

REPORT 35

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG
JUNI 1995**

**THEMA:
TEILNEHMER/-INNEN IN DER
ERWACHSENENBILDUNG**

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

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**

**Nr. 35
JUNI 1995**

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Herausgeber

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

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes – ist ein wissenschaftliches Serviceinstitut auf der „Blauen Liste“, der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Es vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Erscheinungsweise

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

Bezugsbedingungen

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

Publikationsrechte

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

Herausgeber der Nummer 35: Horst Siebert, Hannover
Koordination der Rezensionen: Christa Brechler, Frankfurt/M.

Die Deutschen Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung :

wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende
Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung
(DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen
Volkshochschul-Verbandes. – Frankfurt [Main] : DIE.

Erscheint halbjährl. – Früher verl. von dvv, Dr.–, Vervielfältigungs-
und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von d. AfeB, Heidelberg,
danach von der PAS, Frankfurt, Main. – Aufnahme nach Nr. 33
(1994). – Nebent.: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
(DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-
Verbandes

Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung
ISSN 0177–4166

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

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Editorial | 7 |
| TEILNEHMER-/INNEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG | 9 |
| <i>Hans Tietgens</i> Nicht der Arbeiter, die Sprache ist das Problem | 11 |
| <i>Rolf Arnold</i> Der Teilnehmer als Konstrukt | 17 |
| <i>Jürgen Wittpoth</i> Das überforderte Subjekt | 24 |
| <i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Teilnahmemotive | 29 |
| <i>Wiltrud Gieseke</i> Emotionalität in Bildungsprozessen Erwachsener | 38 |
| <i>Matthias Trier</i> Außerbetriebliche berufliche Weiterbildung in Ostdeutschland im Erleben von TeilnehmerInnen | 47 |
| <i>Christiane Schiersmann</i> Berufliche Weiterbildung von Frauen – ein Ansatzpunkt zum Aufbrechen geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegmentierungen? | 55 |
| <i>Dieter Gnahs</i> Weiterbildungsqualität aus Sicht der Teilnehmenden | 62 |
| REZENSIONEN | 69 |
| DAS BUCH IN DER DISKUSSION | 71 |
| Edmund Kösel: Die Modellierung von Lernwelten (<i>Rolf Arnold, Johannes Weinberg, Horst Siebert</i>) | |
| SAMMELBESPRECHUNG | 75 |
| Möglichkeiten der Bildung Älterer (<i>Hans Tietgens</i>) | |

| | |
|---|-----|
| BESPRECHUNGEN | 76 |
| Ingrid Conradi u.a. (Hrsg.): Lernen ohne Grenzen <i>(Gerhard von der Handt)</i> | |
| Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Kulturelle Bildung <i>(Herbert Bohn/Richard Stang)</i> | |
| Leo Ensel: „Warum wir uns nicht leiden mögen“ <i>(Heidi Behrens-Cobet)</i> | |
| Ralf-Dietmar Hegel u.a.: Die produktive Kraft der Unfreiheit <i>(John Erpenbeck)</i> | |
| Detlef Horster: Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis <i>(Erika Seidel)</i> | |
| Sylvia Kade (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden <i>(Horst Siebert)</i> | |
| Walter Leirman: Four Cultures of Education <i>(Jost Reischmann)</i> | |
| Brigitta Michel-Schwartze: Die Fortbildungspolitik der Bundesanstalt für Arbeit und ihre pädagogischen Konsequenzen <i>(Burkhard Lehmann)</i> | |
| Hildegard Vieregge u.a. (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht <i>(Ulrich Paatsch)</i> | |
| KURZINFORMATIONEN | 91 |
| AutorInnen | 119 |

Editorial

Die TeilnehmerInnen der Erwachsenenbildung

Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung scheinen auseinanderzudriften, und sie scheinen sich partiell zu selbstreferentiellen Systemen zu entwickeln. Die „kognitiven Landkarten“, die HochschullehrerInnen, BildungspolitikerInnen, pädagogische MitarbeiterInnen und Verwaltungsangestellte von Erwachsenenbildung haben, weisen nur wenige Gemeinsamkeiten auf. Eine der Schnittmengen der unterschiedlichen Perspektiven sollte die Frage nach dem/der TeilnehmerIn sein. Deshalb haben wir dieses Schwerpunktthema ausgewählt.

Man mag zu bedenken geben, daß über die TeilnehmerInnen – seit der „neuen Richtung“ der Weimarer Volksbildung – alles Wesentliche geforscht und geschrieben wurde. Vor allem in den 70er Jahren waren Befragungen zur Weiterbildungsmotivation und -beteiligung beliebte Dissertationsthemen. Dennoch: Die Individualisierungsthesen von Ulrich Beck u.a., das Habituskonzept von Pierre Bourdieu, die zahlreichen Biographie- und Milieuforschungen haben auch die Frage nach dem „Subjekt der Bildungsarbeit“ neu akzentuiert. Es scheint nicht selbstverständlich zu sein, daß Erwachsene aus eben den Gründen Bildungsveranstaltungen besuchen, die das pädagogische Personal (oder die Theorie) für sie formuliert hat. So ist nicht nur unser empirisches Wissen über die Teilnahme (und die Nichtteilnahme) unzureichend, sondern auch anthropologische, ethische und erkenntnistheoretische Fragen über unsere Vernunftfähigkeit und über das, was man früher „Bildsamkeit“ genannt hat, sind neu zu diskutieren. Nicht zufällig wird ein Klassiker wie „Die Antiquiertheit des Menschen“ von Günther Anders in jüngster Zeit wieder häufiger zitiert.

Doch es gilt nicht nur, alte Fragen neu zu stellen, sondern auch die konstruktivistische Erkenntnis ernstzunehmen, daß auch unsere pädagogischen Begriffe vom „lernenden Erwachsenen“ lediglich Konstrukte sind, die nicht mit „objektiven Realitäten“ zu verwechseln sind. Zu Recht stellt Hans Tietgens am Ende seines hier aufgenommenen Beitrages fest, es sei für die Qualität der Erwachsenenbildung „förderlich, die Einsichtshorizonte der Planenden und Lehrenden forschungsgestützt in einer Weise zu erweitern, die ihnen Zugänge zu den Auslegungshorizonten der Teilnehmenden eröffnet“.

Die Auswahl der Beiträge dieses Heftes orientiert sich nicht primär an den Zielgruppen der Erwachsenenbildung, sondern an den wissenschaftlichen Zugängen, an den theoretischen Perspektiven. Es wird auch in Zukunft darum gehen, Theorien über Erwachsenenbildung empirisch zu unterfüttern und empirische Materialien theoriegeleitet zu interpretieren.

Noch eine Anmerkung zu dem „aktuellen Buch“: Wir werden das „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, herausgegeben von Rudolf Tippelt, im nächsten REPORT in einem größeren Zusammenhang („Die Erwachsenenbildung im Spiegel ihrer Handbücher“) behandeln. Für den hier vorliegenden REPORT 35 haben wir das Didaktik-Handbuch von E. Kösel ausgewählt, das zwar nicht für die

Erwachsenenbildung geschrieben wurde, das aber wegen seiner konstruktivistischen und postmodernen Orientierung auch für unsere Disziplin bemerkenswert ist.

Hannelore Faulstich-Wieland
Ekkehard Nuisl
Horst Siebert
Johannes Weinberg

Frankfurt/M., März 1995

TEILNEHMER/INNEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Nicht der Arbeiter, die Sprache ist das Problem*

Von neuer Lektüre alter Texte zu berichten ist inzwischen sogar journalistisch eine übliche Präsentationsform geworden. Hier nun bin ich aufgefordert, ein eigenes Schreibprodukt wieder zu lesen und zu kommentieren. Es ist dies eine Aufforderung, mich über eine Auftragsarbeit zu äußern, denn es war der Arbeitskreis großstädtischer Volkshochschulen, der ein Gutachten zu der Frage: „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule“ erbeten hatte. So entstand ein kondensierter Forschungsbericht, der als unveröffentlichtes Manuskript außerordentliche Verbreitung fand, aber erst nach 14 Jahren in Wolfgang Schulenburgs Sammelband „Erwachsenenbildung“ in der Reihe „Wege der Forschung“ der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft gedruckt erschien (S. 98–174).

Wie oft bei Texten, die viel und schnell gelesen werden, war die Resonanz eine andere als beabsichtigt. Allerdings war ich auch noch einer Fehleinschätzung unterlegen. Ich hatte nämlich aus der Sekundärliteratur die These von der Abstinenz der Arbeiter in der Weimarer Zeit gegenüber der Volkshochschule übernommen. Nach heutiger Kenntnis der Berichte und nach Statistiken läßt sich dies aber nicht mehr behaupten, wenn auch gelegentlich in der Lokalpresse von dem Zuwenig an Arbeitern und dem Zuviel an Marxismus zu lesen war. Da ließe sich eine historische Meditation anschließen. Wenn es aber wie hier um das Heute und Morgen geht, erscheint mir wichtiger, an die ursprüngliche Intention meiner damaligen Publikation zu erinnern. Sie hatte bis dahin kaum beachtete Lernschwierigkeiten erkennen lassen. In der folgenden Diskussion allerdings wurden sie durch sozial-moralisches Aufwallen überdeckt. Dazu haben sicherlich die von mir herangezogenen betriebssoziologischen und arbeitspsychologischen Beobachtungen und Einsichten beigetragen. Sich ihrer zu erinnern könnte für das Ausmaß der Situationsveränderung sensibilisieren und damit das Verstehenspotential erhöhen. Immerhin wird aus guten Gründen Erwachsenenbildung als eine Form der Vergangenheitsverarbeitung bezeichnet. Das unmittelbar Aktuelle, Diskussionswerte aus dem Gutachten von einst ist aber gerade das, was bei seiner Rezeption ausgeblendet wurde: die Hinweise auf den Zusammenhang von Sprachgebrauch und Lernvermögen.

Was ich mit der Akzentuierung meines Gutachtens im Auge hatte, war, auf Bernsteins Analyse der Sprachbarrieren und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung aufmerksam zu machen. Sie ist gelegentlich auch weiterverfolgt worden, wie die Dissertation von H.C. Schalk zeigt. Sehr bald aber war aus „Bildungsbarrieren“ ein Modebegriff der Bildungsreform geworden, und es wurde eine ausschließlich gesellschaftskritische Auslegung favorisiert, was zugleich eine zeitweilige Umwertung der Arten

* Anm.: H. Tietgens wurde gebeten, seine Studie „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ (1964) neu zu lesen und zu kommentieren (H.S.).

des Umgangs mit der Sprache nach sich zog. Auf jeden Fall reduzierte sich die Diskussion auf soziologische Aspekte. Das war zweifellos eine Folge der emanzipatorischen Welle um 1970. Aber wenn die Lernpsychologie damals gleichsam das Feld räumte, so lag es auch an ihrer Tendenz, sich entweder humanistisch zu versteigen oder sich quantitativ zu verengen. Und die Kommunikationswissenschaften hatten damals noch ihre theorieverhafteten Sorgen, die an der forschungsmethodischen Entfaltung hinderten. Ein Jahr nachdem das Gutachten gedruckt erschien, konnte man schließlich einen Sammelband lesen „Gibt es die Sprachbarriere noch?“ (tatsächlich der entlarvende Singular!), mit dem auf schwer erklärbare Weise die Frage bejaht und zugleich das Thema verabschiedet wurde (Ermert 1979). So blieb auch der Band von W. Heitmeyer u.a.: „Perspektiven mediensoziologischer Forschung“, für die Erwachsenenbildung ohne Folgen, wo ich im Rahmen des Themas „Sprache und Medien“ (S. 48–173), in den Kapiteln „Sprachbarrieren als Interpretationsinstrument“, „Kognitive Modalitäten des Lerngeschehens“, „Der Zusammenhang von Lernverhalten und Sprachgebrauch, Kommunikationsstruktur und Verständigungsproblematik“ noch einmal einen neuen Zugriff auf das Sprachbarrierenproblem versucht habe.

Das Stichwort Medien könnte indes dem Thema eine neue Perspektive geben. Dafür will allerdings die Ausgangsbasis von Bernstein recht verstanden werden. Seiner Unterscheidung von restringiertem und elaborem Sprachcode kommt dann Erkenntniswert zu, wenn man sie nicht, wie bei eilfertiger Rezeption geschehen, dichotomisch, sondern tendenziell, graduell versteht. Außerdem sind sie nicht schon von sich aus schichttrennend, sondern die unterschiedlichen sprachlichen Strategien werden vielmehr situationsspezifisch genutzt. Insofern bestimmte Situationen in bestimmten sozialen Milieus überproportional oft auftreten, prägen sich Sprachumgangsstile aus, die sich im Kontext der Frühkindheitserziehung auswirken. Wenn dies weitere Folgen für den Entwicklungsprozeß mitbringt, dann vor allem dadurch, daß die Art des sichtbar werdenden Umgangs mit der Sprache jeweils eine Affinität zu bestimmten Arten des Lernens hat. Das betrifft die Vorstellungen vom Lernen, die Einstellungen dazu, die Herangehensweisen an die jeweiligen Anforderungen und Aufgaben. Der Modus der Wahrnehmungen ist dabei genauso verhaltensrelevant wie die Elastizität der Verarbeitungsfähigkeit. Alles dies gerinnt in Modalitäten sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten, die dann rückwirkend bemerkbar werden. Wenn also zwischen impulsiven und reflexiven, feldabhängigen und feldunabhängigen, datenorientierten und strukturorientierten kognitiven Stilen unterschieden wird, so sind dies unterschiedliche Ausprägungen der Lernfähigkeit, deren Eigenart am ehesten am unterschiedlichen Umgang mit den sprachlichen Möglichkeiten erfaßt werden kann. Auf diesem Hintergrund habe ich damals den additiv-kasuistischen Lerntypus mit dem vorwiegend restringierten und das antizipierende, sinnvorwegnehmende Lernen mit dem elaborierten Code in Verbindung gebracht.

Es wird hier also angenommen, daß die Denkungsart, wie früher gesagt wurde, sprachlich gebunden ist und die Souveränität in der Nutzung der Sprache die Möglichkeiten der Lernkapazität erweitert. Das kommt insbesondere dann zur Geltung, wenn

zum Lernen das Herstellen von Datenrelationen gehört, und dies ist eigentlich immer der Fall, wenn eine elementare Form der Wissens- und Handlungsaneignung überschritten wird. Wenn die Kohärenzbildung beim Lernen eine so große Rolle spielt, wie uns die Kognitionspsychologie verdeutlicht hat, dann wird zugleich das Unzureichende des restringierten Codes sinnfällig. Ebenso sollte klar sein, wie sehr affektive Momente die Lernenergien behindern oder anregen. Bedenkt man, in welchem Maße die Wirksamkeit der Erwachsenenbildung von den Selbstkonzepten ihrer Adressaten abhängig ist, dann wird unübersehbar, inwiefern das, was als Sprachbarrieren bezeichnet worden ist, ein Schlüsselphänomen für die begrenzte Wirkung von Erwachsenenbildung darstellt. Denn auch diese Selbstkonzepte stehen in Relation zu den individuellen Strukturen des Mitteilungsrepertoires und zu der Frage, welche Deutungsspielräume es erlaubt. Gefragt werden muß allerdings, was denn heute an der Lebenssituation anders ist als zu der Zeit, in der die Bedeutung des Sprachcodes erkannt worden ist. Das aber verlangt, die Folgen des Technisierungsprozesses zu überdenken, der seither stattgefunden hat. Konkreter: Was bedeuten elektronische Datenverarbeitung und Fernsehen für den Stellenwert und die Umgangsformen mit der Sprache?

Die Tendenz zur Computerisierung in der Arbeitswelt hat der traditionellen Unterscheidung der Arbeitsplätze nach dem jeweils überwiegenden Umgang mit Maschinen bzw. Werkzeugen, mit Zeichen und Zahlen oder mit Menschen ihre Bedeutung genommen. Eine solche Zuordnung konnte eine unterschiedliche Lern- und Bildungsbereitschaft verständlich machen. Die Gründe dafür waren in der jeweiligen Nähe oder Ferne des Arbeitsmediums zu den Lern- und Bildungsmedien zu sehen. Je vertrauter am Tage das Arbeiten an der Sprache und der Umgang mit Menschen, umso eher eine Abendbetätigung mit Lern- und Bildungscharakter. Daß hier die Industriearbeiter einen weiteren Weg hatten, unabhängig davon, welche Motivbildungen sonst eine Rolle spielen könnten, erschien plausibel. Wird die Maschine aber zum Computer, will der Umgang mit Zeichen gelernt sein, d.h. der Umgang mit Formen der Abstraktion. Ob sich daraus Denkgewohnheiten entwickeln, die den Übergang zur organisierten Lern- und Bildungsarbeit erleichtern, dürfte davon abhängen, inwieweit unterschiedliche Abstraktionsarten anschluffähig erscheinen. Zum einen kann es darum gehen, die Reduktion des Binären nachzuvollziehen und es mit dem Netz der Realität kompatibel zu halten. Zum anderen will erfaßt und annähernd durchschaut sein, was Ende der 80er Jahre mit dem Modebegriff Kontingenz zerredet wurde, inzwischen aber doch signalisieren sollte, worin die Schwierigkeiten bestehen, hermeneutisches Potential zu entfalten. Es bedürfte hier wohl genauerer Studien und Forschungen, was es für die Entwicklungsmöglichkeiten des Sprachcodes, seine Variationsfähigkeit bedeutet, in diesem neuen Sprachumfeld praktiziert zu werden. Daneben drängt sich die Frage auf, inwieweit programmierte Instruktion über sich selbst hinausführen kann.

So wie in den letzten 30 Jahren der Computer den Arbeitsplatz, so hat das Fernsehen die Freizeit besetzt. Seine Wirkungen sind mannigfach untersucht, doch ist dabei das

Diffizile möglicher Veränderungen des Sprachverhaltens kaum thematisiert worden. Auch hier befinden wir uns in einer zwiespältigen Situation. Einerseits ist das Hören eines elaborierten Codes selbstverständlicher Alltag geworden, andererseits droht die Fähigkeit des Zuhörens gegenüber dem beschleunigten Bilderfluß und Wortstrom verloren zu gehen. Die Rezipienten sind einem doppelten Wechselbad unterworfen. Zum einen ist es im Inhaltlichen die grotesk schnelle Abfolge von heiler Welt und zugespitzten Krisen. Dem wäre durch gezieltes Ein- und Abschalten (wer tut dies?) noch zu entgehen. Nicht mehr ist dies möglich bei der permanenten Doppelbeanspruchung, deren Problematik wir mit dem eleganten Begriff des Audiovisuellen ausweichen. Für die angeblich damit verbundene Forderung einer ganzheitlichen Wahrnehmung fehlt die Verarbeitungszeit. Das haben Untersuchungen schon zu Zeiten erkennen lassen, als das Fernsehen noch nicht durch Privatisierung zur Ablenkungsindustrie geworden war. Insofern kann auch die zeitweilige Chance zur teilweisen Sprachkultivierung kaum genutzt werden, abgesehen davon, daß die Präsentationsformen die Neigung, im Sinne des eigenen Wunsches und Wollens wahrzunehmen, unterstützt. Andererseits birgt Wirklichkeit immer auch etwas Sperriges, und so bleiben die Möglichkeit unterschiedlicher Wahrnehmungsarten und die Frage, wer oder was Wirklichkeit jeweils definiert, virulent. Nichtsdestotrotz wird sie durch das Fernsehen zur „kurz- und kleingehackten Wirklichkeit“ (Baacke).

Der restringierte Code hat also durchaus auch heute eine eigene Wirkungsgrundlage. Bezeichnend ist, daß ich den 70er Jahren auf der Suche nach didaktisch-methodischen Überlegungen zur Gegensteuerung gegenüber einer solchen Lernverödung ausgerechnet auf russische Psychologie gestoßen bin. Heute kann immerhin schon die Kognitionspsychologie auf verfolgenswerte Fahrten führen, denn es geht ja darum, wie einerseits unter dem Horizont des additiven Lernens angesetzt werden kann, andererseits Zugänge zu eigener Koordinationsfähigkeit, zur Erweiterung des Deutungspotentials gefunden werden können. In der erwachsenenbildungsinternen Diskussion ist dies mit den Varianten der Teilnehmerorientierung angesprochen worden. Für die Hinführung vom Kasuistischen zum Generellen müßte „die besondere Leistung (...) darin bestehen, die Zeichen, die mit der Wirklichkeit verbunden sind, in gezielten, langsamen und allmählichen Übergängen in Zeichen zu überführen, die losgelöst von der Wirklichkeit sind, wobei jeweils eine Ebene einen einsehbaren Bezug zu anderen haben müßte“ (Tietgens 1976, S. 123). Oder um ein aktuelleres Zitat aus dem Literatur- und Forschungsreport selbst zu bringen: da zu vermittelndes „Wissen gewissermaßen in semantische Einheiten zerlegt werden muß, beinhaltet das Verstehen eines Textes immer einen Prozeß der mentalen Kohärenzbildung: Der Lernende stellt semantische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen und größeren Textabschnitten der betreffenden sprachlichen Mitteilung her und rekonstruiert so die betreffende Wissensstruktur“ (Schnotz 1991, S. 82).

Bezeichnenderweise äußert sich der Verfasser im weiteren darüber, wie dieser Prozeß lehrend unterstützt werden kann, nicht aber über Schwierigkeiten, die Lernende dabei haben könnten. Es wird zwar die „Berücksichtigung von Verstehensvorausset-

zungs-Beziehungen“ gefordert, nichts aber darüber gesagt, woraus sie bestehen, obwohl allgemein von „diagnostischem Vakuum“ oder von „metakognitiven Defiziten“ die Rede ist. Die aber machen sich eben gerade dann bemerkbar, wenn die Funktionen von Sprache bei allen Anregungs- und Verarbeitungsprozessen nicht wenigstens unbewußt bewußt sind. Nicht zufällig ist auf Fragen an Lernende nach Lernschwierigkeiten immer wieder von äußeren Störfaktoren zu hören. Die Probleme denkerischer Zuordnungsaufgaben erscheinen nicht als kommunikel. Hinzu kommt das Mißliche, daß Angebote zum Lernen des Lernens selten angenommen werden. Es wird eine inhaltliche Einbettung gewünscht und dann das strukturell Wünschenswerte schnell vergessen. Neben der konkretistischen Einstellung der Lernenden mag dabei auch die didaktisch-methodische Gewohnheit eine Rolle spielen, meist nur zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen zu unterscheiden und zwischen ihnen verbindende Wege wenig zu bedenken. Wenn in jüngster Zeit in Rücksicht auf strukturelle Gegebenheiten und Einsichten abduktive Verfahren empfohlen werden, erhöht sich die Relevanz der sprachlichen Differenzierungsfähigkeit für realitätsaufschließende Denkopoperationen noch einmal mehr. Es steht zu hoffen, daß daraus Anstöße entstehen, der schwierigen Frage nachzugehen, wie die Sensibilität für den medialen Charakter von Sprache, Wissenserwerb und Verständigung erhöht werden kann.

Nach allem, was mir seit dem Gutachten „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule“ zu tun für notwendig in den Sinn gekommen ist, erscheint mir das Wichtigste, die mehr oder weniger statistische Frage: „Wer sind die Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung“ zu spezifizieren auf die interpretative Forschungsfrage: „Was geht in den Teilnehmern vor, wenn sie sich veranstalteter Erwachsenenbildung aussetzen?“ Mit dem Hinweis auf Vergangenheitsabhängigkeit und Deutungsmusterorientierung sind dazu im Kontext von Biographieforschung und Verlaufsbeobachtung einige Ansätze gegeben. Eine systematische Weiterführung aber ist ausgeblieben. So bleiben beispielsweise Bemerkungen wie: „Man muß ... zwischen objektiv vorhandener und subjektiv wahrgenommener Schwierigkeit“ (Schnotz 1991, S. 87) beim Lernen unterscheiden, treffend, aber unausgeführt. Zweifellos steht eine empirische Forschung, die sich den mentalen Strukturen zuwendet, vor beträchtlichen methodischen Schwierigkeiten, aber sie ist doch die einzige Möglichkeit, der Frage nach den Teilnehmenden ernsthaft nachzugehen. Wenn dies zugleich die nach den Erwartungen ist, so lenkt dies die Aufmerksamkeit auf eine vielschichtige Dimension, die nicht allein auf Antworten in Fragebogen zu fixieren ist. Ebenso wenig erscheint es vertretbar, alles dem hermeneutischen Potential von einzelnen zu überlassen. Vielmehr ist es für das Kultivieren der Erwachsenenbildungsangebote, also für die heute vielberufene Qualität, förderlich, die Einsichtshorizonte der Planenden und Lehrenden forschungsgestützt in einer Weise zu erweitern, die ihnen Zugänge zu den Auslegungshorizonten der Teilnehmenden eröffnet. Erst dann wäre das Leitthema dieses Heftes mehr als vordergründig zu bearbeiten.

Literatur

Baacke, D.: Kritische Medientheorie. München 1974

- Ermert, G. (Hrsg.): Gibt es die Sprachbarriere noch? Düsseldorf 1979
- Heitmeyer, W., u.a.: Perspektiven mediensoziologischer Forschung. Paderborner Forschungsberichte, Band 6. Hannover, Paderborn 1976
- Schalk, H.C.: Schichtspezifische Sprachunterschiede bei Erwachsenen. Dissertation. Wien 1977.
Auszüge in: Schalk, H.C./Tietgens, H.: Schichtspezifischer Sprachgebrauch als Problem der Erwachsenenbildung. Arbeitspapier Nr. 73 der PAS/DVV. Frankfurt/M. 1978
- Schnotz, W.: Prinzipien der Vermittlung kohärenten Wissens. In: REPORT 28/1991, S. 82–88
- Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978
- Tietgens, H.: Sprache und Medien. In: Heitmeyer u.a. 1976, S. 47–172
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg 1978, S. 98–174

Der Teilnehmer als Konstrukt

Wenn die These des Radikalen Konstruktivismus zutrifft, daß die wahrgenommene Welt eine komplexe Konstruktionsleistung des Gehirns ist, und „man (nur) sieht, was man weiß“ (Dürr/Strech 1991, S. 157), dann arbeiten auch Erwachsenenpädagogik sowie Erwachsenenbildungsforschung auf der Grundlage von Konstruktionen. Und für beide – Theorie und Praxis – gilt, „daß Wahrnehmen immer Interpretation und ‚Bedeutungs‘-Konstruktion ist“ (Kuhl 1993, S. 47)¹. Wissenschaftler *und* Praktiker müssen diese Konstruktionen letztlich aushandeln: „Das Wahrheitskriterium wird damit zwar nicht gänzlich verworfen, aber dennoch dem Konsensprinzip untergeordnet“ (ebd.)². Damit ist die Entwicklung des wissenschaftlichen und des professionellen „Weltbildes“ unmittelbar an die historisch-gesellschaftliche Entwicklung von Zeitgeist, Semantik und Identitätswürfen angeschlossen. Das Verständnis von der – eigenen – Sache entwickelt sich somit nicht bzw. nicht *nur* im Zuge einer immer besser gelingenden Annäherung an eine „objektive“ Wahrheit, sondern in Abhängigkeit von dem historisch jeweils erreichten Wissenskonsens und den Sprachmustern, in denen sich dieser Wissenskonsens auszudrücken „lernt“ und dabei auch selbst die überlieferten Sprachmuster weiterentwickelt.

Neben dem Merkmal der Konstruktivität und des Konsenses (Wissenskonsens) sind für die Frage, wie die Erkenntnis „fabriziert“ und in wissenschafts- und praxisleitendes Handeln „umgesetzt“ wird (Knorr-Cetina 1984) m.E. noch zwei weitere Aspekte von zentraler Bedeutung, nämlich der Aspekt der Kontingenz und Selbstbezüglichkeit des Zeichensystems Sprache einerseits sowie der Aspekt der abgestuften Relevanz von Erkenntnisstrukturen für das praktische (z.B. professionelle) Handeln andererseits. Im folgenden soll versucht werden, diese Zusammenhänge am Beispiel des Bildes vom Teilnehmer in der Erwachsenenbildung zu illustrieren.

Konstruktivität und Konsens

Konstruktivität und Konsens weisen darauf hin, daß Erkenntnis sich i.d.R. vor dem Hintergrund und im Kontext der üblichen Denk- und Wahrnehmungsmuster des Zeitgeistes entwickelt, sieht man einmal von den Umbruchphasen ab, in denen diese Paradigmen spektakuläre Krisen und Umbrüche durchlaufen (vgl. Kuhn 1979). Es verwundert deshalb nicht, daß der „Erwachsene“ historisch erst ab dem Zeitpunkt allmählich in den Blickwinkel der Wissenschaft trat, als man auch in der gesellschaftlichen Lebenspraxis damit begonnen hatte, die Kindheit als eine eigenständige Entwicklungsphase wahrzunehmen und entsprechend zu gestalten. In seiner „Geschichte der Kindheit“ zeichnet Philippe Ariès eindrucksvoll nach, daß – anders als in der hellenistischen Kunst – die archaischen Epochen vor dem Hellenismus bis hin zur Romantik der Kindheit keine spezifischen Merkmale zuschrieben, was darauf hindeu-

tet, „daß die Kindheit nicht nur in der ästhetischen Darstellung, sondern auch in der Lebenswirklichkeit nur eine Übergangszeit war, die schnell vorüberging und die man ebenso schnell vergaß“ (Ariès 1990, S. 93). Im Vordergrund des Nachdenkens stand in dieser Zeit deshalb der Mensch als stadienunspezifisches Konstrukt.

Erst im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse und vor allem infolge der gewachsenen Bedeutung einer Schul- und Ausbildungsphase als „Moratorium“ entwickelte sich mit Beginn des 19. Jahrhunderts und verstärkt seit Anfang des 20. Jahrhunderts eine eigenständige Jugendphase „mit speziellen Lebens- und Ausdrucksformen in allen sozialen Schichten der Bevölkerung, die bis heute eine kontinuierliche altersmäßige Ausdehnung erfuhr“ (Nave-Herz 1993, S. 11). Im Zuge der mit der gesellschaftlichen Modernisierung fortschreitenden gesellschaftlichen Differenzierung, Entstandardisierung und Individualisierung dehnte sich die Jugendphase bis zum heutigen Tage jedoch nicht nur kontinuierlich aus, sondern begünstigte dabei auch eine Erosion der Erwachsenenrolle. In immer stärkerem Maße sieht sich der Erwachsene heute mit gesellschaftlichen Ansinnen konfrontiert, wie sie früher als vorübergehende Phase für das Jugendalter typisch waren: „Nicht nur Jugendliche, auch Erwachsene stehen heute vor der erschwerten Aufgabe, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und einen tragfähigen Lebensentwurf zu entwickeln“ (Arnold 1990, S. 342), eine Entwicklung, die man auch als „Verjugendlichung des Erwachsenen“ bezeichnen könnte (ebd.). In diesem Sinne spricht auch Aldo Legnaro vom „Verschwinden des Unterschieds zwischen Jugendlichen und Erwachsenen“ und stellt fest:

„Vielmehr weisen auch Erwachsene Lebensphasen auf, die traditionell nur bei Jugendlichen vorkommen, z.B. Phasen der Ausbildung, Phasen der Umorientierung und Selbstfindung, Phasen der Erprobung neuer Lebensentwürfe; umgekehrt treten Jugendliche ebenfalls in Rollen auf, die traditionellerweise nur Erwachsenen zugeordnet worden sind, etwa als Konsument, Teilnehmer am Marktgeschehen, Adressaten von Mode und Life-Style-Werbung. ...

Ganz entsprechend werden die Lebensalter nicht mehr aus sich heraus, sondern als Variationen unterschiedlicher Grade des Jung-Seins definiert: Die Erfindung des ‚jungen Alten‘ als neuer sozialer Kategorie etwa steht deutlich für diese Tendenz. In solchen Prozessen der ‚Juventisierung‘ sind ‚eigentlich‘ alle jung, nur manche sind jünger. ... Jugend macht damit eine Entwicklung durch ‚von der Statuspassage zur Übergangsbioographie mit open end‘ ...

Diese Skizze gilt nun für Jugendliche wie Erwachsene gleichermaßen, aber sie bringt mich zu der Frage, die mir im Zusammenhang mit dem Thema der ‚Ablösung‘ zentral scheint: Wie wird man erwachsen in einer Gesellschaft, deren Erwachsene sich immer infantiler gebärden? Oder anders: wie wird man erwachsen in einer Gesellschaft, die gar kein rechtes Modellbild vom Erwachsen-Sein anbietet?“ (Legnaro 1992, S. 14).

Die gesellschaftliche Modernisierung begünstigt demnach unübersehbar Tendenzen, die letztlich zu einer *Dekonstruktion des Erwachsenen* führen. Diese Dekonstruktion tangiert letztlich auch die historisch möglichen Vorstellungen, die „Konstruk-

tionen“, die Erwachsenenpädagogik und Erwachsenenbildung von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern begründet entwickeln können. Konnte noch Schulenberg feststellen: „Erwachsener soll heißen, wer aus den generellen Fürsorge- und Schonungsmaßnahmen für die Jugend entlassen ist und für sich und seinen Anteil an den gemeinschaftlichen Lasten selbst aufkommt oder aufkommen soll“ (Schulenberg 1964), so sieht sich die Erwachsenenpädagogik heute auf einen „dynamisierten Erwachsenenbegriff“ (Kade 1989, S. 801) verwiesen, der weniger eindeutig ist. „Erwachsenenbildung für ein Erwachsenwerden“ (Tietgens 1983) wird somit zum Paradoxon, wenn sich die Unterschiede zwischen Jugendlichsein und Erwachsenwerden aufzulösen beginnen und die Erwachsenenbildung sich „entgrenzt“ (Kade 1989, S. 790). Die Deutungen und Interpretationen, auf die die Erwachsenenpädagogik neuerdings deshalb verstärkt zurückgreift, entstammen nicht mehr bloß den traditionellen Standardisierungsvorstellungen von Jungsein und Erwachsenwerden, sondern versuchen eine Charakterisierung von Lebensmilieus (vgl. Barz/Tippelt 1994), die für die Identitätsentwicklung und Reifung von Erwachsenen und Jugendlichen gleichermaßen den Rahmen abzugeben vermögen. *Die wissenschaftliche Konstruktion des Erwachsenen bzw. des Teilnehmers in der Erwachsenenbildung beginnt sich demnach von den diachronen Betrachtungsformen von Erwachsenensozialisationstheorie und Biographieforschung zu lösen und den synchronen Charakter der Parallelität unterschiedlicher Lebensmilieus in ihrer generellen lebensstilprägenden Wirkung zu analysieren.*

In diesem Sinne gelangt die neuere Lebensweltforschung des SINUS-Instituts zur Unterscheidung von neun typischen Milieus, deren Lebensstile auch im Hinblick auf die Erwartungen an, den Zugang zu und die Erfahrungen mit Weiterbildung prägend zu sein scheinen: das *konservativ gehobene Milieu* (8%; Tendenz: gleichbleibend), das *kleinbürgerliche Milieu* (22%; Tendenz: abnehmend), das *traditionelle Arbeitermilieu* (5%; Tendenz: abnehmend), das *traditionslose Arbeitermilieu* (12%; Tendenz: steigend), das *neue Arbeitermilieu* (5%; Tendenz: steigend), das *aufstiegsorientierte Milieu* (24%; Tendenz: steigend), das *technokratisch-liberale Milieu* (9%; Tendenz: gleichbleibend), das *hedonistische Milieu* (13%; Tendenz: steigend), das *alternative Milieu* (2%; Tendenz: gleichbleibend) (zit. nach ebd.).

Solche Untersuchungsergebnisse halten – ebenso wie die Individualisierungsthese von U. Beck (Beck 1986) oder die These von der „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1993) – über Ausbildung, Fachzeitschriften, Fortbildungen usw. auch Einzug in das Denken und Handeln derer, die mit der Erwachsenenbildung befaßt sind, und prägen als wissenschaftliche Konstrukte auch das wissenschaftliche und praktische Nachdenken über die Teilnehmer an der Erwachsenenbildung. Durch neue Theorien und Modelle werden Begriffe vielfach überhaupt erstmals „gestiftet“, die es erlauben, Bekanntes neu zu definieren und so den Gegenstand sowie das Subjekt der Erwachsenenbildung ständig neu zu konstruieren. Wie wir nicht zuletzt aus der Verwendungsforschung wissen (vgl. Beck/Bonß 1989), folgen Entstehung und Verbreitung neuer Sichtweisen dabei der *paradoxen Struktur einer wechselseitigen Vorordnung*, die sich im Hinblick auf die

„Konstruktion des Teilnehmers“ wie folgt beschreiben läßt: Indem z.B. der Erwachsenenbildungsforscher oder die Erwachsenenpädagogin die Realität ihrer Teilnehmer wahrnimmt bzw. wahrzunehmen glaubt, greifen beide implizit oder explizit auf Begriffe, Interpretationen, Deutungsmuster, Alltagserfahrung und Kulturelles zurück, die es ihnen erlauben, sich das „Erlebte“ stimmig und plausibel zu deuten, über das Erlebte einen Konsens zu erzielen und entsprechend zu handeln. Dadurch wiederum werden – letztlich aufgrund der in das Handeln eingeflossenen Interpretationen, Bewertungen usw. – soziale Sachverhalte geschaffen, die Ausdruck dieser Deutungen sind und ihrerseits wiederum zur erneuten Deutung Anlaß geben. Auf diesem Wege werden Teilnehmer als Angehörige einer Klasse oder eines Lebensmilieus, als Menschen in einer Statuspassage oder als Opfer von Individualisierungsschüben wahrgenommen, d.h. „konstruiert“, und entsprechend „behandelt“. In ähnlichem Sinne sprechen Klaus Harney und Veronika Strittmatter von der „Konstruktion des virtuellen Teilnehmers“, indem sie darauf hinweisen, daß „klinisches Wissen“ durch den Einsatz von Methoden erzeugt wird „und insofern auf ihrer Erfahrung schaffenden Bedeutung beruht“ (Harney/Strittmatter 1994, S. 185).

Kontingenz und Selbstbezüglichkeit des Zeichensystems Sprache

Die konzeptionelle Konstruktion des Teilnehmers ist allerdings nur *ein* Aspekt eines komplexen sprachvermittelten Geschehens. Hinzuweisen ist vielmehr auch auf das sprachliche Apriori, das für unsere Konstruktionen, Konsensbildungen und Kommunikationen gleichermaßen prägend wie begrenzend wirkt. Neben inhaltlichen Aspekten, die Neues beinhalten und neue Sicht- und Interpretationsweisen anregen können, sind deshalb auch die sprachlichen Ausdrucksformen, in denen sich das Neue präsentiert bzw. präsentieren kann, genauer zu analysieren, womit der Gegenstand der Sprachphilosophie angesprochen ist. In diesem Sinne ist es letztlich die „Kontingenz der Sprache“ (Rorty 1992, S. 21 ff.), die es mit sich bringt, daß letztlich nur sprachlich „greifbare“ Wirklichkeitskonstrukte definierbar und kommunizierbar sind. Und was die Konstruktion neuer Begriffe anbelangt, so ist Rorty zu folgen, der sagt: „Das neue Vokabular macht die Formulierung seines Zweckes erst möglich“ (ebd., S. 36).

Die Kontingenz der Sprache verweist auch die erwachsenenpädagogischen Bemühungen um eine adäquate bzw. viable Konstruktion des Teilnehmers letztlich auf die bereits erwähnte paradoxe Struktur einer wechselseitigen Vorordnung, auf die bereits W.v.Humboldt mit seiner Theorie der „sprachlichen Weltansicht“ hingewiesen hat. Für ihn ist Sprache nicht bloß ein Instrument zur Wirklichkeitserfassung, vielmehr stiftet und begrenzt Sprache selbst gleichzeitig auch die Möglichkeiten dessen, was überhaupt in den Blick treten und ausgedrückt werden kann. In diesem Zusammenhang ist auch der Zeichenbegriff de Saussures von grundlegender Bedeutung, da dieser keinen unmittelbaren Bezug zwischen Zeichen (signifiant) und Bezeichnetem (signifié) konstatierte, sondern Begriffe als „sprachimmanente Größe im Bezugssystem der Sprache“ (Helbig 1974, S. 38 ff.) verstand.

Übertragen auf die Konstruktion des Teilnehmers in der Erwachsenenbildung ergibt sich daraus u.a. die Folgerung, daß diese nicht allein von den sinnstiftenden Induzierungen wissenschaftlicher Konzeptionen geprägt wird, sondern auch von den immanenten systemischen Möglichkeiten der Sprache, d.h., es gibt *auch* sprachimmanent induzierte Konstrukte. So „lebt“ z.B. der Erwachsenenbegriff von seinen Konnotationen ebenso wie von denen seiner Grenz- und Gegenbegriffe (z.B. Kind, Jugendlicher usw.), aber auch von der Tatsache, daß wir überwiegend die männliche Begriffsform verwenden und nur durch umständliche Begriffsanreicherungen („Teilnehmer/in“) z.B. dem Gesichtspunkt Rechnung zu tragen vermögen, daß Frauen in der Erwachsenenbildung „anders“ lernen und damit auch „andere“ Teilnehmer sind (vgl. Derichs-Kunstmann/Müthing 1993)³. Die Erkenntnis- ebenso wie die Konstruktionsmöglichkeiten sind somit sprachsystemisch immanent determiniert. Diesen Sachverhalt wendet Rorty sprachphilosophisch zu der Aufforderung, „daß wir versuchen sollten, an den Punkt zu kommen, wo wir *nichts* mehr verehren, *nichts* mehr wie eine Quasi-Gottheit behandeln, wo wir *alles*, unsere Sprache, unser Bewußtsein, unsere Gemeinschaft, als Produkte von Zeit und Zufall behandeln“ (Rorty 1992, S. 50).

Die abgestufte Relevanz von Konstrukten für die Erwachsenenbildungspraxis

Konstrukte, Wissenskonsens und Kommunikation im erwachsenenpädagogischen Berufsalltag werden jedoch nicht nur von den vorgefertigten wissenschaftlichen Deutungsangeboten („Konstrukten“) gespeist und durch die interne sprachliche Systemstruktur geprägt, sie sind auch Ausdruck und Ergebnis einer inhaltlichen Annäherungs-, Austausch-, Abstimmungs- und Durchmischungsbewegung, die mehrere Ebenen umfaßt.

Geht man davon aus, daß die für die Erwachsenenbildungspraxis letztlich „wirksame“ Wissensform das berufliche Alltagswissen der Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen ist, so bedeutet dies, daß wissenschaftliche Konstrukte nur eine indirekte Handlungswirksamkeit erreichen können. Voraussetzung ist, daß es den Professionals gelingt, wissenschaftliche Erklärungsansätze, die sie durch Lektüre oder im Studium kennengelernt haben, in ihre eigenen Handlungsorientierungen und Handlungsstrategien zu integrieren. Dabei stellt sich eine *Durchmischung der handlungsleitenden Konstrukte* ein, d.h. – bezogen auf den Teilnehmer als Konstrukt – neben milieuthoretischen, biographietheoretischen, erwachsenendidaktischen u.a. Konstruktionssegmenten ist das eigene handlungsleitende Bild vom Teilnehmer letztlich auch bestimmt durch die eigenen Erfahrungen als Teilnehmer in Lernprozessen, durch erlebte – positive und negative – Vorbilder anderer Lehr-Personen, durch lebensgeschichtliche Kränkungen und Demütigungen sowie außerberufliche Erfahrungen und Erlebnisse, um nur einige Aspekte zu nennen.

Die Problematik einer Professionalisierung von Erwachsenenpädagogen liegt nun darin begründet, daß auch die wissenschaftlich ausgebildete Erwachsenenbildnerin

sich letztlich für ihr Handeln eine Art Alltagstheorie entwickeln muß, da nur auf der Ebene des Alltagswissens die Eindeutigkeiten verfügbar sind, die Voraussetzung für unmittelbares erwachsenenpädagogisches Handeln sind. Professionalisierung ließe sich dann beschreiben als ein Prozeß, in dem möglichst viele „Bestandteile“ wissenschaftlicher Konstrukte auf die Ebene des berufspraktischen Wissens und des Alltagswissens durchsickern, wobei selbst der auf diese Weise „wissenschaftlich aufgeklärte“ Erwachsenenpädagoge weiterhin auch vor dem Hintergrund seiner eigenen Lebenserfahrungen und Sozialisation sowie auf der Basis der dabei entwickelten Konstrukte professionell deuten und handeln wird. Unterschiedliche Professionalitätsgrade wären in diesem Sinne dann als unterschiedliche Mischungsverhältnisse zwischen wissenschaftlichen Konstrukten, sprachimmanent induzierten Konstrukten und eigenen biographisch bedingten Konstrukten (bzw. Projektionen) zu beschreiben.

Fazit

Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in der Erwachsenenbildung wahrgenommen und beschrieben, man plant Angebote „teilnehmerorientiert“ und reagiert auf die „Teilnehmerbeiträge“. Alles dies geschieht auf der Basis eines – i.d.R. impliziten und latenten – Bildes vom Teilnehmer. Dieses Bild ist eine Konstruktion. Teilnehmer sind nicht „Teile“ einer objektiven Realität, sondern Ausdruck und Ergebnis von Bedeutungszuschreibungen. In diesem Sinne ist die spezifische Form, in der Teilnehmer „konstruiert“ oder – als Erwachsene – dekonstruiert werden, abhängig von der historisch-gesellschaftlichen Situation sowie von Zeitgeist und Zeitdiagnostik, die über wissenschaftliche Beschreibungen wohl am prägnantesten Eingang in die professionelle Erwachsenenbildungspraxis finden. Darüber hinaus finden sprachimmanent induzierte Konstrukte ebenso ihren Niederschlag in den jeweiligen Handlungsorientierungen wie die bisweilen auch höchst individuellen biographischen und lebensweltlichen Erfahrungen der Handelnden. Der Teilnehmer ist somit Konstrukt im Sinne einer Durchmischung von Sinnzuschreibungen, die von Wissenschaft, Sprache, Zeitgeist und Subjektivität gleichermaßen geprägt sind.

Anmerkungen

- (1) In diesem Sinne weist Hejl darauf hin, daß „der Theoriekonstrukteur in den gleichen Prozeß eingebunden (ist) wie die Individuen, die seinen Gegenstand konstituieren, eine konstruktivistische Sozialtheorie sich also letztlich ihrem ‚Gegenstand‘ im weitesten Sinne zugehörig denken (muß)“ (Hejl 1985, S. 86).
- (2) Auch Hans Tietgens plädiert für die Position einer „reflektierten Konventionalität“, die nicht schlichte Verdinglichung ist, sondern um die Tatsache weiß, „daß es immer um Über-einkünfte, nicht um situationsunabhängige Objektivitäten geht“ (Tietgens 1992, S. 165).
- (3) Zu den sprachimmanenten Konstrukten zählt m.E. auch, daß es nicht weiter erläuterungsbedürftig ist, daß, wenn die männliche Form verwandt (Teilnehmer, Erwachsenenpädagoge usw.) wird, allgemein verstanden wird, daß die weibliche Form jeweils mit gemeint ist. Umgekehrt, wie im vorliegenden Beitrag bisweilen praktiziert, ist dieser Sachverhalt gleich-

wohl erläuterungsbedürftig, weil man ja gerade dadurch, daß man nur die ungewohnte weibliche Form erwähnt, den Eindruck zu erwecken scheint, als gelte die jeweilige Feststellung ausschließlich für diese Gruppe. Der Augenschein des „Mit-gemeint-Seins“ ist sprachimmanent und durch Konvention somit bereits vorkonstruiert; es handelt sich dabei um eine „sprachimmanent induzierte Konstruktion“.

Literatur

- Aries, Ph.: Die Geschichte der Kindheit. 9. Auflage. München 1990
- Arnold, R.: Zum Verhältnis von Berufsbildung und Erwachsenenbildung. Systematische, bildungspolitische und didaktische Überlegungen. In: Pädagogische Rundschau 1990, H. 3, S. 333–348
- Barz, H./Tippelt, R.: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S.123–143
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989
- Derichs-Kunstmann, K./Müthing, B. (Hrsg.): Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Bielefeld 1993
- Dürr, W./Strech, K.-H.: Das erkannte Selbst entwickelt sich. Erfahrungen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. In: Meier, K./Strech, K.-H. (Hrsg.): Tohuwabohu. Chaos und Schöpfung. Berlin 1991, S. 148–178
- Harney, K./Strittmatter, V.: Methode und klinisches Wissen. Die Konstruktion des virtuellen Teilnehmers als erwachsenenpädagogische Wissensform. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 185–200
- Hejl, P.M.: Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Carl-Friedrich von Siemens-Stiftung (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. Oldenburg 1985, S. 85–115
- Helbig, G.: Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. Reinbek 1974
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989, H. 6, S. 789–808
- Knorr-Cetina, K.: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt/M. 1984
- Kuhl, A.M.: Soll die Didaktik konstruktivistisch werden? In: Pädagogische Korrespondenz 1993, H. 12, S. 36–55
- Kuhn, T.S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1979
- Legnaro, A.: Im Grunde sind alle jung, nur manche sind jünger. Vom Verschwinden des Unterschieds zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. In: Frankfurter Rundschau, vom 22.8.1992, S. 14
- Nave-Herz, R.: Familie – Jugend – Alter. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in spezielle Soziologien. Opladen 1993, S. 9–28
- Rorty, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/M. 1992
- Schulenberg, W.: Erwachsenenbildung (Stichwort). In: Groothoff, H. (Hrsg.): Fischer-Lexikon Pädagogik. Frankfurt/M. 1964, S. 64–72
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 4. Auflage. Frankfurt/M. 1993
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung für ein Erwachsenwerden. In: Psychosozial 1983, H. 17, S. 155–173
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn 1992

Das überforderte Subjekt

Stellt man sich in seinen Reflexionen auf diejenigen ein, die Weiterbildungsveranstaltungen besuchen (sollen), so kommt man nicht umhin, an allgemeine Konzeptionen des Selbst anzuknüpfen. Auch wenn dies nicht explizit geschieht, prägt das Bild, das man sich von den (Lern-)Voraussetzungen und Verhaltensmöglichkeiten der Adressaten macht, die Konzeptbildung nachhaltig. Angesichts der Art und Weise, in der gegenwärtig der Streit um Autonomie geführt wird, sieht man sich dann vor die Alternative gestellt, entweder von der Selbstbestimmungsfähigkeit oder von der Tilgung des Subjekts auszugehen. Sich *zwischen* diesen beiden Positionen aufzuhalten, scheint problematisch zu sein; unser Diskurs wendet sich – allgemeinen Strömungen der Zeitdiagnose folgend – der einen *oder* der anderen Richtung zu.

Seit geraumer Zeit schlägt das Pendel wieder in Richtung Selbstbestimmung aus, hat das ‚bildsame Subjekt‘ seine Position zurückerobert. Zwar gibt es systemtheoretisch inspirierte Beiträge, in deren Horizont uns das Handlungssubjekt vor allem in seiner Ohnmacht begegnet, sowie ‚postmoderne‘ Reflexionen, die das Ende der ‚großen Erzählungen‘ (einschließlich der von der Aufklärung) verkünden. Was überwiegt, ist jedoch eine Abwehr (vermeintlich) ‚deterministischer‘ Konzeptionen des Selbst und dementsprechend das Bestreben, ‚subjektivistische‘ Theorietraditionen zu beleben oder weniger eindeutige in diesem Sinne zu vereinnahmen. Während einige angesichts einer enttäuschten Zuversicht, gesellschaftliche Verhältnisse (mittels Bildung) verändern zu können, also eher zu der – bisweilen erleichtert anmutenden – Schlußfolgerung neigen, dieses Ansinnen sei immer schon naiv gewesen, wendet sich die Mehrheit wieder dem Subjekt als derjenigen Größe zu, die dem pädagogischen Gestaltungswillen verbleibt. Die dabei verbreitete – beinahe trotzige – *Behauptung* autonomer Möglichkeiten spendet Trost und ist für emphatische Aufklärungsprogramme funktional. Sie hat jedoch auch einen Preis, um den es mir im folgenden gehen wird: Theorieangebote unserer Bezugsdisziplinen werden in ein Gerüst normativer Grundentscheidungen ‚eingepaßt‘ und damit zugleich in ihrem Anregungs- und Erklärungsgehalt reduziert.

Da gibt es zunächst die Praxis, all die Arbeiten, die sich schonungslos mit empirischen Tatbeständen einer Formierung des Subjekts auseinandersetzen, strikt bis empört zurückzuweisen. Das Verfahren ist eher schlicht, man konzentriert sich auf die (simplifizierende) Formel vom ‚Tod des Subjekts‘ und entlarvt sie als widersinnig. Denn: Wie kann man diesen ‚Tod‘ ohne ein Subjektmodell verkünden, und: Wer, wenn nicht ein Subjekt, formuliert die Botschaft? Der zweifelhafte Gewinn solcher allgemeinen Abwehrmaßnahmen ist, daß man sich mit Bemühungen um eine veränderte Konzeption von Subjektivität, die auch unsere eigenen Ohnmachtserfahrungen aufzugreifen suchen, im Detail gar nicht mehr auseinandersetzen muß. Produktive Verunsicherungen, wie sie etwa von Versuchen ausgehen, anstelle des selbstgewissen ‚Ich spre-

che' ein zurückgenommenes ‚Es spricht‘ zu denken, werden nicht zugelassen. Maßgeblich ist vielmehr das Muster ‚Was nicht sein darf, kann nicht sein‘.

Die moderatere Variante besteht darin, vergleichsweise radikale Sozialisierungstheorien, in denen ein emphatisch verstandenes Subjekt keinen Platz mehr hat, zwar aufzugreifen, ihnen dann aber so etwas wie ein ‚Subjektmodell‘ abzurufen oder beizugesellen. In seiner Auseinandersetzung mit Bourdieu verfährt Liebau auf m.E. exemplarische Weise. Zunächst unterscheidet er zwischen dem ‚empirischen‘ Subjekt, dessen (nicht weiter geklärte) Formierung kaum zu bestreiten ist, und dem ‚abstrakten anthropologisch-psychologischen Entwurf‘, der auf prinzipielle Fähigkeit zu kreativer Gestaltung, Widerständigkeit und Potentialität abhebt (vgl. Liebau 1987, S. 53). Bis hierher könnte man noch davon ausgehen, daß wir auf normative Fluchtpunkte angewiesen sind, um uns kritisch gegen reale Verstrickungen wenden zu können. ‚Autonomie‘ wäre dann so etwas wie eine ‚notwendige Illusion‘ (vgl. Meyer-Drawe 1990), damit wir uns nicht lediglich als Funktionäre *begreifen* können, auch wenn wir wissen, daß wir es weithin *sind*.

Zwischen den normativen Entwurf und die realen Existenzbedingungen schiebt sich aber noch eine weitere Größe, wenn – in diesem Falle Bourdieu – vorgeworfen wird, das Subjekt werde von ihm *nur* als sozialer Akteur untersucht, es ginge *nur* um den Menschen als Zustand des Sozialen, nicht um den *ganzen Menschen*. Was dieser ‚ganze Mensch‘ sein könnte, klingt dann in Forderungen an, Sozialisierungsprozesse nicht nur zur Seite der Vergesellschaftung, sondern auch zur Seite der Individuierung hin zu interpretieren. „also Subjektivität in einem umfassenden Sinn“ zu verstehen, der „sowohl die *Veränderbarkeit* und *Veränderungsfähigkeit* der Person als auch den *Umgang der Person mit sich selbst* und die daran geknüpften Entwicklungen und Entwicklungsmöglichkeiten, wie sie sich z.B. aus Prozessen der Selbstreflexion ergeben“ (Liebau 1987, S. 80), enthält. Erst mit einer solchen Ergänzung scheint das Konzept für Pädagogik wieder ‚brauchbar‘ zu werden. Das Problem ist, daß allein mit dem Verweis auf Reflexivität und Veränderungsfähigkeit unter Autonomiegesichtspunkten noch nicht viel gewonnen ist. ‚Abweichung‘ wird zu schnell als ‚Lösung von‘ begriffen, statt zu fragen, wodurch sie veranlaßt wird, woran sie sich orientiert und wohin sie führt. Gerade von Bourdieu können wir lernen, daß wir dann, wenn wir uns besonders reflektiert und originell wähnen, den Vorgaben unseres Milieus in hohem Maße angepaßt sind. Im Ergebnis ist das überkommene (Subjekt-)Modell vermeintlich ‚gerettet‘, tatsächlich aber bloß abgeschirmt, denn eine autonome Praxis läßt sich dort, wo sie vermutet wird, nicht finden.

Als ein Fundament für das skizzierte Denk- und Argumentationsmuster wird der Symbolische Interaktionismus in Anspruch genommen. Gerade er scheint – im Gegensatz zum Strukturfunktionalismus – deutliche Gestaltungsspielräume für die Individuen zu eröffnen. Allerdings beruht auch diese Lesart auf Umdeutungen – hier zunächst des Meadschen Theorems der Haltungs- bzw. Rollen-Übernahme (vgl. Wittpoth 1994, S. 53 ff.). Verstanden wird darunter meist ein Prozeß, in dem der einzelne gesellschaftliche Verhaltenserwartungen nicht bloß zu erfüllen, sondern mit

individuellen Entwürfen in ein ‚ausgewogenes‘ Verhältnis zu bringen hat und auf diese Weise eine stabile und anerkannte Ich-Identität gewissermaßen ‚herstellt‘. Das Subjekt ‚versetzt sich‘ also in die Rolle anderer hinein, verfügt aber über (nicht näher bestimmte) Kräfte, um daraus erwachsende Einflüsse zu dosieren. Für Mead dagegen ist der Entstehung und Entwicklung eines sich selbst bewußten Individuums die Übernahme der Haltungen des anderen immer schon vorausgesetzt. Das Selbst ‚ist nicht etwas, das zuerst existiert und dann in Beziehung zu anderen tritt. Es ist sozusagen ein Wirbel in der gesellschaftlichen Strömung‘ (Mead 1973, S. 225). Es ist auf die Existenz eines sozialen Prozesses angewiesen, in dem es allererst seine ‚Veranlassung findet‘ (vgl. Mead 1969, S. 83). Wir müssen also ‚andere sein, um wir selbst sein zu können‘ (Mead 1987, S. 327). Der Dualismus Selbst-anderer ist damit aufgehoben zugunsten einer unhintergehbaren Inter-Subjektivität.

Wird dies nicht hinreichend gewürdigt, so liegt eine zweite Umdeutung beim Blick auf die Meadsche Unterscheidung von ‚I‘ und ‚Me‘ nahe. Scheint doch diese Differenz erneut das vertraute Bild zu bestätigen, demzufolge einem von Konventionen geleiteten Teil des Selbst (das ‚Me‘) ein weiterer, nämlich das ‚Ich‘ gegenübersteht. Wir könnten dann also Ich-Identität im Sinne einer Substanz dingfest machen, die sich immer wieder gegen gesellschaftliche Verhaltenszumutungen auflehnt. Mead unterscheidet mit dem ‚I‘ und ‚Me‘ jedoch Phasen des Selbst und versteht das ‚I‘ dabei als eine sehr flüchtige Größe, die lediglich dann aufscheint, wenn das ‚Me‘ in seinen Orientierungen nachhaltig irritiert ist. Das ‚I‘ ist also keine ‚souveräne‘, sondern eine responsive Instanz, die ihre ‚Originalität‘ lediglich darin beweist, daß die Reaktionen des Individuums in ‚hoffnungslos verworrenen‘ Situationen nicht vorhersehbar sind (auch von ihm selbst nicht). Es steht also keineswegs für Konsistenz, Autonomie oder Bei-sich-selbst-Sein, sondern repräsentiert als ‚protoplasmischer‘ Bewußtseinszustand die Fremdheit im Selbst. Daher ist es auch nicht geeignet, dem zwischen Konventionen Balancierenden Halt zu geben oder jene reflexiv zu überschreiten. ‚Verändert‘ der einzelne sich, dann vollzieht sich dieser Prozeß auf der Seite des ‚Me‘ im Sinne der Bezugnahme auf (verallgemeinerte) andere und deren Konventionen.

Vergegenwärtigt man sich einerseits die festgefügte Homogenität von Vorlieben und Verhaltensweisen in sozialen Milieus und andererseits unsere Schwierigkeiten, mit fremdartigen Lebensäußerungen umzugehen, so finden wir in diesen Betrachtungen gehaltvolle Beschreibungs- und Erklärungsmöglichkeiten (vgl. Wittpoth 1994, S. 119 ff.). Auch diese kommen aber in der Regel nicht zum Zuge, weil die Radikalität der Meadschen Konzeption des Selbst zugunsten einer Bestätigung überkommener Vorstellungen verfehlt wird.

Entscheidend ist nun, daß solche Vergewisserungen nicht in erster Linie der Rehabilitation soziologischer Klassiker dienen, sondern daß sich aus einer differenzierteren (und gelasseneren) Rezeption auch Veränderungen erwachsenpädagogischer Konzeptbildung ergeben. Wählt man als Ausgangspunkt emphatische Subjektmodelle, so läßt sich ungebrochen mit vertrauten Appellen an die Vernunft und Veränderungsfähigkeit der Individuen anschließen, wobei die jeweiligen Postulate in zwei Hin-

sichten fraglos gültig sind:

- Sie sind Ausdruck vernünftiger Einsichten derer, die sie formulieren.
- Sie sind – solange sich der einzelne nur bemüht – auch tatsächlich einlösbar und gereichen denjenigen, die ihnen folgen (sollen), zum Guten.

Beides ist aber so selbstverständlich nicht, wie in unseren Debatten meist unterstellt wird. Schöpft man Theorieangebote der skizzierten Art in ihrer Komplexität aus, setzt also bei unhintergebar Inter-Subjektivität an, dann kann man den einzelnen (auch in einer Bildungssituation) nicht mehr über seine sozialen Kontexte erhöhen und ihm in dieser erhabenen Position allerlei allgemeingültige Orientierungen zu vermitteln versuchen. Gleichzeitig ist man skeptisch gegenüber seinen eigenen ‚Einsichten‘ und daraus abgeleiteten Appellen.

Wenn Erwachsenenpädagogen ihre Botschaften formulieren, dann tun sie dies in der Gewißheit, verantwortungsvoll und aus Vernunftgründen zu handeln. Ihrem Selbstverständnis nach repräsentieren sie also in diesem Moment genau das Subjekt, das sie sich auch als Adressaten ihrer Appelle vorstellen. In welchem Zusammenhang ihre Deutungen zur objektiven Lebenssituation stehen, interessiert demgegenüber – im Horizont des bevorzugten Subjektmodells naheliegenderweise – kaum. Ohne eine solche Vergewisserung bleiben die (impliziten) Selbstbeschreibungen wie die daraus abgeleiteten Vorstellungen von TeilnehmerInnen aber spontansozologisch. Nimmt man nämlich kollektiv geteilte Deutungen ‚beim Wort‘, so übersieht man die Differenz zwischen der symbolischen Repräsentation der Praxis und den Regeln, die diese Praxis tatsächlich bestimmen. Man schirmt sich gegen die Einsicht ab, daß der objektive Sinn der Praxis auf der symbolischen Ebene manipuliert wird; genauer: daß man sich selbst und den anderen von den eigenen Beweggründen die „ehrvollste Vorstellung“ (Bourdieu 1979, S. 89) gibt.

Setzen Erwachsenenpädagogen sich z.B. in ihrer Berufstätigkeit für ‚umweltgerechtes Verhalten‘ ein, dann führen sie dieses Engagement in der Regel darauf zurück, daß sie sich ihrer ökologischen Verantwortung bewußt sind (vgl. Wittpoth 1995). Bleibt man skeptisch gegenüber dieser Selbstbeschreibung, dann sind (auch) andere Handlungsgründe zu erkennen. Ob es um den Abscheu vor ausschweifender Üppigkeit bei der Ernährung, um naturnahe Freizeitaktivitäten und sanften Tourismus oder um die Bevorzugung kleiner, wirtschaftlicher Automobile geht, die jeweils favorisierten (‚alternativen‘) Praktiken sind immer auch in zwei verdeckten Hinsichten funktional (vgl. Bourdieu 1983, v.a. S. 277 ff.). Sie entsprechen einmal dem Umstand, daß Bildner zu einer gewissen Bescheidenheit des Geschmacks genötigt sind, weil sie ihre soziale Position stärker kulturellem als ökonomischem Kapital verdanken. Andererseits werden solche Präferenzen im Sinne der Abgrenzung und Unterscheidung im sozialen Raum wirksam: nach unten von denjenigen, denen nichts übrig bleibt, als zu den ‚günstigen Gelegenheiten‘ zu greifen und seltene Befriedigungsmöglichkeiten auszukosten, nach oben von denen, die in einer als vulgär empfundenen Weise luxurierenden Konsum zelebrieren. Die ‚Umweltbewußten‘ sind also in der (glücklichen) Situation, daß in ihren Kreisen Gebräuchliches dem weithin als legitim Anerkannten entspricht. Nicht ihr Verantwortungsbewußtsein zeichnet sie demnach aus, sondern

der Umstand, daß die materiellen Bedingungen und Handlungsimperative ihres Milieus einer als umweltgerecht verstandenen Lebensweise weitgehend genügen.

Solange Erwachsenenbildner lediglich ihre Orientierungen zu verallgemeinern suchen, übersehen sie diesen Zusammenhang. Unter Berufung auf Einsicht und Verantwortung betätigen sie sich zumindest auch als Ethos-Propheten, die ihren Lebensstil zum Vorbild für Menschen erheben, deren objektiven Lebensbedingungen er nicht entspricht. Allgemeinverbindliche Appelle an ein zu steigendes Verantwortungsbewußtsein bleiben dann oft unverständlich und bekommen leicht den Charakter einer Zumutung, weil den Adressaten die Voraussetzungen fehlen, ihnen Folge zu leisten. Das bedeutet keineswegs, daß Aufklärungsbemühungen generell vergeblich wären. Sie setzen lediglich anders an, sobald man Haltungen, Gewohnheiten, aber auch Einsichten nicht mehr als ‚frei verfügbar‘ begreift. Unsere Dispositionen sind als einverlebte „jenseits des Bewußtseinsprozesses angesiedelt, also geschützt vor absichtlichen und überlegten Transformationen, geschützt selbst noch davor, explizit gemacht zu werden“ (Bourdieu 1979, S. 200). Statt also ein bildsames Subjekt vorauszusetzen, geht es vordringlich um eine ‚Wiedergewinnung des Ichs‘ (Bourdieu 1987, S. 44) in Form des Erkennens von Formierung. Allenfalls auf diese Weise läßt sich der ‚Hochstapelei der narzißtischen Ichbezogenheit‘ begegnen und so ‚etwas wie ein Subjekt konstituieren‘ (vgl. ebd., S. 45). Dies verweist nicht auf Autonomie, sondern auf eine erweiterte Zugangsmöglichkeit vorbewußt verankerter Strukturierungen unseres Handelns, womit sich der Bereich entscheidungsoffener Situationen prinzipiell vergrößert.

Die offenkundig unter (Erwachsenen-)Pädagogen verbreitete Sorge, man würde sich der eigenen Handlungsmöglichkeiten berauben, sobald man sich auf Analysen der Formierung des Subjekts einläßt, erweist sich daher als ebenso unbegründet wie der eher fröhliche Abschied von der Aufklärung. Was wir verlieren, ist die (trügerische) Hoffnung, unseren Adressaten die Einsicht in die Berechtigung unserer Appelle vermitteln zu können. Demgegenüber gewinnen wir als zentrale Aufgabe die gemeinsame Analyse von und Aufklärung über Bedingungen und Mechanismen, die der Realisierung emphatisch verfochtener normativer Postulate entgegenstehen. Nicht unser Bildungsauftrag wird also begrenzt, sondern ‚lediglich‘ die verbreitete Tendenz, die Beteiligten zu überfordern.

Literatur

Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/M. 1979

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M. 2. Auflage 1983

Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Frankfurt/M. 1987

Liebau, E.: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Weinheim, München 1987

Mead, G.H.: Sozialpsychologie, hg. v. A. Strauss. Neuwied, Berlin 1969

Mead, G.H.: Gesammelte Aufsätze Bd. 1, hg. v. H. Joas. Frankfurt/M. 1987

Meyer-Drawe, K.: Illusionen von Autonomie. München 1990

Wittpoth, J.: Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt/M. 1994

Wittpoth, J.: Ökologische Verantwortung. Ein Lernziel der Erwachsenenbildung? In: Bildung und Erziehung 1995, H. 1

Teilnahmemotive

Subjektbildung unter den Bedingungen von gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen

I. Individualisierungstheorie und Erwachsenenbildung

Das Becksche Individualisierungstheorem (vgl. Beck 1986; Beck/Beck-Gernsheim 1994) wird in den letzten Jahren zunehmend als eine anregungsreiche Interpretations- und Erklärungsfolie für Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse genutzt. Dabei beruht sein Rezeptionserfolg innerhalb der Erwachsenenbildung einerseits auf seiner Grundbegrifflichkeit, die einen gleichsam zwanglosen Anschluß an Leitgedanken der Erwachsenenbildung wie Selbstbestimmung, Individualität und Autonomie erlaubt. Mit dem Individualisierungstheorem scheint die historische Möglichkeit, ja, Notwendigkeit einer emanzipatorischen, dem Gedanken der Aufklärung verpflichteten Erwachsenenbildung zeitdiagnostisch ausgewiesen und in umfassender Weise gesellschaftstheoretisch begründet zu sein. Andererseits wird das Becksche Theorem keineswegs nur normativ rezipiert, sondern gerade auch zur analytischen Bestimmung der Schattenseiten und Ambivalenzen gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse – wie z.B. Entsubjektivierung und Standardisierung von Individualität, personale Fragmentierung, Destrukturierung und Destabilisierung sowie soziale Desintegration – genutzt.

Diese doppelte – und gegensätzliche – Rezeption des Individualisierungstheorems ist jedoch nicht nur ein Resultat divergierender Perspektiven innerhalb der Erwachsenenbildung. Sie ist schon in der Beckschen Theorie selbst in zweifacher Weise angelegt. Diese unterscheidet zum einen nicht hinreichend zwischen den Phänomenen Autonomie, Vereinzelung und Selbstbewußtsein und vermischt damit normative und analytische Aspekte der Individualisierungskategorie (vgl. Honneth 1986). Zum anderen differenziert sie die zentralen Dimensionen von Individualisierung – soziale Freisetzung, kulturelle Entzauberung und gesellschaftliche (Re-)Integration – nur auf der Ebene der objektiven Lebenslagen bzw. der individuellen Subjektkonstitution aus und läßt die Ebenen von Institution und Interaktion als eigenständiger Vermittlungssphären unterbelichtet (vgl. Beck 1986, S. 205ff.; Helsper 1995). Wenn daher aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nach der Bedeutung gefragt wird, die die Erwachsenenbildung für die Teilnehmer im Kontext gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse hat, so sind gerade diesen beiden Vermittlungsebenen der Institution und Interaktion besondere analytische Bedeutung zuzumessen. Bei einer derartigen Perspektive kann allerdings nicht bereits von einer Theorie der Erwachsenenbildung als einer spezifischen Institution der Subjektkonstitution unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung ausgegangen werden. Diese ist erst über die Analyse der Art und Weise, wie Erwachsene die Angebote der Erwachsenenbildung empirisch nutzen und sich aneignen, zu gewinnen. Anregungen kann man sich dabei indes durchaus im Theoriekontext der Beckschen Individualisierungstheorie holen, vor al-

lem dort, wo andere gesellschaftliche Institutionen, wie die von Wissenschaft, Politik und Ehe, unter dem Aspekt einer reflexiven Modernisierung zum Thema gemacht werden (vgl. Beck 1986; S. 254ff.; Beck 1993; Beck/Beck-Gernsheim 1990).

II. Teilnahmemotive im Lichte des Individualisierungstheorems. Oder: Warum Erwachsene an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung teilnehmen

Es gibt inzwischen eine Reihe neuerer Veröffentlichungen zu den Motiven, aus denen heraus Erwachsene an der Erwachsenenbildung teilnehmen¹. Versucht man, die Ergebnisse dieser Arbeiten zu bilanzieren, so ergibt sich – trotz seiner Komplexität – ein relativ geordnetes Tableau von Teilnahmemotiven.

1. Freiheitsmotive und gesellschaftliche Zumutungen

Im Vordergrund stehen Befunde, die zeigen, daß die Erwachsenenbildung von den Teilnehmern genutzt wird, um die strukturell mit der Individualisierung von Lebenslagen sich eröffnenden neuen Autonomiespielräume und Handlungschancen individuell für sich als Einzelsubjekte zu realisieren. Bezogen auf den beruflichen Bereich werden Freiheitsspielräume durch den Erwerb neuer Qualifikationen erweitert, hinsichtlich des Privatbereichs werden Emanzipationsprozesse in Gang gesetzt oder auch nur unterstützt. Als prominentes Beispiel wird in diesem Zusammenhang immer wieder die soziale Emanzipation von (Haus-)Frauen durch die Teilnahme etwa an Hausfrauen-, Rhetorik-, Selbstverteidigungs- oder Berufsqualifizierungskursen genannt. Unter dem kulturellen Aspekt der Entzauberung traditionaler Weltbilder lassen sich Prozesse anführen, in denen Teilnehmer sich durch den Besuch von Erwachsenenbildungsveranstaltungen etwa von der Macht der in der primären Sozialisation erworbenen religiösen Weltbilder emanzipieren und so eine selbstbestimmtere, aufgeklärtere Weltsicht entwickeln.

Was sich in den Befunden jedoch auch zeigt, sind die Zumutungen und Ansprüche, die mit gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen für die Subjekte verbunden sind – ein Phänomen, das man als verordnete Emanzipation oder erzwungene Autonomie bezeichnen könnte. Gerade qualitative Teilnehmeruntersuchungen lassen erkennen, wie sehr die individuelle Emanzipation von sozialen Bindungen und kulturellen Weltbildern auch schon wieder als Norm, als stiller sozialer Zwang erfahren wird, denen gegenüber Individuen ein durchaus ambivalentes Verhältnis einnehmen. Erwachsenenbildung hat dann die paradoxe Aufgabe, Emanzipationsprozesse zu unterstützen und gleichzeitig alte Stabilitätserwartungen in neuem Gewand zu bedienen. Daß die gesellschaftliche Aufforderung, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, auch eine Zumutung sein kann und von Teilnehmern nur halbherzig, mit inneren Vorbehalten und Widerständen verfolgt wird, wenn die subjektiv biographischen und sozialen Bedingungen dafür nicht (mehr) gegeben sind, zeigen gerade Untersuchungen für den Bereich der Altenbildung. Ebenso prekär wird der mit der Individualisie-

rung verbundene Gedanke bei vielen AFG-finanzierten Maßnahmen – etwa für Langzeitarbeitslose –, bei denen Teilnehmers motive kaum mehr in Richtung auf Steigerung von Freiheitsspielräumen gehen, sondern sehr viel mehr auf die Verhinderung von Marginalisierung und Verelendung abzielen. Und selbst der Freizeitbereich, der mit seinem Anspruch auf kreative Selbstbetätigung am ehesten dem traditionellen Bildungsdenken zuzuordnen ist, kann versteckter Entindividualisierung von Erwachsenen Vorschub leisten. Vordergründig, auch dem Selbstverständnis der Teilnehmer nach, werden kreative Beteiligungsmotive in der Regel zwar als genuine Ausdrucksweisen selbstbestimmten Lebens gedeutet, gerade auch in Abhebung von Entfremdungserfahrungen im Beruf. Daß derartige Motive jedoch in hohem Maße standardisierte, gleichsam industriell vorgestanzte Ausdrucksformen gesellschaftlicher Normalerwartungen an Erwachsene darstellen, zeigt sich spätestens dann, wenn man sich die Abstraktheit, die hohe Verbreitung und die Modenabhängigkeit dieser und ähnlicher Teilnehmers motive vergegenwärtigt. Individualisierung erscheint hier als eine gesellschaftliche marktvermittelte Dynamik, die gerade nicht auf freien Entscheidungen der Individuen beruht.

2. Sicherheits- und Stabilitätsmotive

Es hat den Anschein, als ob bei den Teilnehmern in den 80er Jahren Emanzipationsmotive von Sicherheits- und Stabilitätsmotiven, wenn nicht verdrängt, so doch zumindest zurückgedrängt werden. Zumindest richtet sich die Aufmerksamkeit – wohl unter dem Einfluß allgemeiner gesellschaftlicher Risiko- und Unsicherheitserfahrungen und zunehmender Entscheidungserwartungen in einer „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994) – vermehrt auf diesen eigenständigen Teilnehmers typus bzw. Motivationskomplex. Ob an der Erwachsenenbildung teilgenommen wird, um seine Meinung, sein Weltbild bestätigt zu bekommen, um sich der Gültigkeit seines Wissens zu vergewissern oder um als authentische, kulturell interessierte Person von anderen – dem Kursleiter oder der Teilnehmergruppe – sozial anerkannt zu werden, in all diesen Fällen geht es nicht um die Erweiterung von Freiheits- und Handlungsspielräumen, sondern um die Sicherung und Stabilisierung bestehender Wissensbestände, Gewißheiten, kultureller Orientierungen und Lebensformen. Daß solche Stabilitäts- und Sicherheitsmotive mit gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen – um es einmal vorsichtig zu formulieren – in Zusammenhang stehen, erscheint plausibel. Denn die dazu gehörenden sozialen Freisetzung- und kulturellen Entzauberungsprozesse führen dazu, daß immer mehr Lebensfragen individuell zur Disposition stehen und zu subjektiven Entscheidungsfragen werden. Dies kann auf Grund der damit verbundenen Überlastungs- und Überverantwortungserfahrungen identitätsgefährdende Ängste, Verunsicherungen und Desorientierungen hervorrufen; zumal dort, wo personale Strukturen und soziale Lebensformen, die bei kultureller oder existentieller Verunsicherung die Individuen noch abstützen könnten, brüchig geworden sind. Solche Bedürfnisse nach Sicherheit und nach festen kulturellen Orientierungen stehen gewiß nicht nur hinter der Teilnahme an Tarot-, Astrologie- oder Graphologiekursen. Sie

sind auch dort wirksam, wo Teilnehmer – unabhängig von Inhalten – immer wieder bei demselben vertrauten Kursleiter ihre Kurse besuchen (Stichwort „Gemeindebildung“) oder von der Erwachsenenbildung eine überindividuelle (zeitliche) Strukturierung ihres Alltags oder ihrer Biographie – etwa durch die regelmäßige Abfolge und Wiederkehr der Bildungsangebote (wie z.B. beim Funkkolleg) – erwarten. Nicht zu unterschätzen sind auch die kulturellen Orientierungsleistungen, die die Erwachsenenbildung nach dem Zerbröseln eines festen Bildungskanons bieten kann. So zeigt sich etwa bei Stammhörern des Funkkollegs oder langjährigen Teilnehmern an Volkshochschulkursen, daß die institutionell geleistete, von individuellen Entscheidungen unabhängige Selektion bildungs- und lernwerter Inhalte einen wichtigen Grund für die dauerhafte Bindung an eine einzige Bildungsinstitution darstellt. Angesichts gesellschaftlicher und biographischer Bedrohung von Gesundheit und Identität kann ihre Erhaltung und Stabilisierung zu einem vordringlicheren Teilnehmerbedürfnis werden als ihre Entfaltung, Verbesserung und Vervollkommnung.

Solche Sicherheits- und Stabilitätsmotive werden jedoch nur z.T. über die Vermittlung von Inhalten bedient bzw. im Medium der jeweiligen Bildungsangebote bearbeitet. Entscheidend scheinen hier die Leistungen zu sein, die die Erwachsenenbildung auf Grund ihres institutionell organisierten Charakters und der leiterbezogenen Interaktionsprozesse vollbringt. So werden Kursleiter allen eigenen Absichten zum Trotz von Teilnehmern immer wieder als Autoritäten in den unterschiedlichsten Lebensfragen gefordert. Sie sollen die Teilnehmer ein Stück weit von den Lasten der Selbstbestimmung, von der Überforderung durch Dauerreflexion und allgegenwärtigen Entscheidungszwang, von der neuen Tyrannei der Möglichkeiten befreien. Und habituierte Erlebniswünsche sollen im Austausch mit Gleichgesinnten, die man in der Erwachsenenbildung zu treffen hofft, stabilisiert werden. Etwas vereinfacht gesagt: Sicherheits- und Stabilitätsmotive befriedigt die Erwachsenenbildung nicht als *Bildungsinstitution*, sondern als *Bildungsinstitution*.

3. *Gemeinschafts- und Integrationsmotive*

Auf die bekannte, wenn auch nicht immer gern öffentlich eingestandene Tatsache, daß hinter der Teilnahme an der Erwachsenenbildung auch bzw. vor allem Geselligkeits- und Kontaktmotive stehen, fällt aus dem Blickwinkel des Individualisierungstheorems ein neues Licht. Denn in dem Maß, in dem sozio-kulturelle Milieus an Bindungskraft einbüßen, private Lebensformen brüchig werden und sozialräumliche Beziehungen wie Nachbarschaften etwa auf Grund hoher (berufsbedingter) individueller Mobilität nur schwer wachsen können, kann die Erwachsenenbildung für Teilnehmer zum Ort werden, an dem neue Gemeinschaften entstehen und soziale Zugehörigkeit erfahrbar wird. Sozialität, die die Gesellschaft bislang aus sich heraus hervorbrachte, wird damit zum Resultat institutioneller Organisation. Dabei befriedigt die Erwachsenenbildung gerade auch solche modernen (großstädtischen) Bedürfnisse, die sich auf flüchtige, bloß temporäre Gemeinschaften richten, in denen Nähe immer unter der Bedingung zwang- und sanktionsloser Distanzierung gelebt

werden kann. Gleichzeitig können diese Vergemeinschaftungsformen der Erwachsenenbildung in individuell strategischer Weise genutzt werden, indem Teilnehmer durch institutionelle Arrangements und Interaktionsleistungen von Kursleitern schnell produzierte und institutionell abgesicherte, quasi authentische Gemeinschaftserlebnisse haben, die ihnen die Härte des Berufslebens versagt. Neben den Überresten von wie auch immer reduzierten individuellen Bildungsprozessen tritt hier eine Vergemeinschaftungsfunktion von Erwachsenenbildung in den Vordergrund, die von Bildungsansprüchen weitgehend entkoppelt ist. Nach dieser Seite steht Erwachsenenbildung nicht mehr im Zeichen von Bildung und Freiheit. Sie bearbeitet vielmehr die sozialen und kulturellen Kosten der Individualisierung. In dieser Hinsicht zeigt sich ein neuer Teilnehmertypus, der sich als individuiertes Subjekt in die von der Erwachsenenbildung institutionell bereitgestellte Gemeinschaft temporär hineinbegibt und sich nach individuellen Präferenzen auch ebenso unvermittelt wie autonom wieder aus ihr löst. Kursteilnahme wird für solche Teilnehmer zu einer unverbindlichen Regressionsepisode. Erwachsenenbildung zerfällt damit letztlich in eine Heterogenität von Thematiken, Inhalten, Eindrücken und Erfahrungen, mit denen man sich nach Belieben und vom jeweiligen Zeitgeist abhängig beschäftigt. Wesentlich an der Erwachsenenbildung ist in dieser Ausprägung der Gruppenprozeß als kulturelles Ereignis, von dem der Teilnehmer voll in Beschlag genommen ist. Als Individuum verzeitlicht er sich im Hier und Jetzt, ohne daß noch eine Entwicklungslinie auszumachen wäre. Die für die Entscheidung zur Teilnahme konstitutive Spannung ergibt sich nicht aus der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Sache oder Situation, sondern aus dem – vielfach auch nur vermeintlichen – Gegensatz zu anderen Lebenssituationen, sei dies die Familie oder der Beruf. Solche Teilnahmemotive zielen weniger auf Erfahrungen als auf Erlebnisse; und zwar in einer Art, daß man persönlich möglichst unverändert aus dem Kurs wieder herauskommt. Die Erwachsenenbildung ermöglicht damit Individuen, ihr Leben nach dem Muster einer „Bastelexistenz“ oder „Patchworkexistenz“ (vgl. Hitzler/Honer 1994) zu gestalten.

Neben solchen hochindividualistischen Formen, sich mit Hilfe der Erwachsenenbildung als Subjekt einer reflexiv gewordenen Moderne zu konstituieren, gibt es natürlich auch die eher vertrauten Teilnahmemotive, für die die gemeinschaftsbildende Leistung der Erwachsenenbildung darin besteht, daß alltägliche Ausgrenzungs- und Marginalisierungserfahrungen zumindest auf Zeit aufgehoben werden können. So können etwa ältere Menschen in der Erwachsenenbildung die Erfahrung machen, daß sie der Welt, die vor allem von jungen und berufstätigen Menschen geprägt ist, noch zugehören. Solche Zugehörigkeits- und Integrationsmotive sind auch bei Teilnehmern mancher Diskussionsveranstaltungen deutlich erkennbar. Die Erwachsenenbildung bietet in diesen Fällen ein Gegengewicht zu sozialen und kulturellen Desintegrationsprozessen, die mit gesellschaftlichen Individualisierungsschüben notwendig verbunden sind.

III. Wandeln sich die Erwachsenenbildungsinstitutionen in einer reflexiv gewordenen Moderne?

Wenn vorangehend Befunde der Teilnehmerforschung mit Hilfe der Individualisierungstheorie erörtert wurden, sollte damit nicht die Behauptung verbunden sein, als gäbe es jeweils nur einen Weg, den die Subjekte unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung quasi notwendig gehen müßten – ein Weg zudem, der mit gewisser Notwendigkeit in die Erwachsenenbildung führt. Überblickt man die Befunde der Teilnehmerforschung im Gesamten, so zeigt sich vielmehr eine mit der Individualisierung von Lebenslagen verbundene Pluralität individueller Lebensformen, in denen Erwachsene sich unter den Bedingungen der Individualisierung als Subjekte konstituieren. Und es zeigt sich darüber hinaus auch eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Modernisierungspfade, die von Erwachsenen beschritten werden, wenn sie sich zu Teilnehmern an der Erwachsenenbildung machen.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Teilnehmermotive stellt sich nun die Frage, ob es Anhaltspunkte für einen Wandel der Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Individualisierung in dem Sinne gibt, daß gegenwärtig der Erwachsenenbildung jenseits ihrer traditionellen Bildungsfunktion mit gewisser historischer Notwendigkeit neue Aufgabenschwerpunkte zuwachsen. Zwei Aspekte der Teilnehmerforschung scheinen uns hier relevant. Sowohl der Motivkomplex, der mit den Stichworten Stabilisierung und Sicherheit umschrieben wurde, als auch der Komplex der Gemeinschafts- und Integrationsmotive verweisen darauf, daß die Erwachsenenbildung – ähnlich wie die Schule – offenbar zunehmend die sozialen und subjektiven Voraussetzungen für Bildungsprozesse erst selbst herstellen muß (vgl. auch Körber 1995). Das hat damit zu tun, daß mit der Notwendigkeit, fortwährend „riskante Entscheidungen“ zu treffen, gleichzeitig auch die Sicherheits- und Stabilitätsbedürfnisse von Individuen wachsen. Zur Bearbeitung dieser paradoxen Konstellation bietet sich offenbar die Erwachsenenbildung als eine eingeführte und allgemein anerkannte gesellschaftliche Institution an. Wenn Individuen – in Abhängigkeit von regionalen Gegebenheiten, lebensweltlichen Milieus, Bildungs- und Sozialisationserfahrungen – den widersprüchlichen Anforderungen einer individualisierten Gesellschaft nicht gewachsen sind, dann ist es plausibel, daß sie auch und immer mehr die strukturierende und vorselektierende Kraft von Bildungseinrichtungen in Anspruch nehmen und mit deren Hilfe ihr Leben zu bewältigen suchen. Erwachsenenbildung wird dadurch zu einer Institution, in der sich moderne Gesellschaften mit den Folgen ihrer (einseitigen) Modernisierung noch einmal auseinandersetzen (können). Sie wird zu einer Institution einer „reflexiven Moderne“ (Beck).

In dieser Spannung von Bildung und Individualisierung, Sicherheit und Gemeinschaft kehren zentrale Motive, die die Erwachsenenbildung bereits im 19. Jahrhundert geprägt haben, wieder, allerdings in veränderter Konstellation. In dem langen Prozeß gesellschaftlicher Mobilisierung und Freisetzung war Volksbildung/Erwachsenenbildung immer schon sowohl ein Medium, das durch die Bereitstellung unterschiedlicher Wissens- und Bildungsformen – gegenseitige Selbstbelehrung, gesellige Bildung, beruflich-technische Weiterbildung, landwirtschaftliche Aufklärung – den gesellschaft-

lichen Wandel beschleunigte und dem einzelnen beträchtliche Handlungsspielräume jenseits der engen festgezurrten Grenzen seines ursprünglichen Standes eröffnete, als auch ein neuer Modus sozialer Reintegration, der die Einübung in neue Sozial- und Umgangsformen – egalitäre Assoziation, vereinsmäßige Organisation, dörflich-lokale Patronage – sicherte. Im Spannungsfeld von individualisierend aufstiegsorientierter und gruppenbezogenen solidarischer Volksbildung lag das Schwergewicht im 19. Jahrhundert jedoch eindeutig auf der zweiten Dimension. Die Nachfrage nach wissenschaftlich-technischem Wissen, nach berufspraktischen Qualifikationen und nach geselliger Teilhabe war eingebettet in soziale Gruppenzusammenhänge kirchlich-religiöser, weltanschaulicher und/oder politischer Prägung, wohingegen die liberale Variante von Volksbildung im Sinne einer Verbreitung bildungsbürgerlichen Wissens unabhängig von sozialen Gruppenzugehörigkeiten erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts an Bedeutung gewann. Diese Verselbständigung der Wissensvermittlung aus lebensweltlichen und gruppenspezifischen Bezügen erhielt dann allerdings erhebliche Schubkraft durch die kommunal-staatliche Leistungsverwaltung, die nicht nur im sozialen, wirtschaftlichen und technischen Bereich wohlfahrtsstaatliche Integrationsangebote machte, sondern auch pädagogische Daseinsvorsorge in jugendpflegerischer und erwachsenenbildnerischer Absicht anstrebte. Insgesamt führte die Parallelität von öffentlicher und partikular gebundener Erwachsenenbildung zu einer Heterogenisierung und Spezialisierung des Institutionengefüges mit der Möglichkeit für die Teilnehmer, zwischen verschiedenen Institutionalwelten zu changieren und auch Mehrfachloyalitäten – Geselligkeit im Arbeiterverein, Bildung in der Volkshochschule – auszubilden.

Mit der allmählichen Auflösung der sozial-kulturellen Milieus bzw. dem generellen Bedeutungsverlust weltanschaulicher Prägungen seit 1945 und dem enormen Ausbau der medialen, kulturellen, sportlichen, freizeitorientierten und pädagogischen Infrastruktur seit den 1960er Jahren fand eine immer stärkere Entkoppelung von institutionalisierten Bildungsangeboten und sozialer Zugehörigkeit statt. Waren noch im 19. Jahrhundert Angebotsgestaltung und Teilnehmerstruktur einer Bildungsinstitution maßgeblich durch ihre Zuordnung zu einem sozial-kulturellen Milieu bestimmt, so ist dieser Zusammenhang heute – nicht zuletzt durch die Finanzierungsmodalitäten der Erwachsenenbildung – obsolet geworden. Erwachsenenbildung ist nicht mehr an die Existenz sozialer (weltanschaulicher) Gruppierungen gebunden. Sie avanciert im Gegenteil zum privilegierten Ort, an dem neue sozio-kulturelle Milieus und Vergemeinschaftungsformen hergestellt und erfahrbar werden. Gleichzeitig hat der enorme Ausbau der pädagogischen Infrastruktur das ursprünglich knappe Gut ‚Bildung und Wissen‘ in eine Ressource verwandelt, die in Überfülle institutionell verfügbar ist und individuell abgerufen (= gekauft) werden kann – mit einem für die Erwachsenenbildung paradoxen Effekt. Denn einerseits ist sie sowohl durch die ‚Bildungswarenhäuser‘ Volkshochschulen als auch durch die vielen marktförmig organisierten Bildungsträger maßgeblich beteiligt an der Relativierung und Konkurrenz unterschiedlichster Wissensformen und -bestände, deren Nachfrage allein durch die finanziellen Spielräume der Teilnehmer begrenzt ist. Andererseits ist sie gerade durch die allgemeine Zugänglichkeit frei wählbarer und beliebig austauschbarer Bildungsangebote mit neuen

Ordnungsanforderungen konfrontiert, die aus der Überforderung eines allzu eigenständigen individuellen Auslesezwanges resultieren. Gemeinschaftsbildung vor dem Hintergrund der Auflösung gemeinschaftsbildender Milieus und Ordnungsstiftung vor dem Hintergrund alternativer, frei wählbarer und tendenziell beliebiger Wissensbestände – die erneute Stärkung dieser beiden Funktionen heutiger Erwachsenenbildung verweist auf die Grenzen der Belastbarkeit, die Individuen unter den Prämissen der gesellschaftlichen Universalisierung von Lebenslagen (er-)tragen können und die auch der Erwachsenenbildung Leistungen abverlangen, die jenseits der reinen Organisation und Aufrechterhaltung von Lernprozessen angesiedelt sind.

Anmerkung

- (1) Vgl. etwa Becher/Dinter/Schäffter 1993; Bolder, A. 1994; Friebe u.a. 1993; J. Kade 1989, 1992 und 1994; Kade/Hornstein/Lüders 1993; Kade/Seitter 1995a und 1995b; S. Kade 1994; Mader 1991; Tippelt 1994a; zu Motiven des Teilnahmeabbruchs vgl. Brödel 1994; zu einzelnen didaktisch relevanten Zielgruppen vgl. die Überblicksaufsätze in Tippelt 1994b, S. 499ff.; als biographiebezogener Literaturbericht vgl. Nittel 1993).

Literatur

- Becher, M./Dinter, I./Schäffter, O.: Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Gesellschaftliche und biographische Diskontinuitäten. Universität Hannover 1993, S. 207–231
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M. 1993
- Beck, U./Beck–Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt/M. 1990
- Beck, U./Beck–Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1994
- Bolder, A.: Widerstand gegen Weiterbildung. Ein Lehrstück über blinde Flecken sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 1994, H.3, S. 199–213
- Brödel, R.: Erwachsenenpädagogisches Wissen über Dropout. In: Fischer, A./Hartmann, G. (Hrsg.): In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 1994, S. 51–66
- Friebe, H. u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993
- Gross, P.: Die Multioptionengesellschaft. Frankfurt/M. 1994
- Helsper, W.: Zum Verhältnis von Individualisierungstheorie und Subjekttheorie: Reflexionen zu ungelösten Ebenenproblemen am Beispiel der Jugendforschung. Halle 1995 (Manuskript.)
- Hitzler, R./Honer, A.: Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck/Beck–Gernsheim 1994, S. 307–315
- Honneth, A.: Soziologie. Eine Kolumne. In: Merkur 1986, H.4., S. 315–319
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Zum Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989(a), H. 6, S. 789–808
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989; ²1992(b)
- Kade, J.: Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt/M. 1994, S. 315–340

- Kade, J./Seitter, W.: Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995(a), S. 308–331
- Kade, J./Seitter, W.: Mögliche Bildungswelten. Eine empirische Studie zur Konstitution lebenslangen Lernens im Kontext von Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1995(b) (in Vorbereitung)
- Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, Basel 1993, S. 39–65
- Kade, S. (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn 1994
- Körper, K.: Die Wirklichkeit der Weiterbildung. Bericht über eine Bestandsaufnahme im Land Bremen. 1995 (Vortrag an der Universität Frankfurt/M.)
- Mader, W.: Adressatenforschung: Forschungsstand und Desiderate. In: IfEB (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Bremen 1991, S. 17–20
- Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u.a. 1993
- Nittel, D.: Report: Biographieforschung. Frankfurt/M. ²1993
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M. 1992
- Tippelt, R.: Erwachsenenbildung im sozialen Wandel. Aktuelle Entwicklungen und Probleme in einem expandierenden pädagogischen Handlungsfeld. In: Pädagogische Rundschau 1994(a), H. 4, S. 459–472
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994(b)

Emotionalität in Bildungsprozessen Erwachsener

Bildungsprozesse werden in der heutigen erwachsenenpädagogischen Diskussion in Zusammenhang gebracht mit Erfahrungen in der Biographie, mit Motiven aus dem Lebenszusammenhang, während in früheren Diskussionen der Erhalt von Lernfähigkeit eine wichtige Rolle spielte. Erst als Altern nicht mehr gleichgesetzt wurde mit abnehmender Lernfähigkeit, konnte Lernen auch als Teil der Erwachsenenrolle gesehen werden. Im Mittelpunkt einer solchen Betrachtung stehen die kognitiven Fähigkeiten. Motive gelten als interessen- und vernunftgeleitete Gründe, Erfahrungen sind dann verarbeitetes Wissen durch praktisches Tun unter bestimmten Lebensbedingungen, Lernfähigkeit im Alter ist abhängig vom Training im gesamten Lebenslauf. Die Bedeutung von Emotionen für Bildungsprozesse ist, was die Entwicklung der Persönlichkeit, ihre Motivierung, die Frustrationstoleranz bei Lernanstrengungen, die Verarbeitung von Erfahrungen, die Wahrnehmungsfähigkeit und die Gedächtnisleistung betrifft, für die Erwachsenenpädagogik bisher nicht aufgearbeitet worden.

Die erwachsenenpädagogische Forschung hat das hier umrissene Feld bisher vor allem der Psychologie überlassen (nur die Arbeit von Brocher über gruppendynamische Bedingungen des Erwachsenenlernens und Doerrys Ausführungen über Gruppenbeziehungen gehen auch auf den emotionalen Aspekt ein). Sie hat sich mehr um Forschungsansätze gekümmert, die im Zusammenhang mit bildungspolitischen Gestaltungsaufgaben stehen und bei der Planung und Durchführung von Bildungsangeboten für Erwachsene besonders Demokratisierungsprozesse im Blick haben. Gesellschaftliche Bildungsbeschränkungen für Erwachsene bestimmen das Forschungsinteresse bei der Weiterbildungsmotivation (Karl 1979), der Teilnehmerpartizipation (Siebert/Gerl 1975; Siebert 1977; BUVEP 1979–1982) und der Teilnehmerorientierung (Kade 1985 und 1989). Erste Annäherungen an Fragen über emotionale Einflüsse auf das Lernen im Erwachsenenalter bietet die Biographieforschung, ohne dies explizit zum Thema zu machen (Alheit/Glaß 1986; Nittel 1991; Hoerning 1991). Die Verarbeitung von Lebenskrisen wird als emotionales Problem sichtbar, auf das Weiterbildung rational reagieren soll, um damit Entwicklungsprozesse im Erwachsenenalter einzuleiten. Bildungsbiographien mit ihren Auswirkungen auf Lernen und Arbeiten im Erwachsenenalter (Harney/Nittel 1994) sind in der Diskussion und zeigen, daß Erfahrungen und Erlebnisse strukturierend auf zukünftige Handlungsmuster einwirken. Mader rezipiert die Emotionsforschung unter dem Aspekt „Altern und Biographieentwicklung“ und konstatiert, daß in der Emotionalität die Kontinuität für die Biographie bis ins Altern angelegt ist. Der Emotionalität als unabhängige Variable, die dem Individuum als grundlegendes Orientierungsmittel dient und „eine basale Funktion für die Beziehungen der Menschen untereinander hat“ (Mader 1994, S. 102), kommt nach Elias (1990) eine entscheidende kulturelle Bedeutung zu. Sie ist in diesem Sinne auch nicht ursprünglich; so wie sie in den frühen Entwicklungsphasen strukturiert wurde, wirkt sie selber wieder strukturierend. Dieses belegt Mader

an den basalen Emotionsmustern, die die Geschlechterdifferenz herausbilden helfen.

In ähnlicher Weise wirken die durch die Schule verursachten emotionalen Verletzungen weiter. Sie sind jedem Praktiker der Erwachsenenbildung bekannt und werden in der Biographieforschung am deutlichsten dokumentiert. Auch erwachsenenpädagogische Realanalysen machen die Auswirkungen schulischer Erfahrungen auf Aneignungs- und Vermittlungsvorgänge deutlich.

Auf die Bedeutung von Gefühlen für die Motivation, aber auch für den Vollzug kognitiver Lernprozesse, wurden wir in einer Begleituntersuchung der Projekte „Arbeiten und Lernen“ für arbeitslose Jugendliche aufmerksam. Aggressive Gefühlsäußerungen und selbstdestruktive Verhaltensweisen machen auf Lernblocken aufmerksam, die in einen Teufelskreis führen: Wenn neue Lernversuche zu scheitern drohen, wird dies mit Interesselosigkeit getarnt, hierdurch kommt Langeweile auf, die wiederum jeden Lernversuch blockiert. Um einen neuen Anfang zu machen, so konnten wir feststellen, sind emotionale Bindungen notwendig, von den Pädagogen muß „Sinn gestiftet“ werden. Jugendliche mit emotionalen Brüchen in ihren Biographien sind mißtrauisch, fühlen sich verachtet, haben Angst, nicht akzeptiert zu werden. Durch formale Strafen sehen sie sich in dieser Annahme bestätigt, empfinden aber andererseits Pädagogen, die ihnen gegenüber zu nachsichtig sind, leicht als gleichgültig. Was sie suchen, um einen neuen Lernanfang machen zu können, ist eine emotionale Beziehung, sind fordernde und fördernde Auseinandersetzungen. Pädagogen müssen mit Empathie Halt und eine leitende Orientierung geben, im klassischen Sinne also Autorität sein, ohne autoritär zu handeln, sie müssen Interesse an der Entwicklung der Jugendlichen haben, involviert sein, daß heißt Emotionalität einbringen. Erst wenn die Jugendlichen erkennen, daß sie für die Pädagogen einen Wert haben, werden sie sich selbst wieder als wertvoll erleben und daraus Kraft für ihre Entwicklung und für einen neuen Lernanfang schöpfen.

Am Beispiel dieser Lernangebote für junge Erwachsene, die eine problematische Bildungsbiographie haben, konnten durch die Begleitforschung emotionale neuralgische Situationen im Lernverlauf sichtbar gemacht, emotionale Widerstände beschrieben und emotionale Beziehungen als eine Ursache für gelungene oder auch mißlungene Lernprozesse identifiziert werden. Man kann sogar zu der Aussage kommen, daß die Beachtung von Emotionen in Arbeits- und Lernangeboten mit dem Anspruch, die Lernmotivation und das Lernverhalten zu fördern, einen wichtigen Hinweis auf angemessenes erwachsenenpädagogisches Handeln gibt (Gieseke u.a. 1989, Gieseke 1991). Mein Interesse an Emotionen und ihren Einwirkungen auf den Bildungsverlauf war mit dem Ergebnis dieser Begleituntersuchungen geweckt.

Meine systematische Suche nach Literatur zum Thema „Emotionen“ begann in der Psychologie. Auch hier war dies bis in die 80er Jahren ein vernachlässigtes Thema, es weist sich aber inzwischen durch eine große Anzahl theoretischer und empirischer

Veröffentlichungen aus. Auffällig ist, daß in der Emotionsforschung der Lernbereich nur spärlich berücksichtigt wird, während zu allen anderen Feldern des sozialen Handelns vielerlei Bezüge hergestellt werden. Der häufig beschriebene Zusammenhang von Angst und Leistungsverhalten wird nur auf das schulische Lernen bezogen. Über die Bedeutung von Emotionen in der Entwicklung Erwachsener liegt eine Textzusammenstellung von Malatesta/Izard (1984) vor.

Ein Anfang der 90er Jahre mit Mader und Sauer mann (1993) durchgeführtes Lehrprojekt für die Weiterbildung an der Universität in Bremen sowie Seminare zum Thema Emotionen und Lernen machten mir deutlich, wie schwierig empirische Forschung in der Weiterbildung ist, wenn nicht spezielle Zugänge zu diesem Thema theoretisch unterschieden werden. Erwachsenenpädagogische Forschung kann sich nach meiner heutigen Sicht diesem Aufgabenbereich auf mehreren parallelen Wegen nähern:

a) Sie kann die psychologische und soziologische Literatur für eine erwachsenenpädagogische Theorie des Lernens Erwachsener auswerten. Dabei lohnt es sich, sowohl von den einzelnen Emotionen auszugehen als auch die verschiedenen theoretischen und empirischen Herangehensweisen zum Verhältnis von Emotionalität und Kognitivität zu bearbeiten. Auffällig ist, daß es kaum Bezüge zu Bildungsprozessen gibt und daß kaum Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gemacht werden. Die pädagogische Psychologie fokussiert die Fragestellung auf Leistungsverhalten, Angst, Selbstwert und konzentriert sich auf den schulischen Bereich.

b) Sie kann einen eigenen Forschungszugang wählen, indem sie sich zunächst nicht auf einen Emotionszustand, z.B. Angst, konzentriert, sondern die psychologische Grundlagenforschung nutzt, um den Auswirkungen von Emotionen in Vermittlung, Interaktion und Aneignung nachzugehen. Damit tritt das Interesse an Beziehungen zu Personen, Inhalten und Sachen als erwachsenenpädagogische Fragestellung in den Vordergrund. Darüber hinaus ist aus erwachsenenpädagogischer Sicht von Interesse, welche „emotionalen Kodierungen“ (Fiehler 1990) in den Weiterbildungsinstitutionen vorgegeben, d.h. welche emotionalen Ausdrucksformen akzeptiert werden und welche Sanktionen bei Nichtakzeptanz zu erwarten sind. Daß gesellschaftliche Kodierungen von Gefühlen auch im Alltag zu beobachten sind, hat besonders nach der deutschen Vereinigung ein neues publizistisches Interesse an Emotionen bewirkt. Bei Ost-West-Vergleichen wird gern von einem emotional gehemmten kulturellen Klima in den neuen Bundesländern und – im Gegensatz dazu – von einer die individuellen emotionalen Befindlichkeiten betonenden Kultur im Westen ausgegangen. Gerade auch in Weiterbildungskursen verweisen die differierenden Lehr- und Lernformen auf unterschiedliche Lerntraditionen. Bei Transformationen bedürfnisorientierter, individualistischer, mit sehr viel Eigenleistung organisierter Lernarrangements sind hohe emotionale Belastungen unausweichlich. Die jeweils gesellschaftlich zugelassenen Emotionsskripte haben zu unterschiedlichen Lernkulturen geführt, die nun neu abgestimmt werden müssen. Dadurch könnten auch alt-bundesrepublikanische Lernformen noch einmal in Frage gestellt werden.

c) Ein dritter Komplex der Emotionsforschung aus erwachsenenpädagogischer Sicht könnte sich auf die „Emotionsbildung“, das emotionale Verhaltenstraining konzentrieren, mit dem auf „Gefühlsarbeit“, auf Kommunikationshandeln in der Arbeitswelt vorbereitet wird. Wo Kommunikation eine Rolle im Berufshandeln spielt, müssen Lernprozesse den emotionalen Bereich einbeziehen. In einem großen Teil der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung wird dies inzwischen praktiziert. Was wird hier gelernt, für was wird qualifiziert, was meint Persönlichkeitsentwicklung in diesem Bereich, und welche Anteile werden beruflich wie genutzt? Aber auch hier muß man unterscheiden zwischen Konzepten, die Gefühlsbildung zu technisch einsetzbaren Zwecken betreiben, die sie zur kulturellen Förderung nutzen oder zur Selbstfindung anbieten.

Alle drei Zugänge zu einer erwachsenenpädagogischen Emotionsforschung scheinen mir interessant zu sein. Ich will auf die drei hier unterschiedenen Zugangsformen im folgenden etwas genauer eingehen, damit ihr Stellenwert im Kontext erwachsenenpädagogischer Forschung sichtbar wird.

Zu a) Auswertung psychologischer Grundlagenforschung

Ulich (1989) unterscheidet fünf Gesichtspunkte, von denen aus sich die Emotionspsychologie diesem Thema nähert: Die Frage nach dem „Wesen von Emotionen“ wird entweder aus einer biologistisch-essentialistischen Position beantwortet (Plutchik 1980), oder Emotionen werden als Erlebnisformen und Erlebnisqualitäten, die sich aus den Person-Umwelt-Beziehungen ergeben (Izard 1981), interpretiert. Weiter interessiert die Beziehung zwischen Emotionen und anderen Erscheinungen (Denken, Motivation, Wahrnehmen etc.). Zu einer entscheidenden Frage ist dabei geworden, ob die Kognitionen den Emotionen nachgeordnet sind oder ob sie Emotionen auslösen. Mit Lazarus (1991) hat die kognitive Emotionstheorie eine dominante Stellung gewonnen, die Emotionen als Bewertungsvorgänge (appraisal) betrachtet, die einer Kognition folgen.

Emotionen werden danach in Zweck-Mittel-Relationen betrachtet und auf ihre Funktionen für Handeln und Erleben befragt. Es interessiert die Frage nach der Entwicklung von Emotionen, und zwar im individuellen Lebenslauf wie auch im aktuellen Entstehungsprozeß. Emotionale Belastungen als Teil von Lebensgeschichte werden ebenfalls grundlagentheoretisch bearbeitet. Darüber hinaus interessiert die Beeinflussbarkeit von Emotionen durch Handeln, Beratung und Therapie.

Danach muß man zwischen drei Denkmodellen in der Emotionspsychologie unterscheiden:

- a) biologisch-physiologische Denkmodelle,
- b) kognitiv-handlungstheoretisch begründete Denkmodelle,
- c) entwicklungsorientierte Denkmodelle.

Immer dominieren aber funktionalistische Denkweisen. Emotionen werden interpretiert als Aktivatoren, Motivatoren und Organisatoren, sie regulieren Handlungsprozesse (Ulich 1989, S. 83 ff). Dabei liegen die Akzente entweder auf dem motivierenden Aspekt (Izard) oder auf dem Aspekt, Energielieferant zu sein (Schachter/Singer

1962). Bei Lazarus sind Emotionen komplexe Zustände, die aus kognitiven Einschätzungen, Handlungsimpulsen und körperlichen Reaktionen bestehen.

In aktuellen Veröffentlichungen werden neben solchen grundlagentheoretischen Fragen sogenannte fundamentale Emotionen (Freude, Traurigkeit, Zorn, Scham etc.) diskutiert; Izard (1994), Ulich (1989) und Rost (1990) haben dazu ihre Forschungsergebnisse vorgelegt. Außerdem entwickelten Mees (1991) und Laucken (1989) aufgrund strukturtheoretischer und phänomenologischer Emotionstheorien eine Emotionssystematik.

Für erwachsenenpädagogische Fragestellungen sind grundlagentheoretisch der Entwicklungs- und der Beziehungsaspekt von Interesse. Die Verknüpfung von Emotionen mit psychischen Erscheinungen, die zentral für Bildungsprozesse sind (Gedächtnis, Wahrnehmen, Neugier/Aktivität, Motivation u.a.), erbringt, soweit hierfür empirische Ergebnisse vorliegen, wichtige Informationen für die Erwachsenenpädagogik. Aber auch die Ergebnisse aus Forschungen zu emotionalen Belastungen wie Angst, Aggressionen, Streß, Hilflosigkeit, Ärger und Trauer verdienen eine Aufarbeitung für die Erwachsenenpädagogik, die wir an dieser Stelle nicht leisten können. Hier sei beispielhaft nur auf den Zusammenhang von Gedächtnis und Emotion hingewiesen: Eagle (1983) weist nach, daß gefühlsbeladene Inhalte besser behalten werden als neutrale und angenehme Informationen besser als unangenehme. Um problematische Wissensinhalte zu speichern, benötigt man mehr Zeit, da Unangenehmes instinktiv eher in den Hintergrund gedrängt und damit abgeschwächt wird. Entsprechend geht die Vergessenskurve bei niedrigem Erregungsniveau nach unten, bei hohem Erregungsniveau sinkt sie nur schwach. Entscheidend ist auch, ob man dem Typus „sentsizer“ oder dem Typus „represser“ zuzuordnen ist. Der sentsizer reagiert hellwach und hat eine niedrige Wahrnehmungsschwelle. Der represser ist erfolgsorientiert und hat ein besseres Gedächtnis für Erfolge als für Mißerfolge. Die Psychoanalyse hat mit dem Konzept der Verdrängung und der Fehlleistung einen wesentlichen Beitrag zum Verhältnis von Emotionen und Vergessen bzw. Erinnern geleistet. Verdrängtes Wissen ist danach nicht bewußt verfügbar, bleibt jedoch vorhanden und wirkt durch seinen unerwünschten Einfluß auf andere Funktionen; die Fehlleistungen stellen Verknüpfungen von Aktivitäten und Verdrängungen dar. Empirisch belegt werden konnten diese Vorgänge durch Auswertungen psychoanalytischer Gesprächssituationen, in denen Klienten ihre Gedanken, Gefühle und Vorstellungen ausdrücken wollten, dies aber beim Erzählen vergaßen. Das Phänomen momentanen Vergessens ist gerade bei emotionsgeladenen bzw. konfliktvollen Themen zu beobachten. In der Erwachsenenbildung läßt sich dies am Beispiel von Kursen zum Kommunikationstraining oder Rhetorikseminaren belegen (Stuve 1994): Besonders für viele Frauen trifft zu, daß, wenn sie ein positives Feedback bekommen, sie sich daran bereits nach kurzer Zeit nicht mehr erinnern können, weil es im Widerspruch zur ihrem Selbstkonzept steht. Es kann das nicht erinnert werden, was das Selbstbild nicht bestätigt.

Emotionen haben aber nach neueren Erkenntnissen nicht vorrangig die Auswirkung, Kognitionen zu unterbrechen oder zu stören. Sie gelten auch als Handlungsorganisatoren (Eagle). So erinnert man Inhalte besser, wenn die ereignisleitenden Emotionen

wieder aktiviert werden können. Die Qualität des Affekts hat einen wichtigen Einfluß auf die Gedächtnisorganisation, persönliche Relevanz ist entscheidend für die Kodierung und für das Erinnern. Daraus kann abgeleitet werden, daß adäquate Beziehungsformen und Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung mehr sind als Äußerlichkeiten; Sinngebung, Bedeutungsarbeit, aktive Selbstbestätigung und Engagement haben allem Anschein nach entscheidenden Einfluß darauf, welche Inhalte behalten werden. Für erwachsenenpädagogische Anschlußuntersuchungen bleibt also von Interesse, welches die entsprechenden Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen sind und welchen Einfluß institutionelle Rahmenbedingungen oder personelle Beziehungskonstellationen dabei haben.

Zu b) Erwachsenenpädagogischer Forschungszugang

Emotionen in Bildungsprozessen werden entweder mitgebracht, oder sie entstehen im Verlauf und werden mitgenommen. Es wäre nun gut, zu wissen, was aus den mitgebrachten oder den zu Beginn der Lerneinheit neu entstehenden Gefühlen wird und welche Lernaktivitäten oder -behinderungen sie nach sich ziehen. Ist z. B. die aus der Schulzeit konservierte Angst, „etwas nicht zu begreifen“, „sich zu blamieren“, noch gegenwärtig, wird sie wieder aktiviert, oder können neue Erfahrungen gemacht werden? Durch welche Handlungen und Situationen im Bildungsprozeß werden welche Emotionen erzeugt, und wie beeinflussen sie den Bildungsprozeß einzelner oder der ganzen Gruppe? In schriftlichen Kurz-Befragungen von StudentInnen konnte ich feststellen, daß unmittelbar erlebter Druck (Prüfungen zu bestehen, Seminararbeiten zu schreiben, ein Referat zu halten etc.) zwar Angst auslöst, die aber eine aktive Lernhaltung freisetzen kann. Interesse und Lernmotivation scheinen besonders gefördert zu werden durch eine gute Beziehung zu den Lehrpersonen. Inhaltliches Engagement und persönliche Glaubwürdigkeit, also auch emotionale Präsenz der Lehrenden haben offenbar einen unmittelbaren Einfluß auf die Art der Beziehung zu den Bildungsinhalten.

Um diese Zusammenhänge zu erforschen, fehlt es noch an geeigneten Verfahren und methodischen Instrumenten. Befragungen und Beobachtungen aus Lernprozessen müssen miteinander in Verbindung gebracht werden. In der Möglichkeit, sich zu erlebten Emotionen zu äußern, gibt es große individuelle, aber auch kulturelle Unterschiede. Forschungsinteressen in diesem Bereich sind massiv davon betroffen. Eine innere „Zensur“, aber auch Schwierigkeiten bei der Versprachlichung von Gefühlen bilden eine Fehlerquelle bei der Interpretation von Äußerungen. Man wird sich immer an der Grenze des sozial Erwünschten bewegen.

Mich interessieren deshalb einige grundlegende Probleme zum Zusammenhang von Emotionen und Lernen:

Welche Emotionen treten in Bildungsprozessen auf in bezug auf

- den Verlauf
- die Inhalte
- die Personen?

Welche Emotionen werden von den Beteiligten wahrgenommen in bezug auf

- den Verlauf

- die Inhalte
- die Personen?

Welche Emotionsverläufe zeichnen sich in Lerngruppen ab in bezug auf

- die inhaltliche Bearbeitung
- die Beziehung zu den Lehrenden
- die Beziehung zur Gruppe?

Gibt es emotionale Schlüsselsituationen, die das Lernverhalten im Erwachsenenalter bestimmen?

Es sind meiner Ansicht nach Fallstudien, Kursbegleitungen, Seminarquerschnittsbefragungen nötig, die erst einmal die Möglichkeit für solche Erhebungen erkunden. Forschungen zu Entwicklungs- und Lernverläufen im Erwachsenenalter bedürfen einer theoretischen und anthropologischen Grundlegung, wenn eine neue erwachsenenpädagogische Basis erarbeitet werden soll.

Zu c) Emotionsbildung/Gefühlsarbeit

In einer großen Anzahl von Berufen ist die sogenannte Gefühlsarbeit ein wesentlicher Inhalt. Ich verweise auf Berufe wie Krankenschwester oder -pfleger, Berater, Pädagogen, Verkäufer, Flugbegleiter u.ä., aber auch auf den großen Bereich der Führungskräfte. Beziehungsarbeit steht im Dienste von Genesung, Entwicklung, Selbstfindung, Leistungseinsatz etc. Gefühle, die die individuell wahrgenommene persönliche Bedeutung einer Situation wiedergeben (Hochschild 1990), unterliegen gesellschaftlichen Normierungen oder Kodierungen. Für bestimmte Berufe werden besondere ethische Grundsätze, eine bestimmte Gefühlskultur gefordert. Je stärker aber die gesellschaftlichen Spielregeln vorrangig von Konkurrenz bestimmt sind und andererseits die Individualität zelebriert wird, desto nötiger ist es, die Sozialität fordernden Berufe durch psychologische, ethische, pädagogische Fortbildung auf ihre besonderen Aufgaben vorzubereiten. Führungskräfte stehen dabei noch vor der doppelten Aufgabe, für die Mitarbeiter motivierende, vertrauensbildende Strukturen aufzubauen und gleichzeitig den Betriebsinteressen zu dienen. Gefühlsarbeit steht hier vor komplexen Anforderungen. Es ist notwendig zu untersuchen, inwieweit sich manipulative Handlungen durchsetzen und ob es erfolgreiche Bildungsprozesse gibt, um eine positive Arbeitskultur aufzubauen.

In die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung kommen mehr und mehr Teilnehmende, die in Individualisierung und Konkurrenz bestehen müssen. Sie besuchen Kommunikations-, Rhetorik- oder Selbstbehauptungskurse und Angebote, die sich im weitesten Sinne als sinnstiftend verstehen. Auch hier geht es um Gefühlsarbeit, die aber weniger den beruflichen als vielmehr den privaten, individuellen Bereich betrifft. In Frauenbildungsangeboten, besonders auch in gesundheitsorientierten Kursen, geht es um das Akzeptieren der eigenen Gefühle; gesellschaftlich suggerierte Weiblichkeitsvorstellungen, die meist nicht erreicht werden und deshalb ein negatives Selbstbild erzeugen können, müssen im Alltag immer wieder abgewiesen werden. Fehlende Akzeptanz trifft in den Kern des Selbstwertgefühls und lähmt Aktivitäten in allen Bereichen. Bemühungen, sich gegen eine solche gesellschaftliche Wertsetzung zu wehren, erfahren Unterstützung in der Erwachsenenbildung, die Wissen über das

Geschlechterverhältnis vermittelt und Erfahrungsaustausch, zukunftsplanende Beratung oder entsprechende Trainingsmöglichkeiten anbietet.

Für Weiterbildungsangebote mit solchen hier nur skizzierten Schwerpunkten wünsche ich mir erwachsenenpädagogische Realanalysen, die den didaktischen Ansprüchen, ihren Umsetzungschancen und ihren Verarbeitungswegen nachgehen. Auf welcher Ebene zielt dabei das angebotene Emotionslernen, welche Wirkungen haben Trainingskonzepte? Erzeugt die Gefühlsarbeit eine neue Scheinwelt, ein unechtes Verhalten, dem man die instrumentelle Absicht anmerkt, oder werden mehr Empathie, Sozialität und Ambiguitätstoleranz, also auch selbstbewußte Subjektivität erzeugt? Interessante Forschungsarbeit wäre hier zu leisten.

Literatur

- Alheit, P./Glaß, Ch.: Beschädigtes Leben: Soziale Biographie arbeitsloser Jugendlicher. Frankfurt/M., New York 1986
- Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP), Endbericht, 8 Bde. Bericht der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung. Heidelberg 1979–1982
- Eagle, M. N.: Emotion und Gedächtnis. In: Mandl, H./Huber, G. L. (Hrsg.): Emotion und Kognition. München u.a. 1983
- Elias, N.: Über Menschen und ihre Emotionen – ein Beitrag zur Evolution der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Semiotik 1990, H. 4, S. 337–357
- Fiehler, R.: Kommunikation und Emotion. Berlin 1990
- Gieseke, W.: Emotionale Beziehungsarbeit als Bedingung für Qualifizierungsprozesse benachteiligter Jugendlicher. In: Vonderach, G. (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit – Biographische Bewältigung und sozialpolitische Programme. Bamberg 1991
- Gieseke, W., u.a.: Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen: eine wissenschaftliche Begleitung von „Arbeiten und Lernen“-Maßnahmen als Beitrag zur didaktischen Lernforschung. Oldenburg 1989
- Harney, K./Nittel, D.: „Also das ... das hat mir der Hegel aber nicht gesagt, daß ich das machen soll ...“. Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. Ms. 1994. Erscheint in: Krüger, H. H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995
- Hochschild, A. R.: Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt/M., New York 1990
- Hörning, E. M. (Mitarb.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Izard, C. E.: Die Emotionen des Menschen. Weinheim 1981
- Izard, C. E.: Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Weinheim, Basel 1994
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Weinheim 1989
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Karl, Ch.: Motivationsforschung. Probleme und Ergebnisse der Erforschung von Weiterbildungsmotivation. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Hohengehren 1979
- Laucken, U.: Denkformen der Psychologie. Dargestellt am Entwurf einer Logographie der Gefühle. Bern 1989
- Lazarus, R. S.: Emotion and adaption. Oxford 1991

- Mader, W.: Emotionalität und Individualität im Alter – Biographische Aspekte des Alterns. In: Kade, S. (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn 1994
- Malatesta, C. Z./Izard, C.: Emotion in adult development. Sage Publ. 1984
- Mees, U.: Die Struktur der Emotionen. Göttingen u.a. 1991
- Nittel, D.: Report: Biographieforschung. Frankfurt/M. 1991 (Berichte, Materialien, Planungshilfen)
- Plutchik, R.: A general psychoevolutionary theory of emotion. In: Plutchik, R./Kellermann, N. (Hrsg.): Theories of emotion. New York 1980
- Rost, W.: Emotionen. Elixier des Lebens. Berlin u.a. 1990
- Sauermann, A.: Kontinuität von Emotionen im Lebensverlauf. Bremen 1993
- Schachter, S./Singer, J. E.: Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states. In: Psychological Review 69, 1962
- Siebert, H.: Identitätslernen in der Diskussion. Frankfurt/M. 1985 (Berichte, Materialien, Planungshilfen)
- Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977
- Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975
- Stuve, A.: „Mit sanftem Druck“. Zur Rolle von Ermutigung in der Arbeit mit Frauen. Eine Untersuchung zum pädagogischen Handeln von Rhetorikseminarleiterinnen. Diplomarbeit. Bremen 1994
- Ulich, D.: Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. München 1989

Außerbetriebliche berufliche Weiterbildung in Ostdeutschland im Erleben von TeilnehmerInnen

Hunderttausende Erwerbslose in den neuen Bundesländern haben nunmehr berufliche Weiterbildungsmaßnahmen abgeschlossen. Die Situation auf dem Arbeitsmarkt ist jedoch weiterhin außerordentlich angespannt, eine Trendwende scheint nicht in Sicht.

Die massenhafte AFG-gestützte Weiterbildung für Arbeitslose konnte so nicht zum Königsweg werden, um notwendige berufliche Transformationsprozesse erfolgreich zu bewältigen. Für eine Gruppe von TeilnehmerInnen mündete sie in neue Beschäftigung, die andere Gruppe steht nach wie vor außerhalb von Erwerbsarbeit.

Über den Sinn dieser massenhaften außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen angesichts höchst unsicherer Beschäftigungsperspektiven wurde und wird kontrovers diskutiert (u.a. Bericht der Bundesregierung ... 1993, S. 54; Brödel 1994, S. 384 ff.; Grüner/Lutz 1994, S. 24 f.; Staudt/Voß 1994, S. 102–106).

Wie aber ist die Sicht der unmittelbar Betroffenen? Aus der subjektiven Wahrnehmung der Weiterbildung lassen sich Schlüsse ziehen, ob und wie die TeilnehmerInnen aktiviert wurden, sich mit der neuen Lebenssituation auseinanderzusetzen, was Weiterbildung für die Schaffung der notwendigen beruflichen Mobilität geleistet hat und wie Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in diesem komplizierten Übergang miteinander verflochten sind.

Entscheidungsspielräume und Entscheidungsverhalten

Die berufliche Weiterbildung wurde in der Regel in einer als kritisch empfundenen Lebenssituation begonnen. Erwerbsarbeit war bisher das Mittel zur Sicherung der materiellen Existenz und als normal angesehener zentraler Teil der Lebensgestaltung gewesen. Alle weiteren Attribuierungen von Arbeit waren Ergänzungen zu diesem Hauptzweck.

Trennung von Erwerbsarbeit wird tendenziell als existenzbedrohend erlebt, auch wenn sozialstaatliche Regelungen stützend eingreifen. Weitere Defizite, die durch den Arbeitsplatzverlust entstehen – Reduzierung des Sinngehaltes des Lebens, Verlust und Entwertung vorhandener Qualifikation, Zerreißen kommunikativer Beziehungen – treten hinzu.

Unmittelbar vor Beginn der Weiterbildung befanden sich mehr als 90% der von uns Befragten nicht mehr in einem regulären Beschäftigungsverhältnis. Der Eintritt in die Weiterbildung war unter diesen Bedingungen eine vom abrupten Zusammenbruch des Arbeitsmarktes diktierte Entscheidung. Weiterbildung wurde so überwiegend eine Reaktion auf äußeren Druck und nur zum geringeren Teil Ausdruck einer selbstbestimmten Strategie zur weiteren Gestaltung des Berufslebens, wobei äußerer Druck nicht als restriktives Verhalten von Arbeitsverwaltungen interpretiert werden sollte –

lediglich 2,5% der TeilnehmerInnen empfanden es so –, sondern als existenzbedrohender Druck durch den Verlust des gewohnten Arbeitsplatzes. Nach Ansicht von 68% aller Befragten gab es gar keine andere Wahl als die ihnen vorgeschlagene oder auch selbst gesuchte Weiterbildung. Und auf die Nachfrage an das verbleibende Drittel, worin mögliche Alternativen bestanden hätten, wurden wiederum mehrheitlich Bildungsangebote genannt. Lediglich 6,5% hatten Aussicht auf einen Arbeitsplatz. Doch offenkundig waren diese Arbeiten wenig sicher und boten keine berufliche Perspektive. „Ungelernt arbeiten wollte ich nicht“, war die wiederkehrende Begründung für die Ablehnung derartiger Arbeitsplätze. Es zeichnet sich eine Präferenz für Weiterbildung gegenüber qualifikatorischem Abstieg ab.

Überlegungen zu anderen Weiterbildungsmaßnahmen fanden wir vor allem bei Umschülern – vorzugsweise bei Männern sowie in der Gruppe der unter 30jährigen. Wenn überhaupt, dann war die Weiterbildung in diesen Gruppen Ausdruck des Absteckens neuer selbstgewählter beruflicher Perspektiven. Die gering ausgeprägten Entscheidungsspielräume angesichts wenig erkennbarer wirtschaftlicher Strukturen und sich darauf gründender beruflicher Verwertungsaussichten begünstigten defensive, reagierende Verhaltenskonzepte zur Überbrückung einer für viele Teilnehmer unübersichtlichen Situation. Vor dem Hintergrund der real eingeschränkten Wahlmöglichkeiten wurde die Weiterbildung zwar mehrheitlich akzeptiert, doch die Identifikation mit ihr, Aufgeschlossenheit und Engagement im Lernprozeß blieben geringer als möglich, wenn die Maßnahme nur die „zweitbeste“ Lösung darstellt. Nur 36,4% würden bei ihrer derzeitigen Weiterbildung bleiben, 6,8% sind unschlüssig, und 56,8% würden lieber etwas anderes tun, wenn sich die Möglichkeit böte – und das heißt überwiegend, eine Arbeit aufzunehmen, im alten Beruf, aber auch in einer anderen qualifizierten Tätigkeit, dagegen nur selten „jede Arbeit“ anzunehmen.

Orientierung auf einen beruflichen Neuanfang ist in dieser Situation ein hoher Anspruch, Unsicherheit und Schwankungen scheinen unvermeidlich, vor allem, wenn häufig überhaupt keine perspektivträchtige Entscheidung getroffen werden kann.

So konnte die Wahl zwischen dem Verbleib im Beruf oder dem Wechsel des Berufes oder gar des Berufsfeldes – auf die die Entscheidung für Fortbildung oder Umschulung hinausläuft – häufig nicht grundhaft erwogen oder durch qualifizierte individuelle Beratung gestützt werden. Es nimmt nicht wunder, wenn – weniger in der Erstbefragung, sondern viel stärker im Rückblick auf die Maßnahme – die Weiterbildungszeit unter dem Gesichtspunkt des Zeitgewinnes, nicht nur als zeitweilige soziale Absicherung verstanden, sondern mehr als Orientierungszeit für eine neue berufliche Perspektive, betrachtet wurde.

Immerhin gaben 43,3% der Befragten ohne Einschränkung einem beruflichen Neubeginn den Vorzug; nimmt man die 11,9% noch hinzu, die mit „teils/teils“ geantwortet haben, dann ist dennoch die Zahl derer, die auf Veränderung orientiert sind, nicht nennenswert größer als die Zahl derjenigen, die doch „lieber im alten Job“ bleiben möchten. Dieses widerspruchsvolle Ergebnis kann angesichts der Überlagerung von transformationsbedingter und den keineswegs abgeschlossenen Strukturbrüchen geschuldeter Arbeitslosigkeit nicht überraschen, offenbart aber auch, wie kompliziert

es ist, eine höhere Mobilität zu erreichen. Die individuell angestrebten Ziele beruflicher Weiterbildung verändern sich vor allem durch die Erfahrungen im Alltag, die Tiefe und Geschwindigkeit der mit dem sozialen Transformationsprozeß einhergehenden Veränderungen. Die Vernetzung dieser unterschiedlichen Zielebenen (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993, S. 205–210) beeinflusst den Unterrichtsprozeß nicht unwesentlich.

Wie wird der Wiedereinstieg in organisiertes Lernen verarbeitet?

Für die TeilnehmerInnen erfolgt mit dem Kursbeginn eine grundsätzliche Umstellung der dominierenden Tätigkeit vom Arbeiten zum organisierten Lernen in einer Bildungsinstitution. Auf diese Veränderung müssen sie sich erst einstellen. Erfolgreiches Neu- und Umlernen, besonders unter den genannten Umfeldbedingungen, wird begünstigt, wenn eine positive Motivationslage aufgebaut und stabilisiert werden kann. Bei allen Unterschieden zwischen einzelnen Kursgruppen geht aus unseren Interviews hervor, daß von einer immerhin günstigen, jedoch keinesfalls problemfreien Grundstimmung zum Lernen gesprochen werden kann. 53% der Befragten sprechen davon, daß ihnen der Lehrgang Spaß machen würde, 18% machen in dieser Beziehung gewisse Einschränkungen. Es bleiben 29%, denen die Weiterbildung aus verschiedenen Gründen, sowohl allgemein-sozialen als auch lehrgangsbezogenen, keinen Spaß macht. Aber wenn eine Sache Spaß macht, lernt man leichter, und wenn man leicht lernt, macht eine Sache auch oft Spaß. Eine derartige positive Grundgestimmtheit dürfte von beachtlicher Ausstrahlungskraft sein, wenn es gilt, sich mit den alltäglichen Lehrganganforderungen im Kontext der gesamten Lebenssituation auseinanderzusetzen, eigene Aktivität im Lehrgang zu entwickeln und ein gewisses subjektives Wohlbefinden zu erreichen.

Es fallen drei positive Argumentationslinien auf: An der Spitze steht die zumindest angenommene berufliche Verwendbarkeit des Gelernten, vor allem wenn ein Praktikum bestätigt, daß der Lehrgang nützlich ist und das Gelernte schon gut beherrscht wird; ihm folgt die Möglichkeit, mit der Lehrgangsteilnahme wieder in eine Gruppe integriert zu sein, neue Kontakte aufbauen zu können, wieder die Möglichkeit zum Gespräch zu haben; und zum dritten ist zu bemerken, daß das Lernen selbst als befriedigend erlebt wird – nicht nur hinsichtlich berufsspezifischer Kenntnisse, sondern auch zur Wiederauffrischung oder Erweiterung der Allgemeinbildung.

Die kritischen Einwände konzentrieren sich auf die unzureichenden praktischen Bestandteile vieler Maßnahmen, eine unterstellte überdimensionierte oder überflüssige „Theorie“, die Sorge, ob bestimmte Umschulungen nicht nur eine „Berufsausbildung zweiter Klasse“ darstellen würden, Mängel in der Lehrgangsorganisation und im Dozentenverhalten sowie die sich abzeichnende Aussichtslosigkeit beruflicher Verwertung.

Interessant sind die Aussagen zum Belastungserleben, zum Ausmaß und zur Art der Schwierigkeiten, die im Lernprozeß empfunden werden. Eindeutig überwiegen die Meinungen, daß die Schwierigkeiten hinsichtlich der Lernanforderungen zu bewälti-

gen sind. Maximal 20% der TeilnehmerInnen benennen größere Schwierigkeiten bei einzelnen Problemen, vorzugsweise beim Umgang mit neuen Arbeitsmitteln wie Computer und programmgesteuerte Maschinen, oder die Mühe, die benötigten mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse zu reaktivieren, sowie die erforderliche Anstrengung, sich ganztäglich auf theoretischen Unterricht zu konzentrieren.

Erfahrungen mit organisiertem Lernen, die Bildungsvoraussetzungen und die Länge der Lernpausen spielen für den erfolgreichen Einstieg in die berufliche Weiterbildung eine große Rolle. Daraus ergeben sich die Dringlichkeit von Beratung vor Maßnahmebeginn und die Notwendigkeit differenzierter Lernhilfen in Abhängigkeit von den Eingangsvoraussetzungen – beides aus der Sicht unserer Untersuchungen bisher Schwachpunkte der außerbetrieblichen Weiterbildung.

Es werden durchaus nicht nur Schwierigkeiten artikuliert. Nicht übersehen werden sollte, daß jeder fünfte Teilnehmer meinte, daß ihm das Lernen heute leichter falle als früher, das läßt auf Potential schließen, das für anspruchsvollere berufliche Tätigkeiten erschlossen werden kann.

Zur Illustration der Meinungsvielfalt seien vier Zitate aus Interviews angeführt:

„Wiedereinstieg in Lernen ist schwer, nach einiger Zeit gewöhnt man sich daran, dann ist Lernen wieder ganz normal.“

„Man konzentriert sich heute mehr als früher. In der DDR hat auch der Facharbeiter mit Note 4 Arbeit gehabt, das sieht heute anders aus.“

„In der Schul- oder Lehrzeit mußte ich gar nicht lernen, nur mal anschauen, jetzt hinsetzen und regelmäßig pauken. Ist kein Vergleich, hier sind die Anforderungen viel höher, viel Streß vor der Kammerprüfung.“

„Erstmal wird man älter. Als man jung war, war man aufnahmefähiger, dann die ganz neue Technik, mit der man sich erst vertraut machen muß.“

Chancen und Schwierigkeiten des organisierten Lernens werden gleichermaßen sichtbar. Die Selbsterfahrung in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung ist nicht nur für den Erfolg der aktuellen Bildungsmaßnahme wichtig, sondern hat auch einen gewissen Wert für die Möglichkeiten des weiteren Lernens im Beruf.

Reflexion der Lehrgangsgestaltung

Die Teilnehmersicht zeigt Vorzüge und ernste Schwächen der bisherigen großangelegten außerbetrieblichen Weiterbildung für Arbeitslose. Als Hauptergebnis wird die umfangreiche Vermittlung und Aneignung berufs*theoretischer* Kenntnisse gesehen. Wissenserweiterung kommt als Maßnahmeziel am deutlichsten ins individuelle Bewußtsein. Im Vergleich dazu gibt es deutliche Abschwächungen in den Aussagen, was die Weiterbildung für den Erwerb berufspraktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie für den Erwerb von Methodenkompetenz beim Lernen und hinsichtlich des Erwerbs sozialer Kompetenz leistet.

Es deutet sich an, daß nicht genügend auf die komplexen Anforderungen des Arbeits-

marktes vorbereitet wird, sondern zu einseitig auf berufsspezifische Kenntnisse, die stark traditionellen Vorstellungen eines streng funktionsteiligen, wenig mit individueller Verantwortung des Facharbeiters ausgestatteten Produktionskonzeptes entspricht. Kritische Hinweise zum Unterricht konzentrieren sich auf vier Problembereiche:

- die berufspraktische Ausbildung,
- die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden,
- Aktivität und Selbständigkeit der TeilnehmerInnen im Unterricht,
- Anpassung der Curricula.

Der dominierende Kritikpunkt ist die praktische Seite der Weiterbildung. Unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Verwertbarkeit wird den praktischen Ausbildungsteilen größte Bedeutung zugemessen. Zu geringe praktische Anteile – vor allem in Fortbildungskursen –, die Betriebsferne – z. B. wenn das Praktikum in Übungsfirmen statt in Unternehmen stattfindet –, aber auch die unzureichende Qualität von Praktika – wenn die PraktikantInnen vorwiegend Hilfs- und Nebenarbeiten ausführen mußten – werden, wo sie aufgetreten sind, vehement kritisiert.

Die Forderung nach mehr und besserer praktischer Ausbildung birgt jedoch auch das Element der Geringschätzung der Theorie in sich, wenn geäußert wird, daß die Theorie zu aufgebläht sei und man diese Kenntnisse gar nicht für die Arbeit brauchen würde.

Nachwirkungen vergangener, geistig wenig fordernder Arbeit und das Erleben der aktuellen Arbeitssituation mit z. T. unterqualifizierten Tätigkeiten versperren noch den Blick auf die wachsenden theoretischen Ansprüche an qualifizierte Facharbeiter- und Fachangestelltentätigkeiten unter modernen Produktionskonzepten.

Den kritischen Anmerkungen zur berufspraktischen Ausbildung folgen in nahezu gleicher Intensität Einwände zu den Lehrenden. Sowohl ihre fachliche wie die methodische und soziale Kompetenz wird nur mit Einschränkungen anerkannt. Es wird allerdings nicht pauschal negativ über die Lehrenden geurteilt, sondern deutlich differenziert. Vorhandenes Dozentenengagement wird hoch gewürdigt. Die Auffassungen verdichten sich jedoch zu einer Tendenz, daß die ungenügende Professionalität der Lehrenden den Erfolg der Maßnahmen minderte, oft waren sie nicht mit beruflicher Bildung vertraut und konnten sich nur schwer auf FacharbeiterInnen und Angestellte einstellen.

Es deutet sich aus den verschiedenen Aussagen an, daß gerade unter den Bedingungen des Transformationsprozesses gemeinsam mit dem berufsfachlichen Wissen der fachdidaktischen, der psychologischen *und* der sozialpädagogischen Kompetenz der DozentInnen Aufmerksamkeit geschenkt werden muß, was bei wechselnden und instabilen Beschäftigungsverhältnissen schwierig zu bewältigen sein dürfte.

Diese kritische Sicht betrifft Lehrende aus den alten wie den neuen Bundesländern gleichermaßen. In unseren Befragungsgruppen unterrichteten überwiegend ostdeutsche DozentInnen. Offenkundig ist es nicht gelungen, in nennenswertem Umfang gemischte Teams über längere Zeit arbeiten zu lassen, die jeweils nicht nur ihr Fach unterrichten, sondern auch ihre Problemsichten einbringen, voneinander lernen und mit den LehrgangsteilnehmerInnen ein Team bilden. Das berührt nicht nur kommerzielle Strategien, sondern Konzepte von Erwachsenenbildung überhaupt.

Im alltäglichen Unterrichtserleben dominierte über weite Strecken der dozenten-zentrierte frontale Unterricht – nicht selten orientiert an einer der Hochschule angemessenen Vorlesungstätigkeit. Aktivität und Selbständigkeit der TeilnehmerInnen wurden dagegen weniger angeregt – Übungen, praktische Aufgaben, Gruppenarbeit und ähnliche Formen waren nur teilweise zu finden. Häufig wurden antiquierte Schulerfahrungen von formalem Lernen aktiviert – vor allem in der Vorbereitung auf Abschlußprüfungen.

Auf verbreitetes Unverständnis stieß nach unseren Erkenntnissen dabei die ungenügende Anpassung der Curricula an die Kenntnisse und Berufserfahrungen. Das betraf sowohl die ungenügende Beachtung vorhandener solider Vorkenntnisse in bestimmten Bereichen als auch die Nichtbeachtung der Tatsache, daß es Ausbildungsbestandteile gibt, in denen angesichts des Systemübergangs überhaupt keine Wissensvoraussetzungen eingebracht werden können und faktisch bei Null angefangen werden muß.

Einen Eindruck sollen zwei Teilnehmeräußerungen vermitteln. So sagte eine Bankkauffrau: „Von den Dozenten wird zu viel Wissen vorausgesetzt, was wir gar nicht haben können – z. B. über Aktien und andere Wertpapiere“, und ein Mechaniker setzt dagegen: „Was wir jetzt machen, kann man sein lassen, das haben wir früher auch gemacht. Die stellen uns so hin, als können wir gar nichts. Besser wäre, mehr an die Computer ran, an die Schweißroboter. Drehen und Feilen können wir, besser das lernen, was man wirklich braucht.“

Nutzen der Weiterbildung aus Sicht der TeilnehmerInnen

Formal erreichte nur ein kleiner Kreis das Maßnahmeziel nicht. Doch am Ende der Lehrgänge stand häufig keine neue Beschäftigungschance. In unserem Sample waren 6 bis 12 Monate nach Maßnahmeende 38% im 1. Arbeitsmarkt beschäftigt, 19% in einer ABM tätig, 4% erneut in Weiterbildung, knapp 1% selbständig und 38% arbeitslos. Dieses Ergebnis erhebt keinen Anspruch auf repräsentative Gültigkeit, zeigt jedoch, daß die Weiterbildung sehr unterschiedliche arbeitsmarktliche Effekte hat – günstig z.B. für Umschüler in Bau- und Baunebenberufen, ungünstig z.B. für Anpassungsqualifizierungen im kaufmännischen Bereich.

Mehrheitlich wird die Entscheidung für die Weiterbildung auch nach Lehrgangsende für richtig gehalten. 68% der Befragten würden wieder teilnehmen, 11% äußern sich unentschieden, dagegen stehen 21%, die nicht wieder teilnehmen würden. Dabei überwiegt das positive Votum bei Beschäftigten und Nichtbeschäftigten. Allerdings bringen beide Gruppen auch ihre speziellen Sichtweisen ein. Die Brauchbarkeit des Gelernten wird mit Einschränkungen aus der bisherigen Berufspraxis heraus bestätigt oder von den Arbeitslosen doch angenommen. Die Gruppen mit den größten Chancen am Arbeitsmarkt stehen der Weiterbildung bei aller prinzipiellen Bejahung am kritischsten gegenüber, sie fordern noch mehr Qualität – vor allem in der berufspraktischen Ausbildung, bessere Nutzung des Wissens und der beruflichen Erfahrungen durch auf die Teilnehmervoraussetzungen zugeschnittene Curricula und in der beruflichen Bildung erfahrene Lehrkräfte.

Nichtbeschäftigte heben stärker hervor, daß sie die Weiterbildung als Möglichkeit sehen, überhaupt ihre Kenntnisse zu erhalten, aufzufrischen und zu modernisieren, um doch noch eine Chance im Beruf zu haben. Ein dauerhafter Rückzug aus dem Berufsleben wird kaum erwogen – er spielt lediglich bei TeilnehmerInnen über 45 Jahren eine Rolle und auch hier als von außen diktierte Maßnahme, nicht als selbstbestimmte Entscheidung.

Insgesamt ist die Bereitschaft für berufliche Weiterbildung nach wie vor vorhanden und mit steigenden beruflichen Verwertungsaussichten weiter zu reaktivieren. Berufliche Weiterbildung diffamiert sich in den Augen der TeilnehmerInnen, wenn sie zur „Weiterbildungskarriere“ wird und sich ihre Funktion auf sozialpolitische Überbrückung und „Aufbewahrung“ reduzieren soll.

Die überwiegende Mehrheit der TeilnehmerInnen zeigte sich den Anforderungen in der Weiterbildung gewachsen, die Einstellung zur Weiterbildung war mehrheitlich positiv. Subjektiv ist ein Aktivitätspotential zum Lernen vorhanden, das vor allem unter den Bedingungen geringer beruflicher Verwertungsaussichten bisher nicht voll zum Tragen kommt.

Die subjektive Orientierung auf qualifizierte berufliche Tätigkeit ist eindeutig. Alle anderen Effekte – Nutzung neu angeeigneter Kenntnisse für Eigenarbeit außerhalb von Erwerbstätigkeit oder auch für die private Lebenssphäre – werden z. T. erwähnt, aber deutlich abgesetzt vom angestrebten Beruf. Berufliche Arbeit hat nach wie vor einen zentralen Platz in den Lebensorientierungen, ihr soll die berufliche Weiterbildung dienen.

Anmerkungen

- (1) Die mitgeteilten Ergebnisse sind Bestandteil einer Untersuchung des Soziologischen Forschungsinstitutes Göttingen (SOFI) „Zur beruflichen Transformation von Arbeiter- und Angestelltenbelegschaften im Industrie- und Dienstleistungssektor in den neuen Bundesländern“, die im Rahmen eines dreijährigen Forschungsverbundprojektes zur beruflichen Transformation vom SOFI Göttingen (Prof. Dr. M. Baethge), vom Institut für angewandte Innovationsforschung der Ruhruniversität Bochum (Prof. Dr. E. Staudt), vom Institut für Berufspädagogik der Universität Karlsruhe (Prof. Dr. A. Lipsmeier) und vom Institut für sozialwissenschaftliche Forschung München ISF (Dr. I. Drexel) mit jeweils gemischten Teams von westdeutschen und ostdeutschen Wissenschaftlern durchgeführt worden ist.
- (2) Für diesen Teil der Untersuchung werden 353 halbstandardisierte Interviews mit TeilnehmerInnen an Umschulungen und längeren Fortbildungskursen in fünf Regionen ausgewertet. Es handelt sich ausschließlich um FacharbeiterInnen und Fachangestellte sowohl aus dem gewerblich-technischen als auch dem dienstleistend-verwaltenden Bereich. Sie wurden zweimal interviewt – während der Maßnahme und 6–12 Monate nach Abschluß ihrer Weiterbildung.

Literatur

Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standortes Deutschland. Deutscher Bundestag, 12. Wahlperiode, Drucksache 12/5620 vom 03.09.1993
Brödel, R.: Weiterbildung von Arbeitslosen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 580–588

- Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Münster, New York 1993
- Grünert, H./Lutz, B.: Transformationsprozeß und Arbeitsmarktsegmentation. In: Nickel, H.-M./Kühl, J./Schenk, S. (Hrsg.): Erwerbsarbeit und Beschäftigung im Umbruch. Berlin 1994, S. 3–28
- Staudt, E./Voß, P.: Der zweite Arbeitsmarkt – Sprungbrett oder Sackgasse. Berlin 1994, QUEM-Report H. 18, Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern

Berufliche Weiterbildung von Frauen – ein Ansatzpunkt zum Aufbrechen geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegmentierungen?

In der beruflichen Weiterbildung sind Frauen nach wie vor – insbesondere unter qualitativen Gesichtspunkten – unterrepräsentiert. Dieser Sachverhalt gewinnt an Bedeutung, weil der Stellenwert beruflicher Weiterbildung für eine erfolgreiche Berufsbiographie in den letzten Jahren stark gestiegen ist. Vor diesem Hintergrund analysiere ich im folgenden etwas detaillierter die Unterrepräsentanz von Frauen, frage nach aktuellen Ursachen dafür und bilanziere abschließend, wie die Bedeutung beruflicher Weiterbildung für die Verbesserung der Berufsperspektiven von Frauen einzuschätzen ist¹.

Allgemeine Beteiligungsstruktur

Der letzten Umfrage von Infratest Sozialforschung zufolge nahmen 1991 25% aller männlichen Personen im Alter zwischen 19 und 65 Jahren gegenüber 17% der Frauen an beruflicher Weiterbildung teil. Dieser Unterschied reduziert sich allerdings bei einem Vergleich zwischen erwerbstätigen Frauen und erwerbstätigen Männern auf 27% zu 29% (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993(c), S. 26, 37). Damit hat sich die Differenz der Weiterbildungsbeteiligung zwischen erwerbstätigen Männern und erwerbstätigen Frauen im Vergleich zu 1988 (27% gegenüber 21%) reduziert, was vor allem auf die starke Beteiligung von Frauen aus den neuen Bundesländern zurückzuführen ist, die 1991 erstmals in die Untersuchung einbezogen wurden².

Auffällig ist die unterproportionale Beteiligung teilzeitbeschäftigter Frauen an beruflicher Weiterbildung. Von den voll erwerbstätigen Frauen bildeten sich 1991 28% beruflich weiter, von den teilzeitbeschäftigten dagegen lediglich 18% (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993(c), S. 34). Besonders nachdenklich stimmt, daß sich in erster Linie für teilzeitbeschäftigte Frauen mit einem Lehr- bzw. Berufsfachschulabschluß eine deutliche Unterrepräsentanz feststellen läßt, d.h., gerade diese vergleichsweise gut qualifizierte Gruppe von Frauen nimmt mit einer Teilzeitbeschäftigung erhebliche Benachteiligungen in bezug auf die berufliche Weiterbildung und damit auch auf ihre beruflichen Perspektiven in Kauf.

Differenziert man die berufliche Weiterbildung im Hinblick auf die beiden relevanten Teilbereiche der betrieblichen Weiterbildung einerseits und die auf der Basis des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) durchgeführten Maßnahmen andererseits, so zeigt sich, daß Frauen vor allem in der betrieblichen Weiterbildung nach wie vor stark unterrepräsentiert sind, während ihr Anteil an den neu in AFG-Maßnahmen Eingetretenen zwischen 1970 und 1992 stark gestiegen (von 20% auf 43%), allerdings 1993 wieder leicht auf 39% zurückgefallen ist (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1994, S. 8)³.

In beiden Teilbereichen der beruflichen Weiterbildung sind Frauen im Bereich der Aufstiegsfortbildung deutlich unterrepräsentiert. So traten 1993 47% aller männlichen, nach dem AFG geförderten Teilnehmer in eine Aufstiegsfortbildung ein gegenüber 26,1% der weiblichen Teilnehmer (alte Bundesländer) (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1994, S. 52).

Die häufig geäußerte These, daß Frauen aufgrund ihrer familiären Verpflichtungen ein geringeres Interesse an beruflichem Fortkommen und auch an beruflicher Weiterbildung hätten, wird durch die vorliegenden Untersuchungen widerlegt. So nannten beispielsweise 80% der in der Untersuchung von Hentrich u.a. (1991) befragten Frauen, die noch nie in ihrem Berufsleben an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen hatten, als Ursache dafür, daß es entweder in ihrem Betrieb keine Weiterbildung bzw. keine für sie geeignete Weiterbildung gäbe. 90% betonten jedoch ihr Interesse an betrieblicher Weiterbildung. Selbst wenn man eine Verzerrung aufgrund der zu unterstellenden sozialen Erwünschtheit eines positiven Antwortverhaltens in Rechnung stellt, wird das faktische Weiterbildungsinteresse der Frauen doch durch die Tatsache bestätigt, daß knapp 40% der Befragten angaben, sie hätten schon auf eigene Initiative an beruflicher, nicht-betrieblicher Weiterbildung teilgenommen. Vor allem bei jüngeren Frauen besteht ein nachhaltiges Interesse an Aufstiegs-Fortbildung (vgl. Goldmann u.a. 1993, S. 57).

Bildungsniveau und berufliche Position als Einflußfaktoren

Zwar ist das allgemeine und berufliche Bildungsniveau von Frauen in den letzten Jahren stark gestiegen. Dennoch differiert das Bildungsniveau bezogen auf die Beschäftigtenstruktur noch geschlechtsspezifisch. Dies wirkt sich auf die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen aus, da diese geschlechtsunabhängig mit dem Bildungsniveau steigt. So lag die Beteiligung von Frauen mit Abitur an beruflicher Weiterbildung 1991 bei 37%, die der Frauen mit niedriger schulischer Vorbildung dagegen bei 7% (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993(c), S. 43).

Außerdem sind Frauen nach wie vor häufig auch bei Vorhandensein eines beruflichen Abschlusses überproportional auf gering qualifizierten Arbeitsplätzen beschäftigt, was sich insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung auswirkt. Dort fehlen Weiterbildungsangebote für weibliche Beschäftigte auf den unteren Qualifikationsstufen fast völlig (vgl. Gärtner/Krebsbach-Gnath 1987; Hentrich u.a. 1991; Goldmann u.a. 1993). Werden Frauen qualifiziert, so handelt es sich in der Regel um sehr kurzfristige, häufig im Zusammenhang mit dem Einsatz neuer Technologien veranlaßte, unmittelbar am Arbeitsplatz erfolgende Einweisungen (vgl. Goldmann u.a. 1993). Es fehlt demgegenüber an Weiterbildungsangeboten, die auf andere Arbeitssituationen transferierbare Qualifikationen vermitteln. Die Ursachen für die geringe Beteiligung von Frauen an betrieblicher Weiterbildung sind zunächst in der Ausrichtung dieses Weiterbildungssegments auf die qualifizierte (männliche) Stammebelegschaft und insbesondere auf Führungskräfte zu suchen.

Wie die empirischen Daten und Äußerungen von Betroffenen zeigen, erklären die

geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Beschäftigungssituation die entsprechenden Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung jedoch keinesfalls hinreichend. Daher ist nach weiteren Erklärungsfaktoren zu suchen.

Die Notwendigkeit zur Vereinbarung von Familienaufgaben und Erwerbstätigkeit als Erklärungsfaktor

Eine Analyse des Zusammenhangs von Alter und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung belegt den Einfluß der reproduktionsbezogenen Aufgaben von Frauen auf deren Weiterbildungsbeteiligung. Die Mikrozensus-Erhebung von 1991 ergab bei den 15- bis 20jährigen und den 20- bis 25jährigen eine etwas höhere Beteiligung der Frauen. In den Altersgruppen ab 25 Jahren zeigt sich demgegenüber eine höhere Beteiligung männlicher Erwerbspersonen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993(a), S. 251). Folglich bleibt die Weiterbildungsbeteiligung der Frauen in den Jahren deutlich hinter der von Männern zurück, in die einerseits die Phase der Familiengründung (für die Frauen) und andererseits (für die Männer) die Hauptphase der beruflichen Stabilisierung bzw. des beruflichen Aufstiegs fällt.

Weiter läßt sich zeigen, daß insbesondere in den alten Bundesländern erwerbstätige Frauen unter 40 Jahren mit Kind deutlich seltener an beruflicher Weiterbildung teilnehmen als die Vergleichsgruppe ohne Kind⁴.

Gerade die unterproportionale Weiterbildungsbeteiligung teilzeitbeschäftigter Frauen dürfte auf die familiäre Belastung der Frauen zurückzuführen sein, da andere Untersuchungen belegen, daß Frauen überwiegend aufgrund ihrer familialen Verpflichtungen eine Teilzeitbeschäftigung ausüben (vgl. Engelbrech/Warnhagen 1987). Außerdem erschweren die Rahmenbedingungen die Beteiligung von Frauen mit Familienverpflichtungen insbesondere an betrieblicher Weiterbildung: Ein großer Teil der Veranstaltungen wird in räumlicher Entfernung vom Arbeits- bzw. Wohnort durchgeführt; sie finden zudem vielfach außerhalb der regulären Arbeitszeit, nach Feierabend oder am Wochenende, statt.

Auch die Fördermodalitäten des AFG erschweren die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. Die für die Teilnahme an AFG-geförderter Weiterbildung zu erbringenden Voraussetzungen sind in den letzten Jahren geändert worden, um der spezifischen Lebenssituation von Frauen Rechnung tragen: U.a. kann die dreijährige Rahmenfrist, innerhalb derer eine Antragstellerin mindestens 720 Tage eine beitragspflichtige Beschäftigung ausgeübt haben muß, um bis zu fünf Jahre für jedes Kind verlängert werden, sofern aufgrund der Betreuung und Erziehung der Kinder keine Erwerbstätigkeit ausgeübt wurde. Für Antragstellerinnen, die gezwungen sind, eine Beschäftigung aufzunehmen, um ihren Lebensunterhalt zu sichern, und die überwiegend wegen Kinderbetreuung nicht erwerbstätig waren, gilt keine Frist. Für Teilnehmerinnen an Teilzeit-Maßnahmen kann ein Teilunterhaltsgeld gewährt werden, wenn die Betreffenden aufgrund von Betreuungsaufgaben nicht an einer Maßnahme mit ganztägigem Unterricht teilnehmen können. Außerdem können für die aufgrund der Fortbildung notwendigen Kinderbetreuungskosten bis zu 120 DM monatlich pro Kind

erstattet werden. Abgesehen davon, daß auch mit diesen Regelungen Frauen mit einer langen Berufsunterbrechung in manchen Fällen noch keinen Förderanspruch erwerben, wirken sich die Förderbedingungen des AFG vor allem auf die materielle Sicherung der Lebensbedingungen von Frauen restriktiv aus. Insbesondere die Tatsache, daß sich das Unterhaltsgeld, das unter bestimmten Voraussetzungen für Vollzeit- bzw. Teilzeitmaßnahmen gewährt wird, am vorherigen Lohn bzw. Gehalt orientiert, führt dazu, daß Frauen aufgrund ihrer durchschnittlich geringen Entlohnung bei der Teilnahme an längerfristigen AFG-Maßnahmen häufig zusätzlich auf Sozialhilfeleistungen angewiesen sind. Die Erfahrungen zeigen, daß diese prekäre existentielle Situation einen zentralen Grund für den Abbruch von Weiterbildungsmaßnahmen darstellt (vgl. Foster 1988). Im Interesse der materiellen Absicherung von Frauen, die längerfristige Weiterbildungsmaßnahmen durchlaufen, wäre eine teilweise Abkoppelung der Unterhaltszahlungen von dem zuvor erhaltenen Lohn bzw. Gehalt erforderlich, z. B. in dem Sinne, daß eine Basisfinanzierung bereitgestellt wird, die die notwendigen Lebenskosten deckt.

Traditionelle Muster betrieblicher Personalpolitik als Erklärungsdimension

Die Tatsache, daß Frauen nach wie vor überwiegend für die Betreuung von Kindern verantwortlich sind, beeinträchtigt nicht nur ihre objektiven Möglichkeiten zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Darüber hinaus spielt die pauschale Zuschreibung dieser Verantwortlichkeit seitens der Betriebe – unabhängig davon, ob die betroffenen Frauen tatsächlich Kinder haben oder nicht – eine Rolle. So zeigen Befragungen von Betriebsvertretern, daß die Weiterbildungsbeteiligung auch bei gleich guter Ausbildung von Männern und Frauen differiert. In allen von Goldmann u.a. (1993, S. 55) befragten Betrieben wurden die Bewerbungen von Frauen um betriebliche Weiterbildung aufgrund des ihnen unterstellten, zeitlich eingeschränkten beruflichen Interesses härter geprüft als die von Männern, um – vermeintliche – zeitliche und finanzielle Fehlinvestitionen auszuschließen. Außerdem wird die Unterrepräsentanz der Frauen auf Vorurteile der (männlichen) Vorgesetzten sowohl im Hinblick auf die unterstellte Weiterbildungsbereitschaft als auch im Hinblick auf Vorbehalte gegenüber Frauen in Führungspositionen zurückgeführt (vgl. Neumann/Weimann 1984; Goldmann 1988).

Außerdem zeigt sich, daß Frauen häufig aus den Weiterbildungsaktivitäten kaum Nutzen im Hinblick auf ihre beruflichen Perspektiven ziehen können, da andere Faktoren den Ausschlag für berufliche Positionsverbesserungen geben (vgl. Goldmann u.a. 1993, S. 58f)⁵. Gottschall u.a. (1989) zeigten in ihrer Untersuchung über Frauen aus Klein- und Mittelbetrieben, daß sich die weiblichen Angestellten im Zuge der Einführung neuer Bürotechnologien das für deren Nutzung notwendige Bedienungs- und Programmwissen mehr oder weniger individuell aneignen mußten. Im Unterschied zu Großbetrieben, in denen gezielte Schulungsmaßnahmen zum Bestandteil der Planung und Realisierung von EDV-Innovationen geworden sind, waren diese Frauen angesichts der fehlenden systematischen innerbetrieblichen Qualifizierung

darauf angewiesen, sich die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten individuell und auf eigene Kosten außerhalb der Betriebe anzueignen. Sie wurden in ihren Betrieben daraufhin zwar als EDV-Expertinnen geschätzt, jedoch zahlten sich auch in diesen Fällen die Qualifizierungsanstrengungen in bezug auf die Verbesserung der beruflichen Position nicht aus. Dies – so die Autorinnen der Studie – träfe für Männer so nicht zu.

Die Untersuchung von Hentrich u.a. (1991) hat nachgewiesen, daß auch die Arbeitsorganisation, die Personalplanung und die Betriebskultur ausschlaggebend für die Chancen von Frauen zur Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung sind: In dieser Studie wurden drei Unternehmenstypen identifiziert, die sich im Hinblick auf die Qualifizierungschancen und die beruflichen Perspektiven von Frauen erheblich unterscheiden. Dabei spielt der Aspekt eine wesentliche Rolle, ob Arbeit so organisiert wird, daß sie höhere Qualifikationsbedarfe erzeugt, oder in einer solchen Form, daß sie Dequalifizierungstendenzen bewirkt. Nur im dritten Unternehmenstyp, der als „integrierter Qualifizierungstyp“ beschrieben wird, ließ sich ansatzweise ein Abbau der geschlechtsspezifischen Segmentation der Aufgabenzuweisung und Aufstiegsmöglichkeiten beobachten. Charakteristisch sind für diese Betriebe eine insgesamt hohe Bewertung der Qualifikation der Beschäftigten sowie die Entwicklung und Nutzung der vorhandenen Qualifikationspotentiale. Die explizite Zielperspektive einer Angleichung der Berufschancen von Beschäftigten im Interesse von Frauen spielte allerdings in keinem der untersuchten Unternehmen eine Rolle. Andere Untersuchungen zeigen, daß nur innovative Betriebe bereit sind, sich für Frauenförderung und in diesem Kontext für die berufliche Weiterbildung der Frauen zu engagieren (vgl. Rudolph/Grüning 1994).

Bilanz und Perspektiven

Die Analyse zeigt, daß die bisherigen Formen beruflicher Weiterbildung die bestehende geschlechtsspezifische Segmentation des Arbeitsmarktes eher verschärfen als aufweichen. Der Verweis auf die ungleichen qualifikatorischen Voraussetzungen ist als Erklärungsmoment keineswegs hinreichend. Vielmehr beeinträchtigt die doppelte Orientierung der Frauen auf Erwerbs- und Familienarbeit ihre Chancen auf Weiterbildung, da letztere auf die spezifische Lebenssituation von Frauen zu wenig Rücksicht nimmt. Als weiterer wesentlicher Faktor wurden Vorbehalte und traditionelle Personalplanungsstrategien der Betriebe herausgearbeitet, die der gestiegenen Erwerbsorientierung und der damit gestiegenen Bedeutung von Weiterbildung nicht hinreichend Rechnung tragen.

Daraus ist die Konsequenz zu ziehen, daß sich die Veränderung beruflicher Weiterbildung im Interesse von Frauen nicht auf die Konzipierung neuer Angebote beschränken kann. Eine Aufweichung bestehender Arbeitsmarktsegmente kann nur dann erreicht werden, wenn die Wechselwirkungen zwischen der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen, der Entwicklung von Qualifikationsanforderungen, der Beschäftigtenstruktur und der Personalplanung differenzierter berücksichtigt werden. Eine Verbesse-

rung der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen setzt eine umfassende Infragestellung tradiertter Einstellungen und Handlungsstrategien im Hinblick auf Frauenbeschäftigung bei den betrieblichen Entscheidungsträgern voraus. Die Zielperspektive der Weiterbildungsbemühungen kann zudem nicht in einer bedingungslosen Anpassung von Frauen an die vorfindliche Struktur von Erwerbsarbeit liegen. Vielmehr ist eine Gestaltung von Arbeitsbedingungen und (beruflicher) Weiterbildung anzustreben, die vielseitige, auf Erwerbsarbeit *und* Familie ausgerichtete Lebensentwürfe ermöglicht.

Anmerkungen

- (1) Vorab ist darauf hinzuweisen, daß der Forschungsstand zu geschlechtsspezifischen Aspekten der beruflichen Weiterbildung noch immer recht lückenhaft ist. Gilt insgesamt, daß die berufliche Weiterbildung erst in den letzten zehn bis zwanzig Jahren angesichts ihrer wachsenden Bedeutung in nennenswertem Umfang Gegenstand von Forschung geworden ist (vgl. Baethge/Dobischat/Husemann/Lipsmeier/Schiersmann/Weddig 1990), so kommt für die hier diskutierte Thematik hinzu, daß bislang bei der Mehrzahl vorliegender Untersuchungen geschlechtsspezifische Aspekte nicht thematisiert wurden. Ein grober Überblick läßt sich aus den Mikrozensus-Erhebungen des Statistischen Bundesamtes sowie den im Abstand von drei Jahren von Infratest Sozialforschung durchgeführten repräsentativen Erhebungen gewinnen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993b). Als besonders schwierig erweist sich die detaillierte Analyse der Beteiligung von Frauen an betrieblicher Weiterbildung, weil die Betriebe nicht zur Offenlegung ihrer Daten verpflichtet sind. Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Aspekte beschränkt sich die Literaturlage auf wenige, in der Regel qualitativ angelegte Studien (vgl. Neumann/Weimann 1984; Gärtner/Krebsbach-Gnath 1987; Gottschall u.a. 1989; Hentrich u.a. 1991; Goldmann u.a. 1993).
- (2) Daß die Teilnahmeunterschiede zwischen Frauen und Männern in den neuen Bundesländern niedriger ausfallen als in den alten, dürfte überwiegend auf die höhere Erwerbsorientierung der Frauen aus der ehemaligen DDR zu erklären sein. Außerdem weisen sie häufiger einen Berufsabschluß auf als die in den alten Bundesländern (s. dazu weiter unten).
- (3) Dieser jüngste Rückgang erklärt sich überwiegend aus der seit 1993 erfolgten Streichung der kurzfristigen Maßnahmen zur Verbesserung der Vermittlungsaussichten (nach § 41a des AFG), an denen Frauen überproportional beteiligt waren (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1994, S. 12).
- (4) Im Ost-West-Vergleich fällt auf, daß Frauen unter 40 Jahren in den neuen Bundesländern sowohl mit als auch ohne Kind deutlich häufiger als die Vergleichsgruppe aus den alten Bundesländern an beruflicher Weiterbildung teilnehmen (29% zu 24% bzw. 39% zu 29%, vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1993(c), S. 36). Dieser Sachverhalt erklärt sich neben dem Faktor der bereits erwähnten höheren Selbstverständlichkeit von Erwerbstätigkeit wahrscheinlich aus dem hohen Stellenwert von Qualifizierungsmaßnahmen im Zuge der ökonomischen und politischen Umbruchsituation.
- (5) Dies gilt im Prinzip auch für männliche Weiterbildungsteilnehmer, aber offenbar nicht im gleichen Umfang.

Literatur

- Baethge, M./Dobischat, R./Husemann, R./Lipsmeier, A./Schiersmann, Ch./Weddig, D.: Teil II: Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung – aus Sicht von Arbeitnehmern. In: Betriebliche Weiterbildung (Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 88) Bonn 1990, S. 193–538
- Bolle, M./Schneider, E.-R.: Neue Technologien und neue Qualifikationsanforderungen für Frauen. München 1988
- Bundesanstalt für Arbeit: Berufliche Weiterbildung. Förderung beruflicher Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung im Jahr 1993. Nürnberg 1994
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten. Bad Honnef 1993(a)
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht (Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 110). Bad Honnef 1993(b)
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berufliche Weiterbildung von Frauen in Deutschland. Sonderauswertung des Berichtssystems Weiterbildung 1991 (Bildung Wissenschaft Aktuell 15/1993). Bonn 1993(c)
- Engelbrech, G./Warnhagen, I.: Frauen in Teilzeitarbeit. (Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 5), Nürnberg 1987
- Foster, H.: Frauenspezifische Weiterbildung im technischen Bereich – Überlegungen zum zehnjährigen „Jubiläum“ der Modellversuche zur Umschulung von Frauen in gewerbliche und technische Berufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1988, H. 3, S. 87–91
- Gärtner, H.J./Krebsbach-Gnath, C.: Berufliche Qualifizierung von Frauen zur Verbesserung ihrer Berufschancen bei der Einführung neuer Technologien. (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bd. 215). Stuttgart 1987
- Goldmann, M.: Betriebliche Qualifizierung von Frauen als Gegenstand betrieblicher Personalpolitik. In: Schiersmann, Ch. (Hrsg.): Mehr Risiken als Chancen? Frauen und neue Technologien. Bielefeld 1988, S. 87–96
- Goldmann, M., u.a.: Präventive Frauenförderung bei technisch-organisatorischen Veränderungen. Weiterbildung Personaleinsatz Arbeitsgestaltung. Opladen 1993
- Gottschall, K., u.a.: Weibliche Angestellte im Zentrum betrieblicher Innovation (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bd. 240). Stuttgart 1989
- Hentrich, J., u.a.: Innerbetriebliche Qualifizierungsmaßnahmen von Frauen zur Verbesserung ihrer Berufschancen bei technologisch-arbeitsorganisatorischen Innovationen. Marburg 1991
- Neumann, H./Weimann, K.-H.: Innerbetriebliche Weiterbildung für Frauen als arbeitsmarktpolitisches Instrument. Bonn 1984
- Rudolph, H./Grüning, M.: Frauenförderung: Kampf- oder Konsensstrategie? In: Beckmann, P./Engelbrech, G. (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 - Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? (Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 179). Nürnberg 1994, S. 773–795

Weiterbildungsqualität aus Sicht der Teilnehmenden

1. Qualitätsdiskussion mit neuen Akzenten

In den letzten Jahren hat sich erneut ein Thema in den Vordergrund der Weiterbildungsdiskussion geschoben, das schon in früheren Jahren eine wichtige Rolle gespielt hat: die Qualitätsfrage. Deutlich wird dies durch eine wachsende Zahl von einschlägigen Workshops und Fachtagungen sowie durch eine kaum noch zu überschauende Zahl von Publikationen.

Gespeist wird diese Entwicklung aus mehreren Quellen. Zu nennen sind

- die offenbar gewordenen schwerwiegenden Qualitätsmängel bei AFG-geförderten Veranstaltungen vor allem in den neuen Ländern,
- der Zwang der öffentlichen Förderer von Weiterbildung, aus Haushaltsgründen den Mitteleinsatz zu effektivieren,
- das Aufkommen einer allgemeinen Qualitätsdiskussion in der Wirtschaft, die um die Begriffe „Total Quality Management“ und „ISO 9000“ kreist,
- der wachsende Konkurrenzdruck der Weiterbildungseinrichtungen untereinander
- das gewachsene Qualitätsbewußtsein der Weiterbildungsnachfragenden, die Weiterbildung vielfach als „bezahlte Dienstleistung“ einstufen und dementsprechend behandeln.

Nicht zuletzt durch dieses Bedingungsgefüge hat die aktuelle im Vergleich zur Qualitätsdiskussion der siebziger und achtziger Jahre neue Erscheinungsformen und Akzentsetzungen hervorgebracht. Sie ist

- umfassender (z.B. Einbezug der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit),
- formulierter (z.B. Zertifizierung als formeller Nachweis eines funktionierenden Qualitätsmanagements oder Gütesiegel),
- ergebnisorientierter (z.B. Vergabe von Noten oder Punkten für das Ergebnis der Qualitätsprüfung),
- verwendungsorientierter (z.B. wird an das Ergebnis der Qualitätsprüfung die Förderung oder Weiterförderung geknüpft),
- input- und weniger prozeßorientiert.

Schließlich ist hervorzuheben, daß auch die Rolle der Teilnehmenden einen anderen Stellenwert erhalten hat. In älteren Qualitätskonzepten ist die Definition von Weiterbildungsqualität weitgehend Sache von Experten (vgl. z.B. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974, Sauter/Harke 1988 oder auch die Regelungen des Fernunterrichtsgesetzes) oder eine Angelegenheit, die in der Hand von professionellen Weiteildnern liegt (vgl. z.B. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1981). Die Teilnehmenden fristen bei der Qualitätsdefinition und -kontrolle eher ein Randdasein. Neuerdings wird ihnen ein aktiver Part zgedacht, der z.B. bei der Angebotsauswahl die qualitätsrelevanten Aspekte einer Veranstaltung

abprüft oder am Ende einer Veranstaltung signalisiert, in welcher Weise das Vermittelte den Vorstellungen entsprochen hat. In vielen aktuellen Qualitätskonzepten hat der Teilnehmende sogar die alleinige Definitionsmacht über das, was als qualitativ gut angesehen wird und was nicht.

2. Bezugspunkte für Qualitätsbeurteilungen aus Teilnehmersicht

Die Qualitätsbeurteilung von Weiterbildung durch die Teilnehmenden erfolgt aus einem speziellen Blickwinkel, der sich z.B. von dem einer Einrichtung oder eines Förderers unterscheidet. Qualitätsfragen entstehen an mehreren Stellen des Bildungsprozesses, der sich grob typisierend in die folgenden Phasen zerlegen läßt:

- Entstehen des Weiterbildungsbedürfnisses,
- Orientierung und Information über Möglichkeiten zur Befriedigung des Weiterbildungsbedürfnisses,
- Entscheidung zur Teilnahme an einem speziellen Bildungsangebot,
- Teilnahme,
- ggf. Prüfung,
- Verwendung bzw. Anwendung des Gelernten.

Der Weiterbildungsinteressent bzw. die Weiterbildungsinteressentin hat zuerst einmal die Aufgabe, das eigene Weiterbildungsbedürfnis zu konkretisieren und zu spezifizieren: Was will ich lernen? Wieviel Zeit und Geld kann bzw. will ich einsetzen? In dieser Situation ist z.B. das klärende Gespräch mit Kollegen, Vorgesetzten, Freunden und Familienmitgliedern hilfreich, aber auch die Konsultation der professionellen Weiterbildungsberatung (z.B. in einer kommunalen Weiterbildungsberatungsstelle, im Arbeitsamt).

Nachdem die eigenen Bildungsbedürfnisse abgeklärt sind, geht es darum, die passende Weiterbildungsveranstaltung zu finden. Dazu müssen Informationen gesammelt und ausgewertet werden, ein Vorgehen, das durch Weiterbildungsdatenbanken oder Weiterbildungsverzeichnisse erleichtert wird. Abgerundet werden kann dieser Suchprozeß durch die direkte Kontaktaufnahme mit den Anbietern.

Für den Interessenten bzw. die Interessentin ist dieser Abgleich von entscheidender Bedeutung und für den späteren Bildungs- bzw. Lernerfolg zentral. Unklare Bildungsbedürfnisse und/oder die Auswahl einer „falschen“ Veranstaltung führen – unabhängig von der Qualität der Bildungsveranstaltung – zu negativen Wirkungen: Unter- oder Überforderung, Zeit- und Geldverschwendung, Frustration und Ärger.

Im Teilnehmerinteresse liegt es daher, daß die Info-Materialien und die Auskünfte der Veranstalter detailliert, umfassend und verständlich sind. Gleichzeitig muß natürlich auch vom Veranstalter gefordert werden, daß er große Sorgfalt bei der Teilnehmergewinnung walten läßt, um nicht Lehrgänge oder Kurse mit kontraproduktiver Teilnehmerstruktur zu erzeugen (z.B. unterschiedliche Vorkenntnisse, unterschiedliche Verwendungssituationen).

Bei diesem Prozeß der Passung sind die in den letzten Jahren erschienenen Checklisten (vgl. z.B. BIBB 1991) eine Unterstützung. Sie dienen einmal dazu, daß die Interessenten an Weiterbildung sich und der Einrichtung die richtigen Fragen stellen, zum anderen liefern sie Hinweise, wie die Qualität von Veranstaltung bzw. Einrichtung einzuschätzen ist.

Grundsätzlich bleibt aber für den Interessenten bzw. die Interessentin an Weiterbildung das Problem erhalten, daß es sich bei Weiterbildung, ökonomisch ausgedrückt, um ein Erfahrungsgut handelt. Die Qualität kann erst nach der Veranstaltung beurteilt werden und nicht wie bei einem „Inspektionsgut“ schon „vor dem Kauf“ (vgl. Buttler 1994, S. 34). Qualitätsunsicherheit wird sich für die Weiterbildungsnachfragenden folglich nicht beseitigen, nur mindern lassen.

Nach der Entscheidung für eine Veranstaltung liegt das Teilnehmerinteresse vorrangig darin, daß der Lernstoff dem neuesten Stand entspricht und daß methodisch erwachsenengerechte und effektive Lernformen zur Anwendung kommen. Bei vielen Veranstaltungen ist zudem die Ausstattung von großer Wichtigkeit für die Qualitätsbeurteilung (z.B. EDV-Bereich). Folgt man der vielfach vertretenen These, daß Lernen heute zunehmend Erlebnischarakter habe (vgl. Geißler 1993, S. 9), so wird aus Teilnehmersicht das Lernumfeld (z.B. Räume, Ambiente, Cafeteria) von erheblicher Wichtigkeit sein.

Zu betonen ist aber auch, daß die Teilnehmenden für das Gelingen einer Veranstaltung mitverantwortlich sind. Diese Qualitätsverantwortung drückt sich z.B. aus in der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und in der Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft während des Unterrichts, in der Unterstützung von anderen Teilnehmenden. Dieser Umstand, daß der Weiterbildungsteilnehmende selbst ein Stück zum Gelingen der Weiterbildungsveranstaltung beitragen kann, verdeutlicht, daß die Weiterbildung nicht wie ein Gebrauchsgut oder wie viele Dienstleistungen unter dem Blickpunkt der Qualitätsbeurteilung behandelt werden kann. Die Kritik des Teilnehmenden an einer Bildungsmaßnahme ist häufig faktisch auch ein Stück Selbstkritik.

Für viele Teilnehmende wird die Qualität einer Weiterbildungsveranstaltung faßbar im Prüfungserfolg, für andere in der praktischen Anwendung, sei es im privaten oder im beruflichen Bereich. Schließlich kann die Qualität einer Weiterbildungsveranstaltung sich auch dadurch ausdrücken, daß die Teilnehmenden andere Sichtweisen kennengelernt haben, die die eigene Selbst- und Weltsicht sowie das eigene Verhalten in Frage stellen.

Der Einsatz des Gelernten kann und muß vielfach schon bei der Planung der Veranstaltungsteilnahme mitbedacht werden. So kann z.B. vermieden werden, daß eine gelernte Fertigkeit wieder „verkümmert“ oder daß vermittelte Kenntnisse „verblasen“.

Die retrospektive Bewertung einer Weiterbildungsveranstaltung durch die Teilnehmenden wird vielfach geprägt sein durch die aktuelle Relevanz des Gelernten. Des

weiteren dürften für das Teilnehmerurteil „klimatische“ Aspekte in der Lerngruppe und das Umfeld des Lernvorgangs (z.B. Räumlichkeiten) eine größere Rolle spielen als inhaltliche und methodische Fragen. Die aus fachlicher Sicht qualitätsrelevanten Inputs eines Weiterbildungsprozesses entziehen sich im Regelfall der Bewertungskompetenz der Teilnehmenden, er gründet sein Urteil vielfach (notgedrungen) auf „Äußerlichkeiten“.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Kundenzentriertheit, die z.B. bei der Qualitätspolitik in der Industrie zugrundegelegt wird („Qualität ist, was der Kunde wünscht“), nur mit Vorbehalten auf den Weiterbildungsbereich übertragbar. Es gibt sicher Fälle, bei denen die Teilnehmenden ein kompetentes Qualitätsurteil abgeben können, weil sie die nötigen Fachkenntnisse besitzen, im Regelfall jedoch ist der „Weiterbildungskunde“ dazu nicht in der Lage. Qualitätsbeurteilungen, die ausschließlich auf Teilnehmer-einschätzungen beruhen, sind von daher problematisch.

3. Qualitätsurteile von Teilnehmenden

Im folgenden sollen kurz einige ausgewählte empirische Befunde vorgestellt werden, die illustrieren, in welcher Weise sich Teilnehmende zur Qualitätsfrage verhalten. Dabei wird einmal auf die Informationsqualität abgestellt, zum anderen auf die Durchführungs- oder Kursqualität.

Die Info-Materialien und auch die Beratungsgespräche sind wichtige Elemente, um Teilnehmerbedürfnisse und -fähigkeiten mit dem vorhandenen Kursangebot abzustimmen. In mehreren Untersuchungen wurden dennoch erhebliche Mängel festgestellt:

- Bei einer Analyse von EDV- und Buchführungskursen verfügten noch nicht einmal 25% der untersuchten Einrichtungen über „gut“ oder „sehr gut“ bewertetes Info-Material (vgl. Stiftung Warentest 1993, S. 18).
- Bei derselben Studie wurde eine fehlerfreie und „kundenorientierte“ Beratung bei knapp der Hälfte der Anbieter registriert. Rund ein Drittel der EDV-Beratungen genügte nicht einmal minimalen Standards (vgl. ebenda, S. 19).
- Bei einer Inhaltsanalyse von 22 Veranstaltungsverzeichnissen stellte sich heraus, daß von 31 als „unabdingbar“ angesehenen Merkmalen nur 4 in allen Verzeichnissen vorhanden sind (vgl. Gnahs 1993, S. 7 ff).

Diese eher nachlässige Informationspolitik der Weiterbildungseinrichtungen findet ihre Entsprechung bei den Teilnehmenden. Dazu zwei Beispiele:

- Eine Untersuchung des weiterbildungsbezogenen Informationsverhaltens von Einzelpersonen und Betrieben resümiert, daß Interesse nur für wenige, vorwiegend maßnahmebezogene Informationen besteht. Der Informationsbedarf wird als „gering“ eingestuft (vgl. Gnahs/Seusing 1994, S. 225).
- Bei den Auswahlgründen von selbstzahlenden Kursbesucherinnen und -besu-

chern liegen die Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes und die Termingunst an der Spitze. Erst als drittes Auswahlkriterium folgt die Preiswürdigkeit (vgl. Weymann/Weymann 1993, S. 23 f.).

Es spricht einiges dafür, daß diese Befunde typisch sind. Dem Urteil der zuletzt zitierten Untersuchung kann gefolgt werden: Die Auswahl des Angebots bei privat zahlenden Teilnehmenden findet unter unzureichender Information statt (vgl. ebenda, S. 24).

Das Urteil der Teilnehmenden über die Kurs- bzw. Durchführungsqualität ist überwiegend positiv:

- Bei einer Leserbefragung der Zeitschrift „test“ zur Qualität von EDV-Kursen äußerte sich die Mehrheit der 841 Antwortenden mit einer guten oder sehr guten Qualitätsnote. 77% der westdeutschen und 59% der ostdeutschen Leserinnen und Leser würden den besuchten Kurs weiterempfehlen (vgl. Stiftung Warentest 1992 b, S. 28).
- Bei einer „Klassenzimmerbefragung“ von 346 Teilnehmenden an Buchführungs- und EDV-Kursen ergaben sich weitaus überwiegend positive Beurteilungen (vgl. Stiftung Warentest 1993, S. 29).
- Von den knapp 2.000 Befragten einer Untersuchung in Brandenburg äußerten knapp 89%, daß sich ihre Erwartungen an die Bildungseinrichtung erfüllt bzw. überwiegend erfüllt hätten (vgl. Klarhöfer/Bausch/Götting/Mitdank 1993, S. 102).
- Kritisch fiel dagegen die Bilanz nach einer Befragung von 1.600 Leserinnen und Lesern der Computerzeitschrift CHIP aus: 58% waren mit ihren PC-Kursen unzufrieden, fast 50% konstatierten, daß das Erlernte für den Berufsalltag unbrauchbar wäre (vgl. Schneiderei 1991, S. 3).

Auch ältere Untersuchungen (z.B. Vontobel 1992, Siebert 1977) mit Teilnehmerbefragungen bestätigen die „generelle Neigung zu positiven und zufriedenen Antworten“ (Siebert 1977, S. 67) und erklären sie mit der Tendenz, Konsequenzen einer Entscheidung nachträglich so zu bewerten, daß die Entscheidung gerechtfertigt erscheint (vgl. Vontobel 1992, S. 91).

Dieser Tendenz wird methodisch dadurch begegnet, daß die Teilnehmenden mit Fragen zu den unterschiedlichen Aspekten des Lehr-Lern-Prozesses konfrontiert werden. Die Befragten werden so dazu gebracht, ihr Urteil zu differenzieren. Aus den mehr oder weniger „guten“ Bewertungen können dann Rückschlüsse gezogen werden, wo vermutlich die „Problemzonen“ der jeweiligen Veranstaltung liegen oder gelegen haben.

Als Beispiel sei auf die Untersuchung von EDV-Kursen verwiesen, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft von der Stiftung Warentest in Zusammenarbeit mit dem Bremer EMPAS-Institut durchgeführt wurde (vgl. Stiftung Warentest 1992 a). Die Teilnehmenden erhielten u.a. die folgende Fragenbatterie zur Beantwortung vorgelegt und sollten ihre Bewertung mit den üblichen Schulnoten

(„sehr gut“, „gut“ usw.) abgeben (in der rechten Spalte die Durchschnittsnoten):

| | |
|---|------|
| – Wie gut klappte die Kursorganisation (Raum, Zeit u.ä.)? | 1,79 |
| – Wie gut war Ihr Dozent vorbereitet? | 1,83 |
| – Wie beherrschte er die Fachinhalte? | 1,67 |
| – Wie verständlich konnte er erklären? | 2,21 |
| – Wie ging er mit den Teilnehmern um? | 1,82 |
| – Wie gut gab er Hilfestellung bei Bedarf? | 1,92 |
| – Wie waren die Trainings-/Übungsaufgaben? | 2,36 |
| – Wie empfanden Sie die Unterrichtsatmosphäre? | 2,03 |
| – Wie gut hielt er das Kurs-Lehrprogramm ein? | 2,07 |
| – Wie beurteilen Sie Ihren persönlichen Lernerfolg? | 2,38 |
| – Wie entsprach der Kursinhalt Ihren Erwartungen? | 2,44 |
| – Wie beurteilen Sie die Hardware-Ausstattung? | 2,28 |
| – Wie waren die Übungsmöglichkeiten am PC? | 2,20 |
| – Wie war die Qualität des Begleitmaterials? | 2,45 |
| – Wie beurteilen Sie zusammenfassend die Qualität des Kurses insgesamt? | 2,30 |

Es zeigt sich, daß die Einschätzungen durchaus auseinanderklaffen (zwischen 1,67 und 2,45). Die relativ schwächere Bewertung z. B. des Begleitmaterials und des Kursinhalts könnte so interpretiert werden, daß es sich dabei um Schwachstellen handelt. Ähnlich aufschlußreich ist die Diskrepanz zwischen der perzipierten Fachkompetenz und der pädagogischen Kompetenz der Dozenten und Dozentinnen (1,67 vs. 2,21).

Solche Bewertungsunterschiede sollten allerdings auch nicht überinterpretiert werden. Sie sind dazu geeignet, den Blick auf bestimmte Sachverhalte zu lenken, die dann mit Hilfe anderer Methoden (z.B. Hospitation) aufgeklärt werden können.

4. Zwischen Qualitätskontrolle und Qualitätsverantwortung

Die Befunde legen die Einschätzung nahe, daß der Weiterbildungsbereich noch nicht auf den „aufgeklärten“ Teilnehmenden zurückgreifen kann: Zum einen läßt das Informationsverhalten zu wünschen übrig, zum anderen erscheint die kritische Kompetenz zu wenig ausgeprägt, um eine ernsthafte Qualitätsbeurteilung vornehmen zu können. Die von Faulstich (1993, S. 100) beschworene „Konsumentensouveränität“ ist somit noch Fiktion.

Wichtig erscheint es daher, die begonnenen Aktivitäten zur Verbesserung der Transparenz im Weiterbildungssektor fortzusetzen (z.B. Checklisten, Weiterbildungsdankenbanken). Doch das alleine dürfte nicht ausreichen, um eine nachhaltige Qualitätsverbesserung zu bewirken. Die nachfrageseitigen Anstrengungen müssen ergänzt werden durch angebotsseitige (z.B. in Form von mehr und besserer Fortbildung der Weiterbildner).

Neben der Kontrollfunktion haben die Teilnehmenden auch die Möglichkeit, auf die Weiterbildungsqualität direkt einzuwirken, indem sie als Teilnehmende den Fortgang der Bildungsveranstaltung positiv beeinflussen. Das Ausmaß und die Wirksamkeit dieser Teilnahmeeinflüsse auf die Qualität der Weiterbildung ist im übrigen ein kaum erforschtes Gebiet.

Literatur

- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. Berlin, Bonn 1991
- Buttler, F.: Berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1994, Heft 1, S. 33–42
- Faulstich, P.: Qualität, Organisation und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1993, Heft 2, S. 97–102
- Geißler, K.A.: Es bleibt alles beim Neuen – Erwachsenenbildung zwischen Marktorientierung und Aufklärung. In: eb 1993, Heft 2, S. 2–10
- Gnahn, D.: Veranstaltungsverzeichnisse im Test. Projekt „Entscheidungshilfen für den Vergleich von Angeboten in der beruflichen Weiterbildung“. Diskussionspapier 7, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung und vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung. Berlin/Bonn/Hannover/Leipzig 1993
- Gnahn, D./Seusing, B.: Weiterbildung auf dem Prüfstand. Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 1994, Heft 3, S. 214–229
- Klarhöfer, S./Bausch, I./Götting, M./Mitdank, D.: Das Qualitätsproblem der beruflichen Weiterbildung im Verantwortungsbereich der freien Bildungsträger. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Qualitätssicherung der Weiterbildung. Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern, quem-report, Heft 8. Berlin 1993, S. 63–117
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Die Volkshochschule – Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. 3. Aufl. Frankfurt/M. 1981
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode, DRS. 7/1811 vom 14. März 1974
- Sauter, E./Harke, D.: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Bericht über ein Projekt zur Festlegung und Sicherung der Qualität von Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 11, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin, Bonn 1988
- Schneidereit, U.: Neue Lehr- und Lernformen für die IuK-Weiterbildung. In: Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen 1991, Heft 8, S. 3
- Siebert, H.: Untersuchungsergebnisse zum Lehr- und Lernverhalten. In: Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977
- Stiftung Warentest, Abschlußbericht zum Projekt EDV-Kurse, Bde. 1–3, vervielfältigtes Manuskript, Berlin 1992 (1992 a)
- Stiftung Warentest (Hrsg.): Fehler im Programm. In: test 1992, Heft 8 S. 24–28
- Stiftung Warentest (Hrsg.): Erfolg nicht garantiert. In: test 1993, Heft 12, S. 17–21
- Vontobel, J.: Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972
- Weymann, A./Weymann, V.: Weiterbildung zwischen Staat und Markt. In: Grundlagen der Weiterbildung. Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, hrsg. von A. Meier und U. Rabe-Kleberg. Neuwied 1993, S. 11–28

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

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**

**Nr. 35
JUNI 1995**

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Herausgeber

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

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes – ist ein wissenschaftliches Serviceinstitut auf der „Blauen Liste“, der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Es vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Erscheinungsweise

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

Bezugsbedingungen

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

Publikationsrechte

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

Herausgeber der Nummer 35: Horst Siebert, Hannover
Koordination der Rezensionen: Christa Brechler, Frankfurt/M.

Die Deutschen Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung :

wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende
Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung
(DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen
Volkshochschul-Verbandes. – Frankfurt [Main] : DIE.

Erscheint halbjährl. – Früher verl. von dvv, Dr.–, Vervielfältigungs-
und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von d. AfeB, Heidelberg,
danach von der PAS, Frankfurt, Main. – Aufnahme nach Nr. 33
(1994). – Nebent.: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
(DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-
Verbandes

Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung
ISSN 0177–4166

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

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Editorial | 7 |
| TEILNEHMER-/INNEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG | 9 |
| <i>Hans Tietgens</i> Nicht der Arbeiter, die Sprache ist das Problem | 11 |
| <i>Rolf Arnold</i> Der Teilnehmer als Konstrukt | 17 |
| <i>Jürgen Wittpoth</i> Das überforderte Subjekt | 24 |
| <i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Teilnahmemotive | 29 |
| <i>Wiltrud Gieseke</i> Emotionalität in Bildungsprozessen Erwachsener | 38 |
| <i>Matthias Trier</i> Außerbetriebliche berufliche Weiterbildung in Ostdeutschland im Erleben von TeilnehmerInnen | 47 |
| <i>Christiane Schiersmann</i> Berufliche Weiterbildung von Frauen – ein Ansatzpunkt zum Aufbrechen geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegmentierungen? | 55 |
| <i>Dieter Gnahs</i> Weiterbildungsqualität aus Sicht der Teilnehmenden | 62 |
| REZENSIONEN | 69 |
| DAS BUCH IN DER DISKUSSION | 71 |
| Edmund Kösel: Die Modellierung von Lernwelten (<i>Rolf Arnold, Johannes Weinberg, Horst Siebert</i>) | |
| SAMMELBESPRECHUNG | 75 |
| Möglichkeiten der Bildung Älterer (<i>Hans Tietgens</i>) | |

| | |
|---|-----|
| BESPRECHUNGEN | 76 |
| Ingrid Conradi u.a. (Hrsg.): Lernen ohne Grenzen <i>(Gerhard von der Handt)</i> | |
| Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Kulturelle Bildung <i>(Herbert Bohn/Richard Stang)</i> | |
| Leo Ensel: „Warum wir uns nicht leiden mögen“ <i>(Heidi Behrens-Cobet)</i> | |
| Ralf-Dietmar Hegel u.a.: Die produktive Kraft der Unfreiheit <i>(John Erpenbeck)</i> | |
| Detlef Horster: Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis <i>(Erika Seidel)</i> | |
| Sylvia Kade (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden <i>(Horst Siebert)</i> | |
| Walter Leirman: Four Cultures of Education <i>(Jost Reischmann)</i> | |
| Brigitta Michel-Schwartze: Die Fortbildungspolitik der Bundesanstalt für Arbeit und ihre pädagogischen Konsequenzen <i>(Burkhard Lehmann)</i> | |
| Hildegard Vieregge u.a. (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht <i>(Ulrich Paatsch)</i> | |
| KURZINFORMATIONEN | 91 |
| AutorInnen | 119 |

Editorial

Die TeilnehmerInnen der Erwachsenenbildung

Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung scheinen auseinanderzudriften, und sie scheinen sich partiell zu selbstreferentiellen Systemen zu entwickeln. Die „kognitiven Landkarten“, die HochschullehrerInnen, BildungspolitikerInnen, pädagogische MitarbeiterInnen und Verwaltungsangestellte von Erwachsenenbildung haben, weisen nur wenige Gemeinsamkeiten auf. Eine der Schnittmengen der unterschiedlichen Perspektiven sollte die Frage nach dem/der TeilnehmerIn sein. Deshalb haben wir dieses Schwerpunktthema ausgewählt.

Man mag zu bedenken geben, daß über die TeilnehmerInnen – seit der „neuen Richtung“ der Weimarer Volksbildung – alles Wesentliche geforscht und geschrieben wurde. Vor allem in den 70er Jahren waren Befragungen zur Weiterbildungsmotivation und -beteiligung beliebte Dissertationsthemen. Dennoch: Die Individualisierungsthesen von Ulrich Beck u.a., das Habituskonzept von Pierre Bourdieu, die zahlreichen Biographie- und Milieuforschungen haben auch die Frage nach dem „Subjekt der Bildungsarbeit“ neu akzentuiert. Es scheint nicht selbstverständlich zu sein, daß Erwachsene aus eben den Gründen Bildungsveranstaltungen besuchen, die das pädagogische Personal (oder die Theorie) für sie formuliert hat. So ist nicht nur unser empirisches Wissen über die Teilnahme (und die Nichtteilnahme) unzureichend, sondern auch anthropologische, ethische und erkenntnistheoretische Fragen über unsere Vernunftfähigkeit und über das, was man früher „Bildsamkeit“ genannt hat, sind neu zu diskutieren. Nicht zufällig wird ein Klassiker wie „Die Antiquiertheit des Menschen“ von Günther Anders in jüngster Zeit wieder häufiger zitiert.

Doch es gilt nicht nur, alte Fragen neu zu stellen, sondern auch die konstruktivistische Erkenntnis ernstzunehmen, daß auch unsere pädagogischen Begriffe vom „lernenden Erwachsenen“ lediglich Konstrukte sind, die nicht mit „objektiven Realitäten“ zu verwechseln sind. Zu Recht stellt Hans Tietgens am Ende seines hier aufgenommenen Beitrages fest, es sei für die Qualität der Erwachsenenbildung „förderlich, die Einsichtshorizonte der Planenden und Lehrenden forschungsgestützt in einer Weise zu erweitern, die ihnen Zugänge zu den Auslegungshorizonten der Teilnehmenden eröffnet“.

Die Auswahl der Beiträge dieses Heftes orientiert sich nicht primär an den Zielgruppen der Erwachsenenbildung, sondern an den wissenschaftlichen Zugängen, an den theoretischen Perspektiven. Es wird auch in Zukunft darum gehen, Theorien über Erwachsenenbildung empirisch zu unterfüttern und empirische Materialien theoriegeleitet zu interpretieren.

Noch eine Anmerkung zu dem „aktuellen Buch“: Wir werden das „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, herausgegeben von Rudolf Tippelt, im nächsten REPORT in einem größeren Zusammenhang („Die Erwachsenenbildung im Spiegel ihrer Handbücher“) behandeln. Für den hier vorliegenden REPORT 35 haben wir das Didaktik-Handbuch von E. Kösel ausgewählt, das zwar nicht für die

Erwachsenenbildung geschrieben wurde, das aber wegen seiner konstruktivistischen und postmodernen Orientierung auch für unsere Disziplin bemerkenswert ist.

Hannelore Faulstich-Wieland
Ekkehard Nuisl
Horst Siebert
Johannes Weinberg

Frankfurt/M., März 1995

TEILNEHMER/INNEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Nicht der Arbeiter, die Sprache ist das Problem*

Von neuer Lektüre alter Texte zu berichten ist inzwischen sogar journalistisch eine übliche Präsentationsform geworden. Hier nun bin ich aufgefordert, ein eigenes Schreibprodukt wieder zu lesen und zu kommentieren. Es ist dies eine Aufforderung, mich über eine Auftragsarbeit zu äußern, denn es war der Arbeitskreis großstädtischer Volkshochschulen, der ein Gutachten zu der Frage: „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule“ erbeten hatte. So entstand ein kondensierter Forschungsbericht, der als unveröffentlichtes Manuskript außerordentliche Verbreitung fand, aber erst nach 14 Jahren in Wolfgang Schulenburgs Sammelband „Erwachsenenbildung“ in der Reihe „Wege der Forschung“ der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft gedruckt erschien (S. 98–174).

Wie oft bei Texten, die viel und schnell gelesen werden, war die Resonanz eine andere als beabsichtigt. Allerdings war ich auch noch einer Fehleinschätzung unterlegen. Ich hatte nämlich aus der Sekundärliteratur die These von der Abstinenz der Arbeiter in der Weimarer Zeit gegenüber der Volkshochschule übernommen. Nach heutiger Kenntnis der Berichte und nach Statistiken läßt sich dies aber nicht mehr behaupten, wenn auch gelegentlich in der Lokalpresse von dem Zuwenig an Arbeitern und dem Zuviel an Marxismus zu lesen war. Da ließe sich eine historische Meditation anschließen. Wenn es aber wie hier um das Heute und Morgen geht, erscheint mir wichtiger, an die ursprüngliche Intention meiner damaligen Publikation zu erinnern. Sie hatte bis dahin kaum beachtete Lernschwierigkeiten erkennen lassen. In der folgenden Diskussion allerdings wurden sie durch sozial-moralisches Aufwallen überdeckt. Dazu haben sicherlich die von mir herangezogenen betriebssoziologischen und arbeitspsychologischen Beobachtungen und Einsichten beigetragen. Sich ihrer zu erinnern könnte für das Ausmaß der Situationsveränderung sensibilisieren und damit das Verstehenspotential erhöhen. Immerhin wird aus guten Gründen Erwachsenenbildung als eine Form der Vergangenheitsverarbeitung bezeichnet. Das unmittelbar Aktuelle, Diskussionswerte aus dem Gutachten von einst ist aber gerade das, was bei seiner Rezeption ausgeblendet wurde: die Hinweise auf den Zusammenhang von Sprachgebrauch und Lernvermögen.

Was ich mit der Akzentuierung meines Gutachtens im Auge hatte, war, auf Bernsteins Analyse der Sprachbarrieren und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung aufmerksam zu machen. Sie ist gelegentlich auch weiterverfolgt worden, wie die Dissertation von H.C. Schalk zeigt. Sehr bald aber war aus „Bildungsbarrieren“ ein Modebegriff der Bildungsreform geworden, und es wurde eine ausschließlich gesellschaftskritische Auslegung favorisiert, was zugleich eine zeitweilige Umwertung der Arten

* Anm.: H. Tietgens wurde gebeten, seine Studie „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ (1964) neu zu lesen und zu kommentieren (H.S.).

des Umgangs mit der Sprache nach sich zog. Auf jeden Fall reduzierte sich die Diskussion auf soziologische Aspekte. Das war zweifellos eine Folge der emanzipatorischen Welle um 1970. Aber wenn die Lernpsychologie damals gleichsam das Feld räumte, so lag es auch an ihrer Tendenz, sich entweder humanistisch zu versteigen oder sich quantitativ zu verengen. Und die Kommunikationswissenschaften hatten damals noch ihre theorieverhafteten Sorgen, die an der forschungsmethodischen Entfaltung hinderten. Ein Jahr nachdem das Gutachten gedruckt erschien, konnte man schließlich einen Sammelband lesen „Gibt es die Sprachbarriere noch?“ (tatsächlich der entlarvende Singular!), mit dem auf schwer erklärbare Weise die Frage bejaht und zugleich das Thema verabschiedet wurde (Ermert 1979). So blieb auch der Band von W. Heitmeyer u.a.: „Perspektiven mediensoziologischer Forschung“, für die Erwachsenenbildung ohne Folgen, wo ich im Rahmen des Themas „Sprache und Medien“ (S. 48–173), in den Kapiteln „Sprachbarrieren als Interpretationsinstrument“, „Kognitive Modalitäten des Lerngeschehens“, „Der Zusammenhang von Lernverhalten und Sprachgebrauch, Kommunikationsstruktur und Verständigungsproblematik“ noch einmal einen neuen Zugriff auf das Sprachbarrierenproblem versucht habe.

Das Stichwort Medien könnte indes dem Thema eine neue Perspektive geben. Dafür will allerdings die Ausgangsbasis von Bernstein recht verstanden werden. Seiner Unterscheidung von restringiertem und elaboriertem Sprachcode kommt dann Erkenntniswert zu, wenn man sie nicht, wie bei eilfertiger Rezeption geschehen, dichotomisch, sondern tendenziell, graduell versteht. Außerdem sind sie nicht schon von sich aus schichttrennend, sondern die unterschiedlichen sprachlichen Strategien werden vielmehr situationsspezifisch genutzt. Insofern bestimmte Situationen in bestimmten sozialen Milieus überproportional oft auftreten, prägen sich Sprachumgangsstile aus, die sich im Kontext der Frühkindheitserziehung auswirken. Wenn dies weitere Folgen für den Entwicklungsprozeß mitbringt, dann vor allem dadurch, daß die Art des sichtbar werdenden Umgangs mit der Sprache jeweils eine Affinität zu bestimmten Arten des Lernens hat. Das betrifft die Vorstellungen vom Lernen, die Einstellungen dazu, die Herangehensweisen an die jeweiligen Anforderungen und Aufgaben. Der Modus der Wahrnehmungen ist dabei genauso verhaltensrelevant wie die Elastizität der Verarbeitungsfähigkeit. Alles dies gerinnt in Modalitäten sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten, die dann rückwirkend bemerkbar werden. Wenn also zwischen impulsiven und reflexiven, feldabhängigen und feldunabhängigen, datenorientierten und strukturorientierten kognitiven Stilen unterschieden wird, so sind dies unterschiedliche Ausprägungen der Lernfähigkeit, deren Eigenart am ehesten am unterschiedlichen Umgang mit den sprachlichen Möglichkeiten erfaßt werden kann. Auf diesem Hintergrund habe ich damals den additiv-kasuistischen Lerntypus mit dem vorwiegend restringierten und das antizipierende, sinnvorwegnehmende Lernen mit dem elaborierten Code in Verbindung gebracht.

Es wird hier also angenommen, daß die Denkungsart, wie früher gesagt wurde, sprachlich gebunden ist und die Souveränität in der Nutzung der Sprache die Möglichkeiten der Lernkapazität erweitert. Das kommt insbesondere dann zur Geltung, wenn

zum Lernen das Herstellen von Datenrelationen gehört, und dies ist eigentlich immer der Fall, wenn eine elementare Form der Wissens- und Handlungsaneignung überschritten wird. Wenn die Kohärenzbildung beim Lernen eine so große Rolle spielt, wie uns die Kognitionspsychologie verdeutlicht hat, dann wird zugleich das Unzureichende des restringierten Codes sinnfällig. Ebenso sollte klar sein, wie sehr affektive Momente die Lernenergien behindern oder anregen. Bedenkt man, in welchem Maße die Wirksamkeit der Erwachsenenbildung von den Selbstkonzepten ihrer Adressaten abhängig ist, dann wird unübersehbar, inwiefern das, was als Sprachbarrieren bezeichnet worden ist, ein Schlüsselphänomen für die begrenzte Wirkung von Erwachsenenbildung darstellt. Denn auch diese Selbstkonzepte stehen in Relation zu den individuellen Strukturen des Mitteilungsrepertoires und zu der Frage, welche Deutungsspielräume es erlaubt. Gefragt werden muß allerdings, was denn heute an der Lebenssituation anders ist als zu der Zeit, in der die Bedeutung des Sprachcodes erkannt worden ist. Das aber verlangt, die Folgen des Technisierungsprozesses zu überdenken, der seither stattgefunden hat. Konkreter: Was bedeuten elektronische Datenverarbeitung und Fernsehen für den Stellenwert und die Umgangsformen mit der Sprache?

Die Tendenz zur Computerisierung in der Arbeitswelt hat der traditionellen Unterscheidung der Arbeitsplätze nach dem jeweils überwiegenden Umgang mit Maschinen bzw. Werkzeugen, mit Zeichen und Zahlen oder mit Menschen ihre Bedeutung genommen. Eine solche Zuordnung konnte eine unterschiedliche Lern- und Bildungsbereitschaft verständlich machen. Die Gründe dafür waren in der jeweiligen Nähe oder Ferne des Arbeitsmediums zu den Lern- und Bildungsmedien zu sehen. Je vertrauter am Tage das Arbeiten an der Sprache und der Umgang mit Menschen, umso eher eine Abendbetätigung mit Lern- und Bildungscharakter. Daß hier die Industriearbeiter einen weiteren Weg hatten, unabhängig davon, welche Motivbildungen sonst eine Rolle spielen könnten, erschien plausibel. Wird die Maschine aber zum Computer, will der Umgang mit Zeichen gelernt sein, d.h. der Umgang mit Formen der Abstraktion. Ob sich daraus Denkgewohnheiten entwickeln, die den Übergang zur organisierten Lern- und Bildungsarbeit erleichtern, dürfte davon abhängen, inwieweit unterschiedliche Abstraktionsarten anschlufähig erscheinen. Zum einen kann es darum gehen, die Reduktion des Binären nachzuvollziehen und es mit dem Netz der Realität kompatibel zu halten. Zum anderen will erfaßt und annähernd durchschaut sein, was Ende der 80er Jahre mit dem Modebegriff Kontingenz zerredet wurde, inzwischen aber doch signalisieren sollte, worin die Schwierigkeiten bestehen, hermeneutisches Potential zu entfalten. Es bedürfte hier wohl genauerer Studien und Forschungen, was es für die Entwicklungsmöglichkeiten des Sprachcodes, seine Variationsfähigkeit bedeutet, in diesem neuen Sprachumfeld praktiziert zu werden. Daneben drängt sich die Frage auf, inwieweit programmierte Instruktion über sich selbst hinausführen kann.

So wie in den letzten 30 Jahren der Computer den Arbeitsplatz, so hat das Fernsehen die Freizeit besetzt. Seine Wirkungen sind mannigfach untersucht, doch ist dabei das

Diffizile möglicher Veränderungen des Sprachverhaltens kaum thematisiert worden. Auch hier befinden wir uns in einer zwiespältigen Situation. Einerseits ist das Hören eines elaborierten Codes selbstverständlicher Alltag geworden, andererseits droht die Fähigkeit des Zuhörens gegenüber dem beschleunigten Bilderfluß und Wortstrom verloren zu gehen. Die Rezipienten sind einem doppelten Wechselbad unterworfen. Zum einen ist es im Inhaltlichen die grotesk schnelle Abfolge von heiler Welt und zugespitzten Krisen. Dem wäre durch gezieltes Ein- und Abschalten (wer tut dies?) noch zu entgehen. Nicht mehr ist dies möglich bei der permanenten Doppelbeanspruchung, deren Problematik wir mit dem eleganten Begriff des Audiovisuellen ausweichen. Für die angeblich damit verbundene Forderung einer ganzheitlichen Wahrnehmung fehlt die Verarbeitungszeit. Das haben Untersuchungen schon zu Zeiten erkennen lassen, als das Fernsehen noch nicht durch Privatisierung zur Ablenkungsindustrie geworden war. Insofern kann auch die zeitweilige Chance zur teilweisen Sprachkultivierung kaum genutzt werden, abgesehen davon, daß die Präsentationsformen die Neigung, im Sinne des eigenen Wunsches und Wollens wahrzunehmen, unterstützt. Andererseits birgt Wirklichkeit immer auch etwas Sperriges, und so bleiben die Möglichkeit unterschiedlicher Wahrnehmungsarten und die Frage, wer oder was Wirklichkeit jeweils definiert, virulent. Nichtsdestotrotz wird sie durch das Fernsehen zur „kurz- und kleingehackten Wirklichkeit“ (Baacke).

Der restringierte Code hat also durchaus auch heute eine eigene Wirkungsgrundlage. Bezeichnend ist, daß ich den 70er Jahren auf der Suche nach didaktisch-methodischen Überlegungen zur Gegensteuerung gegenüber einer solchen Lernverödung ausgerechnet auf russische Psychologie gestoßen bin. Heute kann immerhin schon die Kognitionspsychologie auf verfolgenswerte Fährten führen, denn es geht ja darum, wie einerseits unter dem Horizont des additiven Lernens angesetzt werden kann, andererseits Zugänge zu eigener Koordinationsfähigkeit, zur Erweiterung des Deutungspotentials gefunden werden können. In der erwachsenenbildungsinternen Diskussion ist dies mit den Varianten der Teilnehmerorientierung angesprochen worden. Für die Hinführung vom Kasuistischen zum Generellen müßte „die besondere Leistung (...) darin bestehen, die Zeichen, die mit der Wirklichkeit verbunden sind, in gezielten, langsamen und allmählichen Übergängen in Zeichen zu überführen, die losgelöst von der Wirklichkeit sind, wobei jeweils eine Ebene einen einsehbaren Bezug zu anderen haben müßte“ (Tietgens 1976, S. 123). Oder um ein aktuelleres Zitat aus dem Literatur- und Forschungsreport selbst zu bringen: da zu vermittelndes „Wissen gewissermaßen in semantische Einheiten zerlegt werden muß, beinhaltet das Verstehen eines Textes immer einen Prozeß der mentalen Kohärenzbildung: Der Lernende stellt semantische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen und größeren Textabschnitten der betreffenden sprachlichen Mitteilung her und rekonstruiert so die betreffende Wissensstruktur“ (Schnotz 1991, S. 82).

Bezeichnenderweise äußert sich der Verfasser im weiteren darüber, wie dieser Prozeß lehrend unterstützt werden kann, nicht aber über Schwierigkeiten, die Lernende dabei haben könnten. Es wird zwar die „Berücksichtigung von Verstehensvorausset-

zungs-Beziehungen“ gefordert, nichts aber darüber gesagt, woraus sie bestehen, obwohl allgemein von „diagnostischem Vakuum“ oder von „metakognitiven Defiziten“ die Rede ist. Die aber machen sich eben gerade dann bemerkbar, wenn die Funktionen von Sprache bei allen Anregungs- und Verarbeitungsprozessen nicht wenigstens unbewußt bewußt sind. Nicht zufällig ist auf Fragen an Lernende nach Lernschwierigkeiten immer wieder von äußeren Störfaktoren zu hören. Die Probleme denkerischer Zuordnungsaufgaben erscheinen nicht als kommunikel. Hinzu kommt das Mißliche, daß Angebote zum Lernen des Lernens selten angenommen werden. Es wird eine inhaltliche Einbettung gewünscht und dann das strukturell Wünschenswerte schnell vergessen. Neben der konkretistischen Einstellung der Lernenden mag dabei auch die didaktisch-methodische Gewohnheit eine Rolle spielen, meist nur zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen zu unterscheiden und zwischen ihnen verbindende Wege wenig zu bedenken. Wenn in jüngster Zeit in Rücksicht auf strukturelle Gegebenheiten und Einsichten abduktive Verfahren empfohlen werden, erhöht sich die Relevanz der sprachlichen Differenzierungsfähigkeit für realitätsaufschließende Denkopoperationen noch einmal mehr. Es steht zu hoffen, daß daraus Anstöße entstehen, der schwierigen Frage nachzugehen, wie die Sensibilität für den medialen Charakter von Sprache, Wissenserwerb und Verständigung erhöht werden kann.

Nach allem, was mir seit dem Gutachten „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule“ zu tun für notwendig in den Sinn gekommen ist, erscheint mir das Wichtigste, die mehr oder weniger statistische Frage: „Wer sind die Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung“ zu spezifizieren auf die interpretative Forschungsfrage: „Was geht in den Teilnehmern vor, wenn sie sich veranstalteter Erwachsenenbildung aussetzen?“ Mit dem Hinweis auf Vergangenheitsabhängigkeit und Deutungsmusterorientierung sind dazu im Kontext von Biographieforschung und Verlaufsbeobachtung einige Ansätze gegeben. Eine systematische Weiterführung aber ist ausgeblieben. So bleiben beispielsweise Bemerkungen wie: „Man muß ... zwischen objektiv vorhandener und subjektiv wahrgenommener Schwierigkeit“ (Schnotz 1991, S. 87) beim Lernen unterscheiden, treffend, aber unausgeführt. Zweifellos steht eine empirische Forschung, die sich den mentalen Strukturen zuwendet, vor beträchtlichen methodischen Schwierigkeiten, aber sie ist doch die einzige Möglichkeit, der Frage nach den Teilnehmenden ernsthaft nachzugehen. Wenn dies zugleich die nach den Erwartungen ist, so lenkt dies die Aufmerksamkeit auf eine vielschichtige Dimension, die nicht allein auf Antworten in Fragebogen zu fixieren ist. Ebenso wenig erscheint es vertretbar, alles dem hermeneutischen Potential von einzelnen zu überlassen. Vielmehr ist es für das Kultivieren der Erwachsenenbildungsangebote, also für die heute vielberufene Qualität, förderlich, die Einsichtshorizonte der Planenden und Lehrenden forschungsgestützt in einer Weise zu erweitern, die ihnen Zugänge zu den Auslegungshorizonten der Teilnehmenden eröffnet. Erst dann wäre das Leitthema dieses Heftes mehr als vordergründig zu bearbeiten.

Literatur

Baacke, D.: Kritische Medientheorie. München 1974

- Ermert, G. (Hrsg.): Gibt es die Sprachbarriere noch? Düsseldorf 1979
- Heitmeyer, W., u.a.: Perspektiven mediensoziologischer Forschung. Paderborner Forschungsberichte, Band 6. Hannover, Paderborn 1976
- Schalk, H.C.: Schichtspezifische Sprachunterschiede bei Erwachsenen. Dissertation. Wien 1977.
Auszüge in: Schalk, H.C./Tietgens, H.: Schichtspezifischer Sprachgebrauch als Problem der Erwachsenenbildung. Arbeitspapier Nr. 73 der PAS/DVV. Frankfurt/M. 1978
- Schnotz, W.: Prinzipien der Vermittlung kohärenten Wissens. In: REPORT 28/1991, S. 82–88
- Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978
- Tietgens, H.: Sprache und Medien. In: Heitmeyer u.a. 1976, S. 47–172
- Tietgens, H.: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg 1978, S. 98–174

Der Teilnehmer als Konstrukt

Wenn die These des Radikalen Konstruktivismus zutrifft, daß die wahrgenommene Welt eine komplexe Konstruktionsleistung des Gehirns ist, und „man (nur) sieht, was man weiß“ (Dürr/Strech 1991, S. 157), dann arbeiten auch Erwachsenenpädagogik sowie Erwachsenenbildungsforschung auf der Grundlage von Konstruktionen. Und für beide – Theorie und Praxis – gilt, „daß Wahrnehmen immer Interpretation und ‚Bedeutungs‘-Konstruktion ist“ (Kuhl 1993, S. 47)¹. Wissenschaftler *und* Praktiker müssen diese Konstruktionen letztlich aushandeln: „Das Wahrheitskriterium wird damit zwar nicht gänzlich verworfen, aber dennoch dem Konsensprinzip untergeordnet“ (ebd.)². Damit ist die Entwicklung des wissenschaftlichen und des professionellen „Weltbildes“ unmittelbar an die historisch-gesellschaftliche Entwicklung von Zeitgeist, Semantik und Identitätswürfen angeschlossen. Das Verständnis von der – eigenen – Sache entwickelt sich somit nicht bzw. nicht *nur* im Zuge einer immer besser gelingenden Annäherung an eine „objektive“ Wahrheit, sondern in Abhängigkeit von dem historisch jeweils erreichten Wissenskonsens und den Sprachmustern, in denen sich dieser Wissenskonsens auszudrücken „lernt“ und dabei auch selbst die überlieferten Sprachmuster weiterentwickelt.

Neben dem Merkmal der Konstruktivität und des Konsenses (Wissenskonsens) sind für die Frage, wie die Erkenntnis „fabriziert“ und in wissenschafts- und praxisleitendes Handeln „umgesetzt“ wird (Knorr-Cetina 1984) m.E. noch zwei weitere Aspekte von zentraler Bedeutung, nämlich der Aspekt der Kontingenz und Selbstbezüglichkeit des Zeichensystems Sprache einerseits sowie der Aspekt der abgestuften Relevanz von Erkenntnisstrukturen für das praktische (z.B. professionelle) Handeln andererseits. Im folgenden soll versucht werden, diese Zusammenhänge am Beispiel des Bildes vom Teilnehmer in der Erwachsenenbildung zu illustrieren.

Konstruktivität und Konsens

Konstruktivität und Konsens weisen darauf hin, daß Erkenntnis sich i.d.R. vor dem Hintergrund und im Kontext der üblichen Denk- und Wahrnehmungsmuster des Zeitgeistes entwickelt, sieht man einmal von den Umbruchphasen ab, in denen diese Paradigmen spektakuläre Krisen und Umbrüche durchlaufen (vgl. Kuhn 1979). Es verwundert deshalb nicht, daß der „Erwachsene“ historisch erst ab dem Zeitpunkt allmählich in den Blickwinkel der Wissenschaft trat, als man auch in der gesellschaftlichen Lebenspraxis damit begonnen hatte, die Kindheit als eine eigenständige Entwicklungsphase wahrzunehmen und entsprechend zu gestalten. In seiner „Geschichte der Kindheit“ zeichnet Philippe Ariès eindrucksvoll nach, daß – anders als in der hellenistischen Kunst – die archaischen Epochen vor dem Hellenismus bis hin zur Romantik der Kindheit keine spezifischen Merkmale zuschrieben, was darauf hindeu-

tet, „daß die Kindheit nicht nur in der ästhetischen Darstellung, sondern auch in der Lebenswirklichkeit nur eine Übergangszeit war, die schnell vorüberging und die man ebenso schnell vergaß“ (Ariès 1990, S. 93). Im Vordergrund des Nachdenkens stand in dieser Zeit deshalb der Mensch als stadienunspezifisches Konstrukt.

Erst im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse und vor allem infolge der gewachsenen Bedeutung einer Schul- und Ausbildungsphase als „Moratorium“ entwickelte sich mit Beginn des 19. Jahrhunderts und verstärkt seit Anfang des 20. Jahrhunderts eine eigenständige Jugendphase „mit speziellen Lebens- und Ausdrucksformen in allen sozialen Schichten der Bevölkerung, die bis heute eine kontinuierliche altersmäßige Ausdehnung erfuhr“ (Nave-Herz 1993, S. 11). Im Zuge der mit der gesellschaftlichen Modernisierung fortschreitenden gesellschaftlichen Differenzierung, Entstandardisierung und Individualisierung dehnte sich die Jugendphase bis zum heutigen Tage jedoch nicht nur kontinuierlich aus, sondern begünstigte dabei auch eine Erosion der Erwachsenenrolle. In immer stärkerem Maße sieht sich der Erwachsene heute mit gesellschaftlichen Ansinnen konfrontiert, wie sie früher als vorübergehende Phase für das Jugendalter typisch waren: „Nicht nur Jugendliche, auch Erwachsene stehen heute vor der erschwerten Aufgabe, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und einen tragfähigen Lebensentwurf zu entwickeln“ (Arnold 1990, S. 342), eine Entwicklung, die man auch als „Verjugendlichung des Erwachsenen“ bezeichnen könnte (ebd.). In diesem Sinne spricht auch Aldo Legnaro vom „Verschwinden des Unterschieds zwischen Jugendlichen und Erwachsenen“ und stellt fest:

„Vielmehr weisen auch Erwachsene Lebensphasen auf, die traditionell nur bei Jugendlichen vorkommen, z.B. Phasen der Ausbildung, Phasen der Umorientierung und Selbstfindung, Phasen der Erprobung neuer Lebensentwürfe; umgekehrt treten Jugendliche ebenfalls in Rollen auf, die traditionellerweise nur Erwachsenen zugeordnet worden sind, etwa als Konsument, Teilnehmer am Marktgeschehen, Adressaten von Mode und Life-Style-Werbung. ...

Ganz entsprechend werden die Lebensalter nicht mehr aus sich heraus, sondern als Variationen unterschiedlicher Grade des Jung-Seins definiert: Die Erfindung des ‚jungen Alten‘ als neuer sozialer Kategorie etwa steht deutlich für diese Tendenz. In solchen Prozessen der ‚Juventisierung‘ sind ‚eigentlich‘ alle jung, nur manche sind jünger. ... Jugend macht damit eine Entwicklung durch ‚von der Statuspassage zur Übergangsbioographie mit open end‘ ...

Diese Skizze gilt nun für Jugendliche wie Erwachsene gleichermaßen, aber sie bringt mich zu der Frage, die mir im Zusammenhang mit dem Thema der ‚Ablösung‘ zentral scheint: Wie wird man erwachsen in einer Gesellschaft, deren Erwachsene sich immer infantiler gebärden? Oder anders: wie wird man erwachsen in einer Gesellschaft, die gar kein rechtes Modellbild vom Erwachsen-Sein anbietet?“ (Legnaro 1992, S. 14).

Die gesellschaftliche Modernisierung begünstigt demnach unübersehbar Tendenzen, die letztlich zu einer *Dekonstruktion des Erwachsenen* führen. Diese Dekonstruktion tangiert letztlich auch die historisch möglichen Vorstellungen, die „Konstruk-

tionen“, die Erwachsenenpädagogik und Erwachsenenbildung von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern begründet entwickeln können. Konnte noch Schulenberg feststellen: „Erwachsener soll heißen, wer aus den generellen Fürsorge- und Schonungsmaßnahmen für die Jugend entlassen ist und für sich und seinen Anteil an den gemeinschaftlichen Lasten selbst aufkommt oder aufkommen soll“ (Schulenberg 1964), so sieht sich die Erwachsenenpädagogik heute auf einen „dynamisierten Erwachsenenbegriff“ (Kade 1989, S. 801) verwiesen, der weniger eindeutig ist. „Erwachsenenbildung für ein Erwachsenwerden“ (Tietgens 1983) wird somit zum Paradoxon, wenn sich die Unterschiede zwischen Jugendlichsein und Erwachsenwerden aufzulösen beginnen und die Erwachsenenbildung sich „entgrenzt“ (Kade 1989, S. 790). Die Deutungen und Interpretationen, auf die die Erwachsenenpädagogik neuerdings deshalb verstärkt zurückgreift, entstammen nicht mehr bloß den traditionellen Standardisierungsvorstellungen von Jungsein und Erwachsenwerden, sondern versuchen eine Charakterisierung von Lebensmilieus (vgl. Barz/Tippelt 1994), die für die Identitätsentwicklung und Reifung von Erwachsenen und Jugendlichen gleichermaßen den Rahmen abzugeben vermögen. *Die wissenschaftliche Konstruktion des Erwachsenen bzw. des Teilnehmers in der Erwachsenenbildung beginnt sich demnach von den diachronen Betrachtungsformen von Erwachsenensozialisationstheorie und Biographieforschung zu lösen und den synchronen Charakter der Parallelität unterschiedlicher Lebensmilieus in ihrer generellen lebensstilprägenden Wirkung zu analysieren.*

In diesem Sinne gelangt die neuere Lebensweltforschung des SINUS-Instituts zur Unterscheidung von neun typischen Milieus, deren Lebensstile auch im Hinblick auf die Erwartungen an, den Zugang zu und die Erfahrungen mit Weiterbildung prägend zu sein scheinen: das *konservativ gehobene Milieu* (8%; Tendenz: gleichbleibend), das *kleinbürgerliche Milieu* (22%; Tendenz: abnehmend), das *traditionelle Arbeitermilieu* (5%; Tendenz: abnehmend), das *traditionslose Arbeitermilieu* (12%; Tendenz: steigend), das *neue Arbeitermilieu* (5%; Tendenz: steigend), das *aufstiegsorientierte Milieu* (24%; Tendenz: steigend), das *technokratisch-liberale Milieu* (9%; Tendenz: gleichbleibend), das *hedonistische Milieu* (13%; Tendenz: steigend), das *alternative Milieu* (2%; Tendenz: gleichbleibend) (zit. nach ebd.).

Solche Untersuchungsergebnisse halten – ebenso wie die Individualisierungsthese von U. Beck (Beck 1986) oder die These von der „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1993) – über Ausbildung, Fachzeitschriften, Fortbildungen usw. auch Einzug in das Denken und Handeln derer, die mit der Erwachsenenbildung befaßt sind, und prägen als wissenschaftliche Konstrukte auch das wissenschaftliche und praktische Nachdenken über die Teilnehmer an der Erwachsenenbildung. Durch neue Theorien und Modelle werden Begriffe vielfach überhaupt erstmals „gestiftet“, die es erlauben, Bekanntes neu zu definieren und so den Gegenstand sowie das Subjekt der Erwachsenenbildung ständig neu zu konstruieren. Wie wir nicht zuletzt aus der Verwendungsforschung wissen (vgl. Beck/Bonß 1989), folgen Entstehung und Verbreitung neuer Sichtweisen dabei der *paradoxen Struktur einer wechselseitigen Vorordnung*, die sich im Hinblick auf die

„Konstruktion des Teilnehmers“ wie folgt beschreiben läßt: Indem z.B. der Erwachsenenbildungsforscher oder die Erwachsenenpädagogin die Realität ihrer Teilnehmer wahrnimmt bzw. wahrzunehmen glaubt, greifen beide implizit oder explizit auf Begriffe, Interpretationen, Deutungsmuster, Alltagserfahrung und Kulturelles zurück, die es ihnen erlauben, sich das „Erlebte“ stimmig und plausibel zu deuten, über das Erlebte einen Konsens zu erzielen und entsprechend zu handeln. Dadurch wiederum werden – letztlich aufgrund der in das Handeln eingeflossenen Interpretationen, Bewertungen usw. – soziale Sachverhalte geschaffen, die Ausdruck dieser Deutungen sind und ihrerseits wiederum zur erneuten Deutung Anlaß geben. Auf diesem Wege werden Teilnehmer als Angehörige einer Klasse oder eines Lebensmilieus, als Menschen in einer Statuspassage oder als Opfer von Individualisierungsschüben wahrgenommen, d.h. „konstruiert“, und entsprechend „behandelt“. In ähnlichem Sinne sprechen Klaus Harney und Veronika Strittmatter von der „Konstruktion des virtuellen Teilnehmers“, indem sie darauf hinweisen, daß „klinisches Wissen“ durch den Einsatz von Methoden erzeugt wird „und insofern auf ihrer Erfahrung schaffenden Bedeutung beruht“ (Harney/Strittmatter 1994, S. 185).

Kontingenz und Selbstbezüglichkeit des Zeichensystems Sprache

Die konzeptionelle Konstruktion des Teilnehmers ist allerdings nur *ein* Aspekt eines komplexen sprachvermittelten Geschehens. Hinzuweisen ist vielmehr auch auf das sprachliche Apriori, das für unsere Konstruktionen, Konsensbildungen und Kommunikationen gleichermaßen prägend wie begrenzend wirkt. Neben inhaltlichen Aspekten, die Neues beinhalten und neue Sicht- und Interpretationsweisen anregen können, sind deshalb auch die sprachlichen Ausdrucksformen, in denen sich das Neue präsentiert bzw. präsentieren kann, genauer zu analysieren, womit der Gegenstand der Sprachphilosophie angesprochen ist. In diesem Sinne ist es letztlich die „Kontingenz der Sprache“ (Rorty 1992, S. 21 ff.), die es mit sich bringt, daß letztlich nur sprachlich „greifbare“ Wirklichkeitskonstrukte definierbar und kommunizierbar sind. Und was die Konstruktion neuer Begriffe anbelangt, so ist Rorty zu folgen, der sagt: „Das neue Vokabular macht die Formulierung seines Zweckes erst möglich“ (ebd., S. 36).

Die Kontingenz der Sprache verweist auch die erwachsenenpädagogischen Bemühungen um eine adäquate bzw. viable Konstruktion des Teilnehmers letztlich auf die bereits erwähnte paradoxe Struktur einer wechselseitigen Vorordnung, auf die bereits W.v.Humboldt mit seiner Theorie der „sprachlichen Weltansicht“ hingewiesen hat. Für ihn ist Sprache nicht bloß ein Instrument zur Wirklichkeitserfassung, vielmehr stiftet und begrenzt Sprache selbst gleichzeitig auch die Möglichkeiten dessen, was überhaupt in den Blick treten und ausgedrückt werden kann. In diesem Zusammenhang ist auch der Zeichenbegriff de Saussures von grundlegender Bedeutung, da dieser keinen unmittelbaren Bezug zwischen Zeichen (signifiant) und Bezeichnetem (signifié) konstatierte, sondern Begriffe als „sprachimmanente Größe im Bezugssystem der Sprache“ (Helbig 1974, S. 38 ff.) verstand.

Übertragen auf die Konstruktion des Teilnehmers in der Erwachsenenbildung ergibt sich daraus u.a. die Folgerung, daß diese nicht allein von den sinnstiftenden Induzierungen wissenschaftlicher Konzeptionen geprägt wird, sondern auch von den immanenten systemischen Möglichkeiten der Sprache, d.h., es gibt *auch* sprachimmanent induzierte Konstrukte. So „lebt“ z.B. der Erwachsenenbegriff von seinen Konnotationen ebenso wie von denen seiner Grenz- und Gegenbegriffe (z.B. Kind, Jugendlicher usw.), aber auch von der Tatsache, daß wir überwiegend die männliche Begriffsform verwenden und nur durch umständliche Begriffsanreicherungen („Teilnehmer/in“) z.B. dem Gesichtspunkt Rechnung zu tragen vermögen, daß Frauen in der Erwachsenenbildung „anders“ lernen und damit auch „andere“ Teilnehmer sind (vgl. Derichs-Kunstmann/Müthing 1993)³. Die Erkenntnis- ebenso wie die Konstruktionsmöglichkeiten sind somit sprachsystemisch immanent determiniert. Diesen Sachverhalt wendet Rorty sprachphilosophisch zu der Aufforderung, „daß wir versuchen sollten, an den Punkt zu kommen, wo wir *nichts* mehr verehren, *nichts* mehr wie eine Quasi-Gottheit behandeln, wo wir *alles*, unsere Sprache, unser Bewußtsein, unsere Gemeinschaft, als Produkte von Zeit und Zufall behandeln“(Rorty 1992, S. 50).

Die abgestufte Relevanz von Konstrukten für die Erwachsenenbildungspraxis

Konstrukte, Wissenskonsens und Kommunikation im erwachsenenpädagogischen Berufsalltag werden jedoch nicht nur von den vorgefertigten wissenschaftlichen Deutungsangeboten („Konstrukten“) gespeist und durch die interne sprachliche Systemstruktur geprägt, sie sind auch Ausdruck und Ergebnis einer inhaltlichen Annäherungs-, Austausch-, Abstimmungs- und Durchmischungsbewegung, die mehrere Ebenen umfaßt.

Geht man davon aus, daß die für die Erwachsenenbildungspraxis letztlich „wirksame“ Wissensform das berufliche Alltagswissen der Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen ist, so bedeutet dies, daß wissenschaftliche Konstrukte nur eine indirekte Handlungswirksamkeit erreichen können. Voraussetzung ist, daß es den Professionals gelingt, wissenschaftliche Erklärungsansätze, die sie durch Lektüre oder im Studium kennengelernt haben, in ihre eigenen Handlungsorientierungen und Handlungsstrategien zu integrieren. Dabei stellt sich eine *Durchmischung der handlungsleitenden Konstrukte* ein, d.h. – bezogen auf den Teilnehmer als Konstrukt – neben milieuthoretischen, biographietheoretischen, erwachsenendidaktischen u.a. Konstruktionssegmenten ist das eigene handlungsleitende Bild vom Teilnehmer letztlich auch bestimmt durch die eigenen Erfahrungen als Teilnehmer in Lernprozessen, durch erlebte – positive und negative – Vorbilder anderer Lehr-Personen, durch lebensgeschichtliche Kränkungen und Demütigungen sowie außerberufliche Erfahrungen und Erlebnisse, um nur einige Aspekte zu nennen.

Die Problematik einer Professionalisierung von Erwachsenenpädagogen liegt nun darin begründet, daß auch die wissenschaftlich ausgebildete Erwachsenenbildnerin

sich letztlich für ihr Handeln eine Art Alltagstheorie entwickeln muß, da nur auf der Ebene des Alltagswissens die Eindeutigkeiten verfügbar sind, die Voraussetzung für unmittelbares erwachsenenpädagogisches Handeln sind. Professionalisierung ließe sich dann beschreiben als ein Prozeß, in dem möglichst viele „Bestandteile“ wissenschaftlicher Konstrukte auf die Ebene des berufspraktischen Wissens und des Alltagswissens durchsickern, wobei selbst der auf diese Weise „wissenschaftlich aufgeklärte“ Erwachsenenpädagoge weiterhin auch vor dem Hintergrund seiner eigenen Lebenserfahrungen und Sozialisation sowie auf der Basis der dabei entwickelten Konstrukte professionell deuten und handeln wird. Unterschiedliche Professionalitätsgrade wären in diesem Sinne dann als unterschiedliche Mischungsverhältnisse zwischen wissenschaftlichen Konstrukten, sprachimmanent induzierten Konstrukten und eigenen biographisch bedingten Konstrukten (bzw. Projektionen) zu beschreiben.

Fazit

Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in der Erwachsenenbildung wahrgenommen und beschrieben, man plant Angebote „teilnehmerorientiert“ und reagiert auf die „Teilnehmerbeiträge“. Alles dies geschieht auf der Basis eines – i.d.R. impliziten und latenten – Bildes vom Teilnehmer. Dieses Bild ist eine Konstruktion. Teilnehmer sind nicht „Teile“ einer objektiven Realität, sondern Ausdruck und Ergebnis von Bedeutungszuschreibungen. In diesem Sinne ist die spezifische Form, in der Teilnehmer „konstruiert“ oder – als Erwachsene – dekonstruiert werden, abhängig von der historisch-gesellschaftlichen Situation sowie von Zeitgeist und Zeitdiagnostik, die über wissenschaftliche Beschreibungen wohl am prägnantesten Eingang in die professionelle Erwachsenenbildungspraxis finden. Darüber hinaus finden sprachimmanent induzierte Konstrukte ebenso ihren Niederschlag in den jeweiligen Handlungsorientierungen wie die bisweilen auch höchst individuellen biographischen und lebensweltlichen Erfahrungen der Handelnden. Der Teilnehmer ist somit Konstrukt im Sinne einer Durchmischung von Sinnzuschreibungen, die von Wissenschaft, Sprache, Zeitgeist und Subjektivität gleichermaßen geprägt sind.

Anmerkungen

- (1) In diesem Sinne weist Hejl darauf hin, daß „der Theoriekonstrukteur in den gleichen Prozeß eingebunden (ist) wie die Individuen, die seinen Gegenstand konstituieren, eine konstruktivistische Sozialtheorie sich also letztlich ihrem ‚Gegenstand‘ im weitesten Sinne zugehörig denken (muß)“ (Hejl 1985, S. 86).
- (2) Auch Hans Tietgens plädiert für die Position einer „reflektierten Konventionalität“, die nicht schlichte Verdinglichung ist, sondern um die Tatsache weiß, „daß es immer um Über-einkünfte, nicht um situationsunabhängige Objektivitäten geht“ (Tietgens 1992, S. 165).
- (3) Zu den sprachimmanenten Konstrukten zählt m.E. auch, daß es nicht weiter erläuterungsbedürftig ist, daß, wenn die männliche Form verwandt (Teilnehmer, Erwachsenenpädagoge usw.) wird, allgemein verstanden wird, daß die weibliche Form jeweils mit gemeint ist. Umgekehrt, wie im vorliegenden Beitrag bisweilen praktiziert, ist dieser Sachverhalt gleich-

wohl erläuterungsbedürftig, weil man ja gerade dadurch, daß man nur die ungewohnte weibliche Form erwähnt, den Eindruck zu erwecken scheint, als gelte die jeweilige Feststellung ausschließlich für diese Gruppe. Der Augenschein des „Mit-gemeint-Seins“ ist sprachimmanent und durch Konvention somit bereits vorkonstruiert; es handelt sich dabei um eine „sprachimmanent induzierte Konstruktion“.

Literatur

- Aries, Ph.: Die Geschichte der Kindheit. 9. Auflage. München 1990
- Arnold, R.: Zum Verhältnis von Berufsbildung und Erwachsenenbildung. Systematische, bildungspolitische und didaktische Überlegungen. In: Pädagogische Rundschau 1990, H. 3, S. 333–348
- Barz, H./Tippelt, R.: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S.123–143
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989
- Derichs-Kunstmann, K./Müthing, B. (Hrsg.): Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Bielefeld 1993
- Dürr, W./Strech, K.-H.: Das erkannte Selbst entwickelt sich. Erfahrungen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. In: Meier, K./Strech, K.-H. (Hrsg.): Tohuwabohu. Chaos und Schöpfung. Berlin 1991, S. 148–178
- Harney, K./Strittmatter, V.: Methode und klinisches Wissen. Die Konstruktion des virtuellen Teilnehmers als erwachsenenpädagogische Wissensform. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 185–200
- Hejl, P.M.: Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Carl-Friedrich von Siemens-Stiftung (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. Oldenburg 1985, S. 85–115
- Helbig, G.: Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. Reinbek 1974
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989, H. 6, S. 789–808
- Knorr-Cetina, K.: Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt/M. 1984
- Kuhl, A.M.: Soll die Didaktik konstruktivistisch werden? In: Pädagogische Korrespondenz 1993, H. 12, S. 36–55
- Kuhn, T.S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1979
- Legnaro, A.: Im Grunde sind alle jung, nur manche sind jünger. Vom Verschwinden des Unterschieds zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. In: Frankfurter Rundschau, vom 22.8.1992, S. 14
- Nave-Herz, R.: Familie – Jugend – Alter. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in spezielle Soziologien. Opladen 1993, S. 9–28
- Rorty, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/M. 1992
- Schulenberg, W.: Erwachsenenbildung (Stichwort). In: Groothoff, H. (Hrsg.): Fischer-Lexikon Pädagogik. Frankfurt/M. 1964, S. 64–72
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 4. Auflage. Frankfurt/M. 1993
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung für ein Erwachsenwerden. In: Psychosozial 1983, H. 17, S. 155–173
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn 1992

Das überforderte Subjekt

Stellt man sich in seinen Reflexionen auf diejenigen ein, die Weiterbildungsveranstaltungen besuchen (sollen), so kommt man nicht umhin, an allgemeine Konzeptionen des Selbst anzuknüpfen. Auch wenn dies nicht explizit geschieht, prägt das Bild, das man sich von den (Lern-)Voraussetzungen und Verhaltensmöglichkeiten der Adressaten macht, die Konzeptbildung nachhaltig. Angesichts der Art und Weise, in der gegenwärtig der Streit um Autonomie geführt wird, sieht man sich dann vor die Alternative gestellt, entweder von der Selbstbestimmungsfähigkeit oder von der Tilgung des Subjekts auszugehen. Sich *zwischen* diesen beiden Positionen aufzuhalten, scheint problematisch zu sein; unser Diskurs wendet sich – allgemeinen Strömungen der Zeitdiagnose folgend – der einen *oder* der anderen Richtung zu.

Seit geraumer Zeit schlägt das Pendel wieder in Richtung Selbstbestimmung aus, hat das ‚bildsame Subjekt‘ seine Position zurückerobert. Zwar gibt es systemtheoretisch inspirierte Beiträge, in deren Horizont uns das Handlungssubjekt vor allem in seiner Ohnmacht begegnet, sowie ‚postmoderne‘ Reflexionen, die das Ende der ‚großen Erzählungen‘ (einschließlich der von der Aufklärung) verkünden. Was überwiegt, ist jedoch eine Abwehr (vermeintlich) ‚deterministischer‘ Konzeptionen des Selbst und dementsprechend das Bestreben, ‚subjektivistische‘ Theorietraditionen zu beleben oder weniger eindeutige in diesem Sinne zu vereinnahmen. Während einige angesichts einer enttäuschten Zuversicht, gesellschaftliche Verhältnisse (mittels Bildung) verändern zu können, also eher zu der – bisweilen erleichtert anmutenden – Schlußfolgerung neigen, dieses Ansinnen sei immer schon naiv gewesen, wendet sich die Mehrheit wieder dem Subjekt als derjenigen Größe zu, die dem pädagogischen Gestaltungswillen verbleibt. Die dabei verbreitete – beinahe trotzige – *Behauptung* autonomer Möglichkeiten spendet Trost und ist für emphatische Aufklärungsprogramme funktional. Sie hat jedoch auch einen Preis, um den es mir im folgenden gehen wird: Theorieangebote unserer Bezugsdisziplinen werden in ein Gerüst normativer Grundentscheidungen ‚eingepaßt‘ und damit zugleich in ihrem Anregungs- und Erklärungsgehalt reduziert.

Da gibt es zunächst die Praxis, all die Arbeiten, die sich schonungslos mit empirischen Tatbeständen einer Formierung des Subjekts auseinandersetzen, strikt bis empört zurückzuweisen. Das Verfahren ist eher schlicht, man konzentriert sich auf die (simplifizierende) Formel vom ‚Tod des Subjekts‘ und entlarvt sie als widersinnig. Denn: Wie kann man diesen ‚Tod‘ ohne ein Subjektmodell verkünden, und: Wer, wenn nicht ein Subjekt, formuliert die Botschaft? Der zweifelhafte Gewinn solcher allgemeinen Abwehrmaßnahmen ist, daß man sich mit Bemühungen um eine veränderte Konzeption von Subjektivität, die auch unsere eigenen Ohnmachtserfahrungen aufzugreifen suchen, im Detail gar nicht mehr auseinandersetzen muß. Produktive Verunsicherungen, wie sie etwa von Versuchen ausgehen, anstelle des selbstgewissen ‚Ich spre-

che' ein zurückgenommenes ‚Es spricht‘ zu denken, werden nicht zugelassen. Maßgeblich ist vielmehr das Muster ‚Was nicht sein darf, kann nicht sein‘.

Die moderatere Variante besteht darin, vergleichsweise radikale Sozialisierungstheorien, in denen ein emphatisch verstandenes Subjekt keinen Platz mehr hat, zwar aufzugreifen, ihnen dann aber so etwas wie ein ‚Subjektmodell‘ abzurufen oder beizugesellen. In seiner Auseinandersetzung mit Bourdieu verfährt Liebau auf m.E. exemplarische Weise. Zunächst unterscheidet er zwischen dem ‚empirischen‘ Subjekt, dessen (nicht weiter geklärte) Formierung kaum zu bestreiten ist, und dem ‚abstrakten anthropologisch-psychologischen Entwurf‘, der auf prinzipielle Fähigkeit zu kreativer Gestaltung, Widerständigkeit und Potentialität abhebt (vgl. Liebau 1987, S. 53). Bis hierher könnte man noch davon ausgehen, daß wir auf normative Fluchtpunkte angewiesen sind, um uns kritisch gegen reale Verstrickungen wenden zu können. ‚Autonomie‘ wäre dann so etwas wie eine ‚notwendige Illusion‘ (vgl. Meyer-Drawe 1990), damit wir uns nicht lediglich als Funktionäre *begreifen* können, auch wenn wir wissen, daß wir es weithin *sind*.

Zwischen den normativen Entwurf und die realen Existenzbedingungen schiebt sich aber noch eine weitere Größe, wenn – in diesem Falle Bourdieu – vorgeworfen wird, das Subjekt werde von ihm *nur* als sozialer Akteur untersucht, es ginge *nur* um den Menschen als Zustand des Sozialen, nicht um den *ganzen Menschen*. Was dieser ‚ganze Mensch‘ sein könnte, klingt dann in Forderungen an, Sozialisierungsprozesse nicht nur zur Seite der Vergesellschaftung, sondern auch zur Seite der Individuierung hin zu interpretieren. „also Subjektivität in einem umfassenden Sinn“ zu verstehen, der „sowohl die *Veränderbarkeit* und *Veränderungsfähigkeit* der Person als auch den *Umgang der Person mit sich selbst* und die daran geknüpften Entwicklungen und Entwicklungsmöglichkeiten, wie sie sich z.B. aus Prozessen der Selbstreflexion ergeben“ (Liebau 1987, S. 80), enthält. Erst mit einer solchen Ergänzung scheint das Konzept für Pädagogik wieder ‚brauchbar‘ zu werden. Das Problem ist, daß allein mit dem Verweis auf Reflexivität und Veränderungsfähigkeit unter Autonomiegesichtspunkten noch nicht viel gewonnen ist. ‚Abweichung‘ wird zu schnell als ‚Lösung von‘ begriffen, statt zu fragen, wodurch sie veranlaßt wird, woran sie sich orientiert und wohin sie führt. Gerade von Bourdieu können wir lernen, daß wir dann, wenn wir uns besonders reflektiert und originell wähnen, den Vorgaben unseres Milieus in hohem Maße angepaßt sind. Im Ergebnis ist das überkommene (Subjekt-)Modell vermeintlich ‚gerettet‘, tatsächlich aber bloß abgeschirmt, denn eine autonome Praxis läßt sich dort, wo sie vermutet wird, nicht finden.

Als ein Fundament für das skizzierte Denk- und Argumentationsmuster wird der Symbolische Interaktionismus in Anspruch genommen. Gerade er scheint – im Gegensatz zum Strukturfunktionalismus – deutliche Gestaltungsspielräume für die Individuen zu eröffnen. Allerdings beruht auch diese Lesart auf Umdeutungen – hier zunächst des Meadschen Theorems der Haltungs- bzw. Rollen-Übernahme (vgl. Wittpoth 1994, S. 53 ff.). Verstanden wird darunter meist ein Prozeß, in dem der einzelne gesellschaftliche Verhaltenserwartungen nicht bloß zu erfüllen, sondern mit

individuellen Entwürfen in ein ‚ausgewogenes‘ Verhältnis zu bringen hat und auf diese Weise eine stabile und anerkannte Ich-Identität gewissermaßen ‚herstellt‘. Das Subjekt ‚versetzt sich‘ also in die Rolle anderer hinein, verfügt aber über (nicht näher bestimmte) Kräfte, um daraus erwachsende Einflüsse zu dosieren. Für Mead dagegen ist der Entstehung und Entwicklung eines sich selbst bewußten Individuums die Übernahme der Haltungen des anderen immer schon vorausgesetzt. Das Selbst „ist nicht etwas, das zuerst existiert und dann in Beziehung zu anderen tritt. Es ist sozusagen ein Wirbel in der gesellschaftlichen Strömung“ (Mead 1973, S. 225). Es ist auf die Existenz eines sozialen Prozesses angewiesen, in dem es allererst seine ‚Veranlassung findet‘ (vgl. Mead 1969, S. 83). Wir müssen also „andere sein, um wir selbst sein zu können“ (Mead 1987, S. 327). Der Dualismus Selbst-anderer ist damit aufgehoben zugunsten einer unhintergehbaren Inter-Subjektivität.

Wird dies nicht hinreichend gewürdigt, so liegt eine zweite Umdeutung beim Blick auf die Meadsche Unterscheidung von ‚I‘ und ‚Me‘ nahe. Scheint doch diese Differenz erneut das vertraute Bild zu bestätigen, demzufolge einem von Konventionen geleiteten Teil des Selbst (das ‚Me‘) ein weiterer, nämlich das ‚Ich‘ gegenübersteht. Wir könnten dann also Ich-Identität im Sinne einer Substanz dingfest machen, die sich immer wieder gegen gesellschaftliche Verhaltenszumutungen auflehnt. Mead unterscheidet mit dem ‚I‘ und ‚Me‘ jedoch Phasen des Selbst und versteht das ‚I‘ dabei als eine sehr flüchtige Größe, die lediglich dann aufscheint, wenn das ‚Me‘ in seinen Orientierungen nachhaltig irritiert ist. Das ‚I‘ ist also keine ‚souveräne‘, sondern eine responsive Instanz, die ihre ‚Originalität‘ lediglich darin beweist, daß die Reaktionen des Individuums in ‚hoffnungslos verworrenen‘ Situationen nicht vorhersehbar sind (auch von ihm selbst nicht). Es steht also keineswegs für Konsistenz, Autonomie oder Bei-sich-selbst-Sein, sondern repräsentiert als ‚protoplasmischer‘ Bewußtseinszustand die Fremdheit im Selbst. Daher ist es auch nicht geeignet, dem zwischen Konventionen Balancierenden Halt zu geben oder jene reflexiv zu überschreiten. ‚Verändert‘ der einzelne sich, dann vollzieht sich dieser Prozeß auf der Seite des ‚Me‘ im Sinne der Bezugnahme auf (verallgemeinerte) andere und deren Konventionen.

Vergegenwärtigt man sich einerseits die festgefügte Homogenität von Vorlieben und Verhaltensweisen in sozialen Milieus und andererseits unsere Schwierigkeiten, mit fremdartigen Lebensäußerungen umzugehen, so finden wir in diesen Betrachtungen gehaltvolle Beschreibungs- und Erklärungsmöglichkeiten (vgl. Wittpoth 1994, S. 119 ff.). Auch diese kommen aber in der Regel nicht zum Zuge, weil die Radikalität der Meadschen Konzeption des Selbst zugunsten einer Bestätigung überkommener Vorstellungen verfehlt wird.

Entscheidend ist nun, daß solche Vergewisserungen nicht in erster Linie der Rehabilitation soziologischer Klassiker dienen, sondern daß sich aus einer differenzierteren (und gelasseneren) Rezeption auch Veränderungen erwachsenpädagogischer Konzeptbildung ergeben. Wählt man als Ausgangspunkt emphatische Subjektmodelle, so läßt sich ungebrochen mit vertrauten Appellen an die Vernunft und Veränderungsfähigkeit der Individuen anschließen, wobei die jeweiligen Postulate in zwei Hin-

sichten fraglos gültig sind:

- Sie sind Ausdruck vernünftiger Einsichten derer, die sie formulieren.
- Sie sind – solange sich der einzelne nur bemüht – auch tatsächlich einlösbar und gereichen denjenigen, die ihnen folgen (sollen), zum Guten.

Beides ist aber so selbstverständlich nicht, wie in unseren Debatten meist unterstellt wird. Schöpft man Theorieangebote der skizzierten Art in ihrer Komplexität aus, setzt also bei unhintergebar Inter-Subjektivität an, dann kann man den einzelnen (auch in einer Bildungssituation) nicht mehr über seine sozialen Kontexte erhöhen und ihm in dieser erhabenen Position allerlei allgemeingültige Orientierungen zu vermitteln versuchen. Gleichzeitig ist man skeptisch gegenüber seinen eigenen ‚Einsichten‘ und daraus abgeleiteten Appellen.

Wenn Erwachsenenpädagogen ihre Botschaften formulieren, dann tun sie dies in der Gewißheit, verantwortungsvoll und aus Vernunftgründen zu handeln. Ihrem Selbstverständnis nach repräsentieren sie also in diesem Moment genau das Subjekt, das sie sich auch als Adressaten ihrer Appelle vorstellen. In welchem Zusammenhang ihre Deutungen zur objektiven Lebenssituation stehen, interessiert demgegenüber – im Horizont des bevorzugten Subjektmodells naheliegenderweise – kaum. Ohne eine solche Vergewisserung bleiben die (impliziten) Selbstbeschreibungen wie die daraus abgeleiteten Vorstellungen von TeilnehmerInnen aber spontansozologisch. Nimmt man nämlich kollektiv geteilte Deutungen ‚beim Wort‘, so übersieht man die Differenz zwischen der symbolischen Repräsentation der Praxis und den Regeln, die diese Praxis tatsächlich bestimmen. Man schirmt sich gegen die Einsicht ab, daß der objektive Sinn der Praxis auf der symbolischen Ebene manipuliert wird; genauer: daß man sich selbst und den anderen von den eigenen Beweggründen die „ehrvollste Vorstellung“ (Bourdieu 1979, S. 89) gibt.

Setzen Erwachsenenpädagogen sich z.B. in ihrer Berufstätigkeit für ‚umweltgerechtes Verhalten‘ ein, dann führen sie dieses Engagement in der Regel darauf zurück, daß sie sich ihrer ökologischen Verantwortung bewußt sind (vgl. Wittpoth 1995). Bleibt man skeptisch gegenüber dieser Selbstbeschreibung, dann sind (auch) andere Handlungsgründe zu erkennen. Ob es um den Abscheu vor ausschweifender Üppigkeit bei der Ernährung, um naturnahe Freizeitaktivitäten und sanften Tourismus oder um die Bevorzugung kleiner, wirtschaftlicher Automobile geht, die jeweils favorisierten (‚alternativen‘) Praktiken sind immer auch in zwei verdeckten Hinsichten funktional (vgl. Bourdieu 1983, v.a. S. 277 ff.). Sie entsprechen einmal dem Umstand, daß Bildner zu einer gewissen Bescheidenheit des Geschmacks genötigt sind, weil sie ihre soziale Position stärker kulturellem als ökonomischem Kapital verdanken. Andererseits werden solche Präferenzen im Sinne der Abgrenzung und Unterscheidung im sozialen Raum wirksam: nach unten von denjenigen, denen nichts übrig bleibt, als zu den ‚günstigen Gelegenheiten‘ zu greifen und seltene Befriedigungsmöglichkeiten auszukosten, nach oben von denen, die in einer als vulgär empfundenen Weise luxurierenden Konsum zelebrieren. Die ‚Umweltbewußten‘ sind also in der (glücklichen) Situation, daß in ihren Kreisen Gebräuchliches dem weithin als legitim Anerkannten entspricht. Nicht ihr Verantwortungsbewußtsein zeichnet sie demnach aus, sondern

der Umstand, daß die materiellen Bedingungen und Handlungsimperative ihres Milieus einer als umweltgerecht verstandenen Lebensweise weitgehend genügen.

Solange Erwachsenenbildner lediglich ihre Orientierungen zu verallgemeinern suchen, übersehen sie diesen Zusammenhang. Unter Berufung auf Einsicht und Verantwortung betätigen sie sich zumindest auch als Ethos-Propheten, die ihren Lebensstil zum Vorbild für Menschen erheben, deren objektiven Lebensbedingungen er nicht entspricht. Allgemeinverbindliche Appelle an ein zu steigendes Verantwortungsbewußtsein bleiben dann oft unverständlich und bekommen leicht den Charakter einer Zumutung, weil den Adressaten die Voraussetzungen fehlen, ihnen Folge zu leisten. Das bedeutet keineswegs, daß Aufklärungsbemühungen generell vergeblich wären. Sie setzen lediglich anders an, sobald man Haltungen, Gewohnheiten, aber auch Einsichten nicht mehr als ‚frei verfügbar‘ begreift. Unsere Dispositionen sind als einverlebte „jenseits des Bewußtseinsprozesses angesiedelt, also geschützt vor absichtlichen und überlegten Transformationen, geschützt selbst noch davor, explizit gemacht zu werden“ (Bourdieu 1979, S. 200). Statt also ein bildsames Subjekt vorauszusetzen, geht es vordringlich um eine ‚Wiedergewinnung des Ichs‘ (Bourdieu 1987, S. 44) in Form des Erkennens von Formierung. Allenfalls auf diese Weise läßt sich der ‚Hochstapelei der narzißtischen Ichbezogenheit‘ begegnen und so ‚etwas wie ein Subjekt konstituieren‘ (vgl. ebd., S. 45). Dies verweist nicht auf Autonomie, sondern auf eine erweiterte Zugangsmöglichkeit vorbewußt verankerter Strukturierungen unseres Handelns, womit sich der Bereich entscheidungsoffener Situationen prinzipiell vergrößert.

Die offenkundig unter (Erwachsenen-)Pädagogen verbreitete Sorge, man würde sich der eigenen Handlungsmöglichkeiten berauben, sobald man sich auf Analysen der Formierung des Subjekts einläßt, erweist sich daher als ebenso unbegründet wie der eher fröhliche Abschied von der Aufklärung. Was wir verlieren, ist die (trügerische) Hoffnung, unseren Adressaten die Einsicht in die Berechtigung unserer Appelle vermitteln zu können. Demgegenüber gewinnen wir als zentrale Aufgabe die gemeinsame Analyse von und Aufklärung über Bedingungen und Mechanismen, die der Realisierung emphatisch verfochtener normativer Postulate entgegenstehen. Nicht unser Bildungsauftrag wird also begrenzt, sondern ‚lediglich‘ die verbreitete Tendenz, die Beteiligten zu überfordern.

Literatur

Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/M. 1979

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M. 2. Auflage 1983

Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Frankfurt/M. 1987

Liebau, E.: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Weinheim, München 1987

Mead, G.H.: Sozialpsychologie, hg. v. A. Strauss. Neuwied, Berlin 1969

Mead, G.H.: Gesammelte Aufsätze Bd. 1, hg. v. H. Joas. Frankfurt/M. 1987

Meyer-Drawe, K.: Illusionen von Autonomie. München 1990

Wittpoth, J.: Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt/M. 1994

Wittpoth, J.: Ökologische Verantwortung. Ein Lernziel der Erwachsenenbildung? In: Bildung und Erziehung 1995, H. 1

Teilnahmemotive

Subjektbildung unter den Bedingungen von gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen

I. Individualisierungstheorie und Erwachsenenbildung

Das Becksche Individualisierungstheorem (vgl. Beck 1986; Beck/Beck-Gernsheim 1994) wird in den letzten Jahren zunehmend als eine anregungsreiche Interpretations- und Erklärungsfolie für Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse genutzt. Dabei beruht sein Rezeptionserfolg innerhalb der Erwachsenenbildung einerseits auf seiner Grundbegrifflichkeit, die einen gleichsam zwanglosen Anschluß an Leitgedanken der Erwachsenenbildung wie Selbstbestimmung, Individualität und Autonomie erlaubt. Mit dem Individualisierungstheorem scheint die historische Möglichkeit, ja, Notwendigkeit einer emanzipatorischen, dem Gedanken der Aufklärung verpflichteten Erwachsenenbildung zeitdiagnostisch ausgewiesen und in umfassender Weise gesellschaftstheoretisch begründet zu sein. Andererseits wird das Becksche Theorem keineswegs nur normativ rezipiert, sondern gerade auch zur analytischen Bestimmung der Schattenseiten und Ambivalenzen gegenwärtiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse – wie z.B. Entsubjektivierung und Standardisierung von Individualität, personale Fragmentierung, Destrukturierung und Destabilisierung sowie soziale Desintegration – genutzt.

Diese doppelte – und gegensätzliche – Rezeption des Individualisierungstheorems ist jedoch nicht nur ein Resultat divergierender Perspektiven innerhalb der Erwachsenenbildung. Sie ist schon in der Beckschen Theorie selbst in zweifacher Weise angelegt. Diese unterscheidet zum einen nicht hinreichend zwischen den Phänomenen Autonomie, Vereinzelung und Selbstbewußtsein und vermischt damit normative und analytische Aspekte der Individualisierungskategorie (vgl. Honneth 1986). Zum anderen differenziert sie die zentralen Dimensionen von Individualisierung – soziale Freisetzung, kulturelle Entzauberung und gesellschaftliche (Re-)Integration – nur auf der Ebene der objektiven Lebenslagen bzw. der individuellen Subjektconstitution aus und läßt die Ebenen von Institution und Interaktion als eigenständiger Vermittlungssphären unterbelichtet (vgl. Beck 1986, S. 205ff.; Helsper 1995). Wenn daher aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nach der Bedeutung gefragt wird, die die Erwachsenenbildung für die Teilnehmer im Kontext gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse hat, so sind gerade diesen beiden Vermittlungsebenen der Institution und Interaktion besondere analytische Bedeutung zuzumessen. Bei einer derartigen Perspektive kann allerdings nicht bereits von einer Theorie der Erwachsenenbildung als einer spezifischen Institution der Subjektconstitution unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung ausgegangen werden. Diese ist erst über die Analyse der Art und Weise, wie Erwachsene die Angebote der Erwachsenenbildung empirisch nutzen und sich aneignen, zu gewinnen. Anregungen kann man sich dabei indes durchaus im Theoriekontext der Beckschen Individualisierungstheorie holen, vor al-

lem dort, wo andere gesellschaftliche Institutionen, wie die von Wissenschaft, Politik und Ehe, unter dem Aspekt einer reflexiven Modernisierung zum Thema gemacht werden (vgl. Beck 1986; S. 254ff.; Beck 1993; Beck/Beck-Gernsheim 1990).

II. Teilnahmemotive im Lichte des Individualisierungstheorems. Oder: Warum Erwachsene an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung teilnehmen

Es gibt inzwischen eine Reihe neuerer Veröffentlichungen zu den Motiven, aus denen heraus Erwachsene an der Erwachsenenbildung teilnehmen¹. Versucht man, die Ergebnisse dieser Arbeiten zu bilanzieren, so ergibt sich – trotz seiner Komplexität – ein relativ geordnetes Tableau von Teilnahmemotiven.

1. Freiheitsmotive und gesellschaftliche Zumutungen

Im Vordergrund stehen Befunde, die zeigen, daß die Erwachsenenbildung von den Teilnehmern genutzt wird, um die strukturell mit der Individualisierung von Lebenslagen sich eröffnenden neuen Autonomiespielräume und Handlungschancen individuell für sich als Einzelsubjekte zu realisieren. Bezogen auf den beruflichen Bereich werden Freiheitsspielräume durch den Erwerb neuer Qualifikationen erweitert, hinsichtlich des Privatbereichs werden Emanzipationsprozesse in Gang gesetzt oder auch nur unterstützt. Als prominentes Beispiel wird in diesem Zusammenhang immer wieder die soziale Emanzipation von (Haus-)Frauen durch die Teilnahme etwa an Hausfrauen-, Rhetorik-, Selbstverteidigungs- oder Berufsqualifizierungskursen genannt. Unter dem kulturellen Aspekt der Entzauberung traditionaler Weltbilder lassen sich Prozesse anführen, in denen Teilnehmer sich durch den Besuch von Erwachsenenbildungsveranstaltungen etwa von der Macht der in der primären Sozialisation erworbenen religiösen Weltbilder emanzipieren und so eine selbstbestimmtere, aufgeklärtere Weltsicht entwickeln.

Was sich in den Befunden jedoch auch zeigt, sind die Zumutungen und Ansprüche, die mit gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen für die Subjekte verbunden sind – ein Phänomen, das man als verordnete Emanzipation oder erzwungene Autonomie bezeichnen könnte. Gerade qualitative Teilnehmeruntersuchungen lassen erkennen, wie sehr die individuelle Emanzipation von sozialen Bindungen und kulturellen Weltbildern auch schon wieder als Norm, als stiller sozialer Zwang erfahren wird, denen gegenüber Individuen ein durchaus ambivalentes Verhältnis einnehmen. Erwachsenenbildung hat dann die paradoxe Aufgabe, Emanzipationsprozesse zu unterstützen und gleichzeitig alte Stabilitätserwartungen in neuem Gewand zu bedienen. Daß die gesellschaftliche Aufforderung, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, auch eine Zumutung sein kann und von Teilnehmern nur halbherzig, mit inneren Vorbehalten und Widerständen verfolgt wird, wenn die subjektiv biographischen und sozialen Bedingungen dafür nicht (mehr) gegeben sind, zeigen gerade Untersuchungen für den Bereich der Altenbildung. Ebenso prekär wird der mit der Individualisie-

rung verbundene Gedanke bei vielen AFG-finanzierten Maßnahmen – etwa für Langzeitarbeitslose –, bei denen Teilnehmers motive kaum mehr in Richtung auf Steigerung von Freiheitsspielräumen gehen, sondern sehr viel mehr auf die Verhinderung von Marginalisierung und Verelendung abzielen. Und selbst der Freizeitbereich, der mit seinem Anspruch auf kreative Selbstbetätigung am ehesten dem traditionellen Bildungsdenken zuzuordnen ist, kann versteckter Entindividualisierung von Erwachsenen Vorschub leisten. Vordergründig, auch dem Selbstverständnis der Teilnehmer nach, werden kreative Beteiligungsmotive in der Regel zwar als genuine Ausdrucksweisen selbstbestimmten Lebens gedeutet, gerade auch in Abhebung von Entfremdungserfahrungen im Beruf. Daß derartige Motive jedoch in hohem Maße standardisierte, gleichsam industriell vorgestanzte Ausdrucksformen gesellschaftlicher Normalerwartungen an Erwachsene darstellen, zeigt sich spätestens dann, wenn man sich die Abstraktheit, die hohe Verbreitung und die Modenabhängigkeit dieser und ähnlicher Teilnehmers motive vergegenwärtigt. Individualisierung erscheint hier als eine gesellschaftliche marktvermittelte Dynamik, die gerade nicht auf freien Entscheidungen der Individuen beruht.

2. Sicherheits- und Stabilitätsmotive

Es hat den Anschein, als ob bei den Teilnehmern in den 80er Jahren Emanzipationsmotive von Sicherheits- und Stabilitätsmotiven, wenn nicht verdrängt, so doch zumindest zurückgedrängt werden. Zumindest richtet sich die Aufmerksamkeit – wohl unter dem Einfluß allgemeiner gesellschaftlicher Risiko- und Unsicherheitserfahrungen und zunehmender Entscheidungserwartungen in einer „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994) – vermehrt auf diesen eigenständigen Teilnehmers typus bzw. Motivationskomplex. Ob an der Erwachsenenbildung teilgenommen wird, um seine Meinung, sein Weltbild bestätigt zu bekommen, um sich der Gültigkeit seines Wissens zu vergewissern oder um als authentische, kulturell interessierte Person von anderen – dem Kursleiter oder der Teilnehmergruppe – sozial anerkannt zu werden, in all diesen Fällen geht es nicht um die Erweiterung von Freiheits- und Handlungsspielräumen, sondern um die Sicherung und Stabilisierung bestehender Wissensbestände, Gewißheiten, kultureller Orientierungen und Lebensformen. Daß solche Stabilitäts- und Sicherheitsmotive mit gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen – um es einmal vorsichtig zu formulieren – in Zusammenhang stehen, erscheint plausibel. Denn die dazu gehörenden sozialen Freisetzung- und kulturellen Entzauberungsprozesse führen dazu, daß immer mehr Lebensfragen individuell zur Disposition stehen und zu subjektiven Entscheidungsfragen werden. Dies kann auf Grund der damit verbundenen Überlastungs- und Überverantwortungserfahrungen identitätsgefährdende Ängste, Verunsicherungen und Desorientierungen hervorrufen; zumal dort, wo personale Strukturen und soziale Lebensformen, die bei kultureller oder existentieller Verunsicherung die Individuen noch abstützen könnten, brüchig geworden sind. Solche Bedürfnisse nach Sicherheit und nach festen kulturellen Orientierungen stehen gewiß nicht nur hinter der Teilnahme an Tarot-, Astrologie- oder Graphologiekursen. Sie

sind auch dort wirksam, wo Teilnehmer – unabhängig von Inhalten – immer wieder bei demselben vertrauten Kursleiter ihre Kurse besuchen (Stichwort „Gemeindebildung“) oder von der Erwachsenenbildung eine überindividuelle (zeitliche) Strukturierung ihres Alltags oder ihrer Biographie – etwa durch die regelmäßige Abfolge und Wiederkehr der Bildungsangebote (wie z.B. beim Funkkolleg) – erwarten. Nicht zu unterschätzen sind auch die kulturellen Orientierungsleistungen, die die Erwachsenenbildung nach dem Zerbröseln eines festen Bildungskanons bieten kann. So zeigt sich etwa bei Stammhörern des Funkkollegs oder langjährigen Teilnehmern an Volkshochschulkursen, daß die institutionell geleistete, von individuellen Entscheidungen unabhängige Selektion bildungs- und lernwerter Inhalte einen wichtigen Grund für die dauerhafte Bindung an eine einzige Bildungsinstitution darstellt. Angesichts gesellschaftlicher und biographischer Bedrohung von Gesundheit und Identität kann ihre Erhaltung und Stabilisierung zu einem vordringlicheren Teilnehmerbedürfnis werden als ihre Entfaltung, Verbesserung und Vervollkommnung.

Solche Sicherheits- und Stabilitätsmotive werden jedoch nur z.T. über die Vermittlung von Inhalten bedient bzw. im Medium der jeweiligen Bildungsangebote bearbeitet. Entscheidend scheinen hier die Leistungen zu sein, die die Erwachsenenbildung auf Grund ihres institutionell organisierten Charakters und der leiterbezogenen Interaktionsprozesse vollbringt. So werden Kursleiter allen eigenen Absichten zum Trotz von Teilnehmern immer wieder als Autoritäten in den unterschiedlichsten Lebensfragen gefordert. Sie sollen die Teilnehmer ein Stück weit von den Lasten der Selbstbestimmung, von der Überforderung durch Dauerreflexion und allgegenwärtigen Entscheidungszwang, von der neuen Tyrannei der Möglichkeiten befreien. Und habituierte Erlebniswünsche sollen im Austausch mit Gleichgesinnten, die man in der Erwachsenenbildung zu treffen hofft, stabilisiert werden. Etwas vereinfacht gesagt: Sicherheits- und Stabilitätsmotive befriedigt die Erwachsenenbildung nicht als *Bildungsinstitution*, sondern als *Bildungsinstitution*.

3. *Gemeinschafts- und Integrationsmotive*

Auf die bekannte, wenn auch nicht immer gern öffentlich eingestandene Tatsache, daß hinter der Teilnahme an der Erwachsenenbildung auch bzw. vor allem Geselligkeits- und Kontaktmotive stehen, fällt aus dem Blickwinkel des Individualisierungstheorems ein neues Licht. Denn in dem Maß, in dem sozio-kulturelle Milieus an Bindungskraft einbüßen, private Lebensformen brüchig werden und sozialräumliche Beziehungen wie Nachbarschaften etwa auf Grund hoher (berufsbedingter) individueller Mobilität nur schwer wachsen können, kann die Erwachsenenbildung für Teilnehmer zum Ort werden, an dem neue Gemeinschaften entstehen und soziale Zugehörigkeit erfahrbar wird. Sozialität, die die Gesellschaft bislang aus sich heraus hervorbrachte, wird damit zum Resultat institutioneller Organisation. Dabei befriedigt die Erwachsenenbildung gerade auch solche modernen (großstädtischen) Bedürfnisse, die sich auf flüchtige, bloß temporäre Gemeinschaften richten, in denen Nähe immer unter der Bedingung zwang- und sanktionsloser Distanzierung gelebt

werden kann. Gleichzeitig können diese Vergemeinschaftungsformen der Erwachsenenbildung in individuell strategischer Weise genutzt werden, indem Teilnehmer durch institutionelle Arrangements und Interaktionsleistungen von Kursleitern schnell produzierte und institutionell abgesicherte, quasi authentische Gemeinschaftserlebnisse haben, die ihnen die Härte des Berufslebens versagt. Neben den Überresten von wie auch immer reduzierten individuellen Bildungsprozessen tritt hier eine Vergemeinschaftungsfunktion von Erwachsenenbildung in den Vordergrund, die von Bildungsansprüchen weitgehend entkoppelt ist. Nach dieser Seite steht Erwachsenenbildung nicht mehr im Zeichen von Bildung und Freiheit. Sie bearbeitet vielmehr die sozialen und kulturellen Kosten der Individualisierung. In dieser Hinsicht zeigt sich ein neuer Teilnehmertypus, der sich als individuiertes Subjekt in die von der Erwachsenenbildung institutionell bereitgestellte Gemeinschaft temporär hineinbegibt und sich nach individuellen Präferenzen auch ebenso unvermittelt wie autonom wieder aus ihr löst. Kursbeteiligung wird für solche Teilnehmer zu einer unverbindlichen Regressionsepisode. Erwachsenenbildung zerfällt damit letztlich in eine Heterogenität von Thematiken, Inhalten, Eindrücken und Erfahrungen, mit denen man sich nach Belieben und vom jeweiligen Zeitgeist abhängig beschäftigt. Wesentlich an der Erwachsenenbildung ist in dieser Ausprägung der Gruppenprozeß als kulturelles Ereignis, von dem der Teilnehmer voll in Beschlag genommen ist. Als Individuum verzeitlicht er sich im Hier und Jetzt, ohne daß noch eine Entwicklungslinie auszumachen wäre. Die für die Entscheidung zur Teilnahme konstitutive Spannung ergibt sich nicht aus der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Sache oder Situation, sondern aus dem – vielfach auch nur vermeintlichen – Gegensatz zu anderen Lebenssituationen, sei dies die Familie oder der Beruf. Solche Teilnahmemotive zielen weniger auf Erfahrungen als auf Erlebnisse; und zwar in einer Art, daß man persönlich möglichst unverändert aus dem Kurs wieder herauskommt. Die Erwachsenenbildung ermöglicht damit Individuen, ihr Leben nach dem Muster einer „Bastelexistenz“ oder „Patchworkexistenz“ (vgl. Hitzler/Honer 1994) zu gestalten.

Neben solchen hochindividualistischen Formen, sich mit Hilfe der Erwachsenenbildung als Subjekt einer reflexiv gewordenen Moderne zu konstituieren, gibt es natürlich auch die eher vertrauten Teilnahmemotive, für die die gemeinschaftsbildende Leistung der Erwachsenenbildung darin besteht, daß alltägliche Ausgrenzungs- und Marginalisierungserfahrungen zumindest auf Zeit aufgehoben werden können. So können etwa ältere Menschen in der Erwachsenenbildung die Erfahrung machen, daß sie der Welt, die vor allem von jungen und berufstätigen Menschen geprägt ist, noch zugehören. Solche Zugehörigkeits- und Integrationsmotive sind auch bei Teilnehmern mancher Diskussionsveranstaltungen deutlich erkennbar. Die Erwachsenenbildung bietet in diesen Fällen ein Gegengewicht zu sozialen und kulturellen Desintegrationsprozessen, die mit gesellschaftlichen Individualisierungsschüben notwendig verbunden sind.

III. Wandeln sich die Erwachsenenbildungsinstitutionen in einer reflexiv gewordenen Moderne?

Wenn vorangehend Befunde der Teilnehmerforschung mit Hilfe der Individualisierungstheorie erörtert wurden, sollte damit nicht die Behauptung verbunden sein, als gäbe es jeweils nur einen Weg, den die Subjekte unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung quasi notwendig gehen müßten – ein Weg zudem, der mit gewisser Notwendigkeit in die Erwachsenenbildung führt. Überblickt man die Befunde der Teilnehmerforschung im Gesamten, so zeigt sich vielmehr eine mit der Individualisierung von Lebenslagen verbundene Pluralität individueller Lebensformen, in denen Erwachsene sich unter den Bedingungen der Individualisierung als Subjekte konstituieren. Und es zeigt sich darüber hinaus auch eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Modernisierungspfade, die von Erwachsenen beschritten werden, wenn sie sich zu Teilnehmern an der Erwachsenenbildung machen.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Teilnehmermotive stellt sich nun die Frage, ob es Anhaltspunkte für einen Wandel der Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Individualisierung in dem Sinne gibt, daß gegenwärtig der Erwachsenenbildung jenseits ihrer traditionellen Bildungsfunktion mit gewisser historischer Notwendigkeit neue Aufgabenschwerpunkte zuwachsen. Zwei Aspekte der Teilnehmerforschung scheinen uns hier relevant. Sowohl der Motivkomplex, der mit den Stichworten Stabilisierung und Sicherheit umschrieben wurde, als auch der Komplex der Gemeinschafts- und Integrationsmotive verweisen darauf, daß die Erwachsenenbildung – ähnlich wie die Schule – offenbar zunehmend die sozialen und subjektiven Voraussetzungen für Bildungsprozesse erst selbst herstellen muß (vgl. auch Körber 1995). Das hat damit zu tun, daß mit der Notwendigkeit, fortwährend „riskante Entscheidungen“ zu treffen, gleichzeitig auch die Sicherheits- und Stabilitätsbedürfnisse von Individuen wachsen. Zur Bearbeitung dieser paradoxen Konstellation bietet sich offenbar die Erwachsenenbildung als eine eingeführte und allgemein anerkannte gesellschaftliche Institution an. Wenn Individuen – in Abhängigkeit von regionalen Gegebenheiten, lebensweltlichen Milieus, Bildungs- und Sozialisationserfahrungen – den widersprüchlichen Anforderungen einer individualisierten Gesellschaft nicht gewachsen sind, dann ist es plausibel, daß sie auch und immer mehr die strukturierende und vorselektierende Kraft von Bildungseinrichtungen in Anspruch nehmen und mit deren Hilfe ihr Leben zu bewältigen suchen. Erwachsenenbildung wird dadurch zu einer Institution, in der sich moderne Gesellschaften mit den Folgen ihrer (einseitigen) Modernisierung noch einmal auseinandersetzen (können). Sie wird zu einer Institution einer „reflexiven Moderne“ (Beck).

In dieser Spannung von Bildung und Individualisierung, Sicherheit und Gemeinschaft kehren zentrale Motive, die die Erwachsenenbildung bereits im 19. Jahrhundert geprägt haben, wieder, allerdings in veränderter Konstellation. In dem langen Prozeß gesellschaftlicher Mobilisierung und Freisetzung war Volksbildung/Erwachsenenbildung immer schon sowohl ein Medium, das durch die Bereitstellung unterschiedlicher Wissens- und Bildungsformen – gegenseitige Selbstbelehrung, gesellige Bildung, beruflich-technische Weiterbildung, landwirtschaftliche Aufklärung – den gesellschaft-

lichen Wandel beschleunigte und dem einzelnen beträchtliche Handlungsspielräume jenseits der engen festgezurten Grenzen seines ursprünglichen Standes eröffnete, als auch ein neuer Modus sozialer Reintegration, der die Einübung in neue Sozial- und Umgangsformen – egalitäre Assoziation, vereinsmäßige Organisation, dörflich-lokale Patronage – sicherte. Im Spannungsfeld von individualisierend aufstiegsorientierter und gruppenbezogenen solidarischer Volksbildung lag das Schwergewicht im 19. Jahrhundert jedoch eindeutig auf der zweiten Dimension. Die Nachfrage nach wissenschaftlich-technischem Wissen, nach berufspraktischen Qualifikationen und nach geselliger Teilhabe war eingebettet in soziale Gruppenzusammenhänge kirchlich-religiöser, weltanschaulicher und/oder politischer Prägung, wohingegen die liberale Variante von Volksbildung im Sinne einer Verbreitung bildungsbürgerlichen Wissens unabhängig von sozialen Gruppenzugehörigkeiten erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts an Bedeutung gewann. Diese Verselbständigung der Wissensvermittlung aus lebensweltlichen und gruppenspezifischen Bezügen erhielt dann allerdings erhebliche Schubkraft durch die kommunal-staatliche Leistungsverwaltung, die nicht nur im sozialen, wirtschaftlichen und technischen Bereich wohlfahrtsstaatliche Integrationsangebote machte, sondern auch pädagogische Daseinsvorsorge in jugendpflegerischer und erwachsenenbildnerischer Absicht anstrebte. Insgesamt führte die Parallelität von öffentlicher und partikular gebundener Erwachsenenbildung zu einer Heterogenisierung und Spezialisierung des Institutionengefüges mit der Möglichkeit für die Teilnehmer, zwischen verschiedenen Institutionalwelten zu changieren und auch Mehrfachloyalitäten – Geselligkeit im Arbeiterverein, Bildung in der Volkshochschule – auszubilden.

Mit der allmählichen Auflösung der sozial-kulturellen Milieus bzw. dem generellen Bedeutungsverlust weltanschaulicher Prägungen seit 1945 und dem enormen Ausbau der medialen, kulturellen, sportlichen, freizeitorientierten und pädagogischen Infrastruktur seit den 1960er Jahren fand eine immer stärkere Entkoppelung von institutionalisierten Bildungsangeboten und sozialer Zugehörigkeit statt. Waren noch im 19. Jahrhundert Angebotsgestaltung und Teilnehmerstruktur einer Bildungsinstitution maßgeblich durch ihre Zuordnung zu einem sozial-kulturellen Milieu bestimmt, so ist dieser Zusammenhang heute – nicht zuletzt durch die Finanzierungsmodalitäten der Erwachsenenbildung – obsolet geworden. Erwachsenenbildung ist nicht mehr an die Existenz sozialer (weltanschaulicher) Gruppierungen gebunden. Sie avanciert im Gegenteil zum privilegierten Ort, an dem neue sozio-kulturelle Milieus und Vergemeinschaftungsformen hergestellt und erfahrbar werden. Gleichzeitig hat der enorme Ausbau der pädagogischen Infrastruktur das ursprünglich knappe Gut ‚Bildung und Wissen‘ in eine Ressource verwandelt, die in Überfülle institutionell verfügbar ist und individuell abgerufen (= gekauft) werden kann – mit einem für die Erwachsenenbildung paradoxen Effekt. Denn einerseits ist sie sowohl durch die ‚Bildungswarenhäuser‘ Volkshochschulen als auch durch die vielen marktförmig organisierten Bildungsträger maßgeblich beteiligt an der Relativierung und Konkurrenz unterschiedlichster Wissensformen und -bestände, deren Nachfrage allein durch die finanziellen Spielräume der Teilnehmer begrenzt ist. Andererseits ist sie gerade durch die allgemeine Zugänglichkeit frei wählbarer und beliebig austauschbarer Bildungsangebote mit neuen

Ordnungsanforderungen konfrontiert, die aus der Überforderung eines allzu eigenständigen individuellen Auslesezwanges resultieren. Gemeinschaftsbildung vor dem Hintergrund der Auflösung gemeinschaftsbildender Milieus und Ordnungsstiftung vor dem Hintergrund alternativer, frei wählbarer und tendenziell beliebiger Wissensbestände – die erneute Stärkung dieser beiden Funktionen heutiger Erwachsenenbildung verweist auf die Grenzen der Belastbarkeit, die Individuen unter den Prämissen der gesellschaftlichen Universalisierung von Lebenslagen (er-)tragen können und die auch der Erwachsenenbildung Leistungen abverlangen, die jenseits der reinen Organisation und Aufrechterhaltung von Lernprozessen angesiedelt sind.

Anmerkung

- (1) Vgl. etwa Becher/Dinter/Schäffter 1993; Bolder, A. 1994; Friebel u.a. 1993; J. Kade 1989, 1992 und 1994; Kade/Hornstein/Lüders 1993; Kade/Seitter 1995a und 1995b; S. Kade 1994; Mader 1991; Tippelt 1994a; zu Motiven des Teilnahmeabbruchs vgl. Brödel 1994; zu einzelnen didaktisch relevanten Zielgruppen vgl. die Überblicksaufsätze in Tippelt 1994b, S. 499ff.; als biographiebezogener Literaturbericht vgl. Nittel 1993).

Literatur

- Becher, M./Dinter, I./Schäffter, O.: Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Gesellschaftliche und biographische Diskontinuitäten. Universität Hannover 1993, S. 207–231
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M. 1993
- Beck, U./Beck–Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt/M. 1990
- Beck, U./Beck–Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1994
- Bolder, A.: Widerstand gegen Weiterbildung. Ein Lehrstück über blinde Flecken sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 1994, H.3, S. 199–213
- Brödel, R.: Erwachsenenpädagogisches Wissen über Dropout. In: Fischer, A./Hartmann, G. (Hrsg.): In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 1994, S. 51–66
- Friebel, H. u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993
- Gross, P.: Die Multioptionengesellschaft. Frankfurt/M. 1994
- Helsper, W.: Zum Verhältnis von Individualisierungstheorie und Subjekttheorie: Reflexionen zu ungelösten Ebenenproblemen am Beispiel der Jugendforschung. Halle 1995 (Manuskript.)
- Hitzler, R./Honer, A.: Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck/Beck–Gernsheim 1994, S. 307–315
- Honneth, A.: Soziologie. Eine Kolumne. In: Merkur 1986, H.4., S. 315–319
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Zum Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989(a), H. 6, S. 789–808
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989; ²1992(b)
- Kade, J.: Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt/M. 1994, S. 315–340

- Kade, J./Seitter, W.: Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995(a), S. 308–331
- Kade, J./Seitter, W.: Mögliche Bildungswelten. Eine empirische Studie zur Konstitution lebenslangen Lernens im Kontext von Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1995(b) (in Vorbereitung)
- Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, Basel 1993, S. 39–65
- Kade, S. (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn 1994
- Körper, K.: Die Wirklichkeit der Weiterbildung. Bericht über eine Bestandsaufnahme im Land Bremen. 1995 (Vortrag an der Universität Frankfurt/M.)
- Mader, W.: Adressatenforschung: Forschungsstand und Desiderate. In: IfEB (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Bremen 1991, S. 17–20
- Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u.a. 1993
- Nittel, D.: Report: Biographieforschung. Frankfurt/M. ²1993
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M. 1992
- Tippelt, R.: Erwachsenenbildung im sozialen Wandel. Aktuelle Entwicklungen und Probleme in einem expandierenden pädagogischen Handlungsfeld. In: Pädagogische Rundschau 1994(a), H. 4, S. 459–472
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994(b)

Emotionalität in Bildungsprozessen Erwachsener

Bildungsprozesse werden in der heutigen erwachsenenpädagogischen Diskussion in Zusammenhang gebracht mit Erfahrungen in der Biographie, mit Motiven aus dem Lebenszusammenhang, während in früheren Diskussionen der Erhalt von Lernfähigkeit eine wichtige Rolle spielte. Erst als Altern nicht mehr gleichgesetzt wurde mit abnehmender Lernfähigkeit, konnte Lernen auch als Teil der Erwachsenenrolle gesehen werden. Im Mittelpunkt einer solchen Betrachtung stehen die kognitiven Fähigkeiten. Motive gelten als interessen- und vernunftgeleitete Gründe, Erfahrungen sind dann verarbeitetes Wissen durch praktisches Tun unter bestimmten Lebensbedingungen, Lernfähigkeit im Alter ist abhängig vom Training im gesamten Lebenslauf. Die Bedeutung von Emotionen für Bildungsprozesse ist, was die Entwicklung der Persönlichkeit, ihre Motivierung, die Frustrationstoleranz bei Lernanstrengungen, die Verarbeitung von Erfahrungen, die Wahrnehmungsfähigkeit und die Gedächtnisleistung betrifft, für die Erwachsenenpädagogik bisher nicht aufgearbeitet worden.

Die erwachsenenpädagogische Forschung hat das hier umrissene Feld bisher vor allem der Psychologie überlassen (nur die Arbeit von Brocher über gruppendynamische Bedingungen des Erwachsenenlernens und Doerrys Ausführungen über Gruppenbeziehungen gehen auch auf den emotionalen Aspekt ein). Sie hat sich mehr um Forschungsansätze gekümmert, die im Zusammenhang mit bildungspolitischen Gestaltungsaufgaben stehen und bei der Planung und Durchführung von Bildungsangeboten für Erwachsene besonders Demokratisierungsprozesse im Blick haben. Gesellschaftliche Bildungsbeschränkungen für Erwachsene bestimmen das Forschungsinteresse bei der Weiterbildungsmotivation (Karl 1979), der Teilnehmerpartizipation (Siebert/Gerl 1975; Siebert 1977; BUVEP 1979–1982) und der Teilnehmerorientierung (Kade 1985 und 1989). Erste Annäherungen an Fragen über emotionale Einflüsse auf das Lernen im Erwachsenenalter bietet die Biographieforschung, ohne dies explizit zum Thema zu machen (Alheit/Glaß 1986; Nittel 1991; Hoerning 1991). Die Verarbeitung von Lebenskrisen wird als emotionales Problem sichtbar, auf das Weiterbildung rational reagieren soll, um damit Entwicklungsprozesse im Erwachsenenalter einzuleiten. Bildungsbiographien mit ihren Auswirkungen auf Lernen und Arbeiten im Erwachsenenalter (Harney/Nittel 1994) sind in der Diskussion und zeigen, daß Erfahrungen und Erlebnisse strukturierend auf zukünftige Handlungsmuster einwirken. Mader rezipiert die Emotionsforschung unter dem Aspekt „Altern und Biographieentwicklung“ und konstatiert, daß in der Emotionalität die Kontinuität für die Biographie bis ins Altern angelegt ist. Der Emotionalität als unabhängige Variable, die dem Individuum als grundlegendes Orientierungsmittel dient und „eine basale Funktion für die Beziehungen der Menschen untereinander hat“ (Mader 1994, S. 102), kommt nach Elias (1990) eine entscheidende kulturelle Bedeutung zu. Sie ist in diesem Sinne auch nicht ursprünglich; so wie sie in den frühen Entwicklungsphasen strukturiert wurde, wirkt sie selber wieder strukturierend. Dieses belegt Mader

an den basalen Emotionsmustern, die die Geschlechterdifferenz herausbilden helfen.

In ähnlicher Weise wirken die durch die Schule verursachten emotionalen Verletzungen weiter. Sie sind jedem Praktiker der Erwachsenenbildung bekannt und werden in der Biographieforschung am deutlichsten dokumentiert. Auch erwachsenenpädagogische Realanalysen machen die Auswirkungen schulischer Erfahrungen auf Aneignungs- und Vermittlungsvorgänge deutlich.

Auf die Bedeutung von Gefühlen für die Motivation, aber auch für den Vollzug kognitiver Lernprozesse, wurden wir in einer Begleituntersuchung der Projekte „Arbeiten und Lernen“ für arbeitslose Jugendliche aufmerksam. Aggressive Gefühlsäußerungen und selbstdestruktive Verhaltensweisen machen auf Lernblocken aufmerksam, die in einen Teufelskreis führen: Wenn neue Lernversuche zu scheitern drohen, wird dies mit Interesselosigkeit getarnt, hierdurch kommt Langeweile auf, die wiederum jeden Lernversuch blockiert. Um einen neuen Anfang zu machen, so konnten wir feststellen, sind emotionale Bindungen notwendig, von den Pädagogen muß „Sinn gestiftet“ werden. Jugendliche mit emotionalen Brüchen in ihren Biographien sind mißtrauisch, fühlen sich verachtet, haben Angst, nicht akzeptiert zu werden. Durch formale Strafen sehen sie sich in dieser Annahme bestätigt, empfinden aber andererseits Pädagogen, die ihnen gegenüber zu nachsichtig sind, leicht als gleichgültig. Was sie suchen, um einen neuen Lernanfang machen zu können, ist eine emotionale Beziehung, sind fordernde und fördernde Auseinandersetzungen. Pädagogen müssen mit Empathie Halt und eine leitende Orientierung geben, im klassischen Sinne also Autorität sein, ohne autoritär zu handeln, sie müssen Interesse an der Entwicklung der Jugendlichen haben, involviert sein, daß heißt Emotionalität einbringen. Erst wenn die Jugendlichen erkennen, daß sie für die Pädagogen einen Wert haben, werden sie sich selbst wieder als wertvoll erleben und daraus Kraft für ihre Entwicklung und für einen neuen Lernanfang schöpfen.

Am Beispiel dieser Lernangebote für junge Erwachsene, die eine problematische Bildungsbiographie haben, konnten durch die Begleitforschung emotionale neuralgische Situationen im Lernverlauf sichtbar gemacht, emotionale Widerstände beschrieben und emotionale Beziehungen als eine Ursache für gelungene oder auch mißlungene Lernprozesse identifiziert werden. Man kann sogar zu der Aussage kommen, daß die Beachtung von Emotionen in Arbeits- und Lernangeboten mit dem Anspruch, die Lernmotivation und das Lernverhalten zu fördern, einen wichtigen Hinweis auf angemessenes erwachsenenpädagogisches Handeln gibt (Gieseke u.a. 1989, Gieseke 1991). Mein Interesse an Emotionen und ihren Einwirkungen auf den Bildungsverlauf war mit dem Ergebnis dieser Begleituntersuchungen geweckt.

Meine systematische Suche nach Literatur zum Thema „Emotionen“ begann in der Psychologie. Auch hier war dies bis in die 80er Jahren ein vernachlässigtes Thema, es weist sich aber inzwischen durch eine große Anzahl theoretischer und empirischer

Veröffentlichungen aus. Auffällig ist, daß in der Emotionsforschung der Lernbereich nur spärlich berücksichtigt wird, während zu allen anderen Feldern des sozialen Handelns vielerlei Bezüge hergestellt werden. Der häufig beschriebene Zusammenhang von Angst und Leistungsverhalten wird nur auf das schulische Lernen bezogen. Über die Bedeutung von Emotionen in der Entwicklung Erwachsener liegt eine Textzusammenstellung von Malatesta/Izard (1984) vor.

Ein Anfang der 90er Jahre mit Mader und Sauer mann (1993) durchgeführtes Lehrprojekt für die Weiterbildung an der Universität in Bremen sowie Seminare zum Thema Emotionen und Lernen machten mir deutlich, wie schwierig empirische Forschung in der Weiterbildung ist, wenn nicht spezielle Zugänge zu diesem Thema theoretisch unterschieden werden. Erwachsenenpädagogische Forschung kann sich nach meiner heutigen Sicht diesem Aufgabenbereich auf mehreren parallelen Wegen nähern:

a) Sie kann die psychologische und soziologische Literatur für eine erwachsenenpädagogische Theorie des Lernens Erwachsener auswerten. Dabei lohnt es sich, sowohl von den einzelnen Emotionen auszugehen als auch die verschiedenen theoretischen und empirischen Herangehensweisen zum Verhältnis von Emotionalität und Kognitivität zu bearbeiten. Auffällig ist, daß es kaum Bezüge zu Bildungsprozessen gibt und daß kaum Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gemacht werden. Die pädagogische Psychologie fokussiert die Fragestellung auf Leistungsverhalten, Angst, Selbstwert und konzentriert sich auf den schulischen Bereich.

b) Sie kann einen eigenen Forschungszugang wählen, indem sie sich zunächst nicht auf einen Emotionszustand, z.B. Angst, konzentriert, sondern die psychologische Grundlagenforschung nutzt, um den Auswirkungen von Emotionen in Vermittlung, Interaktion und Aneignung nachzugehen. Damit tritt das Interesse an Beziehungen zu Personen, Inhalten und Sachen als erwachsenenpädagogische Fragestellung in den Vordergrund. Darüber hinaus ist aus erwachsenenpädagogischer Sicht von Interesse, welche „emotionalen Kodierungen“ (Fiehler 1990) in den Weiterbildungsinstitutionen vorgegeben, d.h. welche emotionalen Ausdrucksformen akzeptiert werden und welche Sanktionen bei Nichtakzeptanz zu erwarten sind. Daß gesellschaftliche Kodierungen von Gefühlen auch im Alltag zu beobachten sind, hat besonders nach der deutschen Vereinigung ein neues publizistisches Interesse an Emotionen bewirkt. Bei Ost-West-Vergleichen wird gern von einem emotional gehemmten kulturellen Klima in den neuen Bundesländern und – im Gegensatz dazu – von einer die individuellen emotionalen Befindlichkeiten betonenden Kultur im Westen ausgegangen. Gerade auch in Weiterbildungskursen verweisen die differierenden Lehr- und Lernformen auf unterschiedliche Lerntraditionen. Bei Transformationen bedürfnisorientierter, individualistischer, mit sehr viel Eigenleistung organisierter Lernarrangements sind hohe emotionale Belastungen unausweichlich. Die jeweils gesellschaftlich zugelassenen Emotionsskripte haben zu unterschiedlichen Lernkulturen geführt, die nun neu abgestimmt werden müssen. Dadurch könnten auch alt-bundesrepublikanische Lernformen noch einmal in Frage gestellt werden.

c) Ein dritter Komplex der Emotionsforschung aus erwachsenenpädagogischer Sicht könnte sich auf die „Emotionsbildung“, das emotionale Verhaltenstraining konzentrieren, mit dem auf „Gefühlsarbeit“, auf Kommunikationshandeln in der Arbeitswelt vorbereitet wird. Wo Kommunikation eine Rolle im Berufshandeln spielt, müssen Lernprozesse den emotionalen Bereich einbeziehen. In einem großen Teil der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung wird dies inzwischen praktiziert. Was wird hier gelernt, für was wird qualifiziert, was meint Persönlichkeitsentwicklung in diesem Bereich, und welche Anteile werden beruflich wie genutzt? Aber auch hier muß man unterscheiden zwischen Konzepten, die Gefühlsbildung zu technisch einsetzbaren Zwecken betreiben, die sie zur kulturellen Förderung nutzen oder zur Selbstfindung anbieten.

Alle drei Zugänge zu einer erwachsenenpädagogischen Emotionsforschung scheinen mir interessant zu sein. Ich will auf die drei hier unterschiedenen Zugangsformen im folgenden etwas genauer eingehen, damit ihr Stellenwert im Kontext erwachsenenpädagogischer Forschung sichtbar wird.

Zu a) Auswertung psychologischer Grundlagenforschung

Ulich (1989) unterscheidet fünf Gesichtspunkte, von denen aus sich die Emotionspsychologie diesem Thema nähert: Die Frage nach dem „Wesen von Emotionen“ wird entweder aus einer biologistisch-essentialistischen Position beantwortet (Plutchik 1980), oder Emotionen werden als Erlebnisformen und Erlebnisqualitäten, die sich aus den Person-Umwelt-Beziehungen ergeben (Izard 1981), interpretiert. Weiter interessiert die Beziehung zwischen Emotionen und anderen Erscheinungen (Denken, Motivation, Wahrnehmen etc.). Zu einer entscheidenden Frage ist dabei geworden, ob die Kognitionen den Emotionen nachgeordnet sind oder ob sie Emotionen auslösen. Mit Lazarus (1991) hat die kognitive Emotionstheorie eine dominante Stellung gewonnen, die Emotionen als Bewertungsvorgänge (appraisal) betrachtet, die einer Kognition folgen.

Emotionen werden danach in Zweck-Mittel-Relationen betrachtet und auf ihre Funktionen für Handeln und Erleben befragt. Es interessiert die Frage nach der Entwicklung von Emotionen, und zwar im individuellen Lebenslauf wie auch im aktuellen Entstehungsprozeß. Emotionale Belastungen als Teil von Lebensgeschichte werden ebenfalls grundlagentheoretisch bearbeitet. Darüber hinaus interessiert die Beeinflussbarkeit von Emotionen durch Handeln, Beratung und Therapie.

Danach muß man zwischen drei Denkmodellen in der Emotionspsychologie unterscheiden:

- a) biologisch-physiologische Denkmodelle,
- b) kognitiv-handlungstheoretisch begründete Denkmodelle,
- c) entwicklungsorientierte Denkmodelle.

Immer dominieren aber funktionalistische Denkweisen. Emotionen werden interpretiert als Aktivatoren, Motivatoren und Organisatoren, sie regulieren Handlungsprozesse (Ulich 1989, S. 83 ff). Dabei liegen die Akzente entweder auf dem motivierenden Aspekt (Izard) oder auf dem Aspekt, Energielieferant zu sein (Schachter/Singer

1962). Bei Lazarus sind Emotionen komplexe Zustände, die aus kognitiven Einschätzungen, Handlungsimpulsen und körperlichen Reaktionen bestehen.

In aktuellen Veröffentlichungen werden neben solchen grundlagentheoretischen Fragen sogenannte fundamentale Emotionen (Freude, Traurigkeit, Zorn, Scham etc.) diskutiert; Izard (1994), Ulich (1989) und Rost (1990) haben dazu ihre Forschungsergebnisse vorgelegt. Außerdem entwickelten Mees (1991) und Laucken (1989) aufgrund strukturtheoretischer und phänomenologischer Emotionstheorien eine Emotionssystematik.

Für erwachsenenpädagogische Fragestellungen sind grundlagentheoretisch der Entwicklungs- und der Beziehungsaspekt von Interesse. Die Verknüpfung von Emotionen mit psychischen Erscheinungen, die zentral für Bildungsprozesse sind (Gedächtnis, Wahrnehmen, Neugier/Aktivität, Motivation u.a.), erbringt, soweit hierfür empirische Ergebnisse vorliegen, wichtige Informationen für die Erwachsenenpädagogik. Aber auch die Ergebnisse aus Forschungen zu emotionalen Belastungen wie Angst, Aggressionen, Streß, Hilflosigkeit, Ärger und Trauer verdienen eine Aufarbeitung für die Erwachsenenpädagogik, die wir an dieser Stelle nicht leisten können. Hier sei beispielhaft nur auf den Zusammenhang von Gedächtnis und Emotion hingewiesen: Eagle (1983) weist nach, daß gefühlsbeladene Inhalte besser behalten werden als neutrale und angenehme Informationen besser als unangenehme. Um problematische Wissensinhalte zu speichern, benötigt man mehr Zeit, da Unangenehmes instinktiv eher in den Hintergrund gedrängt und damit abgeschwächt wird. Entsprechend geht die Vergessenskurve bei niedrigem Erregungsniveau nach unten, bei hohem Erregungsniveau sinkt sie nur schwach. Entscheidend ist auch, ob man dem Typus „sentsizer“ oder dem Typus „represser“ zuzuordnen ist. Der sentsizer reagiert hellwach und hat eine niedrige Wahrnehmungsschwelle. Der represser ist erfolgsorientiert und hat ein besseres Gedächtnis für Erfolge als für Mißerfolge. Die Psychoanalyse hat mit dem Konzept der Verdrängung und der Fehlleistung einen wesentlichen Beitrag zum Verhältnis von Emotionen und Vergessen bzw. Erinnern geleistet. Verdrängtes Wissen ist danach nicht bewußt verfügbar, bleibt jedoch vorhanden und wirkt durch seinen unerwünschten Einfluß auf andere Funktionen; die Fehlleistungen stellen Verknüpfungen von Aktivitäten und Verdrängungen dar. Empirisch belegt werden konnten diese Vorgänge durch Auswertungen psychoanalytischer Gesprächssituationen, in denen Klienten ihre Gedanken, Gefühle und Vorstellungen ausdrücken wollten, dies aber beim Erzählen vergaßen. Das Phänomen momentanen Vergessens ist gerade bei emotionsgeladenen bzw. konfliktvollen Themen zu beobachten. In der Erwachsenenbildung läßt sich dies am Beispiel von Kursen zum Kommunikationstraining oder Rhetorikseminaren belegen (Stuve 1994): Besonders für viele Frauen trifft zu, daß, wenn sie ein positives Feedback bekommen, sie sich daran bereits nach kurzer Zeit nicht mehr erinnern können, weil es im Widerspruch zur ihrem Selbstkonzept steht. Es kann das nicht erinnert werden, was das Selbstbild nicht bestätigt.

Emotionen haben aber nach neueren Erkenntnissen nicht vorrangig die Auswirkung, Kognitionen zu unterbrechen oder zu stören. Sie gelten auch als Handlungsorganisatoren (Eagle). So erinnert man Inhalte besser, wenn die ereignisleitenden Emotionen

wieder aktiviert werden können. Die Qualität des Affekts hat einen wichtigen Einfluß auf die Gedächtnisorganisation, persönliche Relevanz ist entscheidend für die Kodierung und für das Erinnern. Daraus kann abgeleitet werden, daß adäquate Beziehungsformen und Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung mehr sind als Äußerlichkeiten; Sinngebung, Bedeutungsarbeit, aktive Selbstbestätigung und Engagement haben allem Anschein nach entscheidenden Einfluß darauf, welche Inhalte behalten werden. Für erwachsenenpädagogische Anschlußuntersuchungen bleibt also von Interesse, welches die entsprechenden Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen sind und welchen Einfluß institutionelle Rahmenbedingungen oder personelle Beziehungskonstellationen dabei haben.

Zu b) Erwachsenenpädagogischer Forschungszugang

Emotionen in Bildungsprozessen werden entweder mitgebracht, oder sie entstehen im Verlauf und werden mitgenommen. Es wäre nun gut, zu wissen, was aus den mitgebrachten oder den zu Beginn der Lerneinheit neu entstehenden Gefühlen wird und welche Lernaktivitäten oder -behinderungen sie nach sich ziehen. Ist z. B. die aus der Schulzeit konservierte Angst, „etwas nicht zu begreifen“, „sich zu blamieren“, noch gegenwärtig, wird sie wieder aktiviert, oder können neue Erfahrungen gemacht werden? Durch welche Handlungen und Situationen im Bildungsprozeß werden welche Emotionen erzeugt, und wie beeinflussen sie den Bildungsprozeß einzelner oder der ganzen Gruppe? In schriftlichen Kurz-Befragungen von StudentInnen konnte ich feststellen, daß unmittelbar erlebter Druck (Prüfungen zu bestehen, Seminararbeiten zu schreiben, ein Referat zu halten etc.) zwar Angst auslöst, die aber eine aktive Lernhaltung freisetzen kann. Interesse und Lernmotivation scheinen besonders gefördert zu werden durch eine gute Beziehung zu den Lehrpersonen. Inhaltliches Engagement und persönliche Glaubwürdigkeit, also auch emotionale Präsenz der Lehrenden haben offenbar einen unmittelbaren Einfluß auf die Art der Beziehung zu den Bildungsinhalten.

Um diese Zusammenhänge zu erforschen, fehlt es noch an geeigneten Verfahren und methodischen Instrumenten. Befragungen und Beobachtungen aus Lernprozessen müssen miteinander in Verbindung gebracht werden. In der Möglichkeit, sich zu erlebten Emotionen zu äußern, gibt es große individuelle, aber auch kulturelle Unterschiede. Forschungsinteressen in diesem Bereich sind massiv davon betroffen. Eine innere „Zensur“, aber auch Schwierigkeiten bei der Versprachlichung von Gefühlen bilden eine Fehlerquelle bei der Interpretation von Äußerungen. Man wird sich immer an der Grenze des sozial Erwünschten bewegen.

Mich interessieren deshalb einige grundlegende Probleme zum Zusammenhang von Emotionen und Lernen:

Welche Emotionen treten in Bildungsprozessen auf in bezug auf

- den Verlauf
- die Inhalte
- die Personen?

Welche Emotionen werden von den Beteiligten wahrgenommen in bezug auf

- den Verlauf

- die Inhalte
- die Personen?

Welche Emotionsverläufe zeichnen sich in Lerngruppen ab in bezug auf

- die inhaltliche Bearbeitung
- die Beziehung zu den Lehrenden
- die Beziehung zur Gruppe?

Gibt es emotionale Schlüsselsituationen, die das Lernverhalten im Erwachsenenalter bestimmen?

Es sind meiner Ansicht nach Fallstudien, Kursbegleitungen, Seminarquerschnittsbefragungen nötig, die erst einmal die Möglichkeit für solche Erhebungen erkunden. Forschungen zu Entwicklungs- und Lernverläufen im Erwachsenenalter bedürfen einer theoretischen und anthropologischen Grundlegung, wenn eine neue erwachsenenpädagogische Basis erarbeitet werden soll.

Zu c) Emotionsbildung/Gefühlsarbeit

In einer großen Anzahl von Berufen ist die sogenannte Gefühlsarbeit ein wesentlicher Inhalt. Ich verweise auf Berufe wie Krankenschwester oder -pfleger, Berater, Pädagogen, Verkäufer, Flugbegleiter u.ä., aber auch auf den großen Bereich der Führungskräfte. Beziehungsarbeit steht im Dienste von Genesung, Entwicklung, Selbstfindung, Leistungseinsatz etc. Gefühle, die die individuell wahrgenommene persönliche Bedeutung einer Situation wiedergeben (Hochschild 1990), unterliegen gesellschaftlichen Normierungen oder Kodierungen. Für bestimmte Berufe werden besondere ethische Grundsätze, eine bestimmte Gefühlskultur gefordert. Je stärker aber die gesellschaftlichen Spielregeln vorrangig von Konkurrenz bestimmt sind und andererseits die Individualität zelebriert wird, desto nötiger ist es, die Sozialität fordernden Berufe durch psychologische, ethische, pädagogische Fortbildung auf ihre besonderen Aufgaben vorzubereiten. Führungskräfte stehen dabei noch vor der doppelten Aufgabe, für die Mitarbeiter motivierende, vertrauensbildende Strukturen aufzubauen und gleichzeitig den Betriebsinteressen zu dienen. Gefühlsarbeit steht hier vor komplexen Anforderungen. Es ist notwendig zu untersuchen, inwieweit sich manipulative Handlungen durchsetzen und ob es erfolgreiche Bildungsprozesse gibt, um eine positive Arbeitskultur aufzubauen.

In die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung kommen mehr und mehr Teilnehmende, die in Individualisierung und Konkurrenz bestehen müssen. Sie besuchen Kommunikations-, Rhetorik- oder Selbstbehauptungskurse und Angebote, die sich im weitesten Sinne als sinnstiftend verstehen. Auch hier geht es um Gefühlsarbeit, die aber weniger den beruflichen als vielmehr den privaten, individuellen Bereich betrifft. In Frauenbildungsangeboten, besonders auch in gesundheitsorientierten Kursen, geht es um das Akzeptieren der eigenen Gefühle; gesellschaftlich suggerierte Weiblichkeitsvorstellungen, die meist nicht erreicht werden und deshalb ein negatives Selbstbild erzeugen können, müssen im Alltag immer wieder abgewiesen werden. Fehlende Akzeptanz trifft in den Kern des Selbstwertgefühls und lähmt Aktivitäten in allen Bereichen. Bemühungen, sich gegen eine solche gesellschaftliche Wertsetzung zu wehren, erfahren Unterstützung in der Erwachsenenbildung, die Wissen über das

Geschlechterverhältnis vermittelt und Erfahrungsaustausch, zukunftsplanende Beratung oder entsprechende Trainingsmöglichkeiten anbietet.

Für Weiterbildungsangebote mit solchen hier nur skizzierten Schwerpunkten wünsche ich mir erwachsenenpädagogische Realanalysen, die den didaktischen Ansprüchen, ihren Umsetzungschancen und ihren Verarbeitungswegen nachgehen. Auf welcher Ebene zielt dabei das angebotene Emotionslernen, welche Wirkungen haben Trainingskonzepte? Erzeugt die Gefühlsarbeit eine neue Scheinwelt, ein unechtes Verhalten, dem man die instrumentelle Absicht anmerkt, oder werden mehr Empathie, Sozialität und Ambiguitätstoleranz, also auch selbstbewußte Subjektivität erzeugt? Interessante Forschungsarbeit wäre hier zu leisten.

Literatur

- Alheit, P./Glaß, Ch.: Beschädigtes Leben: Soziale Biographie arbeitsloser Jugendlicher. Frankfurt/M., New York 1986
- Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP), Endbericht, 8 Bde. Bericht der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung. Heidelberg 1979–1982
- Eagle, M. N.: Emotion und Gedächtnis. In: Mandl, H./Huber, G. L. (Hrsg.): Emotion und Kognition. München u.a. 1983
- Elias, N.: Über Menschen und ihre Emotionen – ein Beitrag zur Evolution der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Semiotik 1990, H. 4, S. 337–357
- Fiehler, R.: Kommunikation und Emotion. Berlin 1990
- Gieseke, W.: Emotionale Beziehungsarbeit als Bedingung für Qualifizierungsprozesse benachteiligter Jugendlicher. In: Vonderach, G. (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit – Biographische Bewältigung und sozialpolitische Programme. Bamberg 1991
- Gieseke, W., u.a.: Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen: eine wissenschaftliche Begleitung von „Arbeiten und Lernen“-Maßnahmen als Beitrag zur didaktischen Lernforschung. Oldenburg 1989
- Harney, K./Nittel, D.: „Also das ... das hat mir der Hegel aber nicht gesagt, daß ich das machen soll ...“. Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. Ms. 1994. Erscheint in: Krüger, H. H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995
- Hochschild, A. R.: Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt/M., New York 1990
- Hörning, E. M. (Mitarb.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Izard, C. E.: Die Emotionen des Menschen. Weinheim 1981
- Izard, C. E.: Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Weinheim, Basel 1994
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Weinheim 1989
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Karl, Ch.: Motivationsforschung. Probleme und Ergebnisse der Erforschung von Weiterbildungsmotivation. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Hohengehren 1979
- Laucken, U.: Denkformen der Psychologie. Dargestellt am Entwurf einer Logographie der Gefühle. Bern 1989
- Lazarus, R. S.: Emotion and adaption. Oxford 1991

- Mader, W.: Emotionalität und Individualität im Alter – Biographische Aspekte des Alterns. In: Kade, S. (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn 1994
- Malatesta, C. Z./Izard, C.: Emotion in adult development. Sage Publ. 1984
- Mees, U.: Die Struktur der Emotionen. Göttingen u.a. 1991
- Nittel, D.: Report: Biographieforschung. Frankfurt/M. 1991 (Berichte, Materialien, Planungshilfen)
- Plutchik, R.: A general psychoevolutionary theory of emotion. In: Plutchik, R./Kellermann, N. (Hrsg.): Theories of emotion. New York 1980
- Rost, W.: Emotionen. Elixier des Lebens. Berlin u.a. 1990
- Sauermann, A.: Kontinuität von Emotionen im Lebensverlauf. Bremen 1993
- Schachter, S./Singer, J. E.: Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states. In: Psychological Review 69, 1962
- Siebert, H.: Identitätslernen in der Diskussion. Frankfurt/M. 1985 (Berichte, Materialien, Planungshilfen)
- Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977
- Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975
- Stuve, A.: „Mit sanftem Druck“. Zur Rolle von Ermutigung in der Arbeit mit Frauen. Eine Untersuchung zum pädagogischen Handeln von Rhetorikseminarleiterinnen. Diplomarbeit. Bremen 1994
- Ulich, D.: Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. München 1989

Außerbetriebliche berufliche Weiterbildung in Ostdeutschland im Erleben von TeilnehmerInnen

Hunderttausende Erwerbslose in den neuen Bundesländern haben nunmehr berufliche Weiterbildungsmaßnahmen abgeschlossen. Die Situation auf dem Arbeitsmarkt ist jedoch weiterhin außerordentlich angespannt, eine Trendwende scheint nicht in Sicht.

Die massenhafte AFG-gestützte Weiterbildung für Arbeitslose konnte so nicht zum Königsweg werden, um notwendige berufliche Transformationsprozesse erfolgreich zu bewältigen. Für eine Gruppe von TeilnehmerInnen mündete sie in neue Beschäftigung, die andere Gruppe steht nach wie vor außerhalb von Erwerbsarbeit.

Über den Sinn dieser massenhaften außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen angesichts höchst unsicherer Beschäftigungsperspektiven wurde und wird kontrovers diskutiert (u.a. Bericht der Bundesregierung ... 1993, S. 54; Brödel 1994, S. 384 ff.; Grüntert/Lutz 1994, S. 24 f.; Staudt/Voß 1994, S. 102–106).

Wie aber ist die Sicht der unmittelbar Betroffenen? Aus der subjektiven Wahrnehmung der Weiterbildung lassen sich Schlüsse ziehen, ob und wie die TeilnehmerInnen aktiviert wurden, sich mit der neuen Lebenssituation auseinanderzusetzen, was Weiterbildung für die Schaffung der notwendigen beruflichen Mobilität geleistet hat und wie Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in diesem komplizierten Übergang miteinander verflochten sind.

Entscheidungsspielräume und Entscheidungsverhalten

Die berufliche Weiterbildung wurde in der Regel in einer als kritisch empfundenen Lebenssituation begonnen. Erwerbsarbeit war bisher das Mittel zur Sicherung der materiellen Existenz und als normal angesehener zentraler Teil der Lebensgestaltung gewesen. Alle weiteren Attribuierungen von Arbeit waren Ergänzungen zu diesem Hauptzweck.

Trennung von Erwerbsarbeit wird tendenziell als existenzbedrohend erlebt, auch wenn sozialstaatliche Regelungen stützend eingreifen. Weitere Defizite, die durch den Arbeitsplatzverlust entstehen – Reduzierung des Sinngehaltes des Lebens, Verlust und Entwertung vorhandener Qualifikation, Zerreißen kommunikativer Beziehungen – treten hinzu.

Unmittelbar vor Beginn der Weiterbildung befanden sich mehr als 90% der von uns Befragten nicht mehr in einem regulären Beschäftigungsverhältnis. Der Eintritt in die Weiterbildung war unter diesen Bedingungen eine vom abrupten Zusammenbruch des Arbeitsmarktes diktierte Entscheidung. Weiterbildung wurde so überwiegend eine Reaktion auf äußeren Druck und nur zum geringeren Teil Ausdruck einer selbstbestimmten Strategie zur weiteren Gestaltung des Berufslebens, wobei äußerer Druck nicht als restriktives Verhalten von Arbeitsverwaltungen interpretiert werden sollte –

lediglich 2,5% der TeilnehmerInnen empfanden es so –, sondern als existenzbedrohender Druck durch den Verlust des gewohnten Arbeitsplatzes. Nach Ansicht von 68% aller Befragten gab es gar keine andere Wahl als die ihnen vorgeschlagene oder auch selbst gesuchte Weiterbildung. Und auf die Nachfrage an das verbleibende Drittel, worin mögliche Alternativen bestanden hätten, wurden wiederum mehrheitlich Bildungsangebote genannt. Lediglich 6,5% hatten Aussicht auf einen Arbeitsplatz. Doch offenkundig waren diese Arbeiten wenig sicher und boten keine berufliche Perspektive. „Ungelernt arbeiten wollte ich nicht“, war die wiederkehrende Begründung für die Ablehnung derartiger Arbeitsplätze. Es zeichnet sich eine Präferenz für Weiterbildung gegenüber qualifikatorischem Abstieg ab.

Überlegungen zu anderen Weiterbildungsmaßnahmen fanden wir vor allem bei Umschülern – vorzugsweise bei Männern sowie in der Gruppe der unter 30jährigen. Wenn überhaupt, dann war die Weiterbildung in diesen Gruppen Ausdruck des Absteckens neuer selbstgewählter beruflicher Perspektiven. Die gering ausgeprägten Entscheidungsspielräume angesichts wenig erkennbarer wirtschaftlicher Strukturen und sich darauf gründender beruflicher Verwertungsaussichten begünstigten defensive, reagierende Verhaltenskonzepte zur Überbrückung einer für viele Teilnehmer unübersichtlichen Situation. Vor dem Hintergrund der real eingeschränkten Wahlmöglichkeiten wurde die Weiterbildung zwar mehrheitlich akzeptiert, doch die Identifikation mit ihr, Aufgeschlossenheit und Engagement im Lernprozeß blieben geringer als möglich, wenn die Maßnahme nur die „zweitbeste“ Lösung darstellt. Nur 36,4% würden bei ihrer derzeitigen Weiterbildung bleiben, 6,8% sind unschlüssig, und 56,8% würden lieber etwas anderes tun, wenn sich die Möglichkeit böte – und das heißt überwiegend, eine Arbeit aufzunehmen, im alten Beruf, aber auch in einer anderen qualifizierten Tätigkeit, dagegen nur selten „jede Arbeit“ anzunehmen.

Orientierung auf einen beruflichen Neuanfang ist in dieser Situation ein hoher Anspruch, Unsicherheit und Schwankungen scheinen unvermeidlich, vor allem, wenn häufig überhaupt keine perspektivträchtige Entscheidung getroffen werden kann.

So konnte die Wahl zwischen dem Verbleib im Beruf oder dem Wechsel des Berufes oder gar des Berufsfeldes – auf die die Entscheidung für Fortbildung oder Umschulung hinausläuft – häufig nicht grundhaft erwogen oder durch qualifizierte individuelle Beratung gestützt werden. Es nimmt nicht wunder, wenn – weniger in der Erstbefragung, sondern viel stärker im Rückblick auf die Maßnahme – die Weiterbildungszeit unter dem Gesichtspunkt des Zeitgewinnes, nicht nur als zeitweilige soziale Absicherung verstanden, sondern mehr als Orientierungszeit für eine neue berufliche Perspektive, betrachtet wurde.

Immerhin gaben 43,3% der Befragten ohne Einschränkung einem beruflichen Neubeginn den Vorzug; nimmt man die 11,9% noch hinzu, die mit „teils/teils“ geantwortet haben, dann ist dennoch die Zahl derer, die auf Veränderung orientiert sind, nicht nennenswert größer als die Zahl derjenigen, die doch „lieber im alten Job“ bleiben möchten. Dieses widerspruchsvolle Ergebnis kann angesichts der Überlagerung von transformationsbedingter und den keineswegs abgeschlossenen Strukturbrüchen geschuldeter Arbeitslosigkeit nicht überraschen, offenbart aber auch, wie kompliziert

es ist, eine höhere Mobilität zu erreichen. Die individuell angestrebten Ziele beruflicher Weiterbildung verändern sich vor allem durch die Erfahrungen im Alltag, die Tiefe und Geschwindigkeit der mit dem sozialen Transformationsprozeß einhergehenden Veränderungen. Die Vernetzung dieser unterschiedlichen Zielebenen (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993, S. 205–210) beeinflusst den Unterrichtsprozeß nicht unwesentlich.

Wie wird der Wiedereinstieg in organisiertes Lernen verarbeitet?

Für die TeilnehmerInnen erfolgt mit dem Kursbeginn eine grundsätzliche Umstellung der dominierenden Tätigkeit vom Arbeiten zum organisierten Lernen in einer Bildungsinstitution. Auf diese Veränderung müssen sie sich erst einstellen. Erfolgreiches Neu- und Umlernen, besonders unter den genannten Umfeldbedingungen, wird begünstigt, wenn eine positive Motivationslage aufgebaut und stabilisiert werden kann. Bei allen Unterschieden zwischen einzelnen Kursgruppen geht aus unseren Interviews hervor, daß von einer immerhin günstigen, jedoch keinesfalls problemfreien Grundstimmung zum Lernen gesprochen werden kann. 53% der Befragten sprechen davon, daß ihnen der Lehrgang Spaß machen würde, 18% machen in dieser Beziehung gewisse Einschränkungen. Es bleiben 29%, denen die Weiterbildung aus verschiedenen Gründen, sowohl allgemein-sozialen als auch lehrgangsbezogenen, keinen Spaß macht. Aber wenn eine Sache Spaß macht, lernt man leichter, und wenn man leicht lernt, macht eine Sache auch oft Spaß. Eine derartige positive Grundgestimmtheit dürfte von beachtlicher Ausstrahlungskraft sein, wenn es gilt, sich mit den alltäglichen Lehrganganforderungen im Kontext der gesamten Lebenssituation auseinanderzusetzen, eigene Aktivität im Lehrgang zu entwickeln und ein gewisses subjektives Wohlbefinden zu erreichen.

Es fallen drei positive Argumentationslinien auf: An der Spitze steht die zumindest angenommene berufliche Verwendbarkeit des Gelernten, vor allem wenn ein Praktikum bestätigt, daß der Lehrgang nützlich ist und das Gelernte schon gut beherrscht wird; ihm folgt die Möglichkeit, mit der Lehrgangsteilnahme wieder in eine Gruppe integriert zu sein, neue Kontakte aufbauen zu können, wieder die Möglichkeit zum Gespräch zu haben; und zum dritten ist zu bemerken, daß das Lernen selbst als befriedigend erlebt wird – nicht nur hinsichtlich berufsspezifischer Kenntnisse, sondern auch zur Wiederauffrischung oder Erweiterung der Allgemeinbildung.

Die kritischen Einwände konzentrieren sich auf die unzureichenden praktischen Bestandteile vieler Maßnahmen, eine unterstellte überdimensionierte oder überflüssige „Theorie“, die Sorge, ob bestimmte Umschulungen nicht nur eine „Berufsausbildung zweiter Klasse“ darstellen würden, Mängel in der Lehrgangsorganisation und im Dozentenverhalten sowie die sich abzeichnende Aussichtslosigkeit beruflicher Verwertung.

Interessant sind die Aussagen zum Belastungserleben, zum Ausmaß und zur Art der Schwierigkeiten, die im Lernprozeß empfunden werden. Eindeutig überwiegen die Meinungen, daß die Schwierigkeiten hinsichtlich der Lernanforderungen zu bewälti-

gen sind. Maximal 20% der TeilnehmerInnen benennen größere Schwierigkeiten bei einzelnen Problemen, vorzugsweise beim Umgang mit neuen Arbeitsmitteln wie Computer und programmgesteuerte Maschinen, oder die Mühe, die benötigten mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse zu reaktivieren, sowie die erforderliche Anstrengung, sich ganztäglich auf theoretischen Unterricht zu konzentrieren.

Erfahrungen mit organisiertem Lernen, die Bildungsvoraussetzungen und die Länge der Lernpausen spielen für den erfolgreichen Einstieg in die berufliche Weiterbildung eine große Rolle. Daraus ergeben sich die Dringlichkeit von Beratung vor Maßnahmebeginn und die Notwendigkeit differenzierter Lernhilfen in Abhängigkeit von den Eingangsvoraussetzungen – beides aus der Sicht unserer Untersuchungen bisher Schwachpunkte der außerbetrieblichen Weiterbildung.

Es werden durchaus nicht nur Schwierigkeiten artikuliert. Nicht übersehen werden sollte, daß jeder fünfte Teilnehmer meinte, daß ihm das Lernen heute leichter falle als früher, das läßt auf Potential schließen, das für anspruchsvollere berufliche Tätigkeiten erschlossen werden kann.

Zur Illustration der Meinungsvielfalt seien vier Zitate aus Interviews angeführt:

„Wiedereinstieg in Lernen ist schwer, nach einiger Zeit gewöhnt man sich daran, dann ist Lernen wieder ganz normal.“

„Man konzentriert sich heute mehr als früher. In der DDR hat auch der Facharbeiter mit Note 4 Arbeit gehabt, das sieht heute anders aus.“

„In der Schul- oder Lehrzeit mußte ich gar nicht lernen, nur mal anschauen, jetzt hinsetzen und regelmäßig pauken. Ist kein Vergleich, hier sind die Anforderungen viel höher, viel Streß vor der Kammerprüfung.“

„Erstmal wird man älter. Als man jung war, war man aufnahmefähiger, dann die ganz neue Technik, mit der man sich erst vertraut machen muß.“

Chancen und Schwierigkeiten des organisierten Lernens werden gleichermaßen sichtbar. Die Selbsterfahrung in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung ist nicht nur für den Erfolg der aktuellen Bildungsmaßnahme wichtig, sondern hat auch einen gewissen Wert für die Möglichkeiten des weiteren Lernens im Beruf.

Reflexion der Lehrgangsgestaltung

Die Teilnehmersicht zeigt Vorzüge und ernste Schwächen der bisherigen großangelegten außerbetrieblichen Weiterbildung für Arbeitslose. Als Hauptergebnis wird die umfangreiche Vermittlung und Aneignung berufs*theoretischer* Kenntnisse gesehen. Wissenserweiterung kommt als Maßnahmeziel am deutlichsten ins individuelle Bewußtsein. Im Vergleich dazu gibt es deutliche Abschwächungen in den Aussagen, was die Weiterbildung für den Erwerb berufspraktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie für den Erwerb von Methodenkompetenz beim Lernen und hinsichtlich des Erwerbs sozialer Kompetenz leistet.

Es deutet sich an, daß nicht genügend auf die komplexen Anforderungen des Arbeits-

marktes vorbereitet wird, sondern zu einseitig auf berufsspezifische Kenntnisse, die stark traditionellen Vorstellungen eines streng funktionsteiligen, wenig mit individueller Verantwortung des Facharbeiters ausgestatteten Produktionskonzeptes entspricht. Kritische Hinweise zum Unterricht konzentrieren sich auf vier Problemkreise:

- die berufspraktische Ausbildung,
- die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden,
- Aktivität und Selbständigkeit der TeilnehmerInnen im Unterricht,
- Anpassung der Curricula.

Der dominierende Kritikpunkt ist die praktische Seite der Weiterbildung. Unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Verwertbarkeit wird den praktischen Ausbildungsteilen größte Bedeutung zugemessen. Zu geringe praktische Anteile – vor allem in Fortbildungskursen –, die Betriebsferne – z. B. wenn das Praktikum in Übungsfirmen statt in Unternehmen stattfindet –, aber auch die unzureichende Qualität von Praktika – wenn die PraktikantInnen vorwiegend Hilfs- und Nebearbeiten ausführen mußten – werden, wo sie aufgetreten sind, vehement kritisiert.

Die Forderung nach mehr und besserer praktischer Ausbildung birgt jedoch auch das Element der Geringschätzung der Theorie in sich, wenn geäußert wird, daß die Theorie zu aufgebläht sei und man diese Kenntnisse gar nicht für die Arbeit brauchen würde.

Nachwirkungen vergangener, geistig wenig fordernder Arbeit und das Erleben der aktuellen Arbeitssituation mit z. T. unterqualifizierten Tätigkeiten versperren noch den Blick auf die wachsenden theoretischen Ansprüche an qualifizierte Facharbeiter- und Fachangestelltentätigkeiten unter modernen Produktionskonzepten.

Den kritischen Anmerkungen zur berufspraktischen Ausbildung folgen in nahezu gleicher Intensität Einwände zu den Lehrenden. Sowohl ihre fachliche wie die methodische und soziale Kompetenz wird nur mit Einschränkungen anerkannt. Es wird allerdings nicht pauschal negativ über die Lehrenden geurteilt, sondern deutlich differenziert. Vorhandenes Dozentenengagement wird hoch gewürdigt. Die Auffassungen verdichten sich jedoch zu einer Tendenz, daß die ungenügende Professionalität der Lehrenden den Erfolg der Maßnahmen minderte, oft waren sie nicht mit beruflicher Bildung vertraut und konnten sich nur schwer auf FacharbeiterInnen und Angestellte einstellen.

Es deutet sich aus den verschiedenen Aussagen an, daß gerade unter den Bedingungen des Transformationsprozesses gemeinsam mit dem berufsfachlichen Wissen der fachdidaktischen, der psychologischen *und* der sozialpädagogischen Kompetenz der DozentInnen Aufmerksamkeit geschenkt werden muß, was bei wechselnden und instabilen Beschäftigungsverhältnissen schwierig zu bewältigen sein dürfte.

Diese kritische Sicht betrifft Lehrende aus den alten wie den neuen Bundesländern gleichermaßen. In unseren Befragungsgruppen unterrichteten überwiegend ostdeutsche DozentInnen. Offenkundig ist es nicht gelungen, in nennenswertem Umfang gemischte Teams über längere Zeit arbeiten zu lassen, die jeweils nicht nur ihr Fach unterrichten, sondern auch ihre Problemsichten einbringen, voneinander lernen und mit den LehrgangsteilnehmerInnen ein Team bilden. Das berührt nicht nur kommerzielle Strategien, sondern Konzepte von Erwachsenenbildung überhaupt.

Im alltäglichen Unterrichtserleben dominierte über weite Strecken der dozenten-zentrierte frontale Unterricht – nicht selten orientiert an einer der Hochschule angemessenen Vorlesungstätigkeit. Aktivität und Selbständigkeit der TeilnehmerInnen wurden dagegen weniger angeregt – Übungen, praktische Aufgaben, Gruppenarbeit und ähnliche Formen waren nur teilweise zu finden. Häufig wurden antiquierte Schulerfahrungen von formalem Lernen aktiviert – vor allem in der Vorbereitung auf Abschlußprüfungen.

Auf verbreitetes Unverständnis stieß nach unseren Erkenntnissen dabei die ungenügende Anpassung der Curricula an die Kenntnisse und Berufserfahrungen. Das betraf sowohl die ungenügende Beachtung vorhandener solider Vorkenntnisse in bestimmten Bereichen als auch die Nichtbeachtung der Tatsache, daß es Ausbildungsbestandteile gibt, in denen angesichts des Systemübergangs überhaupt keine Wissensvoraussetzungen eingebracht werden können und faktisch bei Null angefangen werden muß.

Einen Eindruck sollen zwei Teilnehmeräußerungen vermitteln. So sagte eine Bankkauffrau: „Von den Dozenten wird zu viel Wissen vorausgesetzt, was wir gar nicht haben können – z. B. über Aktien und andere Wertpapiere“, und ein Mechaniker setzt dagegen: „Was wir jetzt machen, kann man sein lassen, das haben wir früher auch gemacht. Die stellen uns so hin, als können wir gar nichts. Besser wäre, mehr an die Computer ran, an die Schweißroboter. Drehen und Feilen können wir, besser das lernen, was man wirklich braucht.“

Nutzen der Weiterbildung aus Sicht der TeilnehmerInnen

Formal erreichte nur ein kleiner Kreis das Maßnahmeziel nicht. Doch am Ende der Lehrgänge stand häufig keine neue Beschäftigungschance. In unserem Sample waren 6 bis 12 Monate nach Maßnahmeende 38% im 1. Arbeitsmarkt beschäftigt, 19% in einer ABM tätig, 4% erneut in Weiterbildung, knapp 1% selbständig und 38% arbeitslos. Dieses Ergebnis erhebt keinen Anspruch auf repräsentative Gültigkeit, zeigt jedoch, daß die Weiterbildung sehr unterschiedliche arbeitsmarktliche Effekte hat – günstig z.B. für Umschüler in Bau- und Baunebenberufen, ungünstig z.B. für Anpassungsqualifizierungen im kaufmännischen Bereich.

Mehrheitlich wird die Entscheidung für die Weiterbildung auch nach Lehrgangsende für richtig gehalten. 68% der Befragten würden wieder teilnehmen, 11% äußern sich unentschieden, dagegen stehen 21%, die nicht wieder teilnehmen würden. Dabei überwiegt das positive Votum bei Beschäftigten und Nichtbeschäftigten. Allerdings bringen beide Gruppen auch ihre speziellen Sichtweisen ein. Die Brauchbarkeit des Gelernten wird mit Einschränkungen aus der bisherigen Berufspraxis heraus bestätigt oder von den Arbeitslosen doch angenommen. Die Gruppen mit den größten Chancen am Arbeitsmarkt stehen der Weiterbildung bei aller prinzipiellen Bejahung am kritischsten gegenüber, sie fordern noch mehr Qualität – vor allem in der berufspraktischen Ausbildung, bessere Nutzung des Wissens und der beruflichen Erfahrungen durch auf die Teilnehmervoraussetzungen zugeschnittene Curricula und in der beruflichen Bildung erfahrene Lehrkräfte.

Nichtbeschäftigte heben stärker hervor, daß sie die Weiterbildung als Möglichkeit sehen, überhaupt ihre Kenntnisse zu erhalten, aufzufrischen und zu modernisieren, um doch noch eine Chance im Beruf zu haben. Ein dauerhafter Rückzug aus dem Berufsleben wird kaum erwogen – er spielt lediglich bei TeilnehmerInnen über 45 Jahren eine Rolle und auch hier als von außen diktierte Maßnahme, nicht als selbstbestimmte Entscheidung.

Insgesamt ist die Bereitschaft für berufliche Weiterbildung nach wie vor vorhanden und mit steigenden beruflichen Verwertungsaussichten weiter zu reaktivieren. Berufliche Weiterbildung diffamiert sich in den Augen der TeilnehmerInnen, wenn sie zur „Weiterbildungskarriere“ wird und sich ihre Funktion auf sozialpolitische Überbrückung und „Aufbewahrung“ reduzieren soll.

Die überwiegende Mehrheit der TeilnehmerInnen zeigte sich den Anforderungen in der Weiterbildung gewachsen, die Einstellung zur Weiterbildung war mehrheitlich positiv. Subjektiv ist ein Aktivitätspotential zum Lernen vorhanden, das vor allem unter den Bedingungen geringer beruflicher Verwertungsaussichten bisher nicht voll zum Tragen kommt.

Die subjektive Orientierung auf qualifizierte berufliche Tätigkeit ist eindeutig. Alle anderen Effekte – Nutzung neu angeeigneter Kenntnisse für Eigenarbeit außerhalb von Erwerbstätigkeit oder auch für die private Lebenssphäre – werden z. T. erwähnt, aber deutlich abgesetzt vom angestrebten Beruf. Berufliche Arbeit hat nach wie vor einen zentralen Platz in den Lebensorientierungen, ihr soll die berufliche Weiterbildung dienen.

Anmerkungen

- (1) Die mitgeteilten Ergebnisse sind Bestandteil einer Untersuchung des Soziologischen Forschungsinstitutes Göttingen (SOFI) „Zur beruflichen Transformation von Arbeiter- und Angestelltenbelegschaften im Industrie- und Dienstleistungssektor in den neuen Bundesländern“, die im Rahmen eines dreijährigen Forschungsverbundprojektes zur beruflichen Transformation vom SOFI Göttingen (Prof. Dr. M. Baethge), vom Institut für angewandte Innovationsforschung der Ruhruniversität Bochum (Prof. Dr. E. Staudt), vom Institut für Berufspädagogik der Universität Karlsruhe (Prof. Dr. A. Lipsmeier) und vom Institut für sozialwissenschaftliche Forschung München ISF (Dr. I. Drexel) mit jeweils gemischten Teams von westdeutschen und ostdeutschen Wissenschaftlern durchgeführt worden ist.
- (2) Für diesen Teil der Untersuchung werden 353 halbstandardisierte Interviews mit TeilnehmerInnen an Umschulungen und längeren Fortbildungskursen in fünf Regionen ausgewertet. Es handelt sich ausschließlich um FacharbeiterInnen und Fachangestellte sowohl aus dem gewerblich-technischen als auch dem dienstleistend-verwaltenden Bereich. Sie wurden zweimal interviewt – während der Maßnahme und 6–12 Monate nach Abschluß ihrer Weiterbildung.

Literatur

- Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standortes Deutschland. Deutscher Bundestag, 12. Wahlperiode, Drucksache 12/5620 vom 03.09.1993
- Brödel, R.: Weiterbildung von Arbeitslosen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 580–588

- Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Münster, New York 1993
- Grünert, H./Lutz, B.: Transformationsprozeß und Arbeitsmarktsegmentation. In: Nickel, H.-M./Kühl, J./Schenk, S. (Hrsg.): Erwerbsarbeit und Beschäftigung im Umbruch. Berlin 1994, S. 3–28
- Staudt, E./Voß, P.: Der zweite Arbeitsmarkt – Sprungbrett oder Sackgasse. Berlin 1994, QUEM-Report H. 18, Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern

Berufliche Weiterbildung von Frauen – ein Ansatzpunkt zum Aufbrechen geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegmentierungen?

In der beruflichen Weiterbildung sind Frauen nach wie vor – insbesondere unter qualitativen Gesichtspunkten – unterrepräsentiert. Dieser Sachverhalt gewinnt an Bedeutung, weil der Stellenwert beruflicher Weiterbildung für eine erfolgreiche Berufsbiographie in den letzten Jahren stark gestiegen ist. Vor diesem Hintergrund analysiere ich im folgenden etwas detaillierter die Unterrepräsentanz von Frauen, frage nach aktuellen Ursachen dafür und bilanziere abschließend, wie die Bedeutung beruflicher Weiterbildung für die Verbesserung der Berufsperspektiven von Frauen einzuschätzen ist¹.

Allgemeine Beteiligungsstruktur

Der letzten Umfrage von Infratest Sozialforschung zufolge nahmen 1991 25% aller männlichen Personen im Alter zwischen 19 und 65 Jahren gegenüber 17% der Frauen an beruflicher Weiterbildung teil. Dieser Unterschied reduziert sich allerdings bei einem Vergleich zwischen erwerbstätigen Frauen und erwerbstätigen Männern auf 27% zu 29% (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993(c), S. 26, 37). Damit hat sich die Differenz der Weiterbildungsbeteiligung zwischen erwerbstätigen Männern und erwerbstätigen Frauen im Vergleich zu 1988 (27% gegenüber 21%) reduziert, was vor allem auf die starke Beteiligung von Frauen aus den neuen Bundesländern zurückzuführen ist, die 1991 erstmals in die Untersuchung einbezogen wurden².

Auffällig ist die unterproportionale Beteiligung teilzeitbeschäftigter Frauen an beruflicher Weiterbildung. Von den voll erwerbstätigen Frauen bildeten sich 1991 28% beruflich weiter, von den teilzeitbeschäftigten dagegen lediglich 18% (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993(c), S. 34). Besonders nachdenklich stimmt, daß sich in erster Linie für teilzeitbeschäftigte Frauen mit einem Lehr- bzw. Berufsfachschulabschluß eine deutliche Unterrepräsentanz feststellen läßt, d.h., gerade diese vergleichsweise gut qualifizierte Gruppe von Frauen nimmt mit einer Teilzeitbeschäftigung erhebliche Benachteiligungen in bezug auf die berufliche Weiterbildung und damit auch auf ihre beruflichen Perspektiven in Kauf.

Differenziert man die berufliche Weiterbildung im Hinblick auf die beiden relevanten Teilbereiche der betrieblichen Weiterbildung einerseits und die auf der Basis des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) durchgeführten Maßnahmen andererseits, so zeigt sich, daß Frauen vor allem in der betrieblichen Weiterbildung nach wie vor stark unterrepräsentiert sind, während ihr Anteil an den neu in AFG-Maßnahmen Eingetretenen zwischen 1970 und 1992 stark gestiegen (von 20% auf 43%), allerdings 1993 wieder leicht auf 39% zurückgefallen ist (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1994, S. 8)³.

In beiden Teilbereichen der beruflichen Weiterbildung sind Frauen im Bereich der Aufstiegsfortbildung deutlich unterrepräsentiert. So traten 1993 47% aller männlichen, nach dem AFG geförderten Teilnehmer in eine Aufstiegsfortbildung ein gegenüber 26,1% der weiblichen Teilnehmer (alte Bundesländer) (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1994, S. 52).

Die häufig geäußerte These, daß Frauen aufgrund ihrer familiären Verpflichtungen ein geringeres Interesse an beruflichem Fortkommen und auch an beruflicher Weiterbildung hätten, wird durch die vorliegenden Untersuchungen widerlegt. So nannten beispielsweise 80% der in der Untersuchung von Hentrich u.a. (1991) befragten Frauen, die noch nie in ihrem Berufsleben an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen hatten, als Ursache dafür, daß es entweder in ihrem Betrieb keine Weiterbildung bzw. keine für sie geeignete Weiterbildung gäbe. 90% betonten jedoch ihr Interesse an betrieblicher Weiterbildung. Selbst wenn man eine Verzerrung aufgrund der zu unterstellenden sozialen Erwünschtheit eines positiven Antwortverhaltens in Rechnung stellt, wird das faktische Weiterbildungsinteresse der Frauen doch durch die Tatsache bestätigt, daß knapp 40% der Befragten angaben, sie hätten schon auf eigene Initiative an beruflicher, nicht-betrieblicher Weiterbildung teilgenommen. Vor allem bei jüngeren Frauen besteht ein nachhaltiges Interesse an Aufstiegs-Fortbildung (vgl. Goldmann u.a. 1993, S. 57).

Bildungsniveau und berufliche Position als Einflußfaktoren

Zwar ist das allgemeine und berufliche Bildungsniveau von Frauen in den letzten Jahren stark gestiegen. Dennoch differiert das Bildungsniveau bezogen auf die Beschäftigtenstruktur noch geschlechtsspezifisch. Dies wirkt sich auf die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen aus, da diese geschlechtsunabhängig mit dem Bildungsniveau steigt. So lag die Beteiligung von Frauen mit Abitur an beruflicher Weiterbildung 1991 bei 37%, die der Frauen mit niedriger schulischer Vorbildung dagegen bei 7% (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993(c), S. 43).

Außerdem sind Frauen nach wie vor häufig auch bei Vorhandensein eines beruflichen Abschlusses überproportional auf gering qualifizierten Arbeitsplätzen beschäftigt, was sich insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung auswirkt. Dort fehlen Weiterbildungsangebote für weibliche Beschäftigte auf den unteren Qualifikationsstufen fast völlig (vgl. Gärtner/Krebsbach-Gnath 1987; Hentrich u.a. 1991; Goldmann u.a. 1993). Werden Frauen qualifiziert, so handelt es sich in der Regel um sehr kurzfristige, häufig im Zusammenhang mit dem Einsatz neuer Technologien veranlaßte, unmittelbar am Arbeitsplatz erfolgende Einweisungen (vgl. Goldmann u.a. 1993). Es fehlt demgegenüber an Weiterbildungsangeboten, die auf andere Arbeitssituationen transferierbare Qualifikationen vermitteln. Die Ursachen für die geringe Beteiligung von Frauen an betrieblicher Weiterbildung sind zunächst in der Ausrichtung dieses Weiterbildungssegments auf die qualifizierte (männliche) Stammebelegschaft und insbesondere auf Führungskräfte zu suchen.

Wie die empirischen Daten und Äußerungen von Betroffenen zeigen, erklären die

geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Beschäftigungssituation die entsprechenden Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung jedoch keinesfalls hinreichend. Daher ist nach weiteren Erklärungsfaktoren zu suchen.

Die Notwendigkeit zur Vereinbarung von Familienaufgaben und Erwerbstätigkeit als Erklärungsfaktor

Eine Analyse des Zusammenhangs von Alter und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung belegt den Einfluß der reproduktionsbezogenen Aufgaben von Frauen auf deren Weiterbildungsbeteiligung. Die Mikrozensus-Erhebung von 1991 ergab bei den 15- bis 20jährigen und den 20- bis 25jährigen eine etwas höhere Beteiligung der Frauen. In den Altersgruppen ab 25 Jahren zeigt sich demgegenüber eine höhere Beteiligung männlicher Erwerbspersonen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993(a), S. 251). Folglich bleibt die Weiterbildungsbeteiligung der Frauen in den Jahren deutlich hinter der von Männern zurück, in die einerseits die Phase der Familiengründung (für die Frauen) und andererseits (für die Männer) die Hauptphase der beruflichen Stabilisierung bzw. des beruflichen Aufstiegs fällt.

Weiter läßt sich zeigen, daß insbesondere in den alten Bundesländern erwerbstätige Frauen unter 40 Jahren mit Kind deutlich seltener an beruflicher Weiterbildung teilnehmen als die Vergleichsgruppe ohne Kind⁴.

Gerade die unterproportionale Weiterbildungsbeteiligung teilzeitbeschäftigter Frauen dürfte auf die familiäre Belastung der Frauen zurückzuführen sein, da andere Untersuchungen belegen, daß Frauen überwiegend aufgrund ihrer familialen Verpflichtungen eine Teilzeitbeschäftigung ausüben (vgl. Engelbrech/Warnhagen 1987). Außerdem erschweren die Rahmenbedingungen die Beteiligung von Frauen mit Familienverpflichtungen insbesondere an betrieblicher Weiterbildung: Ein großer Teil der Veranstaltungen wird in räumlicher Entfernung vom Arbeits- bzw. Wohnort durchgeführt; sie finden zudem vielfach außerhalb der regulären Arbeitszeit, nach Feierabend oder am Wochenende, statt.

Auch die Fördermodalitäten des AFG erschweren die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. Die für die Teilnahme an AFG-geförderter Weiterbildung zu erbringenden Voraussetzungen sind in den letzten Jahren geändert worden, um der spezifischen Lebenssituation von Frauen Rechnung tragen: U.a. kann die dreijährige Rahmenfrist, innerhalb derer eine Antragstellerin mindestens 720 Tage eine beitragspflichtige Beschäftigung ausgeübt haben muß, um bis zu fünf Jahre für jedes Kind verlängert werden, sofern aufgrund der Betreuung und Erziehung der Kinder keine Erwerbstätigkeit ausgeübt wurde. Für Antragstellerinnen, die gezwungen sind, eine Beschäftigung aufzunehmen, um ihren Lebensunterhalt zu sichern, und die überwiegend wegen Kinderbetreuung nicht erwerbstätig waren, gilt keine Frist. Für Teilnehmerinnen an Teilzeit-Maßnahmen kann ein Teilunterhaltsgeld gewährt werden, wenn die Betreffenden aufgrund von Betreuungsaufgaben nicht an einer Maßnahme mit ganztägigem Unterricht teilnehmen können. Außerdem können für die aufgrund der Fortbildung notwendigen Kinderbetreuungskosten bis zu 120 DM monatlich pro Kind

erstattet werden. Abgesehen davon, daß auch mit diesen Regelungen Frauen mit einer langen Berufsunterbrechung in manchen Fällen noch keinen Förderanspruch erwerben, wirken sich die Förderbedingungen des AFG vor allem auf die materielle Sicherung der Lebensbedingungen von Frauen restriktiv aus. Insbesondere die Tatsache, daß sich das Unterhaltsgeld, das unter bestimmten Voraussetzungen für Vollzeit- bzw. Teilzeitmaßnahmen gewährt wird, am vorherigen Lohn bzw. Gehalt orientiert, führt dazu, daß Frauen aufgrund ihrer durchschnittlich geringen Entlohnung bei der Teilnahme an längerfristigen AFG-Maßnahmen häufig zusätzlich auf Sozialhilfeleistungen angewiesen sind. Die Erfahrungen zeigen, daß diese prekäre existentielle Situation einen zentralen Grund für den Abbruch von Weiterbildungsmaßnahmen darstellt (vgl. Foster 1988). Im Interesse der materiellen Absicherung von Frauen, die längerfristige Weiterbildungsmaßnahmen durchlaufen, wäre eine teilweise Abkoppelung der Unterhaltszahlungen von dem zuvor erhaltenen Lohn bzw. Gehalt erforderlich, z. B. in dem Sinne, daß eine Basisfinanzierung bereitgestellt wird, die die notwendigen Lebenskosten deckt.

Traditionelle Muster betrieblicher Personalpolitik als Erklärungsdimension

Die Tatsache, daß Frauen nach wie vor überwiegend für die Betreuung von Kindern verantwortlich sind, beeinträchtigt nicht nur ihre objektiven Möglichkeiten zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Darüber hinaus spielt die pauschale Zuschreibung dieser Verantwortlichkeit seitens der Betriebe – unabhängig davon, ob die betroffenen Frauen tatsächlich Kinder haben oder nicht – eine Rolle. So zeigen Befragungen von Betriebsvertretern, daß die Weiterbildungsbeteiligung auch bei gleich guter Ausbildung von Männern und Frauen differiert. In allen von Goldmann u.a. (1993, S. 55) befragten Betrieben wurden die Bewerbungen von Frauen um betriebliche Weiterbildung aufgrund des ihnen unterstellten, zeitlich eingeschränkten beruflichen Interesses härter geprüft als die von Männern, um – vermeintliche – zeitliche und finanzielle Fehlinvestitionen auszuschließen. Außerdem wird die Unterrepräsentanz der Frauen auf Vorurteile der (männlichen) Vorgesetzten sowohl im Hinblick auf die unterstellte Weiterbildungsbereitschaft als auch im Hinblick auf Vorbehalte gegenüber Frauen in Führungspositionen zurückgeführt (vgl. Neumann/Weimann 1984; Goldmann 1988).

Außerdem zeigt sich, daß Frauen häufig aus den Weiterbildungsaktivitäten kaum Nutzen im Hinblick auf ihre beruflichen Perspektiven ziehen können, da andere Faktoren den Ausschlag für berufliche Positionsverbesserungen geben (vgl. Goldmann u.a. 1993, S. 58f)⁵. Gottschall u.a. (1989) zeigten in ihrer Untersuchung über Frauen aus Klein- und Mittelbetrieben, daß sich die weiblichen Angestellten im Zuge der Einführung neuer Bürotechnologien das für deren Nutzung notwendige Bedienungs- und Programmwissen mehr oder weniger individuell aneignen mußten. Im Unterschied zu Großbetrieben, in denen gezielte Schulungsmaßnahmen zum Bestandteil der Planung und Realisierung von EDV-Innovationen geworden sind, waren diese Frauen angesichts der fehlenden systematischen innerbetrieblichen Qualifizierung

darauf angewiesen, sich die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten individuell und auf eigene Kosten außerhalb der Betriebe anzueignen. Sie wurden in ihren Betrieben daraufhin zwar als EDV-Expertinnen geschätzt, jedoch zahlten sich auch in diesen Fällen die Qualifizierungsanstrengungen in bezug auf die Verbesserung der beruflichen Position nicht aus. Dies – so die Autorinnen der Studie – träfe für Männer so nicht zu.

Die Untersuchung von Hentrich u.a. (1991) hat nachgewiesen, daß auch die Arbeitsorganisation, die Personalplanung und die Betriebskultur ausschlaggebend für die Chancen von Frauen zur Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung sind: In dieser Studie wurden drei Unternehmenstypen identifiziert, die sich im Hinblick auf die Qualifizierungschancen und die beruflichen Perspektiven von Frauen erheblich unterscheiden. Dabei spielt der Aspekt eine wesentliche Rolle, ob Arbeit so organisiert wird, daß sie höhere Qualifikationsbedarfe erzeugt, oder in einer solchen Form, daß sie Dequalifizierungstendenzen bewirkt. Nur im dritten Unternehmenstyp, der als „integrierter Qualifizierungstyp“ beschrieben wird, ließ sich ansatzweise ein Abbau der geschlechtsspezifischen Segmentation der Aufgabenzuweisung und Aufstiegsmöglichkeiten beobachten. Charakteristisch sind für diese Betriebe eine insgesamt hohe Bewertung der Qualifikation der Beschäftigten sowie die Entwicklung und Nutzung der vorhandenen Qualifikationspotentiale. Die explizite Zielperspektive einer Angleichung der Berufschancen von Beschäftigten im Interesse von Frauen spielte allerdings in keinem der untersuchten Unternehmen eine Rolle. Andere Untersuchungen zeigen, daß nur innovative Betriebe bereit sind, sich für Frauenförderung und in diesem Kontext für die berufliche Weiterbildung der Frauen zu engagieren (vgl. Rudolph/Grüning 1994).

Bilanz und Perspektiven

Die Analyse zeigt, daß die bisherigen Formen beruflicher Weiterbildung die bestehende geschlechtsspezifische Segmentation des Arbeitsmarktes eher verschärfen als aufweichen. Der Verweis auf die ungleichen qualifikatorischen Voraussetzungen ist als Erklärungsmoment keineswegs hinreichend. Vielmehr beeinträchtigt die doppelte Orientierung der Frauen auf Erwerbs- und Familienarbeit ihre Chancen auf Weiterbildung, da letztere auf die spezifische Lebenssituation von Frauen zu wenig Rücksicht nimmt. Als weiterer wesentlicher Faktor wurden Vorbehalte und traditionelle Personalplanungsstrategien der Betriebe herausgearbeitet, die der gestiegenen Erwerbsorientierung und der damit gestiegenen Bedeutung von Weiterbildung nicht hinreichend Rechnung tragen.

Daraus ist die Konsequenz zu ziehen, daß sich die Veränderung beruflicher Weiterbildung im Interesse von Frauen nicht auf die Konzipierung neuer Angebote beschränken kann. Eine Aufweichung bestehender Arbeitsmarktsegmente kann nur dann erreicht werden, wenn die Wechselwirkungen zwischen der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen, der Entwicklung von Qualifikationsanforderungen, der Beschäftigtenstruktur und der Personalplanung differenzierter berücksichtigt werden. Eine Verbesse-

rung der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen setzt eine umfassende Infragestellung tradiertter Einstellungen und Handlungsstrategien im Hinblick auf Frauenbeschäftigung bei den betrieblichen Entscheidungsträgern voraus. Die Zielperspektive der Weiterbildungsbemühungen kann zudem nicht in einer bedingungslosen Anpassung von Frauen an die vorfindliche Struktur von Erwerbsarbeit liegen. Vielmehr ist eine Gestaltung von Arbeitsbedingungen und (beruflicher) Weiterbildung anzustreben, die vielseitige, auf Erwerbsarbeit *und* Familie ausgerichtete Lebensentwürfe ermöglicht.

Anmerkungen

- (1) Vorab ist darauf hinzuweisen, daß der Forschungsstand zu geschlechtsspezifischen Aspekten der beruflichen Weiterbildung noch immer recht lückenhaft ist. Gilt insgesamt, daß die berufliche Weiterbildung erst in den letzten zehn bis zwanzig Jahren angesichts ihrer wachsenden Bedeutung in nennenswertem Umfang Gegenstand von Forschung geworden ist (vgl. Baethge/Dobischat/Husemann/Lipsmeier/Schiersmann/Weddig 1990), so kommt für die hier diskutierte Thematik hinzu, daß bislang bei der Mehrzahl vorliegender Untersuchungen geschlechtsspezifische Aspekte nicht thematisiert wurden. Ein grober Überblick läßt sich aus den Mikrozensus-Erhebungen des Statistischen Bundesamtes sowie den im Abstand von drei Jahren von Infratest Sozialforschung durchgeführten repräsentativen Erhebungen gewinnen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993b). Als besonders schwierig erweist sich die detaillierte Analyse der Beteiligung von Frauen an betrieblicher Weiterbildung, weil die Betriebe nicht zur Offenlegung ihrer Daten verpflichtet sind. Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Aspekte beschränkt sich die Literaturlage auf wenige, in der Regel qualitativ angelegte Studien (vgl. Neumann/Weimann 1984; Gärtner/Krebsbach-Gnath 1987; Gottschall u.a. 1989; Hentrich u.a. 1991; Goldmann u.a. 1993).
- (2) Daß die Teilnahmeunterschiede zwischen Frauen und Männern in den neuen Bundesländern niedriger ausfallen als in den alten, dürfte überwiegend auf die höhere Erwerbsorientierung der Frauen aus der ehemaligen DDR zu erklären sein. Außerdem weisen sie häufiger einen Berufsabschluß auf als die in den alten Bundesländern (s. dazu weiter unten).
- (3) Dieser jüngste Rückgang erklärt sich überwiegend aus der seit 1993 erfolgten Streichung der kurzfristigen Maßnahmen zur Verbesserung der Vermittlungsaussichten (nach § 41a des AFG), an denen Frauen überproportional beteiligt waren (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1994, S. 12).
- (4) Im Ost-West-Vergleich fällt auf, daß Frauen unter 40 Jahren in den neuen Bundesländern sowohl mit als auch ohne Kind deutlich häufiger als die Vergleichsgruppe aus den alten Bundesländern an beruflicher Weiterbildung teilnehmen (29% zu 24% bzw. 39% zu 29%, vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1993(c), S. 36). Dieser Sachverhalt erklärt sich neben dem Faktor der bereits erwähnten höheren Selbstverständlichkeit von Erwerbstätigkeit wahrscheinlich aus dem hohen Stellenwert von Qualifizierungsmaßnahmen im Zuge der ökonomischen und politischen Umbruchsituation.
- (5) Dies gilt im Prinzip auch für männliche Weiterbildungsteilnehmer, aber offenbar nicht im gleichen Umfang.

Literatur

- Baethge, M./Dobischat, R./Husemann, R./Lipsmeier, A./Schiersmann, Ch./Weddig, D.: Teil II: Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung – aus Sicht von Arbeitnehmern. In: Betriebliche Weiterbildung (Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 88) Bonn 1990, S. 193–538
- Bolle, M./Schneider, E.-R.: Neue Technologien und neue Qualifikationsanforderungen für Frauen. München 1988
- Bundesanstalt für Arbeit: Berufliche Weiterbildung. Förderung beruflicher Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung im Jahr 1993. Nürnberg 1994
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten. Bad Honnef 1993(a)
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht (Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 110). Bad Honnef 1993(b)
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berufliche Weiterbildung von Frauen in Deutschland. Sonderauswertung des Berichtssystems Weiterbildung 1991 (Bildung Wissenschaft Aktuell 15/1993). Bonn 1993(c)
- Engelbrech, G./Warnhagen, I.: Frauen in Teilzeitarbeit. (Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 5), Nürnberg 1987
- Foster, H.: Frauenspezifische Weiterbildung im technischen Bereich – Überlegungen zum zehnjährigen „Jubiläum“ der Modellversuche zur Umschulung von Frauen in gewerbliche und technische Berufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1988, H. 3, S. 87–91
- Gärtner, H.J./Krebsbach-Gnath, C.: Berufliche Qualifizierung von Frauen zur Verbesserung ihrer Berufschancen bei der Einführung neuer Technologien. (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bd. 215). Stuttgart 1987
- Goldmann, M.: Betriebliche Qualifizierung von Frauen als Gegenstand betrieblicher Personalpolitik. In: Schiersmann, Ch. (Hrsg.): Mehr Risiken als Chancen? Frauen und neue Technologien. Bielefeld 1988, S. 87–96
- Goldmann, M., u.a.: Präventive Frauenförderung bei technisch-organisatorischen Veränderungen. Weiterbildung Personaleinsatz Arbeitsgestaltung. Opladen 1993
- Gottschall, K., u.a.: Weibliche Angestellte im Zentrum betrieblicher Innovation (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bd. 240). Stuttgart 1989
- Hentrich, J., u.a.: Innerbetriebliche Qualifizierungsmaßnahmen von Frauen zur Verbesserung ihrer Berufschancen bei technologisch-arbeitsorganisatorischen Innovationen. Marburg 1991
- Neumann, H./Weimann, K.-H.: Innerbetriebliche Weiterbildung für Frauen als arbeitsmarktpolitisches Instrument. Bonn 1984
- Rudolph, H./Grüning, M.: Frauenförderung: Kampf- oder Konsensstrategie? In: Beckmann, P./Engelbrech, G. (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 - Ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? (Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 179). Nürnberg 1994, S. 773–795

Weiterbildungsqualität aus Sicht der Teilnehmenden

1. Qualitätsdiskussion mit neuen Akzenten

In den letzten Jahren hat sich erneut ein Thema in den Vordergrund der Weiterbildungsdiskussion geschoben, das schon in früheren Jahren eine wichtige Rolle gespielt hat: die Qualitätsfrage. Deutlich wird dies durch eine wachsende Zahl von einschlägigen Workshops und Fachtagungen sowie durch eine kaum noch zu überschauende Zahl von Publikationen.

Gespeist wird diese Entwicklung aus mehreren Quellen. Zu nennen sind

- die offenbar gewordenen schwerwiegenden Qualitätsmängel bei AFG-geförderten Veranstaltungen vor allem in den neuen Ländern,
- der Zwang der öffentlichen Förderer von Weiterbildung, aus Haushaltsgründen den Mitteleinsatz zu effektivieren,
- das Aufkommen einer allgemeinen Qualitätsdiskussion in der Wirtschaft, die um die Begriffe „Total Quality Management“ und „ISO 9000“ kreist,
- der wachsende Konkurrenzdruck der Weiterbildungseinrichtungen untereinander
- das gewachsene Qualitätsbewußtsein der Weiterbildungsnachfragenden, die Weiterbildung vielfach als „bezahlte Dienstleistung“ einstufen und dementsprechend behandeln.

Nicht zuletzt durch dieses Bedingungsgefüge hat die aktuelle im Vergleich zur Qualitätsdiskussion der siebziger und achtziger Jahre neue Erscheinungsformen und Akzentsetzungen hervorgebracht. Sie ist

- umfassender (z.B. Einbezug der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit),
- formulierter (z.B. Zertifizierung als formeller Nachweis eines funktionierenden Qualitätsmanagements oder Gütesiegel),
- ergebnisorientierter (z.B. Vergabe von Noten oder Punkten für das Ergebnis der Qualitätsprüfung),
- verwendungsorientierter (z.B. wird an das Ergebnis der Qualitätsprüfung die Förderung oder Weiterförderung geknüpft),
- input- und weniger prozeßorientiert.

Schließlich ist hervorzuheben, daß auch die Rolle der Teilnehmenden einen anderen Stellenwert erhalten hat. In älteren Qualitätskonzepten ist die Definition von Weiterbildungsqualität weitgehend Sache von Experten (vgl. z.B. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974, Sauter/Harke 1988 oder auch die Regelungen des Fernunterrichtsgesetzes) oder eine Angelegenheit, die in der Hand von professionellen Weiterbildungern liegt (vgl. z.B. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1981). Die Teilnehmenden fristen bei der Qualitätsdefinition und -kontrolle eher ein Randdasein. Neuerdings wird ihnen ein aktiver Part zgedacht, der z.B. bei der Angebotsauswahl die qualitätsrelevanten Aspekte einer Veranstaltung

abprüft oder am Ende einer Veranstaltung signalisiert, in welcher Weise das Vermittelte den Vorstellungen entsprochen hat. In vielen aktuellen Qualitätskonzepten hat der Teilnehmende sogar die alleinige Definitionsmacht über das, was als qualitativ gut angesehen wird und was nicht.

2. Bezugspunkte für Qualitätsbeurteilungen aus Teilnehmersicht

Die Qualitätsbeurteilung von Weiterbildung durch die Teilnehmenden erfolgt aus einem speziellen Blickwinkel, der sich z.B. von dem einer Einrichtung oder eines Förderers unterscheidet. Qualitätsfragen entstehen an mehreren Stellen des Bildungsprozesses, der sich grob typisierend in die folgenden Phasen zerlegen läßt:

- Entstehen des Weiterbildungsbedürfnisses,
- Orientierung und Information über Möglichkeiten zur Befriedigung des Weiterbildungsbedürfnisses,
- Entscheidung zur Teilnahme an einem speziellen Bildungsangebot,
- Teilnahme,
- ggf. Prüfung,
- Verwendung bzw. Anwendung des Gelernten.

Der Weiterbildungsinteressent bzw. die Weiterbildungsinteressentin hat zuerst einmal die Aufgabe, das eigene Weiterbildungsbedürfnis zu konkretisieren und zu spezifizieren: Was will ich lernen? Wieviel Zeit und Geld kann bzw. will ich einsetzen? In dieser Situation ist z.B. das klärende Gespräch mit Kollegen, Vorgesetzten, Freunden und Familienmitgliedern hilfreich, aber auch die Konsultation der professionellen Weiterbildungsberatung (z.B. in einer kommunalen Weiterbildungsberatungsstelle, im Arbeitsamt).

Nachdem die eigenen Bildungsbedürfnisse abgeklärt sind, geht es darum, die passende Weiterbildungsveranstaltung zu finden. Dazu müssen Informationen gesammelt und ausgewertet werden, ein Vorgehen, das durch Weiterbildungsdatenbanken oder Weiterbildungsverzeichnisse erleichtert wird. Abgerundet werden kann dieser Suchprozeß durch die direkte Kontaktaufnahme mit den Anbietern.

Für den Interessenten bzw. die Interessentin ist dieser Abgleich von entscheidender Bedeutung und für den späteren Bildungs- bzw. Lernerfolg zentral. Unklare Bildungsbedürfnisse und/oder die Auswahl einer „falschen“ Veranstaltung führen – unabhängig von der Qualität der Bildungsveranstaltung – zu negativen Wirkungen: Unter- oder Überforderung, Zeit- und Geldverschwendung, Frustration und Ärger.

Im Teilnehmerinteresse liegt es daher, daß die Info-Materialien und die Auskünfte der Veranstalter detailliert, umfassend und verständlich sind. Gleichzeitig muß natürlich auch vom Veranstalter gefordert werden, daß er große Sorgfalt bei der Teilnehmergewinnung walten läßt, um nicht Lehrgänge oder Kurse mit kontraproduktiver Teilnehmerstruktur zu erzeugen (z.B. unterschiedliche Vorkenntnisse, unterschiedliche Verwendungssituationen).

Bei diesem Prozeß der Passung sind die in den letzten Jahren erschienenen Checklisten (vgl. z.B. BIBB 1991) eine Unterstützung. Sie dienen einmal dazu, daß die Interessenten an Weiterbildung sich und der Einrichtung die richtigen Fragen stellen, zum anderen liefern sie Hinweise, wie die Qualität von Veranstaltung bzw. Einrichtung einzuschätzen ist.

Grundsätzlich bleibt aber für den Interessenten bzw. die Interessentin an Weiterbildung das Problem erhalten, daß es sich bei Weiterbildung, ökonomisch ausgedrückt, um ein Erfahrungsgut handelt. Die Qualität kann erst nach der Veranstaltung beurteilt werden und nicht wie bei einem „Inspektionsgut“ schon „vor dem Kauf“ (vgl. Buttler 1994, S. 34). Qualitätsunsicherheit wird sich für die Weiterbildungsnachfragenden folglich nicht beseitigen, nur mindern lassen.

Nach der Entscheidung für eine Veranstaltung liegt das Teilnehmerinteresse vorrangig darin, daß der Lernstoff dem neuesten Stand entspricht und daß methodisch erwachsenengerechte und effektive Lernformen zur Anwendung kommen. Bei vielen Veranstaltungen ist zudem die Ausstattung von großer Wichtigkeit für die Qualitätsbeurteilung (z.B. EDV-Bereich). Folgt man der vielfach vertretenen These, daß Lernen heute zunehmend Erlebnischarakter habe (vgl. Geißler 1993, S. 9), so wird aus Teilnehmersicht das Lernumfeld (z.B. Räume, Ambiente, Cafeteria) von erheblicher Wichtigkeit sein.

Zu betonen ist aber auch, daß die Teilnehmenden für das Gelingen einer Veranstaltung mitverantwortlich sind. Diese Qualitätsverantwortung drückt sich z.B. aus in der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und in der Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft während des Unterrichts, in der Unterstützung von anderen Teilnehmenden. Dieser Umstand, daß der Weiterbildungsteilnehmende selbst ein Stück zum Gelingen der Weiterbildungsveranstaltung beitragen kann, verdeutlicht, daß die Weiterbildung nicht wie ein Gebrauchsgut oder wie viele Dienstleistungen unter dem Blickpunkt der Qualitätsbeurteilung behandelt werden kann. Die Kritik des Teilnehmenden an einer Bildungsmaßnahme ist häufig faktisch auch ein Stück Selbstkritik.

Für viele Teilnehmende wird die Qualität einer Weiterbildungsveranstaltung faßbar im Prüfungserfolg, für andere in der praktischen Anwendung, sei es im privaten oder im beruflichen Bereich. Schließlich kann die Qualität einer Weiterbildungsveranstaltung sich auch dadurch ausdrücken, daß die Teilnehmenden andere Sichtweisen kennengelernt haben, die die eigene Selbst- und Weltsicht sowie das eigene Verhalten in Frage stellen.

Der Einsatz des Gelernten kann und muß vielfach schon bei der Planung der Veranstaltungsteilnahme mitbedacht werden. So kann z.B. vermieden werden, daß eine gelernte Fertigkeit wieder „verkümmert“ oder daß vermittelte Kenntnisse „verblasen“.

Die retrospektive Bewertung einer Weiterbildungsveranstaltung durch die Teilnehmenden wird vielfach geprägt sein durch die aktuelle Relevanz des Gelernten. Des

weiteren dürften für das Teilnehmerurteil „klimatische“ Aspekte in der Lerngruppe und das Umfeld des Lernvorgangs (z.B. Räumlichkeiten) eine größere Rolle spielen als inhaltliche und methodische Fragen. Die aus fachlicher Sicht qualitätsrelevanten Inputs eines Weiterbildungsprozesses entziehen sich im Regelfall der Bewertungskompetenz der Teilnehmenden, er gründet sein Urteil vielfach (notgedrungen) auf „Äußerlichkeiten“.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Kundenzentriertheit, die z.B. bei der Qualitätspolitik in der Industrie zugrundegelegt wird („Qualität ist, was der Kunde wünscht“), nur mit Vorbehalten auf den Weiterbildungsbereich übertragbar. Es gibt sicher Fälle, bei denen die Teilnehmenden ein kompetentes Qualitätsurteil abgeben können, weil sie die nötigen Fachkenntnisse besitzen, im Regelfall jedoch ist der „Weiterbildungskunde“ dazu nicht in der Lage. Qualitätsbeurteilungen, die ausschließlich auf Teilnehmer-einschätzungen beruhen, sind von daher problematisch.

3. Qualitätsurteile von Teilnehmenden

Im folgenden sollen kurz einige ausgewählte empirische Befunde vorgestellt werden, die illustrieren, in welcher Weise sich Teilnehmende zur Qualitätsfrage verhalten. Dabei wird einmal auf die Informationsqualität abgestellt, zum anderen auf die Durchführungs- oder Kursqualität.

Die Info-Materialien und auch die Beratungsgespräche sind wichtige Elemente, um Teilnehmerbedürfnisse und -fähigkeiten mit dem vorhandenen Kursangebot abzustimmen. In mehreren Untersuchungen wurden dennoch erhebliche Mängel festgestellt:

- Bei einer Analyse von EDV- und Buchführungskursen verfügten noch nicht einmal 25% der untersuchten Einrichtungen über „gut“ oder „sehr gut“ bewertetes Info-Material (vgl. Stiftung Warentest 1993, S. 18).
- Bei derselben Studie wurde eine fehlerfreie und „kundenorientierte“ Beratung bei knapp der Hälfte der Anbieter registriert. Rund ein Drittel der EDV-Beratungen genügte nicht einmal minimalen Standards (vgl. ebenda, S. 19).
- Bei einer Inhaltsanalyse von 22 Veranstaltungsverzeichnissen stellte sich heraus, daß von 31 als „unabdingbar“ angesehenen Merkmalen nur 4 in allen Verzeichnissen vorhanden sind (vgl. Gnahs 1993, S. 7 ff).

Diese eher nachlässige Informationspolitik der Weiterbildungseinrichtungen findet ihre Entsprechung bei den Teilnehmenden. Dazu zwei Beispiele:

- Eine Untersuchung des weiterbildungsbezogenen Informationsverhaltens von Einzelpersonen und Betrieben resümiert, daß Interesse nur für wenige, vorwiegend maßnahmebezogene Informationen besteht. Der Informationsbedarf wird als „gering“ eingestuft (vgl. Gnahs/Seusing 1994, S. 225).
- Bei den Auswahlgründen von selbstzahlenden Kursbesucherinnen und -besu-

chern liegen die Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes und die Termingunst an der Spitze. Erst als drittes Auswahlkriterium folgt die Preiswürdigkeit (vgl. Weymann/Weymann 1993, S. 23 f.).

Es spricht einiges dafür, daß diese Befunde typisch sind. Dem Urteil der zuletzt zitierten Untersuchung kann gefolgt werden: Die Auswahl des Angebots bei privat zahlenden Teilnehmenden findet unter unzureichender Information statt (vgl. ebenda, S. 24).

Das Urteil der Teilnehmenden über die Kurs- bzw. Durchführungsqualität ist überwiegend positiv:

- Bei einer Leserbefragung der Zeitschrift „test“ zur Qualität von EDV-Kursen äußerte sich die Mehrheit der 841 Antwortenden mit einer guten oder sehr guten Qualitätsnote. 77% der westdeutschen und 59% der ostdeutschen Leserinnen und Leser würden den besuchten Kurs weiterempfehlen (vgl. Stiftung Warentest 1992 b, S. 28).
- Bei einer „Klassenzimmerbefragung“ von 346 Teilnehmenden an Buchführungs- und EDV-Kursen ergaben sich weitaus überwiegend positive Beurteilungen (vgl. Stiftung Warentest 1993, S. 29).
- Von den knapp 2.000 Befragten einer Untersuchung in Brandenburg äußerten knapp 89%, daß sich ihre Erwartungen an die Bildungseinrichtung erfüllt bzw. überwiegend erfüllt hätten (vgl. Klarhöfer/Bausch/Götting/Mitdank 1993, S. 102).
- Kritisch fiel dagegen die Bilanz nach einer Befragung von 1.600 Leserinnen und Lesern der Computerzeitschrift CHIP aus: 58% waren mit ihren PC-Kursen unzufrieden, fast 50% konstatierten, daß das Erlernte für den Berufsalltag unbrauchbar wäre (vgl. Schneiderei 1991, S. 3).

Auch ältere Untersuchungen (z.B. Vontobel 1992, Siebert 1977) mit Teilnehmerbefragungen bestätigen die „generelle Neigung zu positiven und zufriedenen Antworten“ (Siebert 1977, S. 67) und erklären sie mit der Tendenz, Konsequenzen einer Entscheidung nachträglich so zu bewerten, daß die Entscheidung gerechtfertigt erscheint (vgl. Vontobel 1992, S. 91).

Dieser Tendenz wird methodisch dadurch begegnet, daß die Teilnehmenden mit Fragen zu den unterschiedlichen Aspekten des Lehr-Lern-Prozesses konfrontiert werden. Die Befragten werden so dazu gebracht, ihr Urteil zu differenzieren. Aus den mehr oder weniger „guten“ Bewertungen können dann Rückschlüsse gezogen werden, wo vermutlich die „Problemzonen“ der jeweiligen Veranstaltung liegen oder gelegen haben.

Als Beispiel sei auf die Untersuchung von EDV-Kursen verwiesen, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft von der Stiftung Warentest in Zusammenarbeit mit dem Bremer EMPAS-Institut durchgeführt wurde (vgl. Stiftung Warentest 1992 a). Die Teilnehmenden erhielten u.a. die folgende Fragenbatterie zur Beantwortung vorgelegt und sollten ihre Bewertung mit den üblichen Schulnoten

(„sehr gut“, „gut“ usw.) abgeben (in der rechten Spalte die Durchschnittsnoten):

| | |
|---|------|
| – Wie gut klappte die Kursorganisation (Raum, Zeit u.ä.)? | 1,79 |
| – Wie gut war Ihr Dozent vorbereitet? | 1,83 |
| – Wie beherrschte er die Fachinhalte? | 1,67 |
| – Wie verständlich konnte er erklären? | 2,21 |
| – Wie ging er mit den Teilnehmern um? | 1,82 |
| – Wie gut gab er Hilfestellung bei Bedarf? | 1,92 |
| – Wie waren die Trainings-/Übungsaufgaben? | 2,36 |
| – Wie empfanden Sie die Unterrichtsatmosphäre? | 2,03 |
| – Wie gut hielt er das Kurs-Lehrprogramm ein? | 2,07 |
| – Wie beurteilen Sie Ihren persönlichen Lernerfolg? | 2,38 |
| – Wie entsprach der Kursinhalt Ihren Erwartungen? | 2,44 |
| – Wie beurteilen Sie die Hardware-Ausstattung? | 2,28 |
| – Wie waren die Übungsmöglichkeiten am PC? | 2,20 |
| – Wie war die Qualität des Begleitmaterials? | 2,45 |
| – Wie beurteilen Sie zusammenfassend die Qualität des Kurses insgesamt? | 2,30 |

Es zeigt sich, daß die Einschätzungen durchaus auseinanderklaffen (zwischen 1,67 und 2,45). Die relativ schwächere Bewertung z. B. des Begleitmaterials und des Kursinhalts könnte so interpretiert werden, daß es sich dabei um Schwachstellen handelt. Ähnlich aufschlußreich ist die Diskrepanz zwischen der perzipierten Fachkompetenz und der pädagogischen Kompetenz der Dozenten und Dozentinnen (1,67 vs. 2,21).

Solche Bewertungsunterschiede sollten allerdings auch nicht überinterpretiert werden. Sie sind dazu geeignet, den Blick auf bestimmte Sachverhalte zu lenken, die dann mit Hilfe anderer Methoden (z.B. Hospitation) aufgeklärt werden können.

4. Zwischen Qualitätskontrolle und Qualitätsverantwortung

Die Befunde legen die Einschätzung nahe, daß der Weiterbildungsbereich noch nicht auf den „aufgeklärten“ Teilnehmenden zurückgreifen kann: Zum einen läßt das Informationsverhalten zu wünschen übrig, zum anderen erscheint die kritische Kompetenz zu wenig ausgeprägt, um eine ernsthafte Qualitätsbeurteilung vornehmen zu können. Die von Faulstich (1993, S. 100) beschworene „Konsumentensouveränität“ ist somit noch Fiktion.

Wichtig erscheint es daher, die begonnenen Aktivitäten zur Verbesserung der Transparenz im Weiterbildungssektor fortzusetzen (z.B. Checklisten, Weiterbildungsdankenbanken). Doch das alleine dürfte nicht ausreichen, um eine nachhaltige Qualitätsverbesserung zu bewirken. Die nachfrageseitigen Anstrengungen müssen ergänzt werden durch angebotsseitige (z.B. in Form von mehr und besserer Fortbildung der Weiterbildner).

Neben der Kontrollfunktion haben die Teilnehmenden auch die Möglichkeit, auf die Weiterbildungsqualität direkt einzuwirken, indem sie als Teilnehmende den Fortgang der Bildungsveranstaltung positiv beeinflussen. Das Ausmaß und die Wirksamkeit dieser Teilnahmeeinflüsse auf die Qualität der Weiterbildung ist im übrigen ein kaum erforschtes Gebiet.

Literatur

- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. Berlin, Bonn 1991
- Buttler, F.: Berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1994, Heft 1, S. 33–42
- Faulstich, P.: Qualität, Organisation und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1993, Heft 2, S. 97–102
- Geißler, K.A.: Es bleibt alles beim Neuen – Erwachsenenbildung zwischen Marktorientierung und Aufklärung. In: eb 1993, Heft 2, S. 2–10
- Gnahn, D.: Veranstaltungsverzeichnisse im Test. Projekt „Entscheidungshilfen für den Vergleich von Angeboten in der beruflichen Weiterbildung“. Diskussionspapier 7, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung und vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung. Berlin/Bonn/Hannover/Leipzig 1993
- Gnahn, D./Seusing, B.: Weiterbildung auf dem Prüfstand. Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 1994, Heft 3, S. 214–229
- Klarhöfer, S./Bausch, I./Götting, M./Mitdank, D.: Das Qualitätsproblem der beruflichen Weiterbildung im Verantwortungsbereich der freien Bildungsträger. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Qualitätssicherung der Weiterbildung. Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern, quem-report, Heft 8. Berlin 1993, S. 63–117
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Die Volkshochschule – Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. 3. Aufl. Frankfurt/M. 1981
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode, DRS. 7/1811 vom 14. März 1974
- Sauter, E./Harke, D.: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Bericht über ein Projekt zur Festlegung und Sicherung der Qualität von Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 11, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin, Bonn 1988
- Schneiderei, U.: Neue Lehr- und Lernformen für die IuK-Weiterbildung. In: Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen 1991, Heft 8, S. 3
- Siebert, H.: Untersuchungsergebnisse zum Lehr- und Lernverhalten. In: Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977
- Stiftung Warentest, Abschlußbericht zum Projekt EDV-Kurse, Bde. 1–3, vervielfältigtes Manuskript, Berlin 1992 (1992 a)
- Stiftung Warentest (Hrsg.): Fehler im Programm. In: test 1992, Heft 8 S. 24–28
- Stiftung Warentest (Hrsg.): Erfolg nicht garantiert. In: test 1993, Heft 12, S. 17–21
- Vontobel, J.: Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972
- Weymann, A./Weymann, V.: Weiterbildung zwischen Staat und Markt. In: Grundlagen der Weiterbildung. Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, hrsg. von A. Meier und U. Rabe-Kleberg. Neuwied 1993, S. 11–28

REZENSIONEN

Das Buch in der Diskussion

Edmund Kösel: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik (Laub-Verlag) Elztal-Dallau 1993, 410 Seiten, DM 49.00

Rolf Arnold:

Das Buch von Edmund Kösel ist in fünf Teile gegliedert: In einem ersten Teil beschreibt Kösel den „Paradigmenwechsel in der Didaktik“ (S. 5–32), skizziert in einem nächsten Schritt die „Grundlagen einer subjektiven Didaktik“ (S. 33–162), um sich dann in einem dritten Schritt mit der „Modellierung der didaktischen Landschaft“ (S. 163–264) zu befassen. In einem fünften Schritt schließlich behandelt Kösel das Thema „Die Entwicklung von Lernkulturen in der Post-moderne“ (S. 335–372). Ein Anhang enthält „Fachausdrücke“, „Index“, „Literaturverzeichnis“ und „Materialien“.

Kösel wendet sich gegen das alte Denken des mechanistischen Weltbildes, nach dessen Grundüberzeugung es so scheint, „als ob auch lebende Systeme nach kausal-linearen Gesetzmäßigkeiten von außen her determinierbar und steuerbar seien“ (S. 7). Demgegenüber wird von ihm in Umrissen eine Didaktik skizziert, die sich – auf der Basis der neueren Systemtheorie von Bateson, Maturana/Varela und der radikalen Konstruktivisten v. Foerster, v. Glasersfeld und Watzlawick – von den „alten Mythen und ihren problematischen Auswirkungen“ (S. 8 ff.) verabschiedet hat. Als alte Mythen identifiziert Kösel u.a. den „Mythos des linear-kausalen Denkens“ mit seiner Illusion der direkten Beeinflussbarkeit und Machbarkeit, den „Mythos von der zentralen Ordnungskraft der Organisationen“, den „Mythos von der Politik als verantwortlichem Handeln“, den „Mythos von der Wissenschaft als Garant des Fortschritts“, durch den die „Macht der Experten“ begründet wird, und den „Mythos von der Erziehung“, der das Kind als „Noch-nicht-Erwachsenen“ ansieht. Entschieden wendet sich Kösel gegen den „Mythos von der Didaktik als Möglichkeit, den Menschen direkt zu verändern“ (S. 18 ff.), und möchte diesem Mythos eine Sichtweise gegenüberstellen, die nicht auf der Unterdrückung, sondern auf der Förderung des Lebendigen basiert. Damit stößt Kösel auf eine neue Dimension des Lernens, die die Entwicklung von Methodenkompetenzen neuer Art, wie z.B. die Fähigkeit, „in Zusammenhängen existentieller Art“ denken zu können (S. 31), zum Ziel hat.

Das Konzept einer subjektiven Didaktik, das Kösel skizziert, ist eine heuristische Theorie in pragmatischer Absicht. Kösel integriert neben der transaktionalen Analyse das Psychodrama, die Neurolinguistische Programmierung, die Themenzentrierte Interaktion (Ruth Cohn) und die Kommunikationstheorie (Schulz-von Thun), wobei man durchaus den Eindruck eines catch-all-Ansatzes gewinnen kann. Auch der Subjektivitätsbegriff gerät dabei mit seiner prinzipiellen Unterstellung von Autonomie etwas verkürzt. Zwar gelingt es Kösel, sich überzeugend von den Objektivierungskonzeptionen einer technokratischen Didaktik abzusetzen, doch mutet seine systemtheoretische Begründung etwas unkritisch an, da er zu unterstellen scheint, daß Determinierung überhaupt nicht „vorkommt“ und daß die Selbstorganisation per se zu Struktur und Ordnung führt; es fehlt die Perspektive des Chaos, das sich auch aus den Selbstorganisationskräften ergeben kann, und auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Subjektivität bleiben undeutlich.

Innovativ sind die Gedankenverbindungen, zu denen Kösel die unterschiedlichen Theorienstränge verknüpft. Sprunghaft und bisweilen wenig stringenter ist jedoch die Gedankenführung selbst. Dies wird besonders deutlich in den Teilen, in denen Kösel lediglich referiert (z.B. S. 90 ff.), ohne jedoch die einzelnen Ansätze immer nachvollziehbar in eine deutliche Beziehung zu seinem Vorhaben zu setzen. Gleichwohl wird deutlich, daß es ihm darum zu tun ist, eine ganzheitlichere Sicht vom Menschen in die Didaktik einzuführen.

Eine wesentliche innere Voraussetzung ist beim Handelnden die biographische Selbstreflexivität i.S. eines „Aufdeckens“ der vorbewußten pädagogischen Leit- und Unterrichtsbilder. Kösel plädiert für eine „normsetzende Vereinbarungsdidaktik“ (S. 188), die in der Lage ist, in einer

nicht-deduktiven Weise unterrichtliche Orientierungen entstehen zu lassen, die den vielfach gewandelten lebensweltlichen Orientierungen Rechnung zu tragen vermögen. Hierfür möchte er eine neue Lernkultur gestaltet wissen, in der die nachwachsende Generation ihre eigenen biographisch erworbenen Muster selbstreflexiv aufarbeiten und an der Setzung unterrichtsleitender Normen mitwirken kann. Für Kösel ist der konstruktivistische Begriff der Viabilität („Paßfähigkeit“) leitend (vgl. S. 213 ff.), und er fordert: „Es ist jetzt – in der Postmoderne – höchste Zeit, an den Ausbildungsstätten Lernkulturen zu fördern, die diese Eingleisigkeit verlassen und eine freiere und offenere Modellierungs-Didaktik fördern, so daß den Lern-Bedürfnissen autopoietischer Systeme besser entsprochen werden kann“ (S. 214).

Spätestens an dieser Stelle wird aber auch deutlich, daß Kösel alles zusammenwürfelt, von der Postmoderne über die Selbstorganisation bis hin zum Bourdieuschen Habitus-Konzept, ohne daß eigentlich wirklich deutlich wird, wie eine nicht-lineare Didaktikkonzeption wirkliche Lehr-Lern-Prozesse sich vorzustellen vermag. Und auch was Kösel über die „subjektive Epistemologie“ und die „Interpretationserlaubnis“ für die Lernenden (S. 219) sagt, geht über den Pragmatismus der Pädagogik eines Dewey nicht wesentlich hinaus. Aber vielleicht ist es auch schon verdienstvoll genug, die Anschlußpunkte für die Entwicklung einer postmodernen Didaktik-Konzeption herausgearbeitet zu haben, um dann die Entwicklung anschließender didaktischer Orientierungen anderen zu überlassen?

Johannes Weinberg:

Edmund Kösel hat kein Lehrbuch, sondern ein Anregungsbuch zur subjektiven Didaktik geschrieben. Lernen und Lehren sind danach Tätigkeiten, bei denen die Steuerungsantriebe in den beteiligten Individuen entstehen und aus ihnen heraus zur Wirkung kommen. Gleichgültig, ob sich das aus diesem Antriebsgeschehen entwickelnde Verhalten für die einen eher hemmend oder die anderen eher anregend darstellt, an erster Stelle wichtig sei es, daß beim Lernen und Lehren dieses subjektive Antriebsgeschehen der Individuen überhaupt stattfindet und dann auch zueinander findet. Beim organisierten Lernen und Lehren handelt es sich also um eine soziokulturelle und konstruierende Tätigkeit, die durch die Deutungsimpulse der Anwesenden zustande kommt.

Das heißt, Kösel macht die deutende konstruierende Energie der lernend und lehrend Tätigen zur Grundlage seiner Überlegungen. Er führt die seit längerem stattfindende Diskussion um die Ganzheitlichkeit menschlichen Verhaltens einerseits und um die subjektive Bedürfnisse menschlichen Verhaltens andererseits zu einer konstruktiven Auffassung vom organisierten Lernen zusammen. Damit löst er, so mein Eindruck, die Debatte um Subjektivität und Ganzheitlichkeit des Lernens aus ihrer oft unverbindlich erscheinenden Allgemeinheit und naiven Vereinfachung, wie sie bei Autoren anzutreffen ist, die vorgeben, auf den Pfaden fernöstlichen Philosophierens zu wandeln.

Ohne Zweifel ist das Buch im Hinblick auf das Unterrichten in der Kinder- und Jugendschule als staatliche Regelschule geschrieben. Im Hinblick auf deren institutionelles Bedingungsgefüge kann es daher als eine Aufforderung gelesen werden, beim Unterrichten die Bewegungsspielräume von Geist und Körper so zu nutzen, daß die Menschen gestärkt und die Sachen geklärt werden können (v. Hentig).

Aus der Sicht der allgemeinen Erwachsenenbildung ist Kösel's Buch deshalb von Interesse, weil er sich offensichtlich bemüht, die Subjektseite des Lernens in ihrer Mehrdimensionalität und den fachlichen Anforderungsstandard (Didaktik) als aufeinander abstimmbare zu begreifen. Das heißt, er bietet einen Beitrag zur Lösung eines Dilemmas an, das in der allgemeinen Erwachsenenbildung seit einiger Zeit für Verwirrung sorgt. Die besteht darin, daß in Kursen, Gesprächskreisen und Projekten zwar die Erlebnisseite des Lernens mit dem allgemein verfügbaren Methodenrepertoire zur Zufriedenheit der Lernenden moderiert wird, aber der fachlich-inhaltliche Aspekt demgegenüber oft in den Hintergrund tritt.

An die Stelle eines pädagogischen Selbstverständnisses, das sich bereitwillig aufs moderate Moderieren zurückzieht, expliziert Kösel, was er unter Unterricht versteht und wie er auf dif-

ferenzierte Weise modelliert werden sollte. Er verwendet dabei einen Begriff von Unterricht, der nicht dem linearen Denken folgt, wonach Unterricht entlang den Hauptachsen „Zeit und Inhalt“ (S. 311) zu verlaufen habe. Vielmehr sei Unterricht so vorzubereiten und so zu steuern, daß die Lehrperson sich dabei zwischen ihrem Sicherheitsbedürfnis und ihrer Risikobereitschaft bewegen kann. In diesem Bewegungsspielraum orientiert sich die Lehrperson bei ihrem Umgang mit den Lernenden hinwiederum an deren Bewegungsspielräumen zwischen Sicherheitsbedürfnis und Risikobereitschaft. Lernen und Lehren bestehen demnach darin, daß die beteiligten Personen die Möglichkeit haben, ihre je eigenen Bewegungsspielräume für das Wahrnehmen, Denken, Handeln und Lernen konstruktiv einzubringen. Das, was dabei aus der Sicht der oder des einzelnen geschieht, „ist der Aufbau einer eigenen Wissens-, Erkenntnis- und Vernunftstruktur“ (S. 331) und die „Initiation von Visionen für das eigene Leben und für die Zukunft“ (S. 331). Die Raumvorstellungen der Individuen, die bewußte Nutzung der verfügbaren Räumlichkeiten als Lernräume (S. 317–318), das subjektive Zeitbewußtsein der Lernenden und der bewußte, differenzierende Umgang mit der verfügbaren chronometrisch meßbaren Zeit, die bewußte Konstruktion der Möglichkeiten sozialen Austauschs zwischen den Individuen (S. 327–330) sind gleichwertige didaktische Elemente neben der differenzierten Strukturierung der Inhalte nach wissenschaftlichen und alltagstheoretischen Gesichtspunkten (S. 326–327).

Das Neuartige und Anregende von Kösel's subjektiver Didaktik für die allgemeine Erwachsenenbildung besteht darin, daß er die Lernenden als ganze Menschen sieht, die nicht nur auf Linearität beim Lernen angesprochen werden wollen. Zum organisierten Lernen gehört die Erzeugung einer eigenen Kultur, weil die im strukturellen Wandel lebenden Individuen eben nicht mehr über eine als allgemein geltende Bildungskultur verfügen können, an der das organisierte Lernen anschließen könnte. Die von Kösel vorgelegte Theorie einer subjektiven Didaktik beschreibt einen bestimmten pädagogischen Qualitätsanspruch. Dem zu folgen kann nur empfohlen werden, wenn organisiertes Lernen einen Beitrag zur Genese eigenverantwortlichen Denkens und Handelns angesichts des vorfindlichen Orientierungschaos leisten soll.

Horst Siebert:

Selten hat ein Didaktik-Buch so viele und vielfältige Resonanzen in mir ausgelöst. Selten habe ich auch in der Bewertung so sehr geschwankt. Selten war ich auch so unsicher, ob ich den Autor „richtig“ verstanden haben.

Wie „neu“ ist Kösel's Forderung nach dem „neuen Denken“, der „neuen Art von Didaktik“, der „neuen Sicht von Intervention“? Ist nicht die Kritik an der Verschulung der Schule so alt wie die Schule selber, hat nicht immer schon jede Pädagogik ihre Antipädagogik erzeugt?

Neu ist zunächst die Terminologie. Von Bildung, Erziehung, Lernziel, Unterricht, Lehre, didaktischer Planung ist kaum oder gar nicht die Rede. Dagegen von Autopoiese, Chreode, Discounting, Driftzone, Kalibrieren, Ko-Evolution, Morphembildung, Skript, Viabilität. Ich greife einen Begriff heraus, den der *Chreode*. Der Begriff stammt aus dem Griechischen und heißt wörtlich „notwendiger Weg“. Im Glossar heißt es: „Chreode = die kanalisierte Entwicklungslinie eines Lernenden aufgrund seiner Struktur determiniertheit und seiner Interaktionsmöglichkeit mit dem umgebenden Milieu“ (S. 375).

Lern-Chreoden entstehen in Lernbiographien. Es sind gleichsam unsere impliziten, meist unbewußten alltäglichen Lerntheorien. Kösel verwendet die Metapher des Torhüters. Unsere Chreoden öffnen oder verschließen uns den Zugang zu einem neuen Thema oder einem neuen Buch. Der Autor unterscheidet Ich-Chreoden, Wir-Chreoden und Sach-Chreoden. Ich-Chreoden sind unsere „Programme“, das, was uns wichtig und unwichtig ist, was uns Spaß macht, wozu wir Lust haben, was wir uns zutrauen, unsere Lernenergie. Wir-Chreoden beziehen sich auf die Gruppe, auf das, was man von anderen hält und erwartet, was man mit der Gruppe machen möchte. Sach-Chreoden beziehen sich auf das Verhältnis zum Thema, zum Fach, darauf, ob es sich „lohnt“, sich intensiv mit einer Sache zu beschäftigen. Diese Chreoden sind affektiv verankert, und sie beinhalten „Handlungs-Imperative“, also Annäherungs- und Ver-

meidungstendenzen. Die Chreoden-Analyse erfordert eine biographische Selbstreflexion und ist Grundlage einer „subjektiven Didaktik“. Erst wenn eine Verständigung über die Lernchreoden möglich ist, kann die „Driftzone“, also das Feld, in dem gemeinsames Lernen möglich ist, eingeschätzt werden.

Daß die Chreoden-Analyse eine bisher vernachlässigte „didaktische Kompetenz“ erfordert, leuchtet mir ein, ebenso die konstruktivistische Ableitung solcher Chreoden. Andere Kapitel haben mich durch die Addition und Fülle der Spiegelstriche und Stichwörter eher verwirrt als orientiert. Manches wird mir zu schnell abgehandelt, z.B. der von W. Welsch übernommene Begriff der „transversalen Vernunft“; der didaktische Gehalt dieses Konzepts wird so nicht ausgeschöpft (S. 68).

So bleibt auch der Subjektbegriff der „subjektiven Didaktik“ offen, zumal sich der Autor ständig auf die Postmoderne beruft, die doch eher einer Entsubjektivierung Vorschub leistet.

Daß vieles gebündelt und vermischt wird, was in Mode ist (Bourdieu's Habitusbegriff, Bioenergetik, Transaktionsanalyse, Neurolinguistische Programmierung, Gestalt-Pädagogik, Psycho-drama usw.) hat schon R. Arnold angemerkt.

Dennoch: Ein Didaktik-Buch, das ästhetisch anspruchsvoll gestaltet ist, das durch die konstruktivistische Sicht und die z.T. verfremdende Terminologie die LeserInnen herausfordert, das vielleicht für die Erwachsenenbildung noch anregender ist als für die Schulpädagogik, das allerdings nicht nur gelesen, sondern auch intensiv diskutiert und kritisiert werden sollte.

Sammelbesprechung

Möglichkeiten der Bildung Älterer

(1) Bistum Aachen (Hrsg.)

Weiterbildung im Alter

Älterwerden und Bildung – Eine Dokumentation
(Luchterhand Verlag) Neuwied 1994, 165
Seiten, DM 29.80

(2) Institut für Sozialarbeit (Hrsg.)

Zeugen ihrer Zeit im Frankfurter Erzähl- café

Frankfurt/M. 1994, 79 Seiten, DM 5.00

Obwohl die Dokumentation der Aachener Fachtagung im Oktober 1992 im Titel gleich zweimal den Begriff „Bildung“ enthält, spielt er in den Texten selbst eine vergleichsweise geringe Rolle. Das liegt daran, daß einmal mehr gerontologische Aspekte in den Vordergrund gerückt sind und mit beträchtlicher Redundanz Stichworte wie „Junge Alte“, Differenzierung, Individualisierung und Unübersichtlichkeit behandelt werden (Tack, Burosch, Nägele, Schmidt) und daß die Existenz einer angemessenen Bildung Älterer geleugnet wird (Eirnbter-Holbrink). Bezeichnend ist auch, daß Altenpolitik, Altenarbeit, Altenbildung, ja Altenpflege oftmals nicht deutlich unterschieden werden. Wenn es am Ende im Kapitel „Ausblick“ heißt: „Die Zurückweisung der Defizithypothese des Alters darf nicht so weit führen, daß deshalb konkrete Defizite als Anforderung zur Intervention übersehen werden. Umgekehrt darf Altenarbeit nicht weiterhin mit defizitorientierter Arbeit gleichgesetzt werden. Die Unterscheidung ‚interessenorientiert‘ versus ‚notlagenorientiert‘ deckt diesen differenzierten Ansatz ebenfalls unzureichend ab“ (S. 156 f.), so sollte sich diese Sowohl-als-auch-Einstellung von selbst verstehen und dürfte nicht nur für den kirchlichen Bereich gelten. Viele der Referate und Berichte erwecken allerdings den Eindruck, als ob die Anforderung der Balance nur schwer zu vermitteln sei. So sind die interessantesten Beiträge Einzeldarstellungen, wie die des niedersächsischen Modells „Frauen um 60“ oder vor

allem der Aachener Versuch „Aspekte des Alterns in der modernen Kunst“. Wer sich in die Thematik erst einarbeiten will, kann sich auch auf die Beiträge von Arnim Kaiser: „Bildung und Lebenswelt“ und von Anette Niederfranke: „Bedeutung der Biographie für den Alternsprozess“ stützen.

Zu den in dem Buch vorgestellten Beispielen zum biographischen Lernen gehören auch ein „Erzählcafé“ und ein „Literaturcafé“. Wenn das erste ein „Oral-History-Projekt“ genannt wird, läßt dieser Titel schon erkennen, wie relativ beliebig mit den Bezeichnungen umgegangen wird. In beiden Fällen dienen die Veranstaltungen der Selbstauseinandersetzung der Beteiligten. Das Frankfurter Beispiel macht deutlich, daß dies nicht zwingend zu einem Erzählcafé gehört: Sein Initiator und Leiter, Michael Fleiter, berichtet über Entstehung und Intention des im Oktober 1990 begonnenen Projekts. Er verweist auf das Vorbild Berliner Initiativen und versteht sein Unternehmen als „personalisierte Stadtgeschichte“. Er fand dafür Resonanz sowohl bei den naturgemäß älteren Erzählern als auch bei einer wachsenden Zuhörerschaft. Dabei ist deren Rolle keineswegs nur die des Zuhörers. Es wird nicht nur zur Erinnerung, sondern auch zur Kommunikation angeregt. Dabei kommt es vor allem auch zu dem wünschenswerten intergenerationellen Gespräch. Das setzt allerdings gründliche Vorbereitung voraus, die dem dramaturgischen Moment des Erzählens zugute kommt. So können Information und Vergegenwärtigung ineinandergreifen, Geschichte tritt aus Alltagserzählungen in Erscheinung.

Nach weiteren Beiträgen zur Geschichte und Geschichtlichkeit u.a. von Iring Fetscher und Günther Böhme folgt dann eine Rückschau durch den Nachdruck von Zeitungsberichten, die die Vielfalt der Milieus, aus denen berichtet wird, erkennen lassen und auch eine Themenankündigung wie „Ich habe mehrere Leben gelebt“ (Clara von Arnim) verständlich machen.

Hans Tietgens

Besprechungen

Ingrid Conrady u.a. (Hrsg.)

Lernen ohne Grenzen

Suggestopädie – Stand und Perspektiven
(Gabal Verlag) Bremen 1993, 227 Seiten, DM 39.80

Wie nähert man sich als Nicht-Suggestopäde (d.h. jemand, der zwar einiges zum Thema gelesen und auch eine Demonstration miterlebt, aber weder als Lehrer noch als Teilnehmer Erfahrungen aufzuweisen hat) einem Verfahren, welches ein angstfreies, durch Kreativität und Eigeninitiative effizientes Lernen verspricht? Am besten, indem er erst einmal entspannt, seine eigene (weiter zurückliegende) Unterrichtserfahrung nicht als das Maß aller Dinge nimmt und sich für Neues öffnet.

In solchem Zustand des freundlichen, wenn auch kritischen Interesses nimmt er das Buch zur Hand, welches 47 Kapitel aufweist (einschließlich der verschiedenen Vorworte, Einleitungen und eines „Statt-Nachwortes“), gegliedert in die Hauptabschnitte *Schule, Betriebliche Aus- und Fortbildung, Erwachsenenbildung, Suggestopädie im Dialog mit anderen Methoden, Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Suggestopädie*. Damit sollen die unterschiedlichen Anwendungsfelder der Suggestopädie hervorgehoben werden. Man kann es auch so sehen, daß dies die Bereiche sind, aus denen die Beiträge kamen, wobei man gerade im Hinblick auf die Beispiele, die sich auf den Fremdsprachenunterricht beziehen, meist keine zwingende Zuordnung für den einen oder anderen Bereich vornehmen muß: Das, was für die Schule vorgeschlagen wird, läßt sich genauso gut im Bereich der Erwachsenenbildung anwenden wie auch umgekehrt. (Die Unterschiedlichkeit der rahmenrichtlinigen Zwänge in den einzelnen Bereichen sei allerdings deutlich hervorgehoben.)

Es ging den Herausgeberinnen wohl in erster Linie darum, eine ordnende Struktur über die sehr unterschiedlichen und von individuellen Erfahrungen geprägten Beiträge zu legen, um den (gewollten) Eindruck der Vielfalt nicht als Chaos erscheinen zu lassen.

In der Fülle der Artikel liegt eine der wichtigsten Botschaften, die das Buch transportiert: Es gibt nicht (mehr) die eine allein seligmachende, von dogmatischen Gralshütern be-

wachte suggestopädische Methode. Zweimal wird das geflügelte Wort zitiert: Es gibt keine Suggestopädie, es gibt nur Suggestopäden. Der geeignete Leser wird dementsprechend für seine Offenheit belohnt durch eine anregungspralle Palette von Unterrichtsvorschlägen, die so entspannend zu lesen sind, wie der suggestopädische Unterricht gestaltet sein soll (wenigstens in den Abschnitten I–IV, die wissenschaftliche Auseinandersetzung legitimiert sich teilweise durch eine größere Zähe).

Was ist der Zweck des Buches, wer sind die Adressaten? Wird das im Untertitel erwähnte Ziel, „Stand und Perspektiven“ zu verdeutlichen, erreicht? Offenheit und Flexibilität der heute praktizierten Suggestopädie sind sichere Werte, allerdings ist die Gefahr eines „anything goes“ nicht auszuschließen. Gibt es einen gemeinsamen Kern in der Vielfalt? Wenn es auch nicht in jedem Artikel ausdrücklich und vollständig aufgelistet ist (weil die Kenntnis als selbstverständlich vorausgesetzt wird?), so besteht Übereinkunft in den folgenden Punkten. Im Vordergrund steht ein ganzheitlicher Ansatz: Der Kursteilnehmer wird als Gesamtpersönlichkeit wahrgenommen. Dazu gehört, daß nicht nur der Verstand am Lernprozeß beteiligt wird, sondern auch die Gefühle. Daß der Mensch ein soziales Wesen ist, wird immer wieder betont. Alle Sinne sollen angesprochen werden. Aus diesen Gründen ist die Verbindung zur Musik sehr stark (die sog. Lernkonzerte, bei denen vor dem Hintergrund meist klassischer Musik – aber auch hier gilt: kein Dogma – ein Text vom Lehrer gesten-, mimik- und betonungsreich vorgetragen wird), ebenso zu Tanz, Spielen, Phantasiereisen, Entspannungsübungen. Durch die mehrkanalige Ansprache sollen vielfältige „Anker“ für Gedächtnis und aktive Verfügbarkeit des Lernenden gesetzt werden. Insbesondere soll die einseitige Bevorzugung der linken, analytisch-sequentiell arbeitenden Gehirnhälfte zugunsten einer („ganzheitlich“ erscheint hier in einer anderen Bedeutungsnuance) Berücksichtigung des gesamten Gehirns weichen, wobei der gleichzeitige, bildhafte Zugriff der rechten Gehirnhälfte besonders hervorgehoben wird. Ein dritter Aspekt von Ganzheitlichkeit liegt darin, daß man das Unterrichtsziel nicht nur auf die Vermittlung von Wissen oder Fertig-

keiten (z.B. fremdsprachliche oder berufliche Kompetenz) beschränkt sieht, sondern auch den Menschen in seinen emotionalen und sozialen Anteilen weiterentwickeln will.

In dieser Konsequenz erscheint die Suggestopädie als eine der Ausprägungen „humanistischer Pädagogik“. Immer wieder betont wird die Bedeutung des lernenden Individuums. Über das Eingehen auf verschiedene Lerntypen (visuell, akustisch, haptisch-motorisch) hinaus wird auch die Autonomie beschworen, den eigenen Lernweg zu planen oder sich auch mal aus dem Unterricht herauszuziehen etc. Das sind nun z.T. ganz allgemeine Kennzeichen für einen modernen Sprachunterricht, der lernerzentriert und plurimethodisch angelegt ist. Geht man auf die mikrodidaktische Ebene, so bleiben als letztes und einziges eigentlich nur die „Lernkonzerte“, wobei im Falle des Fremdsprachenunterrichts selbst hier „ketzerische“ Entwicklungen zu bemerken sind: In einem Beispiel wird über die Sinnhaftigkeit der begleitenden muttersprachlichen Übersetzung nachgedacht, in einem anderen wird der Platz des (zweiten) Lernkonzerts als Variable aufgefaßt.

Das alles liest man mit (positiver) Spannung, und der praktizierende Kursleiter, selbst wenn er kein Suggestopäde ist oder werden will, bekommt viele Anregungen. Sollte dieses Buch den ersten Kontakt zur Suggestopädie darstellen, dann wird der Leser erst nach der gesamten Lektüre etwas klarer sehen. Die vielen Facetten und die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen sprechen – um in der Philosophie der Suggestopädie zu bleiben – mehr die rechte Gehirnhälfte an, während die linke (die analytisch-sequentiell arbeitende) immer wieder zu neuen Hypothesenbildungen ansetzen muß, um neue Aspekte zu integrieren. Zwar gibt es in den Vorworten/Einleitungen und im letzten Kapitel „Universalität“ (die einen anderen Stellenwert als die anderen Anwendungsbereiche hat: Einerseits geht es um Suggestopädie-Unterricht an Universitäten, zum anderen wird hier systematisch-theoretisch über Suggestopädie reflektiert bzw. über empirische Untersuchungen referiert) synchrone und diachrone Strukturdarstellungen, aber wohl gemerkt am Ende des Bandes. Dies ist höchstwahrscheinlich gewollt, um dem eigenen Ansatz (Verhinderung einer linksseitigen analytischen Dominanz!) nicht zu widersprechen.

Widerstrebende Geister wird gerade dieser praxiszugewandte Teil überzeugen, wegen der Nähe zu anderen, nicht primär suggestopädisch orientierten „fortschrittlichen“ Unterrichtsformen. Wer nicht wissenschaftlich sich gebende Konstrukte wie die der „Desuggestion“ akzeptieren möchte, wird trotzdem überzeugend finden, daß eine angstfreie, entspannende Lernatmosphäre förderlich ist, und kann die konkreten Hinweise, wie man auf diese Weise „Lernbarrieren“ abbaut, mit Gewinn zur Kenntnis nehmen. Auch die in einigen Abschnitten dargestellten verwandten oder verwischtesten Ansätze des „Total Physical Response“ und des „Neurolinguistischen Programmierens“, die mit manchen Hypothesen nicht nur dem Rezensenten etwas obskur erscheinen (vgl. dazu den Abschnitt von Rupert S. Baur, einer der wenigen bekannten universitären Suggestopädie-Koryphäen), sowie die praktischen Vorschläge sollten nicht in Skepsis gegenüber dem (pseudo-)wissenschaftlichen Überbau zusammen mit diesem verworfen werden. Und damit rühren wir abschließend an einen wunden Punkt der Suggestopädie: Sie wäre trotz aller Sponti-Philosophie gerne auch wissenschaftlich anerkannt. Deshalb wird im Kapitel „Universalität“ über einige empirische Versuche berichtet, die im Endeffekt immer positiv ausfallen, wenn auch im einzelnen differenziert die Überlegenheit des suggestopädischen Ansatzes gegenüber Kontrollgruppen auf einem wackligen Fundament steht.

Den Skeptiker überzeugen die vorgelegten Resultate nicht, zu widersprüchlich sind die Aussagen im Detail zwischen den Untersuchungen. Manchmal kann man auch der Interpretation der Ergebnisse nicht ganz folgen: Im Beitrag von Beitinger u.a. wird eine Überlegenheit im Falle der „kommunikativen Performanz in Alltagssituationen“ und der „kommunikativen Aufgaben“ konstatiert, im Gegensatz zur „Konversationsfähigkeit“, wo die Kontrollgruppen besser waren (Testgrundlage war der Grundbaustein Englisch). Nun stellt der Testteil „Freies Gespräch“, im Artikel als Kommunikationsfähigkeit bezeichnet, die umfassendere Kompetenz dar. Die Bewältigung der „Alltagssituationen“ erfordert meist standardisierte Kommunikation, und die „kommunikativen Aufgaben“ beschränken sich auf das Erkennen der angemessenen sprachlichen Reaktion. Die von der Kontrollgruppe gezeig-

te bessere Leistung im „Freien Gespräch“ ist also höher zu bewerten. Auch die Ergebnisse der weiter angeführten Untersuchungen zeigen durchaus keine durchgängige Überlegenheit in den einzelnen Bereichen. Das ist eigentlich auch nicht verwunderlich bei der Vielzahl der Parameter im Versuch, bei der eine klare Zuordnung, welcher Ursache welche Wirkung gegenübersteht, immer noch genug Raum für andere Interpretationen läßt. Auch die Vereinahmung von gängigen Hypothesen über die unterschiedlichen Funktionen der linken und rechten Gehirnhälfte ist in ihrer Umsetzung in die Unterrichtspraxis in vielem kurzschlüssig und wenig belegbar.

Sei's drum. Dies hat beim Rezensenten auch nach der Lektüre keine Änderung der grundsätzlich positiven (wenn auch skeptischen) Haltung zur Folge gehabt. Es ist und bleibt ein sympathisches, lesenswertes, informatives Buch, das seinem Anspruch, einen Überblick über das zu geben, was heute in der Suggestopädie läuft, gerecht wird. Abschließend eine Bemerkung zum visuellen Kanal: Die vielen Schwarz-Weiß-Fotos im Buch regen durch ihre Offenheit zum Assoziieren an; aber die vielen Bäume haben nie Laub, und das macht ein wenig traurig. Das Licht ist jedoch schön; vielleicht ist es ja Frühling und die Bäume knospen gerade.

Gerhard von der Handt

Deutscher Kulturrat (Hrsg.) Kulturelle Bildung

Bd. 1: Konzeption Kulturelle Bildung: Analysen und Perspektiven

Bd. 2: Notwendigkeit oder Luxus: Perspektiven Kultureller Bildung
(Klartext-Verlag) Essen 1994, 448 und 298 Seiten, zus. DM 70.00

Mit diesen beiden Bänden legt der Deutsche Kulturrat umfassendes Material zur Situation und zu den Perspektiven der Kulturellen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland vor. Band 1 ist eine Neufassung der „Konzeption Kulturelle Bildung“, die 1988 erstmals vom Deutschen Kulturrat erarbeitet wurde. Die „Konzeption Kulturelle Bildung“ ist in drei Teile gegliedert. In den übergreifenden Darstellungen in Teil A werden die Einzeldarstellungen von Initiativen, Institutionen und Organisationen der Kulturellen Bildung, die sich in Teil B finden, unter folgenden Aspekten ausgewertet: Rahmenbedingungen kultureller Bildungs-

arbeit, Infrastruktur, Kooperation/Vernetzung, Qualifizierungsanforderungen.

Die Einzeldarstellungen in Teil B umfassen staatliche, konfessionelle und freie Träger sowie Initiativen aus den unterschiedlichen Bereichen der Kulturellen Bildung. Dabei werden folgende Sparten unterschieden: Musikalische Bildung, Theaterarbeit und Vermittlung in den Darstellenden Künsten, Leseförderung, Kulturelle Bildung in der Bildenden Kunst, Filmarbeit, Medienarbeit, Soziokulturelle Bildungsarbeit, Kulturelle Bildungsarbeit im Bereich Design, Kulturelle Bildung im Bereich Architektur, Kulturelle Bildungsarbeit der Kirchen.

Die Unterteilung ist im Detail schwer nachvollziehbar, so ist die kulturelle Bildungsarbeit von Volkshochschulen und Gewerkschaften im Bereich Soziokulturelle Bildungsarbeit zu finden, während z.B. die kulturelle Bildungsarbeit der Kirchen in einem eigenen Bereich dargestellt wird. Daß Medienarbeit neben der traditionellen Filmarbeit ursprünglich nicht vorgesehen war, spiegelt ein grundsätzliches Problem der derzeitigen Diskussion über die Kulturelle Bildung, nicht nur im Rahmen des Deutschen Kulturrates, wider.

Im Kapitel über kulturelle Bildungsarbeit der Volkshochschulen, erstellt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – werden der fächerübergreifende Kontext und der zunehmende Stellenwert interdisziplinärer Angebote hervorgehoben. Als eine wichtige Grundlage der Angebotsentwicklung ist die Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmenden genannt. Neben die traditionellen Kurse in den einzelnen Fachgebieten Kultureller Bildung sind inzwischen verstärkt projektorientierte Angebote getreten, die auf die Verknüpfung von Reflexion und aktiver, kreativer Kompetenzerweiterung abzielen. Perspektivisch wird die Auseinandersetzung mit Medien, Informations- und Kommunikationstechniken und mit der Erlebniskultur gefordert: zum einen, weil es sich um wichtige Faktoren kultureller Lebenszusammenhänge handelt, zum anderen, um auch Zielgruppen anzusprechen, die in den Volkshochschulen bislang kaum vertreten sind – etwa junge Erwachsene unter 25 Jahren und Männer. Um neuen Entwicklungen begegnen zu können, sind als übergreifende Themen Kultureller Bildung Wahrnehmungsschulung und Ästhetik benannt, die zunehmend wichtiger für die Alltags- und Lebensbewältigung werden. Als Folgerungen werden u.a. die fi-

nanzielle und personelle Sicherung der Qualität Kultureller Bildung an Volkshochschulen sowie die Fort- und Weiterbildung für pädagogische MitarbeiterInnen begründet und gefordert.

Im Kapitel „Medien und Erwachsenenbildung“ – erstellt vom Adolf-Grimme-Institut – wird auf die vielfältigen Zusammenhänge und Überschneidungen, aber auch auf die sehr unterschiedliche Entwicklung dieser Bereiche aufmerksam gemacht. Konstatiert wird, daß in den Medieninstitutionen und im öffentlich-rechtlichen Rundfunk und Fernsehen Bildungsfragen an Bedeutung verlieren, während in den Bildungseinrichtungen der Umgang mit Medienfragen zugunsten von Fragen der individuellen Qualifizierung zurückgeht. Als Probleme, die sich aus dieser Auseinanderentwicklung ergeben, sind u.a. die Dominanz der Medien gegenüber der Bildung hinsichtlich finanzieller Ressourcen, gesellschaftlichen Einflusses und des Begriffes von Ästhetik in der gesellschaftlichen Zieldiskussion sowie die veränderte Funktion von Medien und Bildung durch die allseitige und rasche Verfügbarkeit von Medieninformation und das insgesamt niedrige Reflexionsniveau zu Wahrnehmungsfragen benannt. Daraus ergibt sich die Forderung nach gezielter Verknüpfung der Aspekte und Tendenzen aus dem Medien- und dem Bildungsbereich, wie sie in Vorhaben und Projekten des Adolf-Grimme-Instituts und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung entwickelt und konzipiert sind.

Doch insgesamt liegen mit der „Konzeption Kulturelle Bildung“, die im Teil C noch Informationen über den Deutschen Kulturrat enthält, ausführliche Informationen über den Stand der Kulturellen Bildung vor. Das vorgegebene Raster (Aufgaben/Zielgruppen, Situation, Probleme, Folgerungen) erleichtert bei den Einzeldarstellungen die Orientierung und ermöglicht, wenn es angewendet wurde, einen schnellen Zugriff auf die zentralen Informationen. Die Publikation bietet umfassendes Datenmaterial zur Kulturellen Bildung, das für ErwachsenenbildnerInnen, WissenschaftlerInnen und PolitikerInnen, die sich mit Kultureller Bildung beschäftigen, unverzichtbar sein sollte.

Herbert Bohn

Mit Band 2 „Notwendigkeit oder Luxus: Perspektiven Kultureller Bildung“ legt der Deutsche Kulturrat die Dokumentation der gleich-

namigen Fachtagung 1993 in Potsdam vor. Die verschiedenen Beiträge ergänzen die „Konzeption Kulturelle Bildung“ insoweit sehr gut, als dort unter verschiedenen Perspektiven unterschiedliche Fragestellungen und Felder aus dem Bereich der Kulturellen Bildung thematisiert und problematisiert werden.

Neben den grundlegenden Referaten zu Themen wie Kulturelle Bildung als Kommunale Aufgabe, europäische Zusammenarbeit, Vermittlungsprobleme zwischen regionaler und europäischer Bildungspolitik, Ethik der Kulturellen Bildung und kulturelle Perspektiven im vereinten Deutschland finden sich in der Dokumentation Thesen und Anmerkungen zu den Arbeitsgruppen der Fachtagung. Die Themen der Arbeitsgruppen umfaßten: Rahmenbedingungen kultureller Bildungsarbeit, Qualifizierung und Management in der kulturellen Bildungsarbeit; Anforderungen an eine kulturelle Infrastruktur; Chancen und Begrenzungen von Kooperation und Zusammenarbeit; Kulturelle Bildung zwischen Sein und Design; (Selbst)Bildungsprozesse im Raum; Ästhetisches Lernen in der Kulturellen Bildung.

Die Vielschichtigkeit des Materials verschafft einen guten Überblick über den gegenwärtigen Stand der Diskussion. Dabei werden aber auch aktuelle Probleme deutlich. Unter den vierzig (!) AutorInnen findet sich eine einzige Autorin. Das Geschlechterthema wird in den Beiträgen vollständig ausgespart. Ähnlich wird das Generationenverhältnis, wenn überhaupt, nur unter der Perspektive des Kulturpessimismus bearbeitet. Deshalb verwundert es auch nicht, daß zwar immer wieder auf die zentrale Bedeutung der Informations- und Medientechniken für die gesellschaftliche Entwicklung hingewiesen wird, aber eine produktive Auseinandersetzung mit den kreativen Möglichkeiten des Umgangs mit neuen Techniken für die Kulturelle Bildung nicht stattfindet.

Betrachtet man die gesellschaftliche Entwicklung, so müten doch einige Beiträge dieser Dokumentation wie „Rückzugsgefechte“ einer sich nicht mehr verstanden fühlenden Generation von – zumeist – Funktionären der Kulturellen Bildung an. Trotz dieser Probleme ist die Publikation als Grundlagenmaterial für die Diskussion um Kulturelle Bildung sehr wichtig. Für die Entwicklung von Perspektiven für die Kulturelle Bildung ist sie vielleicht zu we-

nig an einigen wichtigen Herausforderungen orientiert.
Richard Stang

Leo Ensel (Hrsg.)

„Warum wir uns nicht leiden mögen ...“
Was Osis und Wessis voneinander halten
(Agenda-Verlag) Münster 1993, 218 Seiten,
DM 25.00

Der Herausgeber hat im Rahmen eines sozialpsychologisch orientierten Forschungsprojektes der Universität Oldenburg in den Jahren 1991 und 1992 einen Verständigungsversuch zwischen west- und ostdeutschen Studierenden unternommen; dieses Experiment stellt er zusammen mit 18 Autorinnen und Autoren nicht nur der scientific community, sondern einer politisch und pädagogisch interessierten Öffentlichkeit vor. Die Publikation will beitragen zur „Selbstreflexivität empirischer Sozialforschung bei der Erkundung der psychosozialen Folgen der deutschen Vereinigung“ (S. 54). In sechs Kapiteln und drei „Ausblicken“ kommen MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen mit ihren Lebenserinnerungen und Seminarerfahrungen zu Wort. Zwei einleitende Kapitel sind individuelle Ausflüge in west-östliche Vergangenheiten. Daß die Seminarberichte („Spiele ohne Grenzen“) mit andragogischem Vorverständnis gelesen werden können, liegt an der detailgenauen Beschreibung und Interpretation von Kommunikationsprozessen. Ensel und seine KollegInnen beschönigen weder situative Pannen noch Planungsfehler. Der LeserIn/dem Leser wird veranschaulicht, wie in Ost-West-Seminaren vielerlei Verständigungsblockaden entstehen können und was diese für die Lerngruppen wie für pädagogisch Handelnde bedeuten. Ensels Team sucht die „doppelbödigten Situationen“ (E. Meueler) zwischen Bildungsarbeit und Therapie unerschrocken auf und hat damit die ohnehin komplizierte Interaktion vermutlich erschwert. Eine nachträgliche Problematisierung dieses ‚Changierens‘ zwischen zwei Disziplinen – der Psychologie und der Erwachsenenbildung – fehlt bedauerlicherweise. Einzelne Praxisberichte wenden sich den „Motiven, Unsicherheiten, Ängsten und Erfahrungen eines westdeutschen ForscherInnenteams“ zu (S. 54). Offenkundige Asymmetrien werden selbstkritisch unter anderem auf die Moderation durch Westdeutsche zurückgeführt.

Die Gruppen tauschten sich verbal und nonverbal unter anderem aus über die Beziehungen zur Elterngeneration, über Unterschiede im west-östlichen Sprachverhalten, über das Geschlechterverhältnis und über den (imaginierten) Alltag während der NS-Herrschaft. In methodischer Hinsicht dominierten szenische Darstellungen; zeitgenössische literarische Texte bildeten die Grundlage für Rollenspiele und Diskussionen. Fotos fungierten als Spiegelungen und waren Anlässe, über (Körper-)Haltungen und Verhaltensweisen miteinander ins Gespräch zu kommen. Das Thema „Geschlechterverhältnis“ beispielsweise hat mehr Einstellungsunterschiede als Gemeinsamkeiten zwischen den Studierenden aus den neuen und den alten Bundesländern offenbart: Die Ostdeutschen hielten das demonstrativ Emanzipatorische westdeutscher Paarbeziehungen für aufgesetzt. Die „Frauenfrage“, hieß es, sei in der DDR bereits gelöst gewesen, so daß aus ostdeutschem Blickwinkel das Betonen weiblicher und männlicher Autonomie überflüssig erschien. Westdeutsche TeilnehmerInnen dagegen beurteilten ostdeutsche Paare kritisch und fühlten sich durch deren eher traditionelle Mann-Frau-Kommunikation provoziert. Dieses Beispiel zeigt, wie wenig sich historisch gewachsene kulturelle Unterschiede wechselseitig ‚vermitteln‘ lassen, so daß unerwartet Grenzen des Verstehens eingestanden werden mußten. Nicht zuletzt angesichts solcher Dissonanzen gewinnt Leo Ensels Überlegung an Plausibilität, im Prozeß der deutsch-deutschen Annäherung müsse über Ansätze interkulturellen Lernens neu nachgedacht werden (M. Friedenthal-Haase hat schon 1992 ähnlich argumentiert): „Wenn das Aufeinanderprallen von West- und Ostdeutschen nicht die Herausforderung an die vielzitierte multikulturelle Gesellschaft ist, dann weiß ich nicht, was das Wort bedeuten soll“ (S. 48). Einige Beiträge des Bandes formulieren Kritik an den „Zoo-Effekten“, d.h. den ethnologischen Blicken der West- auf die Ostdeutschen. Den AutorInnen aus Oldenburg sind – und das hat Effekte dieser Art unterstützt – kulturelle Phänomene und Konventionen aus der Frühzeit der Bundesrepublik „drüben“ erneut begegnet. Oder, wie es Michael Rutschky (1994) als Zeitreise-Erfahrung zum Ausdruck gebracht hat: „Die DDR erweist sich immer wieder als Vergangenheit der BRD.“

Obwohl Leo Ensel eine blockverhaftete politische Begrifflichkeit – „die Ostdeutschen, die Westdeutschen“ – für anachronistisch hielt, fiel ihm auf, daß viele TeilnehmerInnen seiner Veranstaltungen ausdrücklich (und zunehmend) der einen bzw. der anderen Gesellschaft zugeordnet sein wollten. Es bleibt zu fragen, inwieweit organisierte Verständigungsversuche, quasi als hidden curriculum, einer Renaissance überholter, gleichwohl vertrauter Kollektive Vorschub leisten, ein Dilemma, das auch in Seminaren anderer Träger virulent wird.

Ensel neigt zu überschwenglichen Formulierungen, beispielsweise wenn er den „größeren inneren Reichtum“ der Leipziger TeilnehmerInnen hervorhebt und mitteilt, an einem Abend seien alle Anwesenden „richtig glücklich“ gewesen; die Qualität des Bandes insgesamt wird dadurch nicht geschmälert. Ensels Projektdokumentation stößt die Praxisreflexion in der deutsch-deutschen Bildungsarbeit an, und sie tut dies erfreulich kurzweilig.

Heidi Behrens-Cobet

Ralf-Dietmar Hegel/Martin Müller/Michael Wolf

Die produktive Kraft der Unfreiheit

Eine empirische Studie zu ostdeutschen Biographien in der „Wendezeit“ (Schibri-Verlag) Milow 1994, 186 Seiten, DM 19.80

Seit der „Wende“ ist eine nicht unbeträchtliche Fülle von wissenschaftlicher Literatur entstanden, die sich dem Generalthema „Der Ostdeutsche – das unbekannte Wesen“ subsumieren ließe. Weltbilder, Mentalitäten, Einstellungen, Werte, Präferenzen, Handlungsmuster, Konsumgewohnheiten und Kommunikationsformen von Ostdeutschen wurden untersucht. Dies in so unterschiedlichen Bereichen wie beispielsweise Soziologie/Integrationsformen/ Sozialverhalten, Politik/Parteienakzeptanz/ Wählerverhalten, Ökonomie/Werbung/Konsumverhalten, Bildung/Erwachsenenbildung/ Lernverhalten. Die vorliegende Arbeit steht in diesem Kontext, doch sie stellt sich ihm nicht. Bis auf Ausnahmen findet man keinen der einschlägigen Titel erwähnt oder einbezogen: weder Becker/Becker/Ruhlands Arbeit zum Wandel ostdeutschen Lebensgefühls noch Gensickes Untersuchungen zur Mentalitätsentwicklung in Ostdeutschland, weder

Drostes oder Icks personalwirtschaftliche Überlegungen noch Röslers, Kuwans oder Weinbergs bildungstheoretische und -praktische Analysen oder Straatemanns Standardtext zu psychologischen Bedingungen in den neuen Bundesländern – um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Das ist schade, hätte doch der Bezug darauf einerseits die hier vorgelegten Ergebnisse zum Teil beträchtlich vertieft, andererseits aber ihre Besonderheiten und Verdienste deutlicher machen können. Diese sind fraglos vorhanden und erwähnenswert. *Erstens* kann die Untersuchung an originäre theoretische Vorarbeiten anknüpfen, wie sie von K.-F. Wessel und seinen Mitarbeitern am – nun leider „eingestampften“ – Interdisziplinären Institut für Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik (IIWH) der Humboldt-Universität zu Berlin geleistet wurden. Schwerpunkt des Ansatzes war, ausgehend von Überlegungen zur menschlichen Individualentwicklung und Selbstorganisation life-span-Beobachtungen durchzuführen und in diesem Rahmen Akkulturationsprozesse zu thematisieren.

Zweitens entwickeln die Autoren, darauf fußend, teils als Voraussetzung, teils als Resultat biographischer Erhebungen ein deskriptives Modell mit den Dimensionen 1) *prägende Ereignisse und Situationen*, 2) deren *direkte Wirkungen*, 3) deren *Verhältnis*, d.h. 1)/2), 4) *typische biographische Bewältigungsstrategien*, und 5) *individuelle Bewältigung von Wandel*. Diese Dimensionen werden durch einzelne Elemente weiter untersetzt (S. 25 ff.). Zur Verifizierung dieser Dimensionen und Elemente wird eine generelle Methodik der Datengewinnung und -analyse entwickelt (S. 46 ff.), die *halbstandardisierte Tiefeninterviews* benutzt, und im Gegensatz zum sogenannten *etischen Standpunkt* (Kulturanalyse von den Paradigmen einer anderen, fremden Kultur her) einen *emischen Standpunkt* (Kulturanalyse von den selbstgesetzten, eigenen Paradigmen einer jeweiligen Kultur her) favorisiert. Der hier vorgelegte Gesamtbericht umfaßt 37 Interviewte (S. 49).

Drittens setzt die Beschreibung des Wandlungsprozesses als Akkulturation voraus, daß man die jeweiligen Gesamtheiten ost- und westdeutscher Mentalitäten, Werte und spezifischen Verhaltensweisen tatsächlich als unterschiedliche *Kulturen* ansieht, daß man also einen konsequent kulturwissenschaftlichen

Blickpunkt einnimmt und den Prozeß als soziokulturellen Prozeß begreift. Das tun die Autoren mit Erfolg. Kultur wird dabei zunächst als handlungsleitendes Regelsystem von Kontrollmechanismen, Plänen, Rezepten, Regeln, Instruktionen begriffen, dessen Elemente in den alltäglichen Handlungen nachgewiesen werden können (S. 11). Völlig zustimmen ist ihrer Ansicht, daß *Fragebögen über Kulturde-terminanten* gewöhnlich die Invarianz kultureller Grunddimensionen voraussetzen. Sind es gerade diese Dimensionen, die sich wandeln, haben entsprechende Ergebnisse nur geringe Aussagekraft; über *offene Fragen* gewonnene, kontextreiche Aussagen sind in dem Falle viel inhaltsreicher. Auch insofern ist der emische Standpunkt tatsächlich zu bevorzugen.

Viertens ergeben sich aus entsprechenden Tiefeninterviews, die mit den 37 Personen durchgeführt wurden, außerordentlich interessante *Tendenzen*. Zu ihnen zählen die Autoren „insbesondere die relative Wertkonstanz, verbunden mit nostalgischen Phänomenen und einer starken emotionalen Labilisierung. Uns fiel die Diskrepanz zwischen der bewußten Anpassung der Orientierung an die neuen soziokulturellen Kontexte und der emotionalen Bewertung dieses Vorgangs auf“ (S. 127). Die Autoren skizzieren *zentrale Momente ostdeutscher Biographien* im Zeitwandel zwischen Vergangenheit, Bewältigung des Wandels und Zukunft (S. 65 ff.). In ihrer Zusammenfassung zu *kognitiven Mustern und emotionalen Bewertungen im soziokulturellen Wandel* (S. 127 ff.) machen die Autoren auch für künftige Bildungsarbeit in Ostdeutschland wichtige Aussagen (S. 149 f.). So prognostizieren sie 1) zunehmende Abwehrhaltungen gegenüber der Entwertung von DDR-Biographien, eine scharfe Zurückweisung von Forderungen nach Beuren oder Bedauern von biographischen Stationen, 2) eine Verstärkung des Kontrasteffekts zwischen unsozialen Komponenten der Marktwirtschaft und solchen der sozialen Sicherheit in der DDR, 3) Nostalgiephänomene angesichts kritischer öffentlicher Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit, insofern diese eben als Entwertung eigener Biographien oder als „Schönreden“ negativ erlebter Elemente der Marktwirtschaft empfunden werden, 4) die zunehmende Relativierung negativer Bewertungen von ‚Sozialismus‘, was immer darunter verstanden werden mag.

Zwei kritische Anmerkungen zuletzt, eine inhaltliche, eine eher formale. Der von den Autoren akzeptierte – und oben zitierte – *Kulturbegriff* erscheint mir für das, was in der Arbeit tatsächlich durchgeführt wird, ziemlich ungeeignet. Ein „handlungsleitendes Regelsystem von Kontrollmechanismen, Plänen, Rezepten, Regeln, Instruktionen“ kann auf Kognitionen wie auf Wertungen gebaut sein. Was sich aber in allen Untersuchungen zum kulturellen Wandel zeigt, ist gerade die Zentralität von Werten – und ihres Wandels – gegenüber Kognitionen. Das von den Autoren beobachtete Phänomen der Wertkonstanz angesichts sich wandelnder und durchaus zutreffend kognizierter Realität (sonst wäre ja eine „bewußte Anpassung“ gar nicht möglich) erfordert wohl zwingend, Max Weber in der Ansicht zuzustimmen: „Der Begriff der Kultur ist ein Wertbegriff ... ‚Kultur‘ ist ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens.“ Tatsächlich ändern sich beim Kulturwandel nicht Handlungs- und Interaktionsmuster und *daneben* Werte, Normen und Bezugssysteme (S. 16) sondern die Wandlungen von Werten, Normen und Bezugssystemen bewirken Wandlungen von Handlungs- und Interaktionsmustern. Gerade das machen die Autoren mit ihren Ergebnissen zum soziokulturellen Wandel emotionaler Bewertungen vollkommen deutlich!

Formal mutet die extensive Statistik des Teils A (Biographien im Zeitwandel), einschließlich der zahlreichen Diagramme und Ergebnistabellen, angesichts der Stichprobengröße von 37 Personen – und der beschriebenen Zufälligkeit, mit der sie zustandekam – ein wenig merkwürdig an. Die verwendeten „Variablen“, im Anhang auf 12(!) Seiten aufgelistet, machen den Text dieses Teils fast unlesbar, zumal die Formalisierung, die offenbar einer größeren Studie entstammt, weder richtig erläutert noch in ihrer Absicht einsichtig wird. Man gewinnt den Eindruck, daß es sich keineswegs um Abkürzungen für numerisch variierende Parameter, sondern einfach um Abkürzungen sprachlicher Ausdrücke handelt, die natürlich auch die gutwilligsten Lesenden nicht im Kopf behalten können.

Lesbarkeit und Lesende möchte man aber diesen Untersuchungsergebnissen wünschen, denn sie tragen zu einem Verständnis langfristig überdauernder ostdeutscher Befindlichkeit

ten bei, das für Politiker, Journalisten, aber auch für in der Weiterbildung Tätige von Nutzen sein kann. John Erpenbeck

Detlef Horster
Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis
(Leske und Budrich Verlag) Opladen 1994, 137 Seiten, DM 22.50

Das Buch ist getragen von dem Anliegen, die „Ferne philosophischen Denkens zum Leben“ zu verringern, d.h. mit Hilfe Sokratischer Gespräche Menschen eine Möglichkeit zur Verbesserung der Kommunikation, der Schulung des Zuhörens, der argumentativen Begriffsklärung und der Einübung einer moralischen Haltung, die auf der Anerkennung der Gleichwertigkeit der Gesprächspartner beruht, anzubieten. Diese Intention, die auch schon die Sokratischen Dialoge der Antike verfolgten, wird unterstützt durch eine theoretische Grundlegung Sokratischer Gespräche für die heutige Zeit und durch eine praktische „Anleitung für das Leiten Sokratischer Gespräche“.

Der Autor wertet dazu Erfahrungen aus, die er als Leiter von ca. 200 Sokratischen Gesprächen in den vergangenen fünfzehn Jahren gesammelt hat. Zwei Drittel des Buches beschäftigen sich dementsprechend mit der „Praktischen Durchführung Sokratischer Gespräche“. Die ersten beiden Kapitel – „Zur geschichtlichen Entwicklung der Sokratischen Methode“ und „Theoretische Grundlagen des Sokratischen Gesprächs heute“ – setzen sich mit den veränderten Bedingungen des Philosophierens im Gespräch auseinander und bilden die Basis der praxisrelevanten Reflexionen.

Darüber hinaus ist Horsters Buch eine Würdigung und kritische Auseinandersetzung mit Leonhard Nelson, dem Göttinger Philosophen, der 1922 an die antike dialogische Form des Philosophierens anknüpfte und als Begründer der Sokratischen Methode gilt, und mit Gustav Heckmann, einem Schüler Nelsons, der sich „wie kein anderer um die authentische Weiterentwicklung des Sokratischen Gesprächs bemüht hat“ (S. 29). Gustav Heckmann, von dem Horster die Sokratische Gesprächsform erlernte, ist das Buch gewidmet.

Hinweise und Vorschläge zur zeitgemäßen Weiterentwicklung von Theorie und Praxis betonen im wesentlichen die Differenzen zwischen Horsters Auffassungen und denen Nel-

sons und Heckmanns, insbesondere hinsichtlich des zugrundeliegenden Wahrheitsbegriffes und der methodischen Verfahrensweisen. Ein Rückgriff auf den antiken Sokrates, in dessen Tradition die beiden „Lehrmeister“ stehen, erscheint Horster notwendig. Bestimmte Passagen der klassischen sokratisch-platonischen Dialoge (Phaidon, Parmenides, Laches) werden interpretiert und auf ihre aktuelle Bedeutung befragt. Ferner gibt Horster einen kurzen historischen Abriss der Paradigmenwechsel in der Philosophie von Metaphysik/Ontologie über Bewußtseinsphilosophie/Mentalismus zu Sprachphilosophie/Pragmatismus, um zu verdeutlichen, daß mit den Wenden in der Philosophie auch im Sokratischen Gespräch die Auffassungen über Wahrheit, Vernunft und Verständigung modifiziert werden müssen. Horsters Analyse der von Heckmann zwischen etwa 1950 und 1980 mit Studierenden der Universität Hannover durchgeführten und aufgezzeichneten Sokratischen Gespräche „deutet darauf hin, daß er (Heckmann) von einem ontologisch-metaphysischen Standpunkt ausgeht, von dem aus man eine Wahrheit annehmen kann, die außerhalb jedes kulturellen Zusammenhangs liegt“ (S. 39). Die „linguistic turns“ und die „pragmatic turns“ machen deutlich, daß wir unsere Erkenntnisweise in der intersubjektiven Alltagspraxis entwickeln und „keinen archimedischen Punkt außerhalb unserer kulturellen Entwicklung und kein kosmisches Exil (haben), von dem aus wir beurteilen könnten, was objektive Erkenntnis ist, die zur absoluten Wahrheit führen könnte“ (S. 47). Diese Erkenntnis will Horster in die Theorie des Sokratischen Gesprächs integrieren, ohne daß dies zwangsläufig seinen originären Charakter verlieren muß. Für die Beibehaltung der Ernsthaftigkeit „wahrheitssuchender“ Argumentation erscheint Horster ein Wahrheitsbegriff im Sinne eines ethisch-moralischen Prinzips angemessen. „Da aber in allen Kulturen die Welt wahrgenommen wird und einem Gegenüber in der Überzeugung etwas von diesen Wahrnehmungen mitgeteilt wird, muß man ... davon ausgehen, daß dieses Wahrgenommene auch als wahr gelten soll. Somit ist das, was die Menschen aller Kulturen unterschiedslos miteinander verbindet, der Wahrheitsanspruch ihrer Aussage“ (S. 47). Entsprechend realistisch und bescheiden formuliert Horster den Anspruch an die Praxis des Sokratischen Gesprächs: „Ich sage den Teilnehmerinnen

und Teilnehmern zu Beginn stets, daß Wahrheit im Sokratischen Gespräch heißt, daß es die Wahrheit für diejenigen ist, die in der Runde sitzen. Und das auch nur für die Zeit, in der das Gespräch geführt wird“ (S. 57). Mit der Ausformulierung der Gesprächsregeln und der genauen Darstellung der möglichen Abstraktionswege möchte Horster einen weiteren Beitrag zur zeitgemäßen Fundierung des Sokratischen Gespräches leisten. Mit einer Bestimmung der Abstraktionswege nach Diskurstypen (insbesondere in Anlehnung an Habermas und Schnädelbach) versucht er, den Leiterinnen, Leitern und Teilnehmenden die Vorgehensweise bei der Begriffsklärung oder Wertentscheidung im Sokratischen Gespräch durchschaubar zu machen. So enthält das dritte Kapitel eine detaillierte Schilderung der einzelnen Abstraktionswege und -schritte an ausgewählten Fragestellungen, wie z.B.: „Was ist ein sinnvolles Leben?“, „Bringt uns die Technik eine bessere Zukunft?“. Dieser umfangreichste Teil des Buches enthält eine Fülle von praxisrelevantem Material, das für künftige und auch erfahrene Leiterinnen und Leiter Sokratischer Gespräche eine unschätzbare Hilfe sein kann. Sehr offen und bereit, Anspruch und Wirklichkeit zu vergleichen, werden einzelne Vorbereitungsschritte, Veranstaltungsrealität und Supervisionssitzungen dargestellt (z.T. wörtlich protokolliert) und ausgewertet.

Die Leserin/der Leser erhält einen guten Einblick in die theoretischen Hintergründe, die Intentionen und die Arbeitsweise des „Horster-Kreises“. Ob „die im Sokratischen Gespräch neubestimmten Begriffe Maßstäbe für die Analyse realer Verhältnisse (sind) ... und mehr Sicherheit bei alltäglichen Einschätzungen geben und ein besseres Zurechtkommen im Alltag ermöglichen“ (S. 7), sei den Teilnehmenden zur Beurteilung überlassen. Erika Seidel

Silvia Kade (Hrsg)

Individualisierung und Älterwerden

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1994, 179 Seiten, DM 19.00

Spätestens seit dem Buch von Ulrich Beck über die „Risikogesellschaft“ ist Individualisierung zu einer Schlüsselkategorie, vielleicht sogar zu einem neuen Paradigma der Sozialwis-

senschaften geworden. Die Chancen und Probleme einer solchen „Freisetzung“ wurden bisher vor allem für Frauen und Arbeitslose diskutiert. In der vorliegenden Veröffentlichung wird erörtert, welche Lernherausforderung die Individualisierung für Ältere beinhaltet. Vorausgegangen ist dieser Publikation ein interdisziplinäres Kolloquium der PAS mit ExpertInnen der Erwachsenenbildung und der Sozialwissenschaften.

S. Kade skizziert einleitend den Rahmen für die Einzelbeiträge. Sie schreibt: „Nach Lage der Dinge ist die Individualisierungsthese das brauchbarste Konstrukt, um sozialstrukturellen Wandel und die individuellen Differenzierungsprozesse des Älterwerdens zugleich zu fassen“ (S. 9). Sie beschreibt die Individualisierung des Älterwerdens als „paradoxen Weg in die Moderne“ (S. 17).

Modernisierungstheoretisch argumentiert auch R. Schmidt. Er macht auf die Geschichte der Individualisierung seit der Renaissance aufmerksam und warnt mit Blick auf die Gegenwart: „Das Individualisierungstheorem färbt sich allerdings dann ideologisch ein, wenn unübersehbar wird, daß zugleich Abhängigkeiten von gesellschaftlichen (und anonymen) Großsystemen wachsen“ (S. 70).

A. Niederfranke plädiert für eine geschlechtsspezifische Betrachtung Älterer, nicht nur weil ältere Frauen in der Mehrheit sind, sondern auch weil „kumulative Benachteiligungen älter werdender Frauen im materiellen wie immateriellen Bereich“ zunehmen. (S. 46) Doch auch innerhalb der Gruppe älterer Frauen dürfen „Pluralisierungstendenzen“ nicht übersehen werden.

F. Karl beschreibt mögliche Konsequenzen für die Bildungsarbeit mit Älteren. Die „übliche Komm-Struktur der Bildungsangebote“ ist unzureichend, wünschenswert sind Formen „aufsuchender Bildungsarbeit“, wie sie in einem Kasseler Modellprojekt erprobt wurden (S. 77). Wichtig ist m.E. auch F. Karls Hinweis auf die Notwendigkeit einer intergenerativen Bildungsarbeit. „Statt einer Subkultur der Älteren sind neue Leitbilder des Aufeinander-Zugehens der Generationen und Bevölkerungsschichten vonnöten“ (S. 78).

Ch. Schachtner stellt das „Verschwinden des Alters“ dar: „Jugendlichkeit ist das Markenzeichen der neuen Alten, mit dem sie zur pressure-group geworden sind“ (S. 87). Alter ist ein Konstrukt. Entscheidend ist, welche Zeichen

gesetzt werden, denn „Macht entfaltet sich in alltäglichen Gesten, Sympathien, Angeboten, Komplimenten, aber auch in Abneigungen, Zutrittsverboten, in Bildern auf Plakat- und Kinowänden ...“ (S. 91).

W. Mader behandelt einen Aspekt, dessen Praxisrelevanz unumstritten ist, der aber in der EB-Literatur selten systematisch bearbeitet worden ist, nämlich Emotionalität und Individualität. Er begründet die These, daß die Emotionalität eines Menschen relativ stabil ist und deshalb die Biographie nachhaltig strukturiert. „Sozial vorgegebene und deshalb schon früh im Heranwachsen und Erwachsenwerden angeeignete emotionale Empfindungsmuster wirken im weiteren Lebenslauf fortan als strukturbildende Organisatoren weiterer Erfahrungen und bekommen mit zunehmendem Alter den Charakter sich selbst erhaltender und erfüllender selbstreferentieller Systeme“ (S. 100). Emotion und Kognition bedingen sich gegenseitig; nicht nur haben Emotionen „einen impliziten kognitiven Gehalt“, auch Kognitionen sind emotional getönt (S. 104).

Mader verweist auf sozialkonstruktivistische Emotionsforscher, die m.E. in der deutschen Konstruktivismusdiskussion noch vernachlässigt worden sind.

D. Mittel diskutiert die erwachsenenpädagogische Bedeutung des autobiographischen Erzählens in der Altersbildung. Erwachsenenbildung vermag dem Verfall der Erzählkultur gegenzusteuern. Er unterscheidet in didaktischer Absicht das Erzählen, das Beschreiben und das Argumentieren. Exemplarisch interpretiert er ein von Ch. Schachtner publiziertes Erzählbeispiel aus einem Volkshochschulkurs. „Die Didaktisierung des biographischen Erzählens kommt in der Altenbildung immer dann zur Geltung, wenn die Biographie der TeilnehmerInnen Ausgangspunkt, thematisches Zentrum und Ziel des Lernprozesses ist“ (S. 135). S. Kade weist auf die Schattenseiten einer Individualisierung im Alter hin, auf eine „Individualisierung wider Willen“. Sie problematisiert altersspezifische Bildungsangebote, die in der Regel dem Bedürfnis Älterer nach Integration nicht gerecht werden. Sie weist auf die geringe Akzeptanz von Vorbereitungsphasen auf den Ruhezustand hin: „Bloße Problemantizipation scheint kein Lernanlaß zu sein, erst das eingetretene Altersproblem bringt auf den Weg“ (S. 141). Aufgrund eigener empirischer Erhebungen bekräftigt S. Kade die Thesen,

daß kaum Seminare besucht werden, um dort Gleichaltrige zu treffen, daß die meisten thematischen Interessen biographisch begründet sind, daß die Themenauswahl autonom erfolgt, der Lernstil aber biographieabhängig ist. Anders formuliert: Die Themen wechseln, die Lernzugänge bleiben stabil. Der „Veränderungsdruck“ legt eine Weiterbildung nahe: „Wider eigenes Wollen und die Schwerkraft des Alters wurden neue Kompetenzen und Kräfte freigesetzt, nachdem Bildung zu einem Teil der Alltagsbewältigung geworden ist“ (S. 150).

H. Tietgens fragt, ob es sich bei dem biographischen Lernen um mehr als eine „Modewelle“ handelt. Er unterscheidet unterschiedliche Formen des didaktischen Umgangs mit Biographien, u.a. VHS-Angebote, die allgemeine Verhaltensprobleme behandeln, und Seminare, in denen kritische Lebensereignisse behandelt werden. Dabei erinnert er sich an die von H. Thomae bereits 1959 definierten „Lebensthematiken“ und an die Erkenntnisse über „Coping-Strategien“ (S. 167).

J. Kade unterscheidet die Perspektive des pädagogischen Handelns von der „Aneignungsperspektive der TeilnehmerInnen“ (S. 169), anders formuliert: Differenzen zwischen organisierter Pädagogik und selbstgesteuerter Bildung. Er erörtert die Interessen, die zur Ausdehnung der Pädagogik bis in die dritte Lebensphase geführt haben, wobei er ökonomische Interessen, Professionsinteressen und sozialpolitische Interessen unterscheidet. „Worauf gerade die Erfahrungen der Altenbildung aufmerksam machen, ist die Einseitigkeit des Bildungsbegriffs, der menschliche Entwicklung auf Steigerung und Vervollkommnung hin modelliert“ (S. 167).

Insgesamt ein lesenswertes Buch. Die Absicht, soziologische, psychologische und pädagogische Sichtweisen zu verzahnen, ist m.E. voll gelungen. H.S.

Walter Leirman Four Cultures of Education

Engineer – Expert – Communicator – Prophet
(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1994, 156 Seiten,
DM 64.00

Walter Leirman, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Leuven (Belgien), ist in Deutschland vor allem als Mitherausgeber des auch heute noch lesenswerten Ban-

des „Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten“ des Handbuches für Erwachsenenbildung bekannt. Auch im vorliegenden Buch stellt er wieder seine weiten Kenntnisse der internationalen Diskussion unter Beweis.

Zentrale Aussage dieses Buches ist – mit Bezug auf die Postmodernismusdebatte – eine Perspektive der Pluralität (S. 18): Er unterscheidet vier Paradigmen, „Kulturen“ (die er versteht als Satz von überindividuellen Werten, Normen und Annahmen) von (Erwachsenen-)Bildung.

Als *erste Kultur* stellt er die „*Experten-Kultur*“ dar, in der „the power of knowledge leads to power over life“ (S. 21). Der Erzieher übernimmt in dieser Kultur die Rolle des Informanten und Experten und führt den Lernenden mit rational-empirischen Strategien zu den vom Lerner zu akzeptierenden Zielen (S. 27); Forschung orientierte sich an Effizienzuntersuchungen, „Didaxologie“ entwickelt entsprechende Lehrmethoden. Diesem Experten-Paradigma schreibt er auch moralische Erwartungen zu: Wissen ist die Basis des autonomen, wohl-informierten und verantwortlichen Bürgers.

Eine *zweite Kultur* bezeichnet er als „*engineering culture*: action-oriented education changes the world“ (S. 47). Bezugnehmend auf den Planungs- und Fortschrittsglauben der 50er und 60er Jahre beschreibt er eine Erziehungskultur, die einem „sales model“ (S. 56) folgt: Der Pädagoge als change agent versucht seine Klientel von der Bedeutung seines Angebotes zu überzeugen, demonstriert die Vorteile und plant sorgfältig jeden Schritt, bis eine hohe Annahmerate bei seinen Klienten erzielt ist. Diese Erziehungskultur dient dazu, die Maschinerie zu ölen, die Effizienz zu steigern. Handlungsforschung war angesagt, technologisch-experimentell das Paradigma.

In einer *dritten Kultur*, der „*culture of prophetic education*“, geht es um Grundwerte wie Gerechtigkeit, Frieden, Respekt vor Mensch und Natur. Visionen wie Martin Luther Kings „I had a dream“ oder Condorcets „Allgemeiner Erziehungsplan“ von 1792 illustrieren für Leirman diese „prophetische“ Bildungsidee, die er nicht auf religiöse Bewegungen eingrenzt. In den pädagogischen Strömungen Ende der 60er Jahre findet er diese Bildungsidee wieder: emanzipatorische Erziehung, Entschulungsdebatte, Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ forderten, daß Bildung eine Akt der

Selbstbefreiung zu sein habe. Forschung wurde diskursiv und partizipatorisch geplant, Erwachsenenbildung als wertbezogener Transformationsprozeß gesehen.

Als *viertes* identifiziert er eine „*culture of communicative education*“. Bezugnehmend auf Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns“ entwickelt er eine Erziehungskultur, in der der Pädagoge als Kommunikator oder Facilitator dem Lerner („partner“) die Möglichkeit eröffnet, seine Lebenswelt im herrschaftsfreien Dialog zu befragen und zu einer gleichenden Gemeinschaft beizutragen. Orientiert an einem interpretativen oder hermeneutischen Paradigma ist der Forscher jetzt nicht mehr distanziert-objektiver Beobachter oder engagierter Handlungs-Partner, sondern virtueller Teilhaber an der Lebenswelt der Menschen.

Für jede dieser Kulturen stellt Leirman in einem fundierten Literaturüberblick die grundlegenden Theorien dar – und zwar sowohl historische als auch gegenwärtige –, interpretiert Beispiele, zeigt – dies erscheint besonders interessant – an (wichtigen eigenen) Forschungsprojekten die jeweiligen Konsequenzen für Forschungsmethoden und diskutiert Grenzen jedes dieser Ansätze. Eine tabellarische Zusammenstellung (S. 127) erlaubt einen schnellen Überblick.

In einem Schlußkapitel fragt er nach der Beziehung der vier Kulturen zueinander. Er vergleicht mit anderen Ansätzen, erprobt Zusammenfassungen, Kombinationen und Integrieren und kommt schließlich zum Schluß, jede dieser Kulturen „stand in their own right, serving their purposes and nourishing their members“ (S. 136). Er bezeichnet dieses Ergebnis als „postmoderne Erkenntnis“, da es in einer pluralistischen Gesellschaft keine endgültige Antwort geben könne, was die „rechte Bildung“ sei (ebd.).

Zumindest in der deutschen Diskussion braucht man nicht den modernen Postmodernismus zu beschwören, um nebeneinander existierende, sich gegenseitig mehr oder weniger ausschließende pädagogische Ansätze zu rechtfertigen. Wilhelm Flitners „Vier Quellen des Volksschulgedankens“, Theodor Litts „Führen oder Wachsenlassen?“ oder Eduard Sprangers „Antinomische Erziehungsstile“ haben zumindest für die deutsche Pädagogik die gleichberechtigte Existenz nebeneinander existierender, sich gegenseitig mehr oder we-

niger ausschließender pädagogischer Ansätze denkbar gemacht.

Eine besondere Leistung des Autors liegt darin, daß er trotz des theoretischen Themas die Bodenhaftung nicht verliert – was deutschen Autoren oft passiert. Es gelingt ihm, „to relate the world of thinking to the world of doing“ (S. 18): den Zusammenhang zwischen Theoriebeständen und dem damit verbundenen (erwachsenen-)pädagogischen Handeln und Forschen herauszuarbeiten. Damit weist er auch die Bedeutung und Nützlichkeit seiner Analyse nach: daß solche „Kulturen“ das in sie eingebettete erzieherische Denken und Handeln aus seiner Mitte heraus bis in die Details hinein entscheidet. In dieser hermeneutischen Herausarbeitung handlungsleitender pädagogischer Grundmuster und ihrer Beziehung zueinander liegt das zentrale Verdienst dieser Veröffentlichung.

Das Buch regt auch zur Kritik und zum Weiterdenken an. So läßt sich fragen, ob die erste Kultur mit „Experten“-Kultur trefflich beschrieben ist. Als Symbol ordnet Leirman dieser Kultur auf dem Buchumschlag die Eule zu, was zumindest im Deutschen weniger „Wissen“ als vielmehr „Weisheit“ assoziiert. Auch die Beschreibung „guiding people to the logos, to truth, wisdom and salvation“ (S. 26) paßt wenig zum Etikett „Experte“. Für eine idealtypische Unterscheidung geht damit die Trennschärfe zum Typus „Engineering“ verloren. Auch läßt sich fragen, ob „communicative education“ eine eigene Kultur ist – in der Schulpädagogik sicher nicht (und der Buchanspruch richtet sich nicht nur an die Erwachsenenpädagogik).

Und noch etwas Äußerliches, das aber doch die Aufnahme eines Buches beeinflusst: Aus Kostengründen druckt nicht nur der Lang-Verlag seine Bücher in Form der vom Autor gelieferten Druckvorlage. Langjährige Erfahrung der Buchdruckerkunst, wie für eine lesefreundliche Typographie Schriftgröße, Zeilenlänge, Zeilenabstand, Strichstärke aufeinander abzustimmen sind, läßt sich mit Times als Schrifttyp und einem Laserdrucker nicht einfach ersetzen. Hierunter leidet auch dieses Buch. Auch wäre es dem Leser entgegengekommen, wenn auf den 140 Seiten außer den sechs Kapitelüberschriften noch Zwischenüberschriften die Textstruktur etwas vorentslossen hätten. Jost Reischmann

Brigitta Michel-Schwartz
Die Fortbildungspolitik der Bundesanstalt für Arbeit und ihre pädagogischen Konsequenzen

(Lang Verlag) Frankfurt/M. 1994, 217 Seiten, DM 64.00

Die Publizität der Bundesanstalt für Arbeit (BA) beschränkt sich zumeist auf einen Verkündigungsjournalismus. Allmonatlich geben staatliche Auguren des Arbeitsmarktes das jüngste Zahlenwerk bekannt, aus dem herausgelesen wird, in welche Richtung sich die anhaltend hohe Quote der Erwerbslosigkeit bewegt. Mal werden Besserungen gelobt, mal wird resigniert Stagnation konstatiert oder das schlechte Wetter als Ursache ins Feld geführt. Daß die Aufgaben und Leistungen der BA allerdings weit über die bloße Verwaltung der Arbeitslosenzahlen hinausgehen, gerät nur selten in den Blick. Als Instrument der Beschäftigungspolitik hat sie sich in den zurückliegenden Jahren zu einem der größten Finanziers von Maßnahmen der beruflichen Fortbildung entwickelt und zum Entstehen einer staatlich gesponserten Weiterbildungslandschaft beigetragen. Inzwischen sind auch für die Bundesanstalt die gut saturierten Jahre vorüber. Unter dem Druck einer konstant hohen Zahl von Erwerbslosen bei gleichzeitig knapper werdenden Mitteln gibt es eine Reihe von Restriktionen, die nicht ohne Auswirkungen geblieben sind. Dies auf die Trägerlandschaft zum einen, dies zum anderen auf die geförderten Maßnahmen selbst. Die erst kürzlich beschlossene Aufweichung des Monopols der Arbeitsvermittlung signalisiert zudem eine Umbruchsituation, in der sich die Bundesanstalt befindet. Vor diesem Hintergrund ist es äußerst verdienstvoll, daß Brigitta Michel-Schwartz sich der „Fortbildungspolitik der Bundesanstalt für Arbeit“ angenommen hat und diese auf „ihre pädagogischen Konsequenzen“ hin analysiert. Die Arbeit wurde an der Universität der Bundeswehr in Hamburg als Dissertation eingereicht.

Das Buch ist in drei Abschnitte gegliedert. Teil eins führt den Leser in die politische Einbindung und institutionelle Struktur der Bundesanstalt ein; Teil zwei vermittelt die Konturen der Fortbildungspolitik, die die Bundesanstalt im Rahmen ihrer Vorgaben ausgebildet hat, und Teil drei annonciert schließlich die im Titel angekündigten praktisch-pädagogischen

Auswirkungen anhand der sogenannten „41a Maßnahmen“.

Die Kernthese von Michel-Schwartzte besteht in der Feststellung, daß die BA ihre vom Gesetzgeber zugestandenen disponiblen Handlungsräume konsequent zur Etablierung eines eigenen Fortbildungsprofils durch Ausbau ihrer bildungspolitischen Funktionen genutzt hat. Um dies zu belegen, nimmt sie zunächst eine Standortbestimmung der BA vor und verortet sie im Spannungsfeld zwischen Wirtschafts- und Sozialpolitik. Die von der Bundesanstalt nach dem Ausbildungsförderungsgesetz (AFG) betriebene Förderung der beruflichen Bildung ist nach ihrer Analyse „wirtschaftspolitisch eine der neuen Strategien des Wirtschaftswachstums, sozialpolitisch eine Strategie zur Stabilisierung des Wirtschafts- und Dynamisierung des Gesellschaftssystems. Die daraus abgeleitete Strategie, qualitativ und quantitativ adäquate Aus- und Fortbildungsabschlüsse zu produzieren, wie sie vom Beschäftigungssystem benötigt werden, subordiniert Berufsbildungspolitik unter die Bildungsökonomie (...), die damit die Leitvorstellungen liefert“ (S. 21). Die Ausrichtung an bildungsökonomischen Vorstellungen wie etwa dem Human-Ressoures-Konzept u.ä. kann gewissermaßen als eine Art von Basisannahme interpretiert werden, von der die BA bis heute nicht abgerückt ist. Sie liefert nach wie vor die Grundlage für die Auslösung und Steuerung von Bildungsmaßnahmen, die in ihrer Regie oder in ihrem Auftrag ausgeführt werden.

Daß die Bundesanstalt nicht nur Leitbildern naheifert, sondern inzwischen mit einem eigenständigen bildungspolitischen Profil aufwarten kann, versucht Michel-Schwartzte in einer entwicklungsgeschichtlich angelegten Perspektive, die in etwa einen Zeitraum von 12 Jahren umfaßt, nachzuweisen. In dem genannten Entwicklungszeitraum, den sie vor Augen hat, läßt sich nach ihrer Auffassung ein bemerkenswerter Wandel der Förderungspolitik beobachten, den sie als Übergang vom „Kausal- zum Finalprinzip“ beschreibt. Unter dem Kausalprinzip versteht sie dabei eine reaktiv verlaufende Förderung der beruflichen Bildung. Sie wird ausgelöst durch veränderte Arbeitsmarktbedingungen und zielt auf eine „Unterstützung des Wirtschaftswachstums durch verbesserte Mobilität der Arbeitskräfte, Förderung des Strukturwandels und Vermeidung struktureller Arbeitslosigkeit“ (S. 54) ab.

Das Finalprinzip wird von ihr dagegen als ein aktiver Beitrag gewertet, der „kurativen“ Zwecken dient. Durch Bildungsmaßnahmen soll eingetretene Arbeitslosigkeit beendet bzw. deren Eintreten nach Möglichkeit verhindert werden. Dieser von Michel-Schwartzte unter Berufung auf Dokumente der BA wie z.B. Runderlasse u.a. gut herauspräparierte Wandel ist zugleich einer von der bloßen Finanzierung zur aktiven Gestaltung der beruflichen Fördermaßnahmen. Im Rahmen der neuen, d.h. am Finalprinzip ausgerichteten Förderpolitik erlangte die BA einen erheblichen Zuwachs an Kompetenzen, und zwar für die inhaltliche, formale und auch operative Ausführung von Fortbildungsveranstaltungen. Die Bundesanstalt – so resümiert Michel-Schwartzte –, „deren originäre Funktionen in der Arbeitslosenversicherung und in der neutralen Vermittlung zwischen den beiden Arbeitsmarktseiten bestehen, erwarb damit die Verantwortung für die Planung, die Steuerung, die Gestaltung, die Organisation und Durchführung, die Kontrolle, die Evaluation und die Finanzierung beruflicher Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz“ (S. 161). Und dies nicht allein: Mit dem über die Arbeitslosenversicherung vermittelten Instrument der Finanzierung übt sie zudem im Bereich der Arbeitslosenfortbildung die Funktionen der Selektion, Allokation und Kontrolle aus. An die Stelle der Qualifizierung tritt, pointiert ausgedrückt, die „Disziplinierung“. Angesichts solcher Tendenzen muß die Frage gestellt werden, ob nicht das eigentliche Ziel, nämlich berufliche Fortbildung zu betreiben, durch die Bundesanstalt verfehlt wird. Erhebliche Zweifel sind auch an den sogenannten „41a Maßnahmen“ angebracht, die inzwischen zu einer Art von Musterbeispiel für Fortbildungsmaßnahmen durch die BA geworden sind. Michel-Schwartzte zeigt zu Recht auf, daß diese Veranstaltungen den Charakter von sozialpädagogischen Trainings erhalten haben, in denen es nunmehr um die Einübung von persönlichen und sozialen Skills geht. Was offensichtlich fehlt, sind überzeugende Konzepte inhaltlicher und methodischer Art, d.h. eine „Didaktik der Anpassungsfortbildung für Arbeitslose“. Erst sie würde die Chance einer beruflichen Wiedereingliederung realistisch erhöhen. Die Arbeit von Michel-Schwartzte besticht insgesamt gesehen durch eine klare Gedankenführung, sie zeigt gut nachvollziehbar die Änderungen in der Fortbildungspolitik der Bun-

desanstalt auf und weist auf eine Reihe von Defiziten hin, die die Arbeit auf der operativen Ebene behindern. Das Buch ist eine Bereicherung für alle, die Einblick in einen „Großveranstalter“ der beruflichen Bildung gewinnen wollen.
Burkhard Lehmann

Hildegard Viereggs/Marie Louise Schmeer-Sturm/Jutta Thinesse-Demel/Kurt Ulbricht (Hrsg.)

Museumspädagogik in neuer Sicht – Erwachsenenbildung im Museum

Band 1: Grundlagen, Museumstypen, Museologie

Band 2: Museumspädagogische Praxis, Institutionen und Initiativen, Verbände, Aus- und Fortbildung

(Schneider Verlag) Hohengehren 1994, zus. 542 Seiten, DM 69.60

Die Museumspädagogik als Disziplin und Arbeitsfeld liegt etwas am Rande des Bildungsbetriebes: Nur selten werden Praxis und Konzepte in einer breiteren (Bildungs-)Öffentlichkeit diskutiert; und noch viel seltener erscheinen Veröffentlichungen, die auch die Aufmerksamkeit von Interessenten außerhalb der unmittelbaren Museumspraxis finden. Die beiden vorliegenden Bände des 1994 erschienenen Handbuchs „Museumspädagogik in neuer Sicht – Erwachsenenbildung im Museum“ gehören ganz sicher zu diesen Ausnahmen. Einmal deswegen, weil grundlegende Monographien zu diesem Bereich an den Fingern einer Hand abzuzählen sind; und deswegen, weil im Titel ausdrücklich der Bezug zur Erwachsenenbildung hergestellt ist. Das ist nun ein Bildungssektor, dessen Beziehung zur Museumspädagogik besonders entwicklungsbedürftig ist. Um es gleich vorwegzunehmen: Die Begriffswahl im Titel ist irreführend oder wenigstens doch in dieser Unmittelbarkeit nicht zutreffend. Erwachsenenbildnerische Themen finden in den beiden Bänden zwar einige Berücksichtigung. Dafür sorgt schon die Mitautorenschaft von Jutta Thinesse-Demel, die in München das VHS-Museums-Führungsnetz aufgebaut hat, dessen Zielgruppen v.a. Erwachsene sind. Die meisten Beiträge der beiden vorliegenden Bände kreisen jedoch um allgemeine und konkret-praxisbezogene Aspekte der Museumspädagogik insgesamt. Das wiederum ist schon viel, wird doch die Museumspädagogik in- und außerhalb der Museen

gern mit Kinder- und Jugendpädagogik gleichgesetzt. Diese unzulässige Einengung findet sich in der vorliegenden Veröffentlichung nicht. Der Text ist aber kein Handbuch für Konzepte und Methoden von ‚Erwachsenenbildung im Museum‘.

Die beiden Bände fassen einzelne Artikel verschiedener AutorInnen zusammen: Im Band 1 geht es um die Grundlagen, Museumstypen und allgemein museologische Fragen. Im Band 2 kommt dann die museumspädagogische Praxis zu Wort, werden Institutionen, Verbände, Initiativen und Fortbildungsmöglichkeiten vorgestellt. Im ersten Band wird sehr allgemein mit der vom Deutschen Museumsbund formulierten Definition von ‚Museum‘ angesetzt. Das ist sicher sinnvoll, weil die folgenden Texte auf diese Weise einen allgemeinen begrifflichen Bezugsrahmen erhalten, innerhalb dessen sich jeder Autor wiederfinden kann. Allerdings fehlt mir an dieser Stelle ein Beitrag, der das Museum stärker von seinen sich wandelnden Aufgaben her begreift; oder konkreter: Es wäre besser, wenn gleich von Anfang an deutlich würde, daß das, was ein Museum ist, heute wie gestern einem ständigen Wandlungsprozeß unterworfen ist. Heute mehr denn je ist das Museum keineswegs die festgefügte, monolithische Einrichtung, sondern eine Institution im Umbruch, die – freiwillig oder zwangsläufig – ihre gesellschaftlichen Aufgaben neu bestimmt (auch wenn die Akteure das nicht immer wahrhaben möchten). Etwa: Was sind eigentlich die Aufgaben des Museums in einem überbordenden Medien- und Unterhaltungsbetrieb? Oder: Wieweit können Museen als (zutiefst europäische!) Kultureinrichtungen etwas zur Förderung von kultureller Toleranz und zum Abbau von latenter Fremdenfeindlichkeit beitragen? Hierzu gibt es sicher nicht *die* Position, sondern eine Vielzahl von Begründungsversuchen. Es wäre aber doch sinnvoll gewesen, darauf ausführlicher einzugehen, weil man die so – für sich sehr interessanten und gut rezipierbaren – folgenden Beiträge über Geschichte und Gegenwart des Museums „perspektivischer“ hätte lesen können.

Dieser Mangel an einer übergreifenderen und strukturierenden Perspektive macht sich besonders in der Auseinandersetzung mit dem, was unter Museumspädagogik verstanden wird, bemerkbar: Im Beitrag von Manfred Tripps (S. 38) zur Definition von Museums-

pädagogik wird der Gegenstand der Disziplin außerordentlich breit gefaßt: „Gegenstand der Museumspädagogik ist die für Museen aller Sparten typische Bildungs- und Erziehungsarbeit. Diese reicht von den ersten Überlegungen zu einer Museumsausstellung bis zur direkten Präsentation einer Schausammlung. Untersuchungsgegenstand der Museumspädagogik muß demnach das der musealen Ausstellungstätigkeit innewohnende gesamtpädagogische Geschehen sein“. Es ist sicher wichtig, gerade in einer solchen Definition festzuhalten, daß Museumspädagogik mehr ist als Führungen, Begleitprogramme zu Ausstellungen und Kinder-Malaktionen. Alle musealen Funktionen (Sammeln, Forschen, Bewahren, Ausstellen) haben ihre pädagogischen Implikationen, das kann gar nicht oft genug gesagt werden. Nur: Auch in dieser breiten Definition bleiben die Aufgaben von Museumspädagogik heute eigentümlich blaß. In dem 1988 erschienenen Band „Bildung im Museum“ (E. Nuissl, U. Paatsch und C. Schulze) haben wir deutlich zu machen versucht, daß Museumspädagogik eng verknüpft ist mit den sich wandelnden Anforderungen, die die Gesellschaft an Kultur und kulturelle Bildung stellt. Dieser Zusammenhang gilt n.m.M. heute mehr denn je: Damals waren es der „Boom“ an kultureller Bildung und die Diskussion um „Kultur für alle“, die die Museumspädagogik in einem neuen Licht erscheinen ließen. Heute sind es die neuen Anforderungen, die sich an (Erwachsen-)Bildung überhaupt und an historische und kulturelle Bildung im besonderen stellen, die auch bei einem zeitgemäßen Verständnis von Museumspädagogik mitzudenken sind. Etwa: Was heißt ‚Bildung im Museum‘ heute, wenn Großausstellungen in Kunstsammlungen für ein nach Hunderttausenden zählendes Publikum aufgeschlossen werden müssen? Führt sich Museumspädagogik dabei nicht selbst ad absurdum? Was wären Gegenkonzepte, die der Auseinandersetzung mit Kunst ein für den Menschen heute sinnvolles Maß geben? Auch hier gilt wieder: Die beiden Bände enthalten einige für sich sehr lesenswerte und orientierende Beiträge über museumspädagogische Konzepte und Praxis – etwa der Beitrag von Jürgen Hüther über „Das Museum als Medienverbund“ (S. 60) oder der direkt daran anschließende Beitrag von Andreas Weber über den multimedialen „Computereinsatz am Beispiel von Literaturmuseen“ (S. 215), und dann der

systematisch bis in praktische und didaktische Details gehende Beitrag von Jutta Thinesse-Demel über „Führungsgespräche im Kunstmuseum“ (S.156), der wirklich den Charakter einer Orientierungshilfe und Handlungsanleitung hat. Aber ich vermisse gerade in diesen Beiträgen die „neue Sicht“ – ich vermisse in den medienbezogenen Beiträgen die Frage nach der Rolle des Museums in der Mediengesellschaft: Was macht hier eigentlich seinen Bildungswert aus, ist es der Kontrapunkt zu all der Medienflut um uns herum, oder ist es auch nur ein Medium unter anderen? Und was macht eigentlich die kulturpädagogische Aufgabe einer so massenwirksamen Einrichtung der Kunstvermittlung wie der des VHS-Führungsnetzes aus – was kann oder sollte heute eigentlich Thema eines Dialogs vor Kunstwerken sein, wo sind die Anknüpfungspunkte für einen solchen Dialog im Alltag der BesucherInnen? Zu diesen n.m.M. zentralen Aspekten der Museumspädagogik bleiben die beiden Bände – bei aller Kompetenz und allem Faktenreichtum – die Antwort schuldig. Wichtig und interessant ist dann wieder die Zusammenschau museumspädagogischer Institutionen, Initiativen und Fortbildungsmöglichkeiten im letzten Teil des Werkes. Hier können gerade Leser, die den Bereich nicht so gut „von innen“ kennen, sich manchen nützlichen Hinweis holen. Allerdings ist mir beim Durchlesen doch ein ausgeprägt „bayerischer“ Blickwinkel aufgefallen. Das spricht für die Vielfalt und Breite der museumspädagogischen Szene in Bayern – allerdings soll es auch in anderen Breiten noch manche interessante Einrichtung und Aktion geben, die hier keine Würdigung gefunden hat! Alles in allem: Eine in vielen Teilen lesenswerte Veröffentlichung für den, der sich Informationen gezielt aus Einzelbeiträgen zusammensuchen weiß – was ein nicht zu unterschätzender Vorteil ist, denn vieles von dem, was in dem Handbuch abgedruckt wird, war vorher nur unter großen Mühen in kaum zugänglichen Veröffentlichungen aufzutreiben. Aber das eigentliche Handbuch der Museumspädagogik, i.S. einer kritisch-fragenden Einführung in dieses pädagogische Handlungsfeld, muß auch nach Erscheinen dieser beiden Bände wohl erst noch geschrieben werden. Ulrich Paatsch

Kurzinformationen

Peter Alheit Zivile Kultur

(Campus Verlag) Frankfurt/M., New York 1994,
335 Seiten, DM 78.00

Peter Alheit, Professor für „nicht institutionelle Weiterbildung“ und Initiator des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“ der Universität Bremen, hat sich in den vergangenen Jahren vor allem durch Untersuchungen und Veröffentlichungen zur „Biographizität“ und zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung einen Namen gemacht. An diesen empirischen Forschungen zur biographischen Bedeutung der Arbeit knüpft er in diesem Buch an, seine Frage richtet sich darüber hinaus auf die Möglichkeiten und Grenzen einer „Zivilisierung“ im Europa der 90er Jahre angesichts vielfältiger Rückfälle in Barbareien. Der Untertitel „Verlust und Wiederaneignung der Moderne“ ist zugleich die Kernfrage dieser historisch, sozialwissenschaftlich und politisch fundierten und theoretisch anspruchsvollen Publikation. In der Tradition der kritischen Theorie hält Alheit an dem „Projekt Moderne“ fest, bemüht sich aber zugleich um eine zeitgemäße Rekonstruktion des klassischen Aufklärungskonzepts.

Das (auch ästhetisch ansprechend gestaltete) Buch enthält eine kritische Auseinandersetzung mit aktuellen sozialwissenschaftlichen Theorien (z.B. von U. Beck zur Individualisierung, von P. Bourdieu zum „sozialen Raum“, von F. Lyotard zur Postmoderne) und eine vergleichende Auswertung der empirischen Milieuforschungen (von G. Schulze, M. Vester u.a., dem Sinus-Institut und der Friedrich-Ebert-Stiftung). Von besonderem Interesse ist dabei auch die Entwicklung der Mentalitäten in den neuen Bundesländern.

Alheits Resümee lautet: „Aus den verlorenen Gefechten des Projekts Moderne lernen wir auch, daß seine ‚utopischen Bildreste‘ (Bloch) nachwirken, daß selbst Verluste Ausgangspunkte neuer Lernprozesse sein können ... Alternativen zu einer zivilen, humanen, demokratischen Kultur, zu jener eingangs skizzierten ‚alltäglichen Moderne‘, sind nicht in Sicht: Der Mensch wird ‚modern sein müssen, oder wird nicht sein‘“ (S. 301).

Ein Buch, das zur „Grundlagenliteratur“ der Erwachsenenbildung gehört, für das man sich allerdings Zeit nehmen muß. H.S.

Rolf Arnold Berufsbildung

Annäherung an eine evolutionäre Berufspädagogik
(Schneider Verlag) Hohengehren 1994, 214
Seiten, DM 32.00

Dies ist der erste Band einer neuen Schriftenreihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“, herausgegeben von R. Arnold. Der Untertitel ist programmatisch gemeint: In Anlehnung an konstruktivistische und systemtheoretische Erkenntnisse werden sozialtechnologische Modelle curricularer Planung und direkter Steuerung problematisiert zugunsten einer „Ermöglichungsdidaktik“, die der Selbstorganisation des Lernens und der Lerngruppen Rechnung trägt und das „Deutungslernen“ auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung aufwertet.

Rolf Arnold entwickelt in diesem Buch sein systemisch-ganzheitliches Konzept weiter, das er bereits in früheren Publikationen angedeutet hat. Zugleich ist es eine orientierende Einführung mit der Absicht, das „Dickicht“ der berufspädagogischen Aspekte und Dimensionen transparent zu machen. Dabei versucht der Autor, Gräben sowohl zwischen den Disziplinen der Berufs- und Erwachsenenbildung als auch zwischen „Qualifizieren“ und „Allgemeinbildnern“ zuzuschütten. Als ein verbindendes Konzept wird das der Schlüsselqualifikationen dargestellt. Ein informatives, anregendes und durch vielfältige Textmischung gut lesbares Buch. H.S.

Heinrich Bauersfeld/Rainer Bromme (Hrsg.) Bildung und Aufklärung

Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens

Festschrift für Helmuth Skowronek
(Waxmann Verlag) Münster, New York 1993,
288 Seiten, DM 59.00

Die Herausgeber vertreten die Auffassung, daß „der Zusammenhang von einem humanen

Lernen, von Wissen und Rationalität“ nach wie vor aktuell sei. Dies gelte vor allem, wenn die Selbstkritik derer mit dazugehört, die in diesem Sinne als Forscher seit den 60er Jahren versuchen, für „die Verbesserung der Bildung durch Aufklärung“ (S. 7) tätig zu sein.

Kennzeichnend für diese wissenschaftliche Denkweise ist es, mit Zähigkeit daran festzuhalten, das über den Ist-Stand hinausgehende „Mögliche“ in Betracht zu ziehen, Realisierungen zu erproben und das mögliche Scheitern als Herausforderung zu akzeptieren.

Von den Beiträgen des Sammelbandes beziehen sich die folgenden direkt auf die Erwachsenenbildung oder sprechen Themen an, die auch in der Erwachsenenbildung erörtert werden:

E. Schaefer/K. P. Treumann: „Weiterbildungsbeteiligung und Mediennutzung“; eine empirische Studie im Rahmen des Kabelpilotprojekts in NRW.

H. Tietgens: „Aufklärung in Kontexten“; eine Studie zur methodentheoretischen Fundierung einer Theorie aufklärenden Lernens mit Erwachsenen.

Th. Schulze: „Zum ersten Mal und immer wieder neu“; eine Skizze zu einem phänomenologischen Lernbegriff, der den weithin üblichen Bildungsbegriff obsolet erscheinen läßt.

L. Huber: „Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung“; ein Argumentationsgang zur Öffnung von Hochschule und Gesellschaft zueinander.

H. Bauersfeld: „Die Tragödie der Grundschullehrerausbildung“; eine Studie über die Wehrlosigkeit universitärer Berufsausbildung zwischen Kompetenzbedarf der vergesellschafteten Subjekte und administrativem Hochmut.

H. Prior: „Bauernprozesse im 17. und 18. Jahrhundert“; mit regionalen Beispielen angewandter Aufklärung und mit einer fast zeitlos geltenden sozialhistorischen Definition von Aufklärung: „Das Reformprogramm der Aufklärung umfaßte nahezu alle Lebensbereiche; es war nicht nur ein Programm zur Veränderung des Bewußtseins, der Lebensformen, Denkhaltungen und Einstellungen ... es war ebenso eine auf kritischer Analyse ... beruhende Konzeption konkreter Verbesserungen der Alltagswirklichkeit der Menschen“ (Kopitsch).

Entspannung stellt sich ein beim Lesen des Beitrages von H.D. Mummendey: „Schwer einzuordnen“; eine an den Adressaten der Festschrift gerichtete kollegiale Anspielung auf die

Vieldeutigkeit aufklärerischen Denkens. J. W.

Heidi Behrens-Cobet/Anka Schaefer Geteilte Erfahrungen

Ein deutsch-deutsches Dialogprojekt zur Geschichte nach 1945

(Agenda Verlag) Münster 1994, 176 Seiten, DM 29.80

Im Hauptteil enthält das Buch einen ausführlichen und detaillierten Bericht über die Lernerfahrungen, die in einer Seminarreihe zur deutschen Geschichte nach 1945 gemacht worden sind. In fünf Wochenendseminaren und einem Wochenseminar wurden folgende Themen bearbeitet: Soljanka und Coca Cola, Rückblicke auf Lebensweisen in beiden deutschen Staaten; Aufgewachsen in Ost und West, Kindheitsbilder und Erziehungsmuster; Zweierlei Gedenken, zum Umgang mit der NS-Vergangenheit in der Bundesrepublik und der DDR; Jetzt wird wieder in die Hände gespuckt, Arbeit und Arbeitserfahrung in Ost und West; Lebenswege und Politik, Nachkriegstrauma hüben und drüben; Mitgemacht und widerstanden, Opposition und Anpassung aus ost- und westdeutscher Perspektive.

Dabei handelte es sich um ein sogenanntes Dialogprojekt, das vom Bildungswerk der Humanistischen Union NRW (Essen) und der Grundtvig-Stiftung e. V. (Potsdam) gemeinsam vorbereitet und durchgeführt wurde. Die TeilnehmerInnen kamen aus Ost- und Westdeutschland. Einzelheiten der Organisation und Finanzierung sind dokumentiert.

Der Auswertungsbericht ist abschnittsweise von Anke Schaefer (Potsdam) und Heidi Behrens-Cobet (Essen) aufeinander zugeschrieben worden. Die wechselseitige Bezugnahme ist klar nachvollziehbar, da die einzelnen Abschnitte mit den Kürzeln der Verfasserinnen gekennzeichnet sind. Es handelt sich also um einen dialogischen Lernbericht. Er macht die Unterschiedlichkeit der Sichtweisen, die Mißverständnisse und die gelungenen Verständigungsprozesse sichtbar.

Ergänzt wird dieser Lernbericht durch die Wiedergabe einiger Rollenspielszenen und Diskussionsbeispiele, die Rückschau einer Teilnehmerin aus Potsdam und einen Beitrag „Einheitsbilder und Differenzenerfahrungen“ von Paul Ciupke und Norbert Reichling aus Essen. Dieser Beitrag reflektiert die Lernerfahrungen noch einmal auf einer allgemeinen Ebene. Er stellt

einen eigenen theoretischen Beitrag zur politischen Erwachsenenbildung im deutsch-deutschen Dialog dar und führt über das weitverbreitete wechselseitige Lamento bei deutsch-deutschen sich politisch verstehenden Begegnungen hinaus. Die beiden Verfasser sprechen von „Enttypisierungsschocks“ für jedermann und davon, daß politische Reflexion unter bestimmten Bedingungen eine demokratische Investition darstelle. In dem Dialog-Projekt sei eine solche Reflexion zustande gekommen, indem aus „Lebensgeschichten ... Widerspruchspotentiale gegen vor-schnelle Klischees“ (S. 15) zueinander gefunden haben.

Das Buch sollten alle lesen, die in deutsch-deutschen Projekten arbeiten oder in der politischen Erwachsenenbildung tätig sind oder tätig sein wollen. J. W.

Jean-Pierre Crittin **Erfolgreich unterrichten**

Die Vorbereitung und die Durchführung von Unterricht

Ein praxisbezogenes Handbuch für Ausbilder und Kursleiter
(Verlag Paul Haupt) Bern, Stuttgart, Wien 1993, 173 Seiten, DM 29.00

Das Buch wendet sich an Ausbilder und andere Unterrichtende, die in der beruflichen Bildung tätig sind und die es vor allem mit Erwachsenen zu tun haben. In der beruflichen Bildung, in der, wenn unterrichtet wird, die Vermittlung von Fachwissen im Vordergrund steht, soll dieser „Überbewertung des Fachlichen“ (S. 9) gegengesteuert werden. Das Buch soll anregen, „die didaktisch-methodischen Aspekte“ und den „zwischenmenschlichen Kontakt“ (S. 9) zwischen dem Unterrichtenden und den Lernenden zu beachten und praktisch aufzuzeigen, wie das möglich ist. Dementsprechend enthält es praxisnahe Informationen zu den Themen Lehrplan, Strukturierung im Unterricht, Unterrichtsvorbereitung, Methoden im Unterricht, Hilfsmittel im Unterricht sowie Unterrichts- und Leistungsbeurteilung.

Die theoretische Grundlage, der in dem Buch gefolgt wird, nennt der Verfasser „das 3-modale Lehren und Lernen“ (S. 29–44). Danach sei es vorteilhaft, das Lehren so anzulegen, daß die Lernenden die Möglichkeit haben, das Erlebnis der Vielschichtigkeit des Lernens bewußt wahrzunehmen. Das sei gegeben, wenn

„ein Lernerlebnis stattfindet“, „Zeit vorhanden ist, um sich das vielschichtig Erlebte bewußt werden zu lassen“ und „die Möglichkeit besteht, das Erlebte auszudrücken“ (S. 29).

In den praktischen Kapiteln des Buches wird dieser Auffassung durchgehend Rechnung getragen. Die plausible Gedankenführung des gesamten Textes dürfte es dem oder der aufmerksamen LeserIn erleichtern, die eine oder andere in den Text eingestreute Aufgabe nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch zu bearbeiten.

Der Verfasser will mit seinem Buch „Lust am partnerschaftlichen Lehren und Lernen“ (S. 9) vermitteln. Anregungen dazu sind in dem Buch auf jeden Fall enthalten. J. W.

Bernd Dewe **Grundlagen der nachschulischen Pädagogik**

Einführung in ihre Felder, Formen und didaktischen Aufgaben
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1993, 176 Seiten, DM 28.00

Das erste Kapitel ist eine Mängelliste der nachschulischen Pädagogik in Theorie und Praxis: „Neue Unmündigkeit“ nistet sich ein, „erwachsenenungemäße Form“, „Subjekt-Objekt-Verhältnis“, „Orientierung am Kinder- und Jugendunterricht“, „Verstrickung „in Manipulationszusammenhänge“, „Eklektizismus, Lernbegriff als „relativ ‚blindes‘ Verhalten“, „kulturalistische Verkürzung“ usw.

Demgegenüber soll in einer auf Handeln, Wissen und Können ausgerichteten Theorieperspektive im Kontext von Lebenswelt und Sozioökologie im folgenden untersucht werden, „wie Erwachsene durch Bildung ihre je lebensweltliche ebenso wie die sie umgebende sozialökologische Realität aktiv verarbeiten und diese Realität zugleich auch immer wieder selbst konstituieren und rekonstruieren“ (S. 12).

Diese Frage versucht B. Dewe in der kulturellen Bildungsarbeit, der universitären Erwachsenenbildung, der betrieblichen Weiterbildung, der beruflichen Fortbildung und der lebensbegleitenden Bildung zu konkretisieren.

„Angesichts des z.Zt. zur Mode verkommenen Lebenswelttheorems“ erinnert der Autor an die „‚harten‘ sozial-ökologischen Realitäten“ (S. 136). Deshalb hält er Forderungen nach „radikaler Entprofessionalisierung und Veralltäglichen der Wissenschaften“ für problematisch.

tisch, weil sie die ‚Gefahr des Verlustes erreicher Vernunft‘ in sich tragen“ (S. 141). Die empirische Forschung – so Dewe – soll dazu beitragen, eine Bildungstheorie zu begründen, um einem „kurzatmigen“ Opportunismus der Bildungsarbeit gegenzusteuern.

Theoretisch anregend sind z.B. die „Bedeutungsvarianzen“ des Lebensweltbegriffs (S. 35 f.) oder die bildungs-theoretischen Argumente gegen Positionen der Postmoderne (S. 136 ff.). Der Untertitel „Einführung in ihre (der nachschulischen Pädagogik, H.S.) Felder, Formen und didaktischen Aufgaben“ ist jedoch m.E. irreführend. H.S.

Martha Friedenthal-Haase/Petra Zellhuber-Vogel

Deutsch-britische Beziehungen in der Erwachsenenbildung

Bibliographie der in Deutschland erschienenen Publikationen in der Zeit von 1880 bis 1980 – Mit erschließenden Registern (Böhlau Verlag) Köln, Weimar, Wien 1993, 340 Seiten, DM 76.95

Der Bibliographie liegt ein weiter Begriff von Erwachsenenbildung zugrunde. Er umfaßt „die gesamte nachschulische formelle und informelle Bildung und Selbstbildung des Erwachsenen, das heißt auch die Arbeiterbildung, die politische Bildung, die Frauenbildung, die allgemeine Volksbildung durch Museen und Volksbibliotheken und die Bildungsarbeit im Zusammenhang mit sozialer Arbeit (Settlements)“ (S. VII). Räumlich erstreckt sich die Bibliographie auf das Gebiet des Deutschen Reiches bis 1945, „ab 1945 auf die vier Besatzungszonen und ab 1949 auf die Bundesrepublik Deutschland“ (S. VII). Aufgenommen worden sind selbständige Veröffentlichungen sowie Beiträge in Sammelbänden und Zeitschriften. Ebenfalls berücksichtigt werden „Konferenzberichte, Reiseberichte, pädagogische Dissertationen, landes- und kulturkundliche Abhandlungen, biographische und autobiographische Zeugnisse und Dokumente deutsch-britischer Begegnung aller Art“ (S. VIII). Um die bilaterale interkulturelle Verflechtung möglichst weitgehend sichtbar zu machen, ist versucht worden, längere Abhandlungen, aber auch kurze Äußerungen nachzuweisen. Auf diese Weise wollen die Verfasserinnen der Einbindung der Erwachsenenbil-

dung in den soziokulturellen und politischen Prozeß gerecht werden.

Das nach Erscheinungsjahren und darin nach Verfasserinnen geordnete Titelverzeichnis wird durch folgende Register erschlossen: Register der Autoren, Herausgeber und Rezensenten; Register der Sachworte; Register der Institutionen; Register der Titel der Zeitschriften; Register der Titel der Sammelwerke; Register der Editoren von Zeitschriften und Sammelwerken; chronologisches Verzeichnis der Konferenzberichte.

Die Veröffentlichung folgt dem Wissenschaftsethos des Positivismus der Geisteswissenschaften; erleichtert dem, der sich für das Thema interessiert, den Einstieg; dokumentiert die Realität interkultureller deutsch-britischer Erwachsenenbildungspraxis der vergangenen 100 Jahre; regt den oder die ExpertIn zur Entwicklung neuer Fragestellungen an. Das Buch gehört in jede erziehungswissenschaftliche Fachbibliothek. J. W.

Gabriele Fuchs/Michael Schratz (Hrsg.)

Interkulturelles Zusammenleben – aber wie?

Auseinandersetzung mit alltäglichem und institutionalisiertem Rassismus (Österreichischer StudienVerlag) Innsbruck 1994, 191 Seiten, DM 38.00

Der Band enthält zwölf Beiträge aus unterschiedlichen Praxisfeldern und wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Rassismusfragen befassen. Sie sind im Kontext einer Veranstaltungsreihe des Theorie-Praxis-Bereichs „Weiterbildung und Kulturarbeit“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck in Kooperation mit der örtlichen Akademie für Sozialarbeit entstanden. Intention war es, ein vielfältiges praxisorientiertes Angebot, das gleichermaßen zu Reflexion und zum Handeln anregt, zu machen.

Thematisiert werden:

- Auswirkungen rassistischer Gewalt (Folson),
- Zusammenhänge zwischen Rassismus und Sexismus (Fuchs),
- Situation der Roma in Österreich (Hermetek),
- Gesundheitsprobleme von Flüchtlingen (Peltzer, Kronsteiner)
- Erfahrungen und Methoden interkulturellen Lernens (Schratz, Larcher, Egger),

- Situation als ausländischer Student (Bitugu)
- Verständnis von Heimat und Fremde im Alltagsbewußtsein (Räthzel),
- Fremdheitserfahrungen als Homosexueller (Andergast),
- Probleme mit dem linken Engagement für Ausländer (Labek).

Die Beiträge haben keine gemeinsame leitende Fragestellung, sondern stehen „nur in loser Verbindung“ (Einleitung). Titel und Untertitel der Publikation beinhalten eher eine Absichtserklärung als einen verbindenden Leitgedanken der Auseinandersetzung. Welche Impulse aufgegriffen werden, hängt von eigenen Schwerpunkten und Interessen ab. Für mich waren vor allem die beiden Beiträge von Kronsteiner und Peltzer, die sich sensibel und kenntnisreich mit seelischen und körperlichen Erkrankungen von MigrantInnen und Flüchtlingen befassen, wichtig. Insbesondere der Bericht von Peltzer als Therapie und Beratung verdeutlicht, wie Menschen verletzt werden und wie verletzlich sie sind. Ein Plädoyer gegen Gewalt und für Humanität – ein Anliegen, dem sich der Band insgesamt verpflichtet weiß.

Monika Schmidt

Harald Geißler/Thomas von Bruch/Jendrik Petersen (Hrsg.)

Bildungsmanagement

Reihe: Betriebliche Bildung, Band 5
(Europäischer Verlag der Wissenschaften)
Frankfurt/M. 1994, 379 Seiten, DM 95.00

In diesem Sammelband sind die Beiträge der 5. Betriebspädagogischen Theorie-Praxis-Tage zusammengefaßt. In einem einleitenden „konzeptionellen Aufriß“ stellt Harald Geißler fest, daß sich der Entwicklungsstand der wissenschaftlichen Diskussion um Bildungsmanagement noch in rudimentären Anfängen befindet. Gleichzeitig sieht er eine Chance in der interdisziplinären Kooperation zwischen einer sich als eigenständige Wissenschaft etablierenden Managementwissenschaft und einer sich den pädagogischen Problemen und Aspekten von Management öffnenden Erziehungswissenschaft. Er definiert das Bildungsmanagement nicht als einen zusätzlichen Bereich, sondern als einen spezifischen Aspekt eines jeden Managements. Die Strukturierung des Sammelbandes folgt aber einer – dem Entwicklungsstand der Diskussion um ein Weiterbildungsmanagement ent-

sprechenden – anderen inneren Struktur.

Im ersten Kapitel ist eine ganze Reihe von Praxisberichten und Analysen zusammengefaßt. Es ist untergliedert in „Bildungsmanagement in Betrieben“ (mit Beiträgen von Hohn, Höllerhoff und Schneider), „Bildungsbetrieb und Unternehmen“ (Kaschnereit, Kailer, Schwuchow) und „Bildungsmanagement als gesellschaftliche Aufgabe“ (Stieler, Stanau, Haenschke/Hesseler/Heyse). Die einzelnen Beiträge haben einen sehr unterschiedlichen Charakter. Enthalten sind sowohl reine Selbstdarstellungs-Beschreibungen wie auch auf der Basis empirischer Daten formulierte Anforderungen an ein Bildungsmanagement.

Interessant werden die Beiträge besonders dann, wenn Friktionen zwischen konzeptionellem Ansatz und Praxisbeschreibung sichtbar werden, wie es etwa bei den „Gedanken zur marktfähigen Personalentwicklung“ von Klaus-Dieter Hols der Fall ist. Das zweite Kapitel enthält drei Beiträge zu „Reflexionen“ (Rickmann, Jebben, Glasl). Allen Beiträgen gemeinsam ist, daß sie Anspruchshaltungen an Weiterbildungsmanagement entmystifizieren. Im dritten Kapitel wird eine Reihe von konzeptionellen Ansätzen präsentiert. Dabei geht es um das Verhältnis von Bildungsmanagement zum Management insgesamt (Geißler), zur Organisationsentwicklung (Hofer), zur Unternehmenskulturentwicklung (Arnold) und zur Adaption der Erlebnispädagogik für das Organisationslernen (Jagenlauf).

Im mit „Bildungsmanagement“ überschriebenen vierten Kapitel werden weitere Facetten bearbeitet: die Besonderheit des Hochschulmanagements (Klinsa), ein deutsch-dänischer Studiengang Betriebliche Bildung und Management (Maier), Qualifikationsanforderungen an Bildungsmanager (von Bruch/Petersen) und das Beispiel eines kooperativen Bildungs-Managements zwischen Universität und Krankenhaus (Wagner).

Bei dem Sammelband handelt es sich durchaus um eine typische Tagesdokumentation, was an dem unterschiedlichen Bearbeitungsgrad der Texte deutlich wird. Der in mehrfacher Hinsicht unterschiedliche Gehalt der einzelnen Beiträge wird aber den Leser kaum stören, der an einer theoretischen oder praktischen Widerspiegelung der derzeitigen Situation des Weiterbildungsmanagements im betrieblichen Zusammenhang interessiert ist.

Klaus Meisel

Klaus Götz

Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung

Band 1: Theoretische Grundlagen

Band 2: Empirische Untersuchungen

(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1993,
zus. 435 Seiten, DM 78.00

Angesichts der sich verbreitenden Diskussion über Bildungscontrolling und Qualitätssicherung, die sich hauptsächlich auf betriebswirtschaftliche Literatur und Managementkonzepte stützt, ist es erfreulich, mit einer Arbeit konfrontiert zu werden, welche die in letzter Zeit verschüttete Evaluationsdiskussion in den Erziehungswissenschaften reaktualisiert. Klaus Götz, Erziehungswissenschaftler und seit 1983 in der betrieblichen Bildungsarbeit (derzeit Mercedes-Benz AG) tätig, hat erstens die theoretischen Grundlagen und zweitens eine empirische Studie zur Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung vorgelegt. „Ausgangspunkt sind dabei die ... Überlegungen Lewins, das didaktische Modell der ‚Berliner Schule‘ und der Übertragungsversuch der Feldtheorie auf die Erwachsenenbildung von Tietgens und Weinberg“ (S. 8). Die vorgelegte Studie ist hochgradig systematisiert. In zehn Schritten wird der Theoriestand rekapituliert von der Begriffsbestimmung, der Entwicklung, Ansätzen und Modellen, über Ziele, Gegenstandsbereiche, Formen, Methoden und Designs, Zielgruppen hin zu einem eigenen theoretischen Ansatz. Danach wird in fünf Schritten die empirische Untersuchung am Beispiel der Evaluierung von Fachseminaren (Hypo-Bank) und von Datenverarbeitungsseminaren (Daimler-Benz) dargestellt.

Dabei wird der breit gesteckte Rahmen durchaus verdienstvoll gefüllt. So werden z.B. die Thematik des Fremdwortes „Evaluierung“ bezogen auf französische, englische und deutsche Konnotationen dargelegt und verschiedenste Definitionsversuche kompiliert. Allerdings ist nicht genau aus dem Text zu interpretieren, ob im Absatz über „Ursprünge“ einige Ausführungen ironisch gemeint sind. „Bereits in der Genesis (1. Mose 1, 31) wird ... über eine Programmevaluierung berichtet: ‚Und Gott sah an, alles was er gemacht hatte; und siehe da, es war sehr gut‘“ (S. 27). Es könnte sein, daß einige Abschnitte durch ein etwas skurriles Wissenschaftsbemühen geprägt sind. Nichtsdestoweniger liegt der Verdienst der Arbeit darin, nicht nur beliebige Re-

zepte konstruieren zu wollen, sondern diese auf einen theoretischen Kontext zu beziehen. Das Auseinanderfallen dieser Stränge ist ein Makel der gegenwärtigen Qualitätsdiskussion, welche erst ansatzweise wieder das Niveau eines in der Erziehungswissenschaft schon einmal erreichten Standes wiedergewinnt.

Peter Faulstich

Gernot Graeßner/Rolf Gerhard/Bruno P. Nerlich (Hrsg.)

Fernstudium – ein wichtiger Impuls für die wissenschaftliche Weiterbildung

(AUE Hochschule und Weiterbildung) Bielefeld 1994, 242 Seiten, DM 24.90

Dokumentiert werden die Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) zu dem oben genannten Thema im Oktober 1993 sowie die Fachtagung zum Thema „Didaktische Aspekte des Fernstudiums in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ im Januar 1994.

Die einzelnen Beiträge lassen sich zwei Themenbereichen zuordnen. Einmal werden die hochschulpolitischen Impulse thematisiert; zum anderen kommen auch die privatwirtschaftlichen, medienpolitischen und europapolitischen Aspekte der sich abzeichnenden Entwicklung von Fernstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung zum Tragen.

Didaktische Aspekte des Fernstudiums und des Fernunterrichts werden sowohl weiträumig und perspektivisch (Dikau, Zimmer, Schaale) als auch didaktisch-lernorganisatorisch (Schneider, Kuhrt, Wulf, Gieseke) und in bezug auf die politischen Rahmenbedingungen (BLK, Wissenschaftsrat) dargestellt, diskutiert und/oder dokumentiert.

Die Anzahl und das Problembewußtsein der Anbieter und das Interesse der Nachfrager von wissenschaftlicher Weiterbildung nehmen, so läßt der Band vermuten, ständig zu. Nach welchen sozialen Merkmalen sich die TeilnehmerInnenstruktur weiterentwickelt, ist jedoch eher ungewiß. Fragen des Verbraucherschutzes und der Zertifikatsstrukturen, des autodidaktischen Lernens und der Datenautobahnen harren der zukünftigen Bearbeitung durch den AUE.

J. W.

Monika Grünhagen (Hrsg.)
Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung

Erwachsenenpädagogische Perspektiven
(AUE Hochschule und Weiterbildung) Bielefeld
1993, 230 Seiten, DM 34.50

Der von Monika Grünhagen herausgegebene Band „Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung“ dokumentiert die Beiträge einer nationalen Fachtagung, die vom 10.–12.9.1992 am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik der Universität Hamburg durchgeführt wurde. Anlaß war offensichtlich der Abschluß einer Untersuchung der Herausgeberin über betriebliche Weiterbildung – deren Ergebnisse allerdings leider nirgends vorgestellt werden. Eingeladen waren Vertreter der Wirtschaft einerseits und VertreterInnen der Wissenschaft andererseits. Von seiten der Wirtschaft wurden vor allem praxisorientierte Beiträge präsentiert, die den Eindruck erwecken, Personalselektion, -entwicklung und -förderung könne auf der Basis objektiver und gültiger Konzepte geleistet werden. Z.B. referiert Wolfgang Jeserich über seine Personalentwicklungs-Seminare in dieser Form. Helmut Keim stellt verschiedene Methoden der Weiterbildung detailliert vor. Peter Meyer-Dohm plädiert für eine veränderte Beziehung von Personaleinsatz und Weiterbildung, nämlich für eine „Humanressourcenentwicklung“. Kurt Nagel stellt eine Checkliste zur Selbst-Analyse für Weiterbildungsteilnehmer vor, die Weiterbildungserfolge verbessern soll.

Die Beiträge aus dem Bereich der Wissenschaft sind deutlich anders akzentuiert: Bei ihnen steht überwiegend eine Problemanalyse und damit auch eine Problematisierung von Methoden und Verfahren im Mittelpunkt. Rolf Arnold konzipiert mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen ein „ganzheitliches“ Berufsbildungskonzept. Gernot Graeßner greift dieses Konzept später wieder auf. Lothar Beinke plädiert für Betriebspraktika für Weiterbildungler. Auch Joachim Dikau befaßt sich mit der Frage, was pädagogische MitarbeiterInnen können sollten. Wiltrud Gieseke untersucht, ob Frauen anders lernen, und Horst Siebert analysiert ganz allgemein, wie Erwachsene lernen. Er resümiert die bisherige Forschung: „So paradox es klingt, je mehr geforscht wird, desto unmöglicher werden allgemeingültige, gesetz-

mäßige Aussagen über das Lernen Erwachsener“ (S. 227).

Den „Praxisartikeln“ merkt man diese Einsicht kaum an. H.F.-W.

Lutz Hachmeister (Hrsg.)
Das Fernsehen und sein Preis

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1994, 215
Seiten, DM 19.00

Dokumentiert werden die Jahre 1973 bis 1993 des Adolf-Grimme-Preises, des Fernsehpreises des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Das geschieht, indem Artikel, die im Laufe der Jahre über den Adolf-Grimme-Preis veröffentlicht worden sind, zusammengestellt wurden. Sie sind überwiegend von Journalisten geschrieben, die den Nominierungskommissionen und Jurys des Preises angehört haben. Als Insider und Vertreter der Auffassung, daß ein solcher Preis wichtig sei, schreiben sie Meinungsartikel zu den Fragen, die in bezug auf diesen Preis, die Medienpolitik und das Fernsehgeschehen jeweils aktuell erschienen. Eingeleitet wird der Sammelband von Ekkehard Nussli, dem Leiter des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, und Lutz Hachmeister, der das Adolf-Grimme-Institut des Deutschen Volkshochschul-Verbandes leitet. Sie erörtern den Werdegang des Preises, der ja kein Bildungsfernseh-Preis ist, jeweils aus ihrer Perspektive. So wird auf der einen Seite deutlich gemacht, daß die Qualität der Weiterbildung und ihr Ansehen in der Gesellschaft als alles andere als unabhängig von den sich wandelnden gesellschaftlichen Strukturen begriffen werden kann. Auf der anderen Seite wird klar, daß Fernsehqualität ebenso alles andere als festgeschrieben ist. So scheint es für beide Seiten wichtig zu sein, daß eine Möglichkeit besteht, öffentlich darzustellen, daß und wie Qualität und Qualitätsbewußtsein von Erwachsenenbildung und Fernsehen sich wandeln und auf Aussagen über Qualität mal mit mehr, mal mit weniger Fortune herstellbar sind, ohne daß dabei ein mächtiges Verbandsinteresse sich selber darstellt. Woher es kommt, daß die Frage „Brauchen wir diesen Preis?“ von den Fernsehanstalten, den Volkshochschulen und den Journalisten ständig gestellt und mit variierenden Argumenten nicht

negativ beantwortet wird, kann den Beiträgen und den beiden Einleitungen entnommen werden.

J. W.

Friedrich Hagedorn/Sabine Jungk/Mechthild Lohmann/Hein H. Meyer

Anders arbeiten in Bildung und Kultur

Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital
(Beltz Verlag) Weinheim, Basel 1994, 180 Seiten, DM 32.00

Das Buch ist ein Diskussions- und Informationsbuch zu der Frage, wie kulturelle Arbeit sich organisieren und welche Themen sie bearbeiten kann, so daß dabei die kulturellen Energien in Erscheinung treten, die von den Menschen als Teil ihres Lebens wahrgenommen werden.

Entstanden ist das Buch aus einem Projekt des Adolf-Grimme-Instituts des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Inhaltliche Neuorientierung, ungewohnte Vernetzungen zwischen Institutionen, die Kultur und Bildung machen, sollten in diesem Projekt erdacht und erprobt werden.

In drei großen Abschnitten werden die zur Zeit aktuellen Problemebenen des Strukturumbrochs in Kultur und Bildung erörtert: Netzwerke als soziale Herausforderung; Konzepte, Erfahrungen, Strategien; Kommunikation und Medien.

Die Verfasser der einzelnen Beiträge setzen sich mit den selbstorganisierten Netzwerken ebenso wie mit den Volkshochschulen, mit kommunaler Politik ebenso wie mit dem Fernsehen auseinander. Zusammengehalten werden die Beiträge von der Auffassung, daß soziokulturelle Aktivitäten, der Wandel der Medienlandschaft und der Austausch der Menschen über das ihnen Wichtige keine Gegensätze darstellen. „Locker verkoppelte Systeme“ (Schäffter/Weick) können Politik als kulturellen Lernprozeß (Meyer) begreifbar machen – so die Botschaft.

Angesichts des Abbaus des sozialen Netzes des Wohlfahrtsstaates, so verdeutlicht dieses Buch, dürfte es wichtig sein, nicht nur die damit einhergehenden Sorgen zum Thema zu machen, sondern ebenfalls für die Entwicklung neuer Beziehungsmuster in der Gesellschaft einzutreten. Das Buch markiert Einstiegs- punkte in die konstruktive Bearbeitung der allfälligen Diffusität.

J. W.

Barry J. Hake/Stuart Marriott (Hrsg.)
Adult Education between Cultures

Encounters and identities in European adult education since 1890

Reihe: Leeds Studies in Continuing Education (Universität) Leeds 1992, 290 Seiten

In der Reihe „Cross-cultural Studies in the Education of Adults“ liegt ein weiterer Band vor (zu Nr. 1 vergl. die Rezension in REPORT 33, S. 205).

Erwachsenenbildner von Universitäten aus England, Belgien, den Niederlanden, Österreich und der BRD sowie neuerdings auch von außeruniversitären Bildungseinrichtungen aus Deutschland haben sich zu einem europäischen Forschungsseminar zusammengeschlossen (der volle monströse Titel lautet: „European Research Network on Cross Cultural Communication in the Education of Adults“) und organisieren seit 1991 jährliche Treffen. Die Teilnehmenden auferlegen sich die Quasi-Verpflichtung, anlässlich dieser Tagungen einen eigenen inhaltlichen Beitrag vorzustellen. Wie den Titeln der ersten beiden Bände zu entnehmen ist, liegt die Emphase auf historisch vergleichenden Aspekten und kulturübergreifender Kommunikation. Was damit gemeint ist, versucht der als Nachtrag deklarierte letzte Beitrag des Bandes zu erläutern, orientiert an der holländischen gesellschaftlichen Realität.

Entsprechend dem Entstehungsimpuls der weiteren 12 dokumentierten Beiträge wurde keine gemeinsame Struktur für die Darstellung zugrunde gelegt, so daß eine Vergleichbarkeit entfällt. Orientierungshilfe erhält der Leser in der Einleitung der Herausgeber, die die Sammlung in drei Teile gegliedert haben. Teil 1, „Universities for the People“ überschrieben und auf die Zeit von 1890 bis ca. 1920 bezogen, umfaßt die Universitätsausdehnungs-Bewegung in Belgien und den Niederlanden, in Zentraleuropa, die Öffnung der Universitäten, speziell in England, den Deutsch sprechenden Ländern und Frankreich, sowie die Verbindungen zwischen englischer und amerikanischer Universitätsausdehnung.

Teil 2 („By Hand and Brain: work, culture and collective identities“) enthält u.a. zwei Beiträge, die sich mit dem internationalen Phänomen freiwilliger Arbeitslager von 1918 bis 1939 und den damit verbundenen Möglichkeiten kulturübergreifenden Lernens beschäftigen. Für

deutsche Leser mag der Beitrag über die Arbeiterbuchgemeinschaften in der Weimarer Republik von besonderem Interesse sein.

Im dritten Teil der Aufsatzsammlung („Imperial Themes“) erscheint ein Beitrag zur Entwicklung des Erziehungswesens in Britisch Indien bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Ein zweiter befaßt sich mit der Einführung universitärer Erwachsenenbildung im ehemals anglophonen Afrika am Beispiel Ghanas.

Die Themenspezifität der Einzelbeiträge kann für am Detail interessierte ErwachsenenbildnerInnen und besonders für englischsprachige Studierende der EB, auch wegen der teilweise umfangreichen Quellennachweise, von Nutzen sein.

Manfred Siekmann

Bernd Heckmair/Werner Michl Erleben und Lernen

Einstieg in die Erlebnispädagogik
(Luchterhand Verlag) Neuwied u. a. 1993, 227
Seiten, DM 29.80

Erlebnispädagogische Theoriebildung und praktische Tätigkeit leben, so kann dem Buch entnommen werden, von zwei Grundideen: daß das Leben in früheren Jahrhunderten natürlicher war, daß es aber auch heute außerhalb der verdichteten Lebensräume und abseits der betonierten Trassen möglich ist. In Kap. 1 „Von Rousseau zur Risikogesellschaft“ und in Kap. 2 „Rundblicke: Von Aberdovey bis Zimbabwe“ wird ein ideengeschichtlicher Rückblick gegeben und ein Überblick darüber, was daraus in und außerhalb Europas bis heute praktisch geworden ist. Klar und unmißverständlich wird beschrieben, daß die Erlebnispädagogik nichts mit biedermeierlicher Naturromantik zu tun hat. Praktisch handelt es sich um ein Stück Jungenerziehung, die sich zwischen dem Erleben von kalkulierbaren Abenteuern in der Außenwelt einerseits und Besinnung auf die eigene Erlebnisfähigkeit andererseits bewegt.

Auf die organisatorischen Rahmenstrukturen – in der Bundesrepublik Deutschland handelt es sich um Outward Bound – wird bezogen auf die einzelnen Länder und Kontinente in Kap. 2.6 „Experiential Education ist überall und nirgendwo – ein Streifzug durch die Kontinente“ eingegangen. Hierbei wird deutlich: Standards der erlebnispädagogischen Qualifikation sowie Modalitäten der Finanzierung sind kaum festgelegt und äußerst unterschiedlich.

Zur Zeit zeichnet sich ein Trend zur Kommerzialisierung ab. Das heißt, aus der ganzheitlichen Jungenerziehung werden Teile für zielgruppenbezogene Spezialprogramme und -trainings heraus- und in die Programme von Unternehmen der Freizeitwirtschaft hereingegenommen.

In Kap. 3 „Einblicke: Grundlegung der Erlebnispädagogik“ wird in die theoretischen Grundlagen der gegenwärtigen Erlebnispädagogik eingeführt. Hier wird auch erkennbar, daß und warum es Erlebnispädagogik nicht nur mit Schülern in der Pubertät gibt, sondern auch in der Sozialarbeit, der Berufsausbildung und dem Managementtraining stattfindet.

In Kap. 4 wird ein Überblick über „Erlebnispädagogische Aktivitäten im Vergleich“ gegeben. Auf den Seiten 148 bis 150 wird durch den Vergleich von drei sehr verschiedenartigen Texten eine vertiefende theoretische Sicht auf die Erlebnispädagogik angeboten: „Nur Reden ist Gefasel, nur Erinnern ein Gefängnis, nur Erleben ein Diktat der Freizeitindustrie. Erst die Verbindung dieser drei Seinsweisen macht Erlebnispädagogik“ (S. 150).

Selbstkritisch und zukunftsbezogen wird in den Kap. 5 und 6 auf Fragen eingegangen, die teilweise auch von Außenstehenden gestellt werden. Dazu gehören Stichwörter wie „Frauen und Erlebnispädagogik“, „Ökologie und Erlebnispädagogik“, „Rechtsfragen, Sicherheitsstandards und -maßnahmen“, „Zur Zukunft der Erlebnispädagogik“ u. a. In diesen Kapiteln wird eher selbstkritisch reflektiert als abwehrend legitimiert. Auf den Seiten 205 bis 212, die der Erlebnispädagogik in den neuen Bundesländern gewidmet sind, zeigt sich, daß es auch eine urbane Erlebnispädagogik und entsprechende Organisationen gibt. J. W.

Wolfgang Jütte Erwachsenenbildung in Spanien

Ihre Entwicklung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Modernisierung (1978–1992)
(Waxmann Verlag) Münster u.a. 1994, 370
Seiten, DM 68.00

Schon beim ersten Blättern in der Schrift von Jütte fällt das Spannungsverhältnis ihres Kontextes auf: Modernisierung und Franquismus. Alle Modernisierungsentwicklungen in den europäischen Demokratien nach 1945 sind mit ihren strukturellen, sozialpolitischen Veränderungen unmittelbar an Politikentwicklungen ge-

bunden. In Spanien ist dieser Zusammenhang durch die lange Diktatur Francos von 1936/39–1975 geprägt. Entsprechend waren in dieser Zeit auch Bildungsaspekte ideologisch – in ihrer politischen bzw. national-katholischen Ausprägung – weitgehend instrumentalisiert worden. „Die bildungspolitische Aktivität des Franco-Regimes zeichnete sich ... vor allem durch ihren ideologischen Charakter aus“ (S. 44). Erst ab Mitte der 70er Jahre, nach Francos Tod, werden Struktur- und Organisationsveränderungen in der Erwachsenenbildungslandschaft in Spanien parallel zu den neuen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen möglich.

Jütte gelingt es anhand der Analyse im „Kontext gesamtgesellschaftlicher Modernisierung“ – wie er seine Arbeit programmatisch unterteilt –, den Wandel der Erwachsenenbildung innerhalb des – verglichen mit dem anderer westeuropäischer Länder – späten Demokratisierungsprozesses zu verdeutlichen. Dabei läßt er sich in seinen Argumentationen von Aspekten eines Begründungszusammenhangs nach Weinberg (1989) leiten: einerseits die Perspektive „öffentliche Verwaltung“, andererseits die der „gesellschaftlichen Interessenlagen und demokratie-theoretischer Leitvorstellungen“ (S. 195).

Diese Folie von Perspektivenverschränkung ist ein durchgängiges didaktisches Grundmuster der Arbeit. Dadurch erliegt sie niemals der Gefahr, sich in einem länderspezifischen Folklorismus zu verlieren. Die Gefahr ist in der Auseinandersetzung mit einem Land wie Spanien, an dem das „aufgeklärte“ Europa gelitten hat und zum Teil immer noch leidet, in dem erst langsam und regional sehr unterschiedlich eine Hinwendung zu Europa passiert, durchaus gegeben. „Spanien ist anders“ (España es diferente) – einst als Abgrenzung des franquistischen Regimes gegenüber Westeuropa formuliert, hat heute, gewissermaßen in reziproker Umkehrung, zu einem neuen Selbstbewußtsein und Selbstverständnis in der spanischen Erwachsenenbildung geführt. Das wird von Jütte z.B. im Kapitel 3.4 „Bedeutungszuwachs der berufsbezogenen Bildung“ wieder in den Zusammenhang mit den sich schnell entwickelnden und ausdifferenzierenden Modernisierungsprozessen gestellt: einerseits die Anforderungen in der Weiterbildung von Führungskräften, andererseits hinsichtlich des gesellschaftlichen Dauerproblems

Jugendarbeitslosigkeit („Nationalplan zur beruflichen Bildung und Eingliederung von Erwerbslosen“).

Dadurch, daß es Jütte gelingt, den folkloristischen Untiefen des Themas souverän zu entgehen, bietet seine Arbeit interessante Reflexionsansätze zu „Europa der Regionen“, einem wichtigen Thema der Erwachsenenbildung: „... etwa hinsichtlich des Spannungsgefüges zwischen Metropole und Peripherie, zwischen Zentralismus und regionaler Selbstverwaltung, zwischen politisch-nationaler Integration und kultureller Integration oder zwischen Mehrheitsprache und Minderheitsprache“ (S. 333).

Peter E. Rytz

Gerda Jun

Humanwissenschaften ohne Seele?

Die neue Synthese: Ein komplementäres System als lebendige Ordnung in der seelischen Vielfalt

(The Edwin Mellen Press) Lewiston, New York 1994, 378 Seiten, DM 211.00 Bezug über Osiandersche Buchhandlung, Wilhelmstr. 12, 72074 Tübingen, Tel.: 07071/56020)

Die Verfasserin entwickelt aus medizinisch-psychologischer Sicht unter bewußter Überschreitung der einzeldisziplinären Sichtweisen ein Individualkonzept zur menschlichen Ontogenese. Ausgehend von ihren Erfahrungen und Überlegungen als Ärztin, speziell Psychiaterin und Psychotherapeutin, beim Umgang mit ihren PatientInnen entwickelt sie eine „Persönlichkeitstheorie ... die eine Erklärung sowohl der psychischen Individualität als auch der Mannigfaltigkeit beinhaltet“ (S. 11). Es handelt sich um eine systematisch angelegte und theoretisch weit ausgreifende Reflexion, der die „Therapeut-Patient-Beziehung“ (S. 11) als Erfahrung zugrunde liegt. Angestrebt wird von der Verfasserin eine theoretische Sicht vom Menschen, die die Komplexität seiner Antriebe synthetisierend beschreibt, also das wissenschaftsideologische Gegeneinander „von biologisch-genetischer und sozial-gesellschaftlicher Determination des Psychischen“ (S. 15) überwindet. Das geschieht, indem sie von „vier (in sich) bipolaren Potentialen (Möglichkeitsfeldern) der psychischen Grundstruktur“ (S. 22) ausgeht, nämlich: das Archaische oder: „Ordnung ist das halbe Leben“; das Dynamische oder: „Leben und leben lassen“; das Emotive oder: „Wo du hin-

gehst, da will auch ich hingehen“; das Kontemplative oder: „Störe meine Kreise nicht“. Der Beschreibung dieser vier Möglichkeitsfelder und ihrer vielseitigen Verknüpfung dient der Hauptteil des Buches (S. 39–295).

Die sich daraus ergebende Theorie „Zur Ontogenese – Reifungsstufen in der Individualentwicklung“ wird auf den Seiten 299–332 dargestellt. Ein Verzeichnis mit Sachworterklärungen und ein Sachwortregister erleichtern die Lektüre. Das Literaturverzeichnis macht das interdisziplinäre Spektrum der beigezogenen Literatur aus der Sowjetunion und den USA, der DDR und der Bundesrepublik Deutschland sichtbar.

Es handelt sich um einen Beitrag zur neueren Debatte um das Menschenbild, das für die Erwachsenenbildung orientierend sein könnte.
J. W.

Gerrit Kaschuba/Wulfhild Reich
„Fähigkeiten täten in mir schon stecken ...“
Lebensentwürfe und Bildungsinteressen von Frauen in ländlichen Regionen
(Dipa-Verlag) Frankfurt/M. 1994, 213 Seiten, DM 36.00

Noch entspricht die Bildungsarbeit für Frauen an den Volkshochschulen bzw. in der Erwachsenenbildung nicht überall den Bedürfnissen der Frauen gerade in ihrer Vielfalt. Gerrit Kaschuba und Wulfhild Reich haben die „Lebensentwürfe und Bildungsinteressen von Frauen in ländlichen Regionen“ untersucht, sie haben in der Zeit von 1980 bis 1992 zwanzig Frauen, die zwischen 1945 und 1960 geboren wurden und auf der Schwäbischen Alb leben, zu ihren Arbeits- und Sozialmilieus, zur Entwicklung ihrer Lebensentwürfe und möglichen Bruchstellen dabei sowie zu formalen und informellen Lernprozessen interviewt. Als Resümee der Interviews halten die Autorinnen fest: „Es zeigte sich, daß ihr Bildungsverhalten, das wir als ‚kulturelle Weiterbildung‘ im Sinne verschiedener Praxisformen bezeichneten, sich nicht allein mit formalen Qualifikationen, wegen‘ fassen läßt, sondern daß diese Frauengeneration sich in ihren verschiedenen Lebensbereichen immer wieder umorientieren und Neues lernen muß(te)“ (S. 188).

Die Frauen verfügten über ein umfassendes Erfahrungswissen. Dieses wird aber wegen der Dominanz normaler Qualifikationen nicht selbstbewußt genutzt. „Daher werden sie auch

von ihnen selbst nur bedingt als ‚Qualifikation‘ wahrgenommen. Der selbstbewußte Bezug auf eigene Erfahrungen ist gebrochen“ (S. 190). Als Konsequenz für die Weiterbildung fordern die Autorinnen: „Grundsätzlich ist auf die Handlungsrelevanz von Weiterbildung für Frauen zu achten, auf den unmittelbaren Bezug zu Alltagswelt und Alltagspraxis“ (ebenda).

Sie halten das Bausteinprinzip mit Angeboten, die aufeinander aufbauen, für sehr geeignet und verweisen darauf, daß eine Aufarbeitung von Problemen ohne realisierbare Perspektiven zur Veränderung für die Frauen demotivierend sei. „Weiterbildung muß an die Erfahrungen und an die ‚Orte‘ der Bildung von Frauen anknüpfen“ (S. 194). Diese Forderung ist sicherlich nicht neu, aber offensichtlich auch noch immer nicht realisiert.
H.F.-W.

Richard Kelber/Christa Will
Ein Phantom geht um
Multikulturelle Stadt als Realität, Notwendigkeit und Ziel
(Verlag Gockel und Klein) Dortmund 1993, 131 Seiten

Das Thema der multikultureller werdenden Lebenswelten, vor allem in den Ballungsgebieten des Landes, zieht sich nun seit 15 Jahren und länger durch die Medien, die Forschungsvorhaben sowie die Praxisprojekte. Die politischen Rahmenbedingungen, das Klima in der Gesellschaft, Brandanschläge und Mißhandlungen gehören inzwischen zur Normalität dessen, was nach wie vor als Ausnahme angesehen wird. Gemeint ist die Anwesenheit von ungefähr 6,5 Millionen (1992) Menschen mit ausländischem Paß in der größer gewordenen Bundesrepublik Deutschland.

Den Verfassern ist diese Gemengelage der Rahmenbedingungen, in denen ihr ABM-Projekt, über das sie berichten, angesiedelt ist, sehr bewußt. Das Projekt war im Jahr 1990 beantragt worden und trug den Titel „Multikulturelle Stadt – Phantom oder notwendige Perspektive für gemeinsames (Über-)Leben in Dortmund“ (S. 9). Es handelt sich um ein Forschungsprojekt, das der Frage nachgehen sollte, ob und inwieweit sich in Dortmund-Nord in Richtung auf die stadtpolitische Absicht etwas getan habe, um Dortmund zu einer toleranten Stadt zu machen, in der die Menschen mit- und nicht nebeneinander

leben. Zu diesem Zwecke wurden ExpertInnen interviewt. Der Interviewleitfaden ist abgedruckt. Über die Ergebnisse des Projekts wird mit Hilfe verschiedener Textsorten berichtet. Direkt zur Sprache kommen eine Gruppe türkischer Mädchen und eine Gruppe griechischer Mädchen und Jungen durch die Wiedergabe von Gesprächen („Von Mitläufern kann man keine Hilfe erwarten“, S. 97–112; „Aber trotzdem sind wir ziemlich unterschiedlich“, S. 87–96).

Bei dem Kapitel „Beide Seiten haben Vorurteile“ (S. 17–25) handelt es sich um eine Auswertung der ExpertInneninterviews zu der Frage nach den Perspektiven in Dortmund in Richtung auf eine multikulturelle Stadt. Der Text „Zum Reden gibt es keine Alternative“ (S. 27–60) gibt ein Gruppengespräch mit den befragten ExpertInnen wieder. Bei dem Abschnitt „Zivilcourage wäre etwas, durch das Leben entstehen könnte“ (S. 61–86) handelt es sich um die Wiedergabe einer Vortrags- und Diskussionsveranstaltung. Auf den Seiten 113–120 wird ein Vortrag „Multikultur – Widrigkeiten und Schwierigkeiten“ abgedruckt. Das Ergebnis des Projekts wird auf den Seiten 121–128 dargestellt.

Das Buch ist Ausdruck einer kritischen soziologisch-politischen Grundposition. Aus dem Blickwinkel des Lernens und der sprachlichen Verständigung gelesen sind die Abschnitte aufschlußreich, in denen Gespräche und Diskussionen wiedergegeben werden. Sie lassen erkennen, durch welche Wahrnehmungsschleier der Verständigungswille sich hindurcharbeiten müßte, wenn er die Differenz zwischen dem Fremden und dem anderen erkennen und den Umgang damit erlernen will.

J. W.

Sylvia Kolk **Von der Selbsterfahrung über die Selbsterkenntnis zur Einsicht**

Ein Befreiungsweg im Kontext feministischer Bildungsarbeit
(Kleine Verlag) Bielefeld 1994, 274 Seiten, DM 35.00

Mit einem theoretischen feministischen Anspruch tritt die Dissertation von Sylvia Kolk „Von der Selbsterfahrung über die Selbsterkenntnis zur Einsicht“ auf, denn sie will einen „Befreiungsweg im Kontext feministischer Bildungsarbeit“ zeigen. Es geht ihr dabei

um eine erkenntnistheoretische Arbeit, die insbesondere die existierenden Differenzkonzepte im feministischen Diskurs integrieren und zugleich weiterentwickeln will. In einem ersten Kapitel klärt sie die Begriffe Feminismus, Frauenbewegung und feministische Bildung und stellt insbesondere zum letzten verschiedene Konzepte vor. Sie faßt ihr Verständnis vom Ziel feministischer Bildung dann so zusammen: „Stärkung und Schaffung eines Selbstbewußtseins, die Unterstützung bei der Selbstverwirklichung und – im Umgang miteinander – die Erfahrung von Frauenachtung“ (S. 80).

Neben dieser Zielsetzung ist die Prozeßorientierung als Mittel feministischer Bildungsarbeit wichtig: „Die Betonung des Prozesses anstelle des Produkts von Bildung findet durch die Analyse von Kommunikationsverläufen (und nicht von Inhalten) statt“ (ebenda). Die Methode besteht in der Selbsterfahrung als Integration von Denken und Fühlen. Im zweiten Kapitel setzt sich Sylvia Kolk mit den feministischen Diskursen um Gleichheit und Differenz auseinander und stellt dabei m.E. sehr prägnant und verständlich die verschiedenen Konzepte und ihre Kritik vor (speziell Christa Mulack, Luce Irigaray, Regina Becker-Schmidt/Gudrun-Axeli Knapp und Judith Butler). Sylvia Kolk kommt dann zu der Auffassung, daß der „feministische Diskurs zur These der Geschlechterdifferenz die herrschende Bewußtseinsstruktur repräsentiert, obwohl die jeweiligen Autorinnen eine Befreiung aus dieser Struktur anstreben bzw. postulieren. Das ‚Bestehende‘ – so lautet die These – kann nur durch einen Sprung überwunden werden, durch eine Mutation. Diese Mutation beruht jedoch nicht auf einer Ablehnung des Bestehenden, sondern einer Integration derselben“ (S. 163).

Für die feministische Bildungsarbeit geht es nach Sylvia Kolk also nicht um Geschlechterdifferenz, sondern um „Bewußtsein“ – dies müsse die zentrale Kategorie sein. Anhand der Ansätze von Barbara Starrett und Jean Gebser führt sie ihren Zugang zum Bewußtseinsbegriff aus und entwickelt daraus einen intuitiven Erkenntnisweg, der Buddhismus und Meditation umfaßt. Sylvia Kolk schließt ihre Ausführungen mit der Vorstellung eines Konzepts zur feministischen Bildungsarbeit „zur Gänzlichlich analytischer und intuitiver Ansätze (G.A.I.A.)“ (S. 240 ff.). Der Selbsterfah-

rungs- und Selbsterkenntnisprozeß beinhaltet als ethische Dimension die Ausbildung von Selbst-Liebe als Liebe zum eigenen Geschlecht. Der folgt dann die „Liebe an sich“. „Aus Vorausgegangenem wurde deutlich, daß der Prozeß, der von der Selbst-Liebe zur Frauen-Liebe führt, es potentiell ermöglicht, ‚Liebe an sich‘ verwirklichen zu können. D.h. Liebe, die nicht an Bedingungen oder an ein Gegenüber gebunden ist, die weder ausbeutet noch ausgebeutet werden kann. Der Prozeß, der zur Fähigkeit einer Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Konzepten zum Begriff ‚Liebe‘ führt, ist für Frauen im Konzept eines Befreiungskonzeptes existentiell. Die Unterscheidung zwischen ‚Liebe für‘, ‚Liebe unter einem fremden Wollen‘ und ‚Liebe an sich‘ bedarf der Übung und der Einsicht. Ansonsten besteht die Gefahr, daß Frauen ausgebeutet werden, unter Umständen unter dem Namen einer Ethik, die sich ‚Liebe‘ nennt“ (S. 260). Wenngleich einige der theoretischen Teile der Arbeit sehr anschaulich und gut formuliert sind, bleibt das Konzept m.E. letztlich ein idealistisches ohne Rückbezug auf die materielle Basis – das reale Leben von Frauen und Männern. H.F.-W.

Thomas Kornbichler/Christa-Jana Hartwig (Hrsg.)

Kommunikationskultur und Arbeitswelt
Psychologische Dimensionen der beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozeß (Akademie Verlag) Berlin 1994, 355 Seiten, DM 48.00

In 23 Beiträgen reflektieren Arbeits-, Betriebs- und OrganisationspsychologInnen sowie psychologisch orientierte ErwachsenenbildnerInnen berufliche Tätigkeitserfahrungen in den neuen Ländern. Zur Ausgangsposition dieser Veröffentlichung: Die marktwirtschaftliche Transformation tangiert auf unterschiedliche Weise die in Ostdeutschland ansässige Erwerbsbevölkerung in ihrer kulturellen Grundexistenz; sie ruft mentale Barrieren hervor, und hinsichtlich der Ost-West-Interaktion stellt die Aufbausituation der neuen Länder eine sozialpsychologische Herausforderung ersten Ranges dar. Folgt man einer solchen These, dann dokumentiert dieser Band ein vielfältiges Spektrum an Problembeschreibung, professionellen Interventionserfahrungen und Forschungsanregungen.

Das spezifisch arbeits- und betriebspsychologische Problemlösungsinteresse, auf das verschiedene Beiträge abheben, bündelt der Begriff des „Kulturmanagements“. So fragt man sich im Hinblick auf die Umgestaltung ostdeutscher Betriebe und Belegschaften, „in welchem Maß die kulturellen Veränderungen bewußt gesteuert werden können“ (S. 242). Vor allem von der Einführung eines „kulturbewußten Personalmanagements“ (S. 245), dem die Teilnahme psychologisch orientierter Führungskräfte-seminare vorausgeht (S. 94 ff.), versprechen sich gerade betrieblich argumentierende Psychologen eine beschleunigte Übernahme marktwirtschaftlicher Handlungsorientierungen in ostdeutschen Unternehmen.

Thema des Bandes sind aber auch Maßnahmen und Bildungsansätze, die den betrieblichen Rahmen übersteigen. So signalisiert schon der weit zu verstehende Begriff „Kommunikationskultur“ im Titel, daß berufliche Weiterbildung nicht engführende Qualifikations-schulung oder ethnozentristische Verlängerung westdeutscher Curricula heißen kann. Deshalb plädiert man verschiedentlich für eine „kulturbewußte Bildungsbedarfsanalyse“. Als erwachsenendidaktisch perspektivreich wird am deutlichsten wohl mit dem Beitrag von B. Thöne die konzeptionelle Berücksichtigung biographisch-„lernanschließender“ und lebensweltorientiert-diskursiver Veranstaltungselemente herausgearbeitet (S. 297 ff.).

Hinsichtlich der Aktualität des Sammelbandes reflektieren die meisten Beiträge die ostdeutsche Situation bis 1992/93. Zwar neigen einzelne AutorInnen zu einer bisweilen sehr optimistischen Einschätzung, was den tatsächlichen Stellenwert psychologischen Wissens als arbeitsweltliche oder personalwirtschaftliche Transformationshilfe betrifft. Insgesamt liefert dieser Band aber einen wichtigen Baustein zur erwachsenenbildnerisch interpretierbaren Deutschlandforschung.

Rainer Brödel

Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.)

Erziehungswissenschaft
(Juventa Verlag) Weinheim 1994, 296 Seiten, DM 44.00

Dieser Sammelband bemüht sich um Bilanzierungen und Perspektiven für eine expandierende Disziplin, die aber – so die Herausge-

ber – nach einem „furiösen Auftakt“ immer noch keinen „disziplinären Normalzustand“ erreicht hat. Die Beiträge der überwiegend prominenten AutorInnen behandeln die Frage einer (wissenschafts-)theoretischen Standortbestimmung, der empirischen Forschung, der Professionalisierung an Universitäten, der LehrerInnenausbildung und des Arbeitsmarktes. Besonderes Interesse gilt dem Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu ihren Teildisziplinen und dabei insbesondere der Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Daß Erwachsenenbildung in unterschiedlichen Beiträgen berücksichtigt wird, ist durchaus ein Zeichen für eine wissenschaftliche Anerkennung dieser Teildisziplin.

Aus Sicht der Erwachsenenbildung selber wird eine wissenschaftliche Standortbestimmung von Jochen Kade vorgenommen. Er stellt fest, daß das Verhältnis der Erwachsenenbildung zur Erziehungswissenschaft bis Anfang der 90er Jahre „merkwürdig diffus“ und daß die Entwicklung dieser Disziplin durch eine „diffuse wissenschaftliche Produktivität“ gekennzeichnet war.

Kade betont die Differenz zwischen Professions- und Wissenschaftsbezug (S. 150). „Der zunächst äußere Gegensatz von Wissenschaft und Praxis stellt sich als innerwissenschaftlicher Gegensatz, als erziehungswissenschaftliche Differenz von zwei eigenständig zu verfolgenden Aufgaben und theoretischen Ansprüchen dar, die mit unterschiedlichen Mitteln zu lösen sind“ (S. 157).

Noch ein weiterer Beitrag stammt aus der Disziplin Erwachsenenbildung, nämlich der von Klaus Harney und Veronika Strittmatter über „Methode und klinisches Wissen“ mit dem Untertitel „die Konstruktion des virtuellen Teilnehmers als erwachsenenpädagogische Wissensform“ (S. 186). In diesem Beitrag wird versucht, das (z.T. mit einer „verfremdenden“ Terminologie) zu problematisieren, was bisher als „Teilnehmerorientierung“ definiert wurde und von den Autoren als „Sphärenverwischung“ bezeichnet wird. „Der Teilnehmer kommt dabei nicht als Anlaß der Methode, sondern als Aufklärungspotential in den Blick“ (S. 187).

Auch wenn man bezweifeln mag, daß die Erziehungswissenschaft tatsächlich „am Beginn einer neuen Epoche“ steht, wie es im Untertitel des Buches heißt, so ist es doch eine besondere Bestandsaufnahme für alle, die sich

dieser Disziplin verbunden und verpflichtet fühlen. H.S.

Landesarbeitsgemeinschaft Andere Weiterbildung (LAAW) (Hrsg.)

Neue Impulse für die Weiterbildung

Selbstdarstellung und Forderungen der LAAW (Jos Fritz Verlag) Freiburg/Br. 1994, 126 Seiten, DM 10,00

Es handelt sich um eine Selbstdarstellung der Landesarbeitsgemeinschaft Andere Weiterbildung (LAAW) im Land Baden-Württemberg. Das Adressenverzeichnis nennt dreizehn Mitgliedseinrichtungen. In den Arbeitszusammenhang dürften aber auch die vier assoziierten Institutionen und die neununddreißig Tagungshäuser und Einrichtungen der Weiterbildung gehören, die ebenfalls in das Verzeichnis aufgenommen worden sind. Außerdem kann dem Verzeichnis entnommen werden, daß es inzwischen in sechs Bundesländern Landesverbände der „anderen“ Weiterbildung gibt.

Im einzelnen enthält der Band eine Darstellung der Vorgeschichte der Gründung der Landesarbeitsgemeinschaft und des Werdeganges der „anderen“ Weiterbildung in Baden-Württemberg vor allem in den 80er Jahren, Dokumente zu den landespolitischen Initiativen der „anderen“ Einrichtungen und der Rahmenbedingungen aus der Sicht der Landtagsfraktionen sowie zur Zielsetzung der LAAW. Auf den Seiten 20–56 wird über thematische Schwerpunkte berichtet, die für die „andere“ Weiterbildung kennzeichnend sind: Sprachenvermittlung, ganzheitliche Pädagogik, feministische Weiterbildung, Gewalt und Friedenspädagogik, entwicklungspolitische Bildungsarbeit sowie Theaterarbeit. Zu den „unabhängigen Tagungshäusern“, in denen ein Großteil der „anderen“ Weiterbildung stattfindet, wird eine Übersicht über deren Dienstleistungsangebot und Auslastung im Jahre 1990 wiedergegeben.

J. W.

Rolf G. Lehmann (Hrsg.)
Weiterbildung und Management
Planung, Praxis, Methoden, Medien
(Verlag Moderne Industrie) Landsberg (Lech)
1994, 462 Seiten, DM 148.00

Der Herausgeber betont in seinem Vorwort, daß zukünftig von Managern und Dienstleistern der Weiterbildung neue Ideen gefragt sein werden, „wenn es darum geht, Weiterbildung in einen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und pragmatischen Kontext zu setzen und dabei die nationale und internationale Wettbewerbsfähigkeit im Auge zu behalten“ (S. 11). Auf drei zentrale Problemkreise verweist er: Erstens wird die betriebliche Bildung in der betriebswirtschaftlichen Kalkulation vernachlässigt und bleibt – weil nicht als Wertkonstante berücksichtigt – in einer eigenartigen Weise disponibel. Zweitens werden seiner Auffassung nach die informationstechnischen Möglichkeiten für die Gestaltung von Weiterbildung viel zu wenig genutzt. Drittens hat die betriebliche Weiterbildung auch eine gesellschaftliche Funktion in der Anpassung von vorhandenen Qualifikationen bei Arbeitnehmern und geforderten Qualifikationen. Er geht soweit, von der Entschärfung sozialer Sprengsätze zu sprechen. Eine zweckfreie Bildung – so der Herausgeber – kann sich die in Modernisierungsprozessen befindliche Gesellschaft nicht mehr leisten.

Der Sammelband gliedert sich in vier Kapitel. Im ersten Kapitel werden „Grundlagen, Planung, Konzeption“ dargestellt. Das Themenspektrum umfaßt Einschätzungen der aktuellen Berufsbildungspolitik (Hardenacke), systematisierte Beschreibungen der Bedingungsfelder von Weiterbildungsmanagement (Trends im Management, Weiterbildung als Wirtschaftsfaktor, Anforderung an die Weiterbildung durch gesellschaftliche Veränderungen, Anforderungen an die Weiterbildungsmanager). Es werden Konzeptionen von betrieblichem Weiterbildungsmanagement, spezifische Handlungsfelder (z.B. Weiterbildungsmarketing) oder Planungsvoraussetzungen (z.B. Innerbetriebliche Information) behandelt. Das zweite Kapitel „Bildungspraxis“ enthält eine Reihe von Fallbeispielen zum Führungstraining und zur Nachwuchsförderung sowie Beschreibungen von gezieltem Medieneinsatz in der betrieblichen Weiterbildung (Tele-Akademie, Interaktives Video, Medienverbund).

„Lehrmethoden, Lernen und Verhalten“ ist dann das Leitthema des dritten Kapitels. Auch in diesem Abschnitt werden sehr unterschiedliche Perspektiven aufgegriffen. Hier werden das „erzieherische Moment“ in der Weiterbildung gefordert, unterschiedliche didaktisch-methodische Ansätze beschrieben (z.B. Superlearning, Incentives, integratives Lernen, Coaching, Moderation, Schlüsselqualifikation) und Anforderungen an „neues“ Lernen („Mind-Machines“) skizziert. Das vierte und letzte Kapitel geht wiederum in erster Linie auf medienunterstützte Weiterbildungsansätze ein (z.B. CBT, Multimedia, Selbstkontrolliertes computerunterstütztes Lernen, Interaktive Medien, Desktop Video).

Der Sammelband gibt insgesamt einen guten Überblick über die Diskussionen der Funktionen und der Ansätze des betrieblichen Weiterbildungsmanagements. Darüber hinaus enthält er zahlreiche Überlegungen und Praxisbeispiele zum Einsatz moderner Medien in der Weiterbildung, die anregend und entmystifizierend zugleich sind. Für einen Leser aus der außerbetrieblichen Erwachsenenbildung gibt der Sammelband einen Einblick in die betriebliche Weiterbildung. Der Inhalt einiger Beiträge verweist darauf, daß der Begriff Weiterbildung immer extensiver ausgelegt wird und seine inhaltliche Ausprägung sich tendenziell auflöst.

Klaus Meisel

Werner Lenz (Hrsg.)
Bildungsarbeit mit Erwachsenen
(Profil Verlag) München, Wien 1994, 324 Seiten, DM 39.80

Anlaß für diesen 17. Band der Schriftenreihe „Bildung-Arbeit-Gesellschaft“ ist das 10jährige Bestehen der Abteilung Erwachsenenbildung der Universität Graz. Alle AutorInnen waren oder sind Studierende/MitarbeiterInnen dieses Instituts. Das Spektrum der Themen ist breit, z.B. Berufliche Weiterbildung und Organisationsentwicklung, Frauenbildung/Frauenforschung, entwicklungsbezogene Bildungsarbeit, Theaterpädagogik, aber auch das Verhältnis von EB-Studium und Berufsanforderungen, Arbeitsfelder für DiplompädagogInnen und andere Beiträge zur Geschichte der EB und zur Bildungspolitik, zum Bildungsbegriff und zur Biographizität. Weitere Themen behandeln Toleranz, Schriftkultur, das „Massenprodukt Information“ und das Lebenswerk

von Elly Heuss.

Aus universitärer Perspektive vermittelt der Band einen Einblick in Lebenswelten und „generative Themen“ von Studierenden. Aus westdeutscher Perspektive ist ein Vergleich der „hot topics“ in Deutschland und Österreich von Interesse. Offenbar sind die Übereinstimmungen der Probleme, Fragen und Theoriesichten zwischen beiden Ländern größer als die Differenzen, die vermutlich auf der lokalen, bildungspraktischen Ebene deutlicher zutage treten. H.S.

Theodor Lessing Bildung ist Schönheit

(Hrsg.: Jörg Wollenberg)
(Donat-Verlag) Bremen 1995, 263 Seiten,
DM 29.80

Pünktlich zum 75. Jahrestag der VHS Hannover erscheint der erste Band einer auf 6 Bände geplanten Edition der Schriften des Mitbegründers dieser Volkshochschule, dessen Frau Ada Lessing von 1919 bis 1933 diese Einrichtung leitete. Th. Lessing, 1872 geboren und 1933 auf Anstiftung der Nazis in Marienbad ermordet, war – wie er selber schreibt – „mit ganzer Seele Arzt, mit ungeteilter Seele Lehrer, mit voller Hingabe Psychologe, mit ganzer Kraft Philosoph“. Außerdem war er Zionist und Sozialist, Dichter und Journalist, Hochschullehrer und Volkshochschuldozent. Er verstand sich als „Philosoph der Not“, und seine Themen sind heute, mehr als 60 Jahre nach seiner Ermordung, aktueller denn je: „Bildungsreform, Gleichberechtigung der Frau, Umweltschutz, Nord-Süd-Konflikt, Völkerverständigung, Auseinandersetzung mit Faschismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ (S. 192).

Eingeleitet wird dieser von der Theodor-Lessing-Stiftung (Ursula und Peter Hansen) mitfinanzierte Band von Dietrich Heimann, dem derzeitigen Leiter der VHS Hannover. Die Beschäftigung mit Lessing ist – so Heimann – keine „ritualisierte Vergangenheitsbewältigung“, sondern eine notwendige „historische Selbstvergewisserung der Volkshochschule“ (S. 9).

In einem ausführlichen und akribisch belegten Vorwort würdigt Jörg Wollenberg den konzeptionellen Beitrag Lessings zur Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit. Wollenberg macht vor allem auf Positionen und Theorieansätze

gleichsam im Schatten des Hohenrodter Bundes aufmerksam. „Lessing war eher ein unterschiedener Gegner der ‚metaphysischen Nebelwerfer‘ einer Entfaltung der Individualität ‚von innen heraus‘, zu denen er Eduard Spranger und die Vertreter der ‚Neuen Richtung der Volksbildung‘ mit ihrem Glauben an ein romantisierendes Volksgemeinschaftsdenken zählte“ (S. 23). Mit dieser Analyse hat Wollenberg – auch mit Blick auf den von Oppermann/Röhrig herausgegebenen Band „75 Jahre Volkshochschule“ – die Diskussion über die Bewertung und den Stellenwert der „Neuen Richtung“ neu entfacht.

Ruth Schwake, Leiterin des Freizeitheimes Hannover-Linden, berichtet über die „volkstümlichen Hochschulkurse“ der Universität, den Arbeiterbildungsverein, die „freie Volkshochschule“ und die Rolle der „Demobilisierungsausschüsse“ innerhalb der Volksbildung Hannovers.

Die Publikation enthält biographische Skizzen, zeitkritische Essays und pädagogische Abhandlungen Lessings, und zwar nicht nur zur Volksbildung, sondern u.a. auch über Landerziehungsheime und sein (heikles) Verhältnis zu Hermann Lietz, über den „deutschen Aufsatz“, über die „Psychologie der Mathematik“ und den „Bund entschiedener Schulreformer“. In einem biographischen Rückblick anlässlich seines Geburtstages 1925 berichtet er über seine „zwei Sozialwerke“: „Das eine war der Verband gegen unnötigen Lärm, den ich 1908 ... ins Leben rief ... Die verschiedenen Lärmarten wie Klavierplage, Autoplage, Glockenplage, Teppichklopplage, falsche Straßenpflasterung usw. mußten einzeln bekämpft werden.“ Die zweite „praktische Organisation“ war die „Volkshochschulbewegung“, die er bereits 1904 in Dresden als Dozent von „Volkshochschulkursen“ mitbegründete.

ErwachsenenbildnerInnen sei vor allem die Lektüre des Vortrags von 1923 über die „Volkshochschule als Kulturwert“ empfohlen. Lessings Thema sind die drei „Gottheiten“ der Volkshochschule: „Wissen ist Macht! Wissen macht frei! Bildung ist Schönheit!“

Sein Kommentar über die Dialektik von Wissen und Bildung nimmt Gedanken von Th. W. Adorno über die „Theorie der Halbbildung“ vorweg. Lessing stellt fest: „Alles wurde erlernbar, errechenbar. So hat der Mensch zwar gelernt, durch Wissen die Natur zu besiegen; aber er hat auch begonnen, durch Wissen an-

dere Menschen, andere Seelen zu unterjochen ... Pflanzen, Tiere, Naturvölker, Mythen und Mären, Milliarden lebendiger Gestalt, ganze Tierarten, Urwälder, Urvölker sind hingemordet durch die sogenannte Kultur“ (S. 112). So läßt sich Lessing durchaus der aufklärerischen, „unromantischen“ Strömung der Lebensreform- und Ökologiebewegung der 20er Jahre zurechnen.

Es lohnt sich, diesen sorgfältig edierten, kenntnisreich kommentierten und geschmackvoll gestalteten Band zu lesen. Apropos: In der Universität Hannover wird z.Zt. ein Antrag diskutiert, diese Hochschule „Theodor-Lessing-Universität“ zu nennen. H.S.

Uta Loeber-Pautsch

Familie und Weiterbildung

Die familiäre Situation Erwachsener und ihre Bedeutung für die Weiterbildung (Wolfgang-Schulenberg-Institut), Oldenburg 1993, 230 Seiten, DM 15.00

Die vorgelegte Arbeit geht auf das Forschungsprojekt „Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener“, das von Wolfgang Schulenberg geleitet wurde, zurück. Familie wurde in den damaligen Untersuchungen als Bedingungsfaktor für das Weiterbildungsverhalten erwachsener Frauen und Männer nur am Rande untersucht. Diese Lücke soll geschlossen werden. Um der zentralen These, daß Familie sowohl fördernd als auch beschränkend wirken kann, genauer nachzugehen, hat Loeber-Pautsch theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse (bis Ende der 80er Jahre) der Familiensoziologie, der Lebenslauforschung, der Erwachsenensozialisation und -bildung zusammengefaßt. Die Hauptabschnitte beschäftigen sich mit strukturellen Merkmalen der modernen Familie, der unterschiedlichen Bedeutung für Männer und Frauen, den Konsequenzen für das Lernen im Erwachsenenalter sowie den Einflüssen auf das Weiterbildungsverhalten.

Eine Reihe von Kernaussagen zur Gegenwartsfamilie sind zwar nicht neu, aber spannend in ihrer Bündelung im Hinblick auf das Weiterbildungsverhalten. Die Familie kann nicht als einheitliches System betrachtet werden. Im Hinblick sowohl auf die Positionierung im System sozialer Ungleichheit als auch auf den Familienzyklus müssen Differenzierungen vorgenommen werden. Biographisch-le-

benslaufspezifische und soziale Aspekte schaffen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten für Männer und Frauen im familialen Kontext. Es lassen sich zahlreiche direkte und überwiegend restriktive Einflüsse der Familie auf die Teilnahme an Weiterbildung feststellen. Am deutlichsten sind sie aufgrund der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung bei den Weiterbildungsaktivitäten der Frauen feststellbar. Selbst nur phasenspezifische Bindung an die Familie und Eingliederung in das System der Erwerbsarbeit kompensieren hemmende Einflüsse nicht.

Indirekte Einflüsse auf das Weiterbildungsverhalten übt die Familie über das „familiäre Bildungsklima“ aus. Bildungsaufgeschlossene Kommunikations- und Interaktionsformen zwischen den Ehepartnern wirken sich mobilisierend aus. Weiterbildung kann wiederum auf innerfamiliäre Beziehungen zurückwirken. Insbesondere für Frauen kann „Bildung ein wichtiges Medium im Emanzipationsprozeß darstellen“ (S. 211).

Der Band ist materialreich, informativ und anregend. Auffällig ist, daß Diskurse in der Frauenerforschung/-bildung nur begrenzt rezipiert werden. Monika Schmidt

Christian Memmert

Über die Arbeit an der Zukunft

Reihe: Werkstattberichte Nr. 20 (Universität) Bremen 1993, 173 Seiten, DM 8.00

Dieser Bericht des „Forschungsschwerpunktes Arbeit und Bildung“ dokumentiert „die Praxis der Zukunftswerkstätten“. Im 1. Kapitel wird die Entstehung des Konzepts nach den Ideen von Robert Jungk rekonstruiert, es werden die Ziele und Prinzipien eines „Zukunftslernens“ und einer „Phantasietätigkeit“ dargestellt. Die Zukunftswerkstatt von Jungk/Müllert wird verglichen mit ähnlichen Modellen (Lüneburger Lernwerkstatt, Werkstatt nach R. Lutz, regionale Zukunftswerkstätten in Basel und Dänemark). Diese „Profile“ sind aus praktischem und theoretischem Interesse lesenswert.

In den folgenden Kapiteln werden einige Aspekte vertieft, z.B. der Phantasie- und Utopiebegriff, allerdings sind diese Abschnitte redundant und enthalten nichts wesentlich Neues – abgesehen von den Hinweisen zur Moderatorenschulung. Das empirische Kapitel demonstriert vor allem die Schwierigkeiten em-

pirischer Recherchen in diesem „fragilen“ Praxisfeld.

In der „Schlußbetrachtung“ werden zwei Konzepte gegenübergestellt, nämlich Werkstätten mit „homogenen Teilnehmergruppen“ und „Offene Werkstätten“, insbesondere in Volkshochschulen mit heterogenen Gruppen. Eine Quintessenz des Autors lautet: „Zum Teil werden in Offenen Werkstätten wichtige inhaltliche Diskussionen aufgrund methodischer Erwägungen unterbunden. Dies führt zu einer Konkurrenz zwischen den Inhalten und der Methode, die in Offenen Werkstätten häufig zugunsten der Methode entschieden wird“ (S. 162).
H.S.

**Volker Otto/Ulla Voigt (Hrsg.)
Erwachsenenbildung in Bewegung – Frauen steuern mit**

Dokumentation des Frauenkongresses des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, München 1994

Reihe: Grundfragen zur Volkshochschularbeit, Bd. 26.

(Deutscher Volkshochschul-Verband) Bonn 1994, 176 Seiten, kostenlos

Im VHS-Bereich ist einiges in Bewegung gekommen. Der Arbeitskreis Frauen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes konnte durchsetzen, daß der vom DVV vom 17. bis 18.2.1994 in München durchgeführte Bundeskongreß ein „Frauenkongreß“ unter dem Motto „Erwachsenenbildung in Bewegung – Frauen steuern mit“ wurde. Etwa 180 Teilnehmerinnen waren dazu gekommen. Von Volker Otto und Ulla Voigt liegt jetzt die Dokumentation vor. In fünf Arbeitsgruppen wurden anhand von Referaten Diskussionen zu den Perspektiven der weiteren Volkshochschularbeit geführt. Arbeitsgruppe 1 befaßte sich mit „Zeit-man-age-ment“, d.h. einerseits mit den Fragen, wie Frauen alltäglich und biographisch mit Zeit umgehen, und andererseits, wie sich das Älterwerden für Frauen in dieser Gesellschaft gestaltet. In der Arbeitsgruppe 2 „Beschreiblich weiblich“ stellte Traudel Sattler als Vertreterin des Mailänder Frauenbuchladens das Affidamento-Konzept vor. In der Arbeitsgruppe 3 „Zwischen non und profit“ ging es um Frauen in der politischen Bildung. Arbeitsgruppe 4 „Frauen fordern – Frauen fördern“ hinterfragte Sinn, Zweck und Ergebnisse von Frauenförderung, und Arbeitsgruppe 5

schließlich wollte „Ausländerinnen sichtbar anders“ zeigen. Eine Podiumsdiskussion wandte sich der europäischen Perspektive zu. Eingeladen waren auch „Wegbereiterinnen“: Frauen, die zu den Gründerinnen der Erwachsenenbildung zählten. Ingeborg Hornstaiger referierte in einem Beitrag über viele Wegbereiterinnen, die zum Teil nicht mehr am Leben sind. Ulla Voigt, die amtierende Leiterin des Arbeitskreises Frauen, faßt das Fazit des Kongresses in die Formel „Vom kollektiven Wir zum Bündnis von Verschiedenen“.
H.F.-W.

**Volker Otto u. a.
Rechtsstatus und Kommunalität**

Rechtsträgerschaft und kommunale Steuerung von Volkshochschulen
(Deutscher Volkshochschul-Verband) Bonn 1993, 108 Seiten, DM 15.00

Der Band gehört zu einer Informationsreihe für die Volkshochschulen in den neuen Bundesländern. In diesem Fall geht es um die unterschiedlichen Rechtsformen von Volkshochschulen, die unter Beachtung der Gebietskörperschaft als primärem Bezugspunkt denkbar und empfehlenswert sind. Zu den folgenden Themen werden Informationen gegeben und in ihrem Für und Wider erörtert:

Rechtsstatus und Kommunalität als Strukturprinzipien der Volkshochschule; Ansätze zu einer verbesserten Steuerung kommunaler Einrichtungen; Dezentrale Ressourcenverantwortung – Konsequenzen für die kommunale Volkshochschule; Dezentrale Ressourcenverantwortung und ihre Konsequenzen bei unterschiedlicher Rechtsträgerschaft; Die Volkshochschule – eine Dienstleistung in öffentlicher Verantwortung; Volkshochschule als Landesbetrieb; Diskussionsbeitrag zur Veränderung des Rechtsstatus der Hamburger Volkshochschule; Die öffentlich-gemeinnützige Einrichtung Volkshochschule als Sondervermögen; Darmstädter Volkshochschule als Eigenbetrieb; Der Zweckverband als Rechtsträger einer Volkshochschule, Möglichkeiten der Versorgung einer Region mit Weiterbildung; Die Kreisvolkshochschule als eingetragener Verein.

Ergänzt werden diese Beiträge durch eine Literaturrecherche zum Thema für die Jahre 1980 bis 1993.

Aus westdeutscher Sicht enthält der Band alle

diejenigen Aspekte der Rechtsstatusdebatte, die spätestens seit dem Ende der DDR auch hier mit Intensität zum Tragen kommen.

J. W.

Georg Peez

„Ich möchte Nebel malen lernen“

Theorieelemente erfahrungsoffenen Lernens in der kunstpädagogischen Erwachsenenbildung

(Dipa Verlag) Frankfurt/M. 1994, 263 Seiten, DM 42.00

Mit diesem Buch legt ein langjähriger Praktiker der „kunstpädagogischen Erwachsenenbildung“ seine Dissertation vor, in der er die Reflexion seiner Unterrichtspraxis in Mal- und Zeichenkursen mit der Rezeption von Theorieansätzen und Forschungsergebnissen aus der allgemeinen Didaktik, der Kunstpädagogik, der Erwachsenenbildung, der Freizeitpädagogik und der Psychologie verbindet. Entstanden ist dabei eine umfangreiche Arbeit, die es sich zum Ziel gesetzt hat, die „Diskrepanz zwischen der großen Anzahl angebotener Kunstkurse auf der einen Seite und der geringen Zahl didaktischer Literatur zu diesem Thema auf der anderen Seite“ zu verringern (S. 11). Die Position des Autors, die er selbst mit dem Stichwort „erfahrungsoffenes Lernen“ kennzeichnet, basiert auf der Grundüberzeugung, daß Erwachsene prinzipiell als „Souveräne ihrer Lernprozesse“ anzuerkennen seien, unabhängig davon, ob ihre ästhetischen Vorstellungen mit denen der KursleiterInnen übereinstimmen oder ihnen widersprechen. Die allen PraktikerInnen vertraute Tatsache, daß gerade letzteres häufig der Fall ist, führt Peez analytisch auf die gesellschaftlich wie subjektiv verschiedenartige Bedeutung von Kunst und „Laienkunst“ im Leben bildnerisch tätiger KünstlerInnen und FreizeitmalerInnen zurück und fordert die wechselseitige Anerkennung dieser Erfahrungswelten als notwendige Basis für die Initiierung selbstbestimmter Lernprozesse. Dies ist ein interessanter Ansatz für die kulturelle Erwachsenenbildung, die sich – in der Theorie wie in der Praxis – immer noch schwertut, Teilnehmerwünsche zu akzeptieren, die sich „an heutigen bürgerlichen Idealen und Werten sowie teilweise an den Inhalten und Formalien traditioneller Hochkunst und an der naturalistischen Darstellungsweise orientieren“ (S. 60). Peez hält dabei durchaus fest

an einer Bildungsidee, die auf die subjektiv bedeutsame Erweiterung der bisherigen Erfahrungsbestände und auf die Erschließung neuer Entwicklungsperspektiven für den einzelnen setzt. Seine theoretischen Reflexionen und die anschauliche Schilderung von Praxisbeispielen über die Entwicklung von KursteilnehmerInnen hin zu eigenständiger Gestaltung jenseits festgelegter Klischees umreißen sehr konkret didaktische Perspektiven, die den Bedürfnissen sowohl nach angeleitetem als auch nach selbstgesteuertem Lernen gerecht werden. Beide Formen legitimieren sich aus ihrem Beitrag im biographisch verankerten Prozeß der bildnerischen und persönlichen Bildungsinteressen. Offen bleibt, wie die hohen und komplexen Anforderungen an die Qualifikation der LeiterInnen zur Realisierung des beschriebenen erfahrungsoffenen Lernens erworben werden können, deren beruflicher Herkunft und Motivation zur Arbeit in der Erwachsenenbildung ein ausführliches Kapitel gewidmet ist.

Insgesamt liegt also ein anregendes Buch vor, dessen Lektüre jedoch zeitweilig durch die große Bandbreite der rezipierten Literatur (die immer wieder an die Funktion der Arbeit als Dissertation erinnert) etwas mühselig ist und Redundanzen mit sich bringt, weil der Autor die zahlreichen referierten Ansätze immer wieder an seinen Kategorien mißt und sich dabei letztlich in seinen Schlußfolgerungen wiederholt: Hier empfiehlt sich selektives Lesen.

Hannelore Bastian

Franz Pöggeler

Macht und Ohnmacht der Pädagogik

1945–1993: Im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Politik und Gesellschaft (Olzog-Verlag) München 1993, 416 Seiten, DM 65.00

Von Edward Lindeman, der 1927 mit seinem Buch „The Meaning of Adult Education“ einen Klassiker der amerikanischen Erwachsenenbildung vorgelegt hat, wird ob seiner Produktivität berichtet: Ein Marsmensch könne den Eindruck gewinnen, dieses Werk käme nicht von einer Person, sondern von einem Syndikat. Betrachtet man das Werk Franz Pöggelers im Spiegel dieses Buches, in dem er auf (s)ein halbes Jahrhundert Engagement in der Pädagogik zurückschaut, dann geht es einem ähnlich. Wer glaubt, zumindest entscheidende

Teile zu kennen, der wird schon beim Durchblättern des Inhaltsverzeichnisses mit Überraschung feststellen, in wieviel pädagogischen Gassen Franz Pöggeler zugange war: als Vorsitzender des Deutschen Jugendherbergswerks, mit seiner Mitarbeit im Beirat „Innere Führung“ der Bundeswehr, in vielfältigen Aufgaben in der Bildungspolitik und Politikberatung, in der Lehrerbildung und der pädagogischen Geschichtsforschung, mit seinen Kontakten zum „anderen Deutschland“ vor und nach der Wende, mit seinem weiten internationalen Blick und seiner pädagogischen Erfahrung in vier Kontinenten unter dem Stichwort „Weltpädagogik“ – und natürlich in seiner jahrzehntelangen führenden Rolle in der Diskussion um die lebenslange Erwachsenenbildung in einem demokratischen Bildungswesen.

Dieses Buch steht zwischen Sachbericht und Autobiographie: Indem Franz Pöggeler seine vielfältigen beruflichen und persönlichen Erfahrungen zwischen 1945 und 1993 darstellt, breitet er das Bild einer pädagogischen Epoche in ihren Hochn und Tiefs aus. Franz Pöggeler schreibt Geschichte, so wie er Geschichte gemacht hat: lebendig, vielschichtig, engagiert. Manches mag dem Leser (zu) persönlich erscheinen; wer andererseits seine Erinnerungen als „oral history“ erfahren hat, bedauert, daß manches davon nicht schriftlich angeboten werden konnte, würde es doch Entwicklungen sichtbar und Zusammenhänge verstehbar machen, die aus „offiziellen“ Dokumenten nicht mehr erschließbar sind. Den Textmarker, selbstverständliches Werkzeug bei Fachlektüre, habe ich bald auf die Seite gelegt und fand mich, obwohl ich das Buch nur kurz durchblättern wollte, plötzlich auf Seite 100 – etwas, was bei pädagogischer Literatur selten geschieht. Und viele der Kapitelüberschriften motivieren auch zum späteren Nachlesen: „Lehren als Beruf und Passion“, „Pädagogik und Politik“, „Fremd im Vaterland – DDR als politisches Orientierungsfeld“, „Pädagogik als Bekenntnis – Zur Interdependenz zwischen Religion und Erziehung“, „Lernen, für den Frieden zu kämpfen – Bundeswehr und demokratische Bildung“ – um nur einige zu nennen.

Jedes der Themen wird aus eigener Anschauung und oft auch aus eigenem Gestalten heraus beschrieben. Dabei bezieht der Autor Position auch bei Themen, wo andere eher tak-

tieren, so z. B. über Bildungs- und Gesellschaftspolitik in Israel, Polen, Libyen, den USA oder Nordrhein-Westfalen. Dieses Schreiben an Erfahrungslinien entlang bedeutet sicherlich eine Reduktion an Systematik und ist ungewohnt für Fachlektüre. Andererseits macht dies die Farbigkeit dieses Buches aus; mehr noch: Es zeigt pädagogisch/andragogische Analyse und Konstruktion bezogen auf konkretes Geschehen und nicht nur fiktives Postulieren. Damit wird der Erfahrungsbericht zur Methode, die sich dem pädagogischen Kurzzeitgedächtnis widersetzt und auch dann noch nach Wirkung und Versagen fragt, wenn Wenden und Paradigmenwechsel sich vermeintlich Aktuellerem unter Zurücklassung des Unerledigten zugewendet haben.

Für die Generation seiner Zeitgenossen ist dieses Buch ein „Muß“ über gemeinsame Lebenszeit. Aber auch dem, der nur ein Stück dieser Epoche mitgegangen ist, rückeröffnet es den Blick auf Personen, Probleme und Positionen, die einerseits Vergangenheit sind, andererseits in ihren Wirkungen fortbestehen und zu der Gegenwart wurden, die heute unser pädagogisch/andragogisches Aufgabenfeld darstellt.

Schwer mit diesem Buch wird sich tun, wer Pädagogik als vorwiegend theoretische Wissenschaft versteht. Franz Pöggeler läßt keinen Zweifel daran, daß er Pädagogik in der unausweichlichen Verantwortung um die Gestaltung von Bildungs-, mehr noch: von Lebenswirklichkeit sieht und lebt. Vielleicht ist es das, was dieses Buch so modern-altmodisch erscheinen läßt. Und vielleicht wäre dieses Buch deshalb ein guter Anlaß, darüber nachzudenken, wieviel eine postmodern-neomodische Pädagogik zur Macht und Ohnmacht dieser unserer Disziplin beigetragen hat.

Jost Reischman

Ernst Prokop (Hrsg.)
Problemkreis Wissenschaft, Hochschule und wissenschaftliche Weiterbildung
(AUE Hochschule und Weiterbildung) Bielefeld 1994, 121 Seiten, DM 14.90

Der Sammelband vereinigt Beiträge zum Thema, das seit dem Anfang der 90er Jahre endgültig eine europäische Dimension bekommen hat. Auf diese Öffnung des Blickwinkels über die nationalen Grenzen hinaus wird in dem Band hingewiesen, aber ausführlich dargestellt

wird auch das Verhältnis von Binnenstruktur der Hochschulen zu den von außen an sie herangetragenen Erwartungen in bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung. Die Schwierigkeiten dieses Innen-Außen-Verhältnisses und die sich daraus ergebenden Konsequenzen werden in dem Beitrag „Erwartungen der Wirtschaft an die wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen – Umsetzungsprobleme und Praxiserfahrungen“ (Graeßner) konkret auf den Punkt gebracht. Der Beitrag „Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen – Konkurrenz oder sinnvolle Ergänzung zu den grundständigen Studiengängen“ (Dikau) läßt das historisch-politisch entstandene Bedingungsgefüge erkennen, das es erschwert, das westdeutsche Hochschulwesen und die gesellschaftlichen Erwartungen auf ein innovatives Miteinander hin zu bewegen.

Dennoch soll und kann auf eine stärkere Beteiligung der Hochschulen an der wissenschaftlichen Weiterbildung, so die Botschaft des Sammelbandes, nicht verzichtet werden. Das wird aus verschiedenen Sichtweisen begründet:

- aus europäischer Sicht in den Beiträgen „Zur Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung in Europa“; „Europa als multikultureller Raum“; „Hochschulen im internationalen Wettbewerb“.
- aus der Sicht von Wirtschaftsunternehmen in den Beiträgen „Qualifikationen und Kompetenzen eines Europamanagers“; „Unternehmenskultur als Herausforderung an die Weiterbildung“.
- aus der Sicht von Hochschulstrukturen und Landespolitik in den Beiträgen „Wissenschaftliche Weiterbildung im Zeichen der Hochschulerneuerung“; „Wissenschaftliche Weiterbildung – Aufgabenstellung und Umsetzungsmöglichkeiten der Länder am Beispiel von Rheinland Pfalz“; „Wissenschaftliche Weiterbildung als Beitrag zur Erneuerung der Lehr- und Forschungsinhalte?“; „Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Praxisanforderungen und Hochschulentwicklung“.

J. W.

Klaus-Peter Reiß

Erwachsenenbildung in Darmstadt als Element der Stadtkultur

Aus dem Nachlaß herausgegeben von Ingeborg Horn-Staiger
(Justus von Liebig Verlag) Darmstadt 1994,
195 Seiten, DM 16.80

Jubiläumsjahre sind meist auch Publikationsjahre. Volkshochschulen machen da keine Ausnahme. Viele können an die Gründung vor 75 Jahren erinnern und tun es mit Festschriften. Eine solche ist das hier anzuzeigende Buch nicht. Ebensowenig läßt sich von einer geschlossenen wissenschaftlichen Arbeit sprechen. Der Autor des in diesem Band nachzulesenden historischen Rückblicks war ein junger Forscher, der sich auch journalistisch und als VHS-Kursleiter mit der Stadtgeschichte befaßt hat. Über seinem Vorhaben, eine „Geschichte der Erwachsenenbildung als Sozialgeschichte“ zu schreiben, ist er im Jahre 1988 früh verstorben. Ingeborg Horn-Staiger, als Nachlaßbearbeiterin schon bewährt, hat das vorhandene Material nun zur Veröffentlichung aufgearbeitet. Sein offenes Bildungsverständnis hat Reiß dazu gebracht, Erscheinungen des kulturellen Lebens der Goethe-Zeit (S. 20 ff.), den Darmstädter Volksleseverein (S. 33 f.), die Rolle Georg Büchners (wer kennt das jahrzehntelang vielgelesene Buch „Kraft und Stoff“ noch?) (S. 36–46), die Gründung der Bücherhallen und die Bedeutung, die der „Rhein-Mainische Verband für Volksbildung“ auch für Darmstadt gehabt hat (S. 53–57), sowie die bemerkenswerte Darmstädter Theaterarbeit in der Weimarer Zeit aus dem Geschichtsstrom herauszuheben. Die Nähe zu den Quellen und die ungeglättete Darstellung vermitteln sodann eine Bild von der Entwicklung der Volkshochschule Darmstadt in den 20er Jahren, das manche Kontroverse zum Vorschein kommen läßt, die eine distanzierte Betrachtung leicht übersieht (S. 79–113). Es ist schon bemerkenswert, wenn die Herausgeberin in einem Schlußbeitrag „Die Anfänge der Darmstädter Volkshochschule mit Hermann Bräuning-Oktavio“ (S. 193) diesen zitieren kann: „Die Fachkurse stützen sich auf die Weisheit, daß nur der in seinem Beruf tüchtige Mensch ein wertvolles Glied seines Volkes sein kann. Darum muß die Volkshochschule jedem ihrer Hörer die Möglichkeit beruflicher Fortbildung und Vertiefung geben.“ Dies 1921!

Noch aktueller erscheint das Zitat von Winston Churchill aus dem Jahre 1953: „Kaum ein Zweig unseres umfassenden Bildungswesens ist würdiger, Hilfe und Ermutigung des Staates zu erhalten, als die Erwachsenenbildung ... Die geistige und moralische Einstellung freier Menschen, die die Vergangenheit in freiem Geiste studieren, um die Zukunft verstehen zu lernen, verlangt die weitgehende Förderung, die unsere hart in Anspruch genommenen Finanzen nur irgendwie zulassen“ (S. 7). Hans Tietgens

**Jochen Richert (Hrsg.)
Subjekt und Organisation**

Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit
(Verlag Westfälisches Dampfboot) Münster
1994, 269 Seiten, DM 29.80

Gewerkschaftliche politische Erwachsenenbildung kann nicht abgetrennt bedacht und gemacht werden von gewerkschaftlicher Politik. Zugespitzt läßt sich daher sagen, daß gewerkschaftlich organisierte politische Bildung gleichzeitig auch gewerkschaftliches politisches Handeln ist. Aus der Sicht der TeilnehmerInnen ist das ein für sie relevantes Handeln, solange es etwas mit ihren Arbeitsverhältnissen zu tun hat. Ausschließlich innerbetriebliche Themen wurden daher jahrzehntelang in den Vordergrund gestellt. Das hat sich allmählich und verstärkt seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre gewandelt. Die innerbetrieblichen Themen wurden und werden zunehmend mit außerbetrieblichen Themen verbunden. Die Subjekte erwarten, daß sie als Konstrukteure, die das außerbetriebliche und das innerbetriebliche Tätigsein miteinander zu verknüpfen haben, dafür orientierende Informationen bekommen. Auf die damit gegebenen neuen Anforderungen politischer Erwachsenenbildung der Gewerkschaften gehen die einzelnen Beiträge des Buches ein. Durchgehend geschieht das aus einem die einzelgewerkschaftlichen Besonderheiten übersteigenden, einheitsgewerkschaftlichen Blickwinkel. Gemeinsam ist den 22 Einzelbeiträgen, daß es sich um Diskussionsbeiträge handelt, die an der Zukunftsfähigkeit gewerkschaftlicher Politik und Bildungsarbeit festhalten und die Beachtung der Kompetenz der Beschäftigten auch außerhalb der sich wandelnden traditionellen Arbeitermilieus einfordern.

Wer daran interessiert ist, den aktuellen, auf Innovationen angelegten, innergewerkschaftlichen Diskussionsstand von PraktikerInnen und ForscherInnen zur politischen Bildung der Gewerkschaften außerhalb der Funktionsarbeitsbildung zur Kenntnis zu nehmen und sich damit auseinanderzusetzen, dem sei dieser Band empfohlen.
J. W.

**Juliane Beate Sagebiel
Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung**
(Peter Lang Verlag) Frankfurt/M. 1994, 383
Seiten, DM 98.00

Den Lehrkräften in der beruflichen Weiterbildung wird viel zugemutet. Einerseits verschlechtern sich vielerorts die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit, andererseits sollen sie die Erschwernisse durch immer mehr Qualifikationen und Kompetenzen ausgleichen. Speziell in der Diskussion um Möglichkeiten der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wird die Liste der Eigenschaften, die der Lehrende in der beruflichen Weiterbildung haben soll, zusehends länger. Ein kritischer Blick auf verschiedene Forderungen und Empfehlungen verdeutlicht, wie wichtig die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Fragestellung ist, welche Einstellungen und Verhaltensweisen des Weiterbildners lernfördernden Charakter im Bildungsprozeß mit Erwachsenen haben können.

Juliane B. Sagebiel geht in ihrer Dissertation von dieser Fragestellung aus und untersucht zu Beginn durch eine hermeneutisch interpretative Literatursichtung und -auswertung die geisteswissenschaftliche Pädagogik und die Persönlichkeitspsychologie auf relevante Aussagen bezüglich der Persönlichkeit des/r Pädagogen (Kapitel 1 u. 2). Sie würdigt die Fülle von Material und Anregungen aus den genannten Forschungsgebieten, kritisiert jedoch die normative Prägung der Konzepte und betont die Notwendigkeit, daß Persönlichkeitsbilder auf die Praxis bezogen und über interaktive Zusammenhänge rekonstruiert sein müssen. Im folgenden Schritt untersucht die Autorin, welche Anforderungen von seiten der pädagogischen Praxis an andragogisches Handeln gestellt werden. Sie setzt sich mit Theoriebeiträgen zur Professionalisierung auseinander (Kapitel 3) und stellt ein systemisch konzipiertes Modell vor, das einen intersubjektivi-

ven Deutungsrahmen zur Kontextmarkierung von Lehr-/Lernsituationen in der Weiterbildung ermöglicht (Kapitel 4). Damit wird ein Orientierungsraster angeboten, das eine Unterscheidung und Zuordnung der verschiedenen Lehr-/Lernsituationen in der Weiterbildung erleichtert. Kapitel 5 befaßt sich mit der Bestimmung professionellen Handelns in der Weiterbildung, wobei Sagebiel ein handlungstheoretisches Kompetenzmodell favorisiert, um Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in Relation zu einer konkreten Interaktion zu deuten. Über das theoretische Konstrukt Lehrtypus wird zum Schluß die Verbindung zwischen objektiven Berufsfeldanforderungen und subjektiv verfügbaren Kompetenzen des/r Lehrenden hergestellt (Kapitel 6). Im Schlußteil hebt die Autorin hervor, „daß es nicht die geeignete pädagogische Persönlichkeit schlechthin gibt, sondern daß Persönlichkeit sich als pädagogische Kompetenz kontextspezifisch sehr unterschiedlich darstellt und daß pädagogische Kompetenz komplementär zu den Aneignungspotentialen der Teilnehmer konzipiert werden muß“.

Als weiterführende Forschungsfragen sind zwei Hinweise aus dem Schlußkapitel bedeutend. Erstes: Im Rahmen der Forschung, die sich mit der Professionsentwicklung der Erwachsenenbildner befaßt, muß die einseitig auf den Lehrenden bezogene Perspektive erweitert werden, und die Wirkungen der Lerner auf das Lehrverhalten sind zu berücksichtigen. Zweitens sollte bei der Entwicklung von Fortbildungskonzeptionen für das Personal der beruflichen Weiterbildung verstärkt darauf geachtet werden, wie die Lehrenden die Akzentuierung und Entfaltung ihrer individuell vorhandenen Potentiale an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen mehr gewichten können.

„Professionalität besteht nicht darin, daß der Weiterbildner ‚alles‘ kann, vielmehr besteht sie darin, daß er das, was er kann, professionell entwickelt“ (S. 368). Nader Djafari

Annemarie Scharnofske/Bernhard Wutka (Bearb.)

Kultur und Freizeit

Zusatzqualifikation/Berufsfelderweiterung für Pädagoginnen und Pädagogen (Bibliothek- und Informationssystem der Universität) Oldenburg 1992, 365 Seiten, DM 19.00

Der Band enthält Studienmaterialien, die für DiplompädagogInnen und andere AbsolventInnen geisteswissenschaftlicher Studiengänge gedacht sind, die sich zum Berufsfeld „Kultur und Freizeit“ das entsprechende Grundlagenwissen aneignen wollen. Informationen werden zu folgenden Themenbereichen geboten: A. „Handlungsfelder im Kultur- und Freizeitbereich“, unterteilt in die Darstellung von „Konzeptionen und Praxisbeispielen“ und „Aktions- und Zielgruppen in der soziokulturellen Arbeit“; B. „Kulturmanagement“, mit der Darstellung von Management in „Initiativen“ über „Kommunale Kulturpolitik“ bis zu „Kulturelle Märkte im Freizeitbereich“.

Aus der Einführung ist ersichtlich, daß das Studienmaterial ursprünglich in einem Projekt entwickelt wurde, das der Berufsfelderweiterung von Pädagogen, Sozialwissenschaftlern und Kulturwissenschaftlern dienen sollte und aus einem Wechsel von Selbststudium, Seminarphasen und einem Praktikum bestand. Über die Fortführung des Projekts gibt der Band keine Auskunft. Die jüngsten Literaturangaben zu den einzelnen Kapiteln stammen aus dem Jahr 1986. Der interessierte Leser wird damit rechnen müssen, daß auch die einzelnen Kapitel in der Mitte der 80er Jahre abgeschlossen worden sind.

J. W.

Annette Scheunpflug/Alfred K. Tremel (Hrsg.)

Entwicklungspolitische Bildung

Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre – Ein Handbuch

(Verlag Schöppe und Schwarzenbart) Tübingen, Hamburg 1993, 469 Seiten, DM 48.00

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit gibt es als schulische und außerschulische Bildung und als Erwachsenenbildung. Das Handbuch bezieht sich auf diese Praxisfelder, wobei die Schule im Vordergrund steht. Hier wird beschrieben, inwiefern auf Dritte-Welt-Themen

bezogene Fragestellungen in den Didaktiken der einzelnen Schulfächer berücksichtigt werden oder berücksichtigt werden können. Ebenfalls sehr ausführlich eingegangen wird auf die schwierige Geschichte und nach wie vor schwierige Politik, der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit einen festen Stellenwert im Bildungswesen zuzugestehen. Der Notwendigkeit kritischer theoretischer Begleitung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit sind ebenfalls mehrere Beiträge gewidmet: „Die Dritte Welt als pädagogische Konstruktion, erkenntnistheoretische Irritationen“; „Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Schule im Spiegel von Lehrplänen und Schulbüchern – Errungenschaften und Defizite“; „Nord-Süd-Dialog: Die Zukunft der Einen Welt aus zwei Perspektiven. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen zwei Universitäten/Schulen in Deutschland und Zimbabwe“.

Zwei Beiträge des Bandes behandeln das Thema der entwicklungspolitischen Bildung aus der Sicht der Erwachsenenbildung: „Blick zurück nach vorne, entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Krise“ (Meueler); „Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung“ (Siebert). J. W.

Josef Schrader
Lerntypen bei Erwachsenen

(Deutscher Studienverlag) Weinheim 1994,
 291 Seiten, DM 65.00

Nachdem die empirische Lehr- und Lernforschung lange Zeit zu stagnieren schien, liegt hier endlich eine Neuerscheinung vor, die Beachtung verdient. Es handelt sich um eine Marburger Dissertation über Lerntypen in der beruflichen Weiterbildung.

Der erste Teil enthält eine umfassende, kritische Bestandsaufnahme von Forschungen über kognitive Stile und Lehr- und Lerntypen Erwachsener. Die Ergebnisse sind letztendlich ernüchternd trivial (vergl. S. 54), aber möglicherweise müssen auch die Erwartungen an solche Untersuchungen reduziert werden. Offenbar werden die Ergebnisse über Lern- und Lehrstile umso fragwürdiger, je mehr verallgemeinert wird. Auch die begrifflichen Unsicherheiten (Lernstil, Lerntyp, Lernstrategie ...) lassen sich z.T. darauf zurückführen, daß es sich bei dieser Forschung um Wirklichkeitskonstruktionen handelt.

In den folgenden Kapiteln stellt der Autor seine eigenen statistisch-quantifizierenden Erhebungen vor. In mehreren Einrichtungen insbesondere der betrieblichen Weiterbildung wurden 1990 insgesamt 2.303 Fragebögen an TeilnehmerInnen verteilt und 1.372 ausgewertet.

Aufgrund von Faktorenanalysen konnten fünf Lerntypen unterschieden werden: der Theoretiker, der Anwendungsorientierte, der Muster-schüler, der Gleichgültige, der Unsichere.

„Lernen bedeutet für die fünf Typen Unterschiedliches: Für die ‚Theoretiker‘ bedeutet es, Zusammenhänge zu verstehen, für die ‚Anwendungsorientierten‘ heißt Lernen, herauszufinden, wie man etwas macht ...“ (S. 209). Ein Problem solcher Typologisierungen sind ihre „tautologischen“ Zirkelschlüsse. Daß z.B. dem Statement „Ich habe Schwierigkeiten, wenn etwas nur theoretisch, ohne praktische Anwendungsmöglichkeiten, dargestellt wird“, die als „Theoretiker“ Klassifizierten weniger als die „Anwendungsorientierten“ zustimmen, liegt auf der Hand. „Musterschüler“ stimmen erwartungsgemäß mehr als „Gleichgültige“ dem Statement zu „Ich arbeite solange an einem Problem, bis ich es gelöst habe“ (S. 254 ff.). Der „Forschungoutput“ entspricht letztlich den Inputs.

Aufschlußreich sind zahlreiche Korrelationen, z.B. zwischen Veranstaltungstypen und Lerntypen. Als ein Maßstab für die Qualität von Bildungsarbeit wird die „Passung“ zwischen Lehr- und Lernstilen zugrunde gelegt. Dabei problematisiert der Autor zu Recht die große Zufriedenheit, denn: „Diese Art der Zufriedenheit ist das Ergebnis einer gewissen Anspruchlosigkeit gegenüber Unterrichtsveranstaltungen in der beruflichen Weiterbildung; Lernende und ... auch Lehrende scheinen wie selbstverständlich davon auszugehen, daß Unterricht so ist (und damit wohl so sein muß), wie er ist“ (S. 211).

Die Handhabung des empirischen Instrumentariums ist souverän. Die bildungspraktischen Konsequenzen sollten mit Pädagogen ausführlich und diskursiv erörtert werden. Hierzu wäre eine „verdichtete“ und preiswerte Kurzfassung wünschenswert. H.S.

Helmut Schreier (Hrsg)
Die Zukunft der Umwelterziehung

(Krämer-Verlag) Hamburg 1994, 275 Seiten,
DM 48.00

Die Beiträge wurden als Referate auf dem Deutschen Umweltag 1992 in Frankfurt gehalten.

Einleitend vermittelt Helmut Schreier einen ausführlichen Überblick über Phasen, Konzepte und Methoden der (insbesondere schulischen) Umwelterziehung. Er plädiert für die Entwicklung eines neuen „Planet-Erde-Bewußtseins“. Die Beispiele und Modelle enthalten vielfältige Anregungen vor allem für LehrerInnen.

Ulrich Gebhard berichtet über psychologische Forschungen zum Naturerleben und zu ökologischen Ängsten von Kindern. Er weist auf die Bedeutung von Naturerfahrung für die seelische Entwicklung hin. Durch ihre größere Sensibilität für Umweltzerstörungen werden Kinder mehr und mehr zu „Vorbildern“ für die Elterngeneration.

Gerhard Trommer untersucht die typischen „Denkstrukturen“ über Natur, insbesondere zum Konstrukt des „Wilden“. Außerdem skizziert er ein didaktisches Design für eine „wildnisbezogene Pädagogik“.

Mitchell Thomashow, ein US-Amerikaner, hat ein didaktisches Stufenschema zur Umweltidentität entwickelt:

Phase I: Begreifen und absichern

Phase II: Furcht, Verzweiflung, Scham, Schuld

Phase III: Bedeutung, Verantwortung, Aktivität.

Didaktische Bausteine seines Konzeptes sind ferner Umweltmeditationen, die ökologische Rekonstruktion der Herstellung und des Verbrauchs von Alltagsgegenständen, eine Umwelt-Identitätskarte.

Jürgen Hasse formuliert eine engagierte Polemik gegen eine angepaßte, systemkonforme Umwelterziehung und fordert zu aggressiven Agitationen und subversiven Aktionen auf.

Gerhard Winkel erörtert das „Pflegerische“ als übergreifendes Bildungsziel. Auch er schlägt einen didaktischen Dreischritt vor, nämlich a) zur Kenntnis nehmen, b) bewerten, c) handeln. Wilfried Buddensiek beschreibt „die soziale Architektur einer ökologischen Schule“, in der vor allem durch projektorientiertes Lernen „überlebensnotwendige Qualifikationen“ erwor-

ben werden. Prinzipien dieser Schule sind Selbstreflexivität, Selbstorganisation, Natur-Architektur (fraktale Baukörper), biokybernetische Regeln, Dezentralisierung, Mehrfachnutzung.

Christa Müller stellt ein Hamburger Projekt der Erwachsenenbildung vor, wo eine „lokale Spurensicherung“ angestrebt wurde.

Helmut Gärtner betont den interdisziplinären Charakter einer Umweltpädagogik und entwirft eine „Lernortdidaktik“. Auch hier stehen Dokumentation und Analyse lokaler Interessen- und Nutzungskonflikte im Vordergrund, wobei ein Lernortverbund sinnvoll erscheint.

Jürgen Liepe kritisiert die verschwenderische und luxuriöse Gestaltung von Umweltkongressen in 5-Sterne-Hotels. Solche ökologiefreundlichen Formen „dementieren“ die Inhalte und die Rhetorik.

Vanessa Mielke beschreibt abschließend einige Impressionen aus der Großstadtperspektive.

Insgesamt läßt dieser Band ein neues Profil der Umweltbildung erkennen, bei dem lokale Projekte, ganzheitliche Zugänge, Identitätslernen, ökologische Bilanzierungen der Schule selber sowie eine kreative Gestaltung der Lernorte betont wurden. Der traditionelle Didaktikbegriff (Ziele/Inhalte/Methoden) wird erweitert, z.B. durch das „setting“. Durchgängig ist auch die Verknüpfung von Umweltökologie und Humanökologie. H.S.

Horst Siebert

Lernen als Konstruktion von Lebenswelten

Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik

(VAS Verlag) Frankfurt/M. 1994, 90 Seiten, DM 16.00

Von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, werden konstruktivistische Theorie-Entwürfe in der neueren didaktischen Diskussion der Erwachsenenbildung noch kaum berücksichtigt. Dies ist deshalb bedauerlich, weil eine konstruktivistische Erwachsenenbildungs-Theorie eine Weiterführung, Präzisierung und Profilierung dessen leisten könnte, was derzeit unter dem Deutungsmusteransatz verstanden wird. In diesem Sinne enthält das von Horst Siebert geschriebene Büchlein erste wichtige Markierungen. Siebert nennt – in aller epistemologischen Bescheidenheit – seinen Versuch einen „Entwurf“, und im ersten Kapitel ist gar die Rede von „Annäherungen“ – beides ermuntert

und ermutigt gerade LeserInnen, die selbst bereits um die Fragilität und Vorläufigkeit ihrer eigenen erwachsenendidaktischen Deutungen und Erklärungen wissen.

Insgesamt werden die Leser nicht enttäuscht. Siebert startet seinen Versuch mit eher aphoristischen Hinführungen zum Thema, von denen die Anknüpfung an die „Philosophie des Als-Ob“ von Vaihinger die nachdenklichste ist, sieht man einmal von den Ausführungen zum Zusammenhang von Konstruktivismus und Postmoderne ab. In einem weiteren Schritt legt Siebert wesentliche Grundzüge der konstruktivistischen Erkenntnistheorie dar, wobei er auf die Werke von Maturana und Varela und ihre Kritik des kognitionstheoretischen Repräsentationsmodells zurückgreift. Lesenswert und originell ist darüber hinaus der Versuch, pädagogische Schlüsselbegriffe konstruktivistisch zu reformulieren bzw. konstruktivistische Schlüsselbegriffe als pädagogische Leitbegriffe zu definieren (z.B. Selbstorganisation, Viabilität, Reframing, Sprache usw.). Es folgen Ausführungen über Anwendungsfelder des konstruktivistischen Konzeptes und zwei weitere, gerade für ein pädagogisches Denken wichtige Kapitel, in denen es um die Themen „Konstruktivistische Wende der pädagogischen Wahrnehmung?“ und „Lernen und Lebenswelt“ geht. Im letzten Kapitel versucht Siebert einige grundlegende Orientierungen für ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen zu markieren.

Das Büchlein ist avantgardistisch. Es weist den Weg, auf dem eine Weiterentwicklung und Präzisierung des Deutungsmusteransatzes sowie eine didaktische Konkretisierung des interpretativen Paradigmas erwartet werden können. Bleibt zu hoffen, daß es sich hier lediglich um den Vorläufer einer noch zu schreibenden „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ handelt.

Rolf Arnold

Barbara Skripski

Auf ungleichen Wegen in ein neues Berufsfeld

Zugang von Frauen und Männern zum Arbeitsbereich Weiterbildung im Strukturwandel der Volkshochschulen

(Kleine Verlag) Bielefeld 1994, 334 Seiten, DM 38.50

Barbara Skripski hat in ihrem Buch „Auf ungleichen Wegen in ein neues Berufsfeld“ den „Zugang von Frauen und Männern zum Arbeitsbereich der Weiterbildung im Strukturwandel der Volkshochschulen“ von den 70er Jahren bis heute untersucht. Dazu bedient sie sich einerseits der vorhandenen Statistiken – die häufig nicht differenziert nach Geschlechtern ausgewiesen sind –, zum anderen hat sie eine Fallstudie über die Berliner Volkshochschulen angefertigt. Barbara Skripski zeigt auf, daß mit der Expansion der Volkshochschule in den 70er Jahren eine Ausweitung des Personals und damit auch des weiblichen Personals verbunden war. Analysiert man die Prozesse jedoch genauer, dann zeigt sich, daß sich eine Ausdifferenzierung zwischen hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen einerseits und KursleiterInnen andererseits ergeben hat und daß sich hier zugleich deutliche Geschlechterdifferenzen finden: Bei den hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen – insbesondere bei den Vollzeitbeschäftigten – sind die Männer deutlich in der Überzahl, während bei den teilzeitbeschäftigten pädagogischen MitarbeiterInnen und den KursleiterInnen die Frauen deutlich überwiegen. Barbara Skripski interpretiert dies als Realisierung der gesellschaftlich vorherrschenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung auch im VHS-Bereich: „Die Veränderung der Allokationsstruktur nach Geschlecht im strukturellen Wandel der Volkshochschulen durch Ausweitung der Beschäftigung und partielle Institutionalisierung als Beruf bildet in diesem Arbeitsbereich geradezu modellhaft die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern durch den unterschiedlichen Bezug von Arbeit (als Erwerbsarbeit und Reproduktionsarbeit) auf Frauen und Männer ab: für Männer das Ganze und die Hälfte in der pädagogischen Erwerbsarbeit an der VHS, für Frauen die Hälfte in der Erwerbsarbeit und das Ganze in der Reproduktionsarbeit“ (S. 311).

H.F.-W.

Hans Tietgens

Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen

Reihe: berichte materialien planungshilfen
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
Frankfurt/M. 1994, 136 Seiten, DM 15.00

Hintergrund für diese Untersuchung sind gesellschaftliche Individualisierungs- und Psychologisierungstendenzen. H. Tietgens stellt deshalb die Frage, wie Volkshochschulen auf das Bedürfnis nach Selbstthematization und Orientierung reagieren.

Es werden die Arbeitspläne von Volkshochschulen aus den Jahren 1985 und 1990 quantitativ und qualitativ ausgewertet; außerdem werden Angebotsentwicklungen in den neuen Bundesländern gesondert untersucht. Eine Abgrenzung der Psychologiethemata ist nicht immer leicht, Überschneidungen z.B. mit dem Gesundheitsbereich sind häufig, und in zahlreichen „Aussprachekreisen“ werden gleichfalls psychologische Themen behandelt.

Die Zuwachsraten der Psychologieseminare betragen in Städten mehr als 40%, so daß es sich fast um eine „urbane Thematik“ zu handeln scheint (S. 18). Der größte Teil dieses Angebots ist „adressatenorientiert“ (S. 21), d.h., die Fragen und Probleme der TeilnehmerInnen werden thematisiert.

H. Tietgens unterscheidet acht Angebotstypen, nämlich Adressatenorientierung, Zielgruppenorientierung, Therapieorientierung, Körperorientierung, Qualifikationsorientierung, Berührungsbereiche, Lernpsychologie und Mitarbeiterfortbildung. Soweit es aus den Ankündigungen ersichtlich ist, wird der „Grundsatz der Therapie-Distanz“ (S. 47) meist gewahrt.

In den qualifikationsorientierten Angeboten besteht die Gefahr, daß dem „Interesse des Sich-verfügbar-Machens des anderen“ nachgegeben wird (z.B. Verkäuferfortbildung). Zwar werden unkritische Esoterikthemen selten angeboten, aber: „Als Folge der Marktorientierung sind die gesellschaftlichen Bezüge und die kognitiven Anforderungen ... zurückgegangen“ (S. 77). Die Ankündigungen waren 1990 detaillierter als 1985; offenbar ist der „Bekanntheitsgrad“ der Psychologiethemata inzwischen gewachsen (S. 83).

Erstaunlicherweise sind in den ostdeutschen Programmen mehr ethisch relevante Themen angeboten worden als in den westlichen Bundesländern.

Tietgens plädiert dafür, das Kognitive psychologische Themen (wieder?) aufzuwerten, die politischen und sozial-ethischen Dimensionen (wieder?) bewußt zu machen und einer Instrumentalisierung der Psychologie gegenzusteuern (S. 128).

Die Studie enthält eine Fülle von Anregungen für die Praxis der Programmplanung, für die Didaktik solcher Seminare, aber auch für die empirische Analyse von Angeboten der Erwachsenenbildung. H.S.

Colin Titmus/Joachim H. Knoll/Jürgen Wittpoth

Continuing Education in Higher Education

Academy self-concept and public policy in three European countries

Reihe: Leeds Studies in Continuing Education
(Universität) Leeds 1993, 282 Seiten

Dem Motto „Bildung in Europa – Bildung für Europa“ begegnet der/die LeserIn neuerdings häufig in der erwachsenenpädagogischen Literatur. Hinsichtlich des Vertragswerks von 1993 wird darauf verwiesen, daß auch die Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten und so auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung von der europäischen Integration beeinflußt und vor neue Aufgaben gestellt werden. Besonders betont wird dabei die zu fordernde Eigenleistung der Erwachsenenbildung zur europäischen Einheit bei gleichzeitiger nationaler Vielfalt. Wenn sich die drei Autoren (aus der bisher kleinen Gruppe der „Internationalisten“) der vorliegenden qualitativen Studie („the subject of this study is the penetration of continuing education into higher education“) auf Großbritannien, Frankreich und Deutschland beziehen, hat das nichts mit dem kontroversen politischen Gedanken sog. Kernstaaten zu tun, sondern begründet sich in der fundierten Kenntnis über die Erwachsenenbildung in den genannten Ländern, ihrer Vergleichbarkeit und der Realisierungsmöglichkeit des Vorhabens. Seine Intention ist es, zunächst die Entwicklungslinien der Disziplin in einer jeweils eigenständigen Analyse zu verfolgen und dadurch die aktuelle Situation verstehen zu lassen. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse verglichen, um dadurch bestimmte Merkmale der Genese im jeweiligen Land pointierter wahrnehmen zu können und die Aspekte zu entdecken, die einen transnationalen Einfluß hatten. Konkretisiert wird dies in acht

Faktorenkomplexen, die für das singuläre Land wie für den Vergleich relevant sind, und in einer Einteilung in drei Zeitabschnitte: bis 1960, von dort bis zu den späten 80er Jahren und im Jahr 1990. Der Komplexität des Sachverhaltes entsprechend ist kein empirischer Anspruch zu erheben. In ihrer Interpretation von Erscheinungen, Einflüssen und Verbindungen der Hochschulen, ihrem akademischen Selbstimage und staatlicher Politik gehen die Autoren differenziert und behutsam vor. Dieser substantielle Beitrag zur vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung ist durch den Themen- und Namensindex zusätzlich benutzerfreundlich gestaltet.

Manfred Siekmann

Otto Georg Wack/Georg Detlinger/Hildegard Grothoff

Kreativ sein kann jeder

Kreativitätstechniken für Leiter von Projektgruppen, Arbeitsteams, Workshops und von Seminaren – Ein Handbuch zum Problemlösen

(Windmühle-Verlag) Hamburg 1993, 159 Seiten, DM 48.00

Das Buch ist die ausgearbeitete Fassung einer Broschüre von 1990 aus dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, die den Titel hat „Lustwandeln im Hinterkopf. Ein Hand- und Fußbuch kreativer Problemlösung nicht nur in der Weiterbildung“. Gegenüber der ersten Fassung ist das Buch „Kreativ sein kann jeder“ ausgearbeiteter, systematischer, vollständiger, aber auch mit einem geringeren Anteil an kreativem Prozeßcharakter, dies zeigt schon der Vergleich der beiden Titel.

„Kreativ sein kann jeder“ beginnt mit Anmerkungen zum Phänomen Kreativität (S. 1–11), beschreibt, wie mit kreativen Gruppen erfolgreich gearbeitet werden kann (S. 12–26), und

endet mit einem Kapitel, in dem Kreativ-Seminare konzeptionell vorgestellt werden (S. 124–152).

Im Mittelpunkt des Buches stehen die „Methoden der kreativen Ideenfindung“ (S. 27–123), die nach einem übergreifenden Raster vorgestellt werden (Methode, Regeln der Methode, Durchführung, Bewertung der Methode, Beispiel). Vorgestellt werden – nach einer Erläuterung von „Prinzipien von Kreativitätsmethoden“ vier Bereiche:

- Assoziationsmethoden (Brainstorming, Brainwriting, Imaginäres Brainstorming und Destruktiv-konstruktives Brainstorming),
- Analogiemethoden (Analogietechnik, Klassische Synektik, Visuelle Synektik, Basissoziation),
- Reizwortmethoden (Superposition, Lexikon-Methode, Katalog-Methode, Force-Fit-Spiel, Semantische Intuition),
- Methoden der systematischen Bedingungsvariation (Osborn-Checkliste, Stop-Technik, Kopfstand-Technik, Nebenfeldintegration, Identifikation).

Die Methoden sind nicht neu; auch wurden sie schon in verschiedenen Varianten in Buchform vorgestellt (vgl. z.B. Helmut Schlicksupp: Ideenfindung. Würzburg 1989). Sie sind aber übersichtlich präsentiert, verständlich und präzise beschrieben sowie mit für die Praxis wichtigen Angaben versehen (Zeitdauer, Materialbedarf, Teilnehmerzahlen).

Dem Buch mangelt es ein wenig an Theoriebezug und problemorientierter Reflexion; die jeweiligen Abschnitte zur „Bewertung der Methode“ gleichen dies nicht aus. Etwas kritische Distanz kann, was die Wirkung auch dieser insgesamt begrüßenswerten methodischen Verfahren angeht, nicht schaden. Ärgerlich: die rein männliche Textform (siehe Titel). Insgesamt jedoch gehört das Buch zum notwendigen Inventar erwachsenenpädagogisch Tätiger. E.N.

AutorInnen

- Dr. Rolf Arnold, Professor für Pädagogik, Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Universität Kaiserslautern, Mitglied des Landesbeirats für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz
- Dr. Hannelore Bastian, Leiterin des Stadtbereichs Mitte der Hamburger Volkshochschule
- Dr. Heidi Behrens-Cobet, Diplom-Pädagogin, pädagogische Mitarbeiterin im Bildungswerk der Humanistischen Union NRW, Essen
- Herbert Bohn, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
- Dr. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule – Universität Flensburg
- Nader Djafari, Geschäftsführer des Instituts für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Frankfurt/M.
- Dr. John Erpenbeck, Professor, Mitarbeiter am Forschungsschwerpunkt Wissenschaftsgeschichte und -theorie der Förderungsgesellschaft wissenschaftliche Neuvorhaben, Berlin
- Dr. Peter Faulstich, Professor, Leiter der Kontaktstelle für Weiterbildung an der Gesamthochschule Kassel
- Dr. Hildegard Faulstich-Wieland, Professorin für Frauenforschung an der Universität Münster
- Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität, Berlin
- Dieter Gnahs, Dipl.-Volkswirt und Dipl.-Soziologe, Leiter des Arbeitsbereichs „Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung“ im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover
- Gerhard von der Handt, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
- Dr. Jochen Kade, Professor für Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt/M.
- Dr. Burkhard Lehmann, Geschäftsführer des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern
- Klaus Meisel, Stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
- Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
- Dr. Ulrich Paatsch, Sozialwissenschaftler, Mitarbeiter der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg
- Dr. Jost Reischmann, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Bamberg
- Peter E. Rytz, Erwachsenenpädagoge, Partner von M + R Verwaltungsconsult GmbH
- Dr. Christiane Schiersmann, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Heidelberg
- Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin im Institut für Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung der Universität Hannover
- Erika Seidel, Diplompädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hannover
- Dr. Wolfgang Seitter, wissenschaftlicher Assistent am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt/M.
- Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover
- Manfred Siekmann, Akademischer Rat für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover
- Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
- Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS), Institut für Erwachsenenbildung des DVV

Dr. Matthias Trier, Professor a.D., Mitarbeiter der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Außenstelle Jena
Dr. Johannes Weinberg, Professor für Erwachsenenbildung im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Münster
Dr. Jürgen Wittpoth, Professor für Medienpädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Magdeburg