, daß seit Mitte der siebziger Jahre schon Tausende arbeitslos und zu „Opfer(n) des Arbeitsmarktes“ (Offe 1977) geworden waren.

Aus soziographischen Untersuchungen aus den dreißiger Jahren lagen Erkenntnisse zu individuellen und kollektiven Verarbeitungsformen von Arbeitslosigkeit vor. Es handelte sich jedoch um Massenarbeitslosigkeit, von der z.B. jeder Zweite in der Ortschaft Marienthal bei Wien (vgl. Jahoda u.a. 1931) betroffen war. Konnten die nach der Weltwirtschaftskrise gewonnenen Erkenntnisse, die auf schwere psycho-soziale Folgen von Arbeitslosigkeit hinwiesen, auf die Situation in der Bundesrepublik Deutschland der siebziger Jahre übertragen werden? Im Grunde existierte das gleiche Problem, wie es die Forscher der Marienthal-Studie vorgefunden hatten, die sie mit der Frage „Was wissen wir über Arbeitslosigkeit?“ einleiteten. Noch schwieriger war die Frage zu beantworten, wie sich Arbeitslosigkeit auf die Teilnahme an Weiterbildung auswirken würde.

Ich hatte zur Bearbeitung der vielfältigen Fragestellungen ein Team gebildet, dem vor allem Mitarbeiter aus dem Hessischen und dem Berliner VHS-Landesverband angehörten. Noch bevor wir in die Diskussion über die Realisierungsmöglichkeiten des Integrationsaspektes eintraten, hatte die Bundesanstalt für Arbeit klargestellt, daß sie Maßnahmen, die länger als ein Jahr währten, nur unter bestimmten Gesichtspunkten finanzieren würde und daß maximal ein Anteil von 10% Allgemeinbildung zulässig sei. Während hier das Anliegen im Vordergrund stand, durch berufliche Anpassungsmaßnahmen die Arbeitslosen wieder schnell in eine Beschäftigung zu bringen, legte der DGB Wert darauf, daß insbesondere für Arbeitslose eine Nachqualifizierung,

also für die arbeitslosen Teilnehmer die Möglichkeit gegeben sein sollte, einen anerkannten Berufsabschluß nachzuholen. Obwohl die Förderbestimmungen des AFG auch eine längere Lehrgangsdauer zuließen, entschieden wir uns dafür, Curricula zu entwickeln, die innerhalb eines Jahres die Teilnehmerinnen und Teilnehmer befähigen würden, einen Berufsabschluß mit IHK-Prüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf abzulegen. Damit waren drei Rahmendaten für das zu entwickelnde Curriculum festgelegt: die Dauer, in der die Inhalte zu vermitteln waren, die lt. Ausbildungsordnung unabdingbaren Inhalte und das Ziel, die Prüfung vor der IHK.

Die theoretische Grundlage für die curricularen Konstruktionen boten der von Oskar Negt (1968) entwickelte erfahrungsorientierte Ansatz und seine implizite Aufforderung zur Entfaltung von soziologischer Phantasie bei der Lehrplangestaltung. Negt bezieht sich jedoch in seinen Ausführungen zum erfahrungsorientierten Lernen primär auf den kollektiven historischen Erfahrungsschatz der Arbeiterklasse und intendiert die Umsetzung seiner Vorschläge in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. AFG-geförderte Lehrangebote unterscheiden sich von den gewerkschaftlichen Bildungsangeboten durch festgelegte und überprüfbare Lehrpläne, durch zeitliche Festlegungen und durch Teilnehmende, die sich nicht freiwillig, sondern in vielen Fällen nur deshalb für die Weiterbildung angemeldet hatte, weil ihnen anderenfalls das Arbeitslosengeld gestrichen worden wäre.

Den von Negt antizipierten kollektiven Erfahrungsbezug unter diesen Konditionen zu entwickeln hätte den zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen für die Lehrgänge gesprengt und die Teilnehmer überfordert. Die aktuelle Lebenssituation der Teilnehmer, die Arbeitslosigkeit, bot substantielle Einstiegsmöglichkeiten in einen historischen Erklärungskontext, insbesondere angesichts der individuell empfundenen und damals auch objektiv gegebenen gesellschaftlichen Stigmatisierung von Arbeitslosen. Die Wiederherstellung des Selbstwertgefühls der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollte deshalb ein wesentliches Resultat der curricular integrierten politischen Bildungsintentionen sein.

Schon diese kurze Beschreibung der vielfältigen an das Projekt IBA gestellten Anforderungen zeigt nicht nur die sehr unterschiedlichen inhaltlichen Fragen und Probleme auf. Mit den Kooperationsverpflichtungen entstanden organisatorische Herausforderungen, die zusätzlich durch die Projektkonstruktion, wie sie vom BMBF vorgegeben war, erhöht wurden. Letztere sah nur eine wissenschaftliche Mit-

arbeiterin als Projektleiterin vor sowie eine Sachbearbeiterin und eine Schreibkraft mit Anstellung an der PAS und finanzielle Mittel für Honorar- bzw. Werkaufträge. Nun können Werk- und Honoraraufträge nur dann vergeben werden, wenn die inhaltliche Zielrichtung festgelegt und das angestrebte Ergebnis von der Projektleitung umrissen wurden. In einem zweiten Schritt mußten Personen für diese Arbeiten gewonnen werden. Da es sich um ein beim DVV angesiedeltes Projekt handelte, sollten VHS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter an den inhaltlichen Entwicklungsarbeiten beteiligt sein. Glücklicherweise hatte der in der PAS für berufliche Bildung zuständige Fachbereichsleiter in seinen Veröffentlichungen und bundesweiten Fachbereichskonferenzen auf das Projekt IBA aufmerksam gemacht und dadurch gelang es, an der Zusammenarbeit interessierte Personen aus dem VHS-Bereich zu gewinnen. Obwohl die Werkverträge individuell vergeben wurden, konnten die Curricula von niemandem „im stillen Kämmerlein" oder gar „im Elfenbeinturm" entwickelt werden. Es galt zu klären, wie unter den verschiedenen einschränkenden Vorgaben der Integrationsgedanke realisiert werden könnte und für welche Berufe dann die Curricula zu entwickeln wären. Beides erforderte einen Diskussionsprozeß, und um diesen zu ermöglichen, mußten Projektgruppen gebildet und deren Arbeitstagungen inhaltlich vorbereitet und praktisch organisiert werden. Zeitweilig gab es vier Projektgruppen mit ca. 6 bis 10 Mitgliedern, die mindestens einmal im Monat tagten, teils in Frankfurt, teils auf Einladung von Volkshochschulen an anderen Orten. Ich war völlig unerfahren in organisatorischen Fragen und hätte diese Anforderungen wahrscheinlich nicht bewältigt, wenn mich die Kolleginnen und Kollegen in der PAS nicht beraten und mir wichtige Hinweise zu Personen und Verfahren gegeben hätten. Zugute kam mir außerdem der Umstand, daß ich in der Projektstelle wohnte, und vor allem halfen mir die Kompetenz und das Engagement der Projektsachbearbeiterin, die mit mir an vielen Abenden jene Arbeiten erledigte, zu denen wir tagsüber während des „normalen" Betriebs der Projektstelle nicht kamen.

Um mehr Zeit für meine inhaltlichen Aufgaben zu reservieren, befaßte ich mich mit Verfahren der Netzplantechnik und nahm an einem entsprechenden Seminar teil, um meine organisatorischen Fähigkeiten zu verbessern. Die Realität zeigte jedoch, daß die konkurrierenden Anforderungen, nämlich theoretisch-inhaltliche Fragestellungen zu bearbeiten und die verschiedenen Formen der Kooperation vorzubereiten und

zu gestalten, weiter bestanden und ich trotz verbesserter Planung die Gleichzeitigkeit dieser Anforderungen nicht auflösen konnte.
Um meinen wissenschaftlichen Anspruch, die theoretische Grundlage zur Integration von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung zu entwickeln, nicht angesichts der großen organisatorischen Anforderungen aufgeben bzw. mit Werkaufträgen an andere delegieren zu müssen, suchte und fand ich die Möglichkeit des Dialogs mit Personen, die sich gleichfalls mit dieser Frage auseinandersetzten. Die aus diesen Gesprächen gewonnenen Erkenntnisse integrierte ich in meine theoretischen Überlegungen und in die Arbeit mit den Projektgruppen, die an den Curricula arbeiteten. Nicht zuletzt wegen der ähnlich gebliebenen Arbeitsbedingungen, die bei mir bis heute einen hohen Anteil an Kooperation und Kommunikation sowie die Organisation nach innen und nach außen ausmachen, nutze ich jede Chance, um meine eigenen Ideen mit denen anderer auszutauschen. Inzwischen hat sich der Radius an möglichen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern internationalisiert, d.h., es findet ein Austausch mit Fachleuten in anderen europäischen Ländern und in den USA statt, und deren Erfahrungen sind ein wichtiger Bestandteil meiner Arbeit geworden.
Wie die meisten Hochschulabsolventen wußte ich beim Berufseinstieg kaum etwas über die tatsächlichen beruflichen Anforderungen, die außerhalb der Universität bzw. außerhalb reiner Forschungseinrichtungen gestellt werden. Im Kopf hatte ich mein aus der Literatur und aus eigenen Forschungsaufgaben gewonnenes Wissen, aber keine Erfahrung mit Büroorganisation, mit der Organisation verschiedener Projektgruppen und der Gestaltung und Aufrechterhaltung von Kooperationen mit Institutionen und Personen. Man lernt im Studium auch nicht, die verschiedenen Dimensionen eines Arbeitsvorhabens unter finanziellen, personellen und zeitlichen Gesichtspunkten zu sehen und zu planen, Verantwortung für andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu tragen und sich innerhalb vorgegeber Strukturen zu behaupten. Ich hatte das Glück, vom Institutsleiter der PAS zur Selbständigkeit ermutigt worden zu sein und innerhalb eines sehr engen kollegialen Netzes nicht nur intellektuelle, sondern auch emotionale Unterstützung zu finden. Darüber hinaus konnte ich mich darauf verlassen, daß sich die Projektsachbearbeiterin mit ihrer Arbeit ebenso identifizierte, wie ich es tat. Diese günstigen Bedingungen bildeten die Basis für die sukzessive Herausbildung jener Kompetenzen, die für die wissenschaftliche Dienstleistung insgesamt und für die Erwachsenenbildung in be-

sonderer Weise notwendig sind, nämlich Organisationsgeschick, Kooperationsfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft.
Wenn ich heute auf diese zwanzig Jahre zurückliegenden ersten Berufserfahrungen und die mit ihnen einhergegangenen Lernprozesse zurückschaue, dann entdecke ich viele Ansatzstellen, an die ich später anknüpfen konnte. Diese positive Variante der Rückschau beinhaltet natürlich auch Sentimentalität, denn einem Teil der nachfolgenden Lernprozesse mußte ich mich unter dem Druck der Bedingungen und nicht mit derselben Freiwilligkeit wie die hier angeführten stellen. Aber das ist eine andere Geschichte ...

Anmerkungen

[1] Selbststudienmaterialien
[2] Erstellung von Materialien zum Nachholen des Hauptschulabschlusses

Literatur

Altvater,E./Huisken, F.: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971
Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt/M. 1974
Council of Europe: Permanent Education. Strasbourg 1970
Deutscher Volkshochschul-Verband: Synthese von beruflicher, politischer und allgemeiner Bildung. Bonn 1971
Foster, H.: Herkunftsbedingungen und Bildungsambitionen. Berlin 1996
Jahoda, M., u.a.: Die Arbeitslosen von Marienthal. Wien 1931
Jànossy, F.: Das Ende der Wirtschaftswunder. Frankfurt/ M. 1966
Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt/M.1968
Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967
Wacker, A.: Vom Schock zum Fatalismus. Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit. Frankfurt/M. 1978

Alexandra Rothamel

Vom Studium zum Beruf

Eine biographische Reflexion

Was halten ErwachsenenbilderInnen von ihrem eigenen Lernen, und wie gehen sie als Profis damit selbstorganisiert um? Das Nachdenken über mein eigenes Lernverhalten war für mich mit einer Reihe von neuen Impulsen verbunden. Die Reflexion zum Thema selbstorganisiertes Lernen war auch eine Reflexion über mein Selbstverständnis als Erwachsenenbildnerin. Ich erfuhr, daß durch das Reflektieren der eigenen Verhaltensweisen in bezug auf eine andragogische Problemstellung die Verknüpfung und der Transfer von Theorie und Praxis wesentlich bereichert und erleichtert werden können.

In diesem Beitrag möchte ich meine Erkenntnisse an einer Schlüsselsituation illustrieren. Die Auswahl der Situation war für mich bereits mit einer wesentlichen Erkenntnis verbunden. Aus der Studie über die „Adult learning projects" von Allen Tough wußte ich um die Vielzahl der selbstorganisierten und -initiierten Lernprojekte von Erwachsenen. Auch ich lernte, das war mir klar, aber eine konkrete Fallbeschreibung wäre mir spontan nicht eingefallen. Mein eigenes Lernen erschien mir wie durch einen Schleier als etwas Diffuses und nicht Greifbares. Nach einiger Überlegung kam ich darauf, daß diese „Diffusität" meines eigenen Lernens mit meinem Lernstil zu tun hatte. Von einer Freundin bekam ich den Hinweis, daß meine Herangehensweise an Probleme und Sachverhalte stark intuitiv sei. Genauso ging ich auch meine Lernprojekte an. Mit der Erkenntnis über meine Art zu lernen fiel mir das Auffinden des Schlüsselerlebnisses erheblich leichter. Ich wählte ein Thema, das mir sehr nahe liegt und mich seit über zwei Jahren beschäftigt: Meine Lernerfahrungen beim Einstieg in das Berufsleben.

Im folgenden berichte ich von meinem Übergang in das Berufsleben nach der Beendigung meines Studiums. Diese Phase in der Biographie von Erwachsenen stellt einen großen Einschnitt im Lebenslauf dar. Wie habe ich mich an die neue Situation angepaßt, welche Lernprozesse habe ich deswegen initiiert und organisiert? Wie gestaltete sich das Einfinden in ein fremdes System mit eigenen Werten und Normen? Wie bin ich mit den veränderten Anforderungen an meine Person und der wachsenden Verantwortung umgegangen?

Im ersten Teil des Beitrages beschäftige ich mich mit der Frage, was biographische Reflexion für mich bedeutet. Der zweite Teil befaßt sich mit meiner Interpretation der Begrifflichkeiten der Selbstorganisation und -steuerung. Die Reflexion des Schlüsselerlebnisses bildet den zentralen Punkt meiner Ausführungen.

Einblick: Die Begegnung mit dem Selbst

Das Nachdenken über die eigenen Erfahrungen zum selbstorganisierten Lernen gleicht einer Reise in die Vergangenheit.
Was bedeutet Reflexion für mich? Bei der biographischen Reflexion betrachte ich einen Gegenstand aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Ich fokussiere meine Erinnerung auf die Wahrnehmung und Rekapitulation eines vergangenen Ereignisses. Das Drehen und Wenden des Beobachtungsobjekts läßt immer wieder neue Facetten erkennen. Oft werden in der Befangenheit einer Situation Zusammenhänge und Facetten nicht klar, der Blick auf die gegenwärtige Lage ist verschleiert. Im nachhinein, oder besser gesagt zurückblickend, entsteht aus der Ansammlung von Erinnerungsfragmenten ein aussagekräftiges, buntes Bild.
Den eigenen Blick nach innen zu richten und sich selbst zu beobachten stellt ein Paradoxon dar, denn ich bin sowohl Subjekt als auch Objekt der Beobachtung. Die Beobachtungen und Ergebnisse der Reflexion dann auch noch nach außen zu tragen und schriftlich niederzulegen ist mit Mut, Offenheit und Vertrauen verbunden. Immerhin werden Gefühle und Gedanken offengeleg, die anderen nicht bekannt sind.

Definition: Selbstorganisiertes und Selbstgesteuertes Lernen

Was verstehe ich unter selbstorganisiertem Lernen? Was heißt Selbststeuerung aus meiner Sicht?
Ich möchte meine Auffassung von selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen an einem Beispiel erläutern:
Als passionierte Seglerin freue ich mich jedes Jahr auf unseren Familientörn auf der Ostsee. Bevor mein Mann und ich starten können, müssen einige Vorbereitungen getroffen werden und Voraussetzungen

erfüllt sein. Das Schiff wird gechartert, Vorräte werden eingekauft, die Sicherheitsausrüstung wird überprüft und die Törnplanung erstellt. Nach der Organisation des Törns geht es an die Realisation. Wir werfen die Leinen los und segeln hinaus auf das offene Meer. Hier setzt für mich im wahrsten Sinne des Wortes die Selbststeuerung ein. Ich stehe am Ruder der Yacht und halte den Kurs. Nach einiger Zeit übernimmt mein Mann das Ruder; ich werde in dieser Situation regelrecht „fremdgesteuert", auch wenn ich ihm das Ruder freiwillig übergeben habe. Organisation und Steuerung bedingen sich gegenseitig, denn: „Dem hilft kein Wind, der keinen Hafen hat, zu dem er steuert." Die Organisation muß während des gesamten Törns weiterlaufen. Es muß sichergestellt sein, daß wir genug Trinkwasser an Bord haben, daß die Hafengebühr bezahlt und der Wetterbericht empfangen werden kann. Doch auch das Steuerrad muß immer jemand in der Hand halten.
Selbstorganisiertes Lernen stellt also aus meiner Sicht die strategische Ebene des Lernens dar. In der Strukturierung und Ordnung des Lernprozesses plane und gestalte ich diesen. Das selbstgesteuerte Lernen ist für mich eine Ausprägung von Lernen auf der operativen Ebene. Das Lernen im Rahmen der Selbstorganisation findet auf einem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung statt.
Bei der folgenden Schilderung meines selbstorganisierten Lernprozesses, dient mir die oben aufgezeigte Differenzierung als Grundlage.

Reflexion: Ein Schlüsselerlebnis zum selbstorganisierten Lernen

Ich hatte mich nun seit einigen Monaten passiv und aktiv mit den Konzepten selbstorganisierten Lernens aus biographischer Perspektive beschäftigt. Immer wieder habe ich in verschiedenen Ansätzen begonnen, mich damit auseinanderzusetzen. Ich wälzte das Thema bereits im Schlaf. Über welches Schlüsselerlebnis sollte ich sprechen, wenn ich mir schon bei der Begriffsdefinition nicht sicher war? Was hatte ich in den letzten Jahren gelernt? Warum konnte ich mich an konkrete Lernprojekte nicht erinnern? Diese und ähnliche Fragen gingen mir durch den Kopf und blockierten mich völlig. Doch plötzlich löste sich das Problem wie von selbst. Warum sollte ich nicht über das Thema schreiben, das mich in den letzten zweieinhalb Jahren Tag für Tag begleitet hatte?

Der Übergang vom Studium in das Berufsleben, darüber will ich berichten.
Mein Studium der Diplom-Pädagogik schloß ich 1995 an der Universität in Bamberg ab. Nach meinem Examen entdeckte ich durch Zufall eine Ausschreibung im Stellen-Informations-System des Arbeitsamtes. Ich bewarb mich auf eine befristete Stelle in der Frankfurter Zentrale eines deutschen Bankenkonzerns. Ein Abschluß als Diplom-Pädagogin und der Nachweis über EDV-Wissen waren die Voraussetzungen. Kurzum, ich bekam die Stelle und zog nach Frankfurt.
Mein erster Arbeitstag war aufregend und spannend, ich war am Ziel, und keiner konnte mir etwas vormachen. Schließlich hatte ich ein Prädikatsexamen hingelegt und war auch sonst recht clever. Doch gleich in der ersten Woche wurde ich entmutigt. Meine Aufgaben entsprachen nicht meinen hohen Ansprüchen an den Berufsalltag, und meiner Ausbildung wurden sie gar nicht gerecht. Außerdem stellte ich mit Erschrecken fest, daß vieles von dem, was ich gelernt hatte, nicht direkt einsetzbar und manches gar nicht zu gebrauchen war. Nach mehreren Semestern Studium, nach Diplomarbeit und Examen wurde mir bewußt, daß ich nicht genug Wissen und genügend Fähigkeiten mitgenommen hatte. Zumindest fehlte mir augenscheinlich immer ein wesentlicher Baustein.
Mein Diplom war nur die Eintrittskarte in das Berufsleben gewesen. Sie war gültig, aber jetzt mußte ich von Neuem anfangen und selbst sehen, wie ich im Beruf weiterkommen würde. Es waren neue Eintrittsbarrieren zu bewältigen, im Berufsleben galten andere Regeln. Man könnte beim Lesen dieser Zeilen den Eindruck gewinnen, ich habe während meines Studiums nicht gearbeitet, doch das Gegenteil ist der Fall. Mein Studium war immer begleitet durch Jobs in den Semesterferien und durch die Tätigkeit als studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung. Ich wußte also, was Arbeit bedeutet, doch die Zusammenhänge habe ich erst nach und nach in der ersten Zeit meines Berufslebens erkannt. Der Ernst des Lebens hatte begonnen, und genau hier begann der Prozeß des selbstorganisierten Lernens für mich.
Ich war also fest davon überzeugt, rein gar nichts zu wissen. (Manchmal tröstete ich mich mit Sokrates: Wir wissen nur, daß wir nichts wissen. Doch so richtig half das nicht.) Ich besann mich auf die Strategien, die mich durch das Studium begleitet hatten, beschaffte mir eine Unmenge an Fachbüchern und studierte nebenher weiter. Doch

schon bald wurde mir klar, daß im täglichen Geschäft andere Fähigkeiten gefragt waren. Ich konnte ja nicht im Vorhinein wissen, was als Nächstes von mir verlangt werden würde. Als wandelndes Lexikon der Erwachsenenbildung wäre ich in der Praxis nicht besonders gefragt gewesen. Die Strategie „Mehr vom Gleichen" legte ich ziemlich schnell wieder zu den Akten.

Nachdem ich mich von meinem ersten Schock erholt hatte, begann ich meine Umgebung näher zu beobachten. Wie benahmen sich meine Kolleginnen und Kollegen, was taten die Vorgesetzten? Welche Regeln herrschten in diesem Unternehmen, und wie konnte ich mich einfügen? Die ArbeitskollegInnen waren schon länger im Geschäft, von drei bis zu sechzehn Jahren reichte die Spanne der Betriebszugehörigkeit. Der Kontakt zu ihnen stellte sich als besonders fruchtbar heraus. Von den „alten Hasen" lernte ich viel über die Historie und die gewachsenen Strukturen des Hauses, und im Gespräch mit den „aufstrebenden Jungen" wurde mir deutlich, daß auch sie ähnliche Probleme beim Berufseinstieg zu bewältigen hatten. Ich war froh, in einem aufgeschlossenen Team arbeiten und lernen zu können. Die Analyse der Situation ergänzte ich durch erste Versuche, mich zu plazieren, denn durch die Beobachtungen und die Gespräche hatte ich gelernt, daß Eigenmarketing ein wichtiges Element beim Aufstieg innerhalb des Unternehmens darstellt. Also nicht nur etwas leisten, sondern den anderen auch darüber zu berichten und sich so ins rechte Licht zu rücken gehört zum Handwerk. Doch was konnte ich leisten? Ich war ein Exot in der Abteilung. Die „Andragogin", wie mich meine KollegInnen nannten, kannte das eigentliche Geschäft der MitarbeiterInnen nicht. Ich kam mir unterqualifiziert vor, weil ich keine fachspezifische Ausbildung hatte. Heute weiß ich, daß ich diese nicht brauche, denn ich habe nach und nach das nötige pädagogische Selbstverständnis entwikkelt, das ich auch nach außen hin zeigen kann. Ich überlegte also, wie ich meine ersten Lorbeeren ernten könne.

In meiner Gruppe wurden Schulungen für EDV-Mitarbeiter veranstaltet, die ein pädagogisches Konzept manchmal vermissen ließen. Das hatte ich am eigenen Leib erfahren, als ich einen Kurs mit den EDV-Kolleginnen gemeinsam besucht hatte. Mir fielen vor allem der geringe Praxisbezug und die fehlende Qualitätssicherung der Veranstaltung auf. Ich machte einige Verbesserungsvorschläge und stellte fest, daß ich auf offene Ohren traf. Besonders die Qualitätssicherung – die Evaluation der Veranstaltung – sollte fortan von mir organisiert werden. Ich be-

gann die bestehende Seminarbeurteilung qualitativ und quantitativ auszuwerten. Ich hatte im Rahmen meiner Diplomarbeit und meiner Tätigkeit am Lehrstuhl entsprechende Auswertungsprogramme kennengelernt. Der Versuch, diese einzusetzen, scheiterte nach kurzer Zeit. Sie waren für meine Zwecke nicht geeignet. Etwas anderes, das einfacher und auch schneller zu handhaben war, mußte her. So begann ich mich in ein Tabellenkalkulationsprogramm einzuarbeiten. Meine intuitive Herangehensweise an Problemstellungen kam mir bei diesem Computerprogramm mit intuitiver Oberflächengestaltung sehr zugute. Durch „Trial and Error" kam ich an mein Ziel. Ich entwickelte ein eigenes Auswertungsprogramm, das ich noch heute nutze. Die Auswertungen waren sehr genau, umfangreich und, genau besehen, viel zu wissenschaftlich. Ich war am Ziel vorbeigeschnellt und hatte es um Meilen hinter mir gelassen. Doch man war auf mich aufmerksam geworden. Für mich bedeutete das, daß ich das richtige Mittel gefunden hatte, um mich darzustellen, daß die Dosierung aber noch nicht optimal war. Ich hatte vorerst keine Zeit, mich um die Abstimmung von Aufwand und Ertrag zu kümmern, denn die Evaluation der Seminare und die Verbesserungsvorschläge, die sich daraus ergaben, wurden schnell zu einem festen Bestandteil meiner Tätigkeit. Ich begann mir neue Aktionsfelder zu erschließen, um meinen Nutzen für das Team deutlich zu machen. Innerhalb des EDV-Trainings, um das sich unsere Gruppe kümmerte, wurden nicht nur technische Sachverhalte vermittelt, sondern auch ein Vertriebstraining war Bestandteil des Programms. Dort sah ich für mich eine gute Möglichkeit, tätig zu werden. Die Teilnehmenden schätzten das Vertriebstraining hoch ein, denn hier mußten sie selbst aktiv werden und in Gruppenarbeiten und praktischen Übungen Themen wie Einwandbehandlung und Kundenbetreuung bearbeiten. Das Seminar wurde von einer externen Trainerin und einem internen Trainer geleitet. Bei Hospitationen konnte ich die Trainer bei ihrer Arbeit beobachten. Schon bald wurde ich aufgrund meiner pädagogischen Vorbildung aufgefordert, kleine Trainingseinheiten zu übernehmen. So lernte ich das Trainingsgeschäft am lebenden Modell und durch eigenes Erleben kennen. Ich beobachtete die Trainer bei der Arbeit und ahmte sie nach. Durch Gespräche und Feedback verbesserte ich mich stetig.

Als durch eine organisatorische Panne beide Trainer ausfielen, wagte ich mit einer Kollegin zusammen den „Sprung ins kalte Wasser" und übernahm das Vertriebstraining. Wir unterstützten uns gegenseitig und

in den Gruppenarbeitsphasen tauschten wir uns rege über Probleme aus: „Wie machst du das? Was haben die Teilnehmenden bei dir dazu gesagt? Ich hab' da so einen, der ist ganz schön kritisch...". Wir waren ein gutes Team und befruchteten uns gegenseitig in unserer Arbeit, entsprechend einem Grundsatz, den ich zu Beginn meines Studiums gehört hatte: „In der Erwachsenenbildung sind Voneinander-Abschreiben und gegenseitige Unterstützung beim Lernen Pflicht!" Genau so verhielten sich meine Kollegin und ich. Nachdem wir gezeigt hatten, daß wir das Training selbst meistern konnten, wurde es schnell zu unserer neuen Aufgabe. In dieser Zeit habe ich mein methodisches Praxiswissen aufgebaut.

Das Training wurde zu meinem Hobby, ich kaufte Bücher, las Fachzeitschriften, entwickelte eigene Ideen und probierte sie aus. Durch mein Studium wußte ich, wo ich welche Bücher finden würde und was ich vom Inhalt und den Versprechungen im Klappentext zu halten hatte. Auch ein Moderationskurs, den ich besucht hatte, zahlte sich aus. Hier konnte ich meine Kollegin unterstützen, während sie mir immer wieder wertvolle Tips zum Umgang mit der Zielgruppe gab, die sie aus ihrer langjährigen Tätigkeit im Unternehmen besonders gut kannte.

Mit der Entwicklung meines pädagogisches Selbstverständnisses kam ich gut voran. Ich lernte, daß ich nicht alles wissen mußte und daß diesem Anspruch niemand gerecht werden muß. Beim Zusammenarbeiten im Team war es wichtig, daß jeder einen Teil beitrug und daß das Ergebnis stimmte. Nicht immer alles wissen zu müssen, entlastete mich sehr, doch es sollte noch einige Zeit dauern, bis ich mir diese Entlastung auch gönnen konnte.

Da ich an einem Projekt mitarbeitete, das mit meiner Stellenbefristung auslief, machte ich mich auf dem internen Stellenmarkt auf die Suche nach einer neuen passenden Tätigkeit. Mein Traumziel war die Personalabteilung, denn ich hatte festgestellt, daß ich mit Leib und Seele Erwachsenenbildnerin war und in diesem Feld bleiben wollte. Als die Stelle einer Weiterbildungsreferentin ausgeschrieben wurde, bewarb ich mich und bekam eine feste Stelle in der Personalabteilung der Zentrale des Unternehmens. Hier fing ich wieder von vorne an: neue Umgebung, neue Aufgaben, neue KollegInnen und neue Strukturen. Mich hier hineinzufinden, fiel mir leichter als beim ersten Mal, ich war ja schließlich schon in Übung. Auch die Plazierung war einfacher, das lag an den vorher gemachten Erfahrungen, aber auch an dem pädagogischen Anforderungsprofil meiner Stelle. Ich mußte nicht alles einkla-

gen und mir die Freiräume immer wieder aufs Neue erarbeiten und erstreiten, die Verantwortlichkeiten waren festgelegt, und die Erwartungen an mich waren genauer definiert.
Mit meiner Stellung im Team war ich sehr zufrieden, doch mit der verantwortungsvolleren Tätigkeit kristallisierten sich schnell neue Anforderungen heraus. Ich war nicht mehr in der Situation, mir meine Aufgabenfelder selbst zu schaffen und mir meine Tätigkeitsbereiche selbst zu erschließen, sondern ich hatte eine Vielzahl von Projekten und Aufgaben gleichzeitig zu erfüllen. Mein Selbst- und Zeitmanagement wurde dadurch auf eine harte Probe gestellt. Ich bemerkte, daß die geänderten Rahmenbedingungen auch veränderte Mechanismen und Strategien erforderlich machten. Mein Anspruch, alles immer zu 150 Prozent zu erledigen, erschien mir als sehr wertvoll und erhaltenswert. Doch diese Einstellung wurde mir schnell zur Falle. Ich arbeitete immer länger und begann Überstunden anzusammeln. Je mehr ich mich anstrengte und bemühte, desto schwieriger wurde die Situation für mich. Ich war müde und abgespannt und hatte so gut wie keine Freizeit mehr. In der Zeit, in der ich zu Hause war, war ich ohne Energie und erledigte nur das Nötigste. Als zu der seelischen Belastung auch noch körperliche Beschwerden hinzukamen, begann ich das Problem anzugehen und das Thema Selbstmanagement für mich näher zu beleuchten. Ich merkte, daß sich dieses Problem nicht mit einfachen und konventionellen Mitteln lösen lassen würde. Hier ging es um Persönlichkeitsentwicklung und nicht mehr um die Erweiterung meines Fachwissens. Ich mußte etwas für mein Methodenwissen tun.
In der Analyse der eigenen Situation sehe ich einen großen Vorteil für mich als Erwachsenenbildnerin. Beim Schreiben dieses Artikels bewegte mich die Frage, ob PädagogInnen oder AndragogInnen mit dem Thema „Lernen im persönlichen Kontext“ anders – vielleicht sogar besser – umgehen. Für mich zeigt sich, daß sie sicher nicht besser und vielleicht auch nicht bewußter lernen als andere, aber schneller merken, wo die Ursprünge eines Problems oder einer Lernbarriere liegen könnten.
Ich begann nach neuen Wegen zu suchen, um methodische Kompetenz in bezug auf Selbst- und Zeitmanagement aufzubauen. Mein Hauptaugenmerk richtete sich auf den Erwerb von praktischem Wissen. Ich besuchte unterschiedliche Seminare zu den Themen Projektmanagement und Zeitmanagement, erlernte Techniken der Streßbewältigung, um gelassener zu werden, und vertiefte mich in Selbsthilfe-

bücher zum Thema. In Gesprächen in Freundeskreis und Familie, aber auch im Kollegenkreis, tauschte ich mich mit anderen aus. Ich fand Gleichgesinnte, mit denen ich diskutieren konnte.
Mein Zeitmanagement versuchte ich durch das Lesen von Fachliteratur und durch ein Lernprogramm zu verbessern. Die Inhalte und Prinzipien des Zeitmanagements hatte ich wohl verstanden, doch irgend etwas fehlte mir noch in der Umsetzung. Erst der Besuch eines Seminars zum Thema löste den Knoten. Ich hatte mich über 10 Monate mit dem Thema beschäftigt. Aber erst jetzt, im Verlauf des Seminars, fügten sich die Teile zu einem sinnvollen Ganzen zusammen.
Mir wurde deutlich, daß nicht alle Inhalte mit Selbstlernmedien vermittelt werden können. Manche Lernziele sind nur im Dialog zwischen Menschen zu erreichen. Der Dialog mit Lernmedien allein reicht in diesen Fällen nicht aus. Die Erkenntnis, die mir gefehlt hatte, war der bewußte Umgang mit dem Thema und die individuelle Ausrichtung und Anpassung der Techniken des Zeitmanagements auf meine Person. Mit dieser Erkenntnis konnte ich wieder selbständig weiterarbeiten und meine Termine und Aufgaben erheblich besser bewältigen. Ich nahm mir mehr Zeit für die wichtigen Arbeitsaufgaben und begann die richtigen Dinge zu tun, anstatt die Dinge richtig zu tun. Durch meine überhöhten Ansprüche und Anforderungen an meine Arbeit hatte ich begonnen, mich zu verzetteln, und den Blick für das Wesentliche verloren. Mit dieser Erkenntnis ließ sich arbeiten. Heute habe ich mein Arbeitsumfeld wesentlich besser im Griff. Nicht die Arbeit bestimmt meinen Alltag, sondern ich bestimme meine Arbeit. Die Kontrolle über meine Aufgaben zu gewinnen, verschaffte mir Erleichterung und neue Freiräume, die ich für die Umsetzung meiner kreativen und innovativen Ideen nutzen kann. So ist sichergestellt, daß ich die an mich gestellten Anforderungen erfüllen und durch neue Ideen meinen Teil zum Unternehmenserfolg beitragen kann.

Fazit

Es hat mehr als zwei Jahre gebraucht, mich in meinen jetzigen Beruf einzulernen und einzuleben. Die Auseinandersetzung mit der Themenstellung hat mir deutlich gemacht, wie vielfältig ich im Alltag lerne. Einige Annahmen habe ich aufgrund neuer Einsichten relativiert. Ich war zum Beispiel fest davon überzeugt, daß ich beim Einstieg in das

Berufsleben von meinem „Uniwissen“ nicht viel gebrauchen konnte. Doch das ist nicht richtig. Das Lernen im Studium war geprägt durch hohe Selbststeuerung und Selbstorganisation. Die Fähigkeit mich in neue und unbekannte Themengebiete und Arbeitsfelder einzuarbeiten, die ich während meiner Studienzeit erwarb, war beim Anpassungs- und Integrationsprozeß in den Beruf eine wesentliche und wichtige Hilfe. Mit Fachwissen alleine wäre ich sicher nicht über die Runden gekommen. Die vielbeschworenen Schlüsselqualifikationen, und hierzu gehört für mich auch die Fähigkeit, selbstorganisiert und selbstgesteuert zu lernen, sind wirklich ein Schlüssel zum Erfolg.

Jörg Knoll

„Wie selbstbestimmtes Lernen organisieren?“
Ein Ferien-Blockseminar an der Hochschule

1. Jetzt und damals: Schlüsselerlebnisse

Jetzt und damals, damals und jetzt – ein Kreis, oder besser: eine Spirale. Inmitten einer solchen Bewegung entsteht dieser Beitrag.

„Jetzt“:
Sieben Studierende in einem Büro der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Leipzig mit dem Terminkalender in der Hand. Alle waren einmal Tutor bzw. Tutorin für Erwachsenenpädagogik, also in dem Fach, das ich hier vertrete. Sie haben das als große Lernchance erlebt. Deshalb haben sie nun die „TUT-Initiative“ ins Leben gerufen: Sie wollen, daß noch mehr Studierende die Tutorentätigkeit als berufspraktische Lern- und Trainingsmöglichkeit erfahren; zu diesem Zweck bieten sie Vorbereitungsseminare, Praxisberatung und einen Informationspool an. Idee und Konzept hierzu entwickelten sie selbständig. Gelegentlich fragten sie um Rat oder baten um Unterstützung bei der wissenschaftlichen Mitarbeiterin am Leipziger Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik, oder bei mir.
Vor ein paar Minuten ist eine Informationsveranstaltung für Lehrende der Fakultät zu Ende gegangen. Dieses Treffen hatte die Gruppe ebenfalls aus eigenem Antrieb und selbständig durchgeführt, um Konzept und Arbeitsweise der „TUT-Initiative“ vorzustellen. Dabei entwickelte sich ein sehr ernsthaftes, nachdenkliches und beglückend hierarchiefreies Gespräch zwischen allen Beteiligten – den Lehrenden und den sieben Studierenden – über „Lernen“, „Entwicklung von Kompetenz“ und die „neue Dozentenrolle“ im Rahmen eines solchen Konzeptes von Tutorium und studentischer Mitwirkung.
Noch ganz erfüllt davon, suchen die jungen Leute nun nach einem Termin. Sie werden einen „Schnupper-Workshop“ für künftige Tutoren anbieten. Dafür brauchen sie ein Planungsgespräch. Auf der einen Seite des Raumes steht meine Mitarbeiterin, auf der anderen stehe ich. Die Gruppe diskutiert, sucht, klärt. Wir beide haben im Augenblick buchstäblich nichts zu tun, werden auch nicht gebraucht, sind aber „mit im

Raum“. Ich empfinde Freude über das Gelingen, Stolz angesichts der sich abzeichnenden Professionalität dieser künftigen Fachleute für Erwachsenenbildung, aber auch ein wenig Abschiedsstimmung: Da gehen sie nun weiter auf ihrem Weg, den sie selber begonnen haben; nicht mehr lange, und sie werden endgültig ins Handlungsfeld hinüberwandern, und jede/-r von ihnen wird hier eine Lücke hinterlassen...

„Damals“:
5. April 1973, vormittags, Haus der Evangelischen Studentengemeinde Erlangen. 13 Studierende und ich, damals Wissenschaftlicher Assistent, in einem Blockseminar über „Studienreform im Aspekt der Kirchensoziologie“. Wir ringen um ein begriffliches Verständnis von „System“ und „Theorie“ und „Systemtheorie“. Wir suchen, probieren, wägen ab und kommen zu folgendem Ergebnis:
„Theorie ist ein Erklärungssystem, das die gegenwärtige Wirklichkeit, die Wunschwirklichkeit und den Verbindungsweg zwischen beiden abdeckt. ‚System‘ leistet Vereinfachung von komplexen Sachverhalten, strukturiert die Wirklichkeit und macht sie dadurch einfacher“ (Knoll 1973b, o. S.).
Da zieht jemand das „Lexikon der Soziologie“ von Hartfiel (1972) aus der Tasche, um „spaßeshalber mal nachzuschauen“, und liest vor: „Ein System entsteht durch Grenzziehung u. Konstituierung einer Differenz von Außen u. Innen, durch ‚Reduktion von Komplexität‘. Durch Selektion von Möglichkeiten der äußeren Weltkomplexität wird diejenige Innen/Außen-Differenz geschaffen, ohne die menschl. Handeln nicht möglich wäre ...“ (S. 638) Wir waren einen Augenblick lang still, und die Ähnlichkeit der Aussagen – unsere und die in der Fachliteratur – erstaunte uns.
Das Schlüsselerlebnis „damals“: Wir können es selbst. Wir können selber Wissen schaffen, wenn wir unserer Neugier folgen, uns einen geeigneten Rahmen gestalten, „dran“ bleiben. Das Schlüsselerlebnis „jetzt“: Die Menschen können es selber. Sie können selber Wissen konstituieren und Kompetenz aufbauen, wenn sie ihr Interesse entwickeln dürfen, hierfür Rahmen und Raum bekommen und sich dann einbringen mit all ihren Kenntnissen, ihrer Phantasie, ihren Einfällen, ihren Fähigkeiten.
Die Verflechtung von jetzt und damals ließe sich weiter entfalten. Dennoch werde ich im folgenden das „Damals“ genauer darstellen, weil es sich in der Tat um ein Schlüsselerlebnis handelte, das vielfach weiter-

wirkte bis in persönliche Berufsentscheidungen hinein. Ich gehe hierbei zunächst von meiner Erinnerung aus, beziehe dann aber Unterlagen aus dem Jahre 1973 ein: Protokolle, Tonbandnachschriften von Gruppengesprächen, Ausschreibungstexte – Materialien, die seinerzeit allerdings fernab jeder Veröffentlichungsabsicht entstanden.

2. Damals: Das selbstorganisierte Ferien-Blockseminar

2.1 Der Vorlauf

Die Entwicklung „unseres" Theorieverständnisses am 5. April 1973 war eingebettet in ein Blockseminar. Es fand in den Semesterferien vom 1. bis 13. April unter dem Titel „Studienreform im Aspekt der Kirchensoziologie" statt, angeboten vom Institut für Christliche Sozialethik an der Universität Erlangen-Nürnberg unter meinem Namen (ich war seit zwei Jahren Wissenschaftlicher Assistent an diesem Institut). Hierzu hieß es in der Ausschreibung:
„Unser Projekt hat das Ziel, die Ausbildungssituation des Theologiestudenten aufzuarbeiten und Beziehungen zum beruflichen Tätigkeitsfeld des Theologen bzw. der Theologin herzustellen. Das betrifft die gegenwärtige Lage, vor allem aber Möglichkeiten der Reform und deren Bezugspunkte ... Das Projekt hat die Form eines Blockseminars (Kompaktseminar), um selbstbestimmter Gruppenarbeit Raum geben zu können; um die Möglichkeit zu erproben, daß die Teilnehmer als Mit-Arbeiter helfen, eine ihnen entsprechende Lernsituation selbst zu konstituieren... Unser Projekt ist auch in der vorbereitenden Klärung auf die Mitarbeit der Interessenten angewiesen. Wir laden Sie deshalb zu einem Gespräch ein auf Dienstag, 19. Dezember 1972, 14 Uhr c.t." (Knoll 1972, o. S.).
Zu diesem Gespräch kamen sieben Studierende und ich. Wie sich rasch zeigte, war lediglich Raum für ein erstes Kennenlernen der Interessierten, um die Gestaltungsidee dieses Blockseminars darzustellen und um etwas aus der Vorgeschichte zu erzählen. Im Mittelpunkt stand das Unbehagen angesichts des vorherrschenden Typs informationsorientierter Lehrveranstaltungen und referatslastiger Seminare bei einigen älteren Studierenden und mir). Wir vereinbarten, uns als Vorbereitungskreis ein zweites Mal zu treffen. Dieses nächste Gespräch fand am 2. Februar 1973 statt. Es wurde auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert (vgl. Knoll 1973a).

Im Verlauf des Gesprächs wurden die persönlichen Gedanken, Erwartungen, Wünsche, Vorstellungen zum Seminarthema ausgetauscht. Zentrale Themen waren hierbei das Verhältnis von Studium und Beruf bei Theologen, das Verständnis von Studienreform, die Relevanz von Kirchensoziologie und Gestaltungsfragen des Seminars (insgesamt offene, bei den Teilnehmenden ansetzende Vorgehensweise; Gesprächsleitung durch alle Teilnehmenden im Wechsel; Beginn mit einem gemeinsamen Mittagessen). Außerdem wurde beschlossen, die Tonbandaufnahme durch zwei Untergruppen zu transkribieren und die inhaltlichen Schwerpunkte herauszufiltern.

2.2 Die Verwirklichung

Das Seminar begann am 1. April 1973 um 11.15 Uhr. Im Protokoll heißt es:
„Die Gruppe billigt den Vorschlag des Vorbereitungskreises, das Seminar durch ein gemeinsames Mittagessen zu eröffnen.
Im weiteren Verlauf sollen nach dem Mittagessen die Motive, Wünsche und Ziele der Teilnehmer geklärt werden. Die Gruppe erklärt sich bereit, dafür bis gegen 16.00 Uhr zu arbeiten.
Die Gruppe kommt zu dem Ergebnis, daß es gut wäre, die gemeinsame Diskussion zu beobachten. Eine vorläufige Liste von ‚naiven Beobachtungsfragen' wird zusammengestellt und zwei Beobachtern übergeben. (Ergänzung zum Protokoll: Unterscheidung nach „Behandelte Themen" und „Form und Klima des Gesprächs".)
Als Diskussionsleiter meldet sich H. Seeger.
In der folgenden Nachmittagsdiskussion wollen die Teilnehmer ihre eigenen Erwartungen, Ziele und Motive an das Seminar klären und zusammenstellen. Sie wählen dazu die Methode des Brainstormings ..." (Knoll 1973b, o. S.).
Aus diesem Arbeitsgang erwuchs zunächst eine Liste von insgesamt 22 Themenbereichen. Diese wurden am folgenden Tag assoziativ angereichert und zu Blöcken gebündelt. Von da aus geschah die Weiterarbeit. Zusätzlich wurde am zweiten Tag eine folgenreiche Grundentscheidung getroffen:
„Seminareröffnung durch Knoll. Hinweis auf die Notwendigkeit, daß wieder eine Diskussionsleitung übernommen wird. Frau Pennig er-

klärt, daß sie noch keine Diskussion geleitet habe, aber großes Interesse daran hätte, es zu probieren. Der Kreis stimmt zu.
Fortsetzung der assoziativen Arbeit an den Themen, die am vorausgegangenen Tag gefunden wurden, und ihre Tafelanschrift.
Vorschlag (Knoll), die nun folgende inhaltliche Diskussion auf Band aufzunehmen und in derselben Weise auszuwerten, wie das durch zwei Teams mit der Tonbandaufnahme des Vorbereitungskreises geschah. Allgemeine Zustimmung. Die folgende Diskussion wird bis gegen 13.00 Uhr aufgenommen und von mehreren Seminarteilnehmern im Laufe des Nachmittags nachgeschrieben. Am nächsten Morgen sollen alle Teilnehmer ein vervielfältigtes Manuskript in den Händen haben" (Knoll 1973b, o. S.).

Dieser dritte Tag, an welchem die Tonbandnachschrift gemeinsam gelesen und ausgewertet wurde, brachte in der Wahrnehmung des *eigenen* Kommunikationsprozesses zugleich eine Klärung im Blick auf förderliches Gesprächsverhalten. Ab diesem Tag gehörte der Wechsel zwischen Einheiten, die den Inhalt entwickelten, und solchen, die den gemeinsamen Prozeß auswerteten, zur selbstverständlichen Arbeitsweise, wobei sich beide Perspektiven zunehmend miteinander verschränkten. In dem Protokoll zu dieser Arbeitseinheit heißt es:

„Sämtliche Teilnehmer haben eine vervielfältigte Nachschrift der Tonbandaufnahme vom vorausgegangenen Vormittag in den Händen. Als Diskussionsleiter bietet sich Herr Karrer an, der am vorausgegangenen Tag trotz seiner Bedenken vom Sonntag erschienen ist und nun in die Diskussion einsteigt. (Ergänzung zum Protokoll: Es handelte sich um Bedenken gegen die offene, nicht an vorgeplanten Inhalten ausgerichtete Vorgehensweise.)
Die Teilnehmer diskutieren anhand des vervielfältigten Manuskriptes Gesprächsform und -stil.
Ergebnisse:
Die Art, in der Gruppenmitglieder aufeinander eingehen, hängt von der Form der Fragen ab, die sie sich gegenseitig stellen.
Das Einbringen von Erfahrungen aus anderen Bereichen als dem der Gruppe nützt wenig, wenn die Information zu allgemein bleibt und nicht spezifische Anknüpfungspunkte enthält, die für die Gruppe augenblicklich relevant sind.
Es erleichtert das Gespräch, wenn die Teilnehmer häufiger Rückmeldung geben; da Gesten häufig mißverständlich sind, empfiehlt sich die verbalisierte Form.

Es ist sinnvoll, die bewegenden Motive für Vorschläge und Beiträge mit zu äußern, da sie sonst entweder zu allgemein bleiben oder nicht die tatsächliche Motivationslage spiegeln ..." (Knoll 1973b, o. S.).
Im weiteren Verlauf wurden neben Tonbandaufzeichnungen differenzierte Beobachtungsinstrumente eingesetzt. Insgesamt war der Fortgang des Seminars bestimmt von einer intensiven Klärung der zugrunde liegenden Leitidee, die bereits in der Ausschreibung formuliert worden ist. Zugleich kam es zu einer Fokussierung und Beschleunigung der inhaltlichen Arbeit. Aus dem Protokoll zur 6. Sitzung:
„Es kommt heraus, daß die Einladungen und Vorankündigungen zu den Vorbesprechungen von einigen Teilnehmern insofern nicht ernst genommen worden sind, als sie auch hier einen Leistungsdruck in der üblichen Form erwarteten. Äußerung: ‚Ich habe nicht glauben können, daß hier selbstbestimmtes Lernen stattfindet, sondern erwartet, daß irgendwann einmal die Büchertitel genannt werden.' Wie divergent die Motive sind, zeigte sich auch daran, daß andere Teilnehmer berichteten, sie haben sich unsicher gefühlt, weil keine Literatur angegeben worden sei: wie könne man selbstbestimmtes Lernen ohne Vorkenntnisse organisieren? Obwohl sie andererseits die übliche Form geforderter Literaturkenntnis stark ablehnen ..." (Knoll 1973b, o. S.).
Vor diesem Hintergrund wurden von den Teilnehmenden gemeinsam drei Arbeitsrichtungen festgelegt und in einem Wechsel von arbeitsteiligen Erhebungen (Analysen von Vorlesungsverzeichnissen und Literatur) sowie gemeinsamer Verknüpfung der Ergebnisse angegangen: die Wirklichkeit des Studiums/der Kirche erheben; die Wunschwirklichkeit des Studiums/der Kirche erheben; den Verbindungsweg zwischen Realität und Wunschwirklichkeit aufzeigen.
Ich breche hier ab und nenne nur noch, was diesem Blockseminar folgte: ein weiteres Ferien-Blockseminar vom 7. bis 14. Oktober 1973 „Von der Freiheit eines Theologen – Überlegungen und Experimente zur Hochschuldidaktik"; eine hochschuldidaktische Arbeitsgemeinschaft im Sommersemester 1974, an der sich auch Prof. Dr. Hans Schulze beteiligte (Leiter des Instituts für Christliche Sozialethik); ein weiteres Ferien-Blockseminar vom 22. bis 29. April 1974 „Ausgewählte Probleme der Hochschuldidaktik". In eben diesem Jahr vollzog ich einen Wechsel des Ortes und des Faches: Ich ging als Wissenschaftlicher Assistent an den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Bamberg und bekam dort die Möglichkeit, mich vor allem mit Erwachsenenbildung zu beschäftigen.

3. Und dann: Möglichkeitsräume

Aus der Rückschau lassen sich einige Konsequenzen nennen, die aus dem Schlüsselerlebnis und darüber hinaus aus der gesamten Arbeitsphase jener Zeit erwuchsen.
Persönliche Konsequenzen lagen in dem Bemühen, meine Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit für Gruppenvorgänge auszuweiten. Deshalb suchte ich mir entsprechende Trainings in klassischer Gruppendynamik, Gestalttherapie und Themenzentrierter Interaktion und absolvierte eine Psychoanalyse – nicht, um beispielsweise Gruppendynamik oder TZI als „Gegenstände" anderen nahezubringen, sondern um sie von ihren Intentionen her einzubeziehen in die praktische pädagogische Arbeit.
Berufspraktische Konsequenzen bestanden (und bestehen bis heute) darin, bei der Erarbeitung von Inhalten bzw. Themen entwickelnd vorzugehen, d.h. den Teilnehmenden „Möglichkeitsräume" anzubieten, die es ihnen gestatten, Vorkenntnisse wahrzunehmen, eigene Einfälle zu äußern, Strukturierungsideen zu formen, „Anschlußwissen" zu definieren, zu suchen, anzufügen. Das gilt sowohl für Lehrveranstaltungen an der Universität (vgl. Knoll 1998) als auch für Angebote zur Fort- und Weiterbildung für Personen, die ihrerseits in der Bildungsarbeit tätig sind. Dabei sehe ich immer wieder die Anfangsphase von Veranstaltungen als eine entscheidende Weichenstelle dafür, ob Beteiligung und Mitwirkung bis hin zu Selbstbestimmung und Selbstorganisation tatsächlich eine Chance haben oder nicht.
Während meiner Arbeit als Wissenschaftlicher Assistent für Allgemeine Pädagogik in Bamberg führte mein Interesse an einer lebendigen, erfahrungsorientierten Bildungsarbeit mit Erwachsenen schließlich dazu, daß ich die Hochschule verließ und in die Praxis ging – zunächst nach Stein bei Nürnberg in eine Einrichtung der Erwachsenen- und Familienbildung und ab 1979 nach Tutzing als Pädagogischer Leiter der „Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB)". In dieser Funktion lag mein Schwerpunkt bei der Fortbildung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus verschiedenen Trägerbereichen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Parallel dazu war ich zunächst Lehrbeauftragter und dann Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg. Zum 1. September 1993 wurde ich auf den neu geschaffenen Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig berufen. Hier kann nun das, was

mit dem „Damals“ begann, weitergeführt werden – auf Lehre bezogen, aber auch auf andere Bereiche der Zusammenarbeit mit Studierenden. Und so entsteht im „Jetzt“ Neues, das in dieser Form so zunächst nicht vorgesehen war (sich im Sinne dieses Arbeitsansatzes natürlich auch nicht „planen“ ließ), z.B. selbstorganisierte studentische Seminare, die im Rahmen abgesprochener Zusammenarbeit und „Hintergrundsicherung“ durch den Lehrstuhl als ordentliche Lehrveranstaltungen gelten; oder eben jene studentische Initiative zur Qualifizierung neuer Tutorinnen und Tutoren, in der sich manches von dem abbildet, worin seinerzeit jenes Schlüsselerlebnis eingebettet war.

Weitere Konsequenzen bestehen darin, daß ich mich mit „selbstorganisiertem Lernen“ als Praxis und Modell auch wissenschaftlich beschäftigte – bis hin zur Begleituntersuchung für ein Projekt der „Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung“, das zu dem Zeitpunkt, da dieses Buch erscheint, noch in Arbeit ist: „Wege zum Selbstorganisierten Lernen – Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur Fortbildung von KursleiterInnen zu InitiatorInnen und ModeratorInnen von selbstorganisierten Lernprozessen“. Rund zehn Jahre früher gab eine empirische Untersuchung über selbstorganisiertes Lernen Anhaltspunkte, um „Didaktische Aspekte zur Praxis selbstorganisierten Lernens“ zu formulieren (Knoll 1990). Dieser Beitrag erschien in einem Buch (Hollenstein u.a. 1990), mit dem sich eine merkwürdige Erfahrung verbindet: Es wird in der seit einiger Zeit breit und mit vielerlei Implikationen geführten Debatte über „selbstorganisiertes Lernen“ kaum bibliographisch erwähnt und erst recht nicht rezipiert. Betrachtet man das Buch mit Abstand, könnte man heute sagen: anregend – aber zu früh; zumindest (bildungs-)politisch damals noch nicht „dran“, und deshalb aus sich heraus nicht wirkungskräftig.

Gezeigt habe ich bereits: Ein Schlüsselerlebnis ist wichtig. Aber es gibt vielerlei Geschehnisse, die darauf zulaufen oder in die es eingebettet ist. Davon will ich nun noch einiges nennen.

Einige Grundorientierungen für selbstorganisiertes Lernen bekam ich (zum Glück!) bereits in der Schule. Mich begeisterte z.B. ein Lehrer, der die Geschichte der Antike dadurch lebendiger machte, daß er mit uns die großen griechischen Tragödien las und daraus die Zeitverhältnisse erschloß. Oder eine Lateinlehrerin, die uns immer wieder ihre private Stilblütensammlung aus Klassenarbeiten mitbrachte; wir fanden dann gemeinsam heraus, woran es denn lag, daß eine derart komische Fehlübersetzung zustande gekommen war. Oder ein Altphilologe,

dessen nachmittägliche Arbeitsgemeinschaft über Philosophie sich als Reden über Gott und die Welt entwickelte und uns Lust machte auf Lektüre zu Hause.
Nach dem Abitur machte ich eine Berufsausbildung zum Redakteur an Tageszeitungen – und wieder die Erfahrung, wie wichtig beim Lernen die Wechselwirkung zwischen Herausforderung, eigenem Tun und ergänzender Hilfe ist, z.B. beim Umbruch einer Seite oder bei der Entwicklung von Überschriften oder bei der Aneignung der verschiedenen journalistischen Stilformen: die genaue und flinke Anleitung durch den Metteur (den es damals noch gab), die Textproben für den Lehrredakteur und seine Veränderungswünsche, die Kommentare der Maschinensetzer (die es – ebenfalls zum meinem großen Vorteil – noch gab) mit ihrer ganz eigenen Mischung aus harter Handarbeit an den heißen, ratternden Linotypes und umfassender Bildung mit hohem Sprachverstand.
Anschließend studierte ich Theologie und Soziologie, dies noch in einer Zeit, wo die Freiheit der Studiengestaltung umfassend war. So wählte ich aus, durch wen oder wodurch ich angesprochen wurde, z.B. auch aus dem Bereich der Sozialpsychologie und der Wirtschaftspädagogik. Hinderlich war allerdings das Empfinden einer eigenartigen Fremdheit, das sich in Lehrveranstaltungen immer wieder einstellte. Wenn es die Personen nicht waren, die etwas „ausstrahlten" in ihrem Verhältnis zum Fach (z.B. der Sozialpfarrer, der erst nach vielen Praxisjahren in die Universität wechselte, in dessen sozialethischen Seminaren ich „hängenblieb" und bei dem ich schließlich promovierte), so blieben die Gegenstände des Lehrens und Lernens merkwürdig fern. Ausgesprochen hart war der Übergang aus einer Berufswelt, in der ich vieles gelernt hatte und wo ich gut und gern hätte bleiben können, in die Welt der Hörsäle und Seminarräume, wo nichts von dem gefragt war, was ich mir erworben hatte.
Die Erfahrungen als Wissenschaftlicher Assistent für Christliche Sozialethik in der Hochschuldidaktik, außerdem die theoretische und praktische Beschäftigung mit ländlicher Jugendarbeit und Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit meiner sozialethischen Dissertation regten mich an, zusätzlich Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung zu studieren – ein Unterfangen, das manches an Kenntnissen ergänzte und abrundete, das aber zugleich im „normalen" Studienalltag jene Fremdheit wieder aufleben ließ, die mir schon einmal als Student zu schaffen gemacht hatte. Dies verwunderte mich umso mehr, als ich

nun ja nahe an dem war, was mich zentral interessierte, nämlich wie man das Lehren und Lernen mit Erwachsenen fördern könne.
All diese Linien nehmen dem Schlüsselerlebnis nichts von seiner Eindrücklichkeit. Sie verweisen aber auch auf den größeren biographischen Zusammenhang, in welchem das einzelne Ereignis steht.

4. Damals und jetzt: Erlebnisschlüssel

Gleichsam als Ausblick stellt sich nun die Frage, welche Bedeutung „Selbstorganisation" im Bereich des Lernens für mich hat und worin ich die Chancen und Grenzen selbstorganisierter Lernprozesse sehe. Ich versuche hier eine Verallgemeinerung (vgl. in der angefügten Klammer jeweils die begriffliche Verdichtung zu *Dimensionen*), beziehe die Aussagen aber nochmals auf das damalige Schlüsselerlebnis (vgl. dazu die Rückverweise auf das Ferien-Blockseminar).
Demnach sehe ich als Kennzeichen für selbstorganisiertes Lernen, daß die Teilnehmenden

- Ziele, Inhalte, Vorgehensweisen, Organisationsformen, Lernumgebungen und Prozesse ihres individuellen bzw. gemeinsamen Lernens selbst gestalten (*Lernvorgang* – vgl. dazu die Arbeit des Vorbereitungskreises und die Eingangsphase des Ferien-Blockseminars);
- eigene Ressourcen wahrnehmen oder formulieren oder einsetzen (*Ressourcen* – vgl. z.B. den Wechsel der Gesprächsleitung zwischen allen Teilnehmenden);
- Lernbedürfnisse benennen und für deren Erfüllung sorgen (*Lernbedürfnisse* – vgl. wiederum die Themenfindung in der Eingangsphase des Seminars und die spätere Festlegung von Arbeitsschwerpunkten);
- Lernschwierigkeiten und -hindernisse lokalisieren und Hilfen zu ihrer Überwindung organisieren (*Lernhindernisse* – vgl. die Entwicklung von Arbeitsgrundsätzen und „Kommunikationshilfen" in der Startphase des Seminars auf der Grundlage einer Tonbandnachschrift);
- sich selbst wahrnehmen als ihr Lernen selber organisierend (*Reflexivität* – vgl. die bewußt vorgenommene Wahrnehmung und Auswertung des eigenen Arbeitsverhaltens und -prozesses).

Damit werden korrigierende Erfahrungen möglich, bezogen auf bisheriges Selbsterleben im Lernen und Lernen-Müssen von Vorgegebenem,

bezogen aber auch auf die Möglichkeit künftigen Verhaltens und Handelns in Lehr-, Lern- und Lebenszusammenhängen.
Daß Selbstorganisation neben dem Lernen am Inhalt auch Lernen am Prozeß bedeutet (vgl. die Selbstwahrnehmungen und -reflexionen in den Blockseminaren), stellt ein beträchtliches Anregungspotential bereit: Menschen lernen nicht nur etwas, sondern klären auch, wie sie das tun, was und wen sie dafür brauchen. Damit wiederum verändern sich Funktion und Verhalten von Professionellen und Institutionen. Auf diese Weise verlangt und ermöglicht selbstorganisiertes Lernen
eine Art von Bildungsarbeit, die „offene Räume" bereitstellt (im wörtlichen und übertragenen Sinne) und die deshalb anders aussieht als herkömmliche Kurse und Seminare; die nicht Wissen verteilt, sondern Menschen hilft, daß sie selber Wissen schaffen und handeln können;
die neue Funktionen und Handlungsformen der Weiterbildungsinstitutionen und ihrer Mitarbeiter/innen bedingt, mit einem Leitbild, einer Haltung und einer tatsächlich ausgefüllten Rolle des Ermöglichens und Förderns statt des Informierens und „Austeilens";
die neuartige Veranstaltungsformen im Übergangsbereich von Bildung, situationsbezogenem Lernen, Freizeit und nicht-kommerzialisierter Geselligkeit.
Die Kultur der Beteiligung, die auf diese Weise entsteht, tritt aus dem gewohnten Subjekt-Objekt-Schema heraus, in welchem die einen überlegen, wie man die anderen motivieren und gewinnen könnte; wo auf der einen Seite Konzepte entwickelt werden für die andere Seite, die das „braucht". In diesem Schema wird oft vergessen, daß die, die Lernen fördern wollen, auch selber lernen müssen: zum Beispiel, ihre Rollen zu verändern; sich einzulassen auf Arbeitsprozesse, deren Ergebnis offen ist (vgl. Knoll 1997).
Diese Konsequenzen verweisen darauf, daß Schlüsselerlebnisse immer wieder auf förderliche Impulse angewiesen sind: „Erlebnisschlüssel" sozusagen, die neue Erfahrung in Gang setzen.

Literatur und Materialhinweise

Hartfiel, G.(1972): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart
Hollenstein, E., u.a. (1990): Lernen Erwachsener zwischen Anleitung und Selbstorganisation. Bonn

Knoll, J. (1972): Studienreform im Aspekt der Kirchensoziologie. Seminarausschreibung. Erlangen (Mskr.)
Knoll, J. (1973a): Studienreform im Aspekt der Kirchensoziologie. Gespräch des Vorbereitungskreises am 2. Februar 1973, Tonbandnachschrift. Erlangen (Mskr.)
Knoll, J. (1973b): Studienreform im Aspekt der Kirchensoziologie. Seminarprotokoll. Erlangen (Mskr.)
Knoll, J. (1980): Didaktische Aspekte zur Praxis selbstorganisierten Lernens. In: Hollenstein 1990, S. 62–82
Knoll, J. (1997): „Kultur der Beteiligung" – Selbstorganisiertes Lernen, Politische Bildung und professionelles Handeln. In: Praxis Politische Bildung, Heft 1, S. 7–11
Knoll, J. (Hrsg.) (1998): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

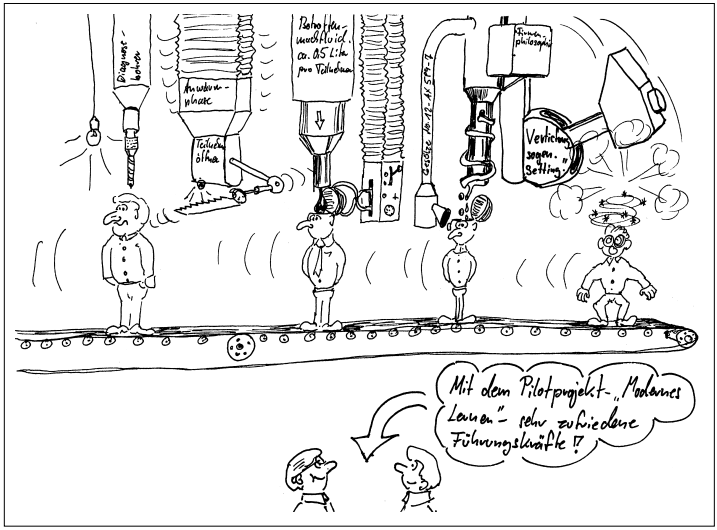
Klaus Götz

Selbstorganisation zwischen Verhaltenstraining und Ritterspielen

Im Rahmen des vorliegenden Buches soll selbstorganisiertes Lernen im Spiegel biographischer Reflexion dargestellt werden. Es soll meine Aufgabe sein, dies am Beispiel „Verhaltenstraining" zu tun. Ich will auf theoretische Fundierungen verzichten und verweise hier u.a. auf meine Veröffentlichungen zu diesem Thema (Götz 1995, 1997a,b,c, 1998). Im Folgenden will ich meine eigenen Erfahrungen in der Ausbildung zum Verhaltenstrainer reflektieren und einige Konsequenzen für mein Verständnis von Selbstorganisation daraus ableiten. Ich schildere den Prozeß meiner Ausbildung anhand einiger Geschichten und Ereignisse. Wichtige Phasen des „Curriculum Verhaltenstrainings" wurden von meinem Kollegen Hartmut Writh direkt im Seminar und während des Prozesses als Cartoons abgebildet. Ich danke ihm recht herzlich, daß er mir diese für den Beitrag zur Verfügung gestellt hat.

1. Es war einmal …

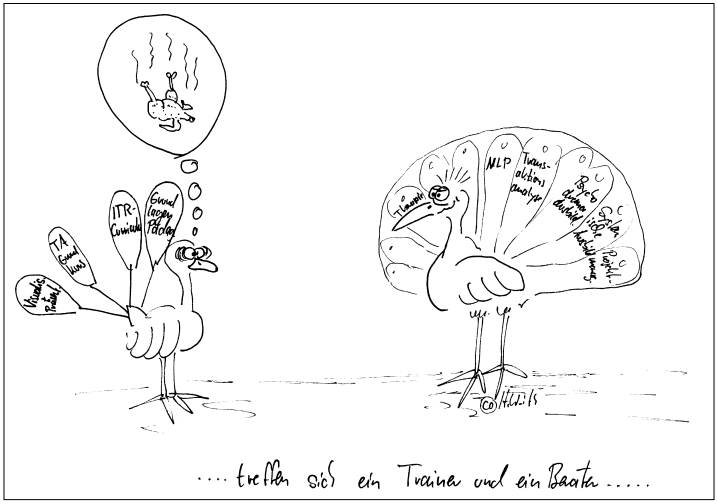
Einst trug es sich zu, daß eine Firma, die es seit langer Zeit schon nicht mehr gibt, den Erlaß ausgab, daß sich die besten Trainer und Berater der verschiedenen Bildungswesen zum „Curriculum Verhaltenstraining" treffen sollten. In feierlichem Ritterspiel sollten die Kräfte gemessen und die Kompetenz entwickelt werden, um in der rauhen Wirklichkeit der Arbeit im Fachbereich bestehen zu können. So wurden Boten, schriftliche Einladungen und E-mails in das ganze Land geschickt, um sich zunächst in einem Orientierungstreffen über das Ziel des Tuns zu informieren.



Cartoon 1: Modernes Lernen

2. Am Hofe König Artus

An dem besagten Tage versammelten sich alle Ritter und auch einige Burgfräuleins am Hofe von JS und CS. Der Empfang war herzlich, wenn auch von einer vorsichtigen Distanz geprägt. Die Vorstellungsrunde wurde mit Bildern eröffnet, die jeder von sich malte. Ein Knappe nach dem anderen, ein Ritter nach dem anderen und ein Burgfräulein nach dem anderen, stellten sich in ihrer ganzen Pracht und Kompetenz vor. Die Knappen präsentierten ihre Ausbildungen in „Visualisierung, Moderation und Präsentation", „Grundlagen der Pädagogik" und „Grundkurs Transaktionsanalyse", die Ritter und die Burgfräulein glänzten mit Ausbildungen in „Transaktionsanalyse", „Neurolinguistischer Programmierung", „Themenzentrierter Interaktion", „Psychodrama", „Systemische Organisationsberatung", „Prozeßberatung- und -begleitung" usw. usw. So konnte sich jeder ein Bild vom anderen machen und der eine oder der andere schien vom eigenen oder vom anderen Glanz wie geblendet zu sein.



Cartoon 2: Trainer und Berater

König JS stellte die Konzeption der Ritterspiele vor. Alle Teilnehmer(innen) treffen sich auf ein Jahr verteilt dreimal, jeweils vier Tage lang. Zunächst im März, dann im Juli und zum Abschluß im Dezember. Es sollte sich zeigen was im Prozeß geschieht, nichts könne vorherbestimmt werden, angesagt sei …

3. Radikale Selbstorganisation

Königin CS und König JS erläuterten, was es mit dem Prinzip der radikalen Selbstorganisation auf sich habe. Gruppen müssen sich aus sich selbst heraus unter Aktivierung ihrer eigenen Kräfte und Ressourcen entwickeln. Dinge, die geschehen, geschehen – zwangsläufig oder zufällig. Die Prozeßsteuerung obliegt der völligen Verantwortung der Gruppe. Die „Begleiter" intervenieren nur dann, wenn es für das Lernen der Gruppe unbedingt notwendig ist, oder wenn es zu psychischen oder physischen Überreaktionen kommt.

Exkurs

Die Steuerungsfunktion wird auf die Gruppe übertragen, die ihren Lernprozeß selbst gestaltet. Es wird ein Rahmen geschaffen, in dem ein hohes Maß an Selbstbestimmung möglich wird. Durch den Verzicht der Trainer, Strukturen zu setzen, wird der Gruppenprozeß zum zentralen Lernfeld. Die Gruppe wird in einen Zustand „relativer Unwissenheit" versetzt, in dem alte Erwartungen und Muster nicht mehr anwendbar sind. Die Gruppe gerät unter den Zwang, das Hier und Jetzt zu untersuchen, gewohnte Verhaltensstrategien zu überdenken und neue zu erproben. Die Gruppe wird insbesondere auch mit einer Trainerrolle konfrontiert, die nicht ihren Erwartungen entspricht.
Dadurch muß sich die Gruppe mit Unklarheiten, Unordnungen eigenverantwortlich auseinandersetzen. Teilnehmer begeben sich auf den Weg, machen Umwege und erkennen die Entwicklungsmöglichkeiten, die in einer sich selbststeuernden Gruppe liegen. Durch die überwiegende plenare Arbeitsweise entsteht eine besonders intensive Kommunikation. Die Arbeitsfähigkeit der Gruppe wird gefördert, und unterschiedliche Persönlichkeitstypen fördern neue Ideen und Kreativität.

Die Rolle der Trainer/Interventionen

⇒ In dem geschilderten Ansatz sind die Trainer als Teil des Systems steuernd tätig.
⇒ In der Reflexionsphase liefern sie wie andere Teilnehmer Wahrnehmungen, Rückmeldungen.
⇒ Darüber hinaus geben sie als Berater und Experten beschreibende, erläuternde Beiträge.
⇒ Sie bieten kein klares Bild von Normen, zumindest kein Bild davon, wie es besser ist oder was andere tun sollten.
⇒ Defizitorientierung ist nicht das Ziel, sondern die Herausarbeitung von Stärken; viele Verhaltens- und Wahlmöglichkeiten sollen aufgezeigt werden. Damit ist der Sinn von Interventionen die Aktivierung von Potentialen und nicht die Einschränkung auf „wenige, richtige Verhaltensweisen".
⇒ Durch alle diese Verhaltensweisen entsprechen die Trainer in keiner Weise den üblichen Erwartungen. Die Teilnehmer werden in einer solchen Situation angeregt, sich mit äußeren und

inneren Hierarchien auseinanderzusetzen. Sie können ihre eigene Entwicklung vor dem Fokus Autorität und Abhängigkeit reflektieren und ihren Umgang mit Hierarchie in der Praxis kritisch hinterfragen.

⇒ In diesem Konzept stehen Trainer für die Führungskraft, die führt, ohne zu führen: „… die eingesehen hat, daß Führungskrafte letztlich nur eine Person führen müssen und diese Person sie selber sind …".

Zentrale Fragestellungen sind u.a.
Wie führe ich eine Gruppe zum Konsens?
Wie steure ich im Konfliktfall?
Wie gehe ich mit Widerständen um?
Was bedeutet eigentlich Führung?
Welche Bedeutung haben Normen für uns?
Welche Führung benötigen wir selbst, um gut arbeiten zu können?
Wie sieht meine Situation aus der Vogelperspektive aus?
Welche Beziehungsnetze existieren, welche Einflüsse?
Wo sind Veränderer, wo Bremser am Werk?
Welche Einflüsse kommen aus dem Umfeld?
Was hindert uns, in unserem Berufsalltag etwas zu ändern?
Wie können Veränderungsprozesse gestaltet werden?
Warum funktioniert bei einigen wenigen das Steuerungsmodell, bei anderen nicht; warum haben einzelne es gar nicht versucht, damit zu experimentieren?
Werte und Anforderungsprofil einer Führungskraft.

Arbeitsphase ⇒ Reflexionsphase ⇒ Neuorientierungsphase ⇒ Arbeitsphase

Reflexionsphase

Durch immer wiederkehrende formelle plenare Reflexionsphasen erhalten die Teilnehmer bei wachsendem Vertrauen und zunehmender Offenheit eine Idee von der Komplexität der Person, der Gruppe im Training sowie der Unternehmenswirklichkeit und entwickeln ein angemesseneres Organisationsverständnis. Wenn Phänomene wie Macht, Einfluß und Vertrauen transparent und besprechbar werden, sind sie weniger bedrohlich und beeinflußbar. Feedbackprozesse steuern Verhalten, klären den Standort in der

Gruppe und die Wirkungen, die der Teilnehmer in der Gruppe auslöst sowie Verhaltensmuster und deren Effizienz bzw. Ineffizienz. Steuerungsprozesse sind nur effizient, wenn sie sich auf der Metaebene vollziehen (Informationsproblem). Es geht um Datensammlung, das Erforschen dessen, was in der Gruppe ist und die Vermittlung von Informationen, die zur Steuerung von Gruppen notwendig sind, denn nur Mehrfachbeschreibungen der sozialen Realität bilden annähernd angemessen die Wirklichkeit ab.

Neuorientierungsphase

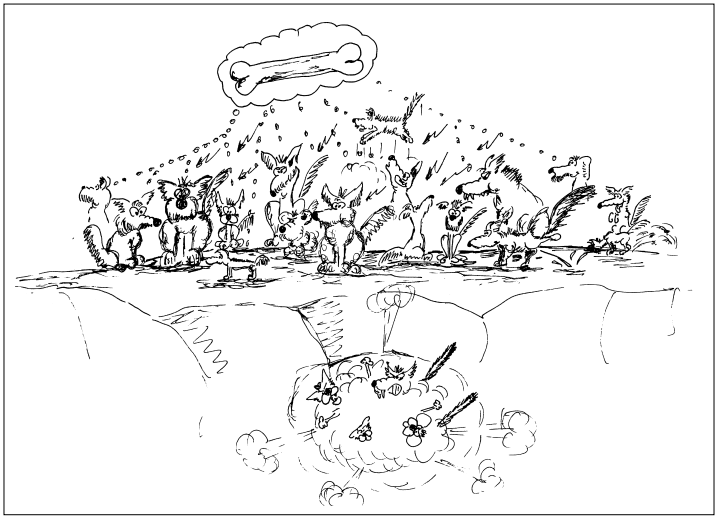
Aus der Summe von Standorten, Interessen, Vorstellungen entwikkelt sich interaktiv, aus sich selbst heraus, eine neue Ordnung. Die Gruppe besitzt Gestaltungs- und Lenkungspotential, und je größer ihre Verhaltenspotentiale werden, um so größer wird ihre Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an sich ändernde Bedingungen (Überleben). Absichtsvoll durch einzelne gestaltete Ordnung kann nur von geringerer Komplexität sein als selbst-organisierende Ordnung, die Gesetz- und Regelmäßigkeiten in Gruppen interaktiv entwickelt bzw. verändert.

(vgl. Götz 1997b, S. 115–117)

Alle am Hofe von JS und CS versammelten Männer und Frauen wollten sich auf dieses Wagnis einlassen. Die Ritterspiele sollten im Frühjahr eröffnet werden.

4. Ritterspiele

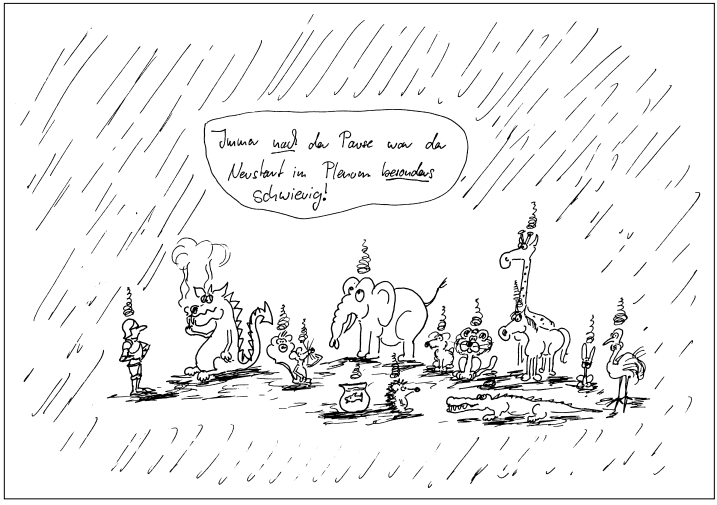
In einem firmeneigenen Schloß im Schwarzwald fand der erste Teil der Ritterspiele statt, alle Wagemutigen waren in einem Raum versammelt, vier Burgfräulein, etwa zehn Knappen und etwa genausoviele Ritter. Königin CS und König JS begrüßten die Anwesenden und wiesen eindringlich auf das Prinzip der radikalen Selbstorganisation hin, das uns in dieser Woche und über das gesamte Jahr begleiten sollte. Deshalb gäbe es von den Begleitern anfangs nur eine einzige Intervention, diese lautete: „Bilden Sie fünf Gruppen und erarbeiten Sie die Dinge, die Ihnen in dieser Woche wichtig sind!“



Cartoon 3: Orientierungsphase und Arbeitsphase

Zunächst herrschte Schweigen, dann standen die ersten drei Personen auf und warben um weitere „Frühaufsteher". Es wurde aber zunächst gefragt, weshalb sie eigentlich aufgestanden sind und nicht vielmehr sitzengeblieben wären. Rechtfertigungen schlossen sich an. Wer darf aufstehen, wer will sitzen bleiben, was macht das mit dem anderen, was verändert das im System? Kurt Lewin könnte hier Pate stehen *„Wenn sich in einem System ein Element verändert, dann verändern sich alle anderen Elemente".* Es bildeten sich Gruppen und das erste Thema in den Gruppen war, wer überhaupt in den Gruppen ist und wie sich diese gebildet haben. Die Chaostheorie weist darauf hin, daß *„Anfangsbedingungen in Systemen entscheidend für die weiteren Prozeßverläufe sind"* und daß *„kleinste Irritationen am Anfang größte Auswirkungen auf die Endzustände haben können".*

Wenn bei Rittern und Burgfräulein oder in einem Verhaltenstraining die Themen „Macht“ und „Erotik“ nicht zur Sprache gekommen sind, ist irgendetwas schief gelaufen. Im „Curriculum Verhaltenstraining“ war das nicht der Fall. Mittlerweile war der Gruppe ja auch bekannt, daß Methodenvorschläge von anderen Mächtigen sehr argwöhnisch begutachtet wurden. Es war wichtig, diese durch bessere Vorschläge zu übertreffen, wobei man dazu eine Machtmehrheit in der Gruppe brauchte. Gott sei Dank gab es Pausen, die dem oftmals verfahrenen Prozeß sehr dienlich waren: Frühstückspausen, Kaffeepausen, Mittagspausen, Atempausen und Zigarettenpausen. Der Wiedereinstieg in das Plenum erfolgte oft über Schweigen, minutenlanges Schweigen, Schweigen, Schweigen. Keiner und keine wollte sich durch einen unqualifizierten Methodenvorschlag „outen“. So geschah vieles, indem nichts geschah …



Cartoon 4: Schweigen

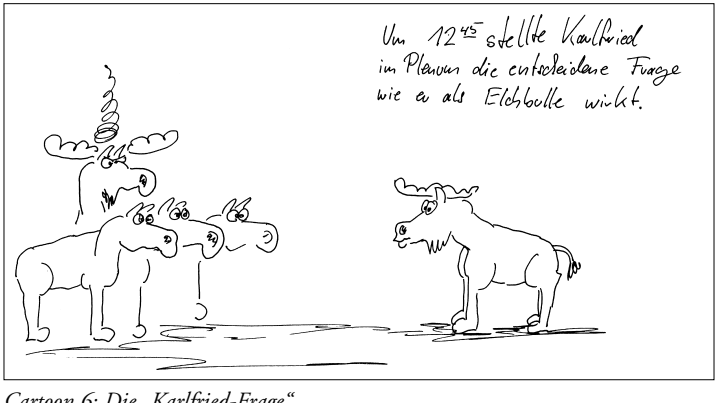
– bis zur Mittagspause.



Cartoon 5: Mittagspause

Erotik

In Verhaltenstrainings ist die Geschlechterdifferenz besonders spürbar, besonders dann, wenn am Hofe König Artus sich Ritter und Burgfräulein begegnen. Diese Begegnung kann dem Prozeß der Gruppe recht dienlich sein, denn schon eine einfache Frage führte sowohl Männer wie Frauen in neue Erlebniswelten. Karlfried stellte nach der Mittagspause die entscheidende Frage.



Cartoon 6: Die „Karlfried-Frage“

Die unbewußten und die bewußten Wirkungen dieser Frage konnten systemtheoretisch-konstruktivistisch im System plaziert werden. Angemessen waren bei dieser Frage u.a.
a) der Adressat der Intervention
b) die Stärke der Intervention und
c) der Zeitpunkt der Intervention.
Dinge, die in Gruppen da sind, wurden bewußt und besprechbar gemacht.

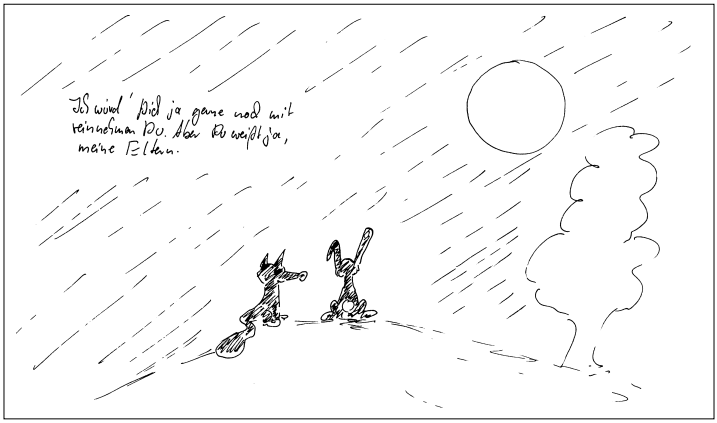
Liebe

(ohne Worte)



Cartoon 7: Johann und Elsbeth

Ob bestimmte Dinge selbstorganisiert oder organisiert geschehen, kann an dieser Stelle (und an anderen Stellen) nicht beantwortet werden. Jedenfalls sind auch zwischenmenschliche Begegnungen von der Vergangenheit geprägt. Das Skript wurde thematisiert und die Beziehungen zu Vater und Mutter standen im Mittelpunkt des weiteren Prozesses. Welche Prägungen haben Mann und Frau erfahren? Was wirkt heute noch nach? Wer hatte Einfluß in der Familie? Wie wurde dieser Einfluß ausgeübt?



Cartoon 8: Der Schatten der Eltern

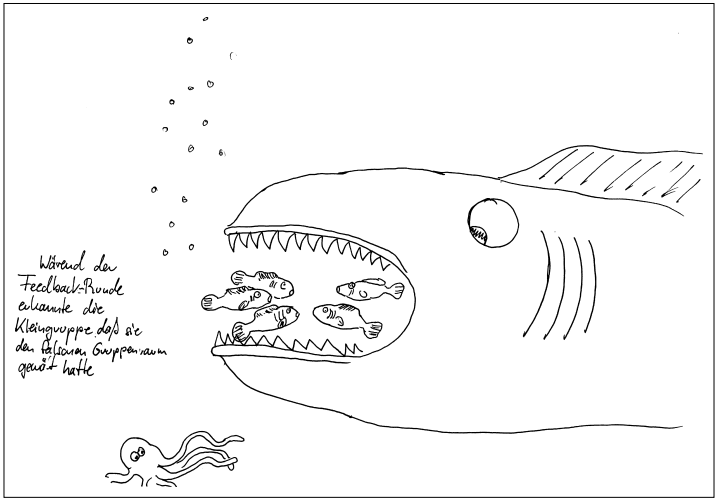
… und viele Dinge waren schwer zu begreifen; Dinge in der eigenen Biographie und Dinge, die in der Gruppe geschahen.



Cartoon 9: Dinge begreifen?!

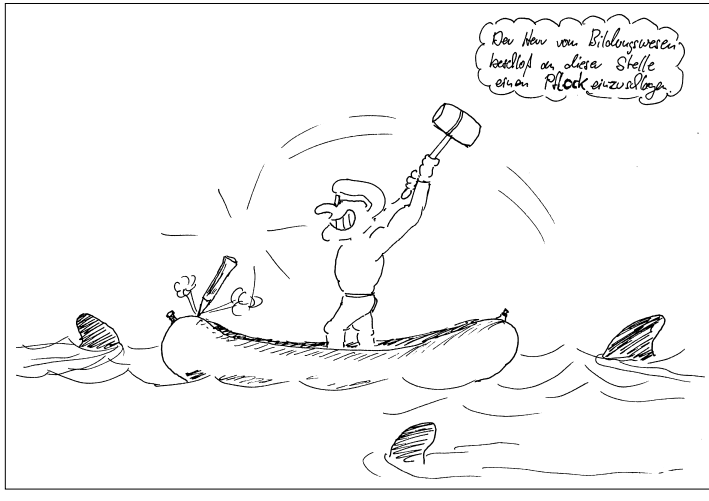
Interventionen

Unter der theoretischen Annahme, daß Systeme alle Kompetenzen zur Problemlösung in sich haben, war es durchaus verständlich, daß in einem Verhaltenstraining die Begleiter nicht intervenieren. Dies geschah dann aus der Gruppe heraus. Es zeigte sich, daß durch den Kontext und die Systemzugehörigkeit die Interventionen aus dem System heraus eher schwierig sind.



Cartoon 10: Erster Interventionsversuch

Der erste Interventionsversuch war eher klassischer Art – Feedback! Eine erste Gruppe unternahm den Versuch, indem sie sich vom Plenum verabschiedete und einen anderen Raum zu Feedback-Zwecken benutzte. Dieser Versuch wurde jedoch vom Plenum als offener Affront aufgefaßt. Es sei ja wirklich nicht statthaft, sich unerlaubt zu verabschieden und sich einfach Feedback zu geben. Das müßte schon einmal gesagt werden, meinte ein Herr vom Bildungswesen und setzte damit einen Pflock und die zweite Intervention.



Cartoon 11: Zweiter Interventionsversuch

Der Herr vom Bildungswesen vergaß dabei aber, daß auch gutgemeinte Versuche, unklare Gruppenprozesse beschleunigen (oder entschleunigen) können und zu Verwirrung im System führen können. Der Prozeß wurde zunehmend undurchsichtiger, und es wurde zumindest deutlich, daß immer dann, wenn es ein Vakuum an Führung gibt, sich Personen finden, die dieses Vakuum füllen.

So wurde von einer Gruppe ein letzter Versuch unternommen die Dinge zu tun, die irgendwie „reif" sind. Es bildete sich die Gruppe „Veränderungsmanagement", die aus den Personen D, U, C, K und S bestand. Die Gruppe entstand völlig selbstorganisiert – zusammengehalten nur durch Sympathie. Sie verabschiedeten sich vom Plenum und überließen trotz enormer Widerstände und der Zuschreibung als „Machtgruppe" das Plenum, König JS und Königin CS der radikalen Selbstorganisation.



Cartoon 12: Dritter Interventionsversuch

Die Gruppe schrieb ein „Geschichtenbuch" oder ein „Buch der Geschichte" … der Geschichte eines Unternehmens, das es nicht mehr gibt. Die Geschichten aber sind wahr. Das Buch wurde gedruckt und gebunden und in dieser Form den Königen und Fürsten der Firma mit dem Zusatz „persönlich/vertraulich" zugesandt, um sicherzustellen, daß dieses weitergereicht würde. Das Buch trug den Titel „Geschichten aus der Hierarchie".

Zusammenfassende Schlußbetrachtung

Im Wesentlichen nehme ich aus den Erfahrungen der Ausbildung zum Verhaltenstrainer drei Dinge mit, die im Zusammenhang mit meinem Verständnis von Selbstorganisation stehen, diese sind u.a.
a) die Ablehnung von Dogmatismen,
b) Prozesse begleiten und Dinge geschehen lassen
c) die Ressourcen eines Systems erkennen und aktivieren.

zu a) Die Ablehnung von Dogmatismen
Das Geschilderte war für mich insofern ein Schlüsselerlebnis, da es von zwei Dingen geprägt war, die für Lernprozesse sehr wichtig sind: der großen Unterschiedlichkeit zu bisher Erlebtem und der starken emotionalen Geprägtheit des Tuns. Die Konfrontation mit der radikalen Selbstorganisation ist für mich im nachhinein betrachtet ein Paradoxon in sich. Es wurde Selbstorganisation über die Macht der Begleiter eingefordert. Begleitet wurde diese Aufforderung mit der Implikation, daß sich alle diejenigen, die sich der Aufforderung widersetzen, außerhalb der vom System festgelegten Grenzen bewegen. Im Grunde handelte es sich also um eine verordnete bzw. „organisierte Selbstorganisation", da schon die Vorgabe des Rahmens und der Methode zwar Selbstorganisation im Mikrokosmos des Seminars zuließ, aber auf der Metaebene betrachtet eben eine dogmatische Intervention mit Steuerungsanspruch war.

zu b) Prozesse begleiten und Dinge geschehen lassen
In Organisationen, bei Menschen und in Prozessen wird permanent der Versuch unternommen, Dinge, die nicht steuerbar sind, zu steuern (vgl. Heintel & Götz 1993). Es lassen sich aber weder die Ergebnisse noch die Prozesse mit Kausalitäten begründen. Die Wirksamkeit von Erfahrungen und Intuition bei der Begleitung von Prozessen wird oft unterschätzt. Hier soll nicht in Abrede gestellt werden, daß ein gutes theoretisches und methodisches Hintergrundwissen wichtig für die Arbeit mit Erwachsenen (und Kindern) ist. Genauso wichtig erscheint mir jedoch zu realisieren, daß bestimmte Dinge von selbst, d.h. selbstorganisiert geschehen können. Hier ist es wichtig aus reflektierter Distanz diese Dinge zu begleiten und wenn nötig auch zu intervenieren. Ein Weiterbildner sollte sich deshalb vor allem als ein Rahmengestalter und als ein Prozeßbegleiter (vgl. Götz 1997b) verstehen.

zu c) Die Ressourcen eines Systems erkennen und aktivieren
Nicht von den Defiziten, sondern von den Ressourcen, die Menschen und Systeme haben, auszugehen macht Sinn. Menschen und Systeme haben mehr eigene Ressourcen zur Problembewältigung in sich, als einem Außenstehenden oftmals bewußt ist. Im Sinne selbstorganisierter Systeme erscheint es mir deshalb wichtig, mit öffnenden Fragen und Interventionen dazu beizutragen, daß sich diese Ressourcen von selbst entwickeln können. Dies bedeutet keine absolute Zurückhaltung

was Interventionen anbelangt, sondern genau das Gegenteil. Der Unterschied zu Unterweisungen liegt aber darin, daß davon ausgegangen wird, daß Menschen Ressourcen haben, sie aber nicht nutzen. Dies kann dadurch begleitet werden, daß neue Such- und Nachdenkprozesse (z.B. mit einladenden Fragen) initiiert werden, die die Verantwrotung für das Ergebnis dem Partner überlassen. Auf die Wirkungen des bewußten Erlebens kann man setzen, auf die Wirkungen des unbewußten Erlebens muß man vertrauen.

Literatur

Heintel, P. & Götz, K. (1993). Den Wandel begleiten … In K. Götz, P. Brunner, F. Gairing & S. Schuh. UmBrüche – AufBrüche. Menschen und Organisationen im Wandel (S. 153–171). Würzburg: Ergon-Verlag.

Götz, K. & Gairing, F. (1997). Vom Trainer zum Prozeßberater – Wandel im Profil betrieblicher Weiterbildung. In K.J. Zink (Hrsg.), Handbuch Organisation und Personalführung. Human Resource Management für zukunftsorientierte Unternehmen. (S. 1333–1356). Neuwied: Luchterhand.

Götz, K. (1995). Organisation und Selbstorganisation des Lernens. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich & R. Tippelt (Hrsg.), Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1994 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 38–49. Frankfurt am Main: DIE

Götz, K. (1997a). Management und Weiterbildung. Führen und Lernen in Organisationen. (Reihe: „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung", hrsg. von R. Arnold, Band 9). Hohengehren: Schneider.

Götz, K. (1997b). Betriebliche Weiterbildungsinstitution im Wandel. Führungskräfteförderung und Beratung in der Mercedes-Benz AG. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), Veränderte Anforderungen an berufliche Weiterbildungseinrichtungen in Transformationsprozessen (S. 96–121). Berlin: Quem-Report.

Götz, K. (1997c). „Selbstorganisation" in der Weiterbildung von Führungskräften. In H. Siebert (Hrsg.), Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Band 39 (S. 138–145). Frankfurt am Main: DIE.

Götz, (Hrsg.) (1994, ^{2}1998). Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. (Mit Beiträgen von M. von Brück, K. Götz, P. Heintel/E.E. Krainz, H. Konrad, J. Oelkers, W. Putz-Osterloh, M. Steinbrecher, W. Welsch, H. Willke, M. Wollnik). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

Rainer Zech

Angesteckt

Übertragungsprozesse in der Organisationsberatung als selbstorganisiertes Lernen des Beraters

Zur Hinführung

Das hier angesprochene Berufsfeld der Erwachsenenbildung ist die Organisationsberatung. Das fachspezifische Analysevermögen für die autobiographische Reflexion basiert methodisch auf dem von mir entwickelten Verfahren der „Kollektiven-Autobiographie-Forschung" (Zech 1988). Kollektive-Autobiographie-Forschung untersucht, wie sich Individuen aktiv und selbsttätig in die sie umgebenden gesellschaftlichen und institutionellen Lebensbedingungen hineinentwikkeln, wie die Subjekte von den Bedingungen gestaltet werden und sie mitgestalten. Dabei positioniert sich der Wissenschaftler nicht in vermeintlich objektiver, aseptischer Distanz zu seinem „Forschungsobjekt", sondern analysiert seine Eingebundenheit in den Gegenstand seiner Erkenntnis. Es ist ein zentrales Merkmal der Forschungsmethode, daß die verbreitete Trennung in Forscher und Erforschte aufgehoben wird, d.h., die Theorien und Methoden fungieren als Instrumente der autobiographischen Selbstaufklärung. Wissenschaft wird so eine Quelle selbstorganisierten Lernens. Die Methode kann aus Gründen der geforderten Kürze nicht ausführlich dargestellt werden. Sie beruht auf der Produktion und Analyse autobiographischer Konfliktgeschichten, die in einem interpretativen Gruppenverfahren ausgewertet und aus denen schließlich verallgemeinerte Erkenntnisse abgeleitet werden.

Lernen – das ist vorwegzuschicken – kann psychologisch nie anders als selbstorganisiert erfolgen, da es als wissens- und erfahrungsreflektierte Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit zu verstehen ist. Der Zusatz „selbstorganisiert" gibt also lediglich Sinn in bezug auf die eigene Organisation der äußeren Rahmenbedingungen des Lernens, sofern es also nicht in einer vorgegebenen Organisation stattfindet. Insofern ist der vorliegende Aufsatz ein Fall praktizierten selbstorganisierten Lernens, da er einen Problemfall der eigenen Erfahrung methodisch angeleitet aufzuarbeiten versucht, um die eigene Beratungskompetenz zu

erweitern. Weitere Aspekte selbstorganisierten Lernens werden dann im Schlußkapitel behandelt.
Zunächst also der Fall, der tagebuchähnlich niedergeschrieben wurde und der im Anschluß analysiert wird. Der beschriebene Konflikt beruht auf einer Konstellation von drei Hauptpersonen: dem Leiter eines universitären Modellversuchs zur Organisationsberatung, dem Direktor einer beratenen Organisation und mir selbst als Berater und Protagonist der Konfliktgeschichte.

Die biographische Konstruktion: Was ist eigentlich der Fall?

Am Freitagabend im Februar war ich aus einem zweiwöchigen Urlaub gekommen. Am *Samstagmorgen lag der Brief in meiner Post. Der Leiter eines Modellversuchs zur Organisationsberatung, für den ich seit fast zwei Jahren als Berater tätig war, schloß mich schriftlich aus der zukünftigen Arbeit der wissenschaftlichen Projektgruppe aus. Diese Exkommunikation beruhte auf dem Vorwurf, ich hätte einen Artikel über die von mir beratene Institution ohne Zustimmung von deren Organisationsleitung veröffentlicht, ja, sogar mit „falscher Berufung" auf den Direktor. Damit hätte ich einen „Bruch der klaren Absprache" mit der Institution und eine „absichtliche Irreführung der Projektgruppe" begangen. Wörtlich hieß es in dem Brief: „Du schreibst in Deinem Aufsatz, der Direktor kenne den Text. Der aber, und alles andere hätte mich auch sehr gewundert, bestreitet dies." „Ansonsten möchte ich den Kontakt zu Dir auf das Allernötigste beschränken und verzichte auch auf Deine weitere Teilnahme an den Konferenzen der Wiss. Projektgruppe."*
Was war passiert? Im Herbst des Vorjahres, ziemlich genau fünf Monaten, zuvor, erhielt ich die Einladung einer Zeitschrift, mich mit einem Beitrag an einem Heft über Organisationsentwicklung zu beteiligen. Die mir gesetzte Frist war sehr knapp bemessen, und der Abgabetermin lag auf dem 30. Oktober. Mit dem Chefredakteur der Zeitschrift besprach ich zwei Artikelvarianten: einen mehr allgemein gehaltenen und einen konkreten über den Entwicklungsprozeß einer Organisation, die ich zur Zeit beriet. Die zweite Variante wurde von dem Redakteur bevorzugt. Hierzu – das sagte ich einschränkend – müßte ich aber erst die Zustimmung des Direktors der Organisation einholen. Dies tat ich telefonisch. Der Direktor war im Begriff, eine längere Reise ins Ausland anzutreten und wollte nicht vor dem Termin des Redaktionsschlusses zurück sein. Trotzdem war er daran

interessiert, daß über seine Organisation geschrieben wurde, und gab mir seine Vorab-Zustimmung zu einem von mir als kritisch, aber wohlwollend angekündigten Artikel. Ich schrieb den Text, nicht ohne auch den Leiter des Modellversuchs von dieser Tatsache in Kenntnis zu setzen.
Die Zeitschrift erschien fünf Monate später kurz vor meinem Urlaub. Eine Fußnote gab folgende Erläuterung: „Dieser Bericht gibt die Perspektive eines Externen wieder. Diese unterscheidet sich naturgemäß von der Sichtweise der Betroffenen. Der Direktor ... hat mir aber offiziell seine Zustimmung dazu gegeben, diesen Bericht für eine Veröffentlichung zu verfassen. Dies ist als Zeichen unserer vertrauensvollen Zusammenarbeit zu werten." Von dieser war ich auch ausgegangen. Mir war schon klar, daß nicht alle Protagonisten meine Sicht der Organisationsentwicklung teilen würden, aber das liegt eben „naturgemäß" in dem Unterschied von Selbstreferenz und Fremdreferenz bei Beratungsprozessen. Der Direktor bezeichnete meinen Artikel in einem gemeinsamen Arbeitstreffen kurz nach dessen Erscheinen als harmlos. In seiner Institution seien aber verschiedene Leute darüber sehr erregt, was er allerdings gar nicht verstehen könne. Diese Erregung in der Organisation hatte in meiner Abwesenheit auch den Leiter des Modellversuchs erreicht, allerdings – und das wußte ich nicht – hatte der Direktor der beratenen Organisation, um intern Probleme zu vermeiden, seine mir erteilte Zustimmung geleugnet. Der Leiter des Modellversuchs hatte zwischenzeitlich vergessen, daß ich ihn über den Artikel informiert hatte, übernahm in meiner Abwesenheit die Situationsschilderung der Institution und distanzierte sich von mir durch meinen Ausschluß aus der Projektgruppe mit dem oben genannten Schreiben, das in Kopie auch an die betroffene Organisation gesandt wurde. Eine vorherige Rücksprache mit mir war nicht erfolgt. Das Urteil wurde gefällt, bevor der Angeklagte eine Gelegenheit zur Gegendarstellung hatte.
Am Tag des Erhalts des Briefes telefonierte ich mit dem Leiter des Modellversuchs und drückte mein völliges Unverständnis über die in meiner Abwesenheit vermutlich stattgefundene Entwicklung aus. Am darauffolgenden Tag verfaßte ich meine schriftliche Gegendarstellung, nicht ohne mein Entsetzen über diese scharfe Form der Distanzierung ohne Rücksprache zum Ausdruck zu bringen. Ich fragte wörtlich: Der Direktor „war am 5.2. ... bei uns im Institut; wir hatten ein Arbeitstreffen in sehr entspannter Atmosphäre. Er kannte den Artikel bereits und sagte, er könne die Aufregung gar nicht verstehen." Daß er in seiner Organisation „und möglicherweise auch dir gegenüber etwas anderes behauptet, sagt etwas über das System aus und nicht über mich. Wir haben immer so gearbeitet, daß wir

Konflikte zur Systemanalyse genutzt haben. Warum nicht in meinem Fall? Warum jetzt nicht mehr wissenschaftliche Analyse, sondern moralische Schuldzuweisung?" Wir telefonierten erneut. Der Leiter des Modellversuchs versprach mir, den Fall zu prüfen, und sagte mir eine persönliche Aussprache zwischen uns zu. Zu dieser kam es nicht. Statt dessen erhielt ich am 9.3. einen weiteren Brief: „Lieber Rainer, einige Dinge haben sich in der Zwischenzeit geklärt. (Der Direktor) ist sowohl mit Deinem Beratungsengagement ... im zurückliegenden Jahr als auch mit dem Inhalt Deines Beitrages zufrieden. Dies schließe ich aus seinen Worten und aus seinem Verhalten, und Du bist, was meinen Vorwurf des Absprachebruches ... betrifft, rehabilitiert. Die Durchschrift des an Dich adressierten Briefes habe ich deshalb ... zurückerbeten und ungeöffnet zurückerhalten." „Ich habe tatsächlich anläßlich Deiner gelegentlichen Veröffentlichungshinweise nicht begriffen, daß es sich um ***diesen, mir bereits bekannten,*** *Text handelte" (Hervorh. im Orig.).*
Der Direktor der beratenen Organisation leugnete unsere Absprache nicht mehr, er war sogar zufrieden. Der Leiter des wissenschaftlichen Modellversuchs hatte seine Erinnerung wiedergefunden. Ich war rehabilitiert. Aber ich blieb exkommuniziert, will heißen, aus dem weiteren Kommunikationszusammenhang der Projektgruppe ausgeschlossen.
Dieser autobiographische Fall wird im folgenden einer interpretativen Dekonstruktion unterzogen, um aus dieser Analyse schließlich verallgemeinerte Schlußfolgerungen abzuleiten, die geeignet sind, die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern bzw. die in dem Konflikt erfolgte Einschränkung der Handlungsfähigkeit zu überwinden.[1]

Die interpretative Dekonstruktion: Welche subjektive Problemanordnung wird präsentiert?

Der Text hat Reportagecharakter, er ist sehr kühl geschrieben. Emotionen kommen nicht vor. Nur einmal schreibt der Protagonist über seine Gefühle, dies aber in indirekter Form: über sein Entsetzen, das er dem Leiter des Modellversuchs mitgeteilt hat. Dagegen finden sich Gerichtsmetaphern über Angeklagte und gefällte Urteile. Dies ist die Sprache der Gerechtigkeit. Der Text ist in dieser Hinsicht wie eine Zeugenaussage zu lesen, wie eine Recherche, mit Zitaten und Daten als Belegen. Die berichteten Fakten sollen die Glaubhaftigkeit der Erzählung untermauern. Der Begriff Exkommunikation verweist gemeinsam

mit den moralischen Schuldzuweisungen in einen anderen Bedeutungszusammenhang: das Feld von Kirche und Religion. Der Schluß ist sehr lakonisch. Im Grunde genommen sind alle Vorwürfe korrigiert, aber das Unrecht bleibt bestehen. Die Rehabilitation ist folgenlos; der Protagonist bleibt ausgeschlossen. Er ist zwar vom moralischen Vorwurf befreit, gewissermaßen freigesprochen, aber es nützt ihm nichts. Ein merkwürdiges Gerichtsverfahren. Der Protagonist ist zu Beginn der Geschichte völlig überrascht, und am Ende bleiben er und mit ihm die Leser des Textes ratlos. Genau hierin hat der Text seinen Spannungsbogen. Das Hauptproblem der Geschichte wird keiner Erklärung, geschweige denn einer Lösung zugeführt. Diese Sparsamkeit im Umgang mit Erklärungen spiegelt sich auch im Titel, der fragt, was eigentlich der Fall ist. Der Fall harrt nach wie vor seiner Aufklärung. Die Ratlosigkeit des Schlusses hat jedoch eine ressentimentgeladene Beimischung. Durch diese Möglichkeit der ironischen Distanzierung schützt sich der Protagonist seinerseits vor einer Moralisierung der Ereignisse.

Alles, was an Umbrüchen stattgefunden hat, ereignete sich in der zweiwöchigen Abwesenheit des Protagonisten. Die Welt scheint für ihn fast zwei Jahre in Ordnung gewesen zu sein, dann haben sich in kürzester Zeit die Ereignisse in der beratenen Organisation und in der wissenschaftlichen Projektgruppe überstürzt. Zwei Jahre der Zusammenarbeit wurden in zwei Wochen zunichte gemacht. Nach dem Urlaub vergehen dann noch einmal etwa zwei Wochen bis zur Absolution. Gehandelt wird vom Protagonisten allerdings nur an zwei Tagen zwischen diesen zweimal zwei Wochen: durch Telefonate und durch einen Brief. Die Handlungen bilden hier eine zeitliche Zäsur im Warten. Der Protagonist handelt also weniger, als daß er behandelt wird, und zwar seiner Meinung nach schlecht. Zwei Drittel des Textes bestehen in der Erklärung, wie es zu diesem Dilemma gekommen ist.

Die Motive und Interessen der handelnden Personen bleiben undeutlich. Einzig die Leugnung der Absprache durch den Direktor wird damit begründet, daß dieser organisationsinterne Probleme vermeiden wollte. Hingegen wird dem Protagonisten durch den Leiter des Modellversuchs ein unlauteres Motiv unterstellt, nämlich die „absichtliche Irreführung". Daher macht es Sinn, die Gegenbeweisführung auf diesen Vorwurf hin auszurichten. In dem Vorwurf der bewußt intendierten Täuschung steckt bereits die moralische Wertung. Hier ist dem Täter die Charaktereigenschaft unterstellt worden, ein Mensch zu sein,

der seine Kollegen und Partner wissentlich und geplant hintergeht. Ihm wird Lüge und Intrige vorgeworfen, moralisch verwerfliches Verhalten. Der Leiter des Modellversuchs arbeitet also gegenüber dem Protagonisten mit der moralischen Unterscheidung gut/böse.
Der Protagonist setzt nun in seiner Widerrede die Faktendarstellung gegen die moralische Schuldzuweisung. Er versucht, den bisherigen Diskurs der Projektgruppe in seiner wissenschaftlichen Codierung durchzuhalten. Der Vorwurf ist gewissermaßen: „Du hast die Tat begangen, weil du ein schlechter Mensch bist!" Die Antwort geht nun nicht auf den unterstellten Handlungsgrund der Schlechtigkeit ein, sondern bleibt auf der Handlungsebene, indem nachgewiesen wird, daß die Tat gar nicht in der behaupteten Weise stattgefunden hat.
Der Direktor handelt aus der Sicht des Protagonisten also durchaus verständlich. Er hat das Motiv, eigene Probleme in seiner Organisation zu vermeiden. Das Motiv für die einseitige Parteinahme des Leiters des Modellversuchs bleibt hingegen unverständlich. Er hat sogar vergessen, daß er über den Artikel informiert worden war. Beim Leugnen geht es um ein Wahrheitsproblem, hierauf kann der Protagonist mit dem Vorbringen von Fakten antworten. Beim Vergessen geht es um einen psychologischen Sachverhalt, demgegenüber der Protagonist keine Handlungsmöglichkeit hat außer der, den Leiter des Modellversuchs zu erinnern. Die Ursache für das Vergessen wäre nur psychoanalytisch ergründbar. Diese Analyseebene wählt der Erzähler jedoch nicht. Der Protagonist hatte deshalb in seinem Antwortbrief an den Leiter des Modellversuchs explizit nach dessen Handlungsbegründungen gefragt: „Warum jetzt ... moralische Schuldzuweisung?" Allerdings erhält er auch im zweiten Brief des Modellversuchsleiters auf diese Frage keine Antwort. Die ganze Situation hat etwas Kafkaeskes: Die Handlungsgründe der Gerichtsinstanz bleiben offen; der Fall bleibt unaufgeklärt, obwohl der Sachverhalt geklärt ist.
Erzählstrukturell baut der Text auf einer spezifischen Anordnung von drei Personen auf: dem Direktor der beratenen Organisation, dem Leiter des Modellversuchs und dem Berater als Protagonist der Erzählung. Gegenüber beiden Antipoden muß sich der Protagonist justieren und verhalten, wobei sein Verhältnis zum Direktor neutral berichtet, das Verhältnis zum Leiter des Modellversuchs aber als das eigentliche Problemfeld konstruiert wird. Die Personen hinter den beiden Antipoden werden nur erwähnt, aber nicht eigens beleuchtet. Es gibt sie, aber sie haben für die Problemkonstruktion keine Bedeutung. Auch dieser

Aufbau der Geschichte spiegelt die Gerichtsmetapher wider. Zwei Kontrahenten stehen vor einer beurteilenden Instanz.
Der eingeschobene Satz im zitierten Brief des Projektleiters „... und alles andere hätte mich auch sehr gewundert ..." enthält bereits dessen Parteinahme für die Version des Geschehens, wie sie durch die beratene Organisation vermittelt wird, und gegen die Version des Beraterkollegen. Diese Positionierung für die Klientenseite gegen die Kollegenseite findet statt, ohne den Kollegen zu dem ihm gemachten Vorwurf zu hören. Damit behauptet sich der Projektleiter in einer Meta-Perspektive, von der aus er weiß und beurteilen kann, was wirklich passiert ist. Die beiden Konstruktionen des Direktors und des Beraters stehen sich faktisch nur als Aussage gegen Aussage gleichberechtigt gegenüber. Eine Prüfung der Aussagen vor einer eigenen Stellungnahme hält der Leiter des Modellversuchs offensichtlich nicht für nötig. Er beansprucht für sich einen archimedischen Hochsitz des Überblicks, einer höheren Beurteilungsfähigkeit gegenüber den beiden Falldarstellungen der Betroffenen.
Die Betroffenheit des Protagonisten bezieht sich auf die Schärfe der Distanzierung durch den Projektleiter. Nur diese Passagen arbeiten mit wörtlicher Rede bzw. Zitaten, und nur diese Seite des Problems nimmt nennenswerten Erzählraum ein. In bezug auf den Direktor findet sich nur ein kurzer Hinweis zu seiner Leugnung der Absprache. Ausführlich wird auf diese Problemseite nicht eingegangen. Beide Antipoden haben etwas behauptet, was sie später zurücknehmen mußten. Dennoch wird in aufgeladenen Begriffen nur über den Projektleiter gesprochen. Der Text endet neutral bezogen auf den Direktor, der die Absprache nicht mehr leugnet, und süffisant hinsichtlich des Projektleiters, der seine Erinnerung wiedergefunden hat.
Im Text geht es um Kommunikationszusammenhänge, und Kommunikation verweist auf eine Semantik. Daher ist spannend, mit welchen Unterscheidungen gearbeitet wird, welche Codes angesprochen sind und welchen Verlauf die Codierungen nehmen. Den Ausgangspunkt bildet die Unterscheidung wahr/unwahr: Der Protagonist soll etwas getan haben, was er bestreitet. Diese Unterscheidung wird moralisch mit der Differenz gut/böse übercodiert: Der Protagonist soll aus schlechten Motiven gelogen haben. Sein Tun wäre in absichtlicher Irreführung begründet, also moralisch verwerflich. Die hierdurch begründete Exkommunikation beruht auf der Unterscheidung drinnen/draußen, also auf Inklusion/Exklusion. Diesen Ausschluß empfindet

der Protagonist, der sich keiner Schuld bewußt ist, als ungerecht. An dieser Stelle findet ein juristischer Code Anwendung, der mit der Unterscheidung Recht/Unrecht arbeitet. Dann beginnt eine Rückwärtsbewegung. Der Protagonist klärt die gegen ihn erhobenen Vorwürfe auf. Die Wahrheit wird wieder eingesetzt, der Protagonist ist moralisch rehabilitiert. Der Ausschluß bleibt allerdings bestehen, und damit bleibt auch die Ungerechtigkeit. Der Aufklärungsversuch des Protagonisten versucht, von der Unterscheidung gut/böse zurückzuschalten auf wahr/unwahr und damit den Vorwurf schlechter Motive zu entkräften. Dies gelingt. Aber die Unterscheidung integriert/ausgeschlossen wird nicht mehr zurückgepolt, eine Wiederbeteiligung des Protagonisten an der Kommunikation der wissenschaftlichen Projektgruppe unterbleibt.
Die Geschichte endet also nicht mit der Wiedergewinnung wissenschaftlicher Handlungsfähigkeit innerhalb des Falles. Diese kann nur noch in der folgenden theoretischen Analyse zurückgewonnen werden: Was sagt der nicht aufgeklärte Fall über das soziale System der wissenschaftlichen Projektgruppe des Modellversuchs (nicht über die psychischen Systeme der beteiligten Personen)? Was sagt uns diese Geschichte über die Logik und die informelle Grammatik des Beratersystems? Was kann man für Organisationsberatung allgemein daraus lernen? Und was bedeutet dies alles für die Thematik des selbstorganisierten Lernens?

Die theoretischen Grundannahmen: Was steckt dahinter?

Systeme – psychische wie soziale – operieren selbstreferentiell, sie beziehen sich in ihren Kommunikationen auf Informationen, die sie mit eigenen Operationen generiert haben. Umweltereignisse sind für Systeme speziell dann anschlußfähig, wenn diese in der systemeigenen Spezialsemantik verarbeitet werden können. Alles andere bleibt Rauschen. Wahrheit ist also eine perspektivenabhängige Angelegenheit.
In Beratungssituationen treffen zwei Systeme aufeinander – ein Zustand doppelter Kontingenz, weil beide Systeme füreinander undurchsichtig sind. Das Beratersystem und das Klientensystem operieren mit unterschiedlichen Logiken und bilden für die Zeit der Beratung ein drittes System. Dieses Beratungssystem ist nun doppelt codiert, weil beide – Beratersystem und Klientensystem – ihre Logiken mitbringen und füreinander anschlußfähig machen müssen. Das gelingt immer

nur partiell. Aber gerade aus dieser Unterschiedlichkeit gewinnt Beratung ihre Potenz, wenn es ihr gelingt, durch angemessene Verstörungen das Klientensystem zu neuen, bisher systemuntypischen Operationen anzuregen. Und genau dagegen wehrt sich das Klientensystem; es möchte seine Logik beibehalten. Systeme sind strukturkonservativ. Sie trachten danach, sich durch ihre Operationen in erster Linie – möglichst unverändert – zu reproduzieren.

Beratung ist deshalb ein agonales Kräftespiel. Das Klientensystem möchte, daß das Beratungssystem die eigene Logik übernimmt. Wenn dies allerdings geschieht, ist Beratung unmöglich geworden. Deshalb muß das Beratersystem darauf achten, die Eigenständigkeit der eigenen Operationen zu bewahren, immer wieder genügend Fremdreferenz zur Verfügung zu stellen, um das Klientensystem zu perturbieren, aber auch nicht so viel Fremdheit zu produzieren, daß das Klientensystem das Beratersystem ganz abstößt – ein Seiltanz zwischen genügend Nähe und ausreichend Distanz. Das Ende der Beratungskommunikation ist auf zweifache Weise markiert: Erstens wenn es dem Klientensystem gelingt, das Beratersystem an sich anzupassen, so daß keine Irritationen mehr erfolgen. Oder zweitens wenn das Klientensystem das Beratersystem abstoßen muß, weil die extern repräsentierte Fremdheit die systeminternen Verarbeitungskapazitäten übersteigt, d.h. die eigene Autopoiesis bedroht.

Beratersysteme unterliegen deshalb permanent der Gefahr, sich von den Operationen des Klientensystems, von der Logik des ratsuchenden Systems „anstecken" zu lassen. Dies geschieht in Übertragungsprozessen, die häufig unbewußt ablaufen. Hier hilft dann nur eine Beratung der Berater, eine Supervision des Beratungsprozesses durch unbeteiligte Dritte.

Bei dem in diesem Fall beteiligten Klientensystem handelte es sich um eine pädagogische Institution mit reformerischem Anspruch. Systemintern verortete man sich in kritischer Distanz zur Gesellschaft und dachte sich auf der fortschrittlichen Seite eines in der Umwelt diagnostizierten Antagonismus. Das ermöglichte, wahrgenommene Widersprüche zu externalisieren und sich selbst moralisch zu überhöhen, weil man sich auf der besseren Seite dünkte. Diese Sicht der eigenen Organisation in einer „feindlichen" Umwelt war für die Autopoiesis des Systems funktional. Die eigene Organisation als ganze dachte man in der Fortsetzung einer eher individualistischen pädagogischen Berufslogik ebenfalls handlungstheoretisch, als Sequenzierung individuell verant-

wortbarer Einzelhandlungen. Systememergenzen zu erkennen ist dieser Sichtweise fremd. Daher war auch der organisationsinterne Umgang miteinander von Moralisierungen durchtränkt.
Das Beratersystem war an der Universität angesiedelt als wissenschaftliche Projektgruppe eines Modellversuchs. Die Beraterinnen und Berater waren mit einer Ausnahme selbst Pädagogen. Vor meiner Mitarbeit hatte sich diese wissenschaftliche Projektgruppe ebenfalls dem handlungstheoretischen Paradigma verpflichtet gefühlt und sich überwiegend psychoanalytisch ausgerichtet. Durch meinen Eintritt in die Projektgruppe verschob sich in den Diskussionen und Supervisionen die Beobachtungsperspektive in Richtung Systemtheorie. Vor allem der Leiter des Modellversuchs war von dieser Perspektivenanreicherung sichtlich angetan und versuchte immer wieder, seine psychoanalytische Sichtweise mit der systemtheoretischen zu kombinieren, was zu spannenden, aber auch gespannten Diskussionen führte, weil sich ein anderes Mitglied der Projektgruppe dieser neuen Selbstdefinition vollständig verschloß.
Durch diese wissenschaftliche Projektgruppe wurden mehrere Organisationen bei ihren internen Entwicklungsbemühungen unterstützt und beraten. Den Organisationen waren jeweils einzelne Berater zugeordnet. Die Beratungen waren Gegenstand projektinterner Analysen und Supervisionen. Durch Beobachtungen der Berater und Reflexion dieser Beobachtungen in der Projektgruppe gewann der Modellversuch seine wissenschaftlichen Daten über organisationale Entwicklungsprozesse. Unstimmigkeiten und Konflikte zwischen Beratern und Klientensystemen waren daher immer ein geeigneter Anlaß, um durch die Aufarbeitung der dabei abgelaufenen Übertragungsprozesse Informationen über die zu beratenden Organisationen zu generieren. Nur nicht in dem oben beschriebenen Fall.

Die analytische Rekonstruktion: Wie ist das zu erklären?

– Die Erregung des Klientensystems
In meiner Beratung arbeitete ich u.a. mit Spiegelungsprozessen, indem ich meine externen Beobachtungen der Organisation zur Verfügung stellte, um diese so zur Auseinandersetzung mit der durch mich repräsentierten Fremdreferenz ihrer Systemumwelt anzuregen. In einer Situation war dies bereits auf eine vorbildliche Weise gelungen. Auf ei-

ner pädagogischen Klausurtagung des beratenen Systems hielt die organisationsinterne Entwicklungsgruppe einen Einleitungsvortrag, der in einer Selbstbeschreibung der Organisation bestand. Diese interne Selbstbeschreibung ergänzte ich durch eine externe Fremdbeschreibung. Aus der so aufgemachten Diskrepanz entstand eine Spannung, die sich in vielen engagierten Diskussionen während der Klausurtagung manifestierte. Bedauerlicherweise wurde die entstandene Dynamik nach der Klausurtagung durch die Entwicklungsgruppe nicht aufgenommen und weitergeführt, so daß der Alltag die Praxis der Organisation bald wieder eingeholt hatte.
Dies ist nicht ungewöhnlich, vielleicht sogar der Regelfall. Luhmann jedenfalls ist der Ansicht, daß intern geplante Reformprozesse von Organisationen mehr der Selbstlegitimation als der Veränderung dienen. Luhmann hält Reformen für das „Überdruckventil für Systeme, die sich mit Ideen belasten, denen sie ex definitione nicht gerecht werden können. ... Reformen dienen, könnte man sagen, der Anpassung des Systems an sich selber. Sie können scheitern und dann, wenn dies vergessen ist, Wiederholungen ermöglichen. ... Sie können als Erfolge beschrieben werden, wenn es gelingt, die Reformideen dem bisher üblichen Verhalten anzupassen, so daß die Systemzustände vor und nach der Reform sich nicht wesentlich unterscheiden“ (1996, S. 45f.).
Die beratene Organisation hatte einen überhöhten Selbstanspruch, die bessere Seite eines behaupteten gesellschaftlichen Widerspruchs zu repräsentieren. Die Systemoperationen waren in dieser Logik daher auf Gesellschaftsveränderung und nicht auf Selbstveränderung ausgerichtet. Diese klassische linke Selbstdefinition der frühen siebziger Jahre – übrigens die Zeit, in der diese Institution gegründet worden war und aus der der überwiegende Teil des Personals stammte – war im Verlauf der weiteren gesellschaftlichen Entwicklung ziemlich in die Defensive geraten. Das hatte zu operativen Schließungsprozessen der Organisation gegenüber ihrer Umwelt und zu einem – man ist geneigt zu sagen – trotzigen Beharren auf der Richtigkeit der eigenen Selbstdefinition beigetragen. „Man orientiert sich zwangsläufig an der eigenen Bewußtseinsgeschichte, wie eigenartig diese auch verlaufen sein mag“, sagt Luhmann (1991, S. 363). Systeme sind eben nicht von außen instruierbar; sie generieren ihre Informationen selbst unter Rückbezug auf eigene Operationen. Sie sind ihrer eigenen Autopoiesis mehr verpflichtet als ihrer Umwelt. Diese Tatsache führt dazu, daß sich Organisationen sehr weit von den sie umgebenden Umweltbedingungen entfernen

können, ohne daß diese Diskrepanz intern als Veränderungsnotwendigkeit abgebildet wird.
Es mag sein, daß nun die Tatsache, daß aus meiner Sicht die Organisation nach ihrer Klausurtagung zum unveränderten Alltag zurückgekehrt ist, intern gerade als Erfolg der Reform beschrieben wurde. Meine Veröffentlichung dieser Tatsache mußte jedenfalls Irritationen auslösen, weil meine Beschreibung des Entwicklungsprozesses in einer Zeitschrift das nötige „Vergessen" des „Scheiterns" außer Kraft gesetzt hatte – eine Grundbedingung, wie wir von Luhmann erfahren haben, um Reformanstrengungen wiederholen zu können.
Die Beratungsarbeit mit reflektierten (im doppelten Wortsinne: bewußt überdachten und hineingespiegelten) Selbstbeschreibungen hat das Ziel, die Selbstreflexionskräfte des Systems zu erhöhen, denn: „Die Einführung einer Beschreibung in das System ändert das System, und dies verlangt dann eine neue Beschreibung" (Luhmann 1997, S. 981). Die Perturbation durch meinen Artikel war aber wohl zu groß. Sie konnte durch das System nicht in der üblichen Weise in die eigene Logik integriert werden. Also mußte sie abgestoßen werden. Meiner Sichtweise des abgelaufenen Entwicklungsprozesses inhaltlich zu widersprechen hätte aber bereits zu kommunikativer Anschlußfähigkeit geführt, und damit wäre meine Perspektive als eine denkbare anerkannt worden. Aber genau das galt es zu verhindern. Das System „entschloß" sich also, die Logik der eigenen Operationen auf mich anzuwenden, d.h. auf mein Kommunikationsangebot nicht mit einer inhaltlichen Erwiderung zu antworten, sondern mit einer Moralisierung: dem Vorwurf, die Publikation sei dadurch diskreditiert, daß ich sie ohne Zustimmung der Organisation bzw. des Direktors veröffentlicht hätte.
Dies ist nun nicht vice versa meinerseits moralisch zu bewerten, sondern in seiner Funktionalität für das weitere (unveränderte) Operieren der Organisation zu analysieren. Der Direktor hat zunächst den Weg des intern geringsten Widerstandes gewählt und seine Mitverantwortung für meine Veröffentlichung bestritten. In einer sich egalitär definierenden und auf Harmonie bedachten Einrichtung, die ohne klassische Hierarchien zu arbeiten versucht, ist dieses Verhalten funktional. Insofern bleibt diese Seite der Geschichte durchaus im Rahmen des Üblichen. Es ist nichts Ungewöhnliches daran, daß Organisationen Beraterperspektiven, die sie bedrohen, abwehren. Die Mittel waren vielleicht grob, aber daraus kann man nur auf die Größe der imaginier-

ten Bedrohung schließen. Für die beratene Organisation war die Exkommunikation des Beraters durch die wissenschaftliche Projektgruppe der bestmögliche Weg, sich die Richtigkeit der eigenen Sicht der Dinge zu beweisen. Schließlich war der Berater auch durch entsprechende Titel als Wissenschaftler ausgewiesen. Die Bestätigung der eigenen Position, die die beratene Organisation nun durch den dem Berater vorgesetzten wissenschaftlichen Leiter des Modellversuchs erhielt, mag Balsam für die Verunsicherungen durch die externe Beschreibung des internen Entwicklungsprozesses gewesen sein.

– Die Infektion des Beratersystems

Die wissenschaftliche Projektgruppe hatte sich also zum „Vollstrecker" des notwendigen Abwehrprozesses der beratenen Organisation gemacht. Wissenschaftlich spannender als die verständlichen Abwehrbemühungen des Klientensystems ist deshalb die Frage, wieso sich das Beratersystem entschloß, sich dadurch zum „Handlanger" dieses Abwehrprozesses zu machen, daß es den angegriffenen Berater seinerseits exkommunizierte und nicht, wie es üblich war, den Konflikt in einer projektinternen Supervision analysierte, um ihn als Beratungsimpuls an das Klientensystem zurückzuspiegeln. Meine Veröffentlichung lag im Rahmen der wechselseitigen Absprachen zwischen Klienten- und Beratersystem, denn es war abgesprochen und in einem Protokoll niedergelegt worden, „Kritik ... an ... Berichten (sofern es gelingen sollte, sie rechtzeitig ... vorzulegen) ... festzuhalten." Die wissenschaftliche Begleitung hatte „sich aber vorbehalten, den eigenen Text unverändert zu lassen." Wieso konnte mir also in dem eingangs bereits zitierten Schreiben vom Leiter des Modellversuchs der „Bruch der klaren Absprache" mit der Organisation und „die absichtliche Irreführung der Projektgruppe" vorgeworfen werden?

Hier liegt m.E. ein Fall des oben theoretisch erläuterten Ansteckungsphänomens vor. Das mit moralischen Unterscheidungen arbeitende Klientensystem hatte seine Erregung auf das Beratersystem übertragen. Der Weg, den die Infektion genommen hatte, ist für mich nicht rekonstruierbar, da ich in dieser Zeit in Urlaub war. Fakt ist, daß die Projektgruppe der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs in ihrer internen Kommunikation mir gegenüber vom bisher üblichen wissenschaftlichen Code der Kommunikation ebenfalls in den moralischen Code des Klientensystems überwechselte und mich für vermeintliche

moralische Verfehlungen in Abwesenheit verurteilte. Auch wenn der Sachverhalt später aufgeklärt werden konnte und mit meiner Rehabilitation endete, bliebt die Exklusion aus der beratenden Projektgruppe doch erhalten. Der Ansteckungsprozeß, der dies erklärt, ist deshalb nach wie vor sowohl hinsichtlich des eigenen Lernprozesses wie auch wissenschaftlich verallgemeinert interessant.

Ansteckung funktioniert nur – dies ist als Prämisse des Analyseversuchs voranzustellen –, wenn das angesteckte Beratersystem mit der Kopierung des Klientenverhaltens eigene Bedürfnisse befriedigen kann. Welche Bedürfnisse des Beratersystems könnten dies gewesen sein? Die Hypothese ist, daß der Ausschluß des (ver)störenden Beraterkollegen dem Beratersystem selbst einen Gewinn brachte, auf den es auch dann nicht mehr verzichten wollte/konnte, als der Beraterkollege rehabilitiert war. Wo liegt also der Gewinn des Ausschlusses des Kollegen für die Projektgruppe? Ich sehe folgende Gründe für die Ansteckung bzw. die mangelnden Abwehrkräfte des Beratersystems:

Das Beratersystem hatte durch mich einen epistemologischen Bruch erfahren vom handlungstheoretischen zum systemtheoretischen Paradigma. Dieser Perspektivenwechsel wurde nicht von allen vollzogen und in der Gruppe auch nicht ausreichend theoretisch reflektiert. Er war also nicht sehr stabil. Das gezeigte Verhalten des Beratersystems kopierte das „linke" pädagogische Selbstverständnis der Organisation, das zwischen gut und schlecht bzw. böse unterscheidet. Dies konnte auch deshalb gelingen, weil die Projektgruppe ebenfalls aus ähnlichen Traditionen gespeist wurde. Das Beratersystem konnte sich durch den Ausschluß meiner Person von einer permanenten Perturbation befreien, die oft anregend gewirkt hatte, weil sie sozusagen durch die Begeisterung des Leiters des Modellversuchs gedeckt wurde, die aber auf Dauer möglicherweise zu anstrengend wurde, weil sie der Systemgeschichte der Projektgruppe widersprach.

Diese Hypothese wird gestützt durch die Tatsache, daß die Organisationsberatung des Modellversuchs anfänglich mit einer Position besseren Wissens gepaart war. Man trug an die beratene Organisation das Ansinnen heran, ihre Probleme durch die Bezugnahme auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme zu lösen. Diese Beraterhaltung wurde von den beteiligten Institutionen ignoriert oder sogar abgewiesen. Dies ist durchaus verständlich, weil Systeme an ihre eigenen Logiken ankoppeln und nicht an die Weltsichten ihrer Berater. Dieses Vorgehen wurde – weil es nicht funktionierte – im Verlaufe des Prozesses von den

meisten Beratern aufgegeben, obwohl sich nicht alle von reformpädagogischen Missionarsvorstellungen trennen konnten. Hier blieb ein latenter Konflikt, der interaktiv immer wieder aufflammte, ohne je explizit bearbeitet zu werden. Wahrscheinlich hatte dieser Interaktionskonflikt eine Stellvertreterfunktion für einen Strukturkonflikt des Beratersystems, denn hier konkurrierten zwei Beratungsparadigmen, die nie befriedigend ausdiskutiert wurden: Bereits in der psychoanalytischen Ausrichtung ist eine strukturelle Ungleichheit zwischen Klient und Berater angelegt, weil dem Berater die Deutungsmacht für das Unbewußte des Klientensystems zukommt. Eine systemtheoretisch inspirierte Beratung würde die prinzipielle Ebenengleichheit der unterschiedlichen Perspektiven von Klientensystem und Beratersystem voraussetzen und sich mit inhaltlichen Vorschlägen oder Deutungen von Tiefenstrukturen zurückhalten.

Die kollegiale Supervision von Beratungskonflikten hatte im Projekt die Form des selbstorganisierten Lernens und war eine Methode der Datengewinnung gewesen. Gerade im vorliegenden Fall, der hohe Anteile von Eigenbeteiligung aufweist, wäre sie nötig gewesen. Die Supervision wurde jedoch ausgesetzt. Differenzen zur Problemsicht des Klientensystems und eigene Widersprüche auszuhalten, sie als Entwicklungsmöglichkeit zu nutzen und als Beratungsinterventionen rückzuwenden wäre Ausdruck von Beratungsprofessionalität und Chance des Lernens gewesen.

Wissenschaft realisiert sich in Publikationen, sonst sind Forschungsergebnisse für die wissenschaftliche Kommunikation der scientific community nicht existent. Der Modellversuch hatte bis zu meiner Veröffentlichung mehr als zwei Jahre nach Beginn der Laufzeit noch keine eigenen Texte publiziert. Hier lag vielleicht eine tabuierte Unzufriedenheit der wissenschaftlichen Projektgruppe. Möglicherweise externalisierte man durch meinen Ausschluß ein Defizit eigener wissenschaftlicher Produktion.

Die wissenschaftliche Projektgruppe negierte Hierarchien ebenso wie die von ihr beratenen Organisationen. Hierarchien ermöglichen allerdings auch Ebenentrennungen, geben Verantwortungsbereiche an und unterscheiden Führungsverantwortung von Ausführungsverantwortung. Damit schaffen sie Zuständigkeiten und Sicherheiten sowie Indifferenzzonen dort, wo andere zuständig sind. Hierarchische Leitungskompetenz äußert sich in diesem Fall gewissermaßen negativ, in der Überordnung des Projektleiters über die Falldarstellungen der Kontra-

henten und seine einseitige Parteinahme für das Klientensystem. Hier wurde Sanktionsmacht spürbar, die sich nicht begründen mußte. Geklärte Hierarchien definieren hingegen Pflichten und Rechte auf allen Ebenen; in informalen Strukturen gibt es nur die Macht des Stärkeren. Über die individuellen Beratungs- und Arbeitsleistungen konnte jeder Berater weitestgehend selbst disponieren. Sie waren nicht systematischer Gegenstand kollektiver Zielvereinbarungen. Kollegiale Leistungscontrollings fanden nicht statt. Das war je subjektiv durchaus funktional, beeinträchtigte aber die Gesamtleistung der wissenschaftlichen Begleitung. In dieser Hinsicht konfligierten im Projekt berufliche Sozialisationen: ein „gelassener" Universitätshabitus, der auf Freiwilligkeit setzte, wurde durch eine Haltung auftragsorientierter Leistungsverpflichtung eines Selbständigen irritiert.
Dies mögen Gründe gewesen sein, wieso sich das Beratersystem von dem Klientensystem „bereitwillig" hat anstecken lassen und wieso es nach der Rehabilitation den ausgeschlossenen Beraterkollegen nicht reintegriert hat. Hätte es doch durch seine Wiederaufnahme sich alle die Probleme erneut eingehandelt, die man durch die Exklusion gerade losgeworden zu sein glaubte. Die Kraft der Worte des Ausschlußbriefes, der Wechsel von wissenschaftlicher in moralische Kommunikation und zudem die Schärfe der Verurteilung lassen auf eine Ventilfunktion des Ausschlusses schließen, um endlich einen „Störenfried", d.h. eine Bedrohung der Funktionslogik der Projektgruppe, loszuwerden. Die Emphase der Exklusion spiegelt auch hier die Größe der imaginierten Bedrohung.

Die verallgemeinerte Schlußfolgerung: Was läßt sich aus dem Fall lernen?

Wäre man im Beratersystem der Projektgruppe in dem beschriebenen Fall der bisherigen Arbeitsweise treu geblieben, dann hätte man zwei Anlässe zu Supervisionen, d.h. zwei Chancen der Datengewinnung und der eigenen Weiterentwicklung gehabt: 1. Wieso reagiert das Klientensystem so erregt auf die Beschreibung seines Entwicklungsprozesses durch den Berater, und wie kann man diese Erregung durch Rückspiegelung zur Beratung nutzen? 2. Wieso ist das Beratersystem angesteckt worden, was hat das mit der eigenen Funktionslogik zu tun? Man hätte nicht nur das Verhalten der beratenen Organisation zum Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung machen können, son-

dern man hätte in einem Fall von Selbstanwendung der wissenschaftlichen Kategorien sich selbst zum Gegenstand der Erkenntnis machen müssen. Eine selbstreflexive Analyse ermöglicht weitere Erkenntnischancen über Beratungskommunikationen und hätte die Chance der eigenen Weiterentwicklung des Beratersystems beinhaltet. Dieses Verfahren der Selbstanwendung der Theorie würde auch in der Logik psychoanalytischen Denkens liegen. Gerade an dieser Stelle hätten Psychoanalyse und Systemtheorie produktiv kombiniert werden können. Diese Selbstanalyse hätte allerdings eine Neubeschreibung des Beratersystems erzwungen, man wäre danach nicht mehr derselbe bzw. dasselbe gewesen. Genau darin besteht die Entwicklungschance von sozialen Systemen. Diese Chance selbstorganisierten Lernens wurde vertan; ich habe versucht, dies in dem vorliegenden Aufsatz nachzuholen. Was also habe ich aus der beschriebenen und analysierten biographischen Erfahrung gelernt? Welche allgemeinen Schlüsse kann man bezüglich der Kommunikation zwischen sozialen Systemen für Beratung daraus ziehen? Und was bedeutet dies für die Selbstbeteiligung des Wissenschaftssubjektes an der Produktion von Wissenschaft und für sein eigenes Lernen?

Jenseits der formalen Regeln eines sozialen Systems sind dessen Kommunikationen und Handlungen determiniert durch eine spezifische informelle Grammatik. Diese ist im Zweifel stärker als die formalen Regeln und vor allem stärker als die individuellen Handlungsintentionen. Der Konflikt zwischen mir als Berater und der zu beratenden Organisation war nicht Ursache, sondern Auslöser der Abstoßungsbewegungen des Fremden durch das Beratersystem. Die Gründe für die Exklusion lagen in dessen Systemlogik selbst und nicht in dem äußeren Konflikt zwischen Berater und Klientensystem. Das Beratersystem löste durch den Ausschluß des perturbierenden Fremdkörpers ein Problem der eigenen internen Widersprüche. Ich selbst habe mich in der Beratergruppe zu sehr in Sicherheit gewähnt und eigene Reflexionen unterlassen, die es mir ermöglicht hätten, meine Verstrickung in den Widerstreit der professionellen Handlungslogiken rechtzeitig zu begreifen.

Beratung ist kein Prozeß der ausschließlichen Beratung des Klientensystems durch das Beratersystem, sondern muß auf einer permanenten Selbstreflexion des Beratersystems aufliegen. Nur hierdurch ist man vor dem destruktiven Phänomen der Ansteckung gefeit. Sich in Sicherheit bezüglich der eigenen Funktionslogik zu wiegen ist die beste Voraussetzung, um sich unbewußt in den eigenen Widersprüchen und Para-

doxien zu verfangen. Beharrungskräfte haben eine nicht zu unterschätzende Potenz, und dies gilt für die Entwicklungschancen des Klientensystems ebenso wie für die Möglichkeiten und Behinderungen der Weiterentwicklung des Beratersystems sowie für das Lernen der beteiligten Beraterindividuen. Nur eine systematische Selbstreflexion anläßlich oder im Rahmen einer Fallsupervision bietet die Chance der Erhöhung systemeigener Rationalität. Beratung sagt also auch immer etwas über das System aus, das die Beratung anbietet und durchführt. Eine Organisationsberatung ist daher immer dann gut, wenn das Beratersystem sich in der Beratung auch selbst berät. Um dies tun zu können, dürfen die eigenen Sicherheiten nicht zu selbstverständlich werden, sondern dafür ist eine Kompetenz erforderlich, die man die Fähigkeit zur Selbstüberraschung des Beratersystems nennen könnte. Es geht darum, für das eigene System zufällige Ereignisse zur internen Strukturbildung zu nutzen, also eine Art Zufallskompetenz zu entwikkeln. Beratersysteme müssen über ein Schema verfügen, das einerseits für sie Sicherheit bietet, das aber andererseits fluide genug ist, um sich immer wieder auf Überraschungen einzulassen, um das Überraschende immer wieder in das Bekannte integrieren zu können. Wenn irgend etwas nicht mehr überrascht und in diesem Sinne zur Routine wird, dann wird Beratung nur zum Wiederentdecken des Eigenen im Fremden. Überraschung ist daher nicht nur der Blick auf etwas Neues, sondern darin zugleich der neue Blick auf das eigene Alte. Sich überraschen zu lassen ermöglicht, das Gewohnte plötzlich auf ungewöhnliche Weise zu sehen, die eigenen „naturwüchsigen" Operationen wieder als kontingent zu erkennen. Die eigene Selbstbeschreibung ist permanent dadurch zu verändern, daß man das, was man ist, immer wieder in Frage stellt und durch das, was man auch noch oder noch nicht ist, erweitert.

Im Verhältnis zum Klientensystem würde sich diese Fähigkeit zur Selbstüberraschung darin ausdrücken, daß man nicht nach dem sucht, was die eigene Perspektive oder Theorie bestätigt, sondern nach dem, was sie widerlegt oder in Frage stellt. Auch diese Haltung der Suche nach dem Fremden hat etwas Erregendes, weil die Kontingenz der eigenen Selbstkonstruktion dabei sichtbar wird. Das Beratersystem speist sich so mit genügend eigener Erregung und braucht deshalb nicht parasitär die Erregung des Klientensystems zu verdoppeln. Ansteckung ist dann nicht mehr nötig bzw. eine erfreuliche Quelle von (Selbst-)Erkenntnis in Prozessen selbstorganisierten Lernens. Der individuelle

Lernprozeß, also die Erweiterung der je eigenen Handlungsfähigkeit, besteht hier darin, daß man die auftretenden Konflikte mit den Klientensystemen in der Beratergruppe auf ihr Bedingungsgefüge und vor allem hinsichtlich der eigenen Beteiligungsanteile analysiert. Insofern besteht die Selbstorganisation des Lernens von Beratung in der Organisation eines kollektiven Verfahrens kollegialer Supervision. Zum selbstorganisierten Lernen braucht man hier also andere.
Schließlich zeigt der behandelte Fall ein oft verdecktes Phänomen (sozial-)wissenschaftlicher Tätigkeit, nämlich daß das Handeln und Denken des Wissenschaftlers von seinem Gegenstand umschlossen ist. Oder konkret ausgedrückt: Der Berater ist Teil seiner Beratung! Eine objektive Distanz des Beraters/Wissenschaftlers zu seinem Gegenstand ist nur scheinbar möglich. Wissenschaftliche Analyse muß daher immer auch Selbstanalyse sein. Erkenntnis ist standpunktgebunden; ihre Gewinnung erfordert die selbstorganisierte Dekonstruktion des eigenen Standpunktes, d.h. die Selbstbeobachtung aus einer Perspektive zweiter Ordnung, die Beobachtung des eigenen Beobachtens. Die Eingebundenheit der individuellen Berater-/Wissenschaftlersubjekte in ihre Beratung/Wissenschaft ist generell in Rechnung zu stellen und als Teil in die wissenschaftliche Analyse zu integrieren. Nur so können Verwicklungen in und Widerstände gegen das Selbstverständliche oder das als naheliegend Zugemutete produktiv gemacht werden. Und diese Aussage gilt nota bene nicht nur für Beratung, sondern für (Sozial-)Wissenschaft überhaupt. Daß es möglich ist, die eigene Beteiligung als biographische Erfahrung für die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis nutzbar zu machen, sollte dieser Aufsatz dokumentieren. Ein so verstandenes Lernen des Sozialwissenschaftlers aus seinem Eingebundensein in den wissenschaftlichen Gegenstand kann gar nicht anders als selbstorganisiert erfolgen. Genau dies soll die Methode der Kollektiven-Autobiographie-Forschung leisten. Sie ist somit bereits ein Verfahren selbstorganisierten Lernens „avant la lettre".

Anmerkung

[1] An der Interpretation der Konfliktgeschichte waren Jörg Angermüller, Christiane Ehses und Friederike Erhart beteiligt.

Literatur

Luhmann, Niklas ([4]1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.

Luhmann, Niklas (1996): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Ders./Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt M.

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.

Zech, Rainer (1988): Kollektive-Autobiographie-Forschung. Begründung einer Methode zur Erforschung von Prozessen individueller Persönlichkeitsentwicklung. Hannover

Susanne Weber

Kulturen der Selbstorganisation

Hierarchische Anarchien und anarchische Hierarchien

This is a story about four people
named Everybody, Somebody, Anybody and Nobody.
There was an important job to be done
and Everybody was asked to do it.
Everybody was sure Somebody would do it.
Anybody could have done it
but Nobody did it.
Somebody got angry about that
because it was Everybody's job.
Everybody thought Anybody could do it
but Nobody realized that Everybody wouldn´t do it.
It ended up
that Everybody blamed Somebody
when Nobody did
what Everybody could have done.
(aus: Doppler/Lauterburg: Change Management)

1. Selbstorganisiertes Lernen in kulturorientierter Perspektive

Der Horizont selbstorganisierten Lernens erstreckt sich vom autodidaktischen Lernprozeß über das soziale und kollektive Lernen bis hin zu kognitiven Ansätzen des Lernens. Seine Bedeutungsdimensionen reichen vom spontanen Lernerlebnis und dem Lernen durch Einsicht über das selbstgesteuerte Lernen hin zum selbstreflektierten Lernen (vgl. Greif/Kurtz 1997). Lernen ist subjektiv und damit ein nicht ganz berechenbares Unterfangen zwischen Wissensaneignung und Erkenntnis, das assoziativ funktioniert, chaotischen Prozessen unterworfen und nur begrenzt steuerbar ist. Gerade erziehungswissenschaftliche Forschung widmet der Subjektperspektive große Aufmerksamkeit. Wie also, wenn man sich dem selbstorganisierten Lernen nicht von der Subjektseite her nähert, sondern es von seinen Orten und den hier beobachtbaren spezifischen Bedingungsgefügen her erschließt? Nach den

institutionellen Kontexten selbstorganisierten Lernens zu fragen erweitert die Perspektive auf die hier zur Geltung kommenden Rationalitäten. Biographische Reflexion liefert hierfür die Orte, die exploriert und auf ihren exemplarischen Stellenwert hin untersucht werden können. Ein auf diese Weise generiertes Reflexions- und Fallmaterial liefert Ansatzpunkte zu einer Organisationsdiagnostik (vgl. Beck/Bentner 1997) und damit auch für die Veränderung und Entwicklung von Organisationshandeln im Feld selbstorganisierten Lernens.
Dieses Vorgehen versteht sich als ethnographisch und um „dichte Beschreibungen" bemüht (vgl. Geertz 1991). Es arbeitet mit der Erzeugung von Fremdheit, indem zwei Settings schlaglichtartig gegeneinander kontrastiert werden. Internationale Workcamps und die deutsche Universität sind Kontexte selbstorganisierten Lernens, die in ihrer Qualität als kleine soziale Welten, als symbolische Ordnungen, als Bedeutungsbauwerke untersucht werden (vgl. Strauss 1991). Die biographische Reflexion hat darin den Stellenwert, diese kleinen Welten zu rekonstruieren und sie in theoriebildender Absicht zu kategorialen Orten zu transformieren. Die hier zur Geltung kommenden Kategorisierungen schneiden die Fragen des Gelingens und Scheiterns von selbstorganisierten Lernprozessen an. Sie fokussieren die institutionellen Rahmungen selbstorganisierten Lernens als kulturelle Praxis und Bedingungsfaktoren für selbstorganisiertes Lernen. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Bedeutung von Führung und Nicht-Führung in dem Handlungsspektrum zwischen Direktive, Prozeßbegleitung und Kontextsteuerung.
Geht es um biographische Orte selbstorganisierten Lernens und die hier vorfindbare kulturelle (Lern-)Praxis, so steht unmittelbar die Frage im Raum, nach welchen Kriterien diese ausgewählt werden, inwiefern ihnen nun Bedeutung verliehen wird. Es könnte von den oben genannten Orten ausgehend argumentiert werden, daß Selbstorganisation in beiden eine zentrale Rolle spielt, daß beide als „offene Lernräume" angelegt sind, daß in beiden das partielle Scheitern und das Lernen aus Fehlern eine große Rolle spielen oder ähnliches. Über diese Argumente hinaus eignen sich die im folgenden untersuchten Organisationen aber insbesondere zur Kontrastierung, da sich ihre kulturelle Praxis bereits an die Begrifflichkeit selbstorganisierten Lernens anlehnt. Selbstorganisiertes Lernen befindet sich auf der Skala von „Selbst" und „Fremd", es ist eingebettet in Fragen nach Tätigkeits- und Entscheidungsstrukturen, es liegt auf dem Spektrum zwischen „Autonomie" bzw. „Anarchie" und

„Hierarchie". Selbstorganisiertes Lernen, wesentlicher Bestandteil des Alltags internationaler Workcamps und der deutschen Universität, läßt sich hier im komplementären Arrangement hierarchischer Anarchien und anarchischer Hierarchien darstellen. Es steht in einem politischen und einem ökonomischen Argumentationszusammenhang. Am ersten biographischen Ort – den internationalen Workcamps – ist Selbstorganisation Praxis eines hoch-normativen, auf Gesellschaftsveränderung zielenden und sich über Informalität konstituierenden Lernzusammenhangs. Am zweiten Ort der Universität wird der klassische Wertekanon autonomer Wissensaneignung zunehmend mit einem Diskurs der ökonomischen Leistungsfähigkeit konfrontiert.

2. Selbstorganisation im Kontext politischer Bildung und internationaler Freiwilligenarbeit

Die Workcamp-Organisation entstand nach dem zweiten Weltkrieg als internationale Initiative von Jugendlichen, die sich mit dem Motto „Nie wieder Krieg" die Völkerverständigung und freiwillige, gemeinnützige Aufbauarbeit zum Ziel setzte. Heute veranstaltet sie jährlich ca. 120 internationale Workcamps, die in der Regel in den Oster- und Sommerferien in Deutschland stattfinden. Die auf die Dauer von drei Wochen angelegten internationalen Camps bieten ihre Freiwilligenarbeit vorrangig sozialen und ökologischen Projekten an.
Im Zentrum dieser Organisation steht ihr Selbstverständnis. Immer wieder wird es zum Thema gemacht, problematisiert und vermittelt: Das Selbstverständnis ruht auf den sogenannten „vier Säulen" auf: „Selbstorganisation", „Soziales und interkulturelles Lernen", „Freiwilligenarbeit" und „Geschlechterdemokratie". Man wird Mitglied, indem man sich bekennt. Die vier Säulen sind die Grundpfeiler der Völkerverständigung. Sie bilden den Kompaß „guten Lebens" und den Bedeutungshimmel einer Gemeinschaft, die nach dem Anderen, der Utopie, der Zukunft einer gerechten und friedlichen Welt strebt. Selbstorganisation ist die Philosophie, die Praxis und die Organisationsform des Wandels. Sie beruht auf dem Prinzip der Eigenverantwortlichkeit und der Gestaltungsmacht des einzelnen Subjekts, denn es kommt auf den einzelnen und sein Verhältnis zum Ganzen an: In dieser Philosophie haben viele einzelne die Macht, Kriege zu verhindern und Frieden zu schaffen.

„Es gibt kaum etwas so Grundsätzliches in unserem Leben, wie die Verantwortung für unser eigenes Tun oder Nicht-Tun, und zwar (leider) in allen Lebensbereichen. Alles was wir tun, hat weniger oder weiter reichende Konsequenzen für unser Leben und das der anderen Menschen. Wir leben nicht allein, jede unserer Handlungen ist daher auch eine politische. Es bleibt uns nichts anderes übrig, als zu erkennen, daß wir dieser Verantwortung nicht ausweichen können. Doch Verantwortung zu übernehmen muß gelernt werden, wie alles andere auch. Selbstorganisation ist hier eine Möglichkeit. Denn Selbstorganisation bietet die Chance, die Auswirkungen meiner eigenen Taten zu erfahren" (IJGD 1997, S. 11a)
Selbstorganisation ist gleichzeitig Ziel und Motor der Veränderung. In einem Bericht von 1951 wird das Ziel der Gemeinschaftsdienste als die „mitbürgerliche Initiative" benannt. Erreicht wird dieses Ziel durch Erfahrungslernen und Lernen am Beispiel, indem „das Zusammenleben im Lager ein Beispiel für echte Selbstverwaltung gibt" (a,a,O., S. 11a). Aufgabe der „Leitung" ist es, den Lernprozeß Selbstverwaltung zu unterstützen und zu begleiten. „Der Lagerleiter soll also mehr als ein ‚pädagogischer Helfer' sein, er muß zu einem staatsbürgerlichen Vorbild werden" (ebd.). Darüber hinaus ist Selbstorganisation auch die Organisationsstruktur der internationalen Workcamps. Von der Teilnehmerliste bis zur Campkasse soll alles in Eigenregie übernommen werden. Die Teilnehmer kaufen selbst ein, es wird gekocht, geputzt, gearbeitet, Freizeit gemeinsam organisiert, oder es werden je nach Bedarf Einzelaktivitäten gestartet. Im selbstorganisierten Zusammenleben auf Zeit soll ein neues Modell gesellschaftlichen Miteinanders erprobt und erlernbar gemacht werden.

2.1 Das Ideal der führerlosen Gruppe

Das Camp versteht sich als ein Raum der Persönlichkeitsentwicklung und der Demokratisierung. Der Beitrag des Einzelnen ist es, das Prinzip der Eigenverantwortlichkeit statt der Delegation von Verantwortung an Leitungspersonen zu praktizieren. „Wir alle sind es zumeist gewohnt, eine Aufgabe gestellt zu bekommen, die wir allenfalls noch selbständig lösen dürfen. Fehlt diese Direktive von oben, klappt die Handlungsbereitschaft oft zusammen, und es bleibt leider der falsche Satz stehen: „Ohne Druck, ohne Chef, geht's halt nicht" (a.a.O., S.

11b). Auch Selbstorganisation muß erfahren werden wie das Gehorchen in einer Hierarchie. Die TeilnehmerInnen müssen lernen, mit den Freiheiten und den damit verbundenen Aufgaben umzugehen. „Zu sagen, mach das doch selbst, ist kein Anfang von Selbstorganisation, sondern ein Weiterführen der autoritären Hierarchie mit anderen Mitteln“ (ebd.).
Selbstorganisation im Camp zielt auf Eigenverantwortung, Politisierung und Prozeßorientierung in der „führerlosen Gruppe“. Der spontane Einsatz Freiwilliger im hierarchiefreien Raum, das Kollektiv auf Zeit, der herrschaftsfreie Diskurs der Freien und Gleichen ist positive Utopie. Der Beitrag jedes Gruppenmitglieds ist wichtig für die Gruppe. „Jeder ist aufgefordert, Verantwortung für die Gruppe und in der Gruppe zu übernehmen“ (a.a.O., S. 11a). Die Gruppenleiter sind dabei sowohl „gleichberechtigte Gruppenmitglieder als auch Moderatoren, um den Entscheidungsweg der Gruppe zu unterstützen“ (a.a.O., S. 11b). Das Camp versteht sich nicht als perfektes Freizeitangebot, sondern als Spiel-, Konflikt- und Möglichkeitsraum, die Produktivität der selbstorganisierten Gruppe zu erfahren. Der gruppendynamische Prozeß in der internationalen Gruppe ermöglicht es, entlang dem Lernprinzip von „trial and error“, Erfahrungen zu sammeln und an Fehlern zu lernen. Das Ideal der führerlosen Gruppe entspricht den Prinzipien der anarchistischen Pädagogik. „Es müssen neue Organisationsformen geschaffen werden. Die Grundeinheit dieser Organisationsformen ist die kleine, führerlose Gruppe, die auf der Gleichheit, gegenseitigen Hilfe und dem Austausch von Wissen und Fähigkeiten basiert“ (Ehrlich in: Kornegger 1982, S. 90).
In seiner idealtypischen Form basiert der alternative und spontane Zusammenschluß auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Er ist ein selbst geschaffener, nicht-hierarchischer, zweckorientierter Verbund, in dem keine Person oder Gruppe die Kontrolle über andere haben darf. Macht soll gleich verteilt sein, Informationsfluß ist die grundsätzliche Voraussetzung von Übereinstimmung, Aufgabenwechsel und Aufgabenteilung sind notwendig. Gerade vermeintlich „unfähige Personen“ sollen Führungsrollen übernehmen und unterstützt werden. Das Prinzip der Kollektivierung sieht direkte Demokratie im kleinen vor. Politik ist nicht draußen, sondern in den Körpern und Köpfen der Menschen (vgl. Kornegger 1982, S. 54). Mit „fließenden Strukturen“ sollen monopolisierte Entscheidungen verhindert, gruppendynamische Prozesse ermöglicht, schleichende Machtpolitik und Passivität über-

wunden, Wissen und Fähigkeiten ausgetauscht werden, um Führer und Stars zu vermeiden. Autonome Individuen sollen zusammenarbeiten, um die direkte, unmittelbare Kontrolle der Gesellschaft und des eigenen Lebens zu übernehmen.
„Anarchisten glauben an fließende Formen: das anarchistische Organisationsmodell könnte als eine direkte demokratische Mitbeteiligung aller Gesellschaftsmitglieder an den Gesellschaftsvorgängen beschrieben werden, die einhergeht mit einer weitgefaßten, überregionalen Vereinigung und Zusammenarbeit in Kollektiven (ohne, daß die individuelle Initiative dadurch gehemmt werden würde)“ (Kornegger1982, S. 30).

2.2 Selbstorganisiertes Lernen in hierarchischen Anarchien

Die selbstorganisierten Gruppen sehen eine Rollendifferenz vor, die den Prozeß selbstorganisierten Lernens maßgeblich mitgestalten kann: Dies ist die Position der Gruppenleitung.[1] Diese Rolle ist nicht ganz einfach, da sich die Campleitung grundsätzlich in einem Gewirr von Rollenerwartungen der Organisation, der Teilnehmer, der Projektträger, gegebenenfalls der Öffentlichkeit befindet.
Das Selbstverständnis der „Teamer“ ist sehr heterogen:[2] So liegt das Spektrum pädagogischer Leitungsselbstverständnisse und Interventionen zwischen offensiver Nicht-Steuerung des Gruppengeschehens in politisch-therapeutischer Absicht bis hin zu pädagogischem Fürsorgehandeln einer „betreuten Jugendfreizeit“: Im Konzept offensiver Nicht-Steuerung, dem radikalen Anti-Leitungs-Konzept, ist das ideale Camp, wenn bis zum Schluß niemand weiß, wer die formelle Campleitungsfunktion hat. Hier wird die Campkasse am ersten Tag auf den Tisch gelegt mit dem Hinweis, man sei halt schon früher dagewesen und die Leitung habe das Geld nur vorbeigebracht und sei dann wieder abgereist. Die Gruppe wird radikal mit Selbstorganisation konfrontiert und „ins kalte Wasser“ der Eigenverantwortlichkeit gestoßen. Was aus dem Camp wird, hängt von den TeilnehmerInnen ab. Manche solcher Camps sind ein voller Erfolg. Die Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmenden erlaubt die Erfahrung der eigenen Gestaltungsmacht. Im Ideal-Fall findet im Möglichkeitsraum Camp exploratorisches Lernen in chaotischen Lernprozessen, Lernen aus interessanten Fehlern statt. Solange die Konflikte nicht überhand nehmen, hat ein gewisses Maß an Irritation und Reibung darin ihren Platz.

In manchen dieser „Anarchiecamps“ bricht allerdings das aus, was Joreen die „Tyrannei der strukturlosen Gruppen“ (Joreen in: Kornegger 1982) nennt: Man zermürbt sich in endlosen und fruchtlosen Debatten, es bilden sich informelle Hierarchien, Pluralität und demokratische Entscheidungsstrukturen werden vom Rückenwind der sprachmächtigen Stärkeren hinweggefegt. Nach der Devise „Wer zuerst kommt, der mahlt zuerst“ stellt Nahrung ein knappes Gut dar: Die ersten zehn Gruppenmitglieder häufen sich die Teller voll und die letzten fünf sind mit leeren Schüsseln konfrontiert. Es bilden sich Banden und Interessengruppen, für Einkäufe werden Verstecke angelegt, die nur Vertrauten zugänglich sind.[3] Lernen steht hier im Risiko, Vorurteile zu verschärfen, statt sie abzubauen. Sowohl Gruppenmitglieder als auch LeiterInnen stehen in der Position zwischen Leitung und Nicht-Leitung, zwischen der Aufgabe der Prozeßsteuerung und einem beliebigen Laisser-faire. Selbstorganisation ohne Steuerung kann hier in „hierarchische Anarchien“ umschlagen, die von individueller Interessenverfolgung und dem Durchsetzungsprinzip geprägt sind.

Umgekehrt gibt es „Fürsorge“-Camps, in denen sich die Gruppenleitung als Entertainer versteht. Hier wird Freizeitprogramm organisiert, alle erforderlichen Nahrungsmittel werden bereitgestellt und gegebenenfalls rationiert ausgegeben, ebenso wie die Campkasse unter der ständigen Obhut der Leitung ist. Es stellt sich allerdings heraus, daß das kommentarlose Aufhängen von Putzplänen ebenso konfliktträchtig ist wie das Alleinlassen der Gruppe. Weder der wohlmeinende Rückzug in die Nicht-Leitung noch die Übernahme der „Animateur- und Betreuungsrolle“ ist ein geeignetes Konzept zur Begleitung selbstorganisierter Lern- und Arbeitsgruppen.

Lernen im Camp findet in der Ausregelung zwischen Selbstorganisation und Fürsorge, Leitung und Nicht-Leitung statt. Im Idealfall ist selbstorganisiertes Lernen ein Prozeß der Entstehung von Ordnung durch kollektive Normerzeugung. Er bedarf der reflexiven Aushandlung und beruht in diesem Kontext auf den Prinzipien der Autonomie der Subjekte, der Gruppe und der Entwicklung des Persönlichkeit. Aufgabe der Leitung ist es, Reflexivität zu initiieren und gegebenenfalls didaktisch zu steuern.

3. Selbstorganisiertes Lernen in der Universität

Im zweiten biographischen Ort befinden wir uns in der deutschen Universität, die von jeher eine Institution selbstorganisierten Lernens ist. Selbstorganisiertes Lernen steht hier allerdings nicht primär als Veränderungspraxis in einem politischen Lernzusammenhang. In der Universität geht es primär um die Aneignung von Wissensinhalten. Ziel selbstorganisierten Lernens ist hier umfassende Bildung, die allerdings zunehmend funktional auf „Qualifikation" hin bezogen wird. Auf ihren „Output" und ihren Nutzen hin befragt, weitet sich auch in der Universität die Rede von der Leistungsfähigkeit aus, und das Paradigma der Ökonomie (vgl. Weber 1998) hält Einzug.
In der universitären Lehre ist selbstorganisiertes Lernen als didaktisches Prinzip in Teilen umgesetzt. Seit den 70er Jahren steht die Forderung nach partizipativen Lernformen und der Integration von Elementen des selbstorganisierten Lernens in die Hochschullehre im Raum. Entlang der Frage, wie das Lernen in der Universität mit Leben gefüllt werden kann, wurden Hochschuldidaktik-Lehrstühle eingerichtet, die sinnvolle Konzepte für die didaktische und methodische Steuerung selbstorganisierter Lernprozesse entwickeln sollten. Sie wurden allerdings kaum in die Lehre der Vielzahl der Fachbereiche integriert, ihre mögliche Funktion als Beratungszentrum für Didaktik von der inneruniversitären Öffentlichkeit des Lehrkörpers nicht in Anspruch genommen. Das Instruktionsparadigma der Lehre blieb zwar weiterhin recht ungebrochen bestehen, doch haben vor allem geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer ihre Arbeitsformen partizipativer ausgestaltet.

3.1 Lernen zwischen Instruktionsparadigma und informeller Selbstorganisation

Selbstorganisiertes Lernen ist also in Teilen eine praktizierte Arbeitsform und insofern formelle Praxis im Rahmen universitärer Lehre. Stärker ist sie allerdings als Pendant zur weitgehend doch an der frontalen Vermittlung von Wissen orientierten Lehre im informellen Rahmen universitären Geschehens auffindbar. Selbstorganisiertes Lernen findet zu Hause am Schreibtisch, in der Bibliothek, in Seminaren und Arbeitsgruppen statt. Die Studierenden organisieren und gestalten

weitgehend selbst ihre Lernprozesse, entscheiden über Inhalte und Schwerpunktsetzungen entlang ihrer Interessenlagen und der Vorgaben der universitären Curricula. „Studieren heißt vor allem, sich selbst etwas beizubringen“ (Rost 1994, S. 593). Selbstorganisiertes Lernen ist damit klassisches Lernprinzip der Universität.

An diesem Ort der Wissensangebote und der vor allem in den Geisteswissenschaften gering formalisierten und damit recht freien Entscheidung über Lerninhalte sind die Studierenden in der Erarbeitung der Inhalte sowie bei den möglichen Vermittlungsformen weitgehend auf sich gestellt. In den Seminaren werden selbstorganisiert erarbeitete Referate im Stil des universitären Instruktionsparadigmas präsentiert.[4] Auch in der Universität findet wie im internationalen Workcamp – die „trial and error“-Methode Anwendung: Referate haltend übt man, besser zu werden im Vorbereiten, Formulieren und Darstellen von Inhalten. Diese – mittlerweile etablierten – Lernformen werden von Studierenden wieder in Frage gestellt. So heißt es, in Seminaren und Arbeitsgruppen finde zu wenig Lernfortschritt statt. Kritisiert wird, daß Inhalte häufig nicht durchdrungen, die Beiträge nicht ausreichend strukturiert und daher wenig befriedigend präsentiert würden. Eine methodisch-didaktische Aufarbeitung und die Visualisierung von Beiträgen ist selten. Gleichermaßen ist institutionalisiertes Gruppenfeedback am Ende der Stunde eher unüblich. Aufgrund der in den Seminaren und unter Studierenden herrschenden Moral des Nicht-Verletzens wird Kritik den Referierenden nur selten rückgemeldet. Hier steht das Dilemma zwischen Prozeßorientierung und Ergebnisorientierung, zwischen zu vermittelndem Inhalt und dem Lernerfolg der Gesamtgruppe im Raum.

Im hier gezeichneten Bild selbstorganisierten universitären Lernens sind sich Studierende nicht darüber im klaren, „ob Veranstaltungen soviel bringen“. Lehrende dagegen sehen die Studierenden als Masse und halten „einen Großteil ihrer Hörer ohnehin nicht für ausreichend begabt für ein Studium“ (Gerlof in: Daxner 1996, S. 66). Die Kultur am Lernraum Universität ist, – so diagnostiziert es der Präsident der Oldenburger Universität Daxner – von „kollektiver Verantwortungslosigkeit“ geprägt (Daxner 1996, S. 49).

Unter den heutigen Bedingungen ist die Universität zu einem Ort massenhafter Vermittlung und massenhafter Aneignung von Wissen geworden. Dieser Ort verwandelt sich am Tage von einem hohlen Gerippe aus leeren Hallen und Fluren in eine Lern- und Ausbildungsanstalt, die zugleich lebendig und entfremdend ist. Viele können die Frage, warum man hier ist, nicht so recht beantworten. Weil sie hier sind, verlieren manche den Zugang zu sich und streifen auf der Suche nach PrüferInnen orientierungslos durch die Gänge. In Härtefällen finden sie den Weg zur Bibliothek erstmals, wenn sie mit der Diplomarbeit konfrontiert sind. Unter den Lernbedingungen der Massenuniversität scheint das Studieren für viele von Beliebigkeit, Frustration und negativen Lernerfolgen geprägt. Die Kontinuität der Teilnahme ist häufig auch aus Erwerbsgründen schwankend, der Partizipationsgrad der Studierenden ist unterschiedlich hoch, dafür aber der Grad der Unverbindlichkeit und die Konsumhaltung recht ausgeprägt. Das Interesse, das man haben könnte, geht unter im Erwerb von Scheinen. Die Inhalte sind ähnlich wie in der Schule der Gefahr der Entwertung ausgesetzt, weil sie im Setting institutionalisierter Lernprozesse als „Ausbildung" auftauchen. Als „Pflicht" gehen sie in die Bedeutungswelt des Ökonomischen, der Nützlichkeit und Verwertbarkeit ein.
Auf diesem Hintergrund lassen sich die Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden im Hinblick auf die Steuerung von selbstorganisierten Lernprozessen und das Verhältnis von Selbstorganisation und Führung genauer untersuchen: Im klassischen Szenario der Hochschule finden wir die Beziehung zwischen ProfessorInnen und Studierenden als zentralen Bezugspunkt selbstorganisierten Lernens vor. In diesem Bild sehen wir einen kleinen Zirkel Studierender, die als Jünger ihre Professoren umringen (Frauen sind in diesem Bild nicht vorgesehen). Die formal bestehende Hierarchie verleiht dem Lehrkörper seinen Status und rechtfertigt auch seine symbolische Repräsentanz im akademischen Habitus. Legitimation wird den Lehrenden allerdings nicht nur formal zugewiesen, sondern auch mittels der gepflegten Lern- und Vermittlungsbeziehungen zuteil. Bindung entsteht mit Bezug auf Fachlichkeit und Autorität, im Idealfall kommt der „pädagogische Eros" zum Tragen. Hier kann man die intensive Betreuung von Lernprozessen und einen ebenso intensiven Austausch der Studierenden untereinander erwarten.

Auch im zweiten Szenario spielt Hierarchie im Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden eine Rolle, da sie rein formal besteht. Hier allerdings tritt Beziehung in den Hintergrund. Angesichts der von Studierenden überbordenden Hörsäle treten Prozessoren an die Stelle von Professoren. Die Lernbeziehung wird weniger wichtig als ein formales Verhältnis, das an die Abnahme von Leistungsnachweisen und Prüfungen geknüpft ist. Studierende sind hier weniger Lernsubjekte als eine durch ein Studien- und Prüfungsverfahren zu schleusende Masse. Gerade in Fachbereichen, die mit der Kritik an der alten Ordinarienuniversität entstanden sind, komplementiert sich das formal bestehende hierarchische Verhältnis mit der egalitären Informalität der „führerlosen Gruppe". Aus der Kritik an der Leistungsgesellschaft heraus zielt man darauf ab, Kooperation statt Konkurrenz zu fördern, soziales Lernen und praxisbezogene Reflexion nehmen einen höheren Stellenwert ein als Prüfungen und Noten. Die Lernbeziehungen orientierten sich eher an dem Wert der Solidarität als der Leistung. Im Gegenteil: Die Notenvergabepraxis mutiert zuweilen gar zum Akt subversiver Gesellschaftskritik. Studierende sind in diesem Bild Verbündete im Kampf gegen formale Leistungsvorgaben. Aufgrund des hier vorzufindenden antiautoritären Selbstverständnisses wird eher auf Selbstorganisation und die Autonomie der Studierenden gesetzt, auf Hierarchie und klassische Lernverhältnisse angelegte Lernbeziehungen werden abgelehnt.[5] Unter den Bedingungen der Massenuniversität treten – durchaus auch erfreuliche – Kontrollverluste und Freiheitsgewinne auf. Beklagt werden allerdings auch der Preis der Bindungslosigkeit, der Mangel an Verbindlichkeit und das Vakuum in bezug auf tragfähige Lernbeziehungen. Alte Formen sind, bedingt durch veränderte Selbstverständnisse von Studierenden und Lehrenden, aber auch durch den Mangel an personellen Ressourcen, in der Regel nicht in der gleichen Weise reproduzierbar. Welche Wege sind jenseits von Autokratie und Beliebigkeit gangbar? Wie kann die erforderliche Verbindlichkeit innerhalb des institutionellen Rahmens Universität gewährleistet werden, die selbstorganisiertes Lernen zu einem motivierenden und erfolgreichen Lernprozeß werden läßt?

4. Ergebnisse biographischer Reflexion: ein Selbstverständnis pädagogischer Professionalität zwischen Politik und Ökonomie

Sowohl im Camp als auch in der Universität hat selbstorganisiertes Lernen das Ziel, nicht (nur) Wissen zu vermitteln, sondern auch Persönlichkeiten in bezug auf Handlungsfähigkeit und Gesellschaftsveränderung zu bilden. Beide Institutionen verfolgen weltanschaulich-normative Ziele, die mit pädagogischen Mitteln verfolgt werden sollen. Selbstorganisiertes Lernen ist in diesen Kontexten immer auch soziales Lernen und politische Bildung. Gleichzeitig gilt „soziale Kompetenz" als entscheidende Schlüsselqualifikation für den beruflichen Erfolg (Sozialpolitische Umschau 1998, S. 281).
Damit sind beide hier reflektierten Positionierungen pädagogischer Praxis sowohl an einen Politisierungs- wie an einen Ökonomisierungsdiskurs anschlußfähig. So forderten Brückner/Krovoza in den 70er Jahren, der Teilnehmer am Wissenschaftsprozeß müsse die Haltung der Kontemplation aufgeben und radikale Institutionenkritik üben. „‚Politisierung der Wissenschaft' impliziert für die Sozialwissenschaften daher die kritisch-emanzipatorische Hinwendung zum institutionellen Rahmen ihrer Arbeit, also vorzüglich zur Institution Universität" (Brückner/Krovoza 1972, S. 47). Der Pädagoge Heidack fordert dagegen „kooperative Selbstqualifikation als geistige Wertschöpfungskette im Prozeß eines ganzheitlichen wechselseitigen Lernprozesses in der Organisationsentwicklung". Organisationsentwicklung sei pädagogische Strategie des permanenten Lernens, die partnerschaftliches Verhalten in der Gruppe fördern solle (Heidack 1993, S. 21). Das gemeinsame Lernen in Arbeitsgruppen soll mit dem Lernziel einer „kollegialen Humanität" zwischenmenschliches Verhalten verbessern (vgl. Sahm 1993, S. 146f.).
Zwischen Politik und Ökonomie steht das Entwicklungsziel der Partizipation und „Selbstführung" autonomer Persönlichkeiten. Methodisches Prinzip dieses Entwicklungszieles ist selbstorganisiertes Lernen. Während es für CampteilnehmerInnen und Studierende darum geht, die Verantwortung für ihren Lernprozeß und ihre Persönlichkeitsbildung in der selbstorganisierten Gruppe und in der eigenen Biographie zu übernehmen, ist die Aufgabe der „Teamer" und Lehrenden, diesen Prozeß selbstorganisierten Lernens in Kollektiven und Gruppen zu unterstützen und zu begleiten. Dies erfordert von weiten Teilen des universitären Lehrkörpers, der Initiierung von Lernprozessen und der me-

thodisch-didaktischen Gestaltung der Lehre eine größere Aufmerksamkeit zu schenken. „Methode" heißt wörtlich „sich auf den Weg machen" (Daxner 1996, S. 279). Entlang von Themenstellungen und Aufgaben kommen die Steuerungsprinzipien der Eigenverantwortlichkeit, der egalitären Ausrichtung an Teams und der Prozeßorientierung zum Tragen.

Pädagogische Professionalität heißt an beiden Orten, die hier zur Geltung kommenden Normen nicht durch Führungspersonen zu setzen, sondern prozeßhaft durch kollektive Verständigung entstehen zu lassen. Mittels „offener Anfänge" entstehen neue „soziale Orte", in denen Normen nicht vorgegeben, sondern koproduktiv erzeugt werden (vgl. Hörster/Müller 1996, S. 618). Eine solche quasi vorpädagogische Praxis des „Sich-ähnlich-Machens", des „mimetischen Handelns" kann als sozialpädagogische Didaktik auch in die Hochschule eingehen. Auch hier gilt es, die Anfänge nicht geschlossen und machtkontrolliert, sondern offen zu halten. Auch hier gilt es, Partizipation zu ermöglichen und Lernprozesse zu initiieren. „Die Fähigkeiten des Neuanfangens als Grundfigur sozialpädagogischer Kompetenz kann auch Grundfigur der (hochschuldidaktischen) Vermittlung solcher Fähigkeit sein" (a.a.O., S. 619).

Aus diesen Verständigungsprozessen über die Ausgestaltung und Qualität selbstorganisierten Lernens an der Universität sollten verbindliche Kontrakte zwischen Studierenden und Lehrenden (vgl. Daxner 1996, S. 51) hervorgehen, die sich auf die Erreichung von Zielen sowie die Gestaltung von Lernprozessen richten. So wäre über den begleiteten Einsatz selbstorganisierter Lerngruppen ebenso nachzudenken wie über den Aufbau von MentorInnennetzen und studentischer Vernetzung. Wissenspools, auf die Interessierte zugreifen können, fördern interdisziplinären Austausch und tragen dazu bei, sich Wissen und kritisches Denken in sozialen Lernbeziehungen anzueignen. Solche Formen der Selbstorganisation verleihen den einzelnen Studierenden Wert und Anerkennung.

Der Aufbau tragfähiger Lernbeziehungen wird ergänzt durch das Repertoire von Arbeits- und Prozeßmoderationstechniken. Anhand von Lernmaterialien können sich selbstorganisierende Gruppen die notwendigen Kompetenzen erarbeiten, um prozeßfähig, arbeits- und entscheidungsfähig zu werden. Leittexte, Checklisten, Feedback- und Auswertungsbögen (vgl. Greif/Kurtz 1996) bieten Unterstützungsstrukturen, die auch innerhalb der Universität breitere Anwendung erfahren

sollten. Sie erleichtern die Orientierung und lassen selbstorganisierte Lernkontexte vom Labyrinth zum offenen Lernraum werden. Bei allem Streben nach Leistungsfähigkeit und basisdemokratischem Impuls: Zum selbstorganisierten Lernen gehört immer auch das Recht auf Scheitern (vgl. Daxner 1996, S. 151). „Ever tried? Ever failed? No matter. Try again. Fail again. Fail better" (Weyh 1993).

Anmerkungen

[1] Diese sogenannten „Teamer" sind in der Regel zwei Personen, die in einem einwöchigen Kurs auf ihre Aufgabe vorbereitet wurden. Aus der Perspektive der IJGD sollen die Teamer „princeps inter pares" sein. Die erwünschte Rolle der Campleitung ist, den Selbstorganisationsprozeß der Gruppe zu begleiten und das Camp zu koordinieren und zu verwalten. Schließlich ist die IJGD rechenschaftspflichtig über die Verwendung der Mittel. Die Teilnehmerbeiträge decken nicht die erforderlichen Beträge: man muß gegenüber dem Bundesministerium für Jugend abrechnen und ist auch daran interessiert, potentielle Projektträger zu gewinnen und vorhandene Projektträger (ein knappes Gut) nicht zu verlieren.

[2] Diese Aussagen beruhen auf eigenen Erfahrungen sowie einer selbst durchgeführten systematischen Analyse der Campberichte mehrerer Jahrgänge. Diese diente der Ermittlung von „critical incidents", die als Trainingsmaterial für Trainings zur interkulturellen Kommunikation eingesetzt werden konnten.

[3] Bei „Teamern" solcher Camps kann das paradoxe Problem der Selbstblockade auftreten: weil sie formal die Leitungsfunktion inne haben (sie aber nicht wahrnehmen), meinen sie, auch als TeilnehmerIn nicht intervenieren zu dürfen. Die Gruppe wiederum wird in ihrer potentiellen Selbst-Leitungsfunktion paralysiert, weil ja eine formelle Leitung da ist, der man das Heft nicht aus der Hand nehmen kann. Die Tatsache, daß diese Rolle de jure besetzt ist, aber de facto nicht ausgefüllt wird, erschwert die Verantwortungsübernahme seitens der Gruppe.

[4] Die Referate beschränken sich häufig darauf, einen vorgegebenen Text zu referieren, anstatt mehrere, gerade auch unterschiedliche Positionen oder Ansätze darzustellen und gegeneinander zu kontrastieren. Wissenschaftliche Literatur wird nur in eingeschränktem Maße rezipiert.

[5] Mit einer Pluralisierung des Lehrkörpers und seinen Wertorientierungen wird ein höheres Maß an Verständigung über Standards bezüglich Studienleistungen, Prüfungsanforderungen sowie Notenvergabepraxis erforderlich.

Beck, Christian/Bentner, Ariane (1997): Organisationskultur erforschen und verändern. Ein Methodenrepertoire zur qualitativen Analyse und praktischen Beratung. Frankfurt/M.

Brückner, Peter/Krovoza, Alfred (1972): Was heißt Politisierung der Wissenschaft und was kann sie für die Sozialwissenschaften heißen? Frankfurt/M.

Bude, Heinz (1985): Der Fall und die Theorie. Zum erkenntnislogischen Charakter von Fallstudien. In: Gruppendynamik, Heft 4, S. 421–427

Daxner, Michael (1996): Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek

Doppler, Klaus/Lauterburg, Christoph (19976): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt/M.

Geertz, Clifford ([2]1991): Dichte Beschreibung Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.

Greif, Siegfried/Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1996): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen

IJGD Seminarhandbuch (1997): Geschichte und Theorie des selbstorganisierten Lernens in Workcamps. o.O.

Heidack, Clemens (19932): Kooperative Selbstqualifikation als geistige Wertschöpfungskette im Prozeß eines ganzheitlichen, wechselseitigen Lernprozesses in der Organisationsentwicklung. In: ders. (Hrsg.): Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. München, S. 21–42

Hörster; Reinhard/Müller, Burkhard (1996): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische in der Sozialpädagogik? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 614–648

Kornegger, Peggy ([2]1982): Anarcha Feminismus, Berlin

Rost, Friedrich (1994): Techniken erziehungswissenschaftlichen Arbeitens. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek, S. 592–624

Sahm, August (1993): Verbesserung des zwischenmenschlichen Verhaltens durch gemeinsames Lernen in Arbeitsgruppen. In: Heidack, Clemens (Hrsg.) ([2]1993): Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation – die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. München, S. 145–166

Sozialpolitische Umschau, H. 281 (1998): Sozialkompetenz steht für Betriebe ganz oben. Bonn: Presse und Informationsamt der Bundesregierung 22.6.1998

Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.

Weber, Susanne (1998): Organisationsentwicklung und Frauenförderung. Eine empirische Untersuchung in drei Organisationstypen der privaten Wirtschaft. Frankfurt/M.

Weyh, Helmut (1993): Kreativität. Ein Spielbuch für Manager. Düsseldorf

III. Versuch einer kurzen Zwischenbilanz

Nicole Hoffmann

„Schlüsselerlebnis“ als „Erlebnisschlüssel“?

Der Blick auf das Spektrum der einzelnen Artikel dieses Bandes verdeutlicht die Vielzahl möglicher Ansatzpunkte bzw. potentieller Foki, die vorliegenden Beiträge zu selbstorganisiertem Lernen zusammenfassend zu betrachten. Eine Variante stellt dabei die gesonderte Berücksichtigung des Verhältnisses von Lernerfahrung und biographischer Erinnerung dar. Im Sinne einer kurzen Zwischenbilanz wird im folgenden als Leitfaden für den Rückblick vor allem auf die Thesen von Ursula Bredel (in diesem Band) Bezug genommen. Sie sollen als Leitfaden für einen Rückblick auf die Beiträge dienen. Jenseits eines Anspruchs auf eine systematische oder vollständige Auswertung steht eine Sondierung des spezifischen Zugangs im Vordergrund, den biographisches Erinnern und professionelle Reflexion für die erwachsenenbildnerische Debatte eröffnen (können). Es sollen vor allem sich andeutende Tendenzen sowie u.U. überraschende Aspekte angesprochen werden, ohne jedoch jedem einzelnen Beitrag in seiner Tiefe bzw. allen Beiträgen in ihrer Breite gerecht werden zu können.

„Wir reden über die Schule. Ein wunderbares Thema, wenn man jemanden kennenlernt. So viele gemeinsame Erlebnisse, fünfhundert Kilometer voneinander entfernt. Unser Deutschlehrer muß die selbe Person gewesen sein ... Soviel Erinnerungen ... Wir haben die gleiche Vergangenheit“, heißt es in einem Beitrag von Michalis Pantelouris im Magazin „jetzt“ der Süddeutschen Zeitung (14.09.1998, S. 10). Eine Erinnerung an die Schulzeit – und damit vorwiegend an fremdorganisiertes Lernen – scheint zunächst ohne weitere erklärende Ausführungen auszukommen und unter raschem Zugriff auf Erinnerungsmaterialien eine gemeinsame Basis zu schaffen. Wie verhält es sich aber mit der Erinnerung an selbstorganisiertes Lernen; insbesondere wenn Lern- bzw. Lehr-Profis gefragt sind? Die Kontrastierung von fremd- und selbstorganisiertem Lernen aufnehmend wird dazu der Blick im folgenden auf drei Bereiche gerichtet: die Handlungs-, die Beziehungs- sowie

die Zeit-/Raum-Strukturen (im Anschluß an die von Bredel vorgeschlagene Strukturierung in diesem Band).

1. Zu den Handlungsstrukturen

Bredel zufolge handelt es sich bei fremdorganisiertem Lernen dem Typus nach um eine gesteuerte Entwicklung bzw. eine gezielte Substitution subjektiver Schemata durch objektive Gesetzmäßigkeiten. Im Gegensatz dazu zielt selbstorganisiertes Lernen auf die Erweiterung subjektiver Schemata durch aktive und möglichst vollständige Abarbeitung eines Problemlösungsprozesses. Eine Differenz läßt sich demnach bereits hinsichtlich des Lernanlasses ausmachen.
Auch bei den Lernanlässen der in diesem Band vorliegenden Beiträge handelt es sich oftmals um Situationen, die die Personen vor Probleme stellen, die herausfordern, die die Bewältigung von z.T. unbekannten Anforderungen mit sich bringen. Dohmen zum Beispiel schreibt von einem Gefühl der Überforderung bzw. von „Herausforderungssituationen". Bei anderen AutorInnen ist das Lernen eingebunden in biographische Krisen oder Transferpassagen bzw. in Konsequenzen, die sich erst aus einer Weichenstellung im Rahmen des Lebenslaufs ergeben (Religiöses Elternhaus, Berufseinstieg, Umgang mit neuen Medien, Bewährung angesichts von außen herangetragener Anforderungen). Sie stellen sich im Rückblick oftmals sogar als miteinander verkettet dar (vgl. Rothamel, Krug, Foster, Alheit). Somit ist es gerade die „Gebrauchswertorientierung" selbstorganisierten Lernens, die einerseits zwar aufgrund externer Ansprüche eine – unterschiedlich konkrete – Zielrichtung vorgibt, doch andererseits den Beteiligten im Hinblick auf Formen, Materialien und Lernschritte die Wahlfreiheit eröffnet. Selbstorganisiertes Lernen unter Gebrauchswertorientierung bzw. als Bewältigungsstrategie sprengt dabei zudem die klassischen Grenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in bezug auf die Öffnung der Kategorie für einen aktiven Aneignungsprozeß des Subjektes (vgl. u.a. die Beiträge von Dohmen, Nuissl, Foster, Götz).
Die Eigenbeteiligung ist in den geschilderten Fällen stets eine graduelle, die dazu noch innerhalb des Lernprozesses variieren kann. In keinem Beitrag sind alle Dimensionen der Selbstorganisation – von der freiwilligen Entscheidung zum Lernen über die Bestimmung von Inhalten, Formen, Zielen etc. bis hin zur selbstorganisierten Evaluation – gänzlich

den Lernenden überlassen. Trotzdem verweisen alle AutorInnen darauf, daß der Eigenbeteiligung der Lernenden im gesamten Lernprozeß prinzipiell große Bedeutung beizumessen ist. Die vorgestellten Spielarten selbstorganisierten Lernens beziehen sich zumeist auf die Lernorganisation im engeren Sinne (z.B. auf Formenmix, zeitliche und räumliche Flexibilität). Es besteht nur selten eine Wahl in bezug auf die Lerninhalte bzw. bezüglich der Frage, ob überhaupt gelernt werden soll.
Dieser Umstand ist allerdings bereits in der Anlage des Buches insofern mitbegründet, als die AutorInnen um die Schilderung von biographischen *Lern*-Erlebnissen bzw. -Prozessen gebeten wurden. Die erinnernde Rückschau auf ein Lernergebnis erschwert u.U. auch die Erfassung der früheren Ausgangssituation, die Lernen nicht als (primären) Effekt im Auge hatte. Auch bringt es die spezifische Fragestellung mit sich, daß eine Gebrauchswertorientierung bzw. eine Bewältigungsfunktion des Lernens zwar rückblickend beschreibbar erscheint, aber nicht gezielt durch Lehre herbeiführbar ist. Die Bedeutung der Intentionalität des Lernens gewinnt in der für diesen Band gewählten Herangehensweise eine zusätzliche, z.T. zirkuläre Dimension. So erscheint es bei einem inhaltlich relativ konkret vorgegebenen Lernziel durchaus sinnvoll, fremdorganisierte Wege bzw. bereits didaktisch aufbereitete Pfade zu begehen (vgl. das Beispiel von Lernen am PC bei Reischmann). Vor allem bei allgemeineren, abstrakteren Zielebenen (etwa der „Handlungsfähigkeit" bei Zech) kommen jedoch offene, forschende, situative oder entwickelnde – d.h. der Selbstorganisation mehr Platz einräumende – Formen ins Spiel (vgl. Knoll, Dohmen, Zech, Götz). Dies gilt insbesondere für Situationen, in denen – wie erst der Rückblick zeigt – zu Beginn kein intentionales Lernziel auszumachen war (vgl. Foster, Rothamel, Alheit).
Hinzu kommen Konsequenzen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Erinnerung und Beteiligung des Selbst am Lernprozeß. Die größere bzw. andersartige Eigenbeteiligung der Lernenden mag zwar – Bredel zufolge – die Erinnerungswahrscheinlichkeit selbstorganisierten Lernens im Vergleich zum fremdorganisierten erhöhen, doch unterliegt die individuelle Erinnerungsleistung dabei methodisch schwer kontrollierbaren Mechanismen der Selektion und (Re-) Konstruktion, zumal die beteiligten AutorInnen nach Lernerfahrungen gefragt wurden, die aus verschiedensten Gründen eine intensive Verankerung im Gedächtnis gefunden haben können.

In der Erinnerung an vergangene fremdorganisierte Lernprozesse spielen die Lehrenden ein zentrale Rolle. Die affektive Aufladung der Beziehung zu den Lehrenden hängt, so Bredel, damit zusammen, daß sie als zwingend notwendiges Komplement für den Lernenden fungieren – allerdings in einer durch ihre Beurteilungs- und Autoritätsfunktion asymmetrischen Beziehung. Im Hinblick auf das selbstorganisierte Lernen ist aufgrund eines anderen Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden hingegen eine weniger stark personifizierende Erinnerung zu erwarten.
Die größere Bedeutung und die Varianz der individuellen Handlungsmuster im selbstorganisierten Lernen weisen den „Lehrenden" (etwa bei Knoll) eher initiierende, prozeßbegleitende oder beobachtende Rollen zu. Auch aus der Sicht der Lernenden durchdringen sich die Eigenbeteiligung und die Einbeziehung anderer Personen beim Lernen:. Letztere treten als Lehrende, Beratende, Unterstützende, Mitlernende, Beobachtende, Konkurrierende, Verhindernde oder Herausfordernde in Erscheinung (etwa bei Rothamel, Reischmann, Nuissl, Weber, Zech, Götz, Alheit). Charakteristisch ist dabei, daß die Lernenden über die Art der Beteiligung anderer Personen am Lernprozeß wenigsten in manchen Phasen mitentscheiden können. Zudem ist in den geschilderten selbstorganisierten Lernerlebnissen der Grad der Beteiligung anderer Personen unterschiedlich präsent. Die konstatierte „Personalisierung" der Erinnerungen bei fremdorganisiertem Lernen fällt bei selbstorganisiertem Lernen somit sehr viel heterogener aus.
Nun könnte des weiteren vermutet werden, daß die „Inselsituation" selbstorganisierter Lernerfahrungen in einem Meer unterrichtgestützter Lernformen diese in der Erinnerung besonders relevant erscheinen läßt. Diese These findet jedoch mit Blick auf die Beispiele dieses Bandes nur wenige Belege. Vielmehr stand bereits in den meisten „Vorverhandlungen" mit den AutorInnen vor und während der Erstellung der Beiträge die Schwierigkeit der Auswahl des Erinnerten im Vordergrund – im Sinne der Isolation bzw. Herauslösung eines „Schlüsselerlebnisses" aus der Biographie. Hinzu kommt die Problematik der sprachlichen Fassung und schriftlichen Darstellung von Lernerfahrungen. Phänomene selbstorganisierten Lernens stellen sich hier als spezifisches Erinnerungsmaterial dar, auf das in unterschiedlichster Reichweite zugegriffen wird. So handelt es sich in den Texten selten um singuläre „Schlüsselerlebnisse" sondern eher um Prozesse oder Phasen, die in die Ge-

samtbiographie und/oder einen komplexen Kontext eingebunden werden. Breite Kontextualisierungen werden vorgenommen und z.T. als zentrales Element des jeweiligen Lernprozesses eingeführt (vgl. „Referenzfilter" bei Krug). Auch erfolgt eine Einbindung der Schlüsselerlebnisse in längerfristige Wirkungsketten, die in ihren Ursprüngen bereits in der Kindheit verortet werden bzw. mit grundlegenden persönlichen Orientierungen und Werthaltungen verknüpft sein können (vgl. u.a. Weber, Foster, Knoll). Zwar werden vielfach Prozesse geschildert, die in Einzelschritte zerlegt werden (vgl. Nuissl, Rothamel, Zech), doch werden sie eher aus der Sicht der Lernergebnisse rekonstruiert. Insbesondere die Reflexion des Geschilderten bezieht sich stark auf die Wirkung eines eingetretenen Lernergebnisses auf das weitere (berufliche) Handeln oder auf folgende Lernentscheidungen (vgl. etwa Reischmann, Zech, Nuissl). In gesteigerter Prägnanz läßt sich die Spezifik selbstorganisierten Lernens als Erinnerungsmaterial am Beispiel der zeitlichen und räumlichen Strukturen aufzeigen.

3. Zu den Zeit-/Raumstrukturen

Fremdorganisiertes Lernen zeichnet sich durch vorab festgelegte Zeiten und Orte aus, die die Lernerfahrung unabhängig von den einzelnen Lernenden standardisieren und synchronisieren. Die assoziative Verbindungsmöglichkeit mit spezifischen Zeiten und Orten erhöht einerseits die Erinnerungswahrscheinlichkeit; andererseits sind verschiedene Lerninhalte und -prozesse im Vergleich untereinander wahrscheinlich schwieriger zu differenzieren, da die Normierung der Rahmenbedingungen zu Ununterscheidbarkeit führt. Dies führt zu einer scheinbar paradoxen Situation: Fremdorganisiertes Lernen wird aufgrund stärkerer Standardisierung bzw. geringerer Eigenbeteiligung seltener als persönlicher Lernprozeß erinnert, doch kann es aufgrund seiner Formalisierung biographisch-zeitlich fixiert und mit bestimmten personalen, institutionellen, räumlichen Strukturen assoziiert werden. Hinzu kommen auf der Basis der standardisierten Lernsituation entstandene kollektive Deutungsmuster, die fremdorganisiertes Lernen einer konsensuellen Verbalisierung zugänglich machen (vgl. die eingangs zitierte Sequenz von Pantelouris). Allerdings treten in der Erinnerung an formalisiertes Lernen eher andere Elemente als die des Lernprozesses in Erscheinung, z.B. ein ungewöhnlicher Lehrer/eine ungewöhnliche Lehrerin.

Ohne eine fixierte institutionelle Zeit- und Territorialordnung eröffnet das selbstorganisierte Lernen hingegen die Möglichkeit zu individueller Kontextualisierung, die eine Erinnerung einzelner Lernerfahrungen begünstigt. Die erinnernde Erfassung fällt facettenreicher und detaillierter aus, da weder das Lernen selbst noch dessen Beschreibung bereits durch einheitlich vorgenormte Kategoriensysteme oder Muster dominiert wird. Ebenso verdeutlichen die Artikel dieses Bandes, daß es sich beim selbstorganisierten Lernen um ein Thema handelt, das sich gerade aufgrund des mangelnden Konsenses über sprachliche Zugangsmöglichkeiten einer homogenen Wiedergabe versperrt.
So ist auch kein gemeinsamer Gebrauch des Begriffs „Selbstorganisation" auszumachen. Verschiedenste Ebenen, Dimensionen und Kriterien werden zur Beschreibung herangezogen. Vielmehr kann von einem Perspektivenwechsel gesprochen werden, der – z.T. im Kontext der Diskussionen um lebenslanges Lernen – versucht, Lernen jeweils aus der Sicht der den Aneignungsprozeß gestaltenden Subjekte zu verstehen. Die Rolle der Lehrenden tritt damit in den Hintergrund bzw. wird zu einer Rahmenbedingung unter anderen. Allerdings verweist die vielfach beschriebene Verknüpfung von fremd- und selbstorganisierten Anteilen einer Lernerfahrung (vgl. u.a. Dohmen, Nuissl, Krug, Foster, Reischmann, Alheit) darauf, daß eine trennscharfe Unterscheidung zwischen beiden Formen eher im Sinne analytischer Artefakte fungiert. Auch innerhalb der Reflexion einer einzelnen Biographie kann selbstorganisiertes Lernen selten linear einem theoretischem Ansatz zugeordnet werden. Es handelt sich um einen Gegenstand, der kaum als isoliertes Phänomen zu erinnern ist und sich oftmals den Versuchen des „Begreifens" zu entziehen scheint. Vorhandene bildungswissenschaftliche Kategoriensysteme erweisen sich insofern als unangemessen, als der spezifisch idiosynkratische Prozeß des selbstorganisierten Lernens einem curricular objektivierten Erscheinungsbild widerspricht.
Trotzdem bleiben Möglichkeit und Notwendigkeit der Reflexion von selbstorganisierten Lernprozessen in allen Beiträgen prinzipiell unbestritten. Dies gilt in besonderem Maße mit Blick auf das erwachsenenbildnerische Professionswissen. Wenn auch der Transfer des beruflichen Know-how auf die eigene Biographie ein eher seltener Anlaß ist, so bedarf professionelles Handeln charakteristischerweise einer Systematisierung des Erfahrungswissens. Die Heterogenität der Aufgaben sowie die relative Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung des beruflichen Handelns von ErwachsenenbildnerInnen mag die Distan-

zierung erschweren, da bereits für die Profession selbst kaum auf kollektiv konsensfähige Muster zurückgegriffen werden kann (vgl. Status des exotischen Sonderlings bei Rothamel). Die Erinnerung des Lern*prozesses* kann u.U. für die Lernenden selbst von geringerer Bedeutung sein, doch für die Lehrenden – als Unterrichtende oder als BegleiterInnen – ist sie eine entscheidende Zugangsmöglichkeit und Informationsquelle für Möglichkeiten und Grenzen der Organisation ihres beruflichen Tuns – auch wenn die subjektiv biographisch aufgeladenen Beispiele selbstorganisierten Lernens nicht zu allgemeinen Lehrstrategien objektivierbar sind.

Insofern wäre ein Ausbau der methodischen Instrumentarien wünschenswert, die eine gezielte Nutzung dieser Quellen ermöglichen könnten. Dazu gehören beispielsweise die Verfahren der – im Beitrag von Zech angesprochenen – „Kollektiven Biographieforschung", eines ethnographisch-diagnostischen Vorgehens (vgl. Weber) oder des evaluativen Vergleichs von fremd- und selbstorganisierten Lernformen (vgl. Bredel).

Eine Fortsetzung der Debatten zum selbstorganisierten Lernen kann vor dem Hintergrund des biographischen Erinnerns auf drei Ebenen Ansatzpunkte finden:

– auf der Ebene der Selbstreflexivität innerhalb des Lernprozesses – sei es auf systemischer Ebene (vgl. etwa Zech), auf diagnostischer Ebene (vgl. etwa Weber), auf den Lernprozeß spiegelnder Ebene (vgl. etwa Götz) oder auf individuell-biographischer Ebene (vgl. etwa Nuissl, Alheit),
– auf der Ebene der professionellen Reflexion, im Sinne eines wie auch immer gearteten Bewußtseins für die Spezifik erwachsenenbildnerischen Tuns (vgl. etwa Foster, Rothamel, Alheit) einschließlich seiner Möglichkeiten und Grenzen angesichts eines fragilen und flüchtigen Gegenstandes (vgl. etwa Reischmann),
– auf der Ebene der disziplinären Reflexivität, im Sinne eines Selbstbezuges bildungswissenschaftlicher Begriffe und Theorien auf die alltägliche Lernwirklichkeit (vgl. etwa Zech, Weber, Krug, Götz) sowie der Sensibilität der Fachwissenschaft für die gesellschaftliche Rezeption und das Risiko der Instrumentalisierung erziehungswissenschaftlicher Befunde und Begriffe (vgl. etwa Foster).

In diesem Sinne können – im Anschluß an Knoll – die geschilderten Schlüsselerlebnisse selbstorganisierten Lernens zu analytischen Erlebnisschlüsseln werden.

AutorInnen

Dr. Ursula Bredel, geb. 1965, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Germanistik der Freien Universität Berlin

Dr. Günther Dohmen, geb. 1926, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen

Helga Foster, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin

Klaus Götz, geb. 1957, Dr. phil., Dipl.-Päd., Leiter „Managementkonzepte" bei „Personal-Zentrale" der Daimler-Banz AG, Gastprofessuren an den Universitäten Klagenfurt und Innsbruck

Nicole Hoffmann, geb.1966, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung (IRS) in Erkner bei Berlin

Prof. Dr. Jörg Knoll, geb. 1943, Professor für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig

Dr. Peter Krug, geb. 1943, Leiter der Abteilungen Weiterbildung und Pädagogische Dienste im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz, Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz

Dr. Ekkehard Nuissl, geb. 1946, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Antje von Rein, geb. 1956, Erwachsenenbildnerin, derzeit Promotion, Lehrauftrag an der Universität Marburg

Dr. Jost Reischmann, geb. 1943, Professor am Lehrstuhl für Andragogik der Universität Bamberg

Alexandra Rothamel, geb. 1969, Dipl.-Päd., Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Weiterbildungsreferentin in der Personalabteilung einer Großbank

Susanne Weber, geb. 1963, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Marburg

Dr. Rainer Zech, geb. 1951, Professor für Bildungsforschung an der Universität Hannover, Leiter des Instituts für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e.V. in Hannover