

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

3

Kommunikation in  
Lehr-Lern-Prozessen  
mit Erwachsenen

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Band 3

**Kommunikation in  
Lehr-Lern-Prozessen  
mit Erwachsenen**

**zusammengestellt von  
Hans Tietgens**

Pädagogische Arbeitsstelle  
Deutscher Volkshochschul-Verband

# STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Herausgegeben von der  
Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes vermittelt als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis der Erwachsenenbildung. Sie stellt den Hochschulen, den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen Hilfen für ihre Arbeit zur Verfügung. Sie wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Länder institutionell gefördert und gibt folgende Publikationsreihen heraus: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung – Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet – Berichte, Materialien, Planungshilfen – Forschung, Begleitung, Entwicklung – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung – EB-Länderberichte.

Die Deutschen Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Studienbibliothek für Erwachsenenbildung** / Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. – Frankfurt (Main) : Pädag. Arbeitsstelle.

NE: Pädagogische Arbeitsstelle <Frankfurt, Main, Deutscher Volkshochschul-Verband>

Bd. 3. Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen. – 1992

**Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen** /

Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. Zsgest. von Hans Tietgens. – Frankfurt (Main) :

(Studienbibliothek für Erwachsenenbildung ; Bd. 3)

ISBN 3-88513-567-1

NE: Tietgens, Hans [Hrsg.]

© 1991 Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M

Auslieferung: Pädagogische Arbeitsstelle des  
Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.  
Holzhausenstraße 21  
6000 Frankfurt (Main) 1  
Telefon 069/154005/0

# Inhalt

Inhaltsverzeichnis der übrigen Bände der Studienbibliothek .....	5
Allgemeine Vorbemerkungen .....	7
Einführung in Band 3 .....	9
<i>Herbert Gerl</i>	
Lernsituation als Symbolisierungschance .....	15
<i>Erhard Schlutz</i>	
Sprachhandlungen und Sprachbarrieren in Lernsituationen Erwachsener .....	29
<i>Ekkehard Nuissl</i>	
Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß – nach wie vor eine Herausforderung an die Forschung .....	46
<i>Enno Schmitz</i>	
Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenen- pädagogischen Handelns .....	54
<i>Ortfried Schöffter</i>	
Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung .....	69
<i>Jochen Kade</i>	
Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie .....	94
<i>Sylvia Kade/Nader Djafari</i>	
Die dokumentarische Methode in Forschung und Fortbildung .....	112
<i>Günther Dohmen</i>	
Zum Verhältnis von „natürlichem“ und organisiertem Lernen in der Erwachsenenbildung .....	133
<i>Heinz-Ulrich Thiel</i>	
Dimensionen des Selbstkonzepts von Erwachsenenbildnern – ein Modell zur Reflexion des Lehrverhaltens .....	148
Quellenverzeichnis .....	162



---

# Inhaltsverzeichnis der übrigen Bände der Studienbibliothek

## BAND 1

*Willy Strzelewicz*

Krisensituationen und ihre Deutungen als Problem der deutschen Erwachsenenbildung

*Martin Kohli*

Erwachsenensozialisation

*Wilke Thomssen*

Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein

*Reinhold Bocklet*

Öffentliche Verantwortung und Kooperation –  
Kriterien zur Organisation der Weiterbildung

*Wolfgang Schulenberg*

Erwachsenenbildung als Institution –  
Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung

*Klaus Senzky*

Rechtsgrundlagen der Erwachsenenbildung

*Hans Tietgens*

Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung

*Wiltrud Gieseke*

Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität?

**BAND 2**

*Jochen Kaltschmid*

Sozialisierungstheorie, Sozialwissenschaften und Didaktik der Erwachsenenbildung – Eine Problemskizze

*Wilhelm Mader*

Der Beitrag der Sozialwissenschaften für eine Didaktik der Erwachsenenbildung

*Rolf Arnold*

Deutungsmuster

*Arnim Kaiser*

Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung

*Horst Siebert*

Programmplanung als didaktisches Handeln

*Jürgen Badura*

Die Diskussion um das Konzept „Schlüsselqualifikationen“ – Anregungen für die Volkshochschul-Arbeit

*Johannes Weinberg*

Didaktische Reduktion und Rekonstruktion

*Hermann Buschmeyer*

Das soziale Umfeld mitberücksichtigen

*Manfred Bönsch*

Adressatenorientierte Didaktik – entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik

*Christiane Rumpeltes-Westmüller*

Überlegungen zu einer Bildungsökologie in der Informationsgesellschaft

## Allgemeine Vorbemerkungen

Ende 1989 ist in unserer Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ beim Klinkhardt-Verlag von Johannes Weinberg die „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“ erschienen. Das Buch fand alsbald eine größere Resonanz, als in der Erwachsenenbildungsliteratur in den letzten Jahren gemeinhin üblich. Wir haben dies als Signal dafür verstanden, daß ein Interesse an Basisinformationen über das Studiengebiet durchaus vorhanden ist. Die Studienrichtung Erwachsenenbildung des Diplomstudiengangs Pädagogik hat im Laufe von 20 Jahren einen Platz an der Hochschule gefunden. Seither ist ein Reflexionsfundus entstanden, bei dem manches kontrovers ist, der aber doch einen Argumentationshintergrund auch für die aktuelle Diskussion darstellt. So kam der Gedanke auf, eine Studienbibliothek zusammenzustellen, die einen ersten Einblick in den verzweigten Diskussionsstand der Erwachsenenbildungswissenschaft geben kann.

Bald nach Erscheinen des Einführungsbandes von Weinberg wurden die politischen Voraussetzungen zur Ausweitung des Wirkungsbereichs auch der PAS geschaffen. Damit erhalten die ursprünglichen Pläne neue Dringlichkeit, aber auch eine schnelle Möglichkeit zur Realisierung. Die Herausgabe von drei Taschenbüchern als Basismaterial für den Studiengang fand die finanzielle Unterstützung des BMBW. Die Studienbibliothek soll also Lehrenden und Studierenden der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern die Chance eines ersten Überblicks bieten, wie in den letzten beiden Jahrzehnten Grundprobleme der Erwachsenenbildung in den alten Bundesländern diskutiert worden sind. Aber auch unabhängig von dieser unmittelbaren Zielsetzung können die drei Bände als Möglichkeit der Rückversicherung dienen, das Selbstverständnis des Studiengangs fundieren und neue Reflexionsanforderungen umreißen.

Bei der Gliederung in drei Bände wurde davon ausgegangen, daß sich im Laufe der Zeit ein Studienprofil ausgeprägt hat, das durch die Bearbeitung verschiedener Handlungsebenen gekennzeichnet ist. Diese Handlungsebenen, von denen auch die „Einführung in das Studium“ von Weinberg ausgeht und die sich in den meisten Didaktiken zur Erwachsenenbildung wiederfinden, wurden zum Gliederungskriterium für die Studienbibliothek gewählt. Daraus ergaben sich dann die Zuordnungen für die drei Bände

- Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung
- Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung
- Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen.

Angesichts der Bedingung eines begrenzten Umfangs mußte die Auswahl vor besonderen Schwierigkeiten stehen. Da es zudem für die Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft keine gefestigte Tradition gibt, bleibt immer fraglich, was als exemplarisch anzusehen ist. Unter diesen Umständen war es sinnvoll, zuerst einmal äußere Gesichtspunkte zur Eingrenzung anzuwenden. Vor



allem sollten nur in sich abgeschlossene Beiträge aus Sammelbänden oder Zeitschriften aufgenommen werden, nicht aber Kapitelauszüge aus Büchern oder Lexika-Artikel. Des weiteren war Problemorientierung als Entscheidungsgesichtspunkt anzusehen, der aber nicht immer leicht mit dem Wunsch nach begrenztem Umfang zu verbinden war. Eher zu vereinbaren war dieser mit dem Bestreben, Texte auch an versteckten Stellen zu finden. Schließlich gehört zu der Intention, mit der Auswahl der Beiträge an Handlungssituationen in Problemfeldern zu erinnern. Damit ist zugleich auch schon der Kerngedanke angesprochen, durch die Komposition der Bücher auf Schlüsselsituationen aufmerksam zu machen, die bei der theoretischen Reflexion und beim praktischen Handeln in der Erwachsenenbildung präsent sind, ohne daß dies immer für jeden bemerkbar wäre. Den einzelnen Bänden ist daher auch jeweils ein einführender Text vorangestellt, der die Auswahlgesichtspunkte erläutert und an die Entstehungshintergründe der Beiträge erinnert.

Bei ihrer Lektüre will beachtet sein, daß es sich um die Zusammenstellung einer zeitgeschichtlichen Dokumentation handelt, für die auch Texte ausgewählt wurden, die am Anfang bestimmter Gedankengänge gestanden haben.

Hans Tietgens

## Einführung in Band 3

Seitdem über das Lernen Erwachsener öffentlich nachgedacht wird, ist es üblich, dies mit deutlicher Distanzierung von der Schule zu verbinden. Dabei wurde oftmals nicht über die Realität von Schule und Erwachsenenbildung diskutiert, sondern über typisierende Vorstellungen, die über beide im Umlauf sind. Im Zentrum der Debatten stand dabei die Frage nach den erwachsenengerechten Methoden. Sie wurde zum einen meist mit dem Hinweis auf den Status des Erwachsenen beantwortet, der Umgangsformen am Maßstab der Gleichberechtigung erwarten kann. Der umkehrbare Kommunikationsstil wurde daher als das wichtigste Kriterium herausgestellt. Zum anderen gingen die Überlegungen dahin, was sich aus den Einsichten der Psychologie in das Lernvermögen Erwachsener für optimale Lehrstile und Arbeitsweisen ergeben könnte. In beiden Fällen waren es recht enge Betrachtungsweisen, die bestenfalls das Bedürfnis nach technologischer Handlungsanleitung befriedigen konnten. Ein theoretisches Gerüst, in dem sich einzelne Beobachtungen und Probleme verorten lassen, war damit nicht gegeben. So sind denn in den beiden letzten Jahrzehnten anthropologische Sichtweisen in der Erwachsenenbildungswissenschaft aufgegriffen worden, von denen erwartet werden kann, daß sie aufschlußreiche Einblicke in die Schwierigkeiten des Vermittlungsprozesses bei Erwachsenen ermöglichen.

Lernen geschieht im Alltag in den vielfältigsten Formen. Wenn die Möglichkeit veranstalteten Lernens geboten wird, ist davon auszugehen, daß es sich um kommunikatives Lernen handelt. Dies gilt auch dann, wenn die Veranstaltung nicht ausdrücklich darauf eingerichtet ist. Es sind immer Wechselwirkungen zwischen dem Lernenden und dem zu Lernenden im Spiel, und es ist die Frage, ob und wie diese Wechselverhältnisse methodisch produktiv organisiert werden können. Dafür ist es vorteilhaft, wenn die Phänomene bewußt werden, die sich bei Lehr-Lern-Prozessen vollziehen. Damit sich etwas vermitteln kann, sind Symbolisierungen erforderlich. Der Umgang mit ihnen bestimmt den Verständigungsvorgang oder läßt es auch zu seinem Mißlingen kommen, insbesondere dann, wenn das Verhältnis der drei Wirklichkeitsebenen zueinander nicht begriffen wird. Dies kommt vor allem in der Weise eines Blindseins dafür vor, daß es bei den Vermittlungsprozessen nicht um die Realität selber geht, sondern um die „Bilder“ der an diesem Prozeß Beteiligten. Eine Sensibilität für diese Vermittlungsstruktur ermöglicht es erst, auch den Stellenwert des eigenen Selbst in diesem Prozeß zu erkennen und umso leichter dann auch das, was das andere und die anderen ausmacht. Ebenso wird daran deutlich, warum Metakommunikation empfohlen wird. Dies findet sich alles näher dargelegt in dem Eröffnungsbeitrag dieses Bandes, „Lernsituation als Symbolisierungschance“

von Herbert Gerl, der sehr elementar in das für Vermittlungsprozesse Konstitutive einführt.

Symbolisierung kann durchaus auch nonverbal erfolgen. In Lernsituationen wird sie allerdings zumeist mittels Sprache geleistet. Ein Bewußtsein ihrer medialen Funktion kann ebenfalls zum Gelingen von Verständigungsprozessen wesentlich beitragen, denn, so heißt es in dem auf Gerl folgenden Beitrag lapidar: „Lernsituationen sind Sprachhandlungssituationen“. Was Verständigungsschwierigkeiten bereitet, wird meist allzu vordergründig gesehen. Gerne wird auf die Fremdwörter oder die Schachtelsätze verwiesen. Aber auch dann, wenn dies alles vermieden ist, stellen sich Rezeptionsschwierigkeiten ein. Letztlich gehen sie auf mangelndes Verständnis der Eigenart, der Struktur und der Funktion von Sprache zurück. Daß z.B. die jeweilige Semantik immer auch mit der Wahrnehmungsweise zu tun hat, wird oft nicht nachvollzogen. Letztlich steht der Umgang mit der Sprache immer in biographischen Kontexten. Das fallweise zu thematisieren, ist ein Kennzeichen erwachsenenspezifischer Methodik. Wenn dies nicht geschieht, wird auch nicht erkannt werden können, worauf das Phänomen der Sprachbarrieren zurückgeht. Sie lassen sich nicht allein mit unterschiedlichen Stilelementen erklären, sondern nur aus kontextuellen Verhaftungen. Warum dies so ist, wie das zum Ausdruck kommt und auf welche Weise damit umzugehen ist, davon handelt der Beitrag von Erhard Schlutz „Sprachhandlungen und Sprachbarrieren in Lernsituationen Erwachsener“. Sprachkompetenz kann nur wirksam werden, wenn sie mit Situationskompetenz verbunden ist. Dieses Resümee kann aus dem vorgelegten Text gezogen werden, der etwas von dem brüchigen Fundament erkennen läßt, auf dem sich Vermittlungsprozesse der Erwachsenenbildung vollziehen müssen.

Was hier über die Gründe für Kommunikationsschwierigkeiten angedeutet wurde, läßt schon erkennen, daß auch auf der Ebene der unmittelbaren Interaktion eine Rolle spielt, was schon im ersten und zweiten Band thematisiert wurde: die Deutungsmusterabhängigkeit. Ihre Relevanz erkannt zu haben, hängt mit dem Rückgriff der Erwachsenenbildung auf den Symbolischen Interaktionismus zusammen und mit der Ausgangsvorstellung vom Leben als einer gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit. Insofern dann Bildungsprozesse als „deutende Aneignung von symbolisch interpretierter Wirklichkeit“ verstanden werden, wie im nächsten Beitrag zitiert wird, so fordert das die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Deutungsmustern heraus. Mit ihnen als „Strukturelementen subjektiver Wirklichkeitskonstitution“ will in Lehr-Lern- Prozessen umgegangen sein, wie sie in dem hier dritten Beitrag von Eckehard Nuissl „Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß – nach wie vor eine Herausforderung an die Forschung“ bezeichnet werden. Damit sind schon die Schwierigkeiten bezeichnet, die sie gegenüber Vermittlungsbemühungen bereiten können. Was darüber hinaus den Beitrag kennzeichnet und gegenüber manchem anderen für die Aufnahme an dieser Stelle heraushebt, ist, daß signalisiert wird, wie die mit den Deutungsmustern verbundenen

---

Probleme in seminarbezogener Kleinforschung angegangen werden können.

Auch in dem Beitrag von Enno Schmitz „Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns“ wird ein Gesichtspunkt wieder aufgegriffen, der schon in den vorausgegangenen Bänden angesprochen worden war. So wie bei der didaktischen Planung für Veranstaltungsangebote ist auch bei dem methodischen Vorgehen in diesen zu fragen, inwieweit kommunikationsfähige Reflexions- und Handlungskategorien entwickelt sind oder entwickelt werden können, die zwischen generellen Aussagen über das Erwachsenengemäße und speziellen Fachthemen oder themenbezogenen Handlungsanweisungen liegen. Angesichts der reflexiven Wende der Erwachsenenbildung in den 70er Jahren und dessen, was in den 80er Jahren als Psycho-Boom bezeichnet wurde, ist eine Unterscheidung nach einerseits übergreifenden, andererseits aber doch gebrauchswertbezogenen Typen in die Diskussion gekommen. Zu dieser hat die aufgenommene Darstellung von Enno Schmitz maßgeblich beigetragen. Dabei ist er von sozialisationstheoretischen Prämissen ausgegangen, die aus Beiträgen der ersten Bände schon geläufig sein dürften. Ähnliches gilt, wenn darauf hingewiesen wird, daß Planungsstrategien, Unterrichtsformen und Gesprächsstile der Erwachsenenbildung mit den notwendigen Situationsdefinitionen Interaktionsstrukturen schaffen, was wiederum am Maßstab des Erwachsenengerechten der Rückkoppelung bedarf. Was aber die zur Diskussion gestellte Dreigliederung anlangt, so kann gesagt werden, daß die dabei zur Sprache gebrachten Probleme der Abgrenzung und Zuordnung, der mangelnden Trennschärfe und der Gefahr der Einengung insofern Transfergehalt haben, als sie für die Erwachsenenbildung generell bestehen, wenn sie Einteilungsversuche macht, die nicht selten in Rücksicht auf die Politik notwendig sind.

Ein Phänomen, das die üblicherweise versuchten Einteilungsschemata übersteigt, ist – entgegen dem ersten Eindruck – das der Gruppendynamik. Seit Ende der 60er Jahre ist die Erwachsenenbildung nicht zuletzt durch das Buch von Brocher für das Phänomen sensibilisiert worden. In den 70er Jahren wurde diese Sensibilisierung gestützt und erweitert durch die reflexive Wende und die dabei sich ausbreitenden Selbsterfahrungsgruppen. In den 80er Jahren dann wurde begriffen, daß nicht nur für sie allein und auch nicht nur für Lerngruppen die Einsichten der Gruppendynamik relevant sind, sondern ebenso für den Bereich der organisatorischen Arbeit, um für sie geeignete Kommunikationsformen und Entscheidungsstrukturen zu finden. Dieses Zusammenwirken von gruppendynamischer Sensibilität und organisationssoziologischer Einsicht, wie Organisationsberatung dabei was zu leisten vermag, hat Ortfried Schöffter in verschiedenen Varianten dargestellt. Hier wurde ein Beitrag aufgenommen, in dem zuerst einmal der Hintergrund umrissen wird, vor dem sich die ja nicht unproblematische Wende vollzogen hat, und der danach zur Klärung des begrifflichen Apparats dienen kann, der dann von verschiedenen Interessengruppen genutzt bzw. entwickelt wird. Dabei bleibt für Schöffter im

Blick, daß jeweils feststellbare Passungsprobleme sich in einem größeren Zusammenhang als Operationalisierung der Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung interpretieren lassen.

Wie bedeutsam der lebensgeschichtliche Kontext für die Kommunikationsprozesse in der Erwachsenenbildung ist, klingt in fast allen Beiträgen an. In welcher Weise der biographische Faktor im konkreten Fall zum Ausdruck kommt, ist in dem folgenden Beitrag von Jochen Kade „Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie“ vorgestellt. Der Verfasser hat seither, also auch nach 1985, seine empirischen Forschungsbemühungen konsequent auf das Weiterverfolgen der Selbstverständnisse von Lehrenden und Lernenden, wie sie empirisch greifbar sind, gerichtet. Hier wird indes die Ursprungsstudie für den Ansatz vorgestellt, weil in diesem ersten Versuch besonders Intentionen und methodisches Repertoire in ihrer Wechselwirkung zueinander deutlich werden. Der ausgewählte Fall einer weichen Variante des Eigensinns erscheint auf den ersten Blick nur originell und schwer einzuordnen. Er dürfte indes für die Klientel der Erwachsenenbildung recht exemplarisch sein. Der hohe Frauenanteil wird damit ebenso verständlich wie der Umstand, daß die Kennzeichnung von Erwachsenenbildung als Suchbewegung durchaus ihren empirisch nachvollziehbaren Kern hat. Auf jeden Fall wird deutlich, wie wichtig die Rekonstruktion biographischer Bildungsprozesse ist, und umso mehr muß bedauert werden, wie wenig auf diesem Gebiet geschieht. So ist damit ein Forschungsdefizit von weitreichender Bedeutung signalisiert.

Ganz nahe an die Lehr-Lern-Situation führt auch der Beitrag von Sylvia Kade/Nader Djafari „Die dokumentarische Methode“ heran. Auch sie ist nur denkbar geworden auf dem Hintergrund der Anerkennung des interpretativen Paradigmas, der explorativen Forschungsstrategien und schließlich sozialanthropologischer Prämissen. Präsentiert wird, wie die „Arbeit am Fall“ etwas über ihn hinaus Nennenswertes erbringen kann. Das ist insbesondere dann möglich, wenn bei einer Fallanalyse beispielsweise „die Blindheit gegenüber der Situationsdefinition der anderen wie gegenüber dem eigenen Tun“ zum Vorschein kommt. Ähnlich ist es, wenn die horizontale Perspektivenverschränkung Erstaunen und Einsicht hervorruft. Zudem dürfte sichtbar werden, wie Forschungsaktivitäten diesen Typs für die Fortbildung der Erwachsenenbildner wirksam gemacht werden können. Insofern hat das Vorgestellte exemplarischen Charakter. Die Repräsentativität eines Falles liegt nicht in seiner Gleichheit zu anderen Fällen, sondern in seinem gesellschaftlichen Eingebettet-Sein. Der Studien- und Fortbildungseffekt kommt aus der Lesartenanalyse, die einen immer noch unterschätzten Einblick in die Arbeitssituation geben kann. Das ist unabhängig von dem dargestellten Dokumentationstypus zu praktizieren. Wird die Relation von Dokumentenanalyse und Lesartenanalyse kommunikativ erarbeitet, können Kommunikationsprobleme in ihrer Herkunft und in ihrer Wirkung erforscht und erörtert werden.

Fallarbeit ist eine didaktisch-methodische Variante der Realisierung des An-

spruchs von Situationsbezogenheit. Wenn diese als Realität des Lebens und als Zielvorstellung des Lehrens anzusehen ist, dann ist die am Anfang erwähnte Diskrepanz vom Schulischen verständlich. Die Vorbehalte sind aber noch tiefer begründet. Sie beruhen auf dem Phänomen, daß der Lernsituation im Vergleich zur Lebenssituation immer etwas Künstliches anhaftet. Es ist deshalb schon viel Forschungsaufwand und Experimentierpotential darauf gerichtet worden, wie situatives Lehren und Lernen an ein natürliches Lernen angelehert werden kann. Bei genauem Hinsehen ist aber das „Verhältnis von natürlichem und organisiertem Lernen in der Erwachsenenbildung“, so auch der Titel des Beitrag von Günther Dohmen, wesentlich komplizierter, als die verbreiteten Pauschalurteile erwarten lassen. Wie ideologiebehaftet das Plädoyer für das natürliche Lernen ist, wird jedenfalls an Dohmens Argumentation sehr deutlich. Daher bemüht er sich auch um eine Beschreibung von Lernprozessen, die jenseits der verbreiteten Konfrontation von natürlichem und organisiertem Lernen liegen. „Lernen als ein Stück Überlebensstrategie personalen Menschseins“ läßt denn auch die Erfahrungsverarbeitung als die zentrale Leistung erscheinen. Dabei kann es vorteilhaft sein, die Erfahrungen und die Modalitäten des Lernens im Lebensvollzug zu nutzen, wenn Lehrhilfen und Lerngruppen einbezogen sind, weil zum Lernen auch die Auseinandersetzung mit Unbekanntem, Fremdem gehört. Dem entspricht es, wenn ein beträchtlicher Teil der methodischen Empfehlungen in der Erwachsenenbildung zu den Formen des Lehrens und Lernens, wie Dohmens Darstellung erkennen läßt, dem natürlichen Lernen gleichsam „abgeguckt“ ist.

Das Wissen über Formen und Schwierigkeiten des Lernens sollte als Grundlage für Verfahrensweisen der Lehrenden gelten. Dabei wird ihre eigene Lernerfahrung keine geringe Rolle spielen. Der Stellenwert der personalen Gleichung beim Umgang mit Vermittlungsaufgaben wird inzwischen allgemein erkannt. So ist es, wie schon beim ersten Band, situations- und problemangemessen, zum Schluß einen Beitrag zu bringen, der die Professionalität der in der Erwachsenenbildung Tätigen, auch im Hinblick auf die Kommunikationskompetenz, anspricht. Es geschieht dies hier mit dem Bericht von Heinz-Ulrich Thiel „Dimensionen des Selbstkonzepts von Erwachsenenbildnern“.

Er führt unmittelbar hinein in die Interaktionssituation bei Lehr-Lern-Prozessen, bis zum Vergegenwärtigen eines Beispiels. Insofern dabei im Selbstkonzept ein Schlüsselphänomen gesehen wird und damit Prämissen des Symbolischen Interaktionismus aufgegriffen werden, bewegt sich die Problementfaltung in einem Rahmen, der mit Beiträgen aus dem ersten und zweiten Band schon umrissen worden war. Die Besonderheit liegt aber darin, daß hier der Ansatz des Symbolischen Interaktionismus mit kognitionspsychologischen Konzepten und systemtheoretischen Kategorien synthetisiert wird. Damit kann Intrapersonelles, Interaktionelles und Systemisches zur Sprache kommen. Ebenso offenbart in einem solchen Kontext das Interpretative seinen Sinn, und die Zielsetzung, Sensibilisierung für inter- und intrapersonelle Wahrnehmung, gelangt aus der Gefahr der Selbstbespiegelung heraus. Dabei rücken Flexi-

bilitätsanspruch und systemische Betrachtungsweise durchaus zusammen. Diese integrierenden Momente des Beitrags, einschließlich eines Hinweises auf die in Zukunft wichtige Entwicklung der Supervision als einer Fortbildungschance, ließen ihn hier zum Abschluß geeignet erscheinen. Zudem gibt das zum Teil recht Konkrete seiner Ausführungen zum Selbsthilfemodell Anlaß zu einer Bemerkung, die auch an anderer Stelle hätte stehen können. Sie betrifft die Frage der Verarbeitungsformen solcher Texte aus einer Studienbibliothek. Sie sind auch ihrerseits eine Herausforderung zum Interpretieren, und wenn Unterschiedliches dabei herauskommt, dann ist ihr Sinn eher erfüllt, als wenn eindeutig Richtiges oder Falsches herausgelesen werden könnte, wo es situativ verstanden werden sollte.

Hans Tietgens

Herbert Gerl

## Lernsituation als Symbolisierungschance

*„Lernsituationen sollen so organisiert werden, daß in ihnen – vielleicht präziser und unverzerrter als anderswo – subjektive Erfahrungen symbolisiert, d.h. erkennbar, befragbar, vergleichbar oder generalisierbar gemacht werden können. Dies bedeutet gleichzeitig, daß das wechselseitige Zuhören mit der Absicht des Verstehens des Anderen zu den Konstitutionsbedingungen solcher Situationen zu zählen hat.“ (1980) \**

### Funktionen der Symbolisierung

Der in der Überschrift gebrauchte Begriff der Symbolisierung mag bei vielen Lesern den Verdacht erwecken, daß hier einmal mehr ein Versuch vorliegt, die Diskussion erwachsenenpädagogischer Fragen durch die Einführung eines dunklen, jedenfalls geheimnisvoll klingenden Fremdwortes zu erschweren. Diesen Verdacht kann ich als Autor sehr wohl verstehen – und kann ihn nur als Aufforderung empfinden, möglichst rasch und klar zu sagen, welcher Sachverhalt denn präzise mit dieser in pädagogischen Zusammenhängen (noch) ungewöhnlichen Vokabel gemeint ist.

Worum geht es? Es geht, wenn von Symbolisierung die Rede ist, zunächst um einen elementaren, alltäglichen Vorgang: um das Miteinander-Sprechen und gegenseitige Sich-Verstehen von Menschen. Jeder Begriff, dem eine Gruppe von Menschen eine (zumindest annähernd) gleiche Bedeutung zumißt, ist – in diesem sozialen Rahmen – ein „Symbol“. Ebenso aber auch jede „sinnvolle“, d.h. anderen in ihrem gemeinten Sinn verständliche, „signifikante“ Geste. Symbole, seien sie sprachlich oder nicht-sprachlich, stellen ein Medium der Abbildung, der Vergegenwärtigung von Realität dar – und gehen gleichzeitig, als Medium, immer schon über diese Funktion der Abbildung und Vergegenwärtigung von Realität hinaus: Sie transportieren nicht die Realität selbst, sondern „Bilder“ der Realität. Damit beinhalten sie einerseits weniger als die Realität. Es mangelt ihnen an „Stofflichkeit“, an „Wirklichkeit“. Sie beinhalten aber auch mehr: Sie geben, über ihre hinweisende Funktion auf bestimmte Dinge oder Sachverhalte hinaus, auch noch die Bedeutung, den Wert wieder, der diesen Dingen oder Sachverhalten in ihrem sozialen Zusammenhang, in der Erfahrung, im Denken und Empfinden der Menschen, zugemessen wird. Symbole sind damit in ihrer Existenz nicht nur von bestimmten „Tatsachen“ abhängig, beruhen nicht nur auf bestimmten Realitäten; sie re-kon-

\* *Das dem Beitrag vorangestellte Eigenzitat war vom Herausgeber des Ursprungsbandes (vgl. Quellenverzeichnis) als Aufforderung zur Weiterführung, Vertiefung und Aktualisierung ausgewählt worden.*



struieren, re-konstituieren gleichzeitig diese Realität als einen Kosmos, als ein System, in dem die Menschen leben. Sie fassen die Dinge zusammen, ordnen sie in einen „Lebenszusammenhang“ ein.

Dieses vielschichtige und spannungsreiche Verhältnis zwischen der Realität (den Dingen „an sich“ – wenn so etwas gedacht werden kann) auf der einen und ihrer Symbolisierung im Denken und Sprechen der Menschen auf der anderen Seite kehrt wieder in Lernsituationen. Auch und gerade dort, wo in gewisser Weise (wir kommen darauf zurück) die sozial gängigen und gültigen Symbolisierungen von Realität – mithin Wertzumessungen – noch einmal suspendiert, neu überdacht werden können, stellt sich die Frage, wie dieses Verhältnis zwischen Realität und Symbolisierung bewußtgemacht, thematisiert und – dies ist der entscheidende Punkt – *als ein Wechselwirkungsverhältnis methodisch organisiert werden kann*. Bei unseren Überlegungen kommt uns zustatten, daß die hiermit angedeuteten Fragen schon bei ihrer ersten Formulierung im „symbolischen Interaktionismus“\* als sozialisationstheoretische, im Grund also als pädagogische, zumindest pädagogisch relevante Probleme entwickelt wurden. So steht im Brennpunkt der Überlegungen von G.H. Mead die Frage, wie ein heranwachsender Mensch durch symbolische Interaktion mit seiner Umwelt nicht nur ein Bild, eine Vorstellung von dieser sozialen und auch seiner materiellen Umwelt gewinnt, sondern, angeleitet durch Rückmeldungen, die er auf sein Handeln und Verhalten den anderen Menschen gegenüber erfährt, gerade auch eine Vorstellung davon gewinnt, *wer er selbst eigentlich ist*. Mead beobachtet den Entwicklungsprozeß eines Kleinkindes und bemerkt, wie es, ergänzend zu den Kontakten mit Eltern und Geschwistern, oft in spielerischen Formen die Möglichkeiten symbolischer Interaktion mit anderen Menschen erprobt: Es spricht mit sich selbst, genauer: Es spricht mit sich als Mutter, als Vater, als Lehrer oder Lehrerin. Es geht in seiner Phantasie einkaufen und bedient sich als Verkäuferin. Es lernt dabei zweierlei: Es lernt, wie es eigene Bedürfnisse gegenüber anderen – auch entfernten anderen als Mutter und Vater – verständlich machen, symbolisieren kann, und es lernt insbesondere, *sich selbst mit den Augen der anderen zu sehen*. Solches Spiel ist „die einfachste Art und Weise, wie man sich selbst gegenüber ein anderer sein kann“ (Mead 1973, S. 193). Für diese grundlegenden, gesellschafts- wie personkonstituierenden Lernprozesse in der Entwicklungsgeschichte eines jeden Menschen ist die Fähigkeit zur Symbolisierung unabdingbar. Nur wenn ich in der Lage bin, in der Interaktion mit anderen Symbole zu verwenden und meinerseits die Symbolisierungen anderer aufzunehmen, kann ich sowohl Selbstbewußtsein als auch Gemeinsamkeit mit anderen ge-

---

\* Ich möchte im Rahmen dieses Aufsatzes nicht ausführlicher auf Autoren und wissenschaftsgeschichtliche Zusammenhänge dieser ursprünglich sozialpsychologischen Schule eingehen. Entsprechende Hinweise gibt z.B. Heinz Hartmann in seiner Einführung zu dem Sammelband „Moderne amerikanische Soziologie“, Stuttgart 1973, 2. Aufl. S. 68ff., sowie Micha Brumlik in seinem Buch „Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung“, Frankfurt a.M. 1973, S. 120 ff.

winnen: Jedes in der Interaktion verwendete Symbol hat die Funktion, in mir selbst die gleiche „Reaktion“ auszulösen wie in meinen Mitmenschen (Mead 1973, S. 137 und passim). – Dies kann noch nicht heißen, daß die Symbolisierungen anderer, d.h. ihr Welt- und Menschenbild und insbesondere ihr Bild und ihre Einschätzung meiner eigenen Person, in jedem Fall auch für mich und mein Handeln maßgebend sein müssen. Es gibt „signifikante Andere“ – wie zum Beispiel die Eltern für ein Kind –, deren Einschätzungen allerdings wichtig sind und – zunächst – kaum korrigiert werden können; es gibt im Unterschied dazu nicht-signifikante Andere, deren vereinzelte oder zufällige Rückmeldungen nicht ins Gewicht fallen und vernachlässigt werden (können). Es gibt schließlich, als wichtige Stufe der Entwicklung eines eigenen Welt- und Menschenbildes und einer eigenen Identität, den „generalisierten Anderen“, eine Denkfigur, die den einzelnen Menschen zum Aufbau allgemeiner, von einzelnen anderen Personen unabhängiger Wert- und Normvorstellungen befähigt. Dieser „generalisierte Andere“ läßt dann auch die „signifikanten Anderen“ kritisierbar werden; „... in dieser Form tritt der gesellschaftliche Prozeß oder die Gemeinschaft als bestimmender Faktor in das Denken des einzelnen ein“ (Mead 1973, S. 198). Aber – so die Argumentation im symbolischen Interaktionismus –: Der generalisierte Andere ist zwar in meinem Kopf, er ist jedoch nicht, jedenfalls nicht notwendigerweise, mit mir identisch. Er bringt mir die Wertstruktur meiner sozialen Umwelt (im weitesten Sinn: der Gesellschaft, in der ich lebe) zum Bewußtsein, bleibt aber in eben dieser Funktion Hintergrund, vor dem mein eigenes Handeln und Erleben für mich allererst sichtbar, plastisch, unterscheidbar wird. Mein „Ich“ handelt, trotz Kenntnis der gesellschaftlichen Erwartungen, „immer ein wenig verschieden von dem, was die Situation selbst“ – d.h. wohl auch: die gesellschaftliche Definition einer Situation – „verlangt“ (Mead 1973, S. 221). Mein Denken und Tun wird nicht, jedenfalls nicht notwendigerweise, deckungsgleich mit dem Denken und Tun dieses generalisierten Anderen in mir sein; *ich verhalte mich also zu ihm* – und kann gerade in dieser Auseinandersetzung für mich selbst wie für meine Mitmenschen erlebbar, erfahrbar, identifizierbar werden.

### Die drei Ebenen der Wirklichkeit

Es handelt sich also, bei genauer Betrachtung, um *drei* unterschiedliche Ebenen von Wirklichkeit, die in einem Verhältnis zueinander stehen (pädagogisch gesprochen – wir kommen darauf zurück –: in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander stehen sollen):

- Zum einen, grundlegend, um die materiellen und sozialen Realitäten, auf die sich, als auf ihren „Gegenstand“, die sozial geteilten Symbole beziehen,
- zum anderen um die Welt der bedeutungsvollen, sinnvollen, sozial geteilten Symbole, wie sie in der Denkfigur des generalisierten Anderen zusammengefaßt werden können,

- schließlich um „mich selbst“, d.h. um die je eigene, unverwechselbare, persönlich kennzeichnende Identität, die einen Menschen zur gegenständlichen und symbolisierten Welt allererst in eine Beziehung treten läßt. Es liegt nahe, sich diese Struktur und ihre Zusammenhänge in Form dreier konzentrischer Kreise vorzustellen:

Abb . I

Dabei muß allerdings deutlich sein, daß „ich selbst“, wie eben schon angedeutet, eine Berührung und Beziehung nicht nur mit und zur symbolisierten, sondern auch eine (zwar durch die Symbolisierungen meiner sozialen Umwelt gebrochene, aber eben doch auch tatsächliche und ursprüngliche) Berührung und Beziehung mit und zur gegenständlichen Welt selbst habe, zumindest haben kann. Ich bin durch den sozialen Kontext, in dem ich lebe, nicht

notwendigerweise abgeschnitten von Erfahrungen, die – relativ unabhängig von sozial geteilten Bedeutungszumessungen – zu neuen Symbolisierungen, d.h. zu einer neuen Sicht und Interpretation von Wirklichkeit führen können. Mehr noch: Die „Welt der Gegenstände“ liefert mir jenen Widerstand, jenen Punkt „außerhalb“ des Systems, den ich benötige, um überhaupt in Distanz, in einen Blickwinkel zur Welt der sozial geteilten Symbole zu kommen; jenen Punkt, der es mir ermöglicht, mich selbst – gestalttheoretisch gesprochen – als *Figur* vom *Grund* der sozial geteilten Symbole abzuheben und in meinem Denken und Handeln für mich selbst wie für meine Mitmenschen identifizierbar zu werden.

### **Die Struktur der Lernsituation**

So viel ganz knapp zum theoriegeschichtlichen Kontext und zur systematischen Einordnung unseres zentralen Begriffs der „Symbolisierung“. Es geht hier nicht in erster Linie um ein Referieren bestimmter sozialwissenschaftlicher Denkansätze. Wir stecken mit unseren Überlegungen auch bereits mitten in pädagogischen – und gerade auch erwachsenenpädagogischen – Fragen und Zusammenhängen. Diese sollen Thema der folgenden Überlegungen sein. – Welches Licht wirft unser Begriff und sein skizzierter theoretischer Hintergrund auf Lernsituationen in der Erwachsenenbildung? Und welche besonderen pädagogischen Erkenntnis- und didaktischen Handlungschancen werden sichtbar, wenn wir an das Beziehungsgefüge von Ich, symbolisierter und gegenständlicher Welt denken?

Zunächst ist festzustellen, daß Lernsituationen im Prinzip die gleiche Struktur aufweisen, wie sie unsere Abbildung I zeigt: Das Symbolisieren (also zu meist das Sprechen) in einer Lerngruppe hat immer einen bestimmten „Gegenstand“, und es erfolgt immer durch den Mund einzelner beteiligter Personen. Und doch gibt es Unterschiede. Betrachten wir die Situation in einer Lerngruppe, wenn sich Teilnehmer und Kursleiter – einander unbekannt – erstmals zusammenfinden. Jede der beteiligten Personen, jedes „Ich“ wird in diesem Moment konfrontiert zumindest mit einer „neuen Realität“: der sozialen Realität der sinnlich wahrnehmbaren Anwesenheit einer Reihe weiterer Personen im gleichen Raum. Zwar hat wahrscheinlich jede der beteiligten Personen für sich eine mehr oder weniger klare Vorstellung davon, welchen Sinn, welche Bedeutung dieses Zusammentreffen hat. Noch bevor ein Wort darüber in der Öffentlichkeit dieser neuen Gruppe gesagt, noch bevor also die neue Realität in der und für die Gruppe verstehbar symbolisiert wurde, gibt es diese vereinzelt, „privaten“ Deutungen und Definitionen der Situation. (Fast alle Situationen, in die wir eintreten – zumal solche, in die wir „freiwillig“ eintreten –, können von uns vorab einigermaßen abgeschätzt werden – und jeder von uns legt begrifflicherweise Wert auf die Möglichkeit.) Und doch ist die Situation in einer neuen Lerngruppe, für kurze Zeit jedenfalls, vergleichs-

weise offen – offener, als es die Beteiligten sonst in Alltagssituationen erleben. Dort, im Alltag, sprechen und handeln sie ja unter Bedingungen von Routine; die Realitäten (Beruf, Familie etc.) sind bekannt, vertraut, ihre symbolischen Verarbeitungen sind geläufig, die eigene Identität liegt fest (im doppelten Sinn des Wortes). Mit Blick auf unsere Abbildung könnten wir formulieren: Die Beziehungen zwischen den drei Wirklichkeitsbereichen sind eingespielt, eingeschliffen; man hat eine Vorstellung davon, wer man selbst ist; man weiß, mit wem und mit was man es zu tun hat; man geht davon aus, sich, soweit erforderlich, verständlich machen und selbst auch die anderen verstehen zu können.

Der Eintritt in eine neue Lernsituation hebt – bis zu einem gewissen Grad – diese vertrauten und eingespielten Strukturen auf. Man weiß plötzlich nicht mehr genau, mit wem und mit was man es zu tun hat. Eben damit werden auch die anderen beiden Wirklichkeitsebenen schwankend: Man kann sich selbst, eingebettet in einen relativ unbekanntem sozialen Kontext, nicht mehr genau lokalisieren, nicht mehr genau identifizieren, es gibt noch keine „gültige“ Einschätzung der Situation, man wird unsicher auch in seinen Symbolisierungen. Jeder Kursleiter (und jeder Teilnehmer) mit einiger Wahrnehmungsfähigkeit kennt und erlebt diese Schwierigkeiten einer vergleichsweise unstrukturierten Situation als die typischen Probleme in der Eingangsphase von Kursen. Wir brauchen bei der Beschreibung von Problemen hier nicht weiter ins Detail zu gehen. In unserem Zusammenhang kommt es darauf an, diese besonderen Bedingungen einer Lernsituation als Lernchancen für die Beteiligten begreifbar und nutzbar zu machen. – Lernsituationen heben ja bestehende soziale Kontexte nicht nur – bis zu einem gewissen Grad – auf, sie beinhalten gleichzeitig, da es hier wie anderswo ein „soziales Vakuum“ auf Dauer nicht gibt und nicht geben kann, die Aufgabe und Chance, die Beziehungen zwischen den drei Wirklichkeitsbereichen (dem jeweiligen Ich, den Symbolisierungen und der gegenständlichen Welt) *in neuer Weise zu konstituieren*. Dies meint mehr als die bloße und unvermeidliche Tatsache, daß sich in einer Lerngruppe, sei es „naturwüchsig“ oder bewußt und gesteuert, eine leidliche Verständigung über eine zu beredende Thematik einstellt. Dieser letztere Vorgang würde nur bedeuten, daß vielleicht die Thematik, über die gesprochen wird, neu ist; aber es hätte keine notwendige Konsequenz für die Beziehung zwischen den Symbolen und der in ihnen eingefangenen und abgebildeten Realität. Es würde vielleicht bedeuten, daß neue Vokabeln ins eingeübte (Sprach-)Spiel kommen; aber es hätte keine Bedeutung für die Beziehung zwischen dem Ich der Personen, die sprechen, und den Symbolen, mit deren Hilfe sie sich äußern und identifizierbar machen.

Eben hierauf aber, also auf eine neue Qualität der Beziehungen zwischen Ich, symbolisierter und gegenständlicher Welt, käme es, wenn wir uns die besonderen Symbolisierungschancen in Lernsituationen vergegenwärtigen wollen, an. Die konzentrischen Kreise in Abbildung I informieren über die Möglichkeit einer analytischen Ausgrenzung dreier verschiedener Ebenen von Wirk-

---

lichkeit. Sie signalisieren aber gleichzeitig eine gewisse Statik und Unbeweglichkeit, einen Mangel an Durchlässigkeit und Austausch zwischen diesen Ebenen. Sie symbolisieren damit das, was eben als Kennzeichen von alltagsroutinierten Kontakten zwischen Ich, symbolisierter und gegenständlicher Welt angesprochen wurde: Das System dieser Kontakte ist eingespielt, und es strebt danach, ein einmal erreichtes Gleichgewicht zu erhalten, neue Wahrnehmungen, die den Zwang zur Umstellung des ganzen Systems beinhalten, zu vermeiden. – Wie aber können die Beziehungen zwischen Ich, gegenständlicher und symbolisierter Welt verändert werden? Wie können sie – dies wäre die Lösung des Problems – in ein Wechselwirkungsverhältnis gebracht, also *intensiviert* werden?

Um in diesen schwierigen Fragen einen Schritt weiterzukommen, will ich das Bild mit den in sich ruhenden, zur Erstarrung neigenden konzentrischen Kreisen durch eine andere Vorstellung ersetzen. Ich, symbolisierte und gegenständliche Welt befinden sich darin nicht in einem statischen, sondern in einem Fließgleichgewicht:

Dies ist zunächst nicht mehr als eine Zielvorstellung. Die drei Wirklichkeitsbereiche stehen zueinander in einem strikten Wechselwirkungsverhältnis. Entscheidend sind nicht mehr deren gegenseitige Abgrenzungen, sondern die Beziehungen und Zuordnungen zwischen ihnen: Wirklichkeitserfahrung wird maßgebend für Symbolisierungen, Symbolisierungen tragen zum Begreifen und zur Veränderung der sozialen und materiellen Realität bei, Selbsterfahrung und Selbstdarstellung sind nicht denkbar ohne einen präzisen Realitätsbezug. – Allen weiteren Überlegungen – insbesondere zum Wie, zur Methodik solcher Bildungsarbeit – möchte ich also die These voranstellen:

Lernsituationen beinhalten die Aufgabe und eröffnen auch reale Chancen, Ich, gegenständliche und symbolisierte Welt in ihrem Verhältnis zueinander (wieder) beweglich, lebendig zu machen und ihre wechselseitigen Kontakte zu intensivieren.

### **Die Chance der Vergegenwärtigung**

Wie können die hier behaupteten Chancen wahrgenommen werden? Erweisen sie sich angesichts übermächtiger ökonomischer, beruflicher, familiärer Zwänge nicht als ebenso schlichter wie blinder pädagogischer Optimismus? – Um diesen Fragen gerecht zu werden (und sie nicht einfach mit dem Genvorwurf des Pessimismus zu belegen), bedarf es vor allem genauer, analysierender Beschreibungen. Es gilt, diejenigen Momente in Lernsituationen sichtbar zu machen, die Raum lassen für Handeln im Sinne unserer zentralen These. Zu diesem Zweck möchte ich auf die Situation zurückkommen, in der sich Kursleiter und Teilnehmer erstmals in einer Lerngruppe zusammenfinden. Wir haben uns schon vergegenwärtigt, auf welch schwankendem Boden sich – zunächst – die ersten Schritte aller Beteiligten in diesem neuen sozialen Kontext vollziehen. Mit eben dieser Unsicherheit aber ist de facto eine der sonst seltenen Gelegenheiten gegeben, in welcher – im Hinblick auf die Beziehungen zwischen Ich, symbolisierter und gegenständlicher Welt – noch oder wieder Verschiedenes möglich ist. Es ist zudem eine Gelegenheit, in der die Neukonstitution dieser Beziehungen als Wechselwirkungsverhältnisse bewußt gehandhabt und pädagogisch organisiert werden kann. Was wird ein Kursleiter, der hier mit seinem ersten Wort (und vorher schon: mit seinem ersten Auftreten) sofort schulebildend wirkt und Maßstäbe setzt, dessen Art zu sprechen und zu handeln – bildlich geredet – sofort als Kern für Kristallbildungen, als Grundmuster für nachfolgende Teilnehmeraktivitäten dient – was wird ein Kursleiter sagen? Wie bringt er sich selbst als Person, wie bringt er den Gegenstand der Lernarbeit zur Sprache? Wie macht er deutlich, daß das, was er über den Lerngegenstand sagt, an seine persönliche Wirklichkeitserfahrung rückgebunden ist? Wie kann er vermitteln, daß es gleichzeitig eine Differenz und eine Zuordnung seiner persönlichen Identität, seiner Sprache und der gegenständlichen Realität gibt? – Oder gleitet er ab in jene besondere

Form der Routine, die es auch gibt: den routinierten Umgang mit unstrukturierten, offenen Situationen? Versucht er durch vieles Reden (über Technisches, über vorgeblich „rein“ Sachliches) von der Offenheit der Situation abzulenken, sie als bereits ausgefüllt, als besetzt durch vorab und anderswo definierte Probleme vorzustellen? Wer als Kursleiter (sozusagen von Amts wegen) oft in solche Situationen gerät, weiß, wie naheliegend entsprechende Strategien des eigenen Handelns sind – und wie bereitwillig sie, seitens des Kursleiters praktiziert, von den Teilnehmern interaktiv mitvollzogen werden. Wo liegen die qualitativen Alternativen – für den Kursleiter wie für die anderen Mitglieder der Lerngruppe? Wie kann jenes Fließgleichgewicht reaktiviert werden, das in der symbolischen Interaktion strukturell angelegt ist und das Lernen als einen Prozeß der Assimilation und des wechselseitigen Austausches bestimmt? – Ich möchte eine in drei Unterpunkten entfaltete Überlegung vorstellen, wie auch im Alltag der Bildungsarbeit die besonderen Chancen offengehalten und damit zumindest realisierbar gemacht werden können, die in Kerngruppensituationen zufolge unserer vorstehenden Analyse enthalten sind. Diese Hinweise sind (oder: klingen) einfach, vielleicht provozierend simpel. Wer sich an eigene praktische Erfahrungen in Lerngruppen erinnert, wird sie nicht für selbstverständlich halten.

Zunächst also der Leitgedanke:

Es kommt darauf an, in einer Lerngruppe (möglichst viel) Gegenwart herzustellen.

Dieser Grundsatz läßt sich in drei Teilsätze aufgliedern. Sie benennen die besonderen Symbolisierungsaufgaben und -chancen in Lerngruppen:

- (a) Was in einer Lerngruppe symbolisiert wird, soll Gegenwart haben.
- (b) Was in einer Lerngruppe Gegenwart hat, soll symbolisiert werden.
- (c) In einer Lerngruppe soll das Symbolisieren selbst vergegenwärtigt werden.

*Zu (a)*

Was heißt: In den Symbolisierungen einer Lerngruppe soll Gegenwart hergestellt werden? In vordergründiger Betrachtung bezieht sich unser Satz auf die Präsenz von Lerngegenständen in der Gruppe und stimmt überein mit der altbekannten didaktischen Forderung nach Anschaulichkeit und sinnlicher Greifbarkeit der Realität, die lernend angeeignet werden soll. Dies braucht hier nur bekräftigt, nicht näher ausgeführt zu werden. – Unsere Forderung bezieht sich aber auch auf Formen der Auseinandersetzung mit solcher Realität, die zunächst durchaus jenseits der jeweiligen Gegenwart in einer Lerngruppe liegt, etwa auf die Auseinandersetzung mit Fragen der Entwicklungspolitik, mit geschichtlichen oder auch erst in der Zukunft zu erwartenden Ereignissen. Die Interaktionen in einer Lernsituation können oder sollen keineswegs nur das thematisieren, was im Hier und Jetzt der Situation selbst unmittelbar vor Augen steht oder durch spielerische Formen der Vergegenwärtigung in der Lerngruppe sinnlich erfahrbar gemacht werden kann. Unser



Gegenwartsbegriff soll nicht als Nadelöhr fungieren. Gegenwart haben oder herstellen meint etwas anderes: Es meint das Wahrnehmen, Beobachten, Symbolisieren der jeweiligen „Erlebnisqualität“, die die bearbeiteten Fragen für die Beteiligten in einer Lernsituation haben; meint das Spürbar- und Aussprechbarmachen der Resonanz, die bestimmte Fragen, während sie bearbeitet werden, in den Beteiligten hervorrufen. Mehr noch – und etwas systematischer formuliert, im Rückblick auf unsere Abbildung II –: Das Herstellen von Gegenwart meint die Präsenz des jeweiligen „Ich“ in seinen Symbolisierungen, das Erkennbarwerden der gegenwärtigen Person in dem, was sie sagt oder tut, auch wenn die Gegenstände der Diskussion längst vergangen oder zukünftig sind.

Unser Leitgedanke benennt die Gegenwart als das Medium, in dem solche Prozesse der „Wiederbelebung“ des Fließgleichgewichts zwischen Ich, Realität und den Symbolisierungen in Gang kommen können. Nun wird, wenn das Herstellen von Gegenwart im eben angedeuteten Sinn gelingt, notwendigerweise Persönliches, scheinbar Individuelles, Nicht-Teilbares zur Sprache kommen. Wie kann es da, wenn eben dieses persönliche Sprechen der Beteiligten gefördert wird, zu einer Gemeinsamkeit (in) der Lerngruppe kommen? Geht nicht beides verloren: das gemeinsame Thema und die Möglichkeit der Verständigung zwischen den Beteiligten? – Nicht nur die praktische Erfahrung in der Bildungsarbeit lehrt, daß solche Befürchtungen nicht zutreffen müssen. Was auf den ersten Blick noch paradox erscheinen mag, erweist sich bei näherem Zusehen als durchaus konsequentes Resultat der Situation: Mit der Symbolisierung des persönlich Kennzeichnenden, des Unterscheidenden, mit der Identifizierbarkeit der einzelnen Beteiligten wächst in der Lerngruppe das Gemeinsame, gewinnt die Lerngruppe über eben jene besondere Art der Auseinandersetzung mit Realität als Gruppe Identität. Und sie verliert gerade nicht ihr Thema aus den Augen, vielmehr so: Sie ist, je mehr die beteiligten Personen in dem, was sie symbolisieren, gegenwärtig sind, desto besser in der Lage, ihr Thema allererst ins Auge zu fassen, d.h. das, was für sie von Interesse ist, als ihr Thema zu definieren.

### *Zu (b)*

Was heißt: Was in einer Lerngruppe Gegenwart hat, soll symbolisiert werden? Diese Forderung kann jedenfalls nicht auf den Versuch zielen, eine lückenlose Symbolisierung „aller Ereignisse“ herzustellen. Eine solche Vollständigkeit wäre weder denk- noch wünschbar. Vielmehr geht es darum, daß alles, was im Zusammenhang mit der Lernarbeit relevant ist, ausgesprochen und thematisiert werden können soll. Dies umfaßt in jedem Falle aber mehr als das, was unmittelbar lernzielorientiert und sachbezogen beigetragen werden kann: Es bezieht vor allem die soziale Realität der Lerngruppe selbst in den Bereich des Symbolisierbaren ein. Wichtige Phasen und Schritte der Gruppenentwicklung können so thematisiert werden. Fehlentwicklungen, die sich in einem Mangel an Genauigkeit in den inhaltlichen Symbolisierungen, in

häufigen Verschiebungen der Thematik der einzelnen Beiträge, in deutlich bemerkbaren, aber nicht ohne weiteres aufklärbaren emotionalen Aufladungen der Argumentation niederschlagen, können ohne einen solchen möglichen Wechsel der Gesprächsebene – sie machen ein gemeinsames Sprechen *über* die Gesprächssituationen erforderlich – nicht bearbeitet werden. Eine Lerngruppe, die in dieser Weise fähig ist, auch die persönlichen Bezüge zwischen den Interagierenden – sofern die Lernarbeit davon berührt ist – in den Bereich des Symbolisierbaren aufzunehmen und dort „aufzuheben“, wird gerade deshalb in der Lage sein, sich in der Sache zu konzentrieren und auseinanderzusetzen: Prozesse auf der Beziehungsebene bleiben nicht länger als „unerledigte Geschäfte“ liegen und belasten nicht mehr als unvermeidlich die Interaktion.

Unser Satz bezieht zum anderen die jeweils *ganze* Person der Beteiligten mit ihren vielfältigen Bezügen zum Lerngegenstand in den Bereich des Symbolisierbaren ein. Hiervon ist schon gesprochen worden. Zur Präsenz des Kursleiters (wie auch der Teilnehmer) in einer Lerngruppe sollte demnach nicht nur deren Bemühen gehören, jeweils auf der Höhe der inhaltlichen Diskussion zu sein. Sofern in einer Lernsituation mehr in Gang gesetzt wird als die Ratio der Beteiligten, sollte dies auch in ihrem ganzen Handeln – mit seinen verbalen wie mit seinen nonverbalen Anteilen – zum Ausdruck kommen (können).

Es soll das symbolisiert werden, was Gegenwart hat. Diese Formel wendet sich auch gegen jeden Versuch, die Mitglieder einer Lerngruppe zu nötigen, sich inhaltlich, argumentativ anders zu äußern, als es ihrem jeweils gegenwärtigen Stand der Meinung, der Erfahrung, der Reflexion entspricht. Sie geht davon aus, daß jede Art von moralischem Druck, auch jede Art von wortgewandter, scheinbar zwingender Argumentation seitens eines Kursleiters bestenfalls ein oberflächliches – d.h. eben *nur* verbales – Anpassen, verknüpft mit innerer Reserve oder Defensive, nach sich ziehen wird und damit, eben weil es den Bereich dessen, was symbolisiert wird, von den jeweils eigenen, subjektiven Wirklichkeitserfahrungen isoliert und abschneidet, gerade jenes lernende Sich-Verändern verhindert, das wir als Resultat frei fließender, lebendiger Austauschprozesse zwischen den verschiedenen Wirklichkeitsbereichen zu beschreiben versuchten.

### *Zu (c)*

Wie kann in einer Lerngruppe das Symbolisieren selbst vergegenwärtigt werden? Wie kann das Reden in eingeschliffenen, fertigen, verselbständigten Urteilen und Symbolen unterbrochen und das Symbolisieren als ein Akt menschlichen, subjektbezogenen, identitätsrelevanten Bedeutung-Zumessens, Sinn-Setzens, als ein Akt persönlicher Auseinandersetzung mit Realität, ja des Eingriffs in Realität bewußtgemacht werden? – Zwei Möglichkeiten möchte ich hier nennen. Eine erste, sehr einfache: Es ist möglich, das Reden in einer Lerngruppe zu unterbrechen, um zu schweigen; um in Kontakt mit sich selbst,

mit den eigenen Gedanken und Erfahrungen oder Empfindungen zu kommen; um nach einer solchen Zeit der Konzentration bewußter, genauer, subjektbezogener, in gewisser Weise auch einfacher, direkter sprechen zu können. Es scheint mir kennzeichnend für unseren Bildungsbetrieb, daß wir solche Möglichkeiten sofort einem bestimmten Typ von Kursen (mit der Überschrift „Meditation“) zuordnen und vorbehalten. Wer zwingt uns zu solcher schein-rationaler Arbeitsteiligkeit? Ich fürchte, es ist – einmal abgesehen von den immer griffbereiten Argumenten der Stofffülle und der Zeitknappheit – nur unsere eigene Gedankenlosigkeit. Meine These ist: Es gibt in *jedem* Kurs, von der politischen Bildung über den Hobbykurs bis zum Maschinenschreiben sowohl Anlässe wie Möglichkeiten, den Fluß des Dauerredens zu unterbrechen, um sich auf das eigene Tun und Lernen, auf Schwierigkeiten und Unklarheiten dabei, auf eigene Empfindungen und Bedürfnisse zu besinnen und die Ergebnisse solcher Besinnung dann, vielleicht nur für sich selbst, vielleicht in einem Rundgespräch in der Gruppe, zu symbolisieren. – Wer dies als Kursleiter praktisch erprobt, wird bemerken, wie schwer es ist, auch in einer Lerngruppe Erwachsener (die nicht zum Thema Meditation eingeladen wurde) für drei oder fünf Minuten eine wirkliche Stille der Konzentration herzustellen. Gibt es einen deutlicheren Hinweis auf die Notwendigkeit einer solchen Übung?

Eine zweite Möglichkeit, sich das Symbolisieren als einen besonderen Typus menschlichen Handelns ins Bewußtsein zu bringen und zu vergegenwärtigen, besteht darin, Realitätserfahrung mit Hilfe *anderer* Medien als dem gewöhnlichen und geläufigen Medium des Sprechens zu symbolisieren (oder zumindest solches Sprechen mit anderen Medien zu kombinieren). Es sei hier nur kurz an die Möglichkeiten erinnert, auch und gerade außerhalb des entsprechend definierten kreativen Bereichs (oder des Bildungsurlaubs) Erfahrungen, Bedürfnisse, Interessen, Fragen in Form eines – mit einfachsten Mitteln hergestellten – Bildes oder einer Collage, vielleicht auch, wenn die zeitlichen Voraussetzungen gegeben sind, eines selbst gedrehten Videofilms, symbolisieren zu lassen. Ebenso erweitern die vielfältigen Formen spielerischer Darstellung oder Auseinandersetzung mit Wirklichkeit die engen Grenzen ausschließlich verbaler Symbolisierung. Wahrscheinlich wird der Gebrauch solcher für die meisten Teilnehmer immer noch ungewöhnlicher Medien zunächst schwerfallen. Aber es werden doch, sofern niemand überfordert wird, produktive Schwierigkeiten sein, die den Akt des Symbolisierens wieder bewußtmachen und damit zu der in diesem Akt enthaltenen bzw. wünschenswerten Rückkopplung zwischen Ich und Realität beitragen.

### **Alltagsbewußtsein und wissenschaftliche Theorie**

Nun wird eine Frage unabweisbar: Wie verhält sich unsere Forderung nach Lernen durch Vergegenwärtigung zu dem, was man eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit materieller und insbesondere sozialer Wirklichkeit nen-

nen könnte? Ist die Forderung nach Gegenwart in der hier vorgenommenen Zuspitzung nicht theoriefeindlich, wissenschaftsfeindlich? Wo bleiben, jenseits der Erlebnisse und Erfahrungen, die „Erkenntnisse“? – Solche skeptischen Anfragen konvergieren meist mit der Befürchtung, ein Ernstnehmen und Aufwerten von Gegenwart (mithin gegenwärtiger Subjektivität der am Lernprozeß Beteiligten) führe unweigerlich zu einer Bestätigung und Festschreibung bloßen Alltagsbewußtseins; eines Bewußtseins, dem die komplizierten Zusammenhänge von Macht und gesellschaftlicher Kontrolle nicht durchsichtig werden, das demzufolge auch nur zu einer „affirmativen“ Auseinandersetzung mit dieser Realität fähig sei.

Solche Fragen nach den Ergebnissen und Folgen bestimmter pädagogischer Konzepte sind prinzipiell empirischer Kontrolle zugänglich. Sie brauchen also nicht „ideologisch“ entschieden zu werden. Sie werden aber strittig bleiben, solange entsprechend breite und valide Untersuchungen zu speziell diesen Fragen für den Bereich der Weiterbildung fehlen. So kann im schmalen Rahmen unserer Überlegungen nur auf einer begrifflichen Differenzierung bestanden werden: Die kritische Rede vom restringierten Alltagsbewußtsein, von der Routine alltäglicher Orientierung kann als Gegenbild nicht oder nicht ausschließlich ein Bewußtsein zeichnen, das über das verfügt, was gesellschaftlich als „wissenschaftliche Theorie“ definiert ist. Dafür sind die Beispiele, wo solche vom Alltagsbewußtsein scheinbar „fortgeschrittene“ Theorie mit routinierter Borniertheit im alltäglichen Umgang mit Menschen und Dingen einhergeht, zu zahlreich. Als Gegenbild wäre wohl eher jenes Ideal eines fließenden Gleichgewichts zwischen Ich, Realität und Symbolisierung vorzustellen, das von der Starrheit, ja Bewußtlosigkeit eingeschliffener Alltagsroutine ebenso weit entfernt ist wie von fertiger, allzeit griffbereiter „Theorie“. Die strikte Trennung zwischen Alltagsbewußtsein und wissenschaftlicher Theorie kann ohnehin jenen entscheidenden Punkt nicht sichtbar machen, an dem sich die Gegenwart – und das ist immer: die durch die beteiligten Subjekte hergestellte Gegenwart – in einer Lernsituation mit gesellschaftlichen oder materiellen Zusammenhängen berührt.

Das hier vorgelegte Konzept einer bewußten und pointierten Vergegenwärtigung versteht sich als Weg, als ein Lernen hin zu Wissenschaft und Theorie; zu einer Wissenschaft allerdings, deren Begriff auch jene grundlegende Dimension menschlicher Subjektivität beinhaltet, die allererst einen kritischen Gebrauch und eine selbstkritische Reflexion von Wissenschaft ermöglicht. Nur diese Subjektivität kann verhindern, daß sich Wissenschaft über den Köpfen der Menschen verselbständigt. Ein pädagogisches Konzept muß also, wenn es den Anspruch erhebt, zu kritischem Urteil und Handlungsfähigkeit der Menschen beitragen zu wollen, eben solche Subjektivität in der Gegenwart der Lernsituation aufsuchen und fördern.

Wenn dies genau und mit Aufmerksamkeit geschieht, bedarf es keiner Befürchtungen, daß der Prozeß der Assimilation und des wechselseitigen Austausches von Ich und Realität – also das, was wir Lernen nennen – an einem wie auch

immer als ungenügend einzuschätzenden Punkt abgebrochen wird. Wer die Gegenwart einer Lernsituation als Symbolisierungschance begreift, braucht sich um deren Folgenreichtum, also um ihre Zukunft, keine Sorgen zu machen.

## Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg 1973
- Brumlik, M.*: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt am Main 1973
- Gerl, H.*: Lernsituation und symbolische Interaktion. In: *Ansgar Weymann* (Hg.), Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt und Neuwied 1980, S. 374 ff.
- Gerl, H.*: Erwachsenenbildung als Profession. In: A.U.E.-Informationen, Sonderheft 17. Hannover 1976
- Hartmann, H.* (Hg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie. Stuttgart 1973, 2. Aufl.
- Mead, G.H.*: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main 1973
- Polster, E. und M.*: Gestalttherapie. Theorie und Praxis der integrativen Gestalttherapie. München 1975
- Rogers, C.R.*: Die klient-bezogene Gesprächstherapie. München 1972
- Rogers, C.R.*: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1976
- Rose, A.M.*: Systematische Zusammenfassung der Theorie der symbolischen Interaktion. In: *H. Hartmann* (Hg.), a.a.O., S. 219-231
- Siebert, H.*: Wissenschaft und Erfahrungswissen der Erwachsenenbildung. Paderborn 1979
- Steinert, H.* (Hg.): Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart 1973
- Stryker, S.*: Die Theorie des symbolischen Interaktionismus. In: *Auwärter, M.*, u.a. (Hg.), Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt am Main 1976, S. 252 ff.

Erhard Schlutz

## Sprachhandlungen und Sprachbarrieren in Lernsituationen Erwachsener

*„Will man keine formale Abspaltung des Sprachenlernens und hält man die Anpassung der Herkunftssprache an die Unterrichtssprache weder für richtig noch für möglich, dann muß **jeder Unterricht selbst Sprachunterricht** werden, d.h. Spracherwerb ermöglichen im Sinne einer Erweiterung, nicht Verdrängung der Herkunftssprache.“ (1980) \**

Nicht etwa, daß nun die Sprachzuchtmeister und ABC-Feldweibel in der Erwachsenenbildung das Sagen haben sollen! Nicht etwa, daß nun Grammatik-Regeln und das „gute“ Deutsch die Gesprächsformen bestimmen sollen! Dem, der mit „Sprachunterricht“ solche Vorstellungen verbindet, hoffe ich deutlich machen zu können, daß Spracherwerb eher eine Lockerung rigider Normierung erfordert. Dazu möchte ich zunächst an die Bedeutung von Sprache für alle Lernsituationen der Erwachsenenbildung erinnern, ein Aspekt, der trotz der Bemühungen der PAS und ihres Leiters (1) bislang zuwenig bedacht worden ist. Daraus wird sich die Einsicht in ein fundamentales Dilemma zwischen dem Charakter von Lernsituationen und der Kompetenz von Teilnehmern ergeben, das sich nicht eingrenzen läßt auf Angebote der sogenannten Wissensvermittlung. Schließlich möchte ich an einigen Lernsituationstypen zeigen, welche Folgerungen sich für dieses Problem ergeben, wenn man solche Situationen auch als Sprachlernsituationen ansieht.

### Situationsdefinition

Lernsituationen sind *Sprachhandlungssituationen*. Zum Handeln in Lebenssituationen haben Sprachhandlungen und Lernsituationen ein ähnlich mittelbares Verhältnis: Beide können materielle Handlungen anleiten, aufklären, vorbereiten. Sie können auch Handlungen vertreten, ersetzen oder verdrängen. Auf das letzte Problem kann ich hier nicht eingehen. Im Elementarfall sollen besondere Lernsituationen der Handlungsorientierung dienen. Sie sollen eine vorläufige Antwort auf eine Frage geben, die sich in der Lebenswelt stellt, weil etwas mit eingewöhnten Wissensbeständen nicht mehr behandelt werden kann, weil eine Bedeutung nicht mehr „wörtlich“ genommen werden kann, sondern „fragwürdig“ geworden ist.

Wenn Habermas (1981, I) als ein Ziel verständigungsorientierten Redens das

\* *Das dem Beitrag vorangestellte Eigenzitat war vom Herausgeber des Ursprungsbandes (vgl. Quellenverzeichnis) als Aufforderung zur Weiterführung, Vertiefung und Aktualisierung ausgewählt worden.*

Lernen ansieht, so können umgekehrt Lernsituationen als Verständigungssituationen betrachtet werden, deren Gelingen an einer *Idee der Verständigung* zu messen wäre. Ganz gleich, welche strategischen Ziele ein Teilnehmer außerhalb der Lernsituation mit dem Gelernten verfolgt, das Ziel der Lernsituation selbst ist Einverständnis unter den Beteiligten. Einverständnis ist nicht gleichbedeutend mit Übereinstimmung. Während diese aus einer Gestimmtheit oder aus gemeinsamen Erlebnissen heraus faktisch vorhanden sein kann, muß Einverständnis argumentativ ausgehandelt werden. In den Verständigungsprozeß bringen die Beteiligten ihre Wissensbestände, Handlungsorientierungen und persönlichen Standards als Behauptungen ein, deren Geltung für alle, aber auch für den Sprechenden selbst mit Hilfe von Argumenten eingelöst werden muß. Je nach Art des zentralen Geltungsanspruchs – „Die Winkelsumme im Dreieck beträgt 180 Grad“; „Jeder sollte sich der Friedensbewegung anschließen“; „Goethe lesen macht Spaß“ – ist die Verständigung auf Wahrheit, Richtigkeit oder Wahrhaftigkeit gerichtet, erfordert die Lernsituation einen theoretischen Diskurs, einen praktischen Diskurs oder ästhetisch-therapeutische Kritik (2).

Die Idee der Verständigung setzt nicht nur kommunikatives Vermögen voraus. Sie unterstellt doch, man könne bewußt verfügen über seine Lebens- und Handlungsorientierungen. Diese sind in der Regel aber vorbewußtes Hintergrundwissen. Sie können nicht spontan zur Diskussion gestellt werden, wie es etwa der Dozent mit seinem wissenschaftlichen und argumentativ durchgebildeten Wissen kann. Gegenüber der Strukturiertheit des von ihm vorgebrachten Geltungsanspruchs werden Anfragen und Gegenargumente der Teilnehmer zunächst häufig als Datensammlungen ohne Schlußfolgerungen oder als Rationalisierungen erscheinen. In der Forderung nach symmetrischer Verständigung in Lernsituationen ist allerdings die Hoffnung enthalten, „daß die Lebenswelt ihre präjudizierende Gewalt über die kommunikative Alltagspraxis in dem Maße verliert, wie die Akteure ihre Verständigung *eigenen* Interpretationsleistungen verdanken“ (Habermas 1981, S. 203).

Solche regulativen Ideen dürfen nicht als schnell erreichbare Ziele genommen werden. Kommunikationstheorien neigen dazu, die Fähigkeit von Gesprächspartnern sowie die Autonomie von Kommunikationssituationen zu überschätzen. Wird dagegen der *Anteil der Sprache* an der Verständigung betont, so bleibt ein wesentlicher Teil der *historischen* und *pragmatischen Bedingungen* im Blick, an die Verständigung und Lernen gebunden sind.

Sprache ist individuell und sozial, aktuelles Kommunikationsmittel und biographisches Sediment zugleich. Die persönliche Sprache ist Spur aller versprachlichten Tätigkeiten und aller als wesentlich erlebten Verständigungssituationen. In jede Äußerung geht ein Teil dieses Hintergrundes als mitschwingende Bedeutung (Konnotation) mit ein.

Bedeutungen werden in Lernsituationen nicht unmittelbar ausgetauscht, sondern werden in ein Geräusch kodiert und müssen daraus wieder entschlüsselt, dekodiert werden. Dieser Umstand ist nicht zu hintergehen, obwohl in Ver-

ständigungssituationen häufig so getan wird, als hätte man einen unmittelbaren Zugriff auf das Gemeinte. In der Regel hat das zur Folge, daß die Äußerung auf einen sachlichen Bedeutungsgehalt reduziert, im Sinne Karl Bühlers also als Symbol genommen wird, nicht aber als mögliches Symptom der Selbstdarstellung des Sprechers oder als Signal an den Adressaten gedeutet wird. Daß Gemeintes, Formulierung und Verstandenes nicht ineinander aufgehen können, muß bewußt werden, weil wichtige Rückfragen sonst nicht gestellt werden. Nun ist Sprache selbstverständlich auf Verständigung aus, erst im gelungenen Teilen von Bedeutungen realisiert sie sich. Insofern werden in Verständigungssituationen nicht nur Wissens-, sondern auch Sprachbestände überprüft, wobei soziale Identität auf dem Spiel steht.

Geht es gut, so bildet sich durch die Verständigung eine Erfahrung aus, die dem weiteren Handeln zugute kommen kann. Einen wesentlichen Anteil an diesem biographischen Niederschlag hat wiederum die Sprache, vielmehr die Bewegung zwischen äußerer und innerer Sprache, zwischen Sprechen und Denken (Wygotski 1934).

Dabei ist ein solches Ergebnis oft nicht unmittelbar am äußeren Sprachverhalten ablesbar. So kann eine eigenwillige Formulierung des Lernenden ebenso auf Nicht-Verstehen wie auf eine gelungene Integration in das eigene Begriffsbilden und Sprechen verweisen.

Lernsituationen wurden Sprachhandlungssituationen genannt, weil in ihnen im wesentlichen sprachlich gehandelt, Einverständnis ausgehandelt wird. Lernsituationen werden als solche aber überhaupt erst durch Sprachhandlungen *konstituiert*. Erst die Sprache ermöglicht es, andere Lebenssituationen in der Lernsituation zum Thema zu machen. Damit kehrt sich das gewohnte Verhältnis von Sprache und Handeln um: Während sonst Sprechen oft eingebettet in eine Situation geschieht, die durch andere Handlungszusammenhänge bestimmt wird, werden nun Handlungszusammenhänge versprachlicht und in einer Situation behandelt, die ihrerseits wesentlich von Sprachhandlungen getragen und durch sie definiert wird. Werden solche Sprechakte im einzelnen benannt – „Ich möchte auf den Punkt zurückkommen, den Kollege Müller ...“ –, so wird die Struktur der Lernsituation transparenter. Zugleich bleibt bewußt, daß die Lernsituation eine selbständige Lebenssituation darstellt, deren Eigenart darin besteht, andere Lebenssituationen durch „Einbettung“ zum Thema zu machen.

## **Situationskompetenz**

Was eigentlich an Lernsituationen unter sprachlichem Aspekt so schwierig ist, daß man vor möglichen „*Sprachbarrieren*“ warnen muß, wird man nicht begreifen, wenn man sich diese Umkehrung gewohnter Verhältnisse in der Lebenssituation nicht in Erinnerung ruft. Man wird die Schwierigkeiten dann nur in der Objektsprache, also etwa in der Berührung von Fach- und Umgangssprache bei der Themenbehandlung, nicht aber in der Metasprache, den re-



flexiven Wendungen der Situationsdefinition, suchen.

Was sprachlich schwer fällt, wird man auch nicht begreifen, wenn man Sprache als isolierbares Mittel betrachtet, dessen Unvollkommenheit durch verbale Imitation oder grammatische Belehrung aufzufüllen wäre.

Dies war ja eine der beiden Folgerungen, die aus Basil Bernsteins (1972) Entdeckung gezogen wurden, daß die Vertreter der Unterschicht eine weniger elaborierte Sprache sprächen als die der Mittelschicht. Diese Forderung nach einem kompensatorischen Sprachunterricht wurde andererseits denunziert als der unzulässige Versuch, Kinder der Unterschicht an Normen der Mittelschicht anzupassen, wo doch die Unterschichtsprache nicht nur funktional ebenbürtig, sondern auch gewachsener Ausdruck solidarischer Beziehungen sei. Beide Folgerungen halte ich für voreilig. Die erste Ansicht verkennt den unauflöselichen Zusammenhang von Tätigkeit, Erfahrung, Interesse und Sprachgebrauch, den Bernstein gerade betont hatte. Die zweite Ansicht verschließt sich der Tatsache, daß es keine ‚reine‘ Unterschichtsprache gibt, sondern nur eine, die auch anfällig ist für die Klischees von Kulturindustrie, Bürokratie, Verwissenschaftlichung und deren Unzulänglichkeiten auf das Ausgesperrtsein von Verfügungsgewalt verweisen.

An der groben Debatte sind Bernsteins grobe Untersuchungsmittel nicht ganz unschuldig. Bernstein sortiert alle beobachteten Sprachvarianten in zwei Merkmalsgruppen, die er Unter- und Mittelschicht zuordnet. Dabei müssen Varianten, die sich diesem Schema nicht beugen, notwendig aus dem Blick geraten. Sodann benutzt Bernstein als „Meßlatte“ die Grammatik der Schriftsprache: Die Sätze der Mittelschichtssprecher sind ausgefeilter, betonen stärker die logischen Zusammenhänge, während die Unterschichtssprecher weniger Nebensätze und untergeordnete Konjunktionen verwenden. Damit werden Äußerungen aus einer Außenansicht „objektiv“ bewertet, sie werden nicht als Sprechakte (Wunderlich 1976, S. 17) angesehen, über deren Gelingen die handelnden Subjekte mit zu urteilen haben. Schließlich berücksichtigt Bernstein nicht, welchen Einfluß die Art der Situation auf das Gelingen der Sprachhandlungen hat (Cazden 1971) und wie sich Gesprächspartner mit unterschiedlichem Sprachgebrauch gegenseitig sprachlich beeinflussen (3).

„*Situation*“ und „*Situationskompetenz*“ sind meines Erachtens für die Frage nach den Sprachbarrieren *Schlüsselbegriffe*. Dabei geht es nicht nur um die auf der Hand liegende Tatsache, daß jeder Situationen mit neuen Themen oder Gesprächspartnern nicht so leicht bewältigt wie vertraute Situationen. Außer dieser erwartbaren Schwelle erfordern unterschiedliche Situationstypen unterschiedliche Grade der Verbalisierung, eine Barriere, die häufig gar nicht wahrgenommen wird. Sprachpädagogen wissen, daß die meisten Menschen bestimmte Anforderungen gut bewältigen, beim Übergang auf einen anderen Anforderungstyp jedoch plötzlich versagen: z.B. vom Beschreiben eines vorhandenen zum Beschreiben eines nur vorgestellten Objekts, vom Berichten über einen Sachverhalt zum Erörtern, vom mündlichen Besprechen zur schriftlichen Darstellung. Offensichtlich gibt es Schwierigkeiten der Verbalisierung,

für die nicht alle Menschen die geeigneten Vorstellungs- und Wahrnehmungsmodelle entwickelt haben. Zur Kennzeichnung solcher Schwierigkeitsgrade benutze ich Leont'evs (1974) Stufenmodell der Elaboriertheit des Sprechens:

- situativ gebundenes Sprechen („Hans!“)
- kontextuelles Sprechen („Hans! Brems doch! Der fährt einfach!“)
- willkürliches Sprechen („Ich meine, du solltest jetzt vorsichtiger fahren.“)
- dialogisches Sprechen („Weißt du, daß es an dieser Kreuzung im vorigen Jahr zwei tödliche Unfälle gegeben hat?“)
- monologisches Sprechen („Hiermit fordere ich Sie auf, sich für die Erstellung einer Ampelanlage am Stern einzusetzen!“)
- Schriftsprache.

Mißverständlich scheint die Bezeichnung „dialogisches Sprechen“, weil sich das Sprechen vorher auch auf Partner bezieht. Auf der vierten Stufe aber – so interpretiere ich sie – werden Themen aus einer gemeinsamen Geschichte bzw. Situationen von außerhalb der Gesprächssituation in die Rede „eingebettet“. Die Stufen davor sind dagegen alle mehr oder weniger durch die Stimuli der umgebenden Situation bestimmt. Insgesamt lösen sich von Stufe zu Stufe der Sprachanlaß und das Sprachverhalten immer mehr von den situativen Reizen. Das verbale Handeln wird zunehmend zum Geschehensträger. Voraussetzung dafür ist, daß der Sprecher aktiv Modellvorstellungen der Sprechsituation entwirft. Es muß wahrgenommen werden, daß die Objekte und Personen, die in der konkreten Handlungssituation die „Lücken“ der Rede ausfüllen, nun nicht mehr als Mitspieler zur Verfügung stehen. Diese „Leerstellen“ (4) müssen verbal besetzt werden. Im monologischen Sprechen muß nicht nur alles Gemeinte in Sprache repräsentiert werden, es muß auch noch ein fiktiver Zuhörer vorgestellt werden. Diese Adressaten-Antizipation wirkt – stärker noch in der Schriftsprache – zurück auf den Entwurf einer „Schreiber-Rolle“, die reflexiv kontrolliert, ob auch hinreichend Sprechakte und Sprachzeichen verwendet werden, um die Aufmerksamkeit des Hörers oder Lesers zu steuern. Die Gewöhnung an ein überdeterminiertes und durchorganisiertes Sprechen und an die bewußte Wahl der Formulierung, wie sie der ständige Gebrauch der Schriftsprache mit sich bringt, wirkt sich wiederum aus auf die Art des übrigen Sprechens.

Meines Erachtens lassen sich die plausiblen Befunde der Sprachbarrierenforschung auf der obigen oder einer präziseren Skala von Situationstypen verorten. Grundlegende Sprachbarrieren würden dann dahingehend gedeutet, daß Verbalisierungsnotwendigkeiten einer Situation nicht wahrgenommen und entsprechende Formulierungsstrategien nicht entwickelt werden, sondern daß der Sprachgebrauch sich an einem einfacheren, mehr kontextuellen Situationsmodell orientiert. Diese Fehleinschätzung beruht auf der Gewöhnung

an einen bestimmten Sprachsituationstyp, der in der eigenen Erziehung und in der gesellschaftlichen Tätigkeit als besonders relevant erlebt wurde.

Die Skala der Schwierigkeiten eines sich vom Situationskontext lösenden Sprechens läßt sich ebenso gut als Stufenfolge des kindlichen Spracherwerbs wie als hierarchisches Modell der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und der damit verbundenen Verbalisierungsmöglichkeiten deuten. Additive Tätigkeiten mit geringen Redeanforderungen lassen wenig Raum für die Entwicklung einer umfassenderen Sprachhandlungskompetenz. Zu vermuten ist, daß die Verhaftung an Stimuli der Situation und die damit verbundene geringe Wahrnehmungsfähigkeit für strukturelle Beziehungen nicht nur die Entwicklung von *Sprache*, sondern auch von *Rollendistanz* und *Begriffsbildung* behindert. Die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten ist zum einen ebenso wie die der Sprache von der ausgeübten Tätigkeit beeinflusst, von der Komplexität der dabei benutzten Handlungsschemata, von der Notwendigkeit, Handlungsweisen und Situationen zu typisieren, zu vergleichen, zu integrieren, kurz: sich einen „Begriff“ davon zu machen (Aebli 1980/81). Zum anderen muß man aber nicht nur mit einem gemeinsamen Ursprung von Sprechen und Denken, sondern mit der im Lebenslauf immer stärker werdenden Verflechtung von kommunikativen und kognitiven Prozessen rechnen, wie es die russische Psychologie seit Wygotski tut. Die Differenzierung der Sprache interagiert über die innere Sprache mit der Differenzierung des Denkens. Die Fähigkeiten zur argumentativen Verständigung und zur Begriffsbildung hängen miteinander zusammen. Sprachbarrieren gehen mit Aneignungsbarrieren einher.

Dies darf nicht so mißverstanden werden, als ließe sich von der Ausdrucksweise eines Menschen unmittelbar auf einen bestimmten Stand kognitiver Entwicklung schließen. Zum einen ist die letztere immer noch grundlegend von der ausgeübten Tätigkeit bestimmt, zum anderen ist die Sprachform zusätzlich von sozialen Rollen und Positionen geprägt. So kann sich z.B. in den Tätigkeitsformen des Facharbeiters ein Handlungswissen ausbilden, das analytisch und differenziert ist, also ein hohes kognitives Potential darstellt, das aber wenig verbal abgelagert wird, sondern enaktiv im Körperschema oder ikonisch (Bruner 1971) repräsentiert wird. So sind umgekehrt Vertreter kaufmännischer oder bürokratischer Berufe häufig auf ein gegliedertes Sprachmuster hin konditioniert, ohne daß dem eine vergleichbare kognitive Strukturierungsfähigkeit entsprechen muß. In der konkreten Verständigungssituation wird häufig kaum zu unterscheiden sein, ob Kommunikationshindernisse auf Unkenntnis des Gegenstandes, auf unterschiedliche Situationsdefinitionen, auf die Machtverteilung, auf Verdrängungsprozesse oder auf solche Sprachbarrieren zurückzuführen sind.

Deshalb hat die Definition von Sprachbarrieren als einer Wahrnehmungs- und Kompetenzschwäche keinen unmittelbar diagnostischen Zweck, wohl aber einen heuristischen Wert. Der Kursleiter der Erwachsenenbildung soll damit rechnen, daß viele Teilnehmer nicht die Sprech- und Verstehenskompetenz entwickeln konnten, die nahezu jede Lernsituation – als Sprachhandlungssitua-

tion – voraussetzt. Die mangelnde Lösung des Sprachapparats von kontextueller Verhaftung wirkt sich aus auf das Sprachbewußtsein, das den Sprach- und Verstehensakten zugrunde liegt: In der semantischen Dimension ist das Bewußtsein dafür gering entwickelt, daß das Wort nicht die Sache ist, Worte bei verschiedenen Benutzern verschiedene Bedeutungshöfe haben. In der syntaktischen Dimension sind Erwartung und Wahrnehmung wenig auf einbettende, verweisende, beziehungsstiftende Elemente gerichtet. In der pragmatischen Dimension wird die Situation des Gesprächspartners nicht genügend antizipiert und zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Sprechens benutzt. Insgesamt fördert ein solches Sprachbewußtsein nicht hinreichend ein reflexives Sprech- und Aufnahmeverhalten.

### **Kompetenzerweiterung**

Was kann die Erwachsenenbildung tun? Sie sieht sich in dem *Dilemma*, einerseits Lernhilfen für diese prinzipiellen Schwierigkeiten anbieten zu müssen, andererseits aber nur dort helfen zu können, wo Hilfe gesucht wird, d.h., wo Lernenden bewußt wird, daß die Sprache Schwierigkeiten macht. Dazu muß aber ein in Ansätzen reflexives Verhältnis zur Sprache bereits vorhanden sein oder ein deutliches Versagenserlebnis vorangehen. Da dies letzte meist als unzureichende Anpassungsleistung in einer Prüfung oder bei der Aufnahme in einen Umschulungskurs erlebt wird, wird dann eine Kompensation in solchen Bildungsangeboten gesucht, die Dressur und Konditionierung in Orthographie, Grammatik und Stil bieten. In einem solchen Unterricht erweist sich die elaborierte Sprache tatsächlich als repressiv, und zwar deshalb, weil nicht gemeinsam nach dem Sinn elaborierten Sprechens gefragt wird, sondern nur dessen oberflächige Muster aufgeprägt werden. Im Grunde braucht aber der, dessen Sprechen kontextverhaftet ist, nicht mehr Regeln, sondern weniger: Lösen muß sich zunächst der Schematismus des Sprechens. Denn so wie derjenige, der keinen vollständigen Begriff einer Handlung entwickelt hat, nur eingeübte Handgriffe oder Rezepte reproduziert, wiederholt derjenige, der keine transferfähigen Sprachmittel entwickelt hat, nur die bereits erfolgreichen Wendungen oder hält sich an sozial vorgegebene Formeln und Topoi (Negt 1968). Ein entsprechendes Lernangebot darf sich nicht auf Sprache beschränken, sondern muß Inhalte einbeziehen: vor allem die Tätigkeiten und Situationen, um derenwillen Sprache überhaupt benutzt wird, aber auch die Erfahrungen, die eine Lerngruppe gemeinsam macht und gemeinsam in Worte zu fassen sucht. Solche Lerninhalte liegen aber zunächst außerhalb des Bedürfnis- und Bewußtseinshorizonts der Betroffenen, weshalb entsprechende Angebote, um die ich mich einige Jahre praktisch und theoretisch bemüht habe (5), meist nur dort realisiert wurden, wo hauptberufliche Mitarbeiter sich ihrerseits intensiv darum bemühen konnten.

Offensichtlich müssen Menschen in *den* Bildungsveranstaltungen Lernhilfen

angeboten werden, die sie bereits für sich selbst als wichtig erkannt haben. Deshalb die Forderung, jeder Unterricht müsse zum Sprachunterricht werden. Zu sagen gezwungen, wie denn das im einzelnen zu bewerkstelligen sei, gerät der Verfasser selbst in ein Dilemma. Zum einen ist ihm bewußt, daß die Aufmerksamkeits- und Lernspur nicht einfach völlig verlagert werden kann von der Botschaft auf das Medium, wie dies im Sprachunterricht geschieht. Dagegen sprechen das Zeitbudget der Teilnehmer und die Möglichkeiten des Kursleiters, dem jedes neue pädagogische Theorem noch eine weitere Anforderung auferlegen möchte. Insofern kann die Forderung nur meinen, daß der Prozeß der Spracherweiterung, der in jeder Verständigungssituation *angelegt* ist, mit mehr Aufmerksamkeit bedacht, bewußter gefördert wird.

Zum anderen kann angesichts der Vielfalt der Veranstaltungsformen und Bildungsprozesse nicht ein einziges und geschlossenes Modell des Spracherwerbs empfohlen werden. Ein solches Modell hat etwa der russische Psychologe Galperin (1966) vorgeschlagen, dessen Übernahme in die Erwachsenenbildung neuerdings diskutiert wird (Wilhelmer 1979). Galperin definiert Lernen als einen Aneignungs- oder Interiorisationsprozeß, der nach dem marxistischen Basis-Überbau-Theorem einer strengen Stufung folgen muß: Handeln mit materiellen Gegenständen – Handeln in gesprochener Sprache – Handeln im Geiste. Dabei sind auf jeder Stufe Verallgemeinerung, Verkürzung und Beherrschung der Handlungsart zu fördern. Eine große Rolle spielt die Orientierung am materiellen Tun, das von allen Beteiligten in laute Sprache umgesetzt werden muß und dann in die innere Sprache übergeht, wobei nicht mehr der Prozeß, sondern nur noch das Lernergebnis kontrolliert werden kann. Es ist keine Frage, daß die Kontrolle am Tun und die Stufung der medialen Verarbeitung nicht nur zu einer guten Ablagerung im Gedächtnis, sondern auch zu größerer Verbalisierungsfähigkeit führen kann. Überall dort, wo eine Lernaufgabe z.T. in materieller oder materialisierter Form eingebracht werden kann, wie im technisch-künstlerischen Bereich, aber auch im Fremdsprachenunterricht (Leont'ev 1974), kann Galperins Modell als Planungshilfe angesehen werden. Es ist aber ein Modell, das nur auf ein Aneignen von Vorgegebenem aus ist, nicht auf ein Aushandeln von Einverständnis im Diskurs. Überall dort, wo Erfahrung oder Gesellschaft zur Diskussion stehen, wo also der Gegenstand bereits nur in Sprache zu haben ist, greift das Modell nicht.

Deshalb schlage ich im folgenden nicht die Übernahme eines geschlossenen Sprachlernmodells vor, sondern versuche an drei typischen Lernsituationen der Erwachsenenbildung – Vermittlung durch Lehre, Verständnissicherung im Gespräch, Verständigung in der Diskussion – aufmerksam zu machen auf situationspezifische Sprachschwierigkeiten, die sich vor der Hintergrundannahme des Sprachbarrierentheorems ergeben.

## Lernsituation Vermittlung

Vermittelnde *Lehrelemente* (Vortrag, Demonstration, Arbeitspapier) treten in der Verständigungssituation Unterricht als Geltungsansprüche von besonderem Umfang und inhaltlicher Strukturiertheit auf. Die Kursleiterrolle ist hier die des Experten, dessen Spezialwissen auf seine Tauglichkeit für die zu lösenden Probleme zu überprüfen wäre. Wie der Experte eine bestimmte Betrachtungsweise verkörpert, die dem Alltagswissen fremd ist, so wirkt seine *Fachsprache* in der Verständigung verfremdend. Diese Fremdheit kann so weit gehen, daß sie nicht mehr hilfreich auf noch zu Erarbeitendes hinweist, sondern die *Verständigung* abreißen läßt.

Diese Schwierigkeit des Dekodierens der Fachsprache ist in der Erwachsenenbildung schon früh bemerkt und diskutiert worden, besonders im Hinblick auf den Fremdwörtergebrauch. Nun weiß man inzwischen, daß Teilnehmer ihr Unbehagen zwar an den deutlich erkennbaren Fremdwörtern festmachen, in Wirklichkeit jedoch überhaupt von Bedeutungsballungen und syntaktischer Verschränkung (Engelen 1971: „Rezeptive Sprachbarrieren“) überwältigt werden.

Zwei gegensätzliche Meinungen werden zum Gebrauch der Fach- oder Wissenschaftssprache vertreten. Einerseits wird flott empfohlen, der Dozent solle seine Rede- und Schreibweise eben ändern, auf die Aufnahmefähigkeit der Adressaten abstellen. Andererseits wird behauptet, solche „Popularisierung“ verfehle den zu lernenden Gegenstand, der eben nur „zunftmäßig“ darstellbar sei. Beide Empfehlungen sind leichtfertig.

Die erste verkennt, daß der Dozent nicht beliebig und instrumentell über sein Sprachhandeln verfügt. Er bringt in ihm nicht nur sein Expertenwissen, sondern auch *seine Biographie* zum Ausdruck. So wird es für ihn selbst schwer zu unterscheiden sein, ob er ein Fremdwort zur Etikettierung eines neuen Begriffs benutzt, der gegenüber dem Alltagswissen neue Sehweisen und „Zugriffe“ ermöglichen soll und deshalb nicht einfach übersetzbar ist, oder ob er es aus schlichter Gewohnheit oder gar zur Kennzeichnung seiner Expertenposition benutzt. Ähnlich schwer wird es ihm in bezug auf seinen Satzbau sein, zu kontrollieren, ob differenzierte Fügungen komplexe Relationen abbilden oder dem unheilvollen Einfluß von Verschriftlichung, Verwissenschaftlichung und Verrechtlichung zuzuschreiben sind. Um das Problem noch schärfer herauszukehren, könnte man fragen: Selbst wenn er all dies kontrollieren könnte, welches Interesse sollte er daran haben?

Die zweite Ansicht verkennt den grundsätzlichen Unterschied von Wissensbeständen und Erkenntnisprozessen. Im Lehren geht es nicht um das Vorzeigen von Denkprodukten, sondern um den *Prozeß der Begriffsbildung*, der zu ihnen führt.

Die Inkongruenz von semantischen Registern verweist ja auf unterschiedliche Wahrnehmungsweisen von Laien und Experten. Von Ferber (1979) hat an den Ausdrucksweisen von Patienten und Medizinern gezeigt, welche am-

bivalente Funktion die wissenschaftliche Begriffsbildung haben kann. Auf der einen Seite (am Beispiel der Begriffe für „Erschöpfungszustand“) wird die Erlebnisvielfalt reduziert, die die komplexen Merkmalsbündelungen der Patienten noch enthalten, auf der anderen Seite (am Beispiel der Begriffe für „Zuckerkrankheit“) treten in den diagnostischen Begriffen der Mediziner neue Aspekte hinzu, die ein helfendes Eingreifen ermöglichen. Begriffsbildung muß nicht dazu dienen, das Leben auf immer leerer werdende Bezeichnungen zu reduzieren, die schließlich in einem inhaltsleeren höchsten Abstraktum ihre Spitze finden. Begriffe sollten vielmehr eine neue Sicht auf das bisherige Wissen und Handeln eröffnen, einen Zugriff, der eher dem Anheben eines Netzes oder dem Auswerfen eines Lichtkegels (Aebli II, S. 108) vergleichbar wäre. Sie sollen Distanz durch Umstrukturierung ermöglichen, Zusammenhänge zentrieren, Strukturen hinter den Erscheinungen transparent machen.

Allerdings hat der Experte seine „Placebo-Begriffe“, die nicht „greifen“, sondern nur verschleiern, daß er dem Laien nicht helfen kann, sein Honorar rechtfertigen muß oder Kollegen bluffen will. Die Verschleierungsfunktion einer solchen Begrifflichkeit mag ein Grund dafür sein, daß Experten ihre Art der Darstellung als die einzige gegenstandsangemessene ausgeben. Häufiger allerdings wird diese beharrliche Behauptung darin begründet sein, daß Lernen als reine Adaption von Vorgegebenem verstanden wird, daß nicht gesehen wird, daß es in jedem Verstehensprozeß um eine *Neukonstitution des zu Verstehenden* geht, wobei die Tätigkeit des Lernenden ebenso ihren Anteil hat wie die des Lehrenden.

Die Forderung, der Dozent solle verständlicher sprechen, kann nur meinen, der Dozent solle sich darum kümmern, welche Ausgangsdaten für die Begriffsbildung beim Lernenden schon vorhanden sind. Eingelöst werden kann die Forderung zunächst nur mit einem genetischen Lernmodell (vergl. auch Huber und Carroll in Spanhel 1973), das den historisch-gesellschaftlichen und individuellen Prozeß der Wissensbildung nachzuarbeiten versucht. Erklärungen, die mit sprachlich schwer verständlichen Fachdefinitionen anheben, setzen bei der Begriffsspitze an, stellen sich also dem Sinnfluß eines solchen Lehrgangs entgegen. Sie bieten dem suchenden Verständnis allenfalls die Netto-Bedeutung der verwendeten Worte, wie sie das Lexikon enthält. Sinnvolle Begriffskonstruktion setzt aber an bei der Herkunftssprache der Lernenden, um sicher zu gehen, daß sie „Bedeutung aus dem Vorwissen des Begriffsbildners (des Teilnehmers! E. Sch.) einfließen läßt und sie bis zur Spitze hinaufträgt“ (Aebli II, S. 111). Damit ist allerdings nur eine Arbeitshaltung bezeichnet, keine eindeutige methodische Empfehlung gegeben. Begriffshierarchien haben nämlich keine untere Grenze, diese verliert sich womöglich in der Lerngeschichte, z.B. in den frühen sensomotorischen Erfahrungen, so daß die berechnete Forderung nach erfahrungsoffenem Lernen hier ein potentiell unendliches Aufgabenfeld eröffnet.

Hinzuweisen ist allerdings darauf, daß nicht jede sprachliche Fremdheit abzubauen ist, sondern daß die *sprachliche Verfremdung* gerade bei bereits

vertraut erscheinenden Themen auch darauf aufmerksam machen kann, daß noch etwas zu begreifen ist, wie es jener Gesprächsleiter versuchte, der bei einer unverbindlichen Diskussion über das Altern stumm das Wort „Resignation“ an die Tafel schrieb.

### Lernsituation Verständnissicherung

Da in der monologischen Lehre immer die Gefahr des unmerklichen Abreißens der Verständigung gegeben ist, werden heute geschlossene Lehrelemente meist aufgelöst in verschiedene Formen des Gesprächs, in denen ein Prozeß der Verständnissicherung, der sonst im Anschluß an die lehrende Vermittlung erfolgte, von vornherein institutionalisiert ist. Die Wissensbestände der Beteiligten treten offener in Berührung oder Konkurrenz; Fachsprache und Umgangssprache arbeiten enger zusammen, probieren „Passung“ aus. Der Prototyp dieser Handlungsform ist das *Lehrgespräch*, ein vom Kursleiter stark gelenktes Gespräch, in dem das Ergebnis weitgehend vorher feststeht. Diese Methode scheint in der beruflichen Bildung und im MNT-Bereich dominierend zu sein. Ihr Vorteil ist die ständige Beteiligung einiger Teilnehmer an der Entwicklung des Gegenstandes, ihr Nachteil kann sein eine systematisch verzerrte Kommunikation und eine verbale Konditionierung ohne eigentliches Verstehen, *Verbalismus* also.

Das Lehrgespräch ist sprachlich zu kennzeichnen als Abfolge kurzer Redebeiträge, die sich paarweise zu Sequenzen zusammenschließen: Frage – Antwort; Anfrage – Bestätigung; Generalisierung – Beispiel; Umschreibung – Bestätigung usw. Die Gesprächssituation wird verzerrt, wenn diese Form nicht auf deutlich vereinbarte Passagen des Mitvollzugs eines Gedankengangs (sokratische Methode), der Übung oder der Lernkontrolle beschränkt wird, sondern alle anderen denkbaren Lernformen verdrängt. Vor allem die Okkupation der Frageposition durch den Dozenten erscheint dann als Perversion des ursprünglicheren Fragerechts des Lernenden. Dabei verdeckt die grammatische Form der Frage, daß sie die verschiedensten Sprechakte einschließt, wie Eröffnung, Aufforderung, Diskreditierung etc. Dies ist mit fast beliebigen Protokollausschnitten zu belegen, wie hier mit den Fragen vom Beginn einer Umschulungsstunde: „Was verstehen Sie unter immateriellen Anlagewerten (Thema der Stunde)?“ – „Das würde was bedeuten?“ – „Herr Busch, können Sie helfen?“ – „Was gehört zur Inangsetzung eines Betriebes?“ – „Was passiert aber möglicherweise?“ „Meine Großmutter war jahrelang verlobt, warum?“ Je enger die Fragen werden (Modell Lückentest), umso erleichterter wird der Teilnehmer sein, wenn er überhaupt reagieren kann, umso leichter wird er sich dem vorgegebenen Sprachduktus anpassen. Dieses Konditionierungsschema unterdrückt die Entwicklung eines Sprachbewußtseins, das Voraussetzung gelingender Verständnissicherung ist, nämlich das Bewußtsein, daß Formulierung und Gemeintes nicht identisch sind.



Die sprachliche Schwierigkeit bei der Sicherung eines angemessenen Verständnisses besteht für den Teilnehmer darin, nicht nur unablässig übersetzen oder paraphrasieren zu müssen, sondern außerdem noch einzuschätzen, wie weit die eigene Formulierung vom gedachten Lerngegenstand entfernt ist. Das kann er nicht aus einem Gleichklang der Worte ablesen. Ganz gleich, wie gut der Dozent ihn versteht oder ihm antwortet: die Arbeit, den Grad des Einverständnisses im Gemeinten an der sprachlichen Annäherung abzumessen, bleibt dem Lernenden. Da liegt es nahe, sich den gehörten Worten anzuschließen oder zu versuchen, sich diese möglichst wörtlich zu merken. Ein solches Akzeptieren ist aber ein *Pseudokonsens*, weil eine wirkliche Verständigung das eigene Verstehen nicht überspringen kann.

Wie ist dem entgegenzuwirken? Zunächst durch Zurückdrängen des Lehrgesprächs zugunsten solcher unterscheidbarer Kommunikationsformen, die die Funktionen der Darbietung, der freien Rückfrage und der Diskussion deutlicher hervortreten lassen. Zum anderen muß in jeder Bildungsveranstaltung bewußt werden, daß Bedeutung aus Sprache entschlüsselt wird: daß man dasselbe aussprechen, aber Verschiedenes meinen, daß man sich unterschiedlich ausdrücken, aber doch etwas Ähnliches anzielen kann. Teilnehmer sollten zunehmend unterscheiden können, ob sie mit dem *Verstehen* oder dem *Akzeptieren* einer Äußerung sich schwertun, ob also die Rückfrage „Warum drücken Sie das so aus?“ oder „Womit begründen Sie das?“ lauten müßte. Der Gesprächsleiter vor allem muß von den bequemen Identitäts- und Kollektivannahmen abkommen, die ihm suggerieren, eine halbwegs passende Antwort sei mit seinem Verständnis identisch und der Beitrag eines Teilnehmers stünde stellvertretend für alle. Um dem ersten entgegenzuwirken, wäre es sicher hilfreich, häufiger Divergenzen als Konvergenzen zu unterstellen, dies auch zum Ausdruck zu bringen und zur Diskussion zu stellen. Der Kollektivitätsannahme sucht der Sprachpädagoge dadurch zu entgehen, daß er häufig alle Teilnehmer nacheinander zu Wort kommen läßt. Etwas Vergleichbares wäre in anderen Lernsituationen mit dem Notieren und anschließenden Vergleichen von Zwischenergebnissen zu leisten. Eine selbständige Verbalisierung unter Loslösung von den Verstehenshilfen und Einsprüchen des Dozenten könnten Erklärungsphasen in Partnerarbeit ermöglichen.

Es soll nicht geleugnet werden, daß in der Literatur zur Methodik der Erwachsenenbildung das Lehrgespräch als besonders erwachsenengerecht herausgestellt worden ist. Man denke etwa an Eduard Weitschs Plädoyer für den „ordentlichen Vortrag mit der richtigen Fragestellung“. Die sokratische Methode galt daher als Ideal. Indessen bringt es Probleme eigener Art mit sich – auf die hier hingewiesen wurde –, wenn ein für die dialogische Situation praktiziertes Vorgehen in Kleingruppen angewendet wird (6).

## Lernsituation Verständigung (Argument und Topos)

Als Verständigung im engeren Sinne wurde das Aushandeln von Einverständnis durch Argumentieren bezeichnet. Rhetorisch ist die Form dieser Lernsituation die *Diskussion*, das erörternde Gespräch mit nicht festgelegtem Ausgang. In Diskussionen der Erwachsenenbildung dominiert meist die Umgangssprache der Teilnehmer, dennoch scheint vielen Teilnehmern diese Lernsituation bald größere Schwierigkeiten zu bereiten als die der fachlichen Vermittlung. „Dabei kommt doch nichts heraus!“ ist häufig das resignierende Resümee.

Die geringe Einsicht in die Lernmöglichkeiten dieser Situation und die schwach entwickelte reflexive Sprachkompetenz mögen gleichermaßen dazu beitragen, daß am Ende tatsächlich wenig „herauskommt“. Das allgemeine Ziel von Erörterungen ist den meisten Menschen unklar: Gewöhnt an erfolgs- und produktorientiertes Handeln, soll man nun um der Verständigung und der Selbstvergewisserung willen handeln, wobei häufig nicht einmal am Ende festgestellt wird, wer denn nun recht hat. Während in den übrigen Handlungs-, aber auch Lernsituationen die gemeinsame Intention vorgegeben erscheint, wird das Ziel der Diskussion – trotz vereinbartem Thema – praktisch mit jedem Argument neu ausgehandelt.

Abgesehen schon von der Schwierigkeit, sich die Gründe für eigene Behauptungen oder die Motive für eigene Handlungen klarzumachen, abgesehen von der weitergehenden Schwierigkeit, einzusehen, daß zunächst unverständliche Argumente anderer womöglich auf anderes Hintergrundwissen, andere Sinnhorizonte zurückzuführen sind, besteht die Schwierigkeit, die prozessuale und logische Bewegung der Diskussion zu verfolgen und mitzutragen.

Gerade in dieser Dimension, die viel mit dem Erkennen entsprechender sprachlicher Signale und einem expliziten Plazieren eigener Beiträge zu tun hat, scheint mir allerdings einiges lehrbar. Vor allem muß bewußt gemacht werden, daß Redebeiträge die Diskussion steuernde Sprechakte darstellen und daß vollständige Argumente eine bestimmte Struktur haben (vergl. Toulmin 1975).

Das Vermögen, den *Sprechakt* reflexiv zu *benennen*, der mit dem eigenen Redebeitrag ausgeübt wird, scheint mir dabei grundlegend.

Geschieht dies, so kann angezeigt werden,

- wie sich der Beitrag in die bisherige Diskussionsbewegung einfügt („ich widerspreche Ihnen jetzt ...“, „Ich möchte auf einen anderen Punkt eingehen ...“),
- welche logischen Bestandteile der Argumentation hervorgehoben werden sollen („ich behaupte ...“, „Begründen kann ich das so ...“, „Als Beleg möchte ich anführen ...“) (7).

Wird man ein paarmal auf solche Möglichkeiten aufmerksam gemacht, so kann man sie relativ schnell übernehmen, weil die Sprechakt-Anzeigen – im Gegensatz zu anderen sprachlichen Mitteln – gut wahrnehmbar sind. Sicher besteht die Gefahr, daß dieses Sprechen rhetorisch ritualisiert und damit unwahrhaftig wird. Wichtig ist mir, daß der Gebrauch dieser Mittel zu einem Gewinn

an logischer Differenzierung führen kann, wie er in der Schriftsprache etwa durch begründende Konjunktionen ausgearbeitet wird. Damit könnte das Argumentieren jene Zuspitzung wiedergewinnen, mit der es einer kommunikativen Begriffsbildung zuarbeiten kann.

Hier sehe ich die Hauptaufgabe des Diskussionsleiters: dabei zu helfen, den argumentativen Kern von Daten, episodischen Erinnerungen und allgemeinen Wendungen herauszuarbeiten. Das gilt auch für die Topoi, jene bildhaften und stereotypen, z.T. kollektiv vorgeprägten Wendungen, die von Oskar Negt (1968) als möglicher Ansatz der Bildungsarbeit mit Arbeitern bezeichnet wurden. Topoi dienen zu allen Zeiten der vorwissenschaftlichen Problemlösung und Meinungsbildung, dem schnellen Zugriff auf anerkannte Argumentationsbestände oder auf Formeln des klassenspezifischen Interesses (Bornscheuer 1976). „Die ham alle'n längeren Arm wie wir Kleinen“ sagt die Taxi-Einzelunternehmerin in einer Rundfunkreportage über den Taxi-Großunternehmer. „Zeigen Sie mal Ihren Arm, Herr K...“ sagt die Reporterin zum Großunternehmer (Beispiel nach Wunderlich 1976, S. 377). Durch Wörtlichnehmen der Metaphorik und Ironisierung entkräftet die Reporterin die argumentative Dynamik des verwendeten Topos. Die Taxifahrerin kann daraufhin ihre Formulierung nur trotzig wiederholen. Ihr selbst ist sie evident, sie bedarf keiner Auslegung. D.h. aber für ihre Behauptung in der Diskussion: Der Topos ist zwar für die Benutzerin Merkform ihrer eigenen Interessenlage, er kann aber in der öffentlichen Darstellung des eigenen Interesses nicht argumentativ entfaltet werden. Deshalb sollten Topoi nicht wegen ihrer oft treffsicheren Anschaulichkeit als Argument-Surrogat akzeptiert werden, sie müssen vielmehr in Lernsituationen gemeinsam auf ihre argumentative Interpretierbarkeit hin überprüft werden.

Die Interpretation selbst sollte allerdings von den Teilnehmern der Diskussion, nicht vom Diskussionsleiter besorgt werden. Allzu schnell wird aus der Diskussion ein verdecktes Lehrgespräch, wenn der Leiter überall dort, wo Teilnehmer ihre Beiträge nicht argumentativ zuspitzen, seine Schlußfolgerungen aus den mitgeteilten Daten zieht. Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP) hat hellhörig gemacht für die Möglichkeit, daß Kursleiter vorgeblich erfahrungsoffenes Lernen befördern, in Wahrheit aber ihre eigenen Interpretationen „unterschieben“. So subsumiert ein Teamer die lange Erzählung einer Schichtarbeiterin, aus der große Angst vor der Verantwortung für die Zukunft der Tochter zu lesen ist, kurzerhand unter sein Lernziel: „Gerade auf den Fall, den die Doris hier erzählt hat, und auch anderen Dingen, wird doch eigentlich deutlich ...“ (Kejcz u.a. 1979, S. 69). Weder wird auf die Eigenbedeutung der Erzählung eingegangen, noch wird versucht, das darin enthaltene Argument gemeinsam herauszuarbeiten. Das Füllsel „und auch anderen Dingen“ verweist auf die Lernziele im Kopf des Teamers. Solche Lernsituationen, in denen die Leiter ihre Lehrvorstellungen nicht mehr offen bekannt geben und kontrastiv einbringen, scheinen in der Erwachsenenbildung zuzunehmen. Belehrt wird dann trotzdem, indem gewünschte Reaktionen der Teilnehmer verstärkt werden oder indem Lehrelemente als angeblich

gemeinsam erzielt Ergebnis herausgestellt werden. Gegenüber dem klassischen Lehrgespräch stellt diese Gesprächsform nur den Wechsel vom klassischen zum operanten Konditionieren dar. Oder, um es topisch auszudrücken: An die Stelle des Experten, dieses Kolonialherren der Sprache, tritt der Sozialarbeiter, der Sprachräuber, der paradoxerweise zuerst den anderen die Sprache stiehlt, um sie dann damit aus dem Hinterhalt zu überrumpeln.

Es scheint, als ob die sprachlichen Anforderungen an die Teilnehmer sich verändert, aber keinesfalls erleichtert hätten, zumindest in einem Teil der Erwachsenenbildung. Stärker gefordert sind reflexive Sprachhandlungen, die der Selbststeuerung und dem gemeinsamen Vorantreiben des Verständigungsprozesses dienen. Bedacht werden müßte allerdings auch einmal, daß ein ständiges lautes Verbalisieren, auch wenn es von Teilnehmern vorgenommen wird, zu einer einseitigen Veräußerlichung des Lernprozesses führt. Dieser darf nicht mit der beobachtbaren verbalen Kommunikation gleichgesetzt werden, die immer die Gefahr enthält, als totale Reiz-Reaktions-Kette nur Bewegung zwischen Worten, nicht aber zwischen Gedanke und Wort zuzulassen. Dazu scheint es wichtig, mehr Verschriftlichung anzuregen, mehr Sprechpausen zum Nachdenken zu vereinbaren – Schweigen.

## Anmerkungen

- 1) Siehe besonders Tietgens, H./Weinberg, J. (1971), Tietgens, H. (1976), Schulenberg, W. (1975), Tietgens, H. (1978), Schalk, H.C./Tietgens, H. (1978), Tietgens, H. (1981).
- 2) Habermas' Kommunikationstheorie ist in ihrer neuen Fassung (1981) für Pädagogen noch aufschlußreicher geworden, weil der Aspekt des Lernens einbezogen wurde und die Diskursformen an Bühlers Sprachfunktionen orientiert wurden. Bedauerlich ist aber, daß Habermas die Erweiterung um die poetische Funktion durch Mukarovsky nicht übernimmt, damit hätte er ästhetische und therapeutische Kritik weiterhin trennen können.
- 3) Den Einfluß der Situation hat Schalk (1978) untersucht: leider behielt er aber zugleich die syntaktische Sehweise und Bernsteins Zwei-Dimensionen-Modell bei.
- 4) Der sprachwissenschaftlich Interessierte wird merken, daß hier Fillmores (1968) Kasusgrammatik zitiert wird. Interessanterweise knüpft Aebli mit seiner Handlungs- und Wissenstheorie 1980 hier an.
- 5) Grundlegend Schlutz 1976, zuletzt Schlutz 1981; praxisanleitend 1978.
- 6) Keinesfalls soll hier die Legitimität fragender Verfahren bestritten werden, wie dies die Reformpädagogik (Gaudig 1909) getan hat. Wohl aber soll die Erwachsenenbildung davor bewahrt werden, gewisse Entwicklungen eines Methodenmonismus, wie sie aus der Geschichte der Schulpädagogik bekannt sind, platt zu wiederholen.
- 7) Habermas spricht den Sprechakten noch die Funktion zu, Diskursdimensionen (subjektiv, objektiv, sozial) angeben zu können (1981,1).

**Literatur**

- Aebli, H.:* Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980, Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart 1981
- Bernstein, B.:* Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972
- Bornscheuer, L.:* Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft. Frankfurt 1976
- Bruner, J.S.:* Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971
- Cazden, C.B.:* Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch. In: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt 1971
- Engelen, B.:* Zum Problem der rezeptiven Sprachbarrieren. In: Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf 1971
- Ferber, L.v.:* Sozialdialektik in der Medizin. In: Böhme, G./v. Engelhardt, M.: Entfremdete Wissenschaft. Frankfurt 1979
- Fillmore, C.J.:* The case for case. In: Bach, E./Harms, R.T. (Hrsg.): Universals in linguistic theory. New York 1968
- Galperin, P.J./Leont'ev, A.N.:* Probleme der Lerntheorie. Berlin (Ost) 1966
- Habermas, J.:* Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt 1981
- Hörmann, H.:* Einführung in die Psycholinguistik. Darmstadt 1981
- Kejcz, Y., u.a.:* Lernen an Erfahrungen? Bonn 1979
- Leont'ev, A.A.:* Psycholinguistik und Sprachunterricht. Stuttgart 1974
- Negt, O.:* Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt 1968
- Schalk, H.C./Tietgens, H.:* Schichtspezifischer Sprachgebrauch als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt 1978
- Schlutz, E.:* Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung. Grafenau 1976
- Schlutz, E.:* Lehrerheft Situationen. Stuttgart 1978
- Schlutz, E.:* Erwachsenenbildung als Nachhilfe? In: Diskussion Deutsch 62, 1981, S. 611-625
- Schoch, A.:* Vorarbeiten zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. Frankfurt 1979
- Schulenberg, W. (Hrsg.):* Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig 1975
- Spanhel, D. (Hrsg.):* Schülersprache und Lernprozesse. Düsseldorf 1973
- Tietgens, H./Weinberg, J.:* Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971

*Tietgens, H.:* Sprache und Medien. In: Heitmeier, W./Klauser, R., u.a.: Perspektiven mediensoziologischer Forschung. Hannover/Paderborn 1976

*Tietgens, H.:* Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978

*Tietgens, H.:* Die Erwachsenenbildung. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. München 1981

*Toulmin, S.:* Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975

*Weymann, A.:* Lernen und Sprache. Hannover 1977

*Wilhelmer, B.:* Lernen als Handlung. Psychologie des Lernens zum Nutzen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Köln 1979

*Wunderlich, D.:* Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt 1976

*Wygotski, L.S.:* Denken und Sprechen. Frankfurt 1968 (zuerst 1934)

Ekkehard Nuißl

## Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß – nach wie vor eine Herausforderung an die Forschung

### 1 Was ist und was leistet die Kategorie „Deutungsmuster“

Deutungsmuster sind

„die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe (...), die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrecht erhält“ (ARNOLD 1985, 23).

Deutungsmuster sind weder Bewußtsein noch Erfahrung, noch Wissen, noch Einstellung, aber sie haben mit alledem zu tun. Deutungsmuster sind, so haben wir im Verlaufe unserer Analyse von Lehr-Lern-Prozessen definiert, die „Bewußtsein und Erfahrung verbindende und handlungsrelevante Interpretation der Wirklichkeit“ (HOLZAPFEL u.a. 1978, 58).

Es ist an dieser Stelle nützlich, sich zu vergegenwärtigen, woher der Begriff des Deutungsmusters überhaupt kommt. Es ist ja immer die Frage, welcher erkenntnisfördernde Sinn darin liegt, neue Begriffe einzuführen, vor allem dann, wenn sie solch interpretative Kraft entfaltet haben wie die „Deutungsmuster“. Der Begriff des Deutungsmusters stammt aus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und geht zurück auf den Begriff der sozialen Topik, den NEGT im Anschluß an POPITZ und BAHRDT so definiert hat:

„Da es sich (bei der sozialen Topik, E. NUISSL) um traditionell überlieferte und verdinglichte Deutungsmodelle handelt, müßte eine kritische Bildungsarbeit darin bestehen, durch soziologische Lernprozesse neue auftretende Widersprüche zwischen dem sozialen Selbstverständnis des einzelnen, den existierenden Formen des Klassenbewußtseins und den veränderten Existenzbedingungen bewußt zu machen und auf eine sozialrevolutionäre Praxis hin zu orientieren“ (NEGT 1971, 64).

Diese „Deutungsmodelle“ sind keineswegs nur individuelle, sondern auch kollektive Verarbeitungstopoi sozialer Wirklichkeit, sind *individuelle*, auf die jeweilige Arbeits- und Lebenssituation bezogene Ausprägungen *kollektiver* Bewußtseinsformen. Und in den Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern, mit denen DYBOWSKI und THOMSEN den Begriff des „Deutungsmusters“ in die

---

Bildungsdiskussion eingeführt haben, wird betont: „Durch Deutungen werden Ereignisse, Situationen oder Informationen strukturiert und verarbeitet, werden Handlungsprobleme erkannt und in Form von Handlungsstrategien vorläufig gelöst“ (DYBOWSKI/THOMSEN 1982, 51).

Deutungen sozialer Realität sind nach DYBOWSKI und THOMSEN (ebd.) notwendig,

„und zwar nicht, weil Menschen ein metaphysisches Bedürfnis haben, die Welt zu deuten, sondern weil ihr Handeln auf Orientierungen angewiesen ist, auf Orientierungen, die sie durch die Deutung der Handlungssituation und der Handlungsanforderungen gewinnen“ (DYBOWSKI/ THOMSEN 1982, 51). Individueller Handlungsbezug und Bezug zum Kollektiv sind integrale Bestandteile der Deutungsmusterkategorie, und der Ursprung ihrer Entstehung im gewerkschaftlichen Zusammenhang macht deutlich, warum dies so ist: Gemeinsames Handeln setzt eine gemeinsame Deutung sozialer Realität voraus und folgt ihr nach.

Ein weiteres, drittes Element ist für die Deutungsmusterkategorie konstitutiv, das des Interesses. Deutungsmuster „repräsentieren die für das Individuum gültigen Strategien zur Durchsetzung subjektiver Interessen in bestimmten Handlungssituationen“, sie „liefern dem Individuum adäquate Handlungsanleitungen für die Vermittlung von subjektiven Interessen und objektiven Bedingungen“ (KEJCZ u.a. 1980, 187). Es liegt auf der Hand, daß die Deutungsmusterkategorie damit im Rahmen der Bildungsarbeit der Gewerkschaft, wie auch anderer Organisationen, die auf interessengeleitetes gemeinsames Handeln abzielen, für das Erklären und Verstehen von Strukturen, Problemen und Prozessen geeignet ist.

Neben diesem Entstehungszusammenhang der Deutungsmusterkategorie ist noch auf einen weiteren Aspekt hinzuweisen, bevor man klärt, was sie zur Analyse pädagogischer Prozesse in der Erwachsenenbildung beiträgt: ihren Charakter als genuin soziologische und sozialpsychologische Kategorie. Dies gilt für den Deutungsmusteransatz sowohl in der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (vgl. NEUENDORFF/SABEL 1978; NEUENDORFF 1980) als auch für Theorien des Arbeiterbewußtseins (vgl. THOMSEN 1980) und für die strukturtheoretische Konzeption einer objektiven Hermeneutik (vgl. OEVERMANN 1979), wie sie ARNOLD (1983, 899 ff.) zusammengefaßt hat. Deutungsmuster sind danach eine Kategorie, mit der erfaßt wird, wie objektive Wirklichkeit über Handeln subjektiv angeeignet und wie daraus in Bewußtsein, Wissen und Erfahrung individuelle und kollektive Identität aufgebaut wird.

Deutungsmuster sind somit eine hilfreiche Kategorie, wenn es darum geht, den Zusammenhang von Individuum und Kollektiv und den Aufbau von Bewußtsein aus der Erfahrung mit Handlungen zu verstehen. Als soziologisch begründete Kategorie trägt das Deutungsmuster viel dazu bei, in der Diskussion zielgerichteter Handlungen in sozialen Feldern größere Klarheit zu verschaffen (vgl. GERL/PEHL 1983; GEISLER/EBNER 1984). Grundlagen individuellen Handelns sowie Möglichkeiten und Hemmschwellen gemeinsamen Handelns



lassen sich mit der Kategorie des Deutungsmusters erfassen und strukturieren. Aber was trägt der Deutungsmusteransatz zum Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen bei?

## 2 Welche Rolle spielen Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß?

Der Deutungsmusteransatz ist in der Erwachsenenbildung „allzu schnell (...) zum Modebegriff geworden“, obwohl er komplexer ist, „als bei eifertigem Hantieren mit dem Begriff angenommen wird“ (TIETGENS in: ARNOLD 1985, 7 und 10). Die Kategorie des Deutungsmusters findet sich seit Ende der siebziger Jahre mit großer Selbstverständlichkeit und in vielfältiger Weise in der erwachsenenpädagogischen Diskussion, und er wird in der Regel mit Konzepten der Teilnehmer-, Alltags- und Lebensweltorientierung verbunden (vgl. FORNECK 1987; KEMPKES 1987). Dies hängt zweifellos damit zusammen, daß Erwachsenenbildung nur da zur Wirkung kommt, nur da mentale Prozesse auslöst, wo das Vorstellen von Wirklichkeitsinterpretationen und die Bereitschaft zur Bearbeitung solcher Wirklichkeitsinterpretationen zu einer Passung gelangen“ (TIETGENS in: ARNOLD, ebd.).

Die Kategorie des Deutungsmusters stelle, so neuerdings DEWE u.a. (1988, 194), den Versuch dar, unter impliziter Einbeziehung erwachsenenpädagogischer Darlegungen zu Problemen der Unterrichtsforschung beziehungsweise der Lehr-Lern-Forschung den Zusammenhang zwischen sozialen Erfahrungen und Handlungsproblemen in einem *bildungstheoretischen* Zugriff deutlich zu machen (vgl. WIEDENMANN 1985)

Erwachsenenbildung als „Unterstützung des bewußten, identitätsbildenden Lernens, bei dem Sinn, Zweck und Relevanz des Lernens reflektiert werden“ (SIEBERT 1983, 11), hat, so scheint es, unmittelbar an den Deutungsmustern der Teilnehmer anzusetzen.

In der Tat sind Bezüge zwischen Deutungsmustern und Lehr-Lern-Prozessen evident. Deutungsmuster stiften die soziale Identität des Handelnden (DYBOWSKI/ THOMSEN 1982, 55), und der Lehr-Lern-Prozeß in der Erwachsenenbildung als „spezifischer Typus sozialer Interaktion“ trägt dazu bei, „neue Erfahrungen in vorhandene Deutungsschemata“ einzuarbeiten (SCHMITZ 1984, 103 und 111). Zweifellos hat die Kategorie des Deutungsmusters in der bisherigen erwachsenenpädagogischen Diskussion wesentlich zum Verständnis der Tatsache beigetragen, daß die lernenden Erwachsenen in allen Lehr-Lern-Prozessen, die mit Aspekten ihres alltäglichen Lebens zu tun haben, als gleichberechtigte Teilnehmer der pädagogischen Interaktion ernst zu nehmen sind (vgl. J. KADE 1985). Sie hat wie andere Begriffe – etwa Teilnehmerorientierung und Integration politischer und beruflicher Bildung – dazu beigetragen, die Aufmerksamkeit von der Struktur zu vermittelnden Wissens hin auf die Bedingungen und Probleme pädagogischer Interaktion zu lenken. Die Kategorie „Deutungsmuster“ hat auch dazu beigetragen, die Rolle des Pädagogen

zu problematisieren und weniger von der Vermittlung des Lehrstoffs als vom Wissens- und Deutungsangebot zu sprechen (vgl. S. KADE 1983; NUISSL 1985). Deutungsmuster spielen ohne Frage eine große Rolle im Prozeß des Lernens in der Bewältigung alltäglicher Handlungsprobleme, und die Vermutung liegt nahe, daß dies auch im Rahmen organisierter Lehr-Lern-Prozesse gilt, die sich mit eben diesen alltäglichen Handlungsproblemen befassen. Allerdings taucht hier für den pädagogischen Praktiker wie auch für den empirisch interessierten Erwachsenenbildungswissenschaftler eine Vielzahl von Fragen auf. Für den Pädagogen stellt sich die Frage: Wie habe ich die Deutungsmuster der Teilnehmer in meinem Lehrangebot und meinem Lehrverhalten zu berücksichtigen? Für den Wissenschaftler stellen sich die Fragen: Wie erkenne ich sie? Welche Phänomene des Lehr-Lern-Prozesses erklären sie? In beiden Fällen geht es letztlich darum, die spezifische Relevanz von Deutungsmustern, welche als soziologische Kategorie in Organisationszusammenhängen unmittelbar aufscheint, in bezug auf didaktische Probleme zu erkennen und Deutungsmuster im Prozeß organisierten Lernens erklärungs-fähig zu machen.

Im Rahmen unserer großen Untersuchung zu Lehr-Lern-Prozessen im Bildungsurlaub, in deren Vorfeld wir die eingangs erwähnte Diskussion mit Enno SCHMITZ und Wilke THOMSEN führten, hatten wir als eines der vier „Problemfelder“ pädagogischen Handelns das „Problemfeld Deutungsmuster“ entwickelt und bis auf die Ebene empirisch „griffiger“ Fragen und Indikatoren hin operationalisiert (KEJCZ u.a. 1979 – 1981). Dabei zeigte sich, daß sich in keinem der von uns untersuchten vier Typen von „Lernstrategien“ eine zielgerichtete und explizite Bearbeitung vorhandener Deutungsmuster feststellen ließ. Sie traten vorwiegend als „Störfaktoren“ im organisierten Lehr-Lern-Prozeß auf. Es wäre aber voreilig, daraus zu schließen, die Pädagogen seien nicht in der Lage gewesen, mit Deutungsmustern umzugehen; wahrscheinlicher ist, daß dabei die Unterschiede zwischen didaktisch organisierten Lehr-Lern-Prozessen und dem, was Deutungsmuster kategorial fassen, zu Tage traten.

### **3 Welche Unterschiede bestehen zwischen Deutungsmustern und organisierten Lehr-Lern-Prozessen?**

In der oben genannten Definition von Deutungsmustern ist als wesentliches Element enthalten, daß sie handlungsanleitende Bewußtseinsstrukturen sind, die aus der Erfahrung mit interessenorientierten Bewältigungen von Alltagsproblemen entstanden sind und fortlaufend entstehen. Dabei handelt es sich nicht nur um *Strukturen*, sondern um *dynamische* Systeme; neue Handlungsprobleme erzeugen Verhaltensunsicherheit, Deutungsbedürftigkeit und Veränderung bestehender Deutungsmuster, aber auch Lernbedürfnis (vgl. SCHMITZ 1984, 102). Über die Veränderbarkeit von Deutungsmustern machen Soziologie und Sozialpsychologie allerdings kaum Aussagen, sie behan-

deln sie eher als statische, handlungssteuernde Strukturen. Als solche wurden sie auch in der Erwachsenenbildung übernommen, und damit geriet eine „moderne“ Kategorie aus den übermächtigen Bezugswissenschaften Soziologie und Psychologie in die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, ohne in eine pädagogische Kategorie übersetzt worden zu sein.

Es war der Analogieschluß, Deutungsmuster seien von Begriff und Entstehung her etwas ähnliches wie Lehr-Lern-Prozesse. Deutungsmuster machen, wie wir an vielfältigen Unterrichtsverläufen empirisch untersucht haben (KEJCZ u.a. 1980, 187 ff.), es – ebenso wie der organisierte Lehr-Lern-Prozeß – notwendig, Probleme zu definieren, Interessen zu klären und Handlungskonsequenzen zu entwickeln (vgl. KEJCZ/NUISSL/PAATSCH 1980; SIEBERT 1984). Verwendet man Deutungsmuster aber als reine Strukturkategorie zur Erklärung von Phänomenen im pädagogischen Prozeß, erleiden sie das Schicksal wie andere soziologische Kategorien auch: Ihre erklärende Kraft endet genau da, wo das genuin Pädagogische im Lehr-Lern-Prozeß beginnt. Die Deutungsmusterkategorie hätte, um in der Erwachsenenbildung aussagekräftig zu sein, unter dem Aspekt ihrer Dynamik zu einer pädagogischen Kategorie entfaltet und weiterentwickelt werden müssen.

Denn in der pädagogischen Interaktion bestehen Probleme, die zu erkennen die Kategorie des Deutungsmusters durchaus helfen könnte. Am deutlichsten wird dies, wenn im Lehr-Lern-Prozeß versucht wird, die Entwicklungsdynamik bei der Entstehung von Deutungsmustern zu substituieren, also neue Handlungsprobleme zu konstatieren, die über Verhaltensunsicherheit, Deutungsbedürftigkeit und Lernbedürfnis zur Annahme von Lernangeboten führen. In der Regel scheitert dies bereits bei dem Versuch, Handlungsprobleme zu konstatieren, die im Alltag nicht bestehen oder aber bereits mittels erprobter Deutungsmuster bewältigt werden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, bestehende Deutungsmuster im organisierten Lehr-Lern-Prozeß zu parallelisieren, zu bestehenden Handlungsproblemen also alternative Deutungsangebote zu machen; sie scheitern in der Regel daran, daß die bestehenden Deutungsmuster subjektiv tauglich sind:

„Solange subjektive und objektive Wirklichkeit sich entsprechen, darf sich das Subjekt in der Gewißheit fühlen, diese Welt zu verstehen“ (SCHMITZ 1984, 104).

Schließlich besteht die Möglichkeit, Deutungsmuster durch die Rekonstruktion ihrer Entstehung von akzeptierten Handlungsproblemen aus neu aufzubauen; unsere genannten empirischen Untersuchungen haben gezeigt, daß bei diesen Versuchen das Entstehungsprinzip von Deutungsmustern, die Erfahrungen mit interessen geleiteter Handlung, zum konstituierenden Bestandteil der pädagogischen Interaktion wird.

Es ist vor allem die mangelnde pädagogische Entfaltung der Deutungsmusterkategorie, ihre ungenügende Differenzierung für pädagogisches Handeln, die den Umgang mit ihnen im Lehr-Lern-Prozeß so schwierig machen. Und es ist ihr Charakter als Strukturkategorie, der viele Pädagogen ihre Erklärungs-

kraft für Lehr-Lern-Prozesse als unbefriedigend bewerten läßt: Deutungsmuster sind nicht wie Bildungsprozesse „deutende Aneignung von symbolisch repräsentierter Wirklichkeit“ (SCHMITZ 1984, 97), sondern Strukturelemente subjektiver Wirklichkeitskonstitution; ihnen fehlt das Element des Erkenntnisfortschritts.

Das pädagogische Problem, das damit verbunden ist, wird in dem Moment evident, in dem der Lehr-Lern-Prozeß darauf abzielt, die subjektive Wirklichkeitskonstitution in zwei Richtungen hin zu beeinflussen: zum einen in Richtung auf gemeinsames Deuten und Handeln von Menschen, zum anderen in Richtung auf Inhalte. Hier erweist sich die aufs Subjekt bezogene Struktur der Deutungsmuster in dem Maße stärker als Hemmschuh, in dem – wie es zur Zeit beobachtbar ist – Individualisierungs- und Privatisierungstendenzen zu verzeichnen sind und es immer schwerer wird, eine Brücke zwischen dem Bewußtsein einzelner und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu schlagen. Und dieses Problem wird um so brisanter, je weiter die Schere zwischen kollektivem Handlungsbedarf (z. B. Frieden, Umwelt, Arbeitslosigkeit) und Rückzug ins Private sich öffnet (vgl. NUISSL/PAATSCH 1986). Das pädagogische Problem mit den Deutungsmustern ist also auch ein gesellschaftspolitisches Problem; die zunehmende Schwierigkeit, individuelle Deutungen mit kollektiven Handlungsanforderungen, individuelle Problemdefinitionen mit kollektiven Interessenzusammenhängen in Erfahrung und Bewußtsein zu vermitteln, ist ein zentrales Problem politischer Bildung, für das das Deutungsmuster als statische und soziologische Kategorie nur unzureichend Lösung verspricht.

#### **4 Wie lassen sich pädagogische Probleme mit Deutungsmustern lösen?**

Mit dieser Frage nach der pädagogischen Qualität des Deutungsmusterbegriffs bin ich wieder bei dem Ausgangsproblem, das wir vor zehn Jahren mit Enno SCHMITZ und Wilke THOMSEN diskutiert haben. In seinem Beitrag zur Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung (1984) greift SCHMITZ diese Frage konstruktiv auf. Die tatsächlichen Verläufe erwachsenenpädagogischer Intervention seien analytisch konkreter zu fassen, und sozialpsychologische Kategorien (wie das Deutungsmuster) seien zur Analyse von Interaktionsstrukturen in der Erwachsenenbildung heranzuziehen, so SCHMITZ im eingangs zitierten Postulat.

In der Tat liegt hier eine wesentliche Aufgabe der erwachsenenpädagogischen empirischen Forschung (vgl. WEINBERG 1984; TIETGENS 1986), die um so dringlicher wird, als gesellschaftliche Handlungs- und Entscheidungsprobleme mit einer zunehmenden Krise politischer Bildung korrespondieren (vgl. SIEBERT/WEINBERG 1987). Den Deutungsmusteransatz halte ich dabei nach wie vor gerade aufgrund seiner möglichen Dynamisierung und gerade aufgrund der Tatsache, daß „in ihm interaktive und inhaltliche Momente ineinander verschränkt erscheinen“ (TIETGENS in: ARNOLD 1985, 10), für geeignet.

Allerdings bedarf es dazu einer weiteren empirischen Analyse der Rolle, die Deutungsmuster in organisierten Lehr-Lern-Prozessen spielen. Wir waren in unserer Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen in Bildungsurlaubsseminaren so weit gekommen, Merkmale von Deutungsmustern herauszuarbeiten, die ihre Identifikation ermöglichten und es erlaubten, ihre Rolle in der pädagogischen Interaktion zu analysieren und zu bewerten. Wir hatten uns dabei auf diejenigen Deutungsmuster beschränkt, die sowohl einen Prozeß- als auch einen Objektbezug hatten und in der verbalen Interaktion als geschlossene Argumentationsmuster auftraten. Hier wäre, da stimme ich mit SCHMITZ überein, weiter zu arbeiten an einer pädagogischen Präzisierung und Differenzierung des Deutungsmusteransatzes, die in der Interpretation von Interaktionsverläufen erfolgen könnte.

Dazu bedarf es freilich einer weitergehenden methodologischen Diskussion. Hermeneutische Verfahren in der Erwachsenenbildung, wie sie in letzter Zeit verschiedentlich verwendet wurden (etwa EBERT u. a. 1986), erliegen häufig der Dynamik ihres Gegenstandes, ohne auf eine *fallübergreifende Kategorisierung* abzielen. Das muß nicht sein: Auch Analyseverfahren nach dem interpretativen Paradigma, die Prozeß und Objekt gleichermaßen berücksichtigen, sind in der Lage, analytische Kategorien zu entwickeln (vgl. LEITHÄUSER/VOLMERS 1979; UHLE 1980). Diese aber sind unabdingbar, wenn wissenschaftliche Analyse nicht nur rückblickende Einsicht, sondern auch in die Zukunft gerichtete Forschungs- und Handlungsperspektiven gleichermaßen enthalten soll. Es wird wenig Fortschritte in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung geben, wenn Kategorien, die in den Bezugswissenschaften „modern“ sind, übernommen, aber nicht unter pädagogischen Fragestellungen weiterentwickelt werden. Sie verschwinden dann allzu rasch in der Mottenkiste überholter Begriffe, ohne auf ihre Tauglichkeit als pädagogische Kategorie geprüft worden zu sein.

### Literatur

- ARNOLD, Rolf (1983): „Deutungsmuster“. Zeitschrift für Pädagogik, 6: 893-912
- ARNOLD, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- DEWE, Bernd, und Werner FERCHHOFF (1984): „Deutungsmuster“. In: KERBER, Harald, und Arnold SCHMIEDER (Hrsg.), Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek: Rowohlt, 76-81
- DEWE, Bernd, FRANK, Günter, und Wolfgang HUGO (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. Ismaning: Hueber
- DYBOWSKI, Gisela, und Wilke THOMSEN (1982): Praxis und Weiterbildung. Bremen: Universität Bremen

- EBERT, Gerhard, HESTER, Willi, und Klaus RICHTER (Hrsg.) (1986): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten – Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Frankfurt/M.; Bonn: PAS des DVV
- FORNECK, Hermann-J. (1987): Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung. Zur legitimatorischen und didaktischen Konkretisierung einer alltagsweltlich-orientierten Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- GEISSLER, Karlheinz A., und Hans G. EBNER (1984): „Interaktionsstrukturen in der Erwachsenenbildung“. In: SCHMITZ, Enno, und Hans TIETGENS (Hrsg.), *Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 160-170 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 11, Hrsg. Dieter Lenzen)
- GERL, Herbert, und Klaus PEHL. (1983): *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- HOLZAPFEL, Günther, u.a. (1978): *Konzeption zur Auswertung des Lernprozesses auf dem Bildungsurlaub*. Heidelberg: esprint (4. Aufl.)
- KADE, Jochen (1985): *Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- KADE, Sylvia (1983): *Methoden des Fremdverstehens. Ein Zugang zu Theorie und Praxis des Fremdverstehens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- KEJ CZ, Yvonne, NUISSL, Ekkehard, und Ulrich PAATSCH (1980): „Die Problemfelder pädagogischen Handelns“. In: NUISSL, Ekkehard, und Peter SCHENK (Hrsg.), *Problemfeld Bildungsurlaub*. Braunschweig: Westermann, 138-186
- KEJ CZ, Yvonne, u.a. (1979-1981): *BUVEP Band IV–VIII*. Heidelberg: AfeB
- KEJ CZ, Yvonne, u.a. (1980): „Deutungsmuster als pädagogisches Problem“. In: NUISSL, Ekkehard, und Peter SCHENK (Hrsg.), *Problemfeld Bildungsurlaub*. Braunschweig: Westermann, 187-204
- KEMP KES, Hans-C.. (1987): *Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation* Frankfurt/M.; Bonn: PAS des DVV
- LEITHÄUSER, Thomas, und Birgit VOLMERG (1979): *Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- NEG T, Oskar (1971): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt (6. Aufl.)
- NEUENDORFF, Hartmut (1980): „Der Deutungsmusteransatz“. In: BRAUN, Karl-H., u.a. (Hrsg.), *Kapitalistische Krise. Arbeiterbewußtsein, Persönlichkeitsentwicklung*. Köln: Pahl-Rugenstein, 27-51
- NEUENDORFF, Hartmut, und Christine SABEL (1978): „Zur relativen Autonomie der Deutungsmuster“. In: BOLTE, Karl M. (Hrsg.), *Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages 1976 in Bielefeld*. Darmstadt; Neuwied: Luchterhand, 842-852
- NUISSL, Ekkehard (1985): „Der Erwachsenenpädagoge: Zuständig oder überflüssig?“ In: ARNOLD, Rolf, und Jochen KALTSCHMID (Hrsg.), *Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 284-303
- NUISSL, Ekkehard, und Ulrich PAATSCH (1986): „Nutz Lehr-Lern-Forschung der po-

- litischen Bildung?“ In: CLAUDE, Armand, u.a. (Hrsg.), Sensibilisierung für Lehrverhalten. Frankfurt/M; Bonn: PAS des DVV, 72-80
- OEVERMANN, Ulrich, u.a. (1979): „Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften“. In: SOEFFNER, Hans-Georg (Hrsg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 352 ff.
- SCHMITZ, Enno (1984): „Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß“. In: SCHMITZ, Enno, und Hans TIETGENS (Hrsg.), Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 95-123 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 11, Hrsg. Dieter Lenzen)
- SIEBERT, Horst (1983): Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- SIEBERT, Horst (1984): „Erwachsenenpädagogische Didaktik“. In: SCHMITZ, Enno, und Hans TIETGENS (Hrsg.), Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 171-186 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 11, Hrsg. Dieter Lenzen)
- SIEBERT, Horst, und Johannes WEINBERG (Hrsg.) (1987): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung: Politische Bildung, 20
- THOMSSSEN, Wilke (1980): „Deutungsmuster. Eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein“. In: WEYMANN, Ansgar (Hrsg.) Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt; Neuwied: Luchterhand, 358-373
- THOMSSSEN, Wilke (1982): „Deutungsmuster und soziale Realität“. In: BECKER, Hellmut, u.a. (Hrsg.), Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 147-159
- TIETGENS, Hans (1985): „Vorbemerkungen“. In: ARNOLD, Rolf, Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-10
- TIETGENS, Hans (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- UHLE, Reiner (1980): „Hermeneutische Interpretation als Rekonstruktionsmethode von Alltagswissen“. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.), Pädagogik und Alltag. Stuttgart: Klett-Cotta, 77-90
- WEINBERG, Johannes (1984): „Stand der Forschung über Erwachsenenbildung“. In: SCHMITZ, Enno, und Hans TIETGENS (Hrsg.), Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 27-42 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 11, Hrsg. Dieter Lenzen)

*Enno Schmitz*

## **Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns**

Unter dem Generalthema dieses Buches „Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit“ verstehe ich das mir gestellte Thema als Aufforderung, Überlegungen darüber anzustellen, wie sich die Handlungsfelder der Therapie, Beratung und Erwachsenenbildung analytisch gegeneinander abgrenzen lassen. Bei dem Versuch, dieser Aufforderung nachzukommen, bin ich auf Probleme gestoßen, die ich nur sehr vorläufig lösen kann, und ich habe auch sicherlich noch keine irgendwie griffige definitorische Abgrenzung der Handlungsfelder gefunden, bezweifle inzwischen sogar mehr und mehr, daß diese überhaupt zu finden ist. Allerdings erscheint mir das Arbeiten an diesem Abgrenzungsversuch in jedem Fall lohnenswert, weil er – so hoffe ich im folgenden zeigen zu können – zwangsläufig das Bemühen verstärkt, Gegenstand und Handlungsstruktur der Erwachsenenbildung analytisch schärfer zu fassen.

Zunächst hatte ich definitorische Unterscheidungen in der einschlägigen Literatur gesucht, was aber zu keinem befriedigenden Ergebnis führte. Eines konnte ich dabei jedoch feststellen, daß nämlich zum Beispiel in den Versuchen, Beratung gegen Therapie abzusetzen (Seibert 1978) oder Erwachsenenbildung von Sozialarbeit zu unterscheiden (Claude 1977), stets nach einem bestimmten Prinzip verfahren wird: Es werden diese unterschiedlichen Formen eines intervenierenden Umgangs mit Erwachsenen nämlich jeweils nur von außen betrachtet. Das heißt, es werden die äußerlichen Merkmale dieser Tätigkeiten miteinander verglichen, so zum Beispiel Interaktionsfrequenzen und -dauer, Gruppengrößen oder Prozeduren der Kontaktaufnahme zwischen den involvierten Experten und Laien. Damit wird aber nicht viel mehr getan, als die Institutionen und Arbeitsplätze zu beschreiben, die als ihre Funktion beanspruchen, Therapie, Beratung oder Erwachsenenbildung zu betreiben. Was in diesem so auf seiner Oberfläche beschriebenen Handeln tatsächlich geschieht, also was der Gegenstand und was die Struktur dieses Handelns ist, bleibt bei einer solchen Betrachtungsweise ungeklärt. Sie liefert zwar Nomenklaturen für die Berufsstatistik, aber keine Erklärungen. Daß Erklärungen wichtig sind, wird jedoch sicherlich jeder zugestehen, der zum Beispiel beobachtet hat, wie erwachsenenpädagogische Prozesse in therapeutische umschlagen, was mitunter massive praktische Folgen nach sich ziehen kann. Der folgende Versuch, diese Abgrenzungsproblematik anders anzugehen, nämlich von innen, von der den therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Prozessen immanenten Handlungsstruktur, fußt auf vergleichbar angelegten Analysen des Alltagsgesprächs (Simmel 1970, S. 48ff.;



Goffman 1977, S. 336ff., 1981; Berger/Kellner 1979) und der therapeutischen Interaktion (Brenner 1979; Fürstenau 1979; Flader u. a. 1982). Daraus komme ich zu folgender These, die ich im weiteren Verlauf näher erläutern möchte. Die These lautet, daß man eine Unterscheidung zwischen Therapie, Beratung und Erwachsenenbildung a priori gar nicht treffen kann; denn das, was ein Therapeut, ein Berater oder ein Erwachsenenpädagoge praktisch tut, enthält in jedem Fall zugleich Elemente therapeutischen, beratenden und erwachsenpädagogischen Handelns. Unterschiede ergeben sich lediglich dadurch, daß in den einzelnen Typen intervenierenden Handelns eines dieser Elemente überwiegt. Wonach aber bestimmt sich im konkreten Fall das Gewicht dieser Elemente? Um diese Frage geht es im folgenden.

### **Themen und Motive der Lebenspraxis**

Ob und in welchem Maße es zur Dominanz eines dieser Elemente kommt, hängt zunächst von den Inhalten ab, die zum *Thema* der Interaktion gemacht werden. Diese Thematisierungen sind ihrerseits jedoch nicht zufällig. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Interaktionsstruktur selbst – so im Alltag zum Beispiel mit den von Gesprächspartnern geteilten gegenseitigen Erwartungen, die es erlauben, bestimmte Gegenstände zu thematisieren, andere aber gleichzeitig mit einem Tabu belegen. Im Fall intervenierenden Handelns sind Interaktionsstrukturen aber nicht nur daraufhin zu untersuchen, welche Themen sie zulassen. Hier kommt als zweite Frage hinzu, ob die Interaktionsstrukturen so beschaffen sind, daß sie Antworten auf die thematisierten Fragen möglich machen. Therapie, Beratung und Erwachsenenbildung lassen sich so gesehen als spezifische Interaktionen verstehen, in denen Laien – als Patienten, Klienten oder Teilnehmer – aus ihrer Lebenspraxis entspringende Probleme zum Thema machen können und in denen entsprechende Verfahren professioneller Praxis zur Lösung der thematisierten Probleme eingerichtet sind. Die Bedeutung des Begriffs „Lösung“ soll unten genauer benannt werden.

Es ist zunächst zu erläutern, was Themen therapeutischen, beratenden und erwachsenpädagogischen Handelns überhaupt sind. In einem zweiten Schritt ist dann auf den Begriff der Interaktionsstruktur einzugehen, insbesondere auf ihre Sensibilität für Themen und ihr Potential zur Lösung thematisierter Probleme. Hier interessiert dann unter anderem das Verhältnis von Sensibilität und Potential, die einander nicht immer entsprechen müssen: Therapie, Beratung und Erwachsenenbildung geraten im konkreten Fall unausweichlich in Schwierigkeiten, wenn sie Probleme zum Thema machen, für die sie keine Lösungen anzubieten haben – dann brechen Patienten zusammen, Klienten bleiben ratlos, und Teilnehmer scheiden aus.

Doch, was sind zunächst solche Themen? Es wurde oben gesagt, Themen seien die aus der Lebenspraxis der Patienten, Klienten beziehungsweise Teil-

nehmer entspringenden Probleme. Damit ist ein Ausgangspunkt angegeben, für dessen Präzisierung es notwendig wäre, Lebenspraxis und Alltagshandeln – was hier austauschbare Begriffe sind – als theoretische Kategorien weit ausholend zu definieren (Schmitz 1982). Das ist hier allein aus Platzgründen nicht möglich und würde zu weit von der Sache wegführen, um die es geht. Es muß hier eine kurze Einengung dieses sehr komplexen und für die Sozialwissenschaft zentralen Begriffs genügen. Zum Allgemeinen sei nur so viel gesagt, daß ich mich an einem theoretischen Rahmen orientiere, den die Sozialpsychologie George Herbert Meads als Erklärung von Subjektivität aus sozialem Handeln anbietet und der auf der anderen Seite von der Lebensweltanalyse Alfred Schütz' abgesteckt wird, der aus der Faktizität vom Alltagshandeln die Möglichkeit von Intersubjektivität, das heißt von Gesellschaft, zu erklären sucht. An einzelnen Stellen greife ich zurück auf Überlegungen, die Oevermann bei der Begründung der Forschungsmethode der objektiven Hermeneutik und bei deren Übertragung auf die Analyse professionellen Handelns entwickelt hat (Oevermann u. a. 1979, Oevermann 1980).

Die Lebenspraxis des erwachsenen Handlungssubjekts ist zunächst einmal ein sinnhaftes Handeln innerhalb einer objektiven Wirklichkeit, in die das Handlungssubjekt allein schon aufgrund seiner körperlichen Existenz unausweichlich eingebunden ist. Im darin dem Handlungssubjekt auferlegten Zwang zur Lebensbewältigung sind Handeln als intelligentes Eingreifen in die Wirklichkeit und Erkennen als Erfahren dieser Wirklichkeit Teil, eines fortlaufenden Prozesses der Lösung von Handlungsproblemen. Sinnhaftes Handeln heißt, daß dieses Eingreifen in die objektive Wirklichkeit von symbolischen Vorstellungen über diese Wirklichkeit gesteuert wird – Vorstellungen, die das Subjekt im Umgang mit seiner Lebenswelt erworben, die es, sozialisationstheoretisch gesprochen, internalisiert hat. Sie haben sich für das erwachsene Handlungssubjekt zu einem Gefüge von Sinnzusammenhängen über die äußere Realität und über die Gesellschaftlichkeit des Ich zusammengeschlossen, die sich in der primären, insbesondere in der vorpubertären Sozialisation allmählich zu einer Identität verfestigen, wobei Identität zu verstehen ist als ein System von Regeln und Interpretationsmustern, mittels derer das Handlungssubjekt die ihm entgegretenden Ereignisse ordnen und ihnen gegenüber eine Autonomie entfalten kann.

Identität ist aus dieser sozialpsychologischen Sicht eine „subjektive Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1971), sie ist die Summe der Erfahrungen, die sich im Ereignisfluß der einzelnen Biographie aufgeschichtet haben. In ihr drückt sich aus, daß das Individuum als Subjekt Produkt seiner Umwelt ist, sich gleichzeitig aber auch in der jeweiligen Einzigartigkeit seiner Lebensgeschichte und Vergangenheit von den anderen in dieser Umwelt unterscheidet. Letzteres heißt aber gleichzeitig, daß diese im biographischen Ereignisfluß aufgeschichteten Erfahrungen auch nicht mehr allein sozialen Strukturen entsprechen, sondern eine psychologische Struktur besitzen. Identität ist daher gleichsam auch ein System von Geltungsregeln (Mead 1980), entsprechend derer das Subjekt die

auf es einströmenden Ereignisse der objektiven Wirklichkeit als sinnvolle erfährt und in seinen Erfahrungsbestand einarbeiten kann. Diese in der subjektiven Wirklichkeit abgespeicherten Geltungsregeln sind, worauf unten einzugehen ist, Themen der therapeutischen Interaktion.

Wird jemandem die gesellschaftliche Erwartung entgegengebracht, daß er erwachsen sei, dann heißt dies, daß man ihm unterstellt, über ein stabiles und für ihn selber gewisses Geltungssystem zu verfügen. Dieses wird in der normalen Alltagskommunikation daher auch nicht mehr zum Thema gemacht – anders als im Fall von Kindern und Heranwachsenden, denen man entwicklungspsychologisch unterstellt, ein solches Geltungssystem erst aufzubauen, weswegen man sie auch zu Objekten einer hierauf gerichteten Erziehung macht. Lebenspraxis als problemlösendes Handeln ist also ein Eingreifen in die Umwelt, bei dem sich das Subjekt auf die in seiner subjektiven Wirklichkeit beziehungsweise Identität gespeicherten Entwürfe von Handlungen stützt. Dieses Problemlösen nach fertigen Handlungsmustern ist selbstverständlich nicht von ständigen tiefgreifenden Reflexionen begleitet, sondern läuft zumeist unbewußt als reines Routinehandeln ab, über das der Handelnde nicht jeweils im einzelnen nachdenkt. Daraus den Schluß zu ziehen, Handeln sei ein bloßes Reagieren auf Reize, hieße zu übersehen, daß jedes Handlungsobjekt trotz des routinemäßigen Verlaufs des Alltagshandelns unter dem prinzipiellen Zwang steht, die einzelne Handlung mit den in seiner Biographie aufgeschichteten Handlungsentwürfen und deren Geltungsregeln vereinbar zu halten. Vor schwierigen Entscheidungen führt dies zu langem Nachdenken darüber, welche der möglichen Handlungsalternativen „man vor sich verantworten kann“. Nach unbedachten Handlungen bleiben nicht selten die bekannten Gewissensbisse, die nichts anderes sind als Versuche, eine einmal getroffene Entscheidung nachträglich auf der Folie der subjektiv anerkannten Geltungsregeln zu begründen. Alltagshandeln steht also unter dem doppelten Zwang, einerseits sich zur lebenspraktischen Bewältigung von Problemen laufend und zwar meist sehr schnell zu entscheiden und andererseits diese Entscheidungen auch zu begründen – wobei der alltägliche Handlungsdruck für Begründungen allerdings häufig nur wenig Zeit läßt.

Der Begriff des Alltagshandelns beziehungsweise der Lebenspraxis ist noch in einer wichtigen Hinsicht zu erweitern; denn es wäre entschieden verkürzt, zu sagen, Handlungssubjekte hätten ihre Entscheidungen nur vor sich selber zu verantworten und nur aus ihrer eigenen Lebensgeschichte zu begründen. Wer so handelt, wird von seiner Umwelt üblicherweise als pathologisch eingestuft. Diese Umwelt erwartet vom kompetenten Handlungssubjekt nämlich in erster Linie, daß es in der Lage ist, seine Entscheidungen auf der Grundlage von Regeln zu begründen, die auch die anderen in der jeweiligen Situation teilen. Subjektive Entscheidungen sind deshalb des weiteren zu begründen auf der Grundlage eines von anderen für gültig erachteten Wissens über die gemeinsam erlebte objektive Wirklichkeit.

Es gibt zwei Typen von Begründungen, die hier in Frage kommen: Erstens

Begründungen dafür, daß eine Entscheidung angemessen ist, das heißt, gemeinsamen Standards des moralischen Urteils folgt, und zweitens, Begründungen dafür, daß sie richtig ist, das heißt, mit dem jeweiligen Stand gesicherten Wissens über die objektive Wirklichkeit vereinbar ist. Entscheidungen, die diesen Maßstäben nicht gehorchen, werden entweder moralisch verworfen oder für dumm gehalten. Ersteres sind Soll-Aussagen, für die gesellschaftlich anerkannte Regeln bereitgestellt werden von religiösen Deutungssystemen, subkulturellen Normen, politischen Ideologien oder dem Rechtssystem. Ist-Aussagen über richtige Entscheidungen begründen sich in modernen Gesellschaften vornehmlich nach Standards von Wissenschaft.

Diese drei Ebenen der Begründung lebenspraktischer Entscheidungen: subjektive Identität, Gruppenkonsens und Wahrheit, müssen vom einzelnen Handlungssubjekt jeweils mit einem Gefühl für Balance gehandhabt werden. Wer ausschließlich nur einen Maßstab heranzieht, muß mit negativen Folgen für seine Person rechnen: Wer Begründungen nur in seiner eigenen Lebensgeschichte sucht, wird sehr bald als monoman etikettiert werden. Wer nur auf den Gruppenkonsens schießt und Verhaltenskonformität um jeden Preis demonstriert, muß sich den Vorwurf des Opportunismus gefallen lassen. Und wer nur wahre Entscheidungen zulassen will, kommt schnell in den Ruf, ein Besserwisser zu sein.

Doch dies ist hier nur als Nebenbemerkung gemeint. Im Normalfall muß der für kompetent erachtete Erwachsene seine Entscheidungen auf allen drei Ebenen gleichzeitig begründen können. Er versucht, das, was er tut, vor sich selbst zu verantworten, achtet aber auch darauf, daß er nach bestem Wissen entscheidet und sein Handeln von anderen, mit denen er in Kooperation steht, moralisch anerkannt wird. Die zentrale Schwierigkeit, die sich der Lebenspraxis stellen kann und an der professionelle Unterstützungen unter anderem durch Therapie, Beratung oder Erwachsenenbildung ins Spiel kommen, ergibt sich immer dann, wenn zu treffende oder getroffene Entscheidungen nicht mehr begründet werden können. Dann geraten die Handlungssubjekte in ein problematisches Verhältnis zu ihren eigenen Entscheidungen (Overmann 1981). Sie erleben, daß die ihnen zur Verfügung stehenden Begründungsfolien der eigenen Lebensgeschichte sowie ihre Kenntnisse über anerkannte Standards von Moral und Wahrheit nicht mehr hinreichen, um ihre eigenen Handlungen sinnvoll zu interpretieren. Dies kann im Fall unzureichender Identitätsstrukturen zu einer totalen Handlungsunfähigkeit führen, bei Unkenntnis von Standards der Moral und Wahrheit Ratlosigkeit und eine vorübergehende Unterbrechung der Handlung bewirken, aber auch mit deren Scheitern enden. Die einfachste Weise, in der Handlungssubjekte das problematische Verhältnis zu ihren eigenen Entscheidungen auflösen können, ist, ihnen auszuweichen – Arbeitsplätze, an denen man sich überfordert fühlt, aufzugeben; Kontakte zu Personen, die fremd erscheinen, zu vermeiden oder rechtliche Ansprüche gar nicht erst zu erheben, weil man sich nicht für fähig hält, sie erfolgreich zu vertreten, auch wenn man von ihrer Rechtmäßigkeit überzeugt ist. Sicherlich

ist ein solches Ausweichen häufig möglich, auch wenn es zuweilen damit erkaufte wird, bestehende Pläne und Hoffnungen fallen zu lassen. Andererseits stellen sich viele Handlungsprobleme so unausweichlich, daß sie auf seiten der Handlungssubjekte eine Verhaltensunsicherheit erzeugen, die bis zu einem unmittelbaren Leidensdruck reichen kann. Verhaltensunsicherheit abzubauen, ist nur möglich durch neue Begründungen, die sich gewinnen lassen aus einer Revision oder Ergänzung vorhandener Interpretationen der eigenen Identität, des Gruppenkonsens' oder des gesicherten Wissens. Ein sehr einfaches Beispiel ist das bekannte Erlebnis mit der Gebrauchsanweisung: Laien geraten regelmäßig in ein problematisches Verhältnis zu ihren Entscheidungen, wenn sie ein neu gekauftes Haushaltsgerät erstmals benutzen, das sie nur in Gang setzen können, wenn sie die Gebrauchsanweisung durchlesend ihr technisches Wissen erweitern. Das historisch bewährteste Medium für die Revision subjektiver Interpretationen ist allerdings das Alltagsgespräch innerhalb der Bezugsgruppen, in die der einzelne lebenspraktisch eingebunden ist.

Therapie, Beratung und Erwachsenenbildung treten in all jenen Fällen auf den Plan und an die Stelle des Alltagsgesprächs, wo ein Ausweichen vor Handlungsproblemen nicht mehr möglich ist, der autodidaktische Wissenserwerb und das Alltagsgespräch aber gleichwohl als Revisionsinstanzen versagen. Hierfür lassen sich drei Ursachen nennen:

1. Subjektive Geltungssysteme und damit die psychischen Strukturen der Identität können, beispielsweise im Fall schwerer neurotischer Symptome, so tiefgreifend erschüttert sein, daß ihre Revision nur über einen langwierigen Rekonstruktionsprozeß bewältigt werden kann. Solche Rekonstruktionsprozesse lassen sich aber aufgrund der Selbstbetroffenheit von der eigenen Lebensgeschichte nur schwer in monologischer Reflexion erfolgreich lösen – die von Freud aufgezeigte Fast-Unmöglichkeit der Selbstanalyse (Freud 1969) kann hier als Hinweis dienen.
2. In modernen Gesellschaften dominieren zunehmend Standards der Begründung für moralisch angemessene und sachlich richtige Entscheidungen, die sich der unmittelbaren Wahrnehmung entziehen. Solche Standards entstammen weitgehend jenen aus dem Alltag ausdifferenzierten Institutionen zur Erzeugung von Wissen und Normen (Wissenschaft, Technik, Bürokratie, Rechtsprechung, Zentralen der politischen Parteien und so weiter). Bildung hat unter anderem die Funktion, solches abstraktes Wissen in curricularisierter Form subjektiv zugänglich zu machen. Dies dürfte das plausibelste Argument für die Zunahme formalisierter Bildungsprozesse sein und ist Grundlage des Bildungsinteresses als einem Motiv der Teilnahme an Erwachsenenbildung.
3. Es ist aber nicht nur der für die Lebenspraxis erschwerte Zugang zu diesen Begründungssystemen von Moral und Wahrheit, der Handlungssubjekte häufig hilflos und entscheidungsunfähig macht. Ich meine hier jene Situationen, in denen Entscheidungen mit so hohen existentiellen Risiken

belastet sind, daß das betroffene Handlungssubjekt derart bedroht keine hinreichende Distanz zur eigenen Handlung aufbauen kann und in seiner Fähigkeit zur rationalen Begründung eingeschränkt ist. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist die Situation des Angeklagten im Strafprozeß, der unter dem Zwang steht, die Tat, derentwegen er angeklagt wird, als eine einmal getroffene Entscheidung gegenüber dem Gericht in den Kategorien des Strafrechts zu begründen. Die Strafprozeßordnung sieht für schwerere Fälle der Anklage zwingend die Anwesenheit eines Anwalts vor, der als Verteidiger stellvertretend für den Angeklagten Begründungen zu liefern hat (§140 Strafprozeßordnung). Diese Vorschrift zieht sicherlich ihre Berechtigung daraus, daß das Straf- und Strafprozeßrecht für einen Laien kaum handhabbar ist. Andererseits steht dahinter aber auch die Erfahrung, daß Angeschuldigte unter der Bedrohung durch die Strafe die notwendige Distanz zur eigenen Entscheidung einbüßen und nur noch schlechte Verteidiger der eigenen Sache sind. Dies ist Beispiel für eine generelle Bedingung vieler Beratungsprozesse, in denen Klienten aufgrund einer existentiellen Bedrohung unter dem Druck hoher Dringlichkeit stehen (Rechts-, Erziehungs- oder Gesundheitsberatung). Auch für die Erwachsenenbildung lassen sich ähnliche Beobachtungen, zum Beispiel in der Eltern- und Familienbildung, aufweisen.

Diese dreifache Zuordnung von Auslösemechanismen und Motiven intervenierenden Umgangs mit Erwachsenen kann man zunächst einmal als ein grobes Unterscheidungskriterium verwenden. Aber es ist, wie gesagt, nur ein grobes Kriterium, das für den konkreten Fall einer jeweiligen Interaktion noch nicht sehr viel aussagt. Denn in der Realität ist niemals voll garantiert, daß sich diese Zuordnung auch wirklich einstellt. Oder anders ausgedrückt: Es kann durchaus sein, daß in einer erwachsenenpädagogischen Interaktion, die einem Curriculum im strengen Sinne der Wissensvermittlung folgt, die Motive der Teilnehmer – abweichend vom Interaktionsziel – zum Beispiel aus einer existentiellen Bedrohung oder aus einer nicht mehr selbstgewissen Identität entspringen. Es ist daher an der Ausgangsthese festzuhalten, daß Therapie, Beratung und Erwachsenenbildung sich nicht durch Definitionen, sondern nur durch praktisches Handeln unterscheiden lassen. Dies ist an dem folgenden Schema zu verdeutlichen, das dann unmittelbar überleitet von den Themen zu den Interaktionsstrukturen intervenierenden Handelns.

Interventionsformen	Interaktionsthemen		
	Moral	Identität	Wahrheit
Therapie	1	2	3
Beratung	4	5	6
Erwachsenenbildung	7	8	9

Moral, Identität und Wahrheit sind die drei Felder, aus denen innerhalb professioneller Interventionen Themen angesprochen werden. Die hier zu vertretende These lautet, daß in jeder der drei Interventionsformen Gegenstände aus den drei Feldern thematisiert werden, jedes der neun Quadrate des Schemas durch empirische Fälle besetzt ist. Es ist dies jetzt für die einzelnen Interventionsformen zu erläutern und hierfür auf die für die Thematisierung und Problemlösung ausschlaggebenden Interaktionsstrukturen dieser Interventionen einzugehen. Es bietet sich an, mit der Therapie zu beginnen.

### **Interaktionsstrukturen und Lösungsangebote**

Therapien – es werden hier nur Psychotherapien angesprochen, der Grenzfall der organmedizinischen Therapie bleibt ausgeschlossen – haben ihr charakteristisches Themenfeld in der „*Identität*“. Sie sind Versuche, die in der Identität aufgebauten Geltungssysteme neu zu ordnen. Ihr Prinzip ist es, die für die Biographie des Patienten prägenden Ereignisse, vor allem sein Trieb-schicksal, während des therapeutischen Gesprächs in Erinnerung zu rufen. Dabei werden dann nicht nur die realen lebensgeschichtlichen Ereignisse zur Sprache gebracht, sondern vor allem die Interpretationen, die das Handlungs-subjekt zum jeweiligen Augenblick gefunden hatte, um das einzelne Ereignis in seinen Erfahrungsbestand einzuarbeiten – Verdrängungen sind solche ereignisspezifischen Interpretationen. Ziel therapeutischer Interaktion, wenigstens in der idealtypischen Form der psychoanalytischen Interaktion, ist es, die Angemessenheit dieser in der subjektiven Vergangenheit gefundenen Interpretationen zu überprüfen und sie gegebenenfalls zu revidieren. Damit verbindet sich die Hoffnung, durch die Revision von Einzelinterpretationen den biographisch aufgeschichteten Erfahrungsbestand des Patienten so zu überarbeiten, daß er schließlich über ein adäquateres Geltungssystem verfügt, das sich besser eignet, um die umgebende Realität in Sinnzusammenhänge zu ordnen und in ihr handeln zu können.

Wie werden dieser Rekonstruktionsprozeß und die in ihm stattfindenden Thematisierungen durch besondere Merkmale der therapeutischen Interaktion gesteuert? Es soll dies in aller hier notwendigen Kürze am Beispiel der Interaktion in der Psychoanalyse angedeutet werden, von der Oevermann meines Erachtens überzeugend dargelegt hat, daß sie als Prototyp jeder professionellen Interaktion verstanden werden kann (Oevermann 1980). Deshalb kann man berechtigterweise hoffen, aus diesen psychoanalytischen Interaktionsstrukturen grundlegende Begriffe auch für die Logik des beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns zu gewinnen.

Die psychoanalytische Interaktion ist von der Voraussetzung des Leidensdrucks des Patienten geprägt, die ihn veranlaßt, sich den fest eingerichteten Vorkehrungen einer Beziehung zum Therapeuten zu unterwerfen. Zu diesen Vorkehrungen gehört ein räumliches Arrangement mit dem Patienten auf der Couch

und dem Therapeuten, der ohne Gesichtskontakt mit dem Patienten auf einem Stuhl am Kopfende der Couch sitzt. Dies bringt den Patienten in eine von Handlungszwängen fast freie Situation und überläßt es ihm, worüber er sprechen will. Dieses strukturell provozierte freie Assoziieren konfrontiert den Patienten mit Erlebnissen, Erinnerungen und eigenen Handlungen, die er bis dahin nicht bewußt zur Kenntnis genommen hatte. Der zwar anwesende, aber durch den mangelnden Gesichtskontakt nicht zur permanenten verbalen Reaktion gezwungene Therapeut unterstützt dieses freie Assoziieren über die Lebensgeschichte zumeist mit dem bekannten „Hm...Hm“, Verständnisfragen oder durch gelegentliche Vorschläge dazu, wie man die vom Patienten gelieferten Beschreibungen verstehen könnte. Im Verlauf der Patient-Therapeut-Interaktion, die in der Regel auf der Verabredung von mehreren Sitzungen über eine Zeit von mehreren Monaten, häufig Jahren aufbaut, ergeben sich regelmäßig zwei Phänomene: der Widerstand des Patienten, die erinnerten Einstellungen und Reaktionsmuster aus seiner Lebensgeschichte als weiterhin gültige aufzugeben, und eine Übertragung der erzählten persönlichkeitsprägenden Konflikte aus der Kindheit auf die Therapeut-Klienten-Beziehung. Damit setzt der Patient den Therapeuten an die Stelle signifikanter anderer, mit denen er sich identifiziert oder identifiziert hat (Eltern, Ehepartner, Geliebte und so weiter). Für den Patienten gewinnt mit der Übertragung die Beziehung zum Therapeuten den Wert einer von körperlicher Nähe geprägten Wir-Beziehung analog der der primären Sozialisation, in der die identitätsbildenden Interpretationen aufgebaut worden sind. Und durch diese neue Qualität der Beziehung des Therapeuten zum Patienten erhalten dessen Äußerungen auch eine neue Bedeutung: Sie sind nicht mehr unengagierte Beschreibungen, sondern Ausdruck der Verarbeitung eines Konflikts mit dem Therapeuten. Auf der Grundlage dieser Interaktionsbedeutung lassen sich dann erst die lebensgeschichtlichen Interpretationen des Patienten in der genannten Weise überarbeiten. Die Übertragung beziehungsweise die mit ihr verbundene Identifikation des Patienten mit dem Therapeuten verleihen der Interaktion eine neue Struktur, die sie zu Beginn nicht hatte. Zu Beginn, beim Erstinterview, traten sich Patient und Therapeut gegenüber als Träger von Rollen, die im Gespräch miteinander nur solche Themen artikulieren, die nach gemeinhin geteilten Erwartungen zwischen einem Therapeuten und einem Patienten, der erstmals seine Praxis betritt, zur Sprache gebracht werden können. Diese ursprüngliche, rollenmäßige Organisation der Interaktion hatte – wie Oevermann es in Anlehnung an Parsons ausdrückt (Parsons 1951) – einen spezifischen Charakter – spezifisch deshalb, weil die Interaktion auf die gesellschaftlich definierten Funktionen des Therapeuten (Angebot von Heilung gegen Bezahlung und so weiter) sowie des Patienten (Interesse an Heilung mit dem Angebot, hierfür ein zu vereinbarendes Honorar zu bezahlen, und so weiter) eingegrenzt war. Diese spezifische Organisation von Interaktionen ist typisch für alle jene Beziehungen, in denen sich Handlungssubjekte als Träger von Rollen unter anonymisierender Ausklammerung ihrer Identität und Lebensgeschichte ge-



genübertreten. Spezifische Interaktionen gelten für alle Gruppen, die sich im Bereich der Öffentlichkeit (Arbeitsorganisationen, politische Organisationen, Straßenverkehr, formalisierte Bildungseinrichtungen und so weiter) herausgebildet haben. In solchen Sekundärgruppen oder formalen Gruppen sind nur jene Themen legitimerweise ansprechbar, die den einzelnen Rollen durch die gesellschaftliche Arbeitsteilung zugewiesen sind.

Im Verlauf des therapeutischen Prozesses verliert die Patient-Therapeut-Interaktion ihre spezifische Struktur und nimmt einen diffusen Charakter an. Sie kann deshalb diffus genannt werden, weil die von außen gesetzte Auswahl legitimer Themen fortfällt und es dem Patienten freisteht, Gegenstände anzusprechen, die ihm in den Sinn kommen. Solche diffus strukturierten Interaktionen finden sich ansonsten nur in den sogenannten Primärgruppen, wie wir sie aus familialen Beziehungen oder solchen zwischen Freunden und Verliebten sowie, abgeschwächter allerdings, aus informellen Gruppen von Arbeitskollegen, Nachbarn und so weiter kennen, die auf der gemeinsamen Annahme einer Wir-Identität fußen. In diesen für den Privatbereich typischen Primärgruppen ist – wie Oevermann es ausführt – prinzipiell jeder Gegenstand thematisierbar; wenn ein Beteiligter über das vom anderen angeschlagene Thema nicht sprechen will, so hat er das jeweils zu begründen. Umgekehrt verhält es sich in Sekundärgruppen: Hier hat derjenige, der ein Thema einbringt, das nicht zur Definition seiner Rolle gehört, dies ausdrücklich zu legitimieren.

Die Differenz zwischen Primär- und Sekundärgruppen und ihre jeweilige Dominanz in einer Interaktion bilden auch die für beratendes und erwachsenenpädagogisches Handeln zentralen Strukturprinzipien. Bevor dies abschließend am Beispiel der Erwachsenenbildung erläutert wird, ist allerdings noch kurz auf die besondere Art und Weise einzugehen, in der Therapeuten die strukturell erzeugte Diffusität der Interaktion handhaben.

Es wurde schon gesagt, daß der Patient unter dem Einfluß der Übertragung seine Lebensgeschichte überarbeitet, als würde er mit dem Therapeuten wie mit einem signifikanten anderen (Vater, Mutter, Geliebte und so weiter) umgehen. Aber der Therapeut ist nicht dieser andere, er muß ihn nur spielen für das Gelingen der Therapie. Er ist so als Person das Werkzeug seines eigenen beruflichen Handelns, und dieses „Spielen“ endet jeweils mit dem Ende der pünktlich zu schließenden Therapiesitzung. Der Patient verläßt den Behandlungsraum und bezahlt oft auch unmittelbar, was alles dazu beiträgt, die Beziehung wieder spezifisch werden zu lassen. Es ist also die entscheidende Kunst des Therapeuten, die Balance zwischen der Diffusität und Spezifität der Beziehung zu wahren. Er kann dabei eine Reihe von Fehlern begehen. Zum Beispiel kann er sich während des therapeutischen Gesprächs aus der Übertragung herausbegeben und sagen: „Also, ich als Therapeut, der Psychologie, Medizin und so weiter studiert hat, sage Ihnen ...“ Dann ist er in die Rolle des Wissensvermittlers übergetreten (von Feld 2 zu Feld 3 des Schemas). Wenn das öfters geschieht, könnte man dem Patienten auch raten, sinnvollerweise einen Psychologiekurs in der Volkshochschule zu belegen oder „Psychologie heute“ zu abonnieren.

Umgekehrt ist übrigens auch zu vermuten, daß solche Kurse und die Zeitschrift ihre Beliebtheit unter anderem daher beziehen, daß sich die Interessenten unter dem Deckmantel des Wissenserwerbs auch ein klein wenig Therapie erhoffen. Ein anderer Fehler wäre es, wenn der Therapeut sagte: „Also hören Sie mal, ich als im Leben erfahrener Mensch sage Ihnen ...“ Dann würde er vom Feld 2 ins Feld 1 überwechseln, und der Patient wäre in einer ähnlichen Situation wie im Beichtstuhl. Man könnte an diesen Grenzüberschreitungen sicherlich eine Reihe von Therapieformen diskutieren. Aber hier geht es nur darum zu zeigen, wie im Idealtypus der Psychoanalyse durch die Balance der Interaktionsstrukturen sichergestellt wird, daß sich Thematisierungen exakt auf das Feld 2 beschränken.

Auch die Beratung hat für die Selektion ihrer Themen eigene Interaktionsstrukturen, worauf hier nur kurz einzugehen ist. Beratung legitimiert sich gegenüber ihren Klienten zumeist über das Fachwissen des Beraters (Feld 6: im Fall juristischer Beratung Feld 4. Diese stellt sich aber zumeist auch als eine fachwissenschaftliche Beratung dar), das dieser für das den Klienten bedrängende einzelne Handlungsproblem bereithält. Dies scheint sich in der Praxis von Beratung mittels entsprechender Arrangements der Berater-Klienten-Interaktion auch erfolgreich durchsetzen zu lassen. Indem nämlich diese Interaktion in vielen Fällen auf eine einmalige Begegnung in einem Raum eingeschränkt ist, in dem zwischen Berater und Klient ein Schreibtisch als Symbol bürokratischer Sachlichkeit steht, ergeben sich bestimmte Zwänge für die Thematisierung und Lösung von Problemen.

Zunächst ist damit eine stark spezifische Beziehung vorgegeben, in der nur Themen angesprochen werden können, für die sich der Berater qua Amt für kompetent erklärt – davon abweichende Themen können zuständigkeitshalber an andere Berater weiterverwiesen werden. Außerdem kann durch solche organisatorischen Vorkehrungen verhindert werden, daß Themen aus dem Bereich des Fachwissens hinübergreifen auf Themen der Identität des Klienten. Mader hat am Beispiel der Erziehungsberatung für Eltern eines stotternden Kindes gezeigt, daß die Wahl bestand, das Problem als Verhaltensstörung des Kindes mit der Konsequenz einer Weiterverweisung an einen Sprachtherapeuten zu definieren gegenüber einer anderen Erklärung der Sprachstörung aus Friktionen in der von den Eltern mitzuverantwortenden familialen Kommunikation. Die zweite Problemdefinition hätte Themen im Beratungsgespräch angesprochen, die die Identität der anwesenden Eltern berühren, weswegen sie, auch wenn es die angemessenere Diagnose gewesen wäre, ausgeschlossen wurde (Mader 1976). Ähnliches belegen Beobachtungen aus der Rechtshilfe für sozial Schwache, wo festzustellen ist, daß die Klienten ihre alltäglichen Konflikte teilweise gar nicht als Rechtsprobleme wahrnehmen. Deswegen kann hier eine Rechtsberatung, wenn sie bloß im Feld 4 verharret, auch nicht die faktischen lebenspraktischen Entscheidungsprobleme erreichen, die nur aufzudecken wären, wenn wenigstens streckenweise die subjektive Wahrnehmung der Sachverhalte mitthematisiert würde.

Der Fall der Erwachsenenbildung dürfte die komplizierteste Interventionsform darstellen. Sie hat es in ihrer Praxis mit allen drei Themenfeldern zu tun: Das Feld 7 wird ganz klar durch die politische Bildung abgedeckt, im Feld 8 sind thematisch nicht ausgerichtete Selbsterfahrungsgruppen einzuordnen und das Feld 9 ist Terrain aller qualifizierenden Bildungsprozesse. Erwachsenenbildung arbeitet außerdem im Unterschied zu Therapie und Beratung grundsätzlich nicht mit Zweier-Beziehungen zwischen Experten und Laien. An die Stelle solcher dyadischer Beziehungen tritt die Beziehung zwischen Dozent und Teilnehmergruppe. Das heißt, Interaktionsstrukturen werden jetzt auch durch die Qualität der Beziehungen zwischen den Teilnehmern als Gruppenprozessen geprägt. Die Teilnahme an Erwachsenenbildung wird durch das oben genannte Bildungsinteresse motiviert, also durch die Erwartung, Teile der objektiven Wirklichkeit mittels eines curricularisiert angebotenen Wissens für die subjektive Wahrnehmung zu erschließen. Das Bildungsinteresse des Teilnehmers ist ein vergleichsweise schwaches Motiv, wenn man es dem Leidensdruck des Patienten gegenüberstellt, der im Extremfall total entscheidungsunfähig sein kann, oder wenn man das Bildungsinteresse mit der Dringlichkeit des Klienten vergleicht, der angesichts einer für ihn lebenswichtigen Entscheidung partiell entscheidungsunfähig ist. Die vergleichsweise Schwäche des Bildungsinteresses drückt sich darin aus, daß sich seine Realisierung (in Form einer Teilnahme an Erwachsenenbildung) aufschieben oder ganz aufgeben läßt, ohne daß die Lebenspraxis unmittelbar Schaden erleidet.

Die mit der Bildungsreform verbreiteten sozialen Deutungsmuster hatten in ihrer Summe zur Folge, daß es den potentiellen Teilnehmern erschwert wurde, Bildungsinteressen in ihrer Verwirklichung aufzuschieben. Thesen wie die vom „Aufstieg durch Bildung“ oder von der „Zunahme der Qualifikationsanforderungen in allen Lebensbereichen“ haben eine Glorifizierung systematischen Wissens betrieben, die die lebenspraktische Relevanz erwachsenenpädagogischer Wissensvermittlung (Feld 9) deutlich erhöhte. Dadurch haben in der Erwachsenenbildung Interaktionsstrukturen nach dem Vorbild des Kurssystems Überhand gewonnen.

Dieses Kurssystem zieht seine Berechtigung aus der Erwartung der Teilnehmer, sie könnten zukünftige lebenspraktische Entscheidungen (zum Beispiel in ihrem Beruf) besser begründen, wenn sie sich in einem fachlich spezialisierten Kurs ein dort angebotenes Sonderwissen aneignen. Deshalb sind Teilnehmer bereit, sich innerhalb der Kursgruppe in die – für sie nicht-alltägliche – Rolle eines nach curricularen Vorgaben Lernenden versetzen zu lassen. Diese Erwartungen machen dann auch eine Reihe von organisatorischen Vorkehrungen möglich, wie die Rekrutierung der Teilnehmer durch ein eher zufälliges Anmeldeverfahren, die Vorgabe fester Lernschritte, die Lehrerrolle des Dozenten, Prüfungsprozeduren und so weiter. Interaktionsstrukturen dieser Qualität tragen deutliche Züge von Sekundärgruppen und liefern die Voraussetzungen dafür, daß sich erwachsenenpädagogisches Handeln primär als fachdidaktisches verstehen kann.

Doch dieser sekundärgruppenhafte Charakter des Kurssystems ist eine künstlich erzeugte Fiktion, die Erwachsenenbildung zwar in die Nähe der Schule – als „Lernschule“ – rücken möchte, die sich aber praktisch nicht durchhalten läßt. Ein Beispiel für den eigenen Anspruch nach rein fachlich ausgerichteten Kursen, bei denen diese Fiktion laufend durchbrochen wird, sind die Sprachkurse der Volkshochschulen. Hier ist das Teilnahmeinteresse häufig ambivalent; es richtet sich explizit auf den angebotenen Spracherwerb, latent aber auch auf eine anlässlich der Teilnahme erhoffte Aufnahme neuer sozialer Kontakte. Diese Indienstnahme von Sprachkursen für die Verbesserung alltäglicher Kommunikation macht deutlich, wie eng in der Erwachsenenbildung Wissenserwerb (in Sekundärgruppen) und Alltagsgespräch (in primärgruppenähnlichen Interaktionen) benachbart sind und wie über das Alltagsgespräch, in dem ja im Unterschied zu formalisierten Lernsituationen die Chance besteht, die eigene Persönlichkeit und Lebensgeschichte zum Thema zu machen, curricular nicht gefaßte Gegenstände zu den Motiven der Teilnehmer gehören. Ähnliche Grenzüberschreitungen von Themen des Wissenserwerbs zu Themen der Identität finden sich in der Erwachsenenbildung häufig, so zum Beispiel in der Altenbildung, wo die Teilnahme aufgrund der Vereinsamung alter Menschen, also wegen des Verlusts oder wegen des Versagens von lebenspraktischen Primärgruppen, eine wichtige Rolle spielt. Aber auch in Bildungsurlaubsseminaren mit gewerkschaftlichen Funktionsträgern beschreiben Teilnehmer ihre Erwartungen damit, „sich einmal richtig aussprechen zu können“, was im betrieblichen Alltag kaum möglich sei.

Mit diesem Hinweis soll lediglich angedeutet werden, daß in der Erwachsenenbildung eine stabile Eingrenzung relevanter Themen auf eines der Felder praktisch kaum möglich ist, es also ständig, wenn zum Teil auch ungewollt, Grenzüberschreitungen von Themen politischer Bildung zu Themen der Teilnehmeridentität beziehungsweise von Themen der Wissensvermittlung zu Themen der Teilnehmeridentität gibt. Damit stellt sich hier, ähnlich der therapeutischen Interaktion, die Notwendigkeit, mittels äußerer Vorkehrungen und professioneller Kunst primärgruppenähnliche Interaktionsstrukturen zu schaffen. Hierfür bietet die Gruppendynamik spezifische Interventionsverfahren an; einen anderen Weg schlug die reformpädagogische Idee der Arbeitsgemeinschaft ein, die Primärgruppenstrukturen durch projektähnliche Kooperation zu erzeugen versuchte; heute schließlich setzt man auf die Zielgruppenarbeit, die sich das kommunikative Potential bereits existierender informeller Gruppen zunutze macht und damit in unmittelbare Nähe zur Sozialarbeit kommt.

In der Vielfalt dieser Versuche drückt sich ein Dilemma der Erwachsenenbildung aus, nämlich, daß sie im Vergleich zur Therapie und Beratung bedeutend größere Schwierigkeiten hat, die für jede dieser professionellen Interventionen wesentliche Balance zwischen Primärgruppen- und Sekundärgruppenstrukturen mittels klarer institutioneller Vorgaben und mit Unterstützung eindeutig gerichteter Teilnehmermotive herzustellen. Dies hat zur Folge, daß erwachsenenpädagogische Veranstaltungen eine starke Tendenz besitzen, in

„unstrukturierte Situationen“ abzugleiten. Dies zwingt den Pädagogen, laufend die Situation zu definieren, das heißt, durch sein jeweiliges Handeln Interaktionsstrukturen erst zu schaffen. Eine der Leistungen, die sie hierbei auch zu erbringen haben, ist, die hier gefragte Unterscheidung zwischen Therapie, Beratung und Erwachsenenbildung jeweils praktisch zu treffen. Dies macht die Tätigkeit eines Erwachsenenpädagogen schwieriger als die eines Beraters oder Psychotherapeuten. Es führt meines Erachtens zu einer nicht zu übersehenden Überlastung der erwachsenenpädagogischen Berufsrolle, die oftmals nur durch eine Bereitschaft zur Selbstaufopferung durchgehalten werden kann.

Es fragt sich, was Wissenschaft für die Bewältigung dieser Probleme erwachsenenpädagogischen Handelns leisten kann. Sicherlich ist die voranstehende Analyse nicht vorgetragen worden, um die „unstrukturierte Situation“ des Erwachsenenpädagogen nur zu beschreiben oder gar mitfühlend festzuhalten. Auch Lösungsrezepte können und sollen nicht angeboten werden. Eine Chance, Sozialwissenschaft für die erwachsenenpädagogische Praxis nützlich zu machen, liegt darin, die analytische Begrifflichkeit heranzuziehen, um durch Interaktionsbeobachtung die in der jeweiligen erwachsenenpädagogischen Situation wirksame Handlungsstruktur und deren Folgen für die Thematisierung und Beantwortung von Problemen erkennbar zu machen. Damit können in solcher Weise angeleitete Interaktionsbeobachtungen einen doppelten Gewinn bringen: Sie liefern erstens Einsichten, die dem Erwachsenenpädagogen seine Situation durchschaubarer und dadurch möglicherweise handhabbarer machen, und sie liefern zweitens empirisches Material, das eine Präzisierung des immer noch recht abstrakten wissenschaftlichen Argumentierens über Erwachsenenbildung vorantreibt.

## Literatur

- Brenner, C.: Praxis der Psychoanalyse – Psychischer Konflikt und Behandlungstechnik. Frankfurt/M. 1979
- Berger, P.L. und Kellner, H.: Die Ehe und die Konstruktion der Wirklichkeit. In: Griesse, H.M. (Hrsg.), Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim-Basel 1979, S. 74-93
- Berger, P. und Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1971
- Claude, A.: Sozialarbeit und Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, F. (Hrsg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 6. Stuttgart 1977, S. 215-228
- Flader, D. u.a. (Hrsg.): Psychoanalyse als Gespräch – Interaktionsanalytische Untersuchungen über Therapie und Supervision. Frankfurt/M. 1982
- Freud, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1916-1917), Gesammelte Werke Bd. XI. Frankfurt/M. 1969

- 
- Fürstenau, P.: Probleme der vergleichenden Psychotherapieforschung – Eine sozial-medizinische Studie. In: Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Stuttgart 1979, S.12-43
- Goffman, E.: Rahmenanalyse/Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M. 1977
- Goffman, E.: Forms of Talk. Oxford 1981
- Mader W.: Alltagswissen, Diagnose, Deutung: Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 699-714
- Mead, G.H.: Die Definition des Psychischen. In: ders., Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Frankfurt/M. 1983, S. 83-148
- Oevermann, U.: Hermeneutische Methodologie und die Logik professionalisierten Handelns – Ist eine nicht-technokratische Anwendung sozialwissenschaftlicher Wissensbestände möglich? – Referat auf dem 20. Deutschen Soziologentag, Bremen 1980
- Oevermann, U.. Professionalisierung und Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns; Vortrag im Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der FU Berlin, Juni 1981
- Oevermann, U. u.a.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352-434
- Parsons, T.: The Social System. New York 1951
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung und Lebenswelt – Versuch der Interpretation von Erwachsenenbildung als einem lebenspraktischen Erkenntnisprozeß, in: ders. und Tietgens, H. (Hrsg.), „Erwachsenenbildung“, Band 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1984
- Seibert, U.: Soziale Arbeit als Beratung. Ansätze u. Methoden für eine nichtstigmatisierende Praxis. Weinheim-Basel 1978
- Simmel, G.: Grundfragen der Soziologie. Berlin 1970

Ortfried Schöffter

## Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung

### Klärung der Fragestellung

Die Bedeutung gruppendynamischer Kompetenz für das Aufgabenverständnis von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung beschränkt sich keineswegs nur auf methodische Aspekte des Lehrens und Lernens, sondern berührt einen neuralgischen Punkt im institutionellen Gefüge, nämlich das Spannungsverhältnis zwischen dem Prinzip der Teilnehmerorientierung und der Notwendigkeit zu umfassender Planung und Vorbereitung. Diese Problematik spitzt sich besonders zu, wenn Gruppendynamik adaptiert wird, ohne daß dies gleichzeitig mit einem grundsätzlichen Wandel im Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung verbunden ist. Es handelt sich um die Erfahrung, daß auf der konzeptionellen Ebene ständig Teilnehmeraktivität, selbstbestimmtes Lernen und Lebensnähe gefordert werden, daß zugleich aber unentwegt weiterhin das Steuerungspotential der Planenden und Lehrenden diskutiert und verfeinert wird (Tietgens 1983, 8). Geht man nun davon aus, daß dieses Problem nicht auf kurzfristig behebbare Unzulänglichkeiten zurückzuführen ist, sondern ein für die Erwachsenenbildung kennzeichnendes Strukturproblem darstellt, so wird es nötig, sich der Frage auf eine grundsätzliche Weise zu nähern.

Organisiertes Lernen von Erwachsenen kann auf zwei unterschiedliche Erfordernisse komplexer Gesellschaften zurückgeführt werden, die miteinander zusammenhängen, nämlich auf die Intensivierung gesellschaftlicher Reproduktion (1) und Reflexion (2).

1. Zunächst hängt das Aufkommen von institutionalisierter Erwachsenenbildung mit der Erscheinung zusammen, daß sich in modernen Gesellschaften der Zwang zur Erneuerung von Strukturen und Prozessen ständig verstärkt, so daß der Generationenwechsel bereits einen zu langfristigen Rhythmus darstellt, um dem permanenten Neuerungs- und Adaptionsbedarf zu entsprechen. Beschleunigter sozialer Wandel gilt daher als wichtige Bedingung für das Aufkommen von Erwachsenenbildung. Berücksichtigt man nun, daß sich organisiertes Lernen nicht auf die Vermittlung spezifischer Qualifikationen beschränkt, sondern gleichzeitig immer auch *psycho-soziales Lernen* einschließt, so läßt sich Erwachsenenbildung als *Institutionalisierung von Erwachsenensozialisation* verstehen, die in einem engen Wechselverhältnis zu Erscheinungen sozialen Wandels einer Gesellschaft steht. Dies bedeutet im einzelnen, daß Erwachsenenbildung soziale Mechanismen zu entwickeln hat, um bei erwachsenen Mitgliedern der Gesellschaft neue Verhaltensweisen zu

standardisieren, zu legitimieren und Solidarität mit Kollektiven zu fördern (Mader 1975, 63). Weiterbildung hat zwar für den einzelnen die Bedeutung privater Reproduktion – dennoch gilt auch für die Gesellschaft insgesamt, daß sie sich durch institutionalisierte Erwachsenenbildung „weiterbildet“ (Mader 1975, 66). Dieser Aspekt organisierten Lernens wird hier als *Reproduktionsfunktion* von Erwachsenenbildung bezeichnet. Dabei sollte berücksichtigt werden, daß „Reproduktion nicht eine einfache Wiederholung, sondern ein aktiver – kein einfach rezeptiver – Vorgang ist“ (Mader 1975, 64). Sozialisation – vor allem aber Erwachsenensozialisation – läßt sich nicht hinreichend als Anpassung an repressive Strukturen verstehen, sondern ist aktive Aneignung von sozialer Wirklichkeit und damit gleichzeitig immer auch Veränderung der Gesellschaft, in der sie stattfindet.

2. Wird nun dieser Veränderungsprozeß insgesamt unübersichtlich und widersprüchlich („offene Zukunft“), so entsteht für die Wahrnehmung der Reproduktionsfunktion ein steigender *Orientierungsbedarf*, der nicht aus der Tradition und immer weniger aus dem Wissenschaftssystem gedeckt werden kann. Hierbei erweisen sich traditionelle Steuerungsmechanismen, wie sie bereits z.T. in der Vorschule, Schule und Berufsausbildung problematisch geworden sind, als kaum praktikabel (z.B. über ständige Revision von Curricula). Gesellschaftliche Reproduktionsprozesse der Erwachsenensozialisation lassen sich noch weniger als in Schule und Ausbildung in standardisierten Lernprozessen institutionalisieren – auch wenn es Versuche in dieser Richtung gibt. Das entscheidende Problem besteht darin, daß kaum noch ein konsensfähiger Qualifikationsbedarf vorausgesetzt werden kann, sondern daß der Lernprozeß zunächst den Lernbedarf zu erarbeiten hat, der schließlich zu befriedigen ist.

Dieser Aspekt organisierten Lernens wird hier als *Reflexionsfunktion* von Erwachsenenbildung bezeichnet, wobei beachtet werden muß, daß mit ihr die Reproduktionsfunktion nicht ersetzt, sondern überhaupt erst ermöglicht wird. Es geht darum, daß gesellschaftliche Reproduktion einer reflexiven Selbststeuerung bedarf, um der zunehmenden Komplexität zu entsprechen.

Die eingangs beschriebene Spannung zwischen externer Planung und dem Prinzip der Teilnehmerorientierung läßt sich nun als Verhältnis zwischen der Reproduktions- und der Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung interpretieren, das vor allem dann problematisch wird, wenn eine der beiden Funktionen absolut gesetzt wird. Gleichzeitig ist damit der Ort bestimmt, auf den sich die Rezeption von Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung zu beziehen hat.

Die Bedeutung von Gruppendynamik wird notwendigerweise falsch eingeschätzt, wenn man sie als Realisierungsform der Reproduktionsfunktion betrachtet und danach ihre Wirkung beurteilt. Dies gilt u.a. für ihren kompensatorischen Effekt (Horn 1969, Giere 1970).

Im folgenden soll statt dessen dargestellt werden, daß man der Bedeutung



der Gruppendynamik für das Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung nur dann gerecht werden kann, wenn man sie als Ausdruck einer sich allmählich herausbildenden gesellschaftlichen Reflexionsfunktion versteht.

Gruppendynamik ermöglicht dabei ein Rekurrieren auf die jeweiligen Voraussetzungen einer Lerngruppe durch Selbst-Thematisierung der Gruppenidentität, der Situation, der Identität einzelner Personen oder durch die Thematisierung von anderen Bedingungsfaktoren des pädagogischen Feldes, die aus der Perspektive der Beteiligten bedeutsam sind.

Wesentlich ist hierbei die Unterscheidung zwischen dem *Lerngegenstand* („Lehrstoff“), der ein Element des pädagogischen Feldes u.a. ist, und dem jeweiligen *Fokus*, d.h. dem „Spannungsträger“ des Lernens. Damit wird es möglich, auch das *Verhältnis* zwischen verschiedenen Elementen des pädagogischen Feldes als Lernzielebene zu benennen und vom Lerngegenstand i.S. von „Inhalten“ zu unterscheiden.

Gleichzeitig wird über Gruppendynamik auch die Entwicklung und Einübung von *Verfahren der Verfahrenssteuerung* in Lerngruppen und zwischen Institutionen und Adressatengruppen möglich. Beispielsweise über Metakommunikation und Rückkoppelungsmechanismen, wie sie bereits im „Feedback-Kontrollsystem“ (Sbandi 1973) oder in Arbeitsweisen des Projektlernens (Frey 1982) vorliegen. Abgesehen von dem Rationalisierungseffekt der Selbststeuerung ist dabei von großer Bedeutung, daß mit dem Aufbau und Einüben reflexiver Mechanismen über individuelles Lernen hinaus gleichzeitig auch ein *Lernen auf der Ebene von Gruppenstrukturen* erzielt wird. Dies gilt insbesondere für reale Gruppen wie Familien, Teams oder Freizeitgruppen. Die Aufgabe des Leiters bezieht sich primär auf „kollektive Lernprozesse“, d.h. der „Adressat“ ist die Gruppe (z.B. als Interaktionssystem) und nicht der einzelne Teilnehmer. Dieser Unterschied wird in der Erwachsenenbildung bisher noch nicht hinreichend berücksichtigt.

Im folgenden wird Gruppendynamik daher in den größeren Zusammenhang der sich gegenwärtig herausbildenden Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung gestellt, um dadurch ihren spezifischen Stellenwert für die Didaktik der Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Dabei wird ein soziologischer Zugang gewählt, um deutlich machen zu können, daß eine individuenzentrierte Betrachtungsweise reflexiven Lernens blind bleiben muß gegenüber den verschiedenen Formen kollektiver Lernprozesse, die für Erwachsenenbildung von wachsender Bedeutung sind und deren Negierung verhindert, daß die besondere Bedeutung der Gruppendynamik für die Erwachsenenbildung hinreichend berücksichtigt wird. Dies legt einen systemtheoretischen Zugang nahe.

Die weiteren Darstellungen gliedern sich in folgende Schwerpunkte:

- Erstens wird der Reflexionsbegriff geklärt,
- zweitens wird Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft charakterisiert
- drittens wird die Entwicklung reflexiver Mechanismen innerhalb der Erwachsenenbildung beschrieben und dabei die Bedeutung von Gruppendynamik diskutiert,

- viertens wird gezeigt, welche Konsequenzen eine solche Entwicklung für das Aufgabenverständnis und das Rollenprofil von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung hat.

## I. Reflexion und Reflexivität

Als Bezugsrahmen für die folgenden Überlegungen wurde die funktional-strukturelle Systemtheorie gewählt, weil in diesem Erklärungszusammenhang reflexive Prozesse nicht auf subjektives „Bewußtsein“ beschränkt bleiben, sondern weil dabei auch interaktionelle, gruppendynamische, institutionelle und gesamtgesellschaftliche Strukturen in die Überlegungen einbezogen werden können. Dadurch, daß z.B. auch Interaktionsstrukturen oder Mentalitätsstrukturen berücksichtigt werden, lassen sich die gegenwärtigen Entwicklungen in der Didaktik der Erwachsenenbildung als ein Reflexivwerden sozialer Strukturen interpretieren.

Soziale Prozesse und Strukturen werden dadurch reflexiv, daß sie auf sich selbst angewendet werden.

„Solche Reflexivität ist eine am Objekt durchaus vertraute Erscheinung: Wir lernen das Lernen, regulieren die Normsetzung, finanzieren unseren Geldverbrauch ... Wir planen das Planen und erforschen die Forschung. Unsere Bürokraten entscheiden, ob, wann und wie sie entscheiden wollen“ (Luhmann 1970, 93).

N. Luhmann unterscheidet zwischen zwei Formen von Rückbezüglichkeit entsprechend ihrer Zielrichtung, nämlich Reflexion und Reflexivität.

- *Reflexion* bedeutet Selbst-Thematisierung. Dies ist nicht nur auf der Ebene psychischer, sondern auch auf der Ebene sozialer Systeme denkbar, wobei sich die Selbst-Thematisierung sozialer Systeme nicht auf die psychischer Systeme zurückführen läßt (Luhmann 1975, 73). Selbst-Thematisierung bedeutet, daß das übergreifende Gesamtsystem für seine Subsysteme „bewußtseinsfähig“ – in sozialen Subsystemen kommunikationsfähig – und als Variante verschieden denkbarer Möglichkeiten erkennbar („kontingent“) wird. Die Kategorie der Reflexion bezeichnet somit einen Prozeß, mit dem ein System ein Verhältnis zu sich selbst herstellt. „Durch Selbst-Thematisierung wird ermöglicht, daß die Einheit des Systems für Teile des Systems – seien es Teilsysteme, Teilprozesse, gelegentliche Akte – zugänglich wird. Reflexion ist insofern eine Form von Partizipation. Ein Teil kann das Ganze zwar nicht *sein*, kann es aber *thematizieren*, indem er es sinnhaft identifiziert und auf eine ausgegrenzte Umwelt bezieht“ (Luhmann 1975, 73). Insofern stellt Reflexion den Rekurs auf die *Identität* eines Systems innerhalb eines Horizonts anderer Möglichkeiten dar.
- *Reflexivität* als die Rückwendung eines Prozesses auf sich selbst bzw. auf einen Prozeß gleicher Art (z.B. Denken des Denkens) stellt einen Rekurs auf die Bedingungen seiner eigenen Möglichkeit dar und bietet dadurch

eine komplexitätsreduzierende Vorselektion von bislang unüberschaubaren Möglichkeiten (Beispiel: Erlernen von spezifischen Lernverfahren, um eine Lernaufgabe angemessen verstehen und bewältigen zu können). Reflexivität beruht somit darauf, daß komplexe Prozesse durch *hintereinandergeschaltete* Selektionsvorgänge ihre eigenen Voraussetzungen steuern, z.B. wenn Entscheidungsvorgänge zeitlich ausdifferenziert und in Kommunikation herausverlagert werden, so daß dadurch schrittweise Entscheidungen über Entscheidungsverläufe und über Entscheidungskriterien getroffen werden können.

Reflexion bedeutet daher die *Tätigkeit* der Selbstvergewisserung von Personen, Gruppen und Organisationen. Reflexivität hingegen bezeichnet die *Eigenschaft* von sozialen Prozessen. Beides sind außerordentlich voraussetzungsvolle Formen der Problemlösung. Sie treten erst in einem spezifischen Stadium der Systementwicklung auf. So sind sie z.B. erst bei einem hohen Grad an *Komplexität* zu erwarten, an dem der *Zeitaufwand*, den ein Rekurs auf die Bedingungen der eigenen Möglichkeiten verlangt, durch seine Reduktion lohnenswert wird. Dies bedeutet aber auch, daß diese Zeit (z.B. im Sinne einer Entwicklungs- und Aufbauzeit oder in Formen umweltkontrollierter Reaktionszeit) überhaupt verfügbar ist. Hinzu kommt, daß komplexe Bedingungen bereits in ihren Differenzierungen selektiv wahrnehmbar und in einzelnen Elementen identifizierbar sein müssen, damit auf sie überhaupt ein Rückbezug hergestellt werden kann. Schließlich setzen reflexive Mechanismen in verschiedenen Funktionsbereichen einander wechselseitig voraus. Dies bedeutet, daß mit wachsenden Kombinationsmöglichkeiten auch die Wahrscheinlichkeit der Herausbildung reflexiver Mechanismen steigt.

Reflexion und Reflexivität sind für Erwachsenenbildung in doppelter Hinsicht von kennzeichnender Bedeutung:

- *Extern*, d.h. im Verhältnis zu relevanten Umweltbereichen, vor allem aber zur Gesellschaft insgesamt, läßt sich das Teilsystem Erwachsenenbildung in bezug auf seine Funktion als „reflexiver Mechanismus“ interpretieren.
- *Intern* führt die Notwendigkeit, für immer mehr gesellschaftliche Relevanzbereiche besondere Lernformen entwickeln und organisieren zu müssen, zu Prozessen der Binnendifferenzierung und schließlich bei steigender interner Komplexität zur Ausbildung reflexiver Mechanismen in Lernorganisationen und innerhalb von Lehr-/Lernprozessen.

Beide Entwicklungen stellen interdependente Prozesse einer „Koevolution“ von Makro- und Mikrodynamik (Jantsch 1982) dar und bieten einander wechselseitige Voraussetzungen für einen gemeinsamen Differenzierungsprozeß. Reflexive Kompetenz in der Erwachsenenbildung ist somit zugleich Ausdruck *und* Voraussetzung einer übergreifenden Entwicklung zu neuen Formen gesellschaftlichen Bewußtseins (Jantsch 1982, 35; Vester 1980; Capra 1983). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Bedeutung hierbei die Arbeitsperspektive und die Arbeitsformen der Gruppendynamik erhalten, d.h. welche gesellschaftlichen Funktionen über gruppendynamische Kompetenz

im „System Erwachsenenbildung“ operationalisiert werden können und wie sich das im Aufgabenverständnis der Mitarbeiter ausdrückt.

## II. Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft

Fragt man nach der gesellschaftlichen Funktion von Erwachsenenbildung, so richtet sich das Interesse zunächst weniger auf verschiedene Institutionalformen und die mit ihnen verbundenen programmatischen Ansprüche und Begründungen, sondern auf den gesellschaftlichen Bedarf an einem derartig spezifizierten Subsystem, wie es sich insgesamt in Form der Erwachsenenbildung herausgebildet hat. Lühr und Schuller (1977) stellen in diesem Zusammenhang überzeugend die legitimatorische Funktion heraus, d.h. die Deckung von steigendem Legitimationsbedarf, wobei Erwachsenenbildung vor allem über *gesellschaftliche Sinndeutung* eine systemintegrierende Wirkung erzielt. Das Aufkommen einer organisierten Weiterbildung Erwachsener kann insgesamt als Indikator für eine bestimmte Entwicklungsstufe im Zuge eines langfristigen gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses begriffen werden und kennzeichnet dabei den Zeitpunkt, an dem sich verschärfende Identitätsprobleme und Integrationserfordernisse in darauf spezialisierten Institutionen bearbeitet werden müssen. „Ist diese Situation eingetreten, so ergeben sich Konflikte, bei denen es nicht mehr allein um die Möglichkeit zur Identität schlechthin geht, sondern ebenso auch um die Bedingungen dieser Möglichkeit“ (Senzky 1977, 40). Mit organisiertem Lernen von Erwachsenen wird über die Institutionalisierung gesellschaftlicher *Reflexion* und der *Reflexivität* sozialer Lernprozesse eine „neue Qualität gesellschaftlicher Entwicklung“ (Weingart 1975, 37) erreicht.

Unter gesellschaftlicher *Reflexion* ist hierbei zu verstehen, daß über Erwachsenenbildung das Gesellschaftssystem von unterschiedlichen Subsystemen her perspektivisch thematisierbar wird und darüber hinaus auch diese spezifische Perspektivität selbst wiederum thematisierbar und rational bearbeitbar wird. Reflexion auf die Identität der Gesamtgesellschaft erfüllt Erwachsenenbildung durch die *Übersetzung* gesellschaftlicher Probleme in individuelle (bzw. gruppenspezifische) und durch den Rückbezug subjektiver Erfahrungen auf einen übergeordneten sozialen Bedingungsrahmen. Erwachsenenbildung thematisiert somit die dialektische Spannung zwischen dem „gesellschaftlichen Leiden und dem Leiden an der Gesellschaft“ (Dreitzel 1968) in seinen zahllosen Erscheinungsformen. Selbst-Thematisierung der Gesellschaft durch Erwachsenenbildung besteht somit immer dann, wenn Probleme gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsverläufe z.B. als Frage nach dem Verhältnis zwischen „Teil“ und „Ganzem“ oder in der Suche nach übergreifenden Sinnzusammenhängen begrifflich faßbar und kommunikativ als *Unterscheidung zwischen „Wissen“ und „Nicht-Wissen“* in Form von Lernprozessen organisiert werden können. Derartige Prozesse der Selbstklärung und der Orientierung

beziehen sich nicht nur auf Probleme von Individuen, sondern auch auf den Selbstdeutungsbedarf sozialer Einheiten, wie Familie, informelle Gruppen, Organisationen, Lebensbereiche oder Funktionsbereiche. Keine größere Institution scheint mittlerweile ohne eine auf ihr besonderes Identitätsproblem zugeschnittene Erwachsenenbildung auszukommen. Dies gilt besonders für die betriebliche Weiterbildung (Schmitz 1978; Engel 1981). Entscheidend ist nun in diesem Zusammenhang, daß eine andauernde Reflexion auf Erscheinungen und Folgekosten gesellschaftlicher Differenzierung durch organisiertes Lernen eben diese Differenzierungen zugleich bestätigt und verstärkt, was schließlich zu einer chronischen Relativierung führt, bei der keine Position mehr ohne ständige Reflexionsleistung aufrechtzuerhalten ist. Reflexion wirkt – wenn sie erst einmal eingesetzt hat – somit als „autokatalytischer Mechanismus“ (Jantsch 1982, 400), d.h., Reflexion schafft die Bedingungen, die wiederum Reflexion erfordern.

Wenn Berger und Luckmann aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus feststellen, daß Gesellschaft als solche nur bestehen kann, „weil die Auffassungen von den wichtigsten Situationen bei fast allen Leuten nahezu übereinstimmen“ (Berger, Luckmann 1970), so wird die Integrationsleistung von organisierter Dauerreflexion in dem Maße unverzichtbar, wie diese bisher gegebene Übereinstimmung zunehmend gefährdet erscheint. Nun wird es notwendig, den gesellschaftlichen Mindestkonsens über das, was als soziale Realität zu gelten hat, über organisierte Verständigungsprozesse aufrechtzuerhalten. Dies setzt das Erlernen von neuen Formen der Verständigung voraus, nämlich die Abklärung unterschiedlicher Deutungsmuster von Realität und konträrer Situationsdefinitionen. Für diesen Bedarf an reflexiver Kompetenz bietet Gruppendynamik eine Konzeption zur Einübung von „Perspektivenübernahme“ (Geulen 1982) und zur Situationsanalyse, d.h. zu Fähigkeiten, die im Begriff sind, zu einer gesellschaftlichen „Schlüsselqualifikation“ zu werden.

In diesem Zusammenhang ist von hohem Interesse, daß das „Lernstatt-Konzept“ bei BMW aufgrund erheblicher betrieblicher *Integrationsstörungen* entwickelt wurde, die durch den steigenden Anteil ausländischer Arbeitskräfte entstanden waren.

„Die Lernstatt löste dieses Problem, an dem Volkshochschule und Sprachlabor schon gescheitert waren, indem sie es erstmals in den Rahmen einer umfassenden *sozialpsychologischen Integration* der ‚Gastarbeiter‘ stellte. Sie vermittelte Sprache nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel der Erfahrungserweiterung und der alltäglichen Realitätsbewältigung“ (Broschüre BMW Lernstatt 1983, 9).

Seit einiger Zeit verstärkt sich der Bedarf an „institutionalisierter Dauerreflexion“ (Schelsky 1957) in so auffälliger Weise und erreicht so unterschiedliche Bereiche der Gesellschaft, daß man bereits von einer „*Demokratisierung der Reflexion* des Menschen auf sich selbst“ (Tietgens 1981a, 110) spricht. Die in der letzten Zeit „vollzogene Demokratisierung der Beschäftigung des

Menschen mit sich selbst hat Verunsicherungen mit sich gebracht, deren Verarbeitung zu einer kaum erkannten und schwer lösbaren Aufgabe der Erwachsenenbildung geworden ist“ (Tietgens 1981 b, 3).

In diesem Zusammenhang erhält organisiertes Lernen eine grundsätzlich neue Dimension. Lernen zielt in diesem Verständnis nicht mehr primär darauf, einem bestimmten Qualifikationsbedarf nachzukommen, sondern bezieht sich auf die Klärung eben dieser Qualifikationsanforderungen, was in der Didaktik dynamische Konzepte der Programmplanung zur Folge hat (z.B. zirkuläre Planungsmodelle).

„Verallgemeinert führt dies zu dem Bewußtsein, demzufolge die strukturellen Bedingungen und Veränderungen generell als erkennbar und verstehbar begriffen werden und daß es als möglich gilt, ihnen durch die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gerecht zu werden bzw. sie selbst zu steuern. Diese Bewußtseinsänderung ist selbst ein Ergebnis der Aufklärung durch Wissenschaft und Moment der Reflexivität“ (Weingart 1975, 51).

Damit wird die bisherige enge Bindung des Lernens an extern vorgegebene Anforderungen, Inhalte und Lernverfahren fragwürdig, d.h., die bisher gültigen Wissensbestände, wie sie von den einzelnen Fächern und Wissenschaftsdisziplinen produziert wurden, müssen *beim Lernen* erst noch auf ihre Eignung für spezifische „Lebenswelten“ überprüft werden. Reflexion auf die Voraussetzungen von Personen, Zielgruppen oder gesellschaftlichen Institutionen verlangt somit eine Öffnung auf den „allgemeinen Wissensvorrat der Gesellschaft“.

So hat der Lehrende nicht primär für die Vermittlung geeigneter Inhalte zu sorgen oder vorher festgelegte Lernergebnisse zu garantieren (BMW Lernstatt 1983, 6), sondern seine Aufgabe ist es vor allem, eine Gruppe in ihrem alltäglichen Lebenszusammenhang dabei zu unterstützen, sich über mögliche Veränderungsziele klar zu werden und diese in operationalisierbare Lernziele zu übersetzen. Dies setzt in der Regel eine soziale Intervention in ein Praxisfeld oder einen Lebensbereich voraus, mit der ein Prozeß der „kognitiven Umstrukturierung“ (Ulrich 1983) bei der Beschreibung der eigenen Problemlage eingeleitet werden kann. Dabei handelt es sich um „redefine-redesign“-Prozesse (Ulrich 1983) von sozialen Deutungsmustern (z.B. „Kontrollbewußtsein“) in realen Gruppen. Hierzu liegen bereits Erfahrungen aus der Zielgruppenarbeit (Schuchardt 1980; Schiersmann, Thiel 1981), aus lebenssituationsbezogener Erwachsenenbildung (z.B. der Weg aus dem „Scheidungsschock“), vor allem jedoch aus tätigkeitsfeldbezogener beruflicher Weiterbildung vor. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf Konzeptionen wie das „Lernstatt-Konzept“ (Cloyd u.a. 1974; BMW Lernstatt 1983; Riegger 1983) oder auf Berichte im Themenheft „Präventive Intervention im Betrieb“ (psychosozial 20, 1983).

Als *gesamtgesellschaftliche Funktion* bewirkt Reflexion weitreichende Veränderungen im Selbstverständnis von Lehren und Lernen und in Strukturen und Prozessen der Weiterbildung. Es wird in Zukunft vor allem darum gehen, für

immer neue Lebensbereiche, Personengruppen und Organisationen spezialisierte Lernprozesse zu konzipieren und anzuleiten, mit denen die Betroffenen die problematisch gewordenen Bedingungen des eigenen Selbstverständnisses und des eigenen Handelns erkennen und beeinflussen können. In diesem Zusammenhang hat angewandte Gruppendynamik eine doppelte Bedeutung. Einerseits stellt sie die erste Konzeption dar, mit der reflexive Lernprozesse organisiert und der Selbststeuerungscharakter überindividueller Systeme bewußtseinsfähig wurde (z.B. Prozeßanalyse). Die Entdeckung dieser neuen Dimension kollektiven Lernens steht in vielen Bereichen der Erwachsenenbildung noch aus – insofern hat diese Impulswirkung der Gruppendynamik noch heute ihre Bedeutung. Andererseits beziehen sich gruppendynamische Lernprozesse auf einen Bedingungsrahmen, der eine Zwischenebene zwischen subjektivem Erleben und anonymen sozialen Großstrukturen darstellt und der sich daher außerordentlich für soziale Intervention eignet.

Neben gesellschaftlicher Selbst-Thematisierung (Reflexion) drückt sich die reflexive Funktion von Erwachsenenbildung auch in Formen der *Reflexivität* aus, d.h. in einer *Rückbezüglichkeit von Prozessen* auf ihre eigenen Elemente. Erwachsenenbildung ermöglicht Reflexivität von gesellschaftlichen Prozessen vor allem über ihre Spezialisierung auf die Organisation von solchen Lernprozessen, die bislang noch undifferenzierte Bestandteile des Alltags waren. Erwachsenenbildung wird erst dann als funktional spezifizierte gesellschaftliche Leistung erkennbar, wenn man berücksichtigt, daß das Lernen von Erwachsenen selbst nichts Neuartiges darstellt und in jeder Gesellschaft stattfindet. Neu ist hingegen, daß auch für Erwachsene Lernen als funktionaler Sonderbereich ausdifferenziert und dadurch rationaler Steuerung zugänglich wird. Es geht somit nicht um die grundsätzliche Erfahrung, daß „Lernen niemals endet“, sondern darum, daß der bisher noch geringe Anteil, den *organisiertes Lernen* innerhalb der Erwachsenensozialisation einnahm, seit einem Jahrhundert zunehmend sich selbst verstärkend – wenn auch ungleichmäßig verteilt – anwächst (Weingart 1975, 43). Der steigende Orientierungsbedarf ist ein deutliches Anzeichen, daß Prozesse elementaren Lernens (i.S. von ungeplantem Wandel von Personen, Gruppen und Institutionen) in immer mehr Bereichen nicht mehr der aktuellen Problemlage und damit den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden können. Erforderlich wird daher Beschleunigung und Rationalisierung von Prozessen des Verlernens, Umdenkens und Neulernens innerhalb aller beteiligten Generationen, wobei sich diese Prozesse allerdings je nach Zugehörigkeit zu einer spezifischen Altersgruppe in der entsprechenden „sozialen Lagerung“ (Mannheim 1970, 522ff.) außerordentlich verschieden darstellen. Dies verlangt einen sich selbst vergewissernden Rekurs auf die jeweils gegebenen Voraussetzungen des Lernens der betroffenen Gruppierungen, d.h. reflexive Prozesse zur Klärung und Verbesserung der Lernvoraussetzungen (Lernen des Lernens) sowie der Lernkonzeptionen (Lernen des Lehrens).

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß der gesellschaftliche Diffe-

renzierungsprozeß überall dort, wo bisher selbstverständliches Wissen (Alltagswissen) problematisch wird, neue *Wissensstrukturen* hervorbringt und dabei *elementares Erfahrungswissen*, das aus „natürlichen“ Handlungsvollzügen gewonnen wurde, defizitär werden läßt. Mit dieser Unterscheidung ist folgendes gemeint:

- „Elementares Lernen vollzieht sich unabsichtlich-beiläufig aufgrund von Erfahrungen bei einem Verhalten, das andere Ziele verfolgt. Das Gelernte erscheint dann als eigene oder als zugetragene Erfahrung anderer. ... Es läßt Ausnahmen und Durchkreuzungen zu und macht sich dadurch in hohem Maß gegen Widerlegung und Enttäuschung immun. Erfahrungswissen ist daher traditionell orientiert, sucht Sicherheit in Fixierungen, die etwa auftretende Änderungsanlässe so lange wie möglich ignorieren, und umgibt sich mit einem Hilfsgerüst von mehr oder weniger elastischen Enttäuschungserklärungen und -zurechnungen“ (Luhmann 1970, 94).  
 „Die Ausdifferenzierung des Lernvorganges zu einem zielbewußt betriebenen Erwerb von Kenntnissen ändert den Wissensstil tiefgreifend, denn sie legt es nahe, den Lernprozeß als solchen zu organisieren und zu rationalisieren. Das führt zur Ausbildung von Merkregeln, Begriffen und Begriffssystemen, die nicht nur der Erlebnisverarbeitung, sondern auch dem Lernen und Behalten dienen ...“ „Wer zu lernen gelernt hat, kann auch umlernen. Das nach Regeln des Lernens Gelernte gehört nicht im gleichen Maße zu seinem Selbst wie die eigene Erfahrung. Es kann daher leichter abgestoßen werden, und eine Kritik durch andere trifft nicht so persönlich wie die Widerlegung eines Wissens, das als eigene Erfahrung dargestellt wurde“ (Luhmann 1970, 94 f).

Nun sollte die Unterscheidung zwischen elementarem und intentional betriebenen Lernen nicht auf den Gegensatz zwischen „Wissenschaft“ und „Alltag“ verschoben werden. Vielmehr wird gegenwärtig erkennbar (z.B. über Wissenschaftssoziologie und Wissenssoziologie), daß auch berufliche Sozialisation (sogar im Wissenschaftssystem) auf elementare Lernprozesse nicht verzichten kann, während gleichzeitig das tägliche Leben in weiten Bereichen in immer höherem Maße von intentionalen Lernprozessen rational strukturiert wird und damit reflexiv wird. Kennzeichnend für die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung scheint vielmehr das *Vordringen systematischer Wissensformen* in immer neue Lebensbereiche zu sein, ohne daß sich dies noch als „Wissenschaftsorientierung“ im herkömmlichen Sinne beschreiben ließe. Es geht nicht nur um eine *intellektuelle* Rekonstruktion der je besonderen Wirklichkeit, sondern um ein systematisches „Lernen an Erfahrungen“, das auch „irrationale“ Anteile als bedeutungsvoll und situationsgemäß mit einbezieht, so daß alle Erfahrungsbereiche der Lebensführung für systematisches Lernen erschlossen werden können. (Beispiele in bezug auf das Verhältnis von objektiver Kontrolle und Kontrollbewußtsein bei Hohner, Hoff 1983 sowie bei Orendi, Papst 1983.)

Damit wird der Geltungsbereich organisierten Lernens prinzipiell grenzenlos,



ebenso wie der Umfang möglichen Wissens, das gelernt werden kann, sich nicht mehr auf einen Lehrkanon besonders gebilligten Wissens begrenzt. Das hat jedoch einschneidende Konsequenzen für die Struktur von Lernprozessen und das Rollenverständnis von Lehrenden. Es läßt sich auf die Frage zuspitzen, wie der Expertenstatus des Lehrenden begründet wird, wenn er seine Kompetenz weder aus einem Inhaltsbereich (Fach) noch aus übereinstimmender Praxiserfahrung herleiten kann.

Reflexivität als gesellschaftliche Funktion drückt sich daher darin aus, daß Erwachsenenbildung ihre bislang dominierende *Reproduktionsfunktion* erst auf der Grundlage eines Geflechts vorgeschalteter Lernprozesse wahrnehmen kann, mit denen zunächst die Voraussetzungen für organisiertes Lernen geschaffen werden. Dieses reflexive Vorgehen hat den entscheidenden Vorteil, daß sich Erwachsenenbildung nun auf Ziele und Inhalte beziehen läßt, die extern über didaktische Planung nicht antizipierbar waren. Die institutionelle Leistung von Erwachsenenbildung besteht in diesem Zusammenhang darin, überall dort herkömmliche Formen elementaren Erfahrungslernens in organisierte Lernprozesse umzuformen, wo sie in traditionellen Fixierungen defizitär geworden sind. Eine solche Aufgabe bleibt noch relativ überschaubar, solange sich die Umwandlung von Lernprozessen auf Inhaltsbereiche beschränkt, die aus Schule und Fachausbildung bereits aufbereitet vorliegen (z.B. Sprachunterricht). Das überwältigende Ausmaß der Aufgabe wird jedoch dort in vollem Umfang erkennbar, wo traditionelle Lehrinhalte als „Wissen“ sozial irrelevant sind oder wo überhaupt erst einmal erarbeitet werden muß, worauf sich die Lernprozesse im einzelnen zu beziehen haben (z.B. lebenssituationsbezogenes Lernen wie „Übergang ins Rentenalter“). Die komplexe Problematik, die sich hierbei stellt und die in ihren Konsequenzen bisher kaum übersehen werden kann, bildet gegenwärtig den Kern erwachsenendidaktischer Konzeptionsdebatten (Teilnehmerorientierung, Zielgruppenarbeit, Lebensweltbezug, Erfahrungslernen). Erschwerend kommt hierbei hinzu, daß sich derartige Lernprozesse nur dann sinnvoll von Therapiekonzepten und sozialpädagogischen Interventionsformen abgrenzen bzw. sich ihnen ergänzend zuordnen lassen, wenn genauer bestimmbar ist, was eigentlich das Spezifikum dieser Lernprozesse ausmacht. In diesem Zusammenhang erhält die Alltagsforschung, vor allem in ihrer wissenssoziologischen Richtung, den Charakter von Grundlagenforschung.

Wenn man Gruppendynamik als „methodische Anleitung zur Überprüfung von Erfahrungszusammenhängen in sozialen Situationen“ (Dorst 1981, 49) definiert, so erhält Erwachsenenbildung in einem erweiterten Aufgabenverständnis die Funktion einer *propädeutischen Einübung* in Möglichkeiten reflexiven Lernens, mit der die Voraussetzungen weitergehender Lernprozesse geschaffen werden. Auf ein ähnliches Verständnis von Erwachsenenbildung zielt die gegenwärtige Diskussion zur Beratungsfunktion von Erwachsenenbildung oder zur Charakterisierung von Erwachsenenbildung als „Bildungshilfe“ (Siebert 1983). Es geht letzten Endes darum, daß die Klärung, was für die jeweiligen Personen, Gruppen und für institutionalisierte Lebensbereiche eigentlich „an-

gemessenes Lernen“ bedeutet, nicht „von außen“, d.h. pädagogisch intentional möglich ist. Für eine gemeinsame Klärung müssen statt dessen wiederum Lernprozesse „vorgeschaltet“ und „zwischen geschaltet“ werden, d.h., derartige komplexe Lernprozesse werden langfristig gegliedert und in einer Art Relaischaltung einer selbstreflexiven Steuerung unterworfen.

Erwachsenenbildung stellt somit einen institutionalisierten Funktionsbereich dar, in dem gesellschaftliche Lernprozesse, die bislang „blind“, d.h. unabsichtlich-beiläufig verliefen, einem übergeordneten Lernen zugänglich gemacht werden. Um diese Funktion wahrnehmen zu können, ist es jedoch notwendig, daß sich Erwachsenenbildung nicht auf traditionelle Formen des Lehrens und Lernens beschränkt, sondern in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen „Lebenswelten“ und mit „Beständen gesellschaftlichen Erfahrungswissens“ neue Organisations- und Arbeitsformen ausdifferenziert.

Die herkömmliche Erwachsenenbildung scheint von dieser Entwicklung allerdings überrollt zu werden (Weingart 1975, 36) und reagiert – ähnlich wie einst die Kirche – auf ihren gesellschaftlichen Funktionswechsel mit taktischen Anbaustrategien (Schelsky 1957, 172). Dennoch ist Erwachsenenbildung als gesellschaftliches Funktionssystem nicht mit den bisher vorherrschenden Institutionalformen gleichzusetzen. Wenn tatsächlich – wie hier thesenhaft begründet wurde – „Institutionalisierung von Dauerreflexion eine Grundfrage der modernen Sozialstruktur“ darstellt (Schelsky 1957, 165), so werden sich in noch stärkerem Maße neue Strukturen von Erwachsenenbildung herausbilden, die dieser Funktion entsprechen. Ansätze hierzu sind allenthalben zu erkennen. Es wird dabei vor allem um das Problem gehen, wie das ungeheure Ausmaß an Komplexität institutionell bewältigt werden kann, mit dem es die Organisation von Weiterbildung zu tun bekommt, wenn sie grundsätzlich für jeden Bedarf an systematischem Lernen in allen Lebensbereichen zuständig wird. Es liegt dabei auf der Hand, daß die sich abzeichnende Funktionsveränderung von Erwachsenenbildung nur dann in institutionalisierte Strukturen und Prozesse überführt werden kann, wenn sich auch *innerhalb* des Systems reflexive Mechanismen entwickeln lassen, mit denen die Komplexität, die durch die Ausweitung der systemrelevanten Umwelt entstanden ist, sinnvoll in das System „hineingenommen“ und dort fallweise „abgearbeitet“ werden kann. Dies weist darauf hin, daß Erwachsenenbildung seit geraumer Zeit unter steigendem Differenzierungsdruck steht, und zwar sowohl „makrodidaktisch“ d.h. in bezug auf Struktur und Prozesse der *Programmplanung*, als auch „mikrodidaktisch“, d.h. in bezug auf die Gestaltung und Steuerung von *Lernsituationen* innerhalb einer *Weiterbildungsveranstaltung*.

Für beide Problembereiche gehen von der Gruppendynamik Impulse und Lösungsansätze aus, die auf eine Neudefinition der Problematik hinauslaufen und damit eine grundsätzliche Umorientierung im Selbstverständnis und im Rollenprofil der Mitarbeiter bedeuten können. Kurz gesagt handelt es sich um ein verändertes Verständnis beim Planen von Lernprozessen und eine neuartige Auffassung von der Rolle des Lehrenden.

### III. Zur Entwicklung reflexiver Mechanismen in der Erwachsenenbildung

Für die weitere Argumentation ist es sinnvoll, eine Unterscheidung zwischen zwei Typen von Systembeziehungen vorzunehmen, nämlich

1. die Beziehung zum Gesamtsystem, dem das Teilsystem angehört (Funktion)
2. die Beziehung zu anderen Systemen einer systemspezifischen Umwelt (Leistung).

Der erste Beziehungstypus „Funktion“ war das Thema der vorangegangenen Überlegungen, während sich nun die Darstellung den Problemen und Lösungsansätzen zuwendet, die bei der Umsetzung der gesellschaftlichen Funktion in systemspezifische Leistungen auftreten.

Erwachsenenbildung wurde im vorangegangenen Abschnitt als ein gesellschaftliches Teilsystem charakterisiert, das sich auf die Wahrnehmung einer Funktion spezialisiert hat, die im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung zunehmend problematischer geworden ist und daher besonderer „Rationalisierung“ bedarf, nämlich auf die Systemintegration durch gesamtgesellschaftliche Reflexion und Institutionalisierung reflexiver Prozesse als Lernprozesse (Reflexivität). Da sich die Gesellschaft als Gesamtsystem bei funktionaler Differenzierung nur noch als Umwelt ihrer Teilsysteme integrieren läßt, hängt die Integrationswirkung von Erwachsenenbildung von der Kapazität ab, mit der sie die gesellschaftliche Komplexität zu berücksichtigen vermag – in einem Bild aus der Optik ausgedrückt: von der „Tiefenschärfe“ ihres Fokus und dem „Auflösungsvermögen“ ihres Rasters.

Nun stellt sich die Frage, wie sich die Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung in ihrem Leistungsaspekt auszudrücken vermag und welche Probleme dabei auftreten. Hierbei ist von Bedeutung, daß Leistungen, die an andere gesellschaftliche Teilsysteme und an „personale Systeme“ adressiert sind, nicht mit der gesellschaftlichen Funktion kongruent zu sein brauchen, sondern daß sie eine besondere Übersetzung benötigen, um den besonderen Voraussetzungen der anderen Teilsysteme zu entsprechen. Definitionsgemäß kann man im systemtheoretischen Verständnis nur dann von *Leistung* sprechen, wenn sie auch von anderen Systemen aufgenommen und verarbeitet wird. „Das setzt Übereinstimmung mit den normativen Strukturen und Kapazitäten des aufnehmenden Systems voraus oder die Fähigkeit, diese Aufnahmebedingungen im anderen System zu ändern“ (Luhmann 1982, 58).

Mit dieser generellen Beschreibung ist die besondere Leistungsproblematik von Erwachsenenbildung getroffen, nämlich das, was in der Didaktik als *Problem der Passung* (Tietgens, Weinberg 1981, 34) *zwischen organisierten Lehrangeboten und möglichen Lerninteressenten* (Adressaten) diskutiert wird und was zu immer neuen konzeptionellen Überlegungen führt (Mader, Weymann 1979; Schöffter 1981).

Die Passungsproblematik stellt sich in der Erwachsenenbildung gleichzeitig auf unterschiedlichen Systemebenen, nämlich bei bildungspolitischen Entschei-

dungen, in den Institutionalformen, bei der Programmplanung, bei der Veranstaltungsvorbereitung, vor allem aber in der unmittelbaren Interaktion und Kommunikation in den Lerngruppen. Kennzeichnend ist hierbei ein Ausmaß an „Faktoren-Komplexion“ (Winnefeld 1967, 34), das jedes lineare Steuerungsverfahren wirkungslos macht. Hinzu kommt, daß die Ausweitung der Zuständigkeit von Erwachsenenbildung auf alltagsbezogene Lernprozesse auch eine einseitige Orientierung am Expertenstatus (Wissen, Ausbildung) des Lehrenden zunehmend problematischer erscheinen läßt. Die Passungsproblematik wird dadurch von beiden Seiten her verschärft, und durch den wachsenden Umfang der zu berücksichtigenden Faktoren wird die begrenzte Verarbeitungskapazität des Systems bei weitem überfordert. Dies sind Bedingungen, die in der Weiterbildungspraxis zu Orientierungsverlust und Funktionsstörungen führen und die meist mit einer unzureichenden Institutionalisierung der Erwachsenenbildung erklärt werden.

Andererseits geht aus der Funktionsbeschreibung von Erwachsenenbildung als reflexivem Mechanismus der Gesellschaft hervor, daß es sich bei dem Passungsproblem nicht um eine entwicklungsbedingte und damit behebbare Strukturschwäche der bisherigen Institutionalformen handelt, sondern vielmehr um ein *konstitutives Merkmal*. Das jeweils feststellbare Passungsproblem läßt sich in einem größeren Zusammenhang als *Operationalisierung der Reflexionsfunktion* von Erwachsenenbildung interpretieren. Es stellt sich daher nicht die Frage, wie das Passungsproblem methodisch vermieden oder organisatorisch aus der Welt geschafft werden kann, sondern ganz im Gegenteil ergibt sich für die Erwachsenenbildung die strukturelle Aufgabe, das Passungsproblem auf verschiedene Umweltbereiche hin zu spezifizieren und immer wieder aufs neue fallweise abzuarbeiten. Aus dieser Einschätzung läßt sich die Hypothese formulieren, daß Erwachsenenbildung umso wirkungsvoller in der Lage ist, ihre gesellschaftliche Funktion in Leistung umzusetzen, wie sie über ihre verschiedenen Institutionalformen so differenziert und umfassend wie möglich gesellschaftliche Konsensstörungen als Passungsproblem zwischen sich und verschiedenen Umweltbereichen so zur *Inszenierung* zu bringen vermag, daß sich derartige „Störungen“ über den „binären Code“ Wissen – Nichtwissen als Lernprobleme umformulieren und bearbeiten lassen. In bezug auf die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung reicht es daher nicht aus, wenn einzelne Passungsprobleme einseitig und begrenzt gelöst werden (Leistungsaspekt der Reproduktionsfunktion), sondern es gilt, die Passungsproblematik gerade überall dort zur *Darstellung* zu bringen, wo sie zunächst nicht lösbar erscheint, weil dadurch überhaupt erst gesellschaftliche Integrationsstörungen als Lernprobleme thematisiert, d.h. reflexionsfähig werden. Dies verlangt ein Aufgaben- und Rollenverständnis bei den Mitarbeitern, das sich von der traditionellen Lehrerrolle – als ein Vermittler von bereits gesichertem Wissen und Kompetenzen – sehr deutlich unterscheidet und einem gruppendynamischen Arbeitsverständnis zumindest in bezug auf die Schlüsselqualifikation nahekommt. Es geht darum, daß auftretende Störungen und Schwie-

rigkeiten zwischen Personen, Gruppen und institutionalisierten Lebensbereichen nicht durch planvolles Ausblenden und didaktische Außensteuerung vermieden werden, sondern daß sie in einem dafür geeigneten Rahmen (setting) als Anlaß zur lernenden Auseinandersetzung genommen werden, ohne daß bereits „Lösungen“ dafür bereitstehen. Gruppendynamik erhält in diesem Zusammenhang eine herausragende Bedeutung, weil sie die methodischen Voraussetzungen bietet, um „das Miteinander von Menschen als dynamischen Prozeß zu analysieren, zu beschreiben, zu begreifen und zu verändern“ (Dorst 1981, 49).

Im folgenden soll nun an einer Gegenüberstellung von zwei Perspektiven verdeutlicht werden, daß die strukturelle Berücksichtigung der Reflexionsfunktion für das Aufgabenverständnis und das Rollenprofil der Mitarbeiter eine grundsätzliche Umorientierung verlangt, die gleichzeitig Ausdruck eines generellen Wandels in bezug auf Formen gesellschaftlicher Steuerung ist.

#### *Erste Position: Passung als extern zu lösendes Steuerungsproblem*

Die erste Position ist dadurch gekennzeichnet, daß man davon ausgeht, daß eine gelungene Lehrveranstaltung vor allem eine Frage der guten – alle Faktoren berücksichtigenden – Vorbereitung ist. Es gilt daher, möglichst alle didaktischen Gesichtspunkte theoretisch zu klären, um sie bei der Vorbereitung und Steuerung der Lernprozesse praktisch berücksichtigen zu können.

P. Heimann (1965, 9) ist hierfür charakteristisch, wenn er meint, daß es darauf ankäme, „alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen. Dabei ist grundsätzlich die *Totalerfassung aller im Unterrichtsgeschehen wirksamen Faktoren* angestrebt“ (Hervorhebung O.S.). Ganz im Sinne dieser Auffassung wurden in der Didaktik immer komplexere *Antizipationsmodelle* entwickelt, wobei man sich bemühte, sie z.B. auf lerntheoretischer bzw. curriculumtheoretischer Grundlage zu perfektionieren, um die Komplexität des Passungsproblems mit entsprechend differenzierten Steuerungsverfahren auffangen zu können. Hier stieß man allerdings rasch an die „Grenzen des Wachstums“, d.h. an Kapazitätsgrenzen der Planungs- und Steuerungsressourcen.

Das Problematische dieses Planungskonzepts liegt nicht allein in der Einseitigkeit, mit der alle didaktischen Entscheidungen aus der Perspektive der „Anbieter“ und der Lehrenden getroffen werden, sondern grundsätzlich bereits in der Prämisse, daß ein Strukturmodell der *Vorbereitung* mit der sozialen Realität der Lehrveranstaltung überhaupt identisch sein könne (Mader 1975, 75).

Die Vorstellung, daß das Passungsproblem primär über professionelle Planungsverfahren gelöst werden könne, ruft die Schwierigkeiten hervor, die sie zu lösen vorgibt, d.h., die Schwierigkeiten der Passung werden durch einen „strukturellen Autoritarismus“ (Mader 1975, 75) geradezu produziert – oder

zumindest verstärkt.

Alle Versuche, das Passungsproblem über eine Optimierung von Antizipation (Tietgens 1980) zu lösen – und dazu gehören auch gruppendedynamische Arbeitsformen und eine verbesserte soziale Kompetenz der Leiter –, können innerhalb dieses Rahmens immer nur auf die Funktion hinauslaufen, eine vom Lehrenden definierte Realität mehr oder weniger gezielt durchzusetzen. Innerhalb dieser Deutung von Lehren und Lernen erhält – unabhängig von subjektiven Absichten einzelner Leiter oder Teilnehmer – die gruppendedynamische Kompetenz notwendigerweise einen instrumentellen Charakter. Damit braucht kein Werturteil verbunden zu sein – wichtig ist allerdings, zu erkennen, daß sich damit das grundsätzliche Problem der Passung weiterhin als Anforderung an den Leiter und an sein fachliches Vermögen bzw. Unvermögen stellt. Gruppendedynamische Kompetenz bedeutet daher in diesem Verständniskontext die Fähigkeit, „funktionale“ Verhaltensweisen frühzeitig fördern bzw. „dysfunktionale“ auflösen zu können (Tietgens 1980, 186f).

Die Verbindung von gruppendedynamischen Verfahren mit einer technokratischen Planungs- und Leitungsphilosophie ist sicher ein wichtiger Grund dafür, daß gruppendedynamische Konzeptionen nur unter Vorbehalten und selten explizit in situations- und handlungsorientierten Didaktikmodellen Berücksichtigung finden. Andererseits wird hieraus auch erkennbar, daß das besondere Interesse an Spielen und Arbeitstechniken nicht auf ein Mißverständnis zurückgeht, sondern darauf beruht, daß Gruppendedynamik adaptiert wurde, ohne daß ein gleichzeitig notwendiger Wechsel in den Leitvorstellungen (ein „Paradigmenwechsel“) stattfand. Trotz derartiger Verbesserungen bei den planerischen und situationsbezogenen Steuerungsinstrumenten hat sich die Passungsproblematik in der Erwachsenenbildung weiterhin verschärft, und zwar vor allem, weil sich die bisherigen Steuerungsformen als völlig unzureichend erweisen, wenn es sich um Lernprozesse handelt, über die vorher keine oder nur unzureichende Informationen bestehen (z.B. Bildungsarbeit mit „Problemgruppen“). Mit diesen Lerngruppen muß sich Erwachsenenbildung aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung jedoch zunehmend auseinandersetzen.

### *Zweite Position: Passung als intern zu regelndes Interaktionsproblem*

Die im vorigen Abschnitt skizzierten Probleme des technokratischen Steuerungsmodells führen dazu, daß das Passungsproblem einerseits strukturell verschärft, aber gleichzeitig nur in seinen symptomatischen Auswirkungen in Form von „Störungen“ erfahren wird, ohne daß das jeweils zugrundeliegende Problem selbst thematisiert und bearbeitet werden kann. Mit dieser Vorgehensweise werden den Teilnehmern bedeutsame Lernmöglichkeiten vorenthalten, die in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen „Passungsproblem“ gegeben wären. Gleichzeitig aber verstärken sich dabei die Steuerungsanforderungen an den Leiter.

Diese sich selbst verstärkende Problematik, d.h. die Notwendigkeit, mit der aus externen Steuerungsmaßnahmen weitere Kontroll- und Lenkungsanforderungen nachfolgen, stellt keinesfalls ein spezifisch pädagogisches Problem dar, sondern ist Ausdruck einer generellen Problematik, von der mittlerweile alle gesellschaftlichen Steuerungsprozesse berührt werden. Angesprochen wird der zur Zeit stattfindende Prozeß des Umdenkens von technokratischer zu kybernetischer Problemsicht (Vester 1980; Capra 1982; Watzlawick 1981; Jantsch 1982). Es geht hierbei vor allem um die Einsicht, daß kollektive, systemhaft „vernetzte“ Prozeßstrukturen zwar durch isolierte Steuerungsmaßnahmen einseitig *beeinflussbar*, nicht jedoch in dem Sinne *steuerbar* sind, daß die erzielten Wirkungen und vor allem die vielfältigen Folgewirkungen den ursprünglichen Intentionen entsprechen. Zu beobachten ist vielmehr, daß mit der Intensivierung von Steuerungsimpulsen vielfältige Nebenwirkungen entstehen, was wiederum flankierende Steuerungsmaßnahmen nach sich zieht, andererseits aber gleichzeitig die Regelungskapazität rasch überfordert. Diese gegenwärtig noch ungelöste Problematik spitzt sich zwar in dem Konflikt zwischen Ökonomie und Ökologie als „Umweltproblem“ bedrohlich zu, dennoch drückt sich hier nur besonders nachdrücklich aus, was von ganz grundsätzlicher Bedeutung ist: die Notwendigkeit zum Umdenken in bezug auf alle komplexen Steuerungsprobleme. Davon ist auch die Weiterbildung betroffen. Es besteht ein Bedarf an Selbstregelungsmechanismen, mit denen das bisher linear-kausale Denken in zyklisch verlaufende miteinander verbundene Suchbewegungen überführt werden kann.

Dies gilt auch für die Organisation von Weiterbildung, in der z.B. in Form von *Spiralcurricula* (vgl. z.B. Schuchardt 1980, in der die Krisenverarbeitung als Lernprozeß als Abfolge von Spiralphasen beschrieben wird) neuartige Strukturen organisierten Lernens entwickelt werden, die sich von antizipatorisch gesteuerter Lernplanung prinzipiell unterscheiden.

Gruppendynamik kommt in dem skizzierten Entwicklungszusammenhang eine geradezu epochale Bedeutung zu. Sie ist Ausdruck eines neuen Verständnisses gesellschaftlicher Lernprozesse, in dem demokratietheoretische, kybernetische und feld- bzw. systemtheoretische Sichtweisen in eine Gesamtperspektive einmünden. Hieran hat die Didaktik der Erwachsenenbildung noch nicht Anschluß gewinnen können, obwohl sie in den Entwürfen zu einer handlungstheoretischen Didaktik in dieselbe Richtung zielt. Bei Autoren wie Mader (1975, 1979), Siebert (1983) oder Schuchardt (1980) steht die Didaktik der Erwachsenenbildung nicht mehr unter dem Anspruch, ein möglichst umfassendes Antizipationsmodell für den Planenden zu liefern, sondern sie versteht sich nun als eine „Theorie der Analyse der Lernsituation und der Intervention, die als Verknüpfung der Inhalts- und Beziehungsebene in der Interaktion der Lerngruppe als Austausch von Deutungsmustern des Alltagswissens erfolgt. Demzufolge rückt die Situationsanalyse ... unmittelbar in den Unterrichtskern vor, sie wird zum Realmodell in der Lernsituation“ (Schuchardt 1980 I, 58).

In den Konzeptionen einer handlungstheoretisch begründeten Didaktik wird

daher die Verdeutlichung und Bearbeitung des Passungsproblems zum primären Lernziel erklärt:

„Situationsanalyse ist nicht Vorarbeit von Weiterbildung, sondern selbst Weiterbildung“ (Mader 1975, 80).

„Das Curriculum ist nicht mehr input, sondern output des Unterrichts“ (Siebert 1974, 103).

Auffällig ist allerdings in diesem Zusammenhang, daß sich die Vertreter einer Situationsorientierung in der Erwachsenenbildung zwar betont auf „metakommunikative Kompetenz“, Intervention auf Voraussetzungen der Lerngruppe, wie z.B. auf die Kommunikations- und Interaktionsstruktur und auf die Klärung von Situationsdeutungen beziehen, daß sie sich dabei jedoch gleichzeitig demonstrativ von Konzeptionen und Verfahren der Gruppendynamik distanzieren (Mader 1975, 118; Schuchardt 1980, 375). Dies weist auf erhebliche Verständigungsprobleme zwischen Vertretern der angewandten Gruppendynamik und Didaktikern der Erwachsenenbildung hin.

#### **IV. Konturen eines neuen Aufgabenverständnisses**

Wenn das Passungsproblem als *Thema der Lernsituation* aufgefaßt wird, das nicht methodisch überspielt oder als Störung „gelöst“ werden soll, sondern als reales Problem der Verständigung ernst genommen und von allen Beteiligten geklärt und bearbeitet wird, so hat dies weitreichende Konsequenzen für das Aufgabenverständnis von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Dies zeigt sich besonders in einer veränderten Zielrichtung der Veranstaltungsplanning und -vorbereitung.

- Als erstes entfällt die bisher symptomatische Furcht vor einer zu großen „Heterogenität“ der Lerngruppe in bezug auf Eingangsvoraussetzungen und Lerninteresse der Teilnehmer. „Homogenität“ der Lerngruppe ist ein Erfordernis technokratischer Steuerung, das gleichzeitig eine stark reduzierte Möglichkeit des Lernens erzwingt.

In einem neuen Verständnis bedeutet Planung nicht notwendigerweise Verminderung von Komplexität, sondern geradezu ihre Vermehrung, wenn daraus realistische Lernprozesse zu erwarten sind. „Die Wirklichkeit ist komplex; größere Komplexität (nicht Kompliziertheit) bedeutet daher, daß Planung realistischer wird“ (Jantsch 1982, 364).

- Wenn es eine wichtige Funktion von Erwachsenenbildung ist, die Gesellschaft für ihre Mitglieder „offen zu halten“, ohne dabei deren Verständigungs- und Orientierungsvermögen zu überfordern, so wird es zu einer zentralen Planungsaufgabe, schöpferische Prozesse möglichst frei untereinander in Wechselwirkung treten und ihre eigene Ordnung finden zu lassen. Allerdings verlaufen diese Lernprozesse nicht überschaubar und linear nachvollziehbar, sondern zirkulär und über krisenhafte Umbruchsituationen, so z.B. wenn für den einzelnen schlagartig das „Wollen des



Wollens wieder erwacht, das bei einer Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder im Sozialisationsprozeß abgebaut wurde“ (Schuchardt 1980 I, 57), oder wenn die Berücksichtigung von neuen Sichtweisen und neuen beruflichen Kompetenzen im Tätigkeitsfeld das bislang sichere Selbstverständnis erschüttert und daraus Orientierungsverlust und krisenhafte Zuspitzungen erwachsen. In bezug auf derartige, für das Lernen notwendige Orientierungskrisen (Schüle in 1977; Mader 1975; Schuchardt 1980) hat der Lehrende eine Schutz- und Stabilisierungsfunktion zu übernehmen, sei es unmittelbar, sei es durch methodische Vorkehrungen, wodurch die Lerngruppe diese Funktion übernehmen kann. Ein solches Verständnis, demzufolge Krisen als notwendige Phasen des Lernprozesses aufgefaßt und methodisch bearbeitet werden, stellt etwas weitgehend Neues für die Rolle eines Kursleiters in der Erwachsenenbildung dar. Es verlangt ein professionell gesichertes „methodisches Wächteramt“, das sich nicht auf die Erreichung inhaltlich beschreibbarer Lernziele bezieht, sondern auf die *Wahrung vereinbarter Grenzen* (Lehr-/Lernkontrakt bzw. Beratungsvereinbarung), was wiederum voraussetzt, daß die Vereinbarungen und Grenzen ausgehandelt, reflektiert und immer aufs neue überprüft werden. Gleichzeitig verlangt ein derartiges Aufgabenverständnis methodisch bewußten Einsatz von *Formen der Krisenintervention*, wobei dies allerdings ein etwas dramatisierender Begriff ist, weil sich je nach „Tiefenniveau“ (Harrison 1971) der Konzeption erhebliche Abstufungen in der Komplexität der Anforderungen feststellen lassen. Grundsätzlich gilt herauszuheben, daß Weiterbildung als Organisation von Prozessen der Krisenverarbeitung aufgefaßt wird.

- Weiterhin ist kennzeichnend, daß der Leiter nicht mehr die alleinige *Verantwortung* für das Gelingen einer Aufgabe, das Erreichen individueller Lernziele oder für einen befriedigenden Sitzungsverlauf trägt (vgl. Doerry 1981, 52f). Seine Verantwortung bezieht sich primär auf die Gewährleistung eines lernförderlichen Rahmens („setting“), zu dem methodische Prinzipien, professionell begründete Normen und bestimmte Strukturvorgaben gehören (z.B. Wechsel zwischen Kleingruppe und Plenum, Kallmeyer 1981). Was innerhalb dieses Rahmens geschieht, ist weder im einzelnen zu antizipieren, noch soll es zentral gesteuert werden. Jeder Anwesende ist für das, was gelernt werden bzw. was vermieden werden soll, selbst verantwortlich. Dies zeigt sich u.a. auch daran, daß Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit nur noch sehr bedingt ein Kriterium für Erfolg bzw. Mißerfolg ist. Der Leiter ist nicht dazu da, die Teilnehmer zu „motivieren“ oder sie zufriedenzustellen – er ist primär für Reflexionshilfen verantwortlich, wobei auch Unzufriedenheit ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses sein kann.
- Mit dem hier skizzierten Aufgabenverständnis wird keineswegs an Vorstellungen einer leiterlosen, „sich selbst führenden Gruppe“ (vgl. Doerry, Breloer, Striemer 1971) angeknüpft. Diesem Konzept lag eine antiautoritäre Bewer-

tung von formalisierten Leitungsfunktionen zugrunde, wobei das Auflösen der Leiterrolle paradoxerweise über (z.B. gruppensdynamische) Verfahren bewirkt werden sollte, für die wiederum der Leiter Experte war. Dies führt zu Formen von „Emanzipations-Manipulation“, mit denen das Strukturproblem Leiter/Teilnehmer auf eine höhere Ebene verlagert wird und was Probleme der Doppelbindung auslöst.

Hier jedoch geht es um eine neuartige Auffassung von Führungsfunktionen, die eine Leitung von Lerngruppen keineswegs überflüssig macht – wenn auch auf bestimmte Teile der Rolle verzichtet werden kann (Doerry 1981, 54). Die Aufgabe des Leiters beschränkt sich auf Anregung und Unterstützung von Verfahren der Selbststeuerung, wobei er primär die Funktion eines „Katalysators“ (Jantsch 1982, 367) übernimmt. Er „führt“ nicht, sondern er nimmt gelegentlich Einfluß, um in eine lernförderliche Richtung verlaufende Prozesse zu verlängern, während er ergebnislose Prozesse nach einiger Zeit unterbrechen muß. So kann er zugleich Wechselwirkungen zwischen Prozessen verstärken (Beisp. bei Kallmeyer 1981, insbesondere 76). Ein derartiges Aufgabenverständnis wird generell als *soziale Intervention* bezeichnet. Hierin drückt sich die Zielrichtung einer Leiterrolle aus, die nicht mehr auf einzelne Personen, sondern auf ein Beziehungsgeflecht (soziales Feld) bezogen ist. (Beispiele in: Präventive Intervention im Betrieb, psychosozial 20, 1983.)

Der *Interventionscharakter von Weiterbildung* kommt auf unterschiedlichen didaktischen Entscheidungsebenen zum Ausdruck. Er zeigt sich in übergeordneten Rahmenbedingungen einer Einrichtung, läßt sich im Verhältnis zwischen Bildungseinrichtung und Umwelt räumlich bestimmen, erweist sich im politischen Selbstverständnis und prägt schließlich die Form der Beziehung zwischen Pädagogen und Teilnehmern.

1. Auf der Ebene von Richtzielen, übergeordneten Rahmenbedingungen und Programmkonzeptionen hat ein Interventionskonzept zur Konsequenz, daß aus dem Bildungsauftrag operationale *Aktionsziele* abgeleitet werden, die sich in einzelnen Organisationsformen und Maßnahmen der Einrichtung konkretisieren. Diese Ausrichtung setzt gleichzeitig eine sichere Einbindung der Pädagogen in die Einrichtung und den Schutz vor Sanktionen voraus.
2. Andererseits läßt sich der Interventionscharakter auch *räumlich* bestimmen. Er zeigt sich dann in dem Ausmaß oder in der Intensität, wie eine Bildungseinrichtung mit ihren Veranstaltungen und Arbeitsweisen in „gesellschaftliche Subsysteme“ vordringt und dort bereits durch die Tatsache, daß überhaupt Bildungsangebote gemacht werden und Lernen auf situationsspezifische und problemorientierte Weise organisiert wird, eine strukturelle Veränderung der sozialen Situation eintritt.

Als Beispiel für den räumlichen Aspekt von Interventionen lassen sich alle Aktivitäten von Bildungseinrichtungen nennen, die „ex muros“ gehen, besonders aber Veranstaltungen in Altenheimen, Gefängnissen und psychiatrischen Kliniken, Weiterbildungs- und Freizeitangebote in Neubaugebieten,

Sanierungsbezirken oder in Ballungsräumen der Freizeitindustrie sowie tätigkeitsfeldbezogene berufliche Weiterbildung. Der räumliche Aspekt interventionistischer Weiterbildungskonzeptionen wird für Pädagogen dadurch zum Problem, daß sie ihr „Dabei-Sein“, ihre Anwesenheit begründen müssen und dadurch unter Legitimationsdruck geraten können.

3. Weiterhin läßt sich der Interventionscharakter einer Einrichtung *politisch* bestimmen. Überall da, wo sich eine Einrichtung in Konflikte und manifeste Probleme ihrer Umwelt einmischt und über das verbale Thematisieren von gesellschaftlichen Konflikten und deren Ursachen hinaus durch *aktive Einflußnahme* Partei ergreift, läßt sich von sozialer Intervention durch Weiterbildung sprechen. Parteinahme bedeutet in diesem Zusammenhang die Übernahme von Verantwortung für die initiierten Aktivitäten, denen gerade bei ernsthaften Konflikten Sanktionen und Pressionen folgen. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, politische, ökonomische und rechtliche Verantwortung für die Auswirkungen handlungsorientierter Weiterbildung zu übernehmen, ist ein wichtiges Kennzeichen von sozialer Intervention und gleichzeitig Ausdruck eines konsequenten politischen und sozialen Engagements.

4. Schließlich erweist sich der Interventionscharakter von Weiterbildung auch auf der Ebene der zwischenmenschlichen *Beziehungen*. Wenn Intervention im größeren politischen oder institutionellen Rahmen einen Einfluß auf den Status quo der Macht- und Einflußstruktur bedeutet, so stellt sich dies in der zwischenmenschlichen Interaktion als bewußter Einfluß auf die Formen dar, in der Menschen miteinander umgehen.

Weiterbildung trägt daher immer dann starke interventionistische Züge, wenn man traditionelle Verhaltensweisen und Deutungsmuster bewußtmachen und ansprechen will, d.h. wenn die soziale Situation von Personengruppen durch eine neue Form pädagogischer Beziehung problematisiert und langfristig in ihren Strukturen verändert werden soll. Soziale Intervention findet somit auf der interpersonalen Ebene bereits dann statt, wenn der Pädagoge nicht zu einer konventionellen „Passung“ der gewohnten Verhaltensweisen und sozialen Deutungsmuster bereit ist, sondern bei den Teilnehmern die bestehenden Einstellungs- und Verhaltensstrukturen durch ein geeignetes methodisches „setting“ außer Kraft setzt und sie damit reflexionsfähig macht. Dabei ist von Bedeutung, wie er sich bei der Zielbestimmung der Mitwirkung der Teilnehmer vergewissert, weil daraus abzulesen ist, wie *direktiv* eine Intervention ist.

Reflexives Lernen ist außerordentlich voraussetzungsvoll und verlangt „propädeutische Lernerfahrungen“ in anderen Bereichen, da es z.B. in einem konkreten Vorhaben nicht möglich ist, komplexe Basisqualifikationen sozusagen als „Vorlauf“ zu erarbeiten, um erst danach zur „eigentlichen“ Aufgabe zu kommen.

Nur innerhalb eines langfristig geplanten sozialen Wandels wird es möglich sein, die Voraussetzungen für kollektives Lernen in dem beschriebenen Sin-

ne zu schaffen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß Erwachsenenbildung zugleich Element und bewegender Mechanismus innerhalb einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung ist, deren Verlauf von der Co-Evolution einander beeinflussender Prozesse abhängt. Insofern ist Erwachsenenbildung in ihrer Reflexionsfunktion Ausdruck *und* Bedingung von Entwicklungen in gesellschaftlichen Bereichen, mit denen sie in ein Wechselverhältnis eintritt. Hierauf den „Fokus“ der Aufmerksamkeit zu richten, war das besondere Anliegen dieser Überlegungen.

### Literaturhinweise

- Berger, P., Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt: Fischer, 1970.
- BMW Lernstatt. Informationsbroschüre der BMW AG. München, 1983.
- Breloer, G.: Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, G.; Dauber, H.; Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1980, 8-112.
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett, 1976.
- Capra, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. München: Scherz, 1983.
- Cloyd, H., Kasprzik, J.; Überhorst, R.: Lernstatt – Erfahrungen und Folgerungen aus einem Projekt in der deutschen Automobilindustrie. Berlin: cooperative arbeitsdidaktik Selbstverlag, 1974.
- Doerry, G., Breloer, G.; Striemer, R.: Zur Kontrolle gruppenspezifischer Störfaktoren im Hochschulunterricht. Gruppenspezifische Dynamik 1971, 2, 254-267.
- Doerry, G.: Soziale emotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen. In: Doerry, G. u.a.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1981, 9-62.
- Dorst, B.: Das Problem der Qualifikation und der Kompetenz in der Gruppenspezifischen Dynamik. Gruppenspezifische Dynamik 1981, 12, 49-58.
- Dreizel, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart: Enke, 1968.
- Engel, P.: Japanische Organisationsprinzipien: Verbesserung der Produktivität durch Qualitätszirkel. Zürich: Verlag Moderne Industrie, 1981.
- Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim: Beltz, 1982.
- Geulen, D.: Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt: Suhrkamp, 1982, 24-74.
- Giere, W.: Gruppenspezifische Dynamik – ein Spiel ohne Folgen. Gruppenspezifische Dynamik 1970, 1, 284-304.
- Harrison, R.: Das Tiefenniveau in der Organisationsintention. Gruppenspezifische Dynamik 1971, 2, 116-133.

- Heimann, P.: Didaktik 1965. In: Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel, 1965 .
- Hohner, H.-U.; Hoff, E.-H.: Prävention und Therapie: Zur Modifikation von objektiver Kontrolle und Kontrollbewußtsein. psychosozial 1983, 20, 30-47.
- Horn, K.: Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren. Das Argument 1969, 50, 261-283.
- Jantsch, E.: Die Selbstorganisation des Universums. München: dtv, 1982.
- Kallmeyer, G.: Der Wechsel von der Kleingruppe ins Plenum. In: Doerry, G. u.a.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1981, 63-79:
- Lühr, V.; Schuller, A.: Legitimation und Sinn. Braunschweig: Westermann, 1977.
- Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung, Bd. I, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970, 92-112.
- Luhmann, N.: Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. Über die Kategorie der Reflexion aus der Sicht der Systemtheorie. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung, Bd. 2, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1975, 72-102.
- Luhmann, N.: Funktion der Religion. Frankfurt: Suhrkamp, 1982.
- Mader, W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Mader, W.; Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1975.
- Mader, W.; Weymann, A.: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannweiler: Burgbücherei Schneider, 1979, 346-376.
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 1970.
- Orendi, B.; Papst, J.: „Die Schere im Kopf“ – Erfahrungen mit kollektiven Analysen von Kooperationsbedingungen. psychosozial 1983, 20, 91-109.
- Riegger, M.: Lernstatt erlebt. Praktische Erfahrungen mit Gruppeninitiativen am Arbeitsplatz. Essen: Windmühle, 1983
- Sbandi, P.: „Feedback“ im Sensitivity-Training. In: Heigl-Evers, A. (Hrsg.): Gruppendynamik. Göttingen: Vandenhoeck, 1973.
- Schäffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1981.
- Schelsky, H.: Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar? Zeitschr. für evang. Ethik, 1957, 1, 153-174.
- Schiersmann, Chr.; Thiel, H.-U.: Leben und Lernen im Familienalltag. In: Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1981.
- Schmitz, E.: Leistung und Loyalität. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.
- Schuchardt, E.: Soziale Integration Behinderter, Bd. 1 u. 2. Braunschweig: Westermann, 1980.
- Schüle, J.A.: Selbstbetroffenheit. Über die Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt: Syndikat, 1977.

- 
- Senzky, K.: Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer, 1977.
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.
- Tietgens, H.; Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann, 1971.
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G.; Dauber H.; Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1980, 177-235.
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München: Juventa, 1981a.
- Tietgens, H.: Vorbemerkungen. In: Doerry, G. u.a.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1981b, 1-8.
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. In: Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1983 .
- Ulich, E.: Präventive Intervention im Betrieb: Vorgehensweisen zur Veränderung der Arbeitssituation. In: psychosozial 1983, 20, 48-70.
- Vester, F.: Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter, Stuttgart: DVA, 1980.
- Watzlawick, P.; Weakland, J.J.; Fisch, R.: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern, Stuttgart, Wien: Huber, 1974.
- Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, 1981.
- Weingart, P.: Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen – zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 46. Stuttgart: Klett 1975, 36-52.
- Winnefeld, F.: Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld. München, Basel: Reinhardt, 4. Aufl. 1967.

Jochen Kade

## **Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie**

### **1 Vorbemerkung**

Bildungsprozesse verlaufen nicht nach dem Muster zielgerichteten Handelns, auch wenn es angesichts des Nadelöhrs pädagogischer Institutionen zuweilen so erscheint. Die Andersartigkeit ihrer Bewegungslogik tritt besonders in Situationen biographischen Umbruchs zu Tage, wenn auf der Grundlage einer ihres Inhalts beraubten und verbrauchten Subjektivität eine neue Zukunft gesucht wird. Beim berufstätigen Mann entsteht dieses biographische Vakuum mit gewisser Regelmäßigkeit nach seiner Pensionierung, bei der Hausfrau, wenn die Kinder älter und selbständig werden. Der Gesamtzusammenhang dessen, was in solchen Situationen getan wird, hat eine Form diffuser Zielgerichtetheit. Im Rückblick erst wird erkennbar, wie sich durch die Besonderheit der einzelnen Handlungen hindurch die Biographie insgesamt verändert hat. Den einzelnen Handlungen sieht man ihre später generalisierbare Bedeutung nicht unmittelbar an. Sie verdichten sich nicht zu Handlungsketten, sondern brechen immer wieder ab und beginnen an anderer Stelle von neuem. Unter dem Aspekt des biographischen Bildungsprozesses erscheinen sie zufällig und beliebig, ihr Zusammenhang scheint zunächst diffus zu sein. Ich will im folgenden versuchen, den Ablauf des biographischen Bildungsprozesses einer Frau aus ihren Handlungen heraus zu rekonstruieren (1). Sie kommen dabei als Form von biographischen Inhalten und Motiven in den Blick. Nur auf dieser Ebene läßt sich m.E. begreifen, wie sich das für biographische Bildungsprozesse konstitutive Verhältnis der Bewältigung alltäglicher Handlungssituationen einerseits, der Wiedergewinnung einer eigenen Biographie andererseits entfaltet. Diese Rekonstruktion soll nicht subsumtionslogisch, sondern in der Sprache des Falles geleistet werden (2). Daher wird sich erst erweisen müssen, daß der Begriff der *diffusen Zielgerichtetheit* A.s Bildungsbiographie nicht äußerlich ist. Im Hauptteil analysiere ich den Bedeutungsgehalt der kalendarischen Reihenfolge von A.s Handlungen. Auf deren Verhältnis zur Abfolge des Interviews gehe ich anschließend ein.

### **2 „Zunächst war es nur mal raus, und dann war aber irgendwie schon auch ein Suchen dabei, aber nicht so bewußt.“**

Als A. zum erstenmal nach der Schulzeit wieder etwas lernen will und die Volkshochschule besucht, ist sie Ende 30, fast 20 Jahre verheiratet und als

Hausfrau tätig. Sie hat drei Kinder zwischen 13 und 15 Jahren und lebt wohlsituiert in einem Eigenheim. A. steht am Ende einer Lebensphase, die durch einen doppelten Verlust gekennzeichnet ist. Altersmäßig erreicht sie die sog. Lebensmitte, an der man sich der begrenzten Dauer des eigenen Lebens bewußt wird, den vergebenen Möglichkeiten nachtrauert und sich noch mal eine neue Zukunft zu geben versucht. Man merkt, man wird alt. A. bringt ihre individuelle Erfahrung dieser allgemeinen Situation deutlich zur Sprache. Auf meine Frage nach dem Alter fragt sie zurück:

A: Muß das sein?

I: Nein, es muß nicht sein, wenn Sie es nicht sagen wollen.

A: Ja, also über 40. (1/14-16)

Eine Dialogszene, die nicht frei von Situationszwang ist, aber dennoch A.s widersprüchliches Verhältnis zu ihrem Alter erkennen läßt. ‚Es gefällt mir zwar nicht, daß ich über 40 bin, und eigentlich fühle ich mich auch noch nicht so alt. Aber was soll's, ich bin nun mal über 40, egal wie ich mich fühle und ob es mir gefällt oder nicht. Ich muß es eben hinnehmen. Warum soll ich es dann verschweigen.‘ Zugleich verändert sich A.s soziale Situation durch das Älterwerden der Kinder. Deren zunehmende Selbständigkeit reduziert das familiäre Handlungsfeld, aus dem A. als Hausfrau und Mutter vor allem ihr Selbstbewußtsein gewinnen und in dem sie sich praktisch verwirklichen konnte. Dieses soziale und biographische Vakuum ist der objektive Grund für A.s subjektives Motiv zum Besuch der Volkshochschule:

Das war eben jetzt wo die Kinder größer sind und man mehr Freiraum hat und meint halt mit diesem Freiraum dann den irgendwie wieder auffüllen zu müssen. Dadurch ist das entstanden. (36/14-17)

A. stellt es so dar, als seien die Kinder zunächst die treibende Kraft gewesen:

Die Kinder haben immer gesagt: Mensch, mach doch was. Warum machst Du denn nichts. Die haben mich eigentlich immer unterstützt. Ich glaube, das war für mich anfangs auch was mir geholfen hat. Also einfach zu sagen: Ich muß ja gar nicht immer hier sein, ich muß ja nicht alles nur für die Familie machen, ich kann ja auch mal wieder was für mich machen/ Ja/Wenn die Kinder es nicht so krass gesagt hätten, ich glaube, da wäre ich noch lange nicht draufgekommen. (37/19-27)

Und damit beginnt ein scheinbar diffus verlaufender Bildungsprozeß, dessen Zielgerichtetheit A., *solange sie drinsteckt*, nicht zu erkennen vermag.

### *Zwei schnell vergessene Kurse in der Volkshochschule*

Zuerst – vom Interview aus gesehen etwa 3 bis 4 Jahre zurück – besucht A. in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft einen VHS-Kurs mit dem Thema ‚Das Lernen lernen‘ und anschließend einen zweiten, dessen Titel sie nicht mehr erinnert. In beiden Kursen macht A. eine fast traumatische Erfahrung:



Da hat mich der Kurs frustriert, weil ich gemerkt habe, Mensch, ich finde überhaupt keinen Weg zu den anderen. Ich bin total isoliert, und das hat mich richtig in Panik versetzt. Dann bin ich echt, unheimlich lange habe ich dann nichts mehr gemacht. (53/25-29)

A. geht aus dem Haus und in die Volkshochschule aus einem Interesse am Thema des Kurses. Die Verarmung ihrer familialen Handlungssituation bringt den Wunsch, wieder berufstätig zu werden. Aber A. hat Angst, nicht mehr lernen zu können. Denn als Hausfrau, meint sie, ist ihre Lernfähigkeit restlos verkümmert:

Ich habe ja die ganzen, praktisch 20 Jahre jetzt mein Gehirn praktisch überhaupt nicht mehr trainiert/Ja/Was hier läuft, das läuft halt irgendwo schematisch und automatisch ab.

Es kennzeichnet A.s ersten Handlungsschritt, daß sie versucht, sich auf ein Ziel hin und gewissermaßen grundlegend zu verändern; ganz im Gegensatz zur Offenheit, mit der sie später in die Volkshochschule geht. A. will wieder berufstätig werden, hat aber Angst, durch ihr Hausfrauendasein im Kopf eingerostet zu sein, und beschließt daher, das ‚Lernen zu lernen‘. D.h., sie schiebt der Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf noch eine allgemeine Phase vor, wodurch sie die Berufstätigkeit zugleich noch von sich abhält.

Im Kurs merkt A. nun, daß das Lernen gar nicht ihr Problem ist, sondern ihre soziale Einkapselung. Ich denke, man kann A.s Erfahrung in diesen beiden Kursen in einer Spiegelung ziemlich plastisch wiedergeben. Im ersten Viertel des Interviews erzählt sie von einer Frau, die in einem Selbstbehauptungskurs überhaupt nicht zurechtgekommen und dann einfach weggeblieben ist. A. war mit ihr „unheimlich beschäftigt“ (16/17-18):

Sie hat also ständig gelacht, hat also ihre, man merkte an dem, was sie erzählte, daß sie unheimliche Probleme hatte. Hat aber ständig gelacht, und hat es gar nicht als eigentliches Problem dargestellt, sondern als Selbstverständlichkeit. (16/18-22) Es ging ja um Selbstsicherheit/Ja/, die hat ihr wirklich total gefehlt. Sie war so richtig, richtig hat man so gemerkt, die macht für ihre Familie alles, aber sie selber zählt überhaupt nicht. Das kam so ein bißchen raus... Ja, sie hat gesagt, sie wäre nur durch Zufall in den Kurs gekommen, weil sie irgendwas machen wollte, und sie hätte nicht gewußt, was, und man hätte ihr diesen Kurs empfohlen, und sie hat dann gleich nach der ersten Stunde oder nach der zweiten, glaube ich, schon gesagt, ja, sie wäre hier wohl falsch. Meiner Ansicht nach konnte sie mit der Situation nicht umgehen. (17/15... 26)

Als sie sich an ihre ersten Kurse erinnert, erinnert sie sich auch wieder an diese Frau. Es kommt ihr der Gedanke: „Vielleicht habe ich das auch mit dieser Frau so mit empfunden, weil ich das Gefühl hatte, genau so oder so ähnlich warst du ja auch damals, oder so ähnlich ging es dir auch“ (54/35-38). Nimmt man A.s Erzählung als Bild ihrer Lebenssituation, so ergibt sich als Grund ihres Bildungsprozesses die Erfahrung, daß sie überhaupt nichts bedeutet, daß sie ein Niemand ist. „Du kannst ja gar nicht auf andere zugehen, du kannst ja

gar nicht dich mit anderen unterhalten, du bist ja so winzig klein“ (54/18-21), sagt A. von sich selbst. Diese Erfahrung macht A. in dem Moment, da der soziale Raum der Familie sich verengt und ihr damit die Möglichkeit nimmt, ihr Ich und ihre sozialen Bedürfnisse in der Familie aufgehen zu lassen. Jetzt merkt sie, daß ihr eigenes Selbst völlig zusammengeschrumpft ist, und zugleich spürt sie die Unfähigkeit, aus sich herauszugehen und mit anderen Kontakt aufzunehmen. A. kennzeichnet ihre Situation zu Hause in der Zeit der ersten beiden Kurse als die vollständiger Isoliertheit:

Ich meine, ich hatte damals auch eine schwierige Zeit, ich war sowieso hier zu Hause total isoliert und hatte kaum Kontakt zu draußen und das war also einige Jahre. Und dann hatte ich echt Schwierigkeiten/hm/ mit anderen in Kontakt zu kommen. (54/13-17)

Diese Unfähigkeit, auf andere zuzugehen, hätte A. wahrscheinlich zu Hause zurückgehalten, weil die Volkshochschule ein Ort ist, an dem man anderen Menschen begegnet:

Ja, und man ist halt dann ziemlich direkt unter lauter Fremden. Wenn man dann sowieso schon Schwierigkeiten hat, dann ist es irgendwo, es gehört dann schon unheimlich Mut hin, erstmal da hinzugehen, überhaupt sich unter Fremde, unter Leute zu wagen. (55/5-8)

Geht man davon aus, daß A.s soziale Schwierigkeiten in dieser Zeit das zentrale Problem sind, dann ist ihre Aufmerksamkeit für ihre Lernprobleme vordergründig. Indem sie mit der Erwartung in die Volkshochschule geht, das Lernen zu lernen, versucht sie sich über den Kern ihrer Erfahrung in dieser Lebenssituation hinwegzusetzen. In den Kursen jedoch wird sie von ihrem eigentlichen Problem eingeholt und macht die Erfahrung noch einmal, die sie schon von zu Hause kennt. Ihr zielgerichtetes Handeln basiert darauf, daß sie ein soziales Problem in ein sachliches verwandelt, ohne jedoch diese Verkehrung innerlich durchhalten zu können. Äußerlich merkt man ihr nichts an, weil sie ihre Gefühle ausreichend disziplinieren kann:

I: Haben Sie ihn durchgezogen den Kurs oder vorher abgebrochen?

A: Ich glaube schon, daß ich ihn fertiggemacht habe. An sich ist es nicht meine Art, irgendwas aufzuhören, wenn es mir nicht paßt. Ich könnte mich nicht erinnern, daß ich aufgehört habe – aber ich weiß, daß ich mich wahnsinnig unwohl gefühlt habe. (54/30-32 54/1-2)

Auch wenn es im Kurs nicht in Erscheinung getreten sein sollte: A.s Scheitern wirft einen Schatten auf die Rationalität ihres zielgerichteten Handelns. A. zieht sich danach ja auch erstmal für längere Zeit aus der Volkshochschule zurück. Aus der Perspektive ihres biographischen Bildungsprozesses läßt sich der falsche Weg, ihr Selbst zu gewinnen, zwar nicht legitimieren. *Aber dies Scheitern kann gerade zur Bedingung werden, daß A.s Entwicklung weitergeht.* Man stelle sich nur vor, A. wäre nicht diesen Umweg über ihr Interesse am Lernen gegangen, sondern hätte sich die Bedrohlichkeit der sozialen Situation in der Volkshochschule in aller Klarheit vor Augen geführt. Wahrscheinlich wäre sie dann zu Hause geblieben, ohne die zugespitzte Erfahrung ihrer so-

zialen Isoliertheit. Gerade indem A. ihr lebensgeschichtlich peripheres sachliches Interesse verfolgt, eröffnet sich ihr die Möglichkeit eines Fortgangs; denn ein Weg, der sich als Sackgasse erwiesen hat, auf den kann man keine Hoffnungen mehr setzen. Man muß umkehren, einen anderen Weg suchen, auf jeden Fall: sich bewegen.

### *Therapie*

Nach dieser deprimierenden Erfahrung beginnt A. eine Therapie. Ich vermute, daß die Bestätigung ihrer Kontaktunfähigkeit durch die Kurse Anlaß für die Aufnahme einer Therapie war, aber sicher nicht der Grund. Denn A. erzählt, daß sie schon einige Jahre „zu Hause total isoliert (war) und kaum noch Kontakt nach draußen“ (54/15-16) hatte. Von daher lassen sich die VHS-Kurse als Versuch interpretieren, der unmittelbaren Konfrontation mit sich selber noch auszuweichen und einen Weg zu gehen, der einen nicht als psychisch krank stigmatisiert. Sowohl die Absicht, das Lernen zu lernen, als auch die Orientierung an einem Beruf – auf den hin die Kurse ja ein Schritt sein sollten – dürften von A. und ihrer unmittelbaren Umgebung als akzeptable Strategie zur Bewältigung ihrer Lebenssituation angesehen worden sein. Daß A. den Schritt in die Therapie macht, läßt vermuten, daß sie selber schließlich keinen Ausweg mehr sah. Rückblickend fragt sie rhetorisch: „Ob ich damals alleine aus diesem Zustand rausgekommen wäre, weiß ich nicht“ (54/34-35). Vergleicht man A.s Grund für den Besuch der Kurse mit dem für den Beginn der Therapie, so zeigt sich eine Verlagerung vom scheinbar kognitiven in den unverdeckt emotionalen Bereich. Ihr Interesse für die Kurse begründet A. mit ihrer in der Familie verkümmerten Lernfähigkeit und der Angst, in vorgestellten Situationen zu versagen. Die Therapie wird aufgesucht aufgrund ihres Leidensdrucks und der Erfahrung von Eingeschlossenheit und Ausweglosigkeit. Daß sie danach wieder in die Volkshochschule geht, schreibt A. der Therapie zu:

Ja, dazu muß ich sagen, da lag also eine Therapie dazwischen, also eine Analyse, und da gewinnt man natürlich einiges an Mut und, naja, irgendwo wird da wieder was aufgebaut, da. (54/30-34)

Es wird nicht klar, ob A. eine Psychoanalyse oder eine Psychotherapie meint. Ich vermute jedoch, daß es sich eher um eine Therapie handelte, weil A. den handgreiflichen Erfolg so herausstellt und sie offenbar nicht allzulange (vielleicht eineinhalb Jahre) besucht hat. Später geht sie in analytische Gruppen: „Da lernt man also schon irgendwo auch selber ein bißchen da die Initiative zu ergreifen“ (22/21-22). Beides scheint die Form gewesen zu sein, in der A. ihre ersten Kurserfahrungen verarbeiten konnte. In den Kursen selbst war dies sicher unmöglich; zumal A.s psychisches Desaster dort, wie sie meinte, gar nicht bemerkt wurde. Mit dem offiziellen Thema hatte sie ja keine Schwierigkeiten, und zu ihrer sozialen Isolierung gehörte es, daß sie damals „gar nicht

in der Lage gewesen war, das zu äußern, das zu sagen“ (54/25-26). Auch VHS-Kurse im vortherapeutischen Bereich wären von A.s psychischer Situation sicher überfordert, wie der erwähnte Fall der Frau im Selbstbehauptungskurs zeigt.

### *Erste Berufssuche: Schwesternhelferin und Werbedame*

Durch die beiden VHS-Kurse wollte A. sich für die Möglichkeit einer neuen Berufstätigkeit vorbereiten. Sie wollte das Lernen lernen; hatte also offenbar nicht vor, in ihren alten Beruf zu gehen. Einige Zeit nach den Kursen – ein halbes bis eineinhalb Jahre später – nimmt die Berufsorientierung konkretere Gestalt an. Folgende Erzählung faßt die Situation zusammen:

15, 16 und 17 – nee, als die Jüngste 14 war, da fingen so meine ersten Versuche an, da einen Beruf zu suchen. Da habe ich also überlegt, Arzthelferin und was weiß ich alles. Und das war aber alles so so, was eben nicht vom Innern, von der Erfahrung her kam, sondern das war alles bloß vom Kopf überlegt worden. Ach ja, und dann habe ich noch eine Ausbildung als Schwesternhelferin gemacht, um zu sehen, was sich da so tut. Also überall rumexperimentiert und ausprobiert. (36/19-26)

Die Art der Beurteilung ihrer vergangenen Berufssuche läßt darauf schließen, daß A. damals entweder noch nicht mit der Therapie begonnen hatte oder diese noch fruchtlos geblieben war. Denn zwischen vom ‚Kopf‘ und von der ‚Erfahrung‘ bestimmten Aktivitäten zu unterscheiden und letztere zu den einzig richtigen zu erklären, darin läßt sich unschwer die Sprache und Denkweise (einseitig) therapeutisierter Individuen erkennen. Diese Polarisierung zwischen Kopf, damals, falsch einerseits und Erfahrung, heute, richtig andererseits prägt A.s Bild der Vergangenheit. Was sie hervorhebt, ist die Diffusität ihrer damaligen Berufsaktivitäten. Zuerst erinnert sie sich an ihren Plan, Arzthelferin zu werden; dann fällt ihr die Ausbildung zur Schwesternhelferin ein und schließlich, daß sie ja zuvor noch als Werbedame für eine Keksfirma gearbeitet hat.

In der Erzählung nennt A. unter den ‚ersten Versuchen‘ den der Arzthelferin, betont aber, daß dies nur einer der erwogenen Berufe war. Warum sie sie nicht im einzelnen nennt, kann mehrere Gründe haben: es lohnt nicht der Mühe oder sie erinnert sich nicht; beides Zeichen ihrer Bedeutungslosigkeit. Im Grunde – so A.s abschließendes Urteil – waren alle Wege falsch, weil „bloß vom Kopf überlegt“ (36/23). Auch die Ausbildung zur Schwesternhelferin stellt A. als eine der vielen Initiativen dar, die eigentlich alle bedeutungslos waren: beliebiges Ergebnis hilf- und zielloser Suche. Noch einmal faßt A. mit dem letzten Satz dieser Äußerung ihr vernichtendes Urteil formelartig zusammen: „Also überall rumexperimentiert und ausprobiert“ (36/25-26). Das ist so etwas wie ein Schlußwort. Ihm widerspricht es, daß A. der Ausbildung zur Schwesternhelferin anschließend positive Seiten abgewinnt: „Ja, das mit der Schwesternhelferin, das war vor 2 Jahren. Das war so der erste wirkliche Ansatz. Der hat mir auch unheimlich Spaß gemacht“ (36/29-31). A.s Pauschalverurteilung

ihrer Berufssuche scheint ein Akt der Distanzierung zu sein; Vergangenheit wird weggeschoben, als handle es sich um das abgeschlossene Leben einer anderen Person. Aber warum ist A. den Weg der Schwesternhelferin nicht gegangen, obwohl sie dafür vier Wochen einen Kurs besucht hat und wieder von den „14Tage Praxis im Schwesternkurs“ schwärmt, daß er „unheimlich viel Spaß gemacht“ (52/22-23) hat?

Als Grund für ihre Tätigkeit als Werbedame nennt A. die Gelegenheit, eigenes Geld verdienen zu können. Dahinter steht keine ökonomische Notwendigkeit, sondern ihre Abhängigkeitserfahrung. A. geht es um die Symbolkraft selbstverdienten Geldes. Ich frage sie, ob das Geldverdienen eine Rolle gespielt hat.

Nee, das hat eigentlich nie eine Rolle gespielt, also nicht notgedrungen/hm/. Der Wunsch war schon da irgendwo, ach, ich möchte auch mal unabhängig und selbständig sein und das Gefühl haben, also, ich bringe jetzt auch was; obwohl ich hier zu Hause auch unheimlich viel gearbeitet habe, gerade hier im Haus und so. Aber das ist trotzdem irgendwas anderes, ob man jetzt von außen irgendwie Geld kriegt oder ob man das so einfach in Anspruch nimmt, nicht. (37/3-11)

Das Motiv des Geldverdienens steht jedoch nur in lockerem Zusammenhang zur Tätigkeit als Werbedame. Ebenso gut hätte A. sich ihr Geld mit anderen Arbeiten verdienen können, für die sie nichts hätte lernen müssen. Daß A. mit der Werbetätigkeit anfängt und nicht mit dem Schwesternkurs, steht sicher im Zusammenhang mit ihrer Angst, das Lernen verlernt zu haben. Andererseits ist es verwunderlich, daß A. zu dieser Zeit eine Tätigkeit wählt, die sie mit vielen fremden Menschen zusammenbringt und von ihr verlangt, auf diese zuzugehen. Denn sie hatte ja gerade die traumatische Erfahrung ihrer sozialen Inkompetenz gemacht. Daß sie sich jetzt noch einmal aus der Isolation der Familiensituation in eine gegenüber der Volkshochschule größere Öffentlichkeit wagt, scheint mir eine erklärungsbedürftige Handlung. Zwei Motive könnten zusammenkommen: Zum einen A.s Gefühl, zu Hause eingegengt zu sein, und ihr „Drängen nach draußen“ (7/19), zum anderen gerade das soziale Versagen und der Versuch, diese deprimierende Erfahrung nicht so stehen zu lassen. Die Tätigkeit als Werbedame wäre die Form, in der A. erfahren kann, daß sie doch fähig ist, auf andere Menschen zuzugehen. Als Werbedame kann A. in der Öffentlichkeit sein, ohne Angst vor ihrer sozialen Isolation haben zu müssen. Denn die *Pseudosozialität* von Werbedamen setzt gerade voraus, daß man seine wahren Gefühle verbirgt und sich nicht authentisch verhält. Mit dem Vorhaben, als Schwesternhelferin zu arbeiten, bezieht sich A. auf den anderen, mit ihrer biographischen Situation verbundenen Anspruch; nämlich, wieder etwas lernen zu müssen. Auch dieser Aspekt ihrer Situation war in den ersten beiden VHS-Kursen schon thematisch. Mit dem Schwesternkurs ist A. einen Schritt weiter gegangen. Nicht ums Lernen des Lernens geht es, sondern die Situation wird ernst: Es geht um den Erwerb von theoretischen Kenntnissen und praktischen Fähigkeiten für eine Berufstätigkeit. A.s Erfahrungen

im Schwesternkurs sind unterschiedlich. Die Praxis bringt ihr „unheimlich viel Spaß“ (52/22-23); mit der Theorie hat sie Schwierigkeiten, aber mit der Hilfe anderer kommt sie redlich zurecht. Die soziale Situation der Tätigkeit als Werbedame ist der absolute Gegensatz zur Familiensituation. In der Tätigkeit als Schwesternhelferin setzt sich die Mutter- und Hausfrauenrolle fort. A. würde nur den Kontext ihres Handelns verändern, aber weiter von derselben Handlungsstruktur bestimmt werden. Statt ohne Bezahlung in der Familie die Helferfunktion auszuüben, würde diese nun konstitutiv für ihre Berufsrolle sein. Wieder würde A. ihr Selbstbewußtsein aus der dienenden Unterordnung unter andere gewinnen müssen, die ihrer Hilfe bedürfen. Die Tätigkeit als Schwesternhelferin würde A. also ermöglichen, die Leidenserfahrung zu überdecken, daß sie selber nichts wert ist. Als Werbedame würde A. die Erfahrung ihrer sozialen Unfähigkeit nicht ernst nehmen; als Schwesternhelferin nicht die Erfahrung, selber gar nichts zu sein. *Beide Berufsperspektiven wären daher strukturell regressive Lösungen des biographischen Handlungsproblems.* Sie sind keine tragfähige Grundlage für die Reorganisation von A.s Leben. Dennoch sind sie keineswegs beliebige Schritte ihrer Bildungsbiographie. Sie weisen ihr zwar keine neuen Perspektiven; aber indem A. den Bereich fast systematisch durchschreitet, der keine Zukunft hat, kann sich der Nebel entfremdeter Interessen lichten. Willkürlich und diffus erscheinen die verschiedenen Berufsiniciativen nur, wenn man sie am Maßstab eindimensionaler Zielgerichtetheit mißt. Auch wenn A. nicht entsprechend handelt, ihr Anspruch geht offenbar dahin, sich solchermaßen zielgerichtet zu verhalten. Die Analyse ihrer Tätigkeit als Werbedame und Schwesternhelferin zeigt, daß damit eine Bildungsphase zuende geht, in der A. die Zukunft noch von den Strukturen der Vergangenheit her zu entwerfen versucht. Die Bildungsbewegung diffuser Zielgerichtetheit zeigt sich hier als praktische Vergegenwärtigung einer abgelebten Vergangenheit. Eine Eingebundenheit in sie nennt sie Schritte in eine neue, andere Zukunft.

### *Biologisches Kochen und Selbsterfahrung in der Volkshochschule*

Zum Zeitpunkt des Interviews besucht A. seit einem Jahr erneut Kurse an der Volkshochschule. Im Rückblick hebt sie zunächst deren große Zahl hervor.

Ich war also in, in ziemlich vielen Kursen. (1/20-21) Ich glaube, ich habe so ziemlich jeden Kurs mal mir angeschaut, was sich da so tut und was da läuft, einfach informationshalber. (1/26-28)

Man darf A.s quantitative Zusammenfassung wohl nicht wörtlich nehmen. Denn das Programm einer großstädtischen Volkshochschule – und um die handelt es sich – ist zu umfangreich, als daß man auch nur in annähernd so viele Kurse reinschnuppern könnte, wie die Mengenangabe ‚ziemlich jeder‘ verlangt. Mit ihr beschreibt A. also offenbar keine tatsächliche Gegebenheit, sondern sie drückt ihr inneres Verhältnis zu den Kursen aus. Deren Zusammenhang ist

für A. nur als quantitative Ordnung begreifbar; eine Ordnung, in der die qualitativen Unterschiede zwischen den Kursen ausgelöscht sind. Von solchen Quantitäten ausgehend, gelingt es nicht, einen in sich differenzierten Zusammenhang herzustellen. Die Zeit in der Volkshochschule zerfällt in zufällige, bloß empirisch aufeinander folgende je besondere Kurse. „Also angefangen vom biologischen Kochen bis über Yoga bis Selbstverwirklichung“ (1/30-31). Wie in der Erzählung über die Berufssuche kehrt auch hier in der sprachlichen Darstellung A.s *Erfahrung der Strukturlosigkeit* wieder. A. hat zwar ein latentes biographisches Interesse, aber es ist zu unbestimmt, um Auswahlkriterium für die Kurse sein zu können. Die Kehrseite der Offenheit ist A.s Orientierungslosigkeit. Weil sie sich für alles zu interessieren meint, werden die Kurse beliebig. Womit sie anfängt, erscheint als biographisch bedeutungslos, ein bloß empirisches Faktum.

Hm, und dann (das Programm) durchgeblättert, was würde mich interessieren. Es war eigentlich so ziemlich alles (Lachen), und dann habe ich halt angefangen. (2/3-5)

A. beginnt ihre zweite VHS-Phase mit dem Kurs übers biologische Kochen. Daß sie ihn gerade besucht, ist keineswegs zufällig, sondern Ergebnis eines im Alltag mit Unterbrechungen gewachsenen Interesses. Angeregt durch eine Freundin, hatte A. sich aus einem Buch anzueignen versucht, wie man biologisch kocht, jedoch mit unbefriedigendem Resultat. Sie gibt die neue Kochkunst wieder auf, bis ihr die Tochter noch einen Anstoß gibt:

Dann kam meine Tochter mal damit von einer Freundin. Da haben wir also Weihnachten so Plätzchen gebacken. Ja, und so hat sich das allmählich dahin entwickelt, daß ich mich entschlossen habe, in den Kurs zu gehen. (2/23-27)

Bezogen auf ihre biographische Suche erscheint der Kochkurs zunächst als ein willkürlicher Schritt, keinesfalls als Anfang eines Bildungsprozesses. Für A. fallen beide Betrachtungsperspektiven auseinander: Wenn sie von der Gesamtheit der Kurse spricht, verschwimmen die Unterschiede. Die Kurse haben ihre Bedeutung nur durch die große Zahl. Wenn sie von den besonderen Kursen spricht, kommt ihr quasi biographischer Zusammenhang nicht in den Blick. Ihn will ich im folgenden rekonstruieren, wobei ich vor allem auf den Kochkurs eingehe, weil er als Anfang eine besondere Bedeutung hat und sein biographischer Horizont am unscheinbarsten ist.

Mit dem Besuch des Kochkurses geht A. noch einmal in die Volkshochschule, den Ort, den sie mit „schrecklichen Erfahrungen“ vor zwei Jahren „panikartig“ verlassen hat. Damit nimmt sie der in den beiden Kursen gemachten Erfahrung des Scheiterns die Endgültigkeit. Welche Folgen solch Scheitern haben kann, erläutert A. in Anknüpfung an eine Erfahrung ihres Mannes. Ich denke, sie spricht auch für sich.

Auf der anderen Seite, denke ich mir, das war jetzt mal ein Versuch, und der ist jetzt gescheitert, und wenn er jetzt wieder soviel Mut hat, nochmal was anzufangen, wird es jetzt wahrscheinlich schwieriger, mit jedem Ver-

such, den man macht und wo man dann irgendwo sich wieder zurücknimmt, wird es glaube ich, schwieriger, was Neues anzufangen. (27/17-22)

Daß die deprimierenden Erfahrungen mit dem eigenen Selbst in den ersten beiden Kursen eine starke Nachwirkung haben, dafür spricht, daß A. sich an sie ja zunächst gar nicht erinnert. Offenkundig hat sie diese Erfahrung stark verdrängt, und dies, obwohl dazwischen eine Therapie liegt, von der A. sagt: „Und da gewinnt man natürlich einiges an Mut und, naja, irgendwo wird da wieder was aufgebaut“ (54/33-34). Strukturell gesehen ist es auf jeden Fall ein weiterer Schritt der Vergegenwärtigung und damit der Anerkennung der eigenen Lebensgeschichte, wenn man sich noch einmal in die Situation hineinbegibt, mit der man unangenehme Erfahrungen verbindet. Man vergegenwärtigt Vergangenes, das untergründig das Leben in der Gegenwart bestimmt. Damit öffnet man sich, um Neues zu beginnen.

Dies Neue ist beim Kurs über das biologische Kochen noch eng mit A.s bisherigem Leben verbunden. Sie erwirbt eine Handlungskompetenz, die sich (wieder) an der Rolle der Hausfrau und Familienmutter orientiert. Was sie ohnehin schon tut, nämlich zu kochen, wird durch eine ökologische Sichtweise angereichert. Verglichen mit der Berufssuche bedeutet der Kochkurs eine gegenläufige Strategie. Die Berufsperspektive bedeutet eine Ausweitung des Handlungsrahmens über die lebensgeschichtlich verfestigten Grenzen der Familie hinaus und eine Verschiebung des Lebenszentrums. Mit dem Kochkurs reagiert A. auf die zunehmende Entleerung ihres Lebens, indem sie verbliebene Handlungsmöglichkeiten ausgestaltet und verfeinert. Sie greift jedoch nicht auf etablierte kulinarische Traditionen zurück, sondern läßt sich von neuen kulturellen Trends anregen. Ja, zunächst versucht sie sogar, die Eßgewohnheiten in der Familie von Grund auf zu ändern, stößt aber damit schnell auf den Widerstand des Mannes und der beiden Söhne und wird nur von der Tochter unterstützt. Darin zeigt sich, daß das biologische Kochen für A. auch eine soziale Bedeutung hat. Es geht ihr nicht nur darum, die Langeweile der Routine zu durchbrechen und wieder Freude am Kochen zu gewinnen. So wie der Ehemann von draußen das Geld in die Familie bringt, hat sie *diesmal eine kulturelle Innovation eingebracht*. Ob biologisch gekocht wird oder nicht, wird zum Problem sozialer Anerkennung. Zunächst versucht A. ihr Selbstbewußtsein beinahe ausschließlich aus der Revolutionierung der Eßgewohnheiten zu gewinnen. Ihre rückblickenden Äußerungen:

Ich war immer in so einem Zwiespalt, soll ich das ganz durchsetzen gegen die anderen oder muß ich einen Kompromiß machen oder muß ich es ganz fallen lassen, und das war dann immer so ein Hin und Her... Irgendwo habe ich natürlich gedacht, ich muß jetzt in die Vollen, und habe das nur noch gemacht/Ja/. Dann kam natürlich von allen Seiten Protest. Ja, und jetzt ist es so, daß ich das gerade nach Lust und Laune mache, und auch mal wieder was anderes mache. Das läuft eigentlich jetzt ganz gut. (3/7...16)

Es gibt dem Kochkurs seinen besonderen biographischen Stellenwert, daß



er zwei Seiten von A. miteinander verbindet: ihre lebensgeschichtlich gewachsene Eingebundenheit in die Familie und ihre Suche nach einer Perspektive, die ihr eine neue Selbständigkeit bringt. Im Unterschied zu den verschiedenen Selbsterfahrungskursen, an denen sie später teilnimmt, bezieht A. sich durch den Besuch des Kochkurses noch nicht unmittelbar auf sich selbst. Vielmehr realisiert sie dieses Interesse, indem sie sich an der Handlungssituation der Familie orientiert. Diese Einbettung setzt einer biographischen Neukonstruktion allerdings Grenzen, wie der Protest gegen A.s Einführung neuer Eßgewohnheiten gezeigt hat. A.s Entwicklung bleibt im Sog der Familienverhältnisse.

Nicht zufällig beginnt gerade mit dem Kochkurs eine neue Bildungsphase, denn er ermöglicht A., zu Hause, in der Familie zu bleiben und zugleich aus den sie „beengenden Verhältnissen“ „nach draußen zu drängen“ (7/19). Inhaltlich setzt der Kurs die Familie voraus, in der A. ihre neuen Kochkünste anwenden kann. Durch die gesellschaftliche Form, in der A. sich die neuen Kenntnisse aneignet, gelangt sie in eine andere Welt, deren Kennzeichen nicht Enge, sondern Offenheit ist (3).

Im Interview nimmt A. meinen Einfall zur Brückenfunktion des Kochkurses zustimmend auf und spinnt ihn weiter:

Aber das finde ich jetzt interessant, das mit dem Kochkurs, daß ja was ist, was noch hier zu verwirklichen ist. Daß ich damit angefangen habe, das war so eine kleine Stütze ... Ja, ich gehe raus, aber ich tu ja was für zu Hause. Und dann war der weitere Schritt schon möglich, ja. Das stimmt sicher. (38/23-29)

Man kann die latente Bedeutung des Kochkurses darin sehen, daß er den Konflikt zwischen A. und ihrem Mann entschärft und für A. selbst den Schritt nach draußen verkleinert. Er ist eine *symbolische Grenzüberschreitung*. Leicht läßt sich ausmalen, wie gut er als Argument in Auseinandersetzungen taugt, die sich aus folgender Konstellation ergeben:

Nee, nee, ich meine verboten wird mir an sich nichts, aber ich weiß halt, daß meinem Mann z.B. das nicht gefällt, wenn ich sehr, also ich dränge unheimlich viel nach außen. Aber auch einfach deshalb, weil wir, also weil mein Mann möglichst viel Ruhe haben möchte und möglichst viel für sich sein möchte und nur so innerhalb der Familie. Also er hat wenig Ambitionen, irgendwo Kontakte nach außen zu suchen. Und bei mir ist das sehr stark. Und irgendwo gefällt ihm das natürlich nicht, wenn ich dauernd irgendwo unterwegs bin. Aber ich weiß, daß ich es brauche und er läßt mich auch. Ich gehe dann zwar mit ein bißchen ungesundem Gefühl, aber ich weiß, ich brauche das für mich. (7/17-27)

Zu berücksichtigen ist jedoch, daß A. hier schon die Erfahrungen z.B. des Selbstbehauptungskurses hinter sich hat und deswegen das Einverständnis ihres Mannes an Gewicht verloren hat, wenn sie eigene Wege geht. Aber auch in dieser Schilderung schlägt noch durch, wie stark A. sich mit der Perspektive des Mannes identifiziert. So spricht sie zunächst von ‚wir‘, obwohl es gerade

um einen Interessengegensatz zwischen ihr und dem Mann geht (Z.20). Auch wenn A. sich dessen nicht bewußt gewesen sein wird, bedeutet die Tatsache, daß sie den Kochkurs besucht, von vornherein mehr, als Fähigkeiten für die häusliche Küche zu erwerben. A. fängt etwas Neues an, ohne zu wissen, was sich ergibt. Aber es ist nicht absolut zufällig, in welcher Weise und wo A. neue Anregungen für ihr weiteres Leben bekommt. Zufällig wäre es, wenn solche Anregungen ihr plötzlich zu Hause kämen, nachdem ihr jahrelang nichts eingefallen ist. Die offene soziale Situation des Kochkurses an der Volkshochschule enthält in nuce die Möglichkeiten, von denen A. nachträglich erzählt. Sie macht mit anderen Menschen etwas zusammen, was ihr Spaß bringt: „Also für mich war das die erste Hilfe rauszukommen. Ich bin dann auch, ich habe das dann erweitert, und habe so mit einer Gruppe jede Woche eine Bergtour. Das wäre mir davor nie möglich gewesen. Das war so dieser Übergang“ (41/20-23). Sie belegt weitere Kurse, auf die sie wahrscheinlich allein nicht gekommen wäre oder in die sie sich nicht getraut hätte: „Ja, ja – und vor allen Dingen, da lernt man dann Leute kennen und die sagen dann auch, ja den und den habe ich gemacht und das war so und so, und dann denkt man, achja, das wäre auch was für dich. Und, naja, so kommt man automatisch zu mehr“ (5/20-23).

Was A. als ‚automatische‘ Entwicklung bezeichnet, hat sie in Wahrheit selber mit herbeigeführt; nicht in der Form zielgerichteten Handelns, sondern indem sie sich auf Entwicklungsmöglichkeiten einläßt, die im Kurs übers biologische Kochen latent schon verankert sind. Vordergründig verfolgt A. mit dem Besuch des Kochkurses zielstrebig ein auf ihre Alltagspraxis bezogenes Interesse. Die latente Bedeutung dieses Handlungsschrittes liegt auf der Ebene des biographischen Bildungsprozesses. A. geht ja in den Kochkurs auch, weil sie auf der Suche nach einem neuen Selbst ist, ohne zu wissen, welchen Inhalt es hat. Ihre Zielgerichtetheit kann daher nur diffus sein. Für A.s biographische Suche ist das bestimmte Thema des Kochkurses gleichgültig; im Grunde geht es nur darum, daß A. *in eine offene soziale Situation kommt, die Anknüpfungspunkte für weitere Bildungsschritte enthält*. Ein solcher Ort ist die Volkshochschule. Wenn man sie besucht, nimmt man aber immer an je bestimmten Kursen teil, die also beides sind: dieser selbständige Kurs mit einem bestimmten Thema und zugleich Teil des Bildungszusammenhangs, den die Volkshochschule als Ganzes darstellt. Prozessual realisiert er sich in der Reihe der Kurse, die man besucht. Die Strukturlogik dieser Abfolge kann thematischen Gesetzen folgen: z.B. vom Anfänger- zum Fortgeschrittenenkurs in Englisch; sie kann aber auch den Bewegungsgesetzen biographischer Bildungsprozesse folgen. An den Kochkurs schließt eine Reihe von Kursen an, in denen es um die Selbsterfahrung der Teilnehmer geht: Kurse für Yoga, Bioenergetik, Selbstbehauptung, über Sexualität. In diesen Kursen setzt sich einerseits A.s Orientierung am Zeitgeist der späten 70er Jahre fort: Ging es beim biologischen Kochen um eine neue, ganzheitliche Ernährung und die Verfeinerung der Geschmacksnerven, so ist das Ziel nun die Auflösung verkrü-

steter Beziehungsmuster und eine umfassende Sensibilisierung der Wahrnehmungs- und Erfahrungstätigkeiten. Andererseits vollzieht A. mit den neuen Kursen einen deutlichen Bruch. Zwar hatte sie mit dem biologischen Kochen bereits ihr Selbst zur Sprache gebracht; aber dies geschah noch in der Form familienbezogenen Handelns. Nunmehr bezieht sich A. unverhüllt auf sich und ihre *Selbstverwirklichung*. Sie geht offen ihren eigenen Weg, gestützt wahrscheinlich durch die Bekanntschaften, die sie in der Volkshochschule gemacht hat. Sie schafft sich mit diesen Kursen ein eigenes Reich jenseits der Familie und kann ihr Selbst verwirklichen, ohne sich immer zugleich aus der Perspektive der Familie bzw. ihres Mannes beurteilen zu müssen.

Zugleich entsteht eine neue biographische Handlungsstruktur. Hatte A. früher feste Ziele vor Augen, so bezieht sie sich nun auf die Volkshochschule aus einer Haltung erwartungsloser Offenheit heraus. Eine Haltung, die sicher auch Resultat der Selbsterfahrungskurse ist.

Also, wenn ich in einen Kurs gehe, dann habe ich eigentlich wenig Vorstellung, sondern da bin ich eigentlich nur offen für das, was kommt. Also ich gehe nicht mit einer, schon mit einer gewissen Erwartung hin, aber nicht jetzt gezielt. Also, ich möchte, daß sich irgendwas verändert oder sich, daß ich irgendwas erlebe, daß ich an mir irgendwas spüre/Ja/, aber wie das abläuft, worauf das hinausläuft, ist bei mir eigentlich relativ offen. (14/30-36; 15/1)

Beide Merkmale heben die Selbsterfahrungskurse von den früheren Kursen in der Volkshochschule, der Berufssuche und auch dem Kochkurs ab. Die Unterschiede zwischen ihnen verblenden vor dem Hintergrund der einschneidenden biographischen Bedeutung der neuen Bildungsaktivitäten.

Dennoch bleibt A.s Suche nach ihrem eigenen Willen weiter auf die Familiensituation bezogen. Man braucht sich nur vorzustellen, A. hätte in einem Bhagwan-Zentrum Selbsterfahrungskurse besucht. Dieselben Kurse hätten eine andere Bedeutung gehabt. Sie wären Teil einer viel weitergehenden Ablösung gewesen. Die Volkshochschule ist aber eine gesellschaftlich anerkannte, wenn auch von Männern zum Teil belächelte Institution. Was dort gemacht wird, mag männlichen Leistungsansprüchen nicht genügen, es gilt aber nicht als bloßer Spaß. Das Ziel bleibt auf jeden Fall, etwas zu lernen, denn der gesellschaftliche Auftrag der Volkshochschule ist die Bildung Erwachsener. Diese allgemeine Bestimmung strahlt auch noch auf Kurse aus, die einem traditionellen Verständnis nach nichts mit Bildung zu tun haben. Daher kann A. noch mit dem Einverständnis ihres Mannes rechnen, wenn sie intensiv unterschiedlichste Selbsterfahrungskurse besucht. Die Gefahr, daß sie ausufernd, gilt als gering, weil die institutionalisierte Öffentlichkeit einer gefürchteten Entfesselung des Ichs doch eher Grenzen setzt:

Ja, das wäre auch noch ein Schutz, aber wenn ich jetzt sagen würde, ich gehe in die Kneipe oder ich gehe jetzt ins Kino oder ins Theater oder so, das ist dann schon wieder mehr in Richtung Privatvergnügen. Aber Volkshochschule ist immer noch so irgendwas, naja, das ist so ein gewisser

Deckmantel. (39/1-5) Wenn ich einfach gesagt hätte, du hör mal, ich will jetzt raus, ich will unter Leute, ich gehe jetzt in die Kneipe oder ich gehe ins Cafe oder was weiß ich, dann hätte er mich sicher noch komischer angeschaut, als wenn ich sage, Du, ich habe heute Abend Kurs in der Volkshochschule, weil mich das und das interessiert/hm/. Das ist wieder ein gewisses Interesse da, das ist ja schon wieder was. Nicht nur einfach so lustig leben, oder was weiß ich, ich mache mir jetzt einen schönen Abend, sondern es ist ja was, irgendwas, was ich erarbeiten möchte oder was mein Interesse beschäftigt oder. (40/3-12)

Weil die Volkshochschule als Bildungsinstitution gesellschaftlich anerkannt ist, wird die Gefahr geringer, daß A. durch die Verfolgung der eigenen Interessen einen endgültigen Bruch mit der Familie herbeiführt. A. kann für gewisse Zeit ihre eigenen Wege gehen und behält dennoch die Möglichkeit, sich wieder in die Gemeinschaft der Familie zu integrieren. Ja, es scheint so, als sei es eine Bedingung gelingender Bildungsprozesse, daß über die Volkshochschule die Familienbande zunächst einmal gelockert werden. Rückblickend erkennt A. dies sehr klar.

Ich könnte mir auch vorstellen, in den Kursen, wo ich drin war, also außer Kochen, da geht es ja nicht so sehr um einen selber, wenn mein Mann dabei gewesen wäre, glaube ich, ich wäre nicht so frei gewesen. Also, ich denke jetzt z.B. gerade an den Sexualkurs, da ist doch unheimlich offen geredet worden, und ich glaube bestimmt, daß ich das anfangs, wenn mein Mann dabei gewesen wäre, nicht gekonnt hätte./hm/ Obwohl das nicht ausschließt, daß ich ihm das nachher dann wieder sage./Ja/ Aber in dem Moment selber/Jaja/war das zunächst mal so ein Schreck, den ich also nur alleine geschafft habe./Ja/ Und auch in Bioenergetik, in dem Kurs, wo ich da war, ich hätte mich nicht so verhalten können/hm/, weil man sich dann, glaube ich, irgendwo doch beobachtet, kritisiert fühlt, ich weiß es nicht. (45/3-18)

### *Von der Schauspielerin zur Atemtherapeutin*

Aus dem Bioenergetikkurs erwächst nun das, wonach A. seit dem Selbständigwerden der Kinder offenbar gesucht hat, nämlich eine Berufsperspektive. A. plant, sich für den Beruf der Atemtherapeutin ausbilden zu lassen. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie auch schon die ersten, wenn auch noch nicht erfolgreichen praktischen Schritte in diese Richtung unternommen. Nach den unbefriedigenden Erfahrungen der ersten Berufssuche war das Thema Beruf erst einmal zurückgetreten. Seinen Platz nahm die Selbsterfahrung ein. Sie wurde zum Inhalt einer zunächst weiter diffusen biographischen Neuorientierung. Rückblickend stellt A. es so dar, daß sie zu all ihren Aktivitäten, so interessant sie auch waren, immer ein zwiespältiges Verhältnis gehabt hat. Sie war nie voll engagiert, weil sie sich nicht bloß in verschiedenster Form

bilden wollte, sondern einen neuen Tätigkeitsbereich als ihr biographisches Zentrum suchte.

Wenn ich das jetzt mache, glaube ich, daß ich mich dann wirklich voll darauf konzentrieren möchte, weil, ich glaube, da kommt dann eine ganze Menge auf mich zu, zu verarbeiten und zu bearbeiten. Und dann ist ja auch dieses Suchen irgendwie nicht mehr so. Und ich glaube eben, daß man daran auch an solchen Dingen irgendwo auch weiterkommt. Also für seine Person, für sich selber, indem man sich für was Bestimmtes engagiert, sich da voll einläßt. Und bei mir war eben oft das Gefühl, daß ich mich unheimlich verzettelt habe, also hier was und da was und da was und überall mal dran gerochen, aber im Inneren hatte ich das Gefühl, daß alles, alles nicht wirklich, also alles nicht das Wahre./Ja/Das ist eben alles nur so von allem ein bißchen. Aber zur Anregung braucht man es halt. (35/ 14-26)

Manches spricht dafür, daß A.s biographischer Bildungsprozeß mit der Berufsperspektive der Atemtherapeutin einen vorläufigen Abschluß gefunden hat. A.s wesentliches Argument, daß es der Beruf der Atemtherapeutin war, den sie, ohne es zu wissen, gesucht hat, ist die Möglichkeit, „Kontakt zu anderen Menschen“ (32/12) zu haben. Damit stellt sie implizit eine Verbindung zu dem ersten Versuch her, ihrem Leben eine neue Zukunft zu geben. Denn das Motiv der Kontaktunfähigkeit spielte damals die entscheidende Rolle beim Besuch der VHS-Kurse. Er bestätigte ihre häusliche Erfahrung, sich nicht mehr auf Menschen außerhalb der Familie beziehen zu können. Bei der Berufssuche kehrt das Motiv der sozialen Unfähigkeit wieder. Ich habe versucht, ihre beiden Tätigkeiten, die der Werbedame und der Schwesternhelferin, als gegensätzliche Verarbeitung ihrer defizitären sozialen Situation zu interpretieren. Beide Berufe bringen A. mit anderen Menschen zusammen, ohne daß sich jedoch ihr Selbstbewußtsein entwickeln müßte. Ihre biographische Erfahrung, daß sie nichts gilt, kann sich hinter dem Panzer strategischer Kommunikation und Helferhaltung verbergen. Der Beruf der Atemtherapeutin ist zwar ebenso eine helfende Tätigkeit, er setzt aber voraus, daß A. bereits zu sich selbst ein produktives Verhältnis gewonnen hat. Es ist bezeichnend, daß diese neue Berufsperspektive aus A.s eigenen Erfahrungen mit Atemübungen entsteht. Der Beruf der Atemtherapeutin integriert, was in der ersten Phase der Berufssuche noch auseinanderfällt oder eine falsche Verbindung eingeht: A.s soziales Bedürfnis, mit anderen Menschen zusammenzukommen, ihre Suche nach sich selbst und ihr Verhalten als Familienmutter. Aber der Bogen, der vom Beruf der Atemtherapeutin zurückgeschlagen wird, reicht noch weiter zurück. Er vergegenwärtigt ein Berufsmotiv, das A. im Übergang von der Schule in den Beruf einmal zur Sprache gebracht hat, das sie aber nie auf seine Ernsthaftigkeit überprüfen konnte.

Nach der Schule wollte A. auf die Schauspielschule gehen. Sie durfte es aber von der Mutter her nicht – der Vater war schon tot –, sondern sollte erst eine gescheite Ausbildung machen, um einen finanziellen Rückhalt zu haben. „Und dann kannst Du machen, was Du willst“ (33/2-3), so erinnert A. die Worte der

Mutter. Zu dieser Möglichkeit einer beruflichen Neuorientierung ist es dann erst gekommen, als A.s Kinder immer selbständiger wurden. Ihr Leben als Erwachsene begann mit einer „Notlösung“ (33/24), der kaufmännischen Lehre. Aus ihr ergeben sich ihre nächsten zwanzig Jahre fast naturwüchsig. Sie lernt einen Mann im kaufmännischen Bereich kennen, heiratet ihn, wird Hausfrau und Mutter von drei Kindern. A. stellt es so dar, als sei sie in dieser Zeit für ihr Leben nicht verantwortlich gewesen, als wäre es ein ihr entfremdeter Ablauf gewesen, dem sie unterworfen war.

Ja, das Gefühl hatte ich eigentlich auch, daß ich so bei 18 ungefähr stehengeblieben bin, alles andere war eigentlich nur ein Ablauf, und daß ich jetzt wieder anfangen, da fortzusetzen, also da weiterzumachen, da weiter aufzubauen. (63/23-26)

Der Beruf der Atemtherapeutin ist für A. ein Neuanfang und die Fortsetzung eines unterbrochenen Lebens. Strukturell gesehen, verbindet er die Seite des Ästhetisch-Expressiven des Schauspielerberufs mit der helfenden Haltung der Mutter und des Schwesternberufs. So kann man die einzelnen Schritte in A.s biographischem Bildungsprozeß als Ausarbeitung eines lebensgeschichtlich tief verwurzelten Themas interpretieren, nämlich als Suche nach dem, wofür man sich engagieren kann:

Und das hat mich also unheimlich zufrieden und unheimlich glücklich gemacht, weil ich also schon von der Schule immer auf der Suche nach irgendwas war, eigentlich nie richtig wußte, was. (33/19-22)

### 3 Labyrinth oder Irrgarten?

Die Bewegungsform diffuser Zielgerichtetheit ähnelt der des Labyrinths. Nachdem man durch eine schmale Öffnung aus der Außenwelt in die eigene Lebensgeschichte eingetreten ist, kommt man auf einem Weg, der in einem Höchstmaß an Umwegen den ganzen Innenraum ausfüllt, zwangsläufig ins Zentrum. Die Merkmale des Zentrums, des eindeutigen Wegs und der fast vollständigen Abgrenzung nach außen unterscheiden das Labyrinth vom Irrgarten (4). Aus der Perspektive der handelnden Person erscheint der biographische Bildungsweg daher eher als ein Irrgarten, als eine prinzipiell offene Figur. Man weiß nicht, wohin der Weg führt, ob er überhaupt irgendwohin führt, ja, ob man sich auf einem Weg befindet.

„Zielgerichtetheit“ und „Identität“ sind kein existentielles Apriori, sondern gesellschaftlich vermittelt. Identität ist heute überlebensnotwendig, sie ist erzwungen. Die Nötigung zur Identitätsbildung tritt gerade in *Situationen biographischer Selbstvergewisserung* hervor. A.s von mir rekonstruierte Bildungsbiographie ist in zweifacher Hinsicht Resultat der Selbstvergewisserung (5). Die Form des Interviews, in der sie zur Sprache kommt, ist latent auf Einverständnis gerichtet: von seiten des Interviewers, sofern er aus dem Interesse an der Aufrechterhaltung des Gesprächs krisenhafte Zuspitzung vermeidet; von seiten

der Interviewten, sofern sie ein eigenes, latentes Interesse mit dem Interview verfolgt. Seine Aufklärungsstruktur wird gleich bei Beginn deutlich. Ich frage A. nach dem Volkshochschulkurs, mit dem sie angefangen hat. Unerwartet bereitet ihr die Antwort Schwierigkeiten, obwohl sie kurz vorher schon einmal – allerdings unbedacht – eine Reihenfolge genannt hat.

Der erste, der erste Kurs – puh (Stöhnen) –, ja, ich glaube, das war dieses Kochen, oder war ich davor schon mal? Also jetzt jedenfalls, im Moment weiß ich nur/Ja/, daß es dieses biologische Kochen war mit E. (2/6-10)

Offenbar hat die Frage nach dem Anfang für A. eine besondere Bedeutung. An den zuvor erwähnten Kochkurs denkt sie zunächst nicht, sondern sucht angestrengt woanders, erfolglos. Sie bricht den Versuch, sich zu erinnern, ab und beantwortet meine Frage mit dem Nächstliegenden, dem Kochkurs. Dennoch geht ihre Erinnerungsarbeit weiter, ohne jedoch zu einem positiven Ergebnis zu kommen. Verstärkt wird der Zweifel, der Kochkurs könnte der Anfang gewesen sein. Andererseits schließt A. nicht aus, daß er der Anfang gewesen sein könnte. Gegen Ende des Interviews erinnert sich A. über eine Folge assoziativer Schritte, daß sie früher schon einmal zwei Kurse an der Volkshochschule besucht hatte. Der am Anfang der Interviews unverständliche Zusammenhang hat sich aufgeklärt: der Kochkurs ist Anfang und zugleich nicht der erste Kurs; er ist Neuanfang, während die ersten beiden Kurse gar kein Anfang waren, denn durch sie wurde A.s Bildungsprozeß eher stillgestellt. Das Interview bekommt den Charakter einer Detektivgeschichte, in deren Verlauf eine allen Beteiligten anfänglich nur negativ gegenwärtige Erfahrung aufgeklärt wird. Diese Bewegung ist mit der Rekonstruktion des biographischen Bildungsprozesses verschränkt. A.s biographische Situation ist durch Zugzwänge des Bilanzierens bestimmt. Nachdem A. meint, mit dem Beruf der Atemtherapeutin ihren Ariadnefaden gefunden zu haben, bemüht sie sich, durch den Rückblick – und das mag eine wichtige Funktion des Interviews sein – zu bekräftigen, daß sie ihn gefunden hat. Sie versucht, ihrer Lebensgeschichte einen vorläufigen Abschluß zu geben.

Ja, ich hatte jetzt vor, durch die Volkshochschule, eine Atemtherapie zu machen, also beruflich/Ja/, weil ich gemerkt habe, also das ist was, was mir was sagt, ja bedeutet, wo ich Kontakt zu anderen Menschen habe. Und so habe ich das Gefühl, das ist der rote Faden für mich, den ich gesucht habe, weil ich gerne irgendwas wieder machen möchte. Ich glaube, das war auch der Ausgangspunkt dafür, daß ich viele Volkshochschulkurse besucht habe, um einfach irgendwas zu finden, also, wo ich weitermachen möchte, wo ich mich wirklich engagiere. (32/9-17)

A.s Argumentation ist verschachtelt. Zuerst geht sie auf ihren Entschluß ein, sich für den Beruf der Atemtherapeutin ausbilden zu lassen. Sie begründet ihn damit, daß dieser Beruf ihr erlaube, „Kontakt zu anderen Menschen“ (Z.12) zu haben. Daraus wiederum begründet sie („und so“, Z.12) ihr Gefühl, den roten Faden gefunden zu haben, den sie gesucht hat (Z.12/3). Der Bezug auf

den „roten Faden“ setzt jedoch die Argumentation nicht nur fort, sondern er ist zugleich ein Wendepunkt der Argumentationsrichtung. Denn es folgt eine zweite Begründung dafür, warum A. das Gefühl hat, der Beruf der Atemtherapeutin sei der rote Faden: „weil ich gerne irgendwas wieder machen möchte“ (Z.14). Das ‚Kontakt-Argument‘ ist inhaltlich mit dem Beruf der Atemtherapeutin verknüpft. Jene Begründung ist abstrakt und gleichgültig gegen die bestimmte Tätigkeit. A. möchte „*irgendwas* wieder machen“. Daraus läßt sich natürlich nicht begründen, warum und daß der Beruf der Atemtherapeutin der rote Faden ist. Ebenso käme jeder andere in Frage, weil A. sich auf eine inhaltsleere Sehnsucht bezieht. Sie sucht ein *neues biographisches Zentrum*: und darauf verweist ja die Rede vom ‚roten Faden‘. Offenbar hat sich die diffuse Zielgerichtetheit von A.s biographischem Bildungsprozeß noch nicht endgültig in eine Konstellation des ruhigen und klaren Blicks in ihre neue Zukunft aufgelöst. Eine Stunde vorher, kurz nach Beginn des Interviews, war A.s Biographie noch unabgeschlossener: „Ja, ich glaube, das war es auch. Da habe ich aber noch einige Dinge, die ich also noch vorhabe“ (5/13-14).

## Anmerkungen

- 1) Das Material entstammt einem zweieinhalbstündigen biographischen Interview, das ich mit einer Teilnehmerin eines Volkshochschulkurses – im weiteren A. genannt – Anfang 1984 geführt habe. Es steht im Kontext einer größeren Untersuchung über die lebensgeschichtliche Bedeutung der Erwachsenenbildung. Die Zahlangaben beziehen sich auf die Transkriptionen: die erste Zahl bezeichnet die Seite, die zweite die Zeile.
- 2) Zu dieser Unterscheidung Oevermann, U.: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: v. Friedeburg, L./Habermas, J. (Hg.): Adorno-Konferenz 1983, S. 234 – 289
- 3) Vgl. Schützes Bestimmung des episodalen Handlungsschemas des Erlebens von Neuem mit nachträglicher biographischer Relevanz. F. Schütze: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J. u.a. (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 67 – 157 hier: S. 77 ff  
 Vgl. Oevermanns Analyse der biographischen Bedeutung der Fernuniversität. Oevermann, U. u.a.: Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: Heinze, Th. u.a. (Hg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim 1980, S. 15 – 69
- 4) Die aufregende Geschichte des Labyrinths schreibt Hermann Kern: Labyrinth. Erscheinungsformen und Deutungen. 5000 Jahre Gegenwart eines Urbilds. München 1982
- 5) Zur autobiographischen Erinnerung. Th. Schulze: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979, S. 51 – 98



*Sylvia Kade, Nader Djafari*

## **Die dokumentarische Methode in Forschung und Fortbildung**

### **Ein Exempel aus dem Fortbildungsalltag**

Es soll von dokumentierten Fällen als Gegenstand von Forschung und Fortbildung die Rede sein: Beginnen wir mit einem Fallbeispiel, das von einem Zeugen während einer Fortbildungsveranstaltung vorgetragen wird:

Bei dem Modellversuchsträger einer Umschulung für arbeitslose Erwachsene finden regelmäßig Teamkonferenzen statt, wo die beteiligten Fachlehrer, Ausbilder und Sozialpädagogen zusammentreffen. Es gehört zu den Aufgaben des Ausbilders, über den Leistungsstand der einzelnen Umschüler zu informieren. Ausgangspunkt eines Teamkonflikts ist die Problematik eines Umschülers, dessen Leistungen auf Grund von Fehlzeiten nicht bewertet werden können. Während der Teamkonferenz fällt die Entscheidung, daß der Ausbilder und der Sozialpädagoge gemeinsam ein Gespräch mit dem Umschüler führen sollen, um das Problem zu klären. Kurz vor dem verabredeten Termin teilt der Ausbilder dem Sozialpädagogen „nebenbei“ mit, daß sich das Gespräch erübrigt habe, denn er habe das Problem mit dem Umschüler bereits in einem Gespräch bereinigen können. Der Sozialpädagoge ist über die Nichteinhaltung der Verabredung empört, worauf eine weitere Teamkonferenz einberufen wird. Die Unvereinbarkeit der Sichtweisen wird deutlich: Der Sozialpädagoge beklagt sich über den Ausschluß von dem klärenden Gespräch, während er in akuten Notfällen „als Feuerwehr“ immer gut genug sei. Der Ausbilder habe sich durch den Ausschluß „sein Monopol auf Vertrauen“ erhalten wollen. In der Tat trägt der Ausbilder zu seiner Rechtfertigung vor, „er habe ein besseres Vertrauensverhältnis“ zu dem Umschüler, weil er „mehr mit diesem zu tun habe.“ Das Gespräch habe sich quasi „nebenbei“ in der Werkstatt ergeben, als er dem Umschüler den Gesprächstermin ankündigen wollte. Während einer weiteren Teamkonferenz werden die Gründe des Konflikts im Team herausgearbeitet:

- Der Vorschlag, gemeinsam ein Gespräch zu führen, könne bei dem Ausbilder Ängste ausgelöst haben, daß seine Kompetenz nicht anerkannt werde, „mit dem Problem alleine fertig zu werden“;
- er könne befürchtet haben, daß seine pädagogischen Vorstellungen gegen die „argumentative Überlegenheit“ des Sozialpädagogen nicht durchzusetzen seien;
- unter Umständen habe er Bedenken gehabt, daß eine Formalisierung des Konflikts durch den „Blähbauch“ des Teams die Position des Umschülers schwächen könne;

- schließlich wäre denkbar, daß der Ausbilder „Minderwertigkeitsgefühle“ gegenüber dem finanziell bessergestellten Sozialpädagogen empfunden habe.

Soweit die Darstellung des Vorfalles, wie sie von einem Sozialpädagogen vorgetragen wurde, der an dem Geschehen beteiligt war. Die Darstellung löst zunächst ein Verstummen der Fortbildungsteilnehmer aus, denn scheinbar ist dem Fall nichts mehr hinzuzufügen. Der Zeuge hat in die Darstellung bereits eine Interpretation des Falls als Gebrauchsanweisung eingeflochten, indem auf einen Aspekt aufmerksam gemacht wurde, wie die Situation zu interpretieren sei: Aus seiner Sicht ist der Ausbilder allein verantwortlich für den Konflikt. Aufgabe der Fallarbeit wäre hingegen, daß der Zeuge eines Vorfalles berichtet, wie er die Situation erlebt hat und was die Situation für ihn bedeutet hat, die Interpretation des Falls aber gemeinsam in der Gruppe geleistet wird (Geißler 1984). Die Interpretationsarbeit wird also nicht den anderen überlassen, sondern es wird vorab fixiert, wie die Situation zu deuten sei. Eben diese Einstellung erweist sich jedoch aus der Distanz als Teil des geschilderten Konflikts. Der Sozialpädagoge will das Heft nicht aus der Hand geben, weil er einen Monopolanspruch des Ausbilders auf Vertrauen befürchtet, der eigentlich ihm zustünde. Die konkurrierenden Ansprüche auf eine Vertrauensbeziehung zum Umschüler sind in Kollision miteinander geraten. Der Sozialpädagoge befürchtet ebenso wie der Ausbilder einen Kontrollverlust in dem von ihm beanspruchten Terrain. Es geht demnach um den Fall einer gestörten Kooperation, die bereits strukturell, nämlich in den üblichen Rollenzuweisungen des Berufsfeldes angelegt ist. Der Ausbilder ist in der Regel dafür zuständig, Leistungen zu fordern, während dem Sozialpädagogen eher die Aufgabe zugewiesen wird, eine Vertrauensbeziehung zu fördern. Die Zusammenarbeit scheidet nicht selten an gegenläufigen Teilzielen trotz gemeinsamer Oberziele. Die Erzählung des Falls irritiert, weil sie eine Leerstelle, eine Lücke in dem Dargestellten hinterläßt. Nur der Zuhörer bemerkt aus der Distanz zum Geschehen, daß etwas in der Erzählung fehlt: die Position des Sozialpädagogen bleibt aus der Darstellung ausgeblendet. Der Erzähler weist die Verantwortung für den Konflikt einseitig dem Ausbilder zu. Gerade das Verhältnis beider in der pädagogischen Situation bildet aber den Ausgangspunkt für eine dokumentarisch orientierte Fallarbeit. Hierzu ist ein Perspektivenwechsel erforderlich, der nicht der alltäglichen Wahrnehmung entspricht. Der Erzähler nimmt die Normalperspektive des Alltags ein, indem er den Konflikt aus seiner Sicht interpretiert: Schuld sind immer die anderen, weil nur das Gegenüber, nicht aber das eigene Tun und Denken in den Blick gerät. Die alltägliche Wahrnehmung ist nicht selbstreflexiv. Und nur der Außenstehende, der nicht in das Geschehen verwickelt ist, vermag „blinde Flecken“ zu erkennen, ist imstande, die Situation so wahrzunehmen, daß das Verhältnis beider Beteiligten in das Blickfeld rückt. Eben dies ist das Ziel der Fallarbeit in Fortbildungsseminaren, nämlich aus der Distanz problematische „Beziehungsfiguren“ aufzufinden, in die man im Alltag verstrickt ist. Erst nach einer reflexi-

ven Hinwendung auf den dokumentierten Fall eines authentischen Geschehens ist nun auch eine Änderung von „lebenspraktischen Entwürfen“ (Lorenzer 1986) möglich, die bisher das Verhalten bestimmt haben.

### **Die dokumentarische Methode**

Zwar kann alles, „was in der Welt der Fall ist“, zum Gegenstand der dokumentarischen Methode werden, im pädagogischen Rahmen ist es aber im engeren Sinne die pädagogische Situation. Was der Fall ist, ist begrenzt durch das Erkenntnisziel, in unserem Fall die Fortbildung und Sensibilisierung von Lehrkräften für die pädagogische Situation (Kade/Meisel 1985). Die dokumentarische Methode setzt an Dokumenten an, in denen ein Ausschnitt der Wirklichkeit als abgeschlossene Handlung festgehalten ist. Erst als vergangene Handlung ist das dokumentierte Geschehen einer Wirklichkeitsrekonstruktion zugänglich (Mannheim 1964).

Das Dokument ist Ausdruck geronnener und bereits interpretierter Wirklichkeit, mit der diejenigen, die an Fällen arbeiten, befaßt sind; es ist nicht die Wirklichkeit selbst. Nicht das Erlebnis in der Situation steht zur Diskussion, nicht die Akteure, die in ihr handeln, sondern ein Drittes, das Dokument, das von der Erfahrung der Akteure unabhängig allen an der Fallarbeit Beteiligten zur Auslegung offensteht. Dokumente der Wirklichkeit können in unterschiedlicher Form zum Gegenstand der Reflexion in Bildungsveranstaltungen werden:

1. Indem Zeugen von selbsterlebten Vorfällen der Vergangenheit berichten und erzählen, wie sie die Situation erlebt haben. Der große Vorzug der Arbeit mit Fallgeschichten ist die Anwesenheit des Akteurs, der die Geschichte erlebt hat und Rede und Antwort stehen kann. Auch im unstrukturierten „Erfahrungsaustausch“ ist eine derartige Rückkoppelung möglich, im Unterschied hierzu wird sie in der Fallarbeit jedoch systematisch genutzt.
2. Die Wirklichkeit kann auch in *Zeugnissen* dokumentiert sein, deren Akteure nicht unmittelbar anwesend und befragbar sind. Zeugnisse können Interviewausschnitte, Interaktionsprotokolle und Tonbandmitschnitte sein, aber auch Tagebücher, Fotos und Videofilme. Auch derartige Artefakte der Wirklichkeit können „wie ein Text“ ausgelegt werden. Der Vorzug der Arbeit an Zeugnissen ist die Möglichkeit einer wiederholten Hinwendung zum „Text“ und die Nachprüfbarkeit von Interpretationen am Fall.
3. Schließlich können *Erzeugnisse* zum Dokument der Wirklichkeit werden, indem diese während des Herstellungsprozesses dokumentiert und in einem nachträglichen „zweiten Blick“ (Kreimeier 1984) der Reflexion zugänglich gemacht werden. Auch bei dieser Variante wird das Produkt einer abgeschlossenen Handlung zum Gegenstand der dokumentarischen Methode. Der Vorzug der Fallarbeit an Erzeugnissen ist die Möglichkeit, Erfahrungen „am eigenen Leibe“ nachzuvollziehen, die nachträglich einer introspektiven Reflexion zugänglich sind.

Gegenstand des Dokuments in der Fortbildung ist die pädagogische Situation, an der mindestens zwei Personen beteiligt sind. Das Verhältnis beider (oder mehrerer) Personen zueinander – die Beziehungsfigur in der Situation – ist Ausgangspunkt der Interpretation. Die Situation ist nicht objektiv vorgegeben, sondern setzt sich aus den Definitionen der Beteiligten zusammen, die in ihr handeln (Stapelfeld 1980). Wären Situationen eindeutig durch Normen vorgeordnet und damit die Rollen der Beteiligten im voraus festgelegt, dann würde das Erlernen eines Sets von Regeln ausreichen, um jede denkbare Situation zu bewältigen. Dem ist aber nicht so. Blumer (1978) hat dies so ausgedrückt: „Wir geben unserem neuen Dozenten bekanntlich kein Drehbuch an die Hand, das seine ‚Rolle‘ im einzelnen umreißt.“

Die Definition der Situation durch die Beteiligten kann zwar übereinstimmen, sie muß es aber nicht. Differenzen sind eher die Regel, und zwar deshalb, weil die Akteure die Welt jeweils aus ihrer Sicht interpretieren, die das Ich zum Zentrum hat. Erst die problematische Situation infolge nicht übereinstimmender Lesarten macht Deutungen erforderlich.

### **Warum die Arbeit am Fall?**

Die egozentrisch verengte Perspektive des Akteurs bringt es mit sich, daß dieser nur das wahrnimmt, was ihm relevant erscheint: Er nimmt die Situation wahr als Beobachter, obgleich er in das Geschehen verwickelt ist. Der Beobachter sieht, wie der andere handelt und das Handlungsergebnis; er weiß aber nichts von den inneren Erlebnissen des Gegenübers und dessen Absichten, die er mit der Handlung bezweckt. Ebenso verschlossen ist ihm die Struktur des eigenen Handelns in der Situation, solange er in sie verwickelt ist. Beides hat zur Folge, daß sich die Situation als Beziehungsverhältnis dem Handelnden in der „natürlichen Einstellung“ nicht erschließt. Nicht im Moment des Handelns, sondern nur im Rückblick ist ihm somit die Erfahrung reflexiv zugänglich. Die Reflexion des Verhältnisses setzt einen Perspektivenwechsel voraus, der der alltäglichen Sichtweise eher fremd ist: Ich muß nicht nur darauf achten, wie ich die Situation erlebt habe und welches Verhalten der andere in mir ausgelöst hat, sondern mich zusätzlich in die Rolle des anderen hineinversetzen. Ich muß gewissermaßen nacheinander in die Rolle des einen wie des anderen schlüpfen, um das Ganze der Situation zu verstehen.

Die Blindheit gegenüber der Situationsdefinition des anderen wie gegenüber dem eigenen Tun wird häufig zum Anlaß der problematischen Situation: Verantwortlich für das, was stört, ist immer der andere, nie aber das eigene Verhalten. Endlose Klagen im freien Erfahrungsaustausch der Pädagogen geben bei Fortbildungsveranstaltungen ein Zeugnis hiervon.

Der bloße Rekurs auf die eigene Erfahrung macht nicht klug und hilft in der pädagogischen Praxis nicht weiter, solange der Austausch einäugig ist und in „den Sog eines kreiselnden, unverbindlichen Nebeneinanderstehens von Situationsschilderungen“ (Tietgens 1986, S. 52) gerät. Meinungen und Wirk-

lichkeitsrekonstruktionen bleiben im Erfahrungsaustausch oft nebeneinander stehen, weil das Gemeinsame der Situation nicht gesucht, erkannt und nicht anerkannt wird. Kein Fall ist wie der andere, wenn es an der Bereitschaft mangelt, sich auf die eigene wie auf die fremde Erfahrung einzulassen. Ein Sich-Einlassen heiße, die Distanz, die Differenz zum anderen ebenso wie das Fremde in mir anzuerkennen. Statt dessen wird die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Situation eher gemieden und die Erfahrung anderer als unvergleichbar ausgegrenzt. Problematisches bleibt hier wie da unverbindlich nebeneinander stehen, um eigenes Tun nicht überprüfen zu müssen. Man hält sich einen rationalen Vergleich vom Leibe, indem entweder die Eigenart fremder Erfahrung vorschnell eigenen Typisierungen subsumiert oder aber nicht auf die eigene Situation bezogen wird. Erst durch die Fremdheit des Falls hindurch ist jedoch zu einem erweiterten Verständnis vorzudringen. Unter dem Handlungsdruck des Alltags stehend, wird statt dessen in Fortbildungsveranstaltungen nach schnellen Lösungen gesucht, die keine sind. Im Fall des Erfahrungsaustauschs wird nach „erprobten Verfahren der Problembewältigung“ (Tietgens 1986) gefahndet und nach dem Strohalm gegriffen, den Rezepturen und direkte Gebrauchsanweisungen für die Praxis bieten sollen. Neue Erfahrungen sind hier nicht zu erwarten und auch nicht die Gewißheit, daß das, was im einen Fall nützlich schien, es im anderen auch sein wird.

Rezepturen sind in der Regel keineswegs so praxisnah, wie gemeinhin erwartet wird, weil sie immer situationsabhängig sind (Pieper/Tietgens/Venth 1984). Erst recht aber trifft dies auf von Praxis abgehobene Theoreme höherer Reichweite zu, die die eigene Praxis erklären helfen sollen. Die Nützlichkeit des Erfahrungsaustauschs wie der theoretischen Erörterung hängt letztlich davon ab, ob Auslegungsangebote auf die eigene Situation übertragen werden können. Im einen wie im anderen Fall gelingt dies oft nur eingeschränkt. Versinkt der Erfahrungsaustausch im Konkretismus unvergleichbarer Situationen, so die Theoriedebatte in der von Praxis abgehobenen Normensetzung wechselseitig erhobener Ansprüche, die in der Realität nicht einlösbar sind. Eine Konsequenz hieraus ist die dokumentarische Methode, mit der nicht primär an unmittelbaren Erfahrungen oder vorgegebenen Theoriekonstrukten angeknüpft wird, sondern am Dokument der Praxis, in dem beides vermittelt ist: der Erfahrungsbezug und die theoretische Einstellung hierzu.

### **Welche Dokumente der Praxis sind geeignet?**

Zunächst müssen wir uns der Praxis selbst in forschender Einstellung zuwenden, um diese sinnvoll dokumentieren zu können. Es gilt, Problemfelder im Austausch mit Praktikern zu entdecken, wobei Expertengespräche, Hospitationen und Interviews den Erfahrungshintergrund bilden, vor dem eine Auswahl von Fällen möglich wird, die relevant und typisch zugleich sind. Die Wahl eines Falls, der in der Fortbildungsveranstaltung dokumentiert werden soll,

ist selbst schon Ergebnis einer Interpretation. Die Beglaubigung dessen, was in der Praxis ein Handlungsproblem und deshalb von Relevanz für die Fortbildung sei, kann jedoch nicht ausschließlich an Aussagen der Praktiker gebunden werden, wie im Fall einer konsequent kommunikativen Validierung (Terhart 1981). Denn wäre die Praxis bereits über sich selbst aufgeklärt, würde Fortbildung für die Praktiker überflüssig. Es gilt, über die Aussagen der Praktiker hinaus jene „geheimen Themen“ in problematischen Situationen zu entdecken, Leerstellen und blinde Flecken zu ermitteln, die den unmittelbar Betroffenen bisher verborgen geblieben sind. Weil der Dokumentarist in der forschenden Einstellung nicht gleichermaßen in die zu dokumentierende Praxis eingebunden ist, vermag er eher solche Fälle aufzuspüren. Um jedoch über bloße Zufallsdokumente der Praxis hinauszugelangen und sicherzustellen, daß dem Dokument tatsächlich ein relevantes Handlungsproblem zugrundeliegt, muß er den Einzelfall vergleichen können. Notwendig ist eine „Perspektivenverschränkung“ (Gieseke 1985), in der alle relevanten Perspektiven der an der Situation Beteiligten erhoben werden.

Die erhobenen Dokumente sind danach zu unterscheiden, ob sie eine vertikale oder horizontale Verschränkung der Perspektiven auf den Fall ermöglichen: Die vertikale Position eröffnet einen Einblick in das pädagogische Geschehen entlang der „institutionellen Staffelung“ (Tietgens 1986, S. 150), nämlich wie die hierarchisch übergeordneten Instanzen auf die pädagogische Situation einen Einfluß nehmen. Konflikte entstehen oft daraus, daß die institutionelle Staffelung in der alltäglichen Praxis nicht oder nur noch verzerrt wahrgenommen wird. Die zunehmende Distanz übergeordneter Entscheidungsträger zur pädagogischen Situation korreliert bekanntlich keineswegs mit deren schwindendem Einfluß auf die Praxis, die sie kaum noch aus unmittelbarer Anschauung kennen. Umgekehrt müssen „die da oben“ nur allzuoft für alles das pauschal herhalten, was in der unmittelbaren Lehr- und Lernsituation mißlingt. Folgenreich sind oft auch die gegenläufigen Situationseinschätzungen gemäß der unterschiedlichen Reichweite der Verantwortlichkeit und der anders ausgerichteten Zielsetzung.

Von einer horizontalen Perspektivenverschränkung kann dann gesprochen werden, wenn Differenzen darüber, wie die Situation zu definieren sei, aus unterschiedlichen Rollen resultieren, obwohl die Akteure unmittelbar in die Situation verwickelt sind.

Erst nachdem die je unterschiedlichen Sichtweisen erhoben sind, zeichnen sich die Konturen der problematischen Situation ab, die von einem geheimen Thema (vgl. Zinnecker 1975) beherrscht wird. Als geheimes Thema sollen hier jene handlungsleitenden Wirklichkeitskonstruktionen bezeichnet werden, die von den Beteiligten geteilt werden, obgleich sie aus einer öffentlichen Thematisierung ausgeschlossen werden. Das geheime Thema berührt in der Regel einen Interessenkonflikt: Würde das Thema zur Sprache gebracht, wäre eine Korrektur der Wirklichkeitsauffassung – und damit ein verändertes Verhalten – notwendig, das dem individuellen Interesse entgegensteht. Die „gemeinsame

Abwehr eines Themas“ (Leithäuser u.a. 1974) führt zu diesem Ergebnis: Weil alle darüber schweigen, herrscht ein falsches Einverständnis vor; das ausgesparte Thema ist nur noch als Leerstelle aufzuspüren.

Das Aussparen des geheimen Themas ist hier verstanden als das Resultat eines strukturell in der Situation vorgegebenen „objektiven Sinns“ (Oevermann u.a. 1979), der von den Subjekten unzureichend realisiert wird. Das geheime Thema wird institutionell arrangiert, von den Subjekten aber stets aufs neue aus der Sprache ausgeschlossen.

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, daß nicht jedes Dokument für die Fortbildungssituation geeignet ist: Es muß einen Ausschnitt der Wirklichkeit wiedergeben, die von den Beteiligten geteilt wird und für diese handlungsrelevant und zugleich problematisch ist. Gegenstand des Dokuments ist eine problematische Situation, die nur in einer handlungsentlasteten Situation und aus der Distanz zum Alltag zu erschließen ist. Die Situation ist in dem Dokument nicht objektiv wiedergegeben, sondern immer schon als Ausdruck subjektiver Deutungen von objektiven Geschehnissen. Selbst Produkt einer Interpretation, ist das Dokument nur durch Auslegung zu verstehen, Dokumente „sprechen nicht für sich“, wenn sie nicht gedeutet werden.

### **Was wird am Fall gelernt?**

Längst ist die Fallmethode als Teil der Ausbildung in Disziplinen anerkannt, die soziale Situationen zum Gegenstand haben wie die Jurisprudenz oder die Psychoanalyse. Ganz anders im pädagogischen Bereich, in dem noch immer ein Methodenkanon fehlt, auf den die Fallarbeit zu beziehen wäre. Das Objekt des Pädagogischen ist überdies eben nicht – wie oft angenommen – der Teilnehmer, und damit dem Einzelfall der anderen Disziplinen vergleichbar, sondern die Gruppe. All dies kompliziert den Zugang zum Fall, es schließt ihn aber nicht aus. Immer wiederkehrende Einwände gegen die Fallarbeit müssen jedoch ernst genommen werden. So werden vor allem die mangelnde Generalisierbarkeit beklagt und die fehlende Übertragbarkeit des Falls. Selbst anerkannte Vorzüge der Kasuistik, nämlich Lebensnähe, Anschaulichkeit und Situationsbezogenheit, werden als konkretistischer Makel der Methode zugeordnet. All dies ist jedoch nicht primär der Methode zuzurechnen, sondern verweist auf Strukturmerkmale der sozialen Situation selbst. Der Gegenstand findet hingegen in der Fallarbeit eine Entsprechung, indem diese sich an die Struktur der sozialen Situation anschmiegt.

Wittgenstein (1977) hat in seinen sprachphilosophischen Untersuchungen darauf verwiesen, daß Regeln der sozialen Situation eher einem „Spiel“ als einer Technik gleichen: „Man kann sie nicht allgemein formulieren, sondern nur in verstreuten Fällen, die allgemeinsten Bemerkungen ergeben höchstens, was wie die Trümmer eines Systems aussieht“ (S. 366). Was am Fallbeispiel zu lernen ist, bezieht sich unmittelbar auf strukturelle Eigenarten der sprachlich vermittelten sozialen Situation:

- die Vagheit der Ausdrücke, die niemals eindeutig die Situation fixieren, sondern diese nur näherungsweise umschreiben können. Es gibt keinen definitiven Ausdruck hierfür, dennoch wird „fälschlicherweise“ unterstellt, daß „es einen idealen Ausdruck gäbe, eine Regel, ein Rezept und nur deren genaue Kenntnis fehle“.
- die Aspekthaftigkeit der Beispiele, die so und nicht anders, nämlich in dieser Hinsicht verstanden werden sollen. Das Beispiel lenkt immer schon die Aufmerksamkeitsrichtung: „Man gibt Beispiele und will, daß sie in einem gewissen Sinn verstanden werden“ (a.a.O., S. 60).
- die Bestimmtheit des Verwendungszwecks von Beispielen, aus deren Beschreibung ein spezifischer Gebrauch und die „richtige Verwendung“ folgt: „Was wir Beschreibungen nennen, sind Instrumente für besondere Verwendungen“ (a.a.O., S. 156) .
- der Erfahrungsbezug der fallbezogenen Einsicht, die Übung und wiederholte Anwendung voraussetzt: „Was man erlernt, ist keine Technik; man lernt richtige Urteile. Es gibt auch Regeln, aber sie bilden kein System, und nur der Erfahrene kann sie richtig anwenden“ (a.a.O., S. 365).
- die Unvollständigkeit und Vorläufigkeit von fallbezogenen Einsichten, denn diese können „zwar dieses Mißverständnis verhüten, nicht aber jedes, welches ich mir vorstellen kann“ (a.a.O., S. 69).

Eine Generalisierung der fallbezogenen Einsicht ist so von vornherein gar nicht angestrebt. Am Beispiel wird gelernt, wie eine bestimmte soziale Situation zu verstehen ist und welches Handeln hieraus folgt. Das gilt zunächst einmal für diesen Fall. Wenn Übung und Erfahrung hinzukommen, können von Fall zu Fall „Familienähnlichkeiten“ auftreten: Der Fall bildet dann im Hinblick auf andere Fälle ein „Vergleichsobjekt“ (a.a.O., S. 84). In jedem Fall aber gilt, daß das Besondere des Einzelfalls verstanden sein muß, um Ähnlichkeiten und Differenz zu anderen Fällen entdecken zu können.

Hat jedoch Wittgenstein nur die quasi horizontale „relative“ Vergleichbarkeit vor Augen gehabt, so sei hier auf die Tiefendimension aufmerksam gemacht, die den Fall mit der Welt verbindet. Repräsentativität des Falls ist nicht zu gewinnen und auch nicht angestrebt, denn die an einem Fall gewonnene Einsicht ist nicht auf alle entsprechenden Fälle anwendbar. Im Gegenteil, am Fall wird gerade die Kontextabhängigkeit und Situationsgebundenheit betont. Typisch für den Fall ist eben dies, daß das Ganze der Situation, eingebettet in einen Handlungskontext unterschiedlicher Reichweite, dargestellt wird und die Fallanalyse perspektivisch stets auf den Kontext bezogen ist. Eben der Bezug aufs Ganze, die Komplexität und Einheit des Falls, mit der der Pädagoge in der Wirklichkeit stets zu kämpfen hat, machen den Fall zum exemplarischen Gegenstand der Fortbildung. Im Gegensatz zur Wirklichkeit kann hier am Ausschnitt und ohne Handlungszwang der Umgang mit Fällen erprobt werden. Es wird klar, daß der Fall auch im Detail immer über sich hinausweist, in allgemeine gesellschaftliche Strukturen eingebunden ist, die in der Situation zum Ausdruck kommen. „Ein Fall ist in solche Strukturen eingelagert, und



die ‚vertikale‘ Verallgemeinerbarkeit fallbezogener Erkenntnis basiert auf dem Faktum dieser ‚Einlagerung‘. Die Aufgabe der Fallstudie besteht dann darin, dieses Eingelagertsein zu explizieren“ (Terhart 1985, S.301f). Fallarbeit bedeutet so oder so – ob von Fall zu Fall „Familienähnlichkeiten“ oder aber an Einzelfällen deren „Einlagerung“ expliziert werden – eine Strukturanalyse des gegebenen Falls. Als solche, nicht aber als Gesetzesaussage mit generalisierender Kraft, erzeugt sie „Transformationskompetenz“ (Tietgens 1986, S. 44). Ohne durchgeführte Strukturanalyse erscheint kein Fall wie der andere. Dies unterscheidet im wesentlichen die Fallarbeit vom reinen Erfahrungsaustausch, der an der Oberfläche von Randbedingungen und damit der spezifischen Situation verhaftet bleibt. Erst vor dem Hintergrund einer Strukturanalyse ist das Allgemeine im Besonderen aufbewahrt und die Situation nicht als Fall „für sich“, sondern als Fall, der für andere steht, zu explizieren: „Der Fall ist erst vor dem Hintergrund eines übergeordneten Bezugssystems überhaupt, nämlich als Fall von ... erkennbar, wie umgekehrt dieses übergeordnete Bezugssystem sich zu allererst durch den Fall konkretisiert, vielleicht sogar materialisiert“ (Terhart 1985, S. 303). Das angesprochene Bezugssystem ist der strukturelle Zusammenhang, in den der Fall eingebettet ist, nicht aber ein übergeordnetes Theorem, aus dem der Fall abgeleitet wird oder dem der Fall zu Illustrationszwecken subsumiert wird. Der Kontext ist eben nicht vorab bekannt, sondern wird am Fall expliziert, in dem die Struktur verkörpert ist. Die Strukturaussage ist der eigentliche Gewinn der Fallarbeit, die Übertragungskompetenz ihr Ziel: Die am Fall gewonnene Struktur kann auf andere strukturhomologe Situationen übertragen und eine Einsicht entwickelt werden, die nicht dem Zufälligen, Nebensächlichen oder Besonderen des Falls verhaftet bleibt.

### **Wie wird am Fall gelernt?**

Indem selbsterlebte Geschichten erzählt, authentische Texte entschlüsselt oder Handlungen dokumentiert werden, wird zunächst ein Wiedererkennen ausgelöst, wie es kein theoretischer Text vermag. Eigene Erfahrungen aus der Vergangenheit werden erinnert, verglichen und in ein Verhältnis zum Fall gesetzt. Die Lebensnähe von Dokumenten bewirkt deren Glaubwürdigkeit und unmittelbare Evidenz. Der reflexive Bezug auf die eigene Erfahrung muß nicht erst mühsam hergestellt werden, er stellt sich ganz von selbst ein: „So ist es“ oder „Genau wie damals“. Bleibt jedoch die Fallarbeit auf der Stufe des Wiedererkennens im Sinne der Wie-damals-Interpretation stehen – was oft genug der Fall ist –, beschränkt sich der Erkenntnisgewinn auf eine „erste Evidenz“, die immer die falsche ist (Lorenzer 1976, S. 100). In der Regel weiß der Interpret nicht mehr als zuvor. Mit dem Fall werden aufgehäufte Erfahrungen bestätigt und die Eigenart des Falls mißverstanden. Erst wenn die erste Stufe des Verstehens und die oberflächliche Übereinstimmung mit dem Fall überwunden ist, beginnt die eigentliche Arbeit am Fall. Denn erst jetzt kön-

nen auf einer zweiten Stufe die Besonderheiten des Falls gewürdigt werden, die nicht mit der eigenen Erfahrung zur Deckung kommen. Neues kommt in der Auseinandersetzung mit dem fremden Gegenstand zutage, wenn Irritationen zugelassen werden, die Szene durchschaut und das Dokument beim Wort genommen wird. Dies bedeutet ein Sich-Einlassen auf den Fall, die Paraphrasierung des Dokuments in „der Sprache des Falls.“ Auf dieser Ebene der Annäherung an das Fremde lösen Widersprüche oder Leerstellen eine erste Irritation aus, die den roten Faden für die weitere Interpretation abgeben und zur Schlüsselsituation, dem Kernproblem des Falls führen. Durch Nachfragen oder Fragen an den Text kann das Handeln der Akteure im vorgegebenen Handlungskontext rekonstruiert werden, in dem sich die Situation ereignet hat. Vor der Folie der objektiven Gegebenheiten einer Situation kann dann auch der subjektive Sinn des Dokuments ausgelegt werden, nämlich das, was die Handelnden mit ihrem Tun „gemeint“ haben, wie sie die Situation erlebt und definiert haben. Hierbei muß ich mich in die Situation des anderen hineinversetzen, sie „mit den Augen des anderen“ sehen und über die Stufe des bloßen Wiedererkennens hinausgehen. Eine Annäherung findet auf der Ebene möglicher Lesarten (Oevermann 1979) statt, indem rekonstruiert wird, was der Akteur gemeint haben könnte. Erst in einem letzten Schritt ist nun auch das Ganze der Situation zu rekonstruieren, indem die Differenz von objektivem und subjektiv realisiertem Sinn ausgelegt wird. Der latente Sinn geht stets über das Tatsächliche und Gemeinte hinaus und meint eine Strukturaussage über den „Dokumentensinn“ (Mannheim 1964), der als strukturhomologes Muster dieser und ähnlichen Situationen zugrundeliegt.

Im folgenden wird die dokumentarische Methode am Beispiel vorgeführt, die in Fortbildungsveranstaltungen von den Verfassern bereits erprobt worden ist. Hierbei wird der unterschiedlichen Perspektive bei der Arbeit mit Zeugen, Zeugnissen oder Erzeugnissen nachgegangen. Dabei geht es jeweils um Kooperationsprobleme des Sozialpädagogen mit dem Ausbilder in der Umschulung, die Thema des Seminars waren.

### **Zeugen erzählen: Aus Geschichten lernen**

Eine Sozialpädagogin (E) und ein Sozialpädagoge (U) berichten über einen Modellversuch, in dem die Umschulung außerbetrieblich durchgeführt wird und die Sozialpädagogen einen ständigen Zugang zur Werkstatt haben. Der Austausch zwischen dem Sozialpädagogen und dem Ausbilder ist fest institutionalisiert, und die Arbeit erfolgt integriert. Dies steht im scharfen Gegensatz zu den Kooperationsbedingungen der übrigen während der Fortbildung anwesenden Sozialpädagogen anderer Modellversuche, die die Umschulung nicht beim Träger, sondern betrieblich durchführen.

Der Sozialpädagoge erzählt, daß die Kooperation zwischen ihm und dem Ausbilder bisher „idealtypisch“ verlaufen sei. Auch sei die Erfahrung in der

Werkstatt wichtig, „wie einem der Kopf dröhnt von den Maschinengeräuschen, um sich besser in die Teilnehmer hineinversetzen zu können.“ Die Sozialpädagogin (E) ist jedoch anderer Ansicht: „Was ich von außen betrachte, ist der Eindruck, es ändert sich wenig durch die Zusammenarbeit im Umgang mit den Teilnehmern.“ Das Verhalten der Ausbilder gegenüber den Umschülern sei nach wie vor durch Autoritätsprobleme und Disziplinierungen gekennzeichnet, wie sie in der Erstausbildung von Jugendlichen üblich seien, obwohl die Umschüler Erwachsene sind. Hierauf schließt sich der folgende Dialog an:

(F): Was bedeutet der Satz: „Was ich von außen betrachte:“ Gehst du nicht in die Werkstatt?

(E): Ich war ein paarmal in der Werkstatt, es liegt ein Stück an mir, ich weiß. Aber wir kommen nur in Konfliktsituationen zusammen, und der Theorieunterricht ist mir zu langweilig.

(B): (empört) Mir sind ja fast die Augen ausgefallen, als du eben sagtest, du kommst mit den Ausbildern nur in Konfliktsituationen zusammen. Wo du die Möglichkeit hättest, mit den Ausbildern täglich zusammenzukommen!

(A): Wenn man vom Fachlichen nichts begreift, ist es schon schwierig, im Theorieunterricht dabeizusitzen.

(E): Was soll ich auch da? Ich will ja keine Umschulung machen.

(N): Es ist sicher nicht zufällig, daß du da nicht reingehst. Ich meine, du gehst da nicht rein, weil du sonst deine Macht verlierst. Daß zum Beispiel die Ausbilder sehen, wenn du beim Schweißen die Nähte schief schweißst.

Der Ablauf des Dialogs zeigt, wie die Fortbildungsteilnehmer zunächst den Widerspruch in der Fallgeschichte aufdecken, nämlich zwischen der behaupteten „idealtypischen“ Integration des Sozialpädagogen und dem distanzier-ten Kommentar von (E): „Was ich von außen betrachte, es ändert sich wenig.“ Auf Nachfragen hin wird die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit deutlich, der objektive Tatbestand, daß die Sozialpädagogin nur „ein paarmal“ in der Werkstatt war. Im Vergleich mit den eigenen eingeschränkten Kooperationsbedingungen der übrigen Fortbildungsteilnehmer wird nun auch Empörung laut: „Wo du die Möglichkeit hättest.“ Die Sozialpädagogin (E) rechtfertigt jedoch subjektiv ihr Handeln mit Langeweile. Sie findet sicher nicht zufällig eine Verteidigerin, die wohl eigene Erfahrungen wiedererkennt: „Wenn man vom Fachlichen nichts begreift, ist es schon schwierig, dabeizusitzen.“ Der latente Sinn des Tuns von (E) wird nun in einer Strukturaussage von (N) zusammengefaßt: „Du gehst da nicht rein, weil du deine Macht verlierst.“ Die Spannung der Strukturaussage resultiert aus der objektiv gegebenen hierarchischen Beziehung zwischen der Sozialpädagogin und dem Ausbilder sowie der vermeintlichen, subjektiv empfundenen „Langeweile“. Die Sozialpädagogin will vermutlich ihren Wissensvorsprung als Studierende gegenüber dem Ausbilder und den Umschülern behaupten, einen Machtverlust vermeiden, indem sie sich von der Werkstattarbeit fernhält.

Was sich hier im Anschluß an die Erzählung einer Fallgeschichte quasi spontan abspielt, bildet das Vorgehen der Fallarbeit en miniature ab. Schwierig ist eine

Überprüfung der Effekte, ob nämlich das, was zur Sprache gekommen ist, auch Folgen für das eigene Handeln hat. Soweit einer der Teilnehmer in den Fall als Erzähler verwickelt ist, muß immer auch mit Widerständen gerechnet werden, wenn Verborgenes als Selbsttäuschung zur Sprache kommt. In dieser Hinsicht ist die Arbeit an dokumentierten Zeugnissen unverfänglicher, die den gemeinsamen Bezug auf den anonymisierten Fall zum Gegenstand hat.

### **Zeugnisse als Dokument: Texte gemeinsam entschlüsseln**

Die folgenden Interviewausschnitte wurden in einer Fortbildungsveranstaltung in der Absicht bearbeitet, Schwierigkeiten der Verständigung zwischen Ausbildern, Fachlehrern und Teilnehmern zu verdeutlichen, indem anonymisierte Textausschnitte aus mehreren Interviews miteinander verglichen und analysiert wurden. Die Kooperationsbedingungen waren in diesem Fall objektiv erschwert, weil die Umschulung nicht bei dem Umschulungsträger, sondern in einer überbetrieblichen Berufsbildungsstätte durchgeführt wurde. Bei der Darstellung des Falls beschränken wir uns hier auf die Wiedergabe eines Ausschnittes aus einem Interview mit dem Ausbilder, ergänzen diesen aber um einzelne Aussagen aus weiteren Interviews mit einem Fachlehrer und einem Umschüler.

Ein Ausbilder berichtet:

„Ich glaub erstmal, daß die Leute ne ganz andere Mentalität haben. Der Elektroberuf ist eigentlich ein Beruf, der Präzision erfordert. Schon allein durch die Gefahr, die von der Elektrizität ausgeht, muß man halt viele Sachen beachten, auch wenn's anders funktioniert. Das ist mit Sicherheit anders, als wenn ich als Baggerführer auf ner Baustelle oder als Totengräber auf nem Friedhof bin, oder ob in einer Wurst mal zehn Gramm zu viel drin sind. Zehn Gramm beim Strom sind unter Umständen so viel zu viel, daß einer nachher halt tot ist. Ja, bei vielen Leuten ist zwar ein Interesse da, daß man versteht, was da passiert. Aber was halt bei einzelnen dazukommt, die Probleme im familiären Bereich, sei es Schulden oder sonst was. Man erfährt das immer so am Rande mal und denkt sich, bei dem klappt das daheim net. Ich hab bis jetzt darüber noch nicht gesprochen, weil ich erwarte irgendwo, daß die Leute auf mich zugehen. Ich versuch zu den Leuten ein gutes Verhältnis zu haben und erwarte, daß die auf mich zugehen, wenn sie Probleme haben. Wenn mir einer vom Gerichtsvollzieher ne Vorladung vorlegt, und sagt, er muß um drei Uhr gehen, dann möchte ich nicht fragen warum. Wenn er mir das erzählen will, dann hör ich mir das an, wenn nicht, ich möchte mich nicht in die Leute, in die Privatsphäre von den Leuten reindrängen.

Warum die eine Umschulung machen, das ist schwer zu sagen. Da kann ich eigentlich nichts zu sagen. Ich weiß nicht, ob das den Leuten vom Arbeitsamt schmackhaft gemacht worden ist. Was die anderen Projektmitarbeiter machen, das kann ich auch nicht sagen, dazu sehe ich den Hintergrund zu

wenig. Ich seh auch nicht, was machen die sich für Gedanken, was läuft bei denen ab. Die kommen ja immer hierher ins Haus, wir machen das eigentlich immer zwischen Tür und Angel, da spricht man darüber, was machen die grade. Von daher ist schon ein Gedankenaustausch da. Ich finde, man darf sich das Kooperative auch nicht erzwingen. Man muß dann zusammensitzen und reden, wenn es erforderlich ist. Dann kann man sich auch immer, wenn was anfällt, aufschreiben, und dann kann man drüber reden. Ich glaub nicht, daß das erforderlich ist, daß man für jede Kleinigkeit das große Gremium einberuft. Um die acht Stunden rum sind halt noch sehr viele Randarbeiten zu erledigen, und irgendwo kommen dann die Grenzen, wo es nicht mehr geht.“

Im Anschluß an das Lesen des Interviewausschnittes kommen die Teilnehmer der Fortbildung sofort zur Sache: „Mir scheinen alle Beteiligten sehr isoliert zu sein, der Ausbilder wurschtelt alleine vor sich hin. Mir ist rätselhaft, warum der Ausbilder so wenig über die einzelnen weiß.“ Hierauf beschreiben die Seminarteilnehmer Anzeichen für die Isolation, indem sie Textpassagen zitieren. Durch Nachfragen bei dem Interviewer wird der Handlungskontext rekonstruiert und ein Kontextwissen über die institutionellen Rahmenbedingungen eingeholt, soweit dies nicht aus dem Text hervorgeht: Dem Ausbilder ist der Kurs bei dem Umschulungsträger quasi „verordnet“ worden, die Teilnehmergruppe erwachsener Arbeitsloser ist ihm fremd, da er bisher nur Jugendliche ausgebildet hat. Es gibt keinen festen Ort oder Termin, um sich im Team auszutauschen. Treffen finden „zwischen Tür und Angel“ statt.

Der Ausbilder ist zusätzlich zu der Umschulung durch „Randarbeiten“ belastet. In der Tat schlechte Bedingungen, um eine Verständigung herzustellen. Welche subjektiven Gründe kommen hinzu?

Belegstellen wurden am Text gesucht, die Aufschluß darüber geben, wie der Ausbilder die Situation definiert und wie er seine Rolle versteht:

1. „Er weiß nichts von den Teilnehmern“, er „glaubt“ und vermutet „Mentalitäten“ bei den Umschülern, über ihre tatsächlichen Motive „kann er eigentlich nichts sagen.“ Er unterstellt vielmehr fremdbestimmte Motive, an der Umschulung teilzunehmen. Zufällig erfährt er, „immer so am Rande mal“, was die Umschüler belastet, und folgert „für sich“, das heißt ohne Nachfrage, „bei dem klappt das daheim net.“
2. „Er will nicht, daß die Probleme der Umschüler zu nahe an ihn herankommen.“ Nach dieser Lesart hält sich der Ausbilder aus Selbstschutzgründen von den Umschülern fern. Er baut Trennungslinien zwischen sich und den anderen auf, zumindest aber nicht aktiv ab. Einerseits „erwartet er, daß die Leute auf mich zugehen“, andererseits will er sich nicht in die „Privatsphäre der Leute reindrängen.“ Käme tatsächlich jemand auf ihn zu, bedeutete auch dies ein Überschreiten der Grenze. Kein Wunder, daß niemand kommt. Getrennte Welten: Hier die Umschulung und dort die Privatsphäre, nach der man nicht fragt, auch wenn der Gerichtsvollzieher kommt, vielleicht auch dann nicht, wenn einer für immer wegbleibt.

3. „Er will auch nichts von den Lehrkräften wissen.“ Der Ausbilder, so der allgemeine Eindruck, kennt die Probleme der Umschüler nicht, er will sie aber auch nicht im Austausch mit den Projektmitarbeitern erfahren. Zwischen ihm und den anderen liegen Abgründe, die nur gewaltsam aus seiner Sicht zu überbrücken wären, Verständigung aber kann man „nicht erzwingen.“ Ein Fortbildungsteilnehmer resümiert: „Es kommt mir so vor, als ob es auf der einen Seite ein Team gibt und auf der anderen Seite irgendwo einen Ausbilder.“ Was der aber nicht sieht, das kümmert ihn nicht, denn Fragen sind nicht seine Sache: „Ich seh auch nicht, was machen die sich für Gedanken.“ Bisher findet im Team der Austausch „zwischen Tür und Angel“ statt, und man hat den Eindruck, daß es ihm so reicht. Würde es zu den geplanten Teamsitzungen kommen und das Grenzland zwischen Tür und Angel überschritten, dann würde er sich mit Notizen wappnen, „aufschreiben, was anfällt“, bevor er darüber spricht. Das Blatt als Beweismittel, über das man reden kann, nicht aber spontan und schon gar nicht im „großen Gremium.“ Die Notizen könnten aber auch als eine Hilfestellung zur Anknüpfung verstanden werden.

Das Grundgefühl der Distanzierung und Ausgrenzung von anderen, das Vermeiden von Übergriffen und der Gefahr der Vermischung bestimmt offenkundig auch das Berufsbild des Ausbilders, hat vielleicht sogar die Berufswahl bestimmt. Der Elektroberuf, so sagt er, erfordere „eigentlich“ Präzision, die er sich zuspricht und den Umschülern abspricht. Eine unregelmäßige, unpräzise Annäherung ist aber lebensbedrohlich, ein Umgang nur unter Selbstschutzeinrichtungen möglich, „schon allein durch die Gefahr, die von der Elektrizität ausgeht“, Grenzen müssen deshalb beachtet werden, „auch wenn’s anders funktioniert.“

„Zehn Gramm beim Strom“ sind unter Umständen so viel zu viel, „daß halt einer nachher tot ist.“ Überschreitet man die Gefahrenzone, so kommt man darin um, folglich vermeidet er, was derart gefährlich ist. Den Aussagen des Ausbilders liegt als implizite Handlungsstrategie die Maxime zugrunde: „Was einer in seinem Bereich macht, geht keinen was an. Eine Einmischung in die Sphäre des anderen bewirkt Vermischungen, die gefährlich sind. Folglich halt ich mich raus und an die Regeln.“ Nach dieser Maxime grenzt er Terrains aus, die er hermetisch voneinander getrennt wahrnimmt: Das können Gedanken sein, die man nicht sieht, oder die Privatsphäre anderer, das kann die Elektrizität oder auch die Berufsrolle sein, in der es nur noch „am Rande“ zu Berührungen kommt. (Aus Gründen der Darstellbarkeit kann hier nicht jede mögliche Interpretationsfährte aufgenommen werden.) Bisher bewegte sich die Analyse noch ganz auf der Ebene des Einzelfalls. Bedeutsamer ist hingegen, daß in der Perspektivenverschränkung mit den Aussagen der anderen an der Umschulung Beteiligten deutlich wird, daß der Ausbilder keineswegs alleine dasteht, sondern seine Perspektive mit anderen teilt. So sagt der Fachtheorielehrer des Modellversuchs im Interview, daß Gruppenarbeit nicht möglich sei, „weil die Leute nicht daran gewöhnt sind.“ Es sei im übri-

gen nicht seine Aufgabe, „psychosoziale Komponenten“ zu berücksichtigen, denn das sei nicht das, „was das Arbeitsamt hinterher im Test wissen will.“ Informationen über die Umschüler hole er „nicht ohne Rückfrage“ bei den einzelnen ein. Auch der befragte Umschüler äußert sich in einem ähnlichen Sinne: Der erste Tag in der Umschulung war „tabu“, man habe nur „das Nötigste“ geredet. Aber auch später gingen die Kontakte der Umschüler untereinander kaum darüber hinaus: „Weil jeder führt sein privates Leben.“ Er beschreibt die Beziehungen im Kurs folgendermaßen: „Ich glaube nicht, daß die Lehrer viel über uns wissen. Ich geh von mir aus: Ich habe zu denen nie gesagt, was ich nach der Schule mache. Was die Umschüler sonst so machen, wenn ich sie nicht sehe, weiß ich nicht, weil jeder führt sein privates Leben. Das interessiert die anderen nicht und mich auch nicht. Die wollen das nicht wissen, weil wenn sie mir nichts sagen, frag ich sie auch nicht danach. Ich glaub, ich bin nicht der einzige, der so denkt.“

In der Tat eint die Betroffenen das geheime Thema, Privates aus dem Unterricht herauszuhalten. Das Interesse des Umschülers an einer Ausgrenzung seines Privatlebens ist jedoch anders motiviert als das des Ausbilders: Will dieser bedrohliche Vermischungen vermeiden, so der Umschüler eine fremdbestimmte Verfügung anderer über sein Leben. Die Umschulung, so sagt er, hat er begonnen, „damit ich irgendwann selbst entscheiden kann, ich mach das heute. Weil als ungelernte Kraft kann man nicht viel machen, muß man sich alles immer anhören, vom KAPO, vom Chef: Das muß gemacht werden und das – und ich haß das, wenn jemand hinter mir steht und sagt, so muß man das machen.“

In einem Fortbildungsseminar berichtet ein Zeuge von einem Ereignis aus seinem Tätigkeitsfeld, oder ein Interviewausschnitt wird besprochen. Dabei sind keine fiktiven Situationen wiedergegeben, aber für die Fortbildungsteilnehmer als Gruppe bleibt der Kontext der beschriebenen Situation weitgehend fremd, wenn sie selbst nicht beteiligt waren. Gelingt es, gemeinsame zielgerichtete Tätigkeiten in die Fortbildung einzubeziehen, gewinnt die dokumentarische Methode eine neue Dimension: Erzeugnisse und der Prozeß des Erzeugens können als Dokument der erlebten Wirklichkeit reflektiert werden. Der Herstellungsprozeß eines Produkts im Rahmen einer Fortbildung bedeutet auch eine wesentliche Veränderung der traditionellen Seminararbeit. Herkömmliche Fortbildungen, die das pädagogische Verhältnis zum Gegenstand haben, sind gekennzeichnet durch eine Arbeitsform, die dem Alltag eines Ausbildungsmeisters nicht entspricht: sitzen und reden. Langandauernde Sitzungen und überwiegend verbale Formen der Auseinandersetzung sind Arbeitsformen des Sozialpädagogen, Lehrers und des Sozialwissenschaftlers. Es verwundert dann nicht, daß dabei eine Dominanz der „Sozialberufe“ die Fortbildung bestimmt. Um diese Borniertheit in der Fortbildung von Mitarbeitern aus der beruflichen Erwachsenenbildung auszugleichen, ist es notwendig, daß jede Profession sich auf das Terrain des anderen Berufes begibt. Die Arbeit in der Werkstatt wird dann die Ergänzung zu dem verbalen Austausch von Reflexionen.

Dürr u.a. (1985) berichten von einem Fortbildungsansatz, in dem sie durch „werkstattintegrierte Projekte“ wichtige Anregungen in diese Richtung geben. Durch werkstattbezogene Arbeitsgruppen wird die Lernsituation an die Arbeits-situation herangebracht. Die Komplexität des Lernens in der Werkstatt kann aus unterschiedlicher Perspektive erlebt und gedeutet werden. Die unterschiedlichen Sichtweisen und Kompetenzen der Fortbildungsteilnehmer können zur Erhellung einzelner Aspekte der alltäglichen Probleme beitragen. Dazu sind Situationsanalysen erforderlich, die eine Einsicht in die Prozesse des „Lernens und Lehrens vor Ort“ ermöglichen. Die Fortbildung selbst kann dadurch für die Teilnehmer zu einer exemplarischen Erforschung eigener Handlungsverläufe werden.

Welche Fragestellungen könnten in einer tätigkeitsbezogenen Fortbildung und Forschung bearbeitet werden?

Leitgedanke hierbei ist, für Lehrende im Umfeld von Umschulungen Erkenntnisse über ihre eigenen Handlungsmuster – Strukturen und Regeln – zu ermöglichen. Handlungsregeln sind hier im doppelten Sinne gemeint: erstens Regel als Spielregel – Norm –, zweitens Regel als Handlungsregulierung durch Situationsdefinitionen. Auch Fehler und Regelabweichungen folgen bestimmten Mustern und Regeln.

Daß Privates nicht in den Unterricht gehört, entspricht zunächst der Normal-formerwartung in der pädagogischen Situation. Die Trennung von Person und Rolle schafft überhaupt erst einen handlungsentlasteten Raum, in dem gelernt werden kann. Aber die Grenze dessen, was als „Privatangelegenheit“ gilt, hängt von Übereinkunft und sozialer Akzeptanz des Thematisierten ab (Kade/Meisel 1986) .

Im gegebenen Fall ist die Privatsphäre eben nicht gleichermaßen aus der Umschulung auszuschließen wie in der Ausbildung Jugendlicher, die in der Regel von Reproduktionsarbeit entlastet sind. Erwachsene Umschüler sind hingegen nahezu durchweg in Familienarbeit eingebunden und hierdurch während der Umschulung doppelt belastet. Von den privaten Belastungen abzusehen, bedeutet so eine Verkennung der Lernvoraussetzungen der erwachsenen Umschüler. Nicht zufällig hat eine Sozialpädagogin, die ausschließlich Frauen in der Umschulung begleitet, in der Fortbildungsveranstaltung als erste die Schlüsselsituation auf den Begriff gebracht: „Mir scheint, in dem Modellversuch fällt das Private überhaupt raus. Ich finde es selbstverständlich, daß das Private in unserer Frauengruppe nicht ausgegrenzt wird.“ Frauen haben aufgrund ihrer Ausgrenzung aus dem öffentlichen Raum lernen müssen, daß „das Private politisch ist“ und das Reden hierüber notwendig, um die beruflichen Chancen zu verbessern. Anhand der Dokumente konnte im gegebenen Fall der geschlechtsspezifische Graben zwischen den Modellversuchen aufgedeckt werden, der diese in ihrem Vorgehen trennt. Die Arbeit an den Interviews hatte aber auch direkte Auswirkungen in dem dokumentierten Fall. Der Sozialpädagoge hat im Anschluß an die Fortbildung mit den Familien der Umschüler ein Wochenendseminar durchgeführt und eine regelmäßi-



ge Teamsitzung mit dem Ausbilder durchgesetzt.

Indem sich die Teilnehmer der Fortbildung auf den Fall eingelassen haben, wurden sie für scheinbar Nebensächliches sensibilisiert, das eine Aufmerksamkeitsverschiebung zur Folge hatte. Mit der Reflexion des Falls ist eine Relativierung der eigenen Praxis notwendig geworden, die neue Handlungsentwürfe erst möglich macht.

### **Erzeugnisse dokumentieren: Erfahrungen am eigenen Leibe machen**

„Selbst wenn eine fiktive Situation noch so oft präzise ‚durchdacht‘ worden ist, so ist sie doch noch nicht praktisch ‚durchhandelt‘ worden“ (Dera 1984, S. 11).

Es ist eine Schlüsselqualifikation, die eigenen komplexen Handlungen während eines Arbeitsablaufs in ihren Regeln und Strukturen analytisch zu erkennen und erklären zu können. Dies gilt für Lehrende in der Ausbildungspraxis wie auch für Teilnehmer von Umschulungen. Planungsfähigkeit und -bereitschaft können erweitert werden, strukturierendes und dispositives Denken kann intensiviert werden. Traditionelle Elemente der beruflichen Bildung sind Vormachen – Nachmachen – Wiederholen. Wie weit ist dies in der beruflichen Erwachsenenbildung notwendig und richtig? Immerhin bringt jeder Erwachsene ein Bündel von Handlungskompetenzen der Alltagsbewältigung in den Lernsituationen mit ein. Wie können die Kompetenzen erkannt werden, um im Lernprozeß daran anzusetzen?

Wenn vorhandene und potentielle Kompetenzen von Lernenden nicht genutzt werden, dann geschieht dies nach lebensgeschichtlich ausgebildeten Regeln, z.B. auf Grund von Vorurteilen über sich selbst: „Das lern’ ich nie“. Sind diese Regeln zu identifizieren? Nach welchen individuellen und gruppentypischen Mustern bleiben Kompetenzen ungenutzt?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist durch die Komplexität des pädagogischen Geschehens erschwert. „Das pädagogische Feld ist gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Komplexität, Undurchschaubarkeit und durch die Vielfalt der Methoden, die zu seiner Erforschung angesetzt werden müssen“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 31). Diese Komplexität gilt es in einem Fortbildungsseminar zu reduzieren. Die Reduktion kann in den Dimensionen Fortbildungsinhalt, Arbeitsform und Zeit vorgenommen werden. Werden jedoch bei der Reduktion wesentliche Bedingungen pädagogischer Situationen ausgeklammert, so können die Fortbildungsententionen nicht realisiert werden. Nur eine angemessene Komplexitätsreduktion legt die pädagogische Interaktion frei (Forneck 1983), macht die Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden als wesentliche Struktur in ihrer Wirkungsweise überschaubarer. Die Rahmenbedingungen dieser Kooperation werden damit bestimmendes Element in der konzeptionellen Gestaltung eines tätigkeitsbezogenen Fortbildungsangebotes.

## Entwurf für ein tätigkeitsbezogenes Fortbildungsseminar

Die folgenden Rahmenbedingungen bilden den Kontext unseres Entwurfes: In einem Modellversuch zur beruflichen Qualifizierung arbeitsloser Erwachsener arbeiten etwa 15 pädagogische Mitarbeiter zusammen: Ausbilder, Sozialpädagogen, Theorielehrer und Sozialwissenschaftler. Etwa 60 Umschüler werden in den Berufen Rohrinstallateur, Gas- u. Wasserinstallateur und Zentralheizungs- und Lüftungsbauer ausgebildet. Das Team hat mit den Umschülern die Durchführung einer Projektwoche verabredet und dazu einen Ideenwettbewerb veranstaltet. Aus den vielen Vorschlägen ist eine Projektidee prämiert worden: der Bau eines Sonnenkollektors während der Projektwoche.

Das Team des Modellversuchs beabsichtigt, in einem Fortbildungsseminar sich mit dem projektorientierten Lernen zu befassen, Verbesserungsmöglichkeiten für die eigene Lehrtätigkeit zu erarbeiten, um für die Projektwoche der Umschüler gut gerüstet zu sein. Ein Fortbildungsseminar wird für das Team geplant: Projektorientiertes Lernen am Beispiel eines Solarkochers. Zentrum und Ziel des Seminars ist die gemeinsame Herstellung eines Produktes nach Anleitungen eines fremden Referenten und die Reflexion der dabei beobachteten Lehr- und Lernprozesse. Das Erzeugnis wird von den Seminarteilnehmern zum ersten Mal produziert. Dabei sind die Fortbildungsteilnehmer auf die Anleitung des Referenten und auf gegenseitige Kooperation angewiesen. Reflektiert werden die situativen Interaktionsprozesse sowie die Handlungsregulationen beim Lehren und Lernen; Konsequenzen für die Umschulungspraxis sollen daraus abgeleitet werden. Hierbei werden die folgenden didaktischen Prinzipien angestrebt:

1. Bemühung um Integration (Wittwer 1986)
  - a) Inhalte verschiedener Sachgebiete (eine Lehrmethode, theoretische und handwerkliche Aspekte einer Technik und deren gesellschaftlicher Bezug) werden – miteinander verbunden – gelernt.
  - b) Handwerkliche Arbeit, gekoppelt mit Reflexion in der verbalen Auseinandersetzung, kann eine integrierende Funktion für ein Team aus unterschiedlichen Professionen ausüben. Jeder Teilnehmer verläßt die eigene berufliche Enge und begibt sich auf das Terrain des anderen.
  - c) Lernen und Handeln sind integriert. Während des Lernens werden Handlungskompetenzen erworben. Das neuangeeignete Wissen und die neuentfalteten Fähigkeiten werden in Handlungspläne für die Umschulungspraxis umgesetzt.
2. Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen
  - a) Wie bedingen sich Inhalt und Form einer *Lehreinheit*, Ziel und Weg einer *Lerneinheit*?
  - b) Gegenseitige Einflüsse von Lehren und Lernen. In der Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungsmustern können die Fortbildungsteilnehmer die Wirkungsfaktoren, die ihre Lehrweise beeinflussen, differenziert betrachten.

- c) Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngewohnheit kann den Seminarteilnehmern verdeutlichen, welche Vorstellungen und Prinzipien sie von Lehren und Lernen haben und in welchem Verhältnis ihr Konzept zu der beruflichen Alltagserfahrung steht.

### **Ansätze einer Handlungsanalyse in der Fortbildung**

In der ersten Phase der Fortbildung erzeugen die Seminarteilnehmer nach Anleitung des Referenten gemeinsam Produkte. Worauf konzentriert sich die Beobachtung und Selbstbeobachtung während dieser Phase, und welche Schwerpunkte könnte die Reflexionsarbeit in der zweiten Phase zum Gegenstand haben?

In der beruflichen Erwachsenenbildung ist die Partizipation an der Gestaltung des Lernprozesses eine zentrale Frage. Die pädagogische Interaktion wird hier geprägt durch die Vorstellungen der Lerner und Lehrer über Autorität und Mündigkeit. Im engen Bezug dazu stehen „Handlungsrezepte“ zur Aneignung des Lernstoffes und zur Wahrnehmung des anderen. Autoritäres Verhalten der Ausbildenden wird in der Umschulung oft nicht akzeptiert und löst nicht selten Verweigerung und Proteste der Umschüler aus. Erwachsene nehmen eine kritische Haltung gegenüber der Sachautorität des Ausbilders ein, problematische oder unklare Handlungsanweisungen werden hinterfragt, und es wird erwartet, daß diese begründet werden. Dennoch ist vorstellbar, daß beide Seiten in der Umschulung in bereits früher erworbene Muster der Autoritätsrollebeziehung zurückfallen. Erwachsene Umschüler können sich in ein „Pennälerverhalten“ verstricken, und pädagogisch gut ausgebildete Lehrkräfte greifen auf vorwissenschaftliche Erklärungs- und Verhaltensmuster zurück.

Eine neue Definition des Autoritäts- und Rollegefüges setzt Fremdverstehen sowie Verständnisbereitschaft und bewußte Konfliktstrategien voraus, die am ehesten zu lernen sind, wenn sie auf der Ebene direkter Kooperation beobachtet und reflektiert werden können. Die Infragestellung der Sachautorität macht erforderlich, das eigene Handeln „mit neuen Augen zu sehen“, so daß zu begründen ist, was selbstverständlich schien und vielfach nicht mehr begründet werden kann. Auf der Handlungsebene können Mitbestimmungsmodelle der Planung und Entscheidung von Handlungsabläufen erprobt werden. Um Lernvorgänge von Erwachsenen besser zu verstehen, sind nicht allein Informationen über Lernbedingungen Erwachsener notwendig, sondern auch „Erfahrungen am eigenen Leibe“. Richtiges wie auch fehlerhaftes Verhalten folgt Regeln, die sich an Hand eigener Handlungsabläufe und -gewohnheiten rekonstruieren lassen. Vor allem die Handlungsabläufe im Prozeß der Vermittlung und Aneignung von Qualifikationen sind im Detail zu beobachten. Lantermann (1983) definiert Handlungen als eine vom Akteur beabsichtigte Überführung einer als unbefriedigend empfundenen Ausgangslage in eine eher erwünschte antizipierte Ziellage mit Hilfe angemessener Verhaltensweisen.

Es ist davon auszugehen, daß der Handelnde bereits vor Beginn seiner Aktivität die Ausgangssituation „deutet“. Stellen wir uns vor, der Referent im Fortbildungsseminar erklärt die Funktionsweise des herzustellenden Objekts und gibt Anweisungen für die Montage zweier Teilstücke. Welche Resultate des Deutungsprozesses, der häufig ohne bewußte Aufmerksamkeit abläuft, stellen die Ausgangsgrößen für die Handlungsregulierung einzelner Fortbildungsteilnehmer dar? Welche unterschiedliche Wahrnehmung von Komponenten derselben Personen-Umweltkonstellation ist von den einzelnen Teilnehmern im nachhinein zu beschreiben? Was ist nicht wahrgenommen worden? – Für wen war welche Beobachtung wichtig für die eigene Handlungsplanung und -kontrolle? Die Beantwortung dieser Fragen in einer Lerngruppe zeigt ein mosaikartiges Bild der Konstellation, die den Lernprozeß der Gruppe sowie den Handlungsverlauf des Lehrenden beeinflußt. Die einzelnen Handlungsschritte des Lehrers wie die des Lerners werden in der Ausbildungspraxis überwiegend als problemlösendes (instrumentelles) Handeln interpretiert. Oft sind jedoch ergänzende Handlungen notwendig, die auf Veränderungen der eigenen Person gerichtet sind und die Schwarzer (1981) als emotionsregulierende Handlungen bezeichnet hat. Eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für das Identifizieren emotionsregulierender Handlungen, die allzuoft kaschiert sind, ist eine wichtige Voraussetzung für das Erkennen der Interaktionsstruktur einer Kooperation. Gelingt es in der Situations- und Handlungsanalyse, die wesentliche Struktur der aufeinander bezogenen Handlungen herauszukristallisieren, so kann die in der Fortbildung gewonnene Einsicht in den komplexen Zusammenhängen der pädagogischen Praxis genutzt werden.

## Literatur

- Blumer, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg 1978.
- Dera, K. (Hrsg.): *Lernen für die Praxis. Medien, Techniken, Methoden*. München 1984.
- Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: *Aspekte für die Planung der Bildungsforschung*. Bonn 1974.
- Dürr, W. u.a.: *Die praxisbezogene Qualifizierung von Fachkräften in der beruflichen und sozialen Rehabilitation Behinderter. Ein Lehrgangsprogramm mit Lerngruppen „vor Ort“ – ein Beitrag zur Lösung des Transferproblems?* In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 1985/6.
- Forneck, H.J.: *Komplexitätsreduktion in der Lehrerbildung*. In: *Unterrichtswissenschaft* 1983/1.
- Geißler, K.A.: *Supervision in der Erwachsenenbildung. Ein Konzept zur Entwicklung des pädagogischen Verhältnisses durch die Arbeit an der Dozenten subjektivität*. In: *Supervision* 1984/5.
- Gieseke, W.: *Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen*. Frankfurt am Main 1985.

- Kade, S./Meisel, K.: Mehrdimensionalität im Annäherungsprozeß von Kursleitern und Teilnehmern in der Erwachsenenbildung. In: Schlutz, E./Siebert, A. (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Tagungsberichte Nr. 14. Bremen 1986.
- Kreimeier, K.: Der zweite Blick. In: Frankfurter Rundschau vom 8.9.1984.
- Lantermann, D.E.: Kognitive und emotionale Prozesse beim Handeln. In: Mandl/Huber (Hrsg.): Emotion und Kognition. München 1983.
- Leithäuser, Th./Volmerg, B.: Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretationen als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt am Main 1979.
- Lorenzer, A.: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt am Main 1976.
- Lorenzer, A.: Die Analyse subjektiver Struktur von Lebensläufen und das gesellschaftlich Objektive. In: Nolda, S. (Hrsg.): Denken, Handeln, Verstehen. Bad Heilbrunn 1986,
- Mader, W.: Personale Existenz und gesellschaftliche Realität. In: Zukunftsaufgabe Weiterbildung. DVV, Bonn 1982.
- Mannheim, K.: Beiträge zur Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Berlin, Neuwied 1964,
- Oevermann, U. u.a.: Die Methodologie der „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1979.
- Pieper, G./Tietgens, H./Venth, A.: Anregungen zu einer Fortbildungsdidaktik. PAS/DVV, Bonn 1984.
- Schwarzer, R.: Streß, Angst und Hilflosigkeit. Stuttgart 1981.
- Stapelfeld, H./Hoppe, J.R.: Der Situationsansatz im pädagogischen Alltag. Zur Sensibilisierung für eine verborgene Dimension pädagogischen Handelns. In: Deutsche Jugend 1980/1.
- Terhart, E.: Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbe-gründung von Interpretationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 1981/5.
- Terhart, E.: Das Einzelne und das Allgemeine. – Über den Umgang mit Fällen im Rah-men erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1985/2.
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986.
- Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main 1977.
- Wittwer, W. u.a.: Didaktische Modelle zur Aus- und Weiterbildung von Ausbildern. Sin-delfingen 1986.
- Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975.

Günther Dohmen

## Zum Verhältnis von „natürlichem“ und organisiertem Lernen in der Erwachsenenbildung

*„Der erwachsene Lerner ist demnach*

- *einerseits durch seinen persönlichen Erfahrungs- und Vorstellungszusammenhang meist stärker vorgeprägt (was unter Umständen auch zu geistiger Starrheit führen kann) und*
- *andererseits durch die Übung und Geläufigkeit im Einbeziehen und Verarbeiten neuer Eindrücke und Wahrnehmungen unter Umständen auch schneller und sicherer im (auf den eigenen Vorstellungs- und Erfahrungszusammenhang bezogenen) Lernen.*

*Wie aber wollte man in der Erwachsenenbildung auf diese je persönlichen Vorstellungs- und Erfahrungszusammenhänge eingehen, wenn nicht durch die Offenheit für die Selbstbestimmung des individuellen Lerners, der allein diese Zusammenhänge zureichend kennen und in den Lernprozeß einbringen kann?“ (1978) \**

### 1 Der Anspruch des „natürlichen Lernens“

#### 1.1 Die Ideologie des „Natürlichen“

Je mehr das Leben in der modernen Industriegesellschaft von komplexen künstlichen Systemen der Arbeit, Versorgung, Wirtschaft, Technik, Kultur, Erziehung, Regierung und Verwaltung abhängig wird, desto lauter wird der Ruf nach einer Rückkehr zum „natürlichen“ Leben. Das „Natürliche“ wird dabei meist als das Einfache, Ruhige, Überschaubare, Menschlich-Vertraute, Gesunde wie ein idealisiertes Gegenbild gegen die moderne großorganisatorisch-komplexe, gefühllos-anonyme, ungesund-unruhige Industrie- und Bürokratiegesellschaft gesetzt.

Dieses Gegenbild des „Natürlichen“ hat unverkennbare Züge einer unrealistisch-naiven, emotional-romantischen Ideologie: Ein im strengen Sinn des Wortes „natürliches“ Leben kann es in dieser Welt ebensowenig geben wie einen ganz „natürlichen“ Menschen. Denn nichts Menschliches kann unberührt von äußeren Einflüssen einfach „wachsen“.

„Natürlich“ kann daher im menschlichen Bereich eigentlich immer nur heißen: relativ naturbelassen, d.h. verhältnismäßig wenig von künstlich geschaffenen Organisationen der Kultur, Gesellschaft, Verwaltung, Technik, Erziehung usw.

\* *Das dem Beitrag vorangestellte Eigenzitat war vom Herausgeber des Ursprungsbandes (vgl. Quellenverzeichnis) als Aufforderung zur Weiterführung, Vertiefung und Aktualisierung ausgewählt worden.*

geprägt, bestimmt, verändert. Als „natürlich“ bezeichnen wir etwas, was sich *relativ* stimmig nach immanenten Anlagen, Strukturen, Gesetzen entwickelt, was sich relativ unverfälscht selbst verwirklicht.

Auch in der Forderung nach dem „natürlichen Lernen“ steckt sicher ein Stück „Zurück-zur-Natur“-Ideologie, etwas von dem Glauben, daß das „Natürliche“ grundsätzlich besser sei als das „Künstliche“ und daß es daher entscheidend wichtig sei für ein sinnvolles glückliches Leben des Menschen, wie weit er mit der eigenen Natur und mit seiner natürlichen Umwelt im Einklang steht und die eigene naturhafte Menschlichkeit und naturverbundene Lebensweise gegen alle künstlichen Verformungs- und Manipulationsversuche möglichst rein und unverfremdet bewahrt und verwirklicht.

Wir können uns hier nicht auf philosophische Reflexionen darüber einlassen, wie weit die sogenannte „Natur“ des Menschen gut oder böse ist und ob tatsächlich die natürliche Umwelt immer das „Bessere“ gegenüber der künstlich geschaffenen Kultur des Menschen darstellt. Aber wir gehen davon aus, daß die Besinnung auf das „Natürliche“ ein heilsames komplementäres Korrektiv sein kann gegen das Bestimmt-Werden des Menschen durch die ihn immer dichter umstellenden künstlichen „sekundären Systeme“. Der Rückbezug auf das „natürliche Lernen“ soll hier also nicht zu einer neuen pädagogischen Heilslehre verabsolutiert, wohl aber als eine regulative Maxime für das sogenannte „lebenslange Lernen“ ernstgenommen werden.

## **1.2 Das Verhältnis des natürlichen Lernens zum natürlichen Wachstum und zum entfremdeten Lernen**

Die Frage nach Qualität und Legitimation der Forderung nach einem sogenannten natürlichen Lernen wirft zunächst ein ganz spezifisches Problem auf: Es gehört offenbar zum Wesen des Lernens, daß es gerade auf eine Veränderung des Menschen bzw. seiner Erkenntnisse, Einstellungen, Verhaltensweisen – und zwar in der Regel durch künstliche, gezielte Einflüsse bzw. Einwirkungen von außen – abzielt. Es unterscheidet Lernprozesse ja gerade von bloßen Wachstumsprozessen, daß Lernen auf der Aufnahme und reagierenden Verarbeitung von von außen kommenden Informationen und Anforderungen beruht, während sich natürliches Wachsen mehr aufgrund eigener innerer Gesetze vollzieht. Auch „spontane“ Wachstumsprozesse bedürfen zwar der Zufuhr von Nahrung – auch von künstlich zubereiteter Nahrung. Nur wirken dabei die Umweltfaktoren lediglich als Kraft- und Energiespender, die den wachsenden Organismus nicht in seiner Wachstumsrichtung und Form verändern.

Wenn man von „natürlichen“ Lernprozessen spricht, dann könnte eine relative Analogie zu Wachstumsprozessen gemeint sein. Wissen, Informationen, Bildungsgüter würden dann nur als Nahrung angesehen, die der Lerner sich einverleibt. Mit anderen Worten: Lernen würde als reiner Assimilationsprozeß

verstanden. Alles von außen Kommende wird an die innere Form des Lernens angepaßt, ihr anverwandelt, so daß es zur Entwicklung, Entfaltung, Verwirklichung der „Natur“ des Menschen die nötigen Kräfte und Anstöße liefert. Das Lernen erschiene dann als ein Prozeß der geistigen Nahrungsaufnahme im Dienste der Emanzipation und Selbstverwirklichung eines natürlichen Menschseins. Dieses Verständnis des Lernprozesses aus der Analogie zum Prozeß der Nahrungsaufnahme und Verdauung relativiert dann das aufzunehmende Wissen, die zu verinnerlichenden Kulturgüter und die zu bestehenden Situationsanforderungen zu bloßen Stimulanzen und Energiespendern für die Entfaltung des Individuums nach seinen eigenen inneren Gesetzen und Strukturen.

Dieser Ansatz trifft sich mit der modernen Kritik an der sogenannten „Entfremdung“ des Lernens. Das der Befreiung zu natürlicher Selbstverwirklichung dienende Lernen wird hier gegen ein Lernen gestellt, das den Menschen sich selbst (d.h. seiner eigenen „Natur“) entfremdet, das ihn fremden Zwecken unterwirft, ihn z.B. gegen seine „Natur“ zu einem funktionierenden Rädchen in einem auf fremde Interessen bezogenen System zu machen versucht.

### 1.3 Das Spannungsverhältnis zwischen „natürlichem“ und schulischem Lernen

Der Ruf nach einem „natürlichen Lernen“ zielt offenbar vor allem auf die „Natürlichkeit“ des Lernprozesses selbst. Der Gesichtspunkt, daß das Lernen die sogenannte „Natur“ bzw. die natürliche Identität des Lerners stärkt und fördert, tritt zurück hinter der primären Forderung, daß die Art, *wie* der Mensch lernt – und sich unter Umständen auch durch Lernen verändert – „natürlich“ ist, d.h. nicht von verfremdeten Gesetzen und künstlichen Regeln, institutionellen Zwängen, bürokratischen Vorschriften usw. bestimmt wird.

Goethe hat einmal auf die Frage, welche er für die beste Erziehungsart halte, geantwortet:

„Die der Hydrioten. Als Insulaner und Seefahrer nehmen sie ihre Knaben gleich mit zu Schiffe und lassen sie im Dienste herankrabbeln. Wie sie etwas leisten, haben sie teil am Gewinn, und so kümmern sie sich schon um Handel, Tausch und Beute, und es bilden sich die tüchtigsten Küsten- und Seefahrer, die klügsten Handelsleute und verwegenen Piraten“ (Maximen und Reflexionen 347).

Goethe propagiert hier das Lernen im Lebensvollzug, das Lernen durch Beobachten, praktisches Nachahmen und Mittun, und er plädiert für eine Motivation durch unmittelbare Erfolgs- und Leistungshonorierung. Was Goethe hier vertritt, ist sicher eine „natürlichere“ Art des Lernens als das planmäßig organisierte Lernen in künstlichen Unterrichtsveranstaltungen. Denn dieses unmittelbare Erfahrungs- und Übungslernen wird nicht planmäßig organisiert, geschweige denn institutionalisiert, es ergibt sich ganz „natürlich“ aus dem



Miteinander-Leben und -Arbeiten aufgrund von wechselnden Anforderungssituationen, in deren gemeinsame Bewältigung man sich mehr und mehr einreihet. Dieses Lernen kann insofern als „natürlich“ bezeichnet werden, als es nicht künstlich organisiert wird, sondern sich gleichsam nebenbei im Zusammenhang des täglichen Erwerbs- und Gemeinschaftslebens ergibt.

Dieses Lernen ist lebensimplizit. Es ist nicht vom normalen Leben und Wirken getrennt, sondern geht gerade daraus ungeplant-„natürlich“ hervor. Es bedarf deshalb auch keiner künstlichen Schuleinrichtungen, professionellen Lehrer, speziellen Unterrichtsveranstaltungen und sekundären Motivations-systeme. Hier wird nicht durch Memorieren, sondern durch praktisches Handeln und aufgrund der sich daraus ergebenden Konsequenzen gelernt.

Wenn wir das auf einfache Begriffe bringen wollen, können wir sagen: Als relativ „natürliche“ Lernarten erscheinen hier vor allem das Beobachtungs- und Nachahmungslernen und das Handlungs-, Erfahrungs- und Erprobungslernen. Als relativ unnatürlich, künstlich, praxisfern und lebensfremd erscheint demgegenüber umgekehrt besonders das schulische Lernen, weil es speziell und isoliert organisiert wird und in besonderen künstlichen Unterrichtsveranstaltungen und Lehranstalten stattfindet und durch verordnete Lehrpläne, vorgegebene Fächersystematiken, künstliche Notensysteme und Versetzungsordnungen bestimmt wird.

#### **1.4 Das „natürliche Lernen“ und die alternative Bewegung**

In dem Begriff des „natürlichen Lernens“ artikuliert sich ein protestierendes Unbehagen gegenüber dem künstlich aus dem Lebenszusammenhang herausgelösten, zwangsmonopolisierten, zentralistisch überorganisierten, bürokratisch institutionalisierten und damit der Gefahr der Lebensferne und der Entfremdung ausgesetzten öffentlichen Bildungssystems. Das dagegen polemisch ins Feld geführte „natürliche Lernen“ ist weniger ein rationaler oder empirischer Begriff als ein emotionales Programm, das das Lernen wieder befreien will von der Bevormundung durch Behörden und Lehrer, durch zentrale Planungen, Organisationen und pädagogische Manipulationen.

Daß dieser Begriff des „natürlichen Lernens“ heute offenbar wieder besonders populär wird, hängt wohl zusammen

- mit dem Ende einer bestimmten technisch-rationalen Planungs- und Fortschrittsgläubigkeit,
- mit einer wachsenden Skepsis gegenüber den Prinzipien der Zentralisierung, Bürokratisierung, Rationalisierung und Hierarchisierung und
- mit der Bewegung der sogenannten „Grünen“ zur Bewahrung der natürlichen Umwelt.

Offenbar gibt es auch einen Zusammenhang mit der zunehmenden Verführungskraft des Gedankens an ein Aussteigen und Sichzurückziehen aus einer als kalt, unpersönlich und unheimlich empfundenen großorganisierten

Umwelt in das einfache Leben eines Farmers oder Schafhirten auf einem abgelegenen, überschaubaren, noch nicht durch Technik und Bürokratie berührten Fleckchen Erde. Der Ruf nach der Rückbesinnung auf ein „natürliches Lernen“ hat sicher auch zu tun mit der irrationalen Sehnsucht vieler Menschen nach einfacheren, unmittelbareren, humaneren Lebensformen und nach selbstbestimmten, nach eigenen Vorstellungen gestalteten Strukturen des Zusammenlebens.

Der Ruf nach dem „natürlichen Lernen“ scheint so etwas wie ein Ableger des umfassenderen Rufs nach dem „natürlichen Leben“. Er steht im Zusammenhang mit der wachsenden alternativen Bewegung, die eine neue Lebensqualität in einer selbstgestalteten, einfachen, überschaubaren, mitmenschlich-solidarischen Umwelt sucht.

Mit dieser alternativen Bewegung hat der Begriff des „natürlichen Lernens“ auch eine gewisse Unbestimmtheit, Verschwommenheit, Undifferenziertheit und Emotionalität gemeinsam. Aber was dieser Begriff so unklar artikuliert, ist doch ein ernstzunehmender Protest und eine ernstzunehmende Kritik am derzeitigen organisierten Bildungsbetrieb. Und gerade die mit diesem weiten emotionalen Bedeutungshorizont zusammenhängende Faszinationskraft des neuen Leitbegriffs „natürliches Lernen“ könnte ihm eine Bedeutung und Wirkungsmacht geben, dergegenüber so manche klugen offiziellen Bildungsreformmaßnahmen der letzten Jahre nur als oberflächliche kosmetische Operationen erscheinen.

### **1.5 Die kritisch polemische Wendung gegen das organisierte Bildungswesen**

Der Ruf nach einem natürlicheren Lernen trifft offenbar ein eklatantes Ärgernis, das sich heute jedem Lehrer und Schüler, jedem Vater und jeder Mutter, jedem Politiker und Staatsbürger aufdrängt, wenn er sich mit dem modernen Bildungswesen befaßt: Dem Lernen in den offiziellen Lehr-/Lernanstalten fehlt weitgehend die aus dem Interesse an akuten Lernthemen entspringende „natürliche“ Lernmotivation. Das, was theoretisch-lebensvorbereitend-vorwegnehmend gelernt werden muß, trifft zu wenig die Bedürfnisse der Lerner, ist zu wenig auf ihre Fragen, Lebensprobleme, Erkenntnisinteressen, Lernvoraussetzungen und Lebenssituationen bezogen. In unseren Schulen und Hochschulen gibt es viel weniger „natürliches“ als „entfremdetes“ Lernen ohne Verbindung mit den „natürlichen“ Lebens- und Interessenzusammenhängen der Lerner.

Hat diese Kritik nicht einen wahren Kern? Ist nicht jede planmäßige gesellschaftlich organisierte Bildungsarbeit in Gefahr, sich curricular und lernorganisatorisch zu verfestigen und die Offenheit nicht nur für die persönlichen Vorstellungs- und Erfahrungszusammenhänge, sondern auch für die persönlichen Lernbedürfnisse ihrer Adressaten zu verlieren? Sicher ist dies z.T. da-

durch bedingt, daß das, was jeweils von nachwachsenden Generationen gelernt werden muß, auch vom Interesse der Gesellschaft an der Überlieferung der in mühsamer Arbeit aufgebauten Kultur und Zivilisation bestimmt wird. Wir stehen jedenfalls vor dem Problem einer Entfremdung planmäßig-organisierter Bildungsinstitutionen von den akuten „natürlichen“ Lerninteressen und Lernprozessen der lernenden Menschen. Es läßt sich kaum bestreiten, daß man heute an manchen Lehr-/Lernanstalten viel mehr für die Schule als für das Leben lernt. Vieles wird offenbar nicht deshalb gelernt, weil es die Lerner interessiert bzw. weil es Antworten auf ihre Fragen und Probleme gibt, sondern weil es von einem Lehrplan, einer Fachsystematik, einer bildungspolitischen Konzeption, den professionellen Interessen von Lehrern und Schulverwaltungen, d.h. durch Vorschriften, Autoritäten, Traditionen so verlangt und vorgeschrieben wird. Und dann muß es eben gelernt werden – auch wenn es keine nennenswerte Hilfe bietet für ein besseres Welt- und Selbstverständnis oder für eine bessere Bewältigung drängender Lebensprobleme in Familie, Beruf und Gesellschaft. Dieses Problem einer Entfremdung des organisierten und institutionalisierten Lernens von dem, was man mit dem relativ vagen Gegenbegriff des „natürlichen Lernens“ bezeichnet, wird besonders da akut, wo das Lernen gesetzlich erzwungen wird (Schulpflicht) oder wo man nur über die Erfüllung der von der betreffenden Bildungsinstitution geforderten Lernleistungen die für die eigene berufliche Laufbahn bzw. für das Erreichen eines erstrebten gesellschaftlichen Status notwendigen Berechtigungen erwerben kann. Diese sogenannte „sekundäre Motivation“ überspielt dann leicht die Sinnlosigkeit des Lernens und gewährleistet, daß auch das als sinnlos Empfundene mehr oder weniger mechanisch für eine Prüfung eingepackt wird.

## **2 Das „natürliche Lernen“ und die Erwachsenenbildung**

### **2.1 Die größere Nähe der Erwachsenenbildung zum „natürlichen Lernen“**

Für die Erwachsenenbildung ist die skizzierte Entfremdungsgefahr des organisierten Lernens wesentlich geringer als für die Schulen und Hochschulen, die eine vorberufliche Bildungs- und Ausbildungsaufgabe haben. Das hängt damit zusammen, daß die Erwachsenenbildung

- angewiesen ist auf eine freiwillige Teilnahme von mündigen Menschen, die im allgemeinen nur dann neben beruflichen und familiären Verpflichtungen zusätzliche Lernanstrengungen auf sich nehmen, wenn ihre akuten Lernbedürfnisse möglichst direkt befriedigt werden,
- weniger an die Lehrplan- und Prüfungszwänge gebunden ist, die sich aus der Verknüpfung mit einem staatlich-bürokratisch überwachten Berechtigungswesen ergeben.

Wenn es also irgendwo ohne große Hindernisse und Schwierigkeiten möglich erscheint, auch eine künstlich organisierte, gesellschaftlich institutiona-

lisierte Bildungsarbeit stärker auf die regulative Maxime eines sogenannten „natürlichen Lernens“, d.h. hier vor allem auf die nicht organisatorisch manipulierten Lernbedürfnisse und Lernarten der Menschen zurückzubeziehen, dann in der Erwachsenenbildung. Vielleicht ist diese Rückbeziehung auf „natürliche“ menschliche Lerninteressen und Lernprozesse sogar das entscheidende Prinzip, von dem der Sinn und die Fruchtbarkeit der Erwachsenenbildungsarbeit in der Zukunft mehr als von anderen pädagogisch-didaktischen Prinzipien abhängen?

## 2.2 Die Notwendigkeit eines erwachsenengemäßen Lernbegriffs

Wir brauchen für die Erwachsenenbildung einen Lernbegriff, der den Besonderheiten des Erwachsenenlernens gerecht wird und der den Prozeß des Weiterlernens Erwachsener plausibel erklärt und begründet.

Die klassische Definition des Lernens als „durch Erfahrung bedingte Verhaltensänderung“ erfüllt diese Voraussetzungen nicht. Sie widerspricht zunächst einmal schon dem „natürlichen“ Begriffsverständnis von „Verhalten“ und „Veränderung“. Der Mensch kann nämlich auch dann etwas gelernt haben, wenn sich sein beobachtbares Verhalten nicht ändert, z.B. wenn sich durch eine entsprechende Informations- bzw. Erfahrungsverarbeitung sein Kenntnisstand bzw. seine Vorstellungen oder Meinungen festigen und ausdifferenzieren. Will man trotzdem an der behavioristisch auf beobachtbare Verhaltensänderung bezogenen Lerndefinition festhalten, dann muß man

- einerseits den Verhaltensbegriff so ausweiten, daß auch Wissen, Vorstellungen und Meinungen als „Verhalten“ bezeichnet werden,
- andererseits den Begriff „Veränderung“ so uminterpretieren, daß er auch die Sicherung und Festigung des Vorhandenen umfaßt.

Aber selbst wenn man diese Begriffsakrobatik akzeptieren würde, bliebe die Definition des „Lernens“ ein offenes Problem: Der Vorgang des menschlichen Lernens wird durch die klassische Definition („Verhaltensänderung“) überhaupt nicht erfaßt. Die angesprochenen Veränderungen des Verhaltens bzw. bestimmter geistig-psychischer Verhaltensdispositionen sind allenfalls *Ergebnisse* des Lernens. Das Lernen selbst aber ist ein Prozeß, der *vor* dieser „Verhaltensänderung“ stattfindet. Es ist offenbar ein Prozeß der Informations- bzw. Erfahrungs*verarbeitung*, bei dem in komplizierter persönlichkeits- und umweltbedingter Weise Informationen bzw. Erfahrungen selektiv aufgenommen, auf früher Gelerntes bezogen, geordnet, mit subjektiven Bedeutungsakzenten versehen bzw. bewertet und in schon vorhandene Vorstellungszusammenhänge bzw. kognitive Strukturen integriert werden. Ergebnis eines solchen Verarbeitungsprozesses *kann* dann u.a. auch eine beobachtbare Verhaltensänderung des Lerners sein.

Der damit ins Spiel gebrachte mehr strukturalistische als behavioristische Lernbegriff ist deshalb für die Erwachsenenbildung besonders fruchtbar, weil

er die stärkere Bezogenheit des Erwachsenenlernens auf bereits im bisherigen Lebenslauf und durch früheres Lernen entwickelte Erfahrungs- und Vorstellungszusammenhänge, Denkstrukturen und Verhaltensdispositionen besonders berücksichtigt.

Was sich beim Lernprozeß Erwachsener verändert, das sind wohl vor allem ihre bereits ausgebildeten kognitiven, affektiven, gesellschaftsbezogenen und wertbezogenen Denk-, Vorstellungs- und Einstellungsstrukturen, ihre im Laufe des Lebens entwickelten und z.T. schon verfestigten Auffassungen und Gefühlseinstellungen und dann auch ihre Verhaltensdispositionen und Reaktionsgewohnheiten.

Lernen ist in jedem Fall etwas, was sich zwischen Informationsaufnahme und Anforderungswahrnehmung auf der einen Seite und Anwendung ihrer Verarbeitung bzw. Verhaltensreaktion auf der anderen Seite abspielt. Die dazwischenliegenden Lernprozesse werden bei Erwachsenen offenbar besonders dann notwendig, wenn neuartige Informationen und Anforderungen zu ihrer Bewältigung und Integration eine konstruktive Erweiterung bzw. Neuorganisation vorhandener Verarbeitungs- und Reaktionsstrukturen bzw. Kompetenzen notwendig macht.

Dieses besonders bei Erwachsenen im Vordergrund stehende Weiterlernen auf der Grundlage schon früher angeeigneter Wissens-, Vorstellungs- und Denkstrukturen steht nicht mehr primär im Zusammenhang eines grundlegend-systematischen Unterrichts, es ist vielmehr auf die Weiterführung dieses grundlegenden Lernens der Jugendzeit im Zusammenhang einer laufenden persönlich-integrativen Erfahrungsverarbeitung und Bewältigung von Lebenssituationen und Umwelтанforderungen bezogen.

Ein Grundmotiv für dieses Weiterlernen ist die Überwindung von drohender Angst und Unsicherheit im Verhältnis zu einer als instabil, komplex und bedrohlich erfahrenen Umwelt. Das Erwachsenenlernen hängt offenbar in besonderem Maße zusammen mit dem, was die Entwicklungspsychologen „coping“ nennen: Das ist der sich aus dem Lebenszusammenhang ergebende Prozeß der Bewältigung von Problemen, Anforderungen, Schwierigkeiten, vor denen früher entwickelte Verhaltensdispositionen und Routineprogramme versagen.

Damit wird Lernen als ein Stück Überlebensstrategie personalen Menschseins verstanden: Lernen erscheint als ein Prozeß der konstruktiven Verarbeitung von Eindrücken, Erfahrungen, Anforderungen, der zu einer Veränderung unserer Reaktionsstrukturen bzw. Verhaltensdispositionen und damit zur Erweiterung bzw. Ausdifferenzierung unserer Kompetenzen für eine angemessene Bewältigung wechselnder Anforderungen führt. Es geht dabei letztlich um die laufende Erhaltung und Verbesserung der Chancen für das Überleben des Menschen als selbständige, freie, das eigene Leben und die eigene Umwelt verständig mitbestimmende Person.

Lernen dient nach dieser personalistisch akzentuierten Lerntheorie nicht der Schule oder allgemein dem Leben, sondern primär der Selbstbehauptung des

---

mündigen Menschen und der Bewahrung seiner Menschenwürde – vor allem im Verhältnis zu einer bedrohlich und bedroht erscheinenden natürlichen und gesellschaftlich-kulturellen Umwelt. Dabei muß allerdings klar gesehen werden, daß diese personale Selbstbehauptung nur möglich ist, wenn das Lernen zugleich auf diese natürliche und gesellschaftliche Umwelt bezogen ist und dem Lerner hilft, sie verantwortungsbewußt mitzugestalten.

Die hier in den Blick kommende Dimension eines auf die Bewahrung sowohl der personalen Existenz des Menschen wie seiner natürlichen und menschenwürdigen Umwelt bezogenen Lernens ist für die Erwachsenenbildung besonders fruchtbar. Denn gerade Erwachsene entwickeln und verändern durch die ständige lernende Verarbeitung von Erfahrungen und Informationen aus ihrer Umwelt und durch die laufende Bewältigung neuer Anforderungen aus dieser Umwelt immer wieder ihre bereits in früheren Lernphasen entwickelten Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensdispositionen so, daß sie den sich verändernden Lebens- und Umweltsituationen immer besser gewachsen sind und gerecht werden.

Durch dieses Lernen wird dann immer wieder etwas von der Ungewißheit, Unordnung, Unsicherheit im Verhältnis des Menschen zur Umwelt und zu sich selbst abgebaut und zugleich die Kompetenz eines verständig-verantwortlichen Sachwalters gegenüber der Umwelt aufgebaut. Wir Erwachsene suchen durch Lernen immer wieder den nötigen Einblick zu gewinnen in die oft sehr komplexen und sich u.U. schnell ändernden Zusammenhänge, in denen wir stehen. Um nicht blind und hilflos von unverstandenen Umweltfaktoren hingeworfen zu werden, brauchen wir immer wieder den Überblick, die Orientierung, das Verstehen der Umweltzusammenhänge, in denen wir leben, und dann natürlich auch die Kompetenzen und Reaktionsmöglichkeiten für ein angemessenes, verantwortungsbewußtes Verhalten in unseren wechselnden Lebenszusammenhängen.

Ohne diese lernende, d.h. aus der laufenden Verarbeitung von Erfahrungen und Anforderungsbewältigungen gewonnene Variation seiner Orientierungs- und Verhaltensdispositionen kann der Mensch in dieser Welt nicht angemessen handeln und auf die Dauer auch nicht als Person überleben. Wir müssen also nach dieser existentiellen Lerntheorie als Erwachsene lebenslang weiterlernen, um immer wieder jene Handlungskompetenz zu gewinnen, zu sichern und zu erweitern, die uns hilft, als mündige, verantwortliche Personen aufgrund eigener Einsicht, Urteilsbildung und Sinnggebung unsere natürliche Umwelt als Lebensgrundlage zu erhalten und unsere gesellschaftlich-kulturelle Umwelt verständig mitzugestalten.

Das Weiterlernen des Erwachsenen dient nach diesem Konzept dann nicht primär irgendeiner Institution oder der Gesellschaft, es dient in einem ganz existentiellen Sinn dem Überleben des mündigen Menschen als freie Person in einer Welt, die er als verständiger Mitmensch und Sachwalter verantwortungsbewußt mitgestaltet.

Dieses Weiterlernen dient dabei nicht einfach der Anpassung des Menschen

an seine Umwelt und an ihre „Sachzwänge“, sondern es soll vor allem die Einsichten und Fähigkeiten vermitteln, die die Selbstbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten des mündigen Menschen in seiner Welt erweitern und die es ihm möglich machen, im Einklang mit seiner Umwelt ein Stück humane Lebensform und Menschenwürde zu verwirklichen.

### **2.3 Das Verhältnis von „natürlichem“ und organisiertem Lernen in der Erwachsenenbildung**

Wir nehmen hier wieder auf, was wir vorher allgemein über das „natürliche Lernen“ festgestellt haben: Wenn „natürlich“ heißt: relativ naturbelassen, d.h. relativ wenig von anderen Menschen bzw. von Institutionen und Organisationen geplant, bearbeitet, manipuliert, organisiert, dann ist „natürliches Lernen“ zunächst einmal ein Prozeß, der nicht bewußt veranstaltet, planmäßig gelenkt und in spezialisierten Lerninstitutionen vermittelt wird, sondern der sich mehr unbewußt, ungeplant aus dem Zusammenhang des Lebens und Wirkens eines Menschen ergibt. „Natürliches Lernen“ ist z.B. das nachahmend-mittuende Verarbeiten von Beobachtungen und Erfahrungen, wie sie einem Menschen pädagogisch ungesteuert im Lebensvollzug zukommen.

Dieses „natürliche Lernen“ ist eine Modellvorstellung, ein programmatisches Konstrukt, das im Zusammenhang mit einer stark emotional bestimmten Bewegung gegen die Entfremdung, Verschulung, Bürokratisierung des Lernens in den bestehenden Lernanstalten eine besondere polemische Zuspitzung erfahren hat.

Wir haben auch bereits darauf aufmerksam gemacht, daß das Erwachsenenlernen sich in viel höherem Maße als das Lernen jugendlicher Schüler auf diese „natürliche“ Weise aus dem Lebensvollzug ergibt. Dem speziell organisierten Lernen kommt im Weiterbildungsprozeß Erwachsener im allgemeinen keine zentrale, sondern nur eine komplementäre Bedeutung zu.

Das mehr pragmatisch-unorganisierte Lernen im Lebensvollzug bringt zweifellos besondere Probleme mit sich, die u.U. eine ergänzende, komplementäre Hilfe von seiten einer organisierten Erwachsenenbildung rechtfertigen und notwendig machen: Das Aufnehmen und Verarbeiten der zufälligen Erfahrungen, wie sie der individuelle Lebensvollzug gerade bringt, kann nämlich zu einem zusammenhanglosen, bruchstückhaften, unsystematischen Lernen führen, das einige kritische Fragen herausfordert:

Könnte damit das Lernen nicht eingeschränkt werden auf konkret-additives Lernen – ohne Ordnung und Zusammenhang, ohne die abstrahierende Erkenntnis von Relationen und übergreifenden Sinnbezügen? Führt nicht gerade diese stärkere Rolle des sogenannten „natürlichen Lernens“ in der Erwachsenenbildung zu einer einseitigen Förderung des bruchstückhaften Lernens, das für die jeweils akute Problembewältigung wichtig und hilfreich ist? Sicher: Auch das sogenannte „natürliche Lernen“ sucht einen Zusammenhang

des Neugelerten mit dem Frühergelernten, und es erstrebt die Einbeziehung alles Gelernten in einen integrierten Vorstellungs- bzw. Deutungszusammenhang. Bezugssystem für die Integration ist beim „natürlichen Lernen“ in der Regel der jeweilige persönliche Lebens- und Erfahrungszusammenhang. Aber bedarf nicht gerade dieser persönliche Vorstellungszusammenhang einer Erweiterung und Objektivierung? Und welche Funktionen kann dabei die organisierte Erwachsenenbildung übernehmen?

Planmäßig organisierte Erwachsenenbildungsangebote werden offenbar immer da notwendig und sinnvoll, wo die begrenzten, relativ zufälligen individuellen Umgangserfahrungen der Erwachsenen nicht mehr ausreichen, um durch ihre Verarbeitung die notwendige Orientierungs- und Handlungskompetenz in der Welt einigermaßen zureichend und rationell zu erwerben. Und sind wir nicht heute alle mehr oder weniger darauf angewiesen, über unseren persönlichen Erfahrungskreis hinaus planmäßig-systematisch auch mit den Erfahrungen, Erkenntnissen und Problemen anderer Menschen aus anderen Bereichen und anderen Zeiten vertraut gemacht zu werden? Dazu aber ist in der Regel die Teilnahme an besonderen, organisierten Bildungsveranstaltungen nötig.

Es ist aber wichtig zu sehen, daß es sich bei den planmäßigen Lernkursen und Lehrgängen der Erwachsenenbildung im Grunde nur um eine Unterstützung, Ergänzung, Weiterführung und Systematisierung des immer schon stattfindenden „natürlichen“ lebenslangen Lernens handelt, auf dem weitgehend die Selbstbehauptung des mündigen Menschen beruht. Ein solches grenzbeußtes Selbstverständnis der Institutionen der Erwachsenenbildung und ihrer Angebote könnte ein offeneres Verhältnis vieler Erwachsener zur organisierten Weiterbildung erleichtern, weil es sich absetzt von jenem umfassenden pädagogischen Anspruch der Schule, der auf Erwachsene erfahrungsgemäß eher abschreckend wirkt.

## **2.4 Die Fruchtbarkeit des Prinzips des „natürlichen Lernens“ für die Erwachsenenbildung**

Der Sinn und die Fruchtbarkeit der kritisch-regulativen Rückbeziehung einer komplementären Erwachsenenbildung auf den Begriff des „natürlichen Lernens“ könnte sich primär an bestimmten curricularen Konsequenzen zeigen: Was könnten etwa die Hauptinhalte eines „natürlichen Lernens“ erwachsener Menschen und seiner komplementären Ergänzungen sein? Worauf würden sich die Lerninteressen, Lernbedürfnisse Erwachsener richten, wenn sie sich unabhängig von institutionellen Zwängen, Lehrplänen, Berechtigungsscheinen usw. entwickeln könnten? Wir können hierzu nur Vermutungen bzw. Hypothesen vortragen, die uns zwar subjektiv plausibel erscheinen, die aber doch einer kritischen empirischen Überprüfung bedürfen.

Wir vermuten, daß es sich dabei vor allem um die Befriedigung der folgen-



den „natürlichen“ Lernbedürfnisse handeln wird:

- a) Überlebens-Sicherung durch Lebensorientierung, Weltverständnis und Kompetenzentwicklung.

Es geht dabei wohl zum einen um das Verständnis von Ereignissen, Informationen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Wirkungs- und Bedeutungszusammenhängen, die das eigene Leben betreffen und beeinflussen. Man will über die dabei mitwirkenden politischen, wirtschaftlichen, menschlichen, natürlichen Faktoren Bescheid wissen, um über sie mitreden und mitbestimmen bzw. sich verständig auf sie einstellen zu können. Zum anderen spielen in diesem Zusammenhang der Überlebenssicherung die Erhaltung des Arbeitsplatzes und die Verbesserung beruflicher Qualifikationen eine wesentliche Rolle. Es geht dabei vor allem um das Erwerben, Verbessern von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen, die für eine effektive, rationelle, konkurrenzfähige Ausübung der die eigene wirtschaftliche Existenz sichernden Berufstätigkeit hilfreich und notwendig sind.

- b) Neben den Lernbedürfnissen, die sich im Zusammenhang der Überlebens- und Existenzsicherung ergeben, gibt es aber auch das menschliche Bedürfnis nach Verbesserung der eigenen Lebensqualität.

Wenn die Existenz gesichert ist, kann sich ein Bedürfnis nach einem besseren, befriedigenderen, sinnvolleren Leben zeigen. Dann geht es z.B. darum, daß das Leben und Arbeiten in einer Atmosphäre der Menschlichkeit, Freiheit und mitmenschlichen Solidarität stattfinden kann, in der man die eigenen Anlagen, Interessen, Lebensziele soweit wie möglich verwirklichen und in der man auch die soziale Anerkennung und emotionale Geborgenheit finden kann, die das eigene Leben als geistig und emotional relevant, befriedigend und sinnvoll erscheinen läßt.

Zu diesem Bedürfnis nach mehr Lebensqualität gehört z.B.

- das Vertrautwerden mit anthropologischen, religiösen, gesellschaftlichen Sinnfragen,
- die Entwicklung eigener kreativer Fähigkeiten zur handwerklichen und ästhetischen Gestaltung der eigenen Umwelt,
- das allmähliche Heimisch-Werden in der Welt der Kultur und Kunst, des Geschmacks und der Schönheit und der humanen Lebensformen,
- der Erwerb von Kenntnissen und Methoden, die zum besseren Schutz der natürlichen Umwelt und zur Erhaltung der notwendigen Energie- und Rohstoffreserven der Erde für die eigenen Kinder notwendig und hilfreich erscheinen,
- die Entwicklung von Einstellungen und Kompetenzen, die für das Verstehen und das friedliche Zusammenleben der Menschen im lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Bereich hilfreich und förderlich sind.

Aus dem programmatischen Begriff des „natürlichen Lernens“ lassen sich aber nicht nur solche inhaltlichen Prioritätsvermutungen, sondern auch entsprechen-

de Hypothesen über spezifische *Formen* des Erwachsenenlernens ableiten. Versuchen wir uns einmal vorzustellen, wie Erwachsene auf „natürliche“ Weise im Zusammenhang ihres Lebens in Familie, Beruf und Gesellschaft lernen: Wahrscheinlich spielen dabei die Beobachtungen des Verhaltens anderer Menschen und des Echos, des Erfolgs, der Konsequenzen, die sich dabei jeweils für die Beobachteten ergeben, eine wichtige Rolle. Das lernende Nachahmen des beobachteten erfolgreichen Verhaltens („stellvertretende Verstärkung“) und die Vermeidung des beobachteten Verhaltens, das negative Konsequenzen gebracht hat, könnten dabei mögliche Lerneffekte sein. Noch wichtiger ist aber wohl das Lernen aus den als negativ oder positiv empfundenen Konsequenzen des eigenen Handelns, besonders des eigenen Verhaltens in bestimmten typischen, wiederkehrenden Lebenssituationen, z.B. beruflichen Anforderungssituationen oder menschlichen, wirtschaftlichen, pädagogischen, technischen Entscheidungssituationen des Alltags. Die Ausbildung differenzierterer, situationsangepaßterer, erfolgreicherer Verhaltensdispositionen und Handlungsstrukturen könnte dabei ein typischer Lerneffekt sein.

Sicher gibt es aber auch im natürlichen Lebensvollzug neben dem Lernen durch probierendes Tun und Beobachten von Verhaltensauswirkungen auch immer wieder das Lernen aufgrund von Informationen, die einem in mündlicher, schriftlicher oder audiovisueller Form vermittelt werden. Was man im Gespräch, durch Lesen oder durch Film und Fernsehen erfährt, kann auch die eigene Meinung, Vorstellung und Einstellung beeinflussen und verändern.

„Natürlich“ dürfte es dann aber für den erwachsenen Lerner auch sein, daß er jeweils nur die Handlungen, Erfahrungen, Informationen lernend verarbeitet, die ihm aus irgendeinem Grunde wichtig, nützlich, bedeutsam erscheinen. Der Erwachsene wird gezielter, selektiver lernen, er wird sich stärker auf das konzentrieren, was ihm im Hinblick auf bestimmte eigene Probleme, Situationen, Interessen fruchtbar erscheint.

Trotz dieser Tendenz zum direkten, abgekürzten, punktuellen Lernen wird aber dann wohl der Erwachsene auch versuchen, das jeweils neu Gelernte auf das früher schon Gelernte zu beziehen und die verschiedenen Lernerfahrungen seines Lebens in einen einigermaßen stimmigen Verständniszusammenhang zu bringen und zu einem bestimmten Lebensverständnis, Weltbild o.ä. zu verdichten.

Aus dem, was wir hier als relativ „natürliche“ Lernformen, Lernarten, Lernprozesse sich weiterbildender Erwachsener vermuten, ergeben sich dann auch wieder entsprechende Anregungen für den Ansatz eines relativ „natürlichen“ und komplementären Lernens im Bereich der organisierten Erwachsenenbildung:

- So sollte z.B. das praktische Handeln, Probieren, Spielen, Üben besonders im musisch-kreativen, handwerklich-technischen, hauswirtschaftlichen, sportlichen und sprachlichen Bereich in der Erwachsenenbildung eine hervorragende Rolle spielen (Handlungs-, Erprobungs-, Erfahrungslernen).
- Die gezielt problem- oder projektbezogenen Angebote sollten besonders

gefördert werden gegenüber mehr fachsystematischen Kursen (Problemlösungslernen).

- Was jeweils praktisch demonstrierbar, vorzeigbar, beobachtbar ist, sollte nicht in theoretisch-abstrakter Form vermittelt werden (Beobachtungs- und Nachahmungslernen).
- Erwachsenenbildungsveranstaltungen sollten stets die einschlägigen Lernerfahrungen, Vorstellungen, Einstellungen, Interessen der Teilnehmer aufzugreifen und die Integration alter und neuer Lernergebnisse zu erleichtern versuchen (subsumierend-integratives Lernen).
- Auch die sprachlich vermittelten Informationen und Erfahrungen sollten soweit wie möglich auf umfassendere Kausal- und Bedeutungszusammenhänge bezogen werden, um die Integration in handlungsrelevante persönliche Vorstellungen und Einstellungen zu erleichtern.
- Die Erwachsenenbildung sollte den Lernern durch die Konfrontation mit anderen Vorstellungs- und Deutungsaspekten helfen, ihre persönlichen Vorstellungs- und Deutungszusammenhänge behutsam zu relativieren, erweitern und objektivieren.

So könnten sich also tatsächlich aus dem relativ unpräzisen, emotionalen Ruf nach dem „natürlichen Lernen“ für die Erwachsenenbildung eine Reihe von fruchtbaren inhaltlichen und methodischen Anregungen ergeben, die dem erwachsenen Lerner besonders angemessen sind.

Im Grunde geht es dabei um einen verstärkten Rückbezug der Erwachsenenbildung auf so etwas wie einige grundlegende, aus dem Wesen und der Situation mündiger Menschen abgeleitete Lernbedürfnisse und Lernformen.

## **2.5 Die notwendige Eingrenzung einer Rückbeziehung der Erwachsenenbildung auf das „natürliche Lernen“**

Wenn man sich bei der Weiterbildung Erwachsener ganz auf das sogenannte „natürliche“, nicht organisierte Lernen verlassen würde, dann blieben dem Lernwilligen viele Lernmöglichkeiten und Lernchancen verschlossen. Er müßte sich auf das beschränken, was ihm mehr oder weniger zufällig in seinem begrenzten Lebens- und Erfahrungskreis an Lernerfahrungen zugänglich ist. Auch einige der aufgezeigten „natürlichen“ Lernbedürfnisse lassen sich nicht befriedigen ohne organisierte Bereitstellung entsprechender Lernmöglichkeiten. Ohne gezielte Angebote der Erwachsenenbildung scheint auch eine einigermaßen rationelle, flächendeckende Weiterbildung mit gleichen Chancen für alle Interessenten nicht möglich.

Es wäre deshalb unsinnig, das „natürliche Lernen“ selbst als ein allein seligmachendes Heilsrezept für die Erwachsenenbildung zu propagieren – zumal das „Natürliche“ nicht ohne weiteres das „Gute“ und auch gegenüber der menschlichen Kultur und Zivilisation nicht unbedingt immer das Bessere ist. Es kann immer nur darum gehen, die bestehenden Angebote und Einrichtungen

der Erwachsenenbildung/Weiterbildung soweit wie möglich auf relativ „natürliche“ menschliche Lernbedürfnisse und Lernformen zurückzubeziehen und da, wo es sinnvoll und notwendig erscheint, gezielte komplementäre Lernmöglichkeiten zu organisieren. Das „natürliche Lernen“ ist kein absolutes Prinzip, es ist nur eine fruchtbare, komplementäre Orientierungsmaxime für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Die Ausrichtung der Erwachsenenbildung auf die Perspektive eines relativ natürlichen, entschulten Lernens kann

- die Gefahr einer Entfremdung des Lernens vermeiden bzw. verringern helfen,
- die potentiellen Lerninteressenten besser zum Weiterlernen motivieren,
- das Lernen Erwachsener insgesamt befriedigender und erfolgreicher machen.

Deshalb tut die Erwachsenenbildung gut daran, sich in ihren inhaltlichen Angeboten und in ihren Vermittlungsformen auf den mit mehr emotionaler Schubkraft als rationaler Präzision verbundenen Ruf nach einem möglichst „natürlichen“ Lernen einzustellen. Dies könnte der Erwachsenenbildung dann u.U. auch ein verlässlicheres anthropologisches Fundament geben.

Heinz-Ulrich Thiel

## **Dimensionen des Selbstkonzepts von Erwachsenenbildnern – ein Modell zur Reflexion des Lehrverhaltens**

Der kanadische Unterrichtsforscher Hunt (1975) bezeichnete mit den Begriffen „reading“ im Sinne der Deutung von Lernersignalen und „flexing“ als Reaktion des Lehrenden zwei Grundfähigkeiten des Professionellen für den Anpassungsprozeß in der pädagogischen Interaktion. Der Transfer seiner Gedanken und Absichten auf den Bereich der Erwachsenenbildung fordert zur erneuten Reflexion der Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Kursleitern/Dozenten heraus.

In diesem Beitrag werden – nach der Beschreibung persönlicher Assoziationen zu den genannten Zentralkategorien – mögliche Gründe und Entwicklungslinien für die in der jüngeren Weiterbildungsliteratur spürbare Tendenz einer Problematisierung des Selbstkonzepts von Kursleitern unter bildungspolitischen, berufspraktischen und sozialwissenschaftlichen Aspekten skizziert. Danach wird im Interesse einer Sensibilisierung der Wahrnehmung von Kursleitern für und in Lehr-Lern-Situationen ein wissenschaftlich begründeter und praktisch erprobter Modellansatz für den Selbstbeobachtungs- und Reflexionsprozeß von Erwachsenenbildnern vorgestellt und an einem Beispiel illustriert. Ein besonderes erkenntnis- und handlungsrelevantes Gewicht erhält bei diesem in Selbsthilfeform oder als Baustein in der Mitarbeiterfortbildung einsetzbaren Konzept die – auch den Vorgang des reading und flexing – steuernde Wirkung der Selbstverbalisation als „innerer Dialog“ und der (ir)rationalen Gedankenprinzipien.

### **1 Assoziationen zu „reading“ und „flexing“**

Überlasse ich mich gefühlsmäßig und assoziativ den beiden Begriffen „reading“ und „flexing“, so lösen sie feinere und weichere Bedeutungsnuancen aus als die entsprechenden Wörter „wahrnehmen“ und „reagieren“ in der deutschen Übersetzung. „Reading“ ist in meiner Vorstellung mit dem teils neugierig-explorativen, teils verunsichernd-angstbesetzten Vorgang verbunden, besonders in den Anfangssituationen einer Bildungsveranstaltung in fremden Gesichtern gleichsam wie in schwierigen Texten zu *lesen*. Sprachliche Äußerungen, non-verbale Gesten und paralinguistische Zeichen müssen in schneller Abfolge entschlüsselt und interpretiert werden – bis hin zum vermeintlichen „Gedankenlesen“. Es stellt sich aber meist keine eindeutige und beständige Lesart,

kein geschlossenes inneres Wahrnehmungsbild von den Erwartungen, Gefühlen und Gedanken der Teilnehmer hinsichtlich der Art der Beziehungsgestaltung, inhaltlichen Gewichtung und methodischen Bearbeitung des Themenbereichs ein. Dennoch muß ich mich als Kursleiter – gemäß Watzlawicks erstem Kommunikationsaxiom – den (non)verbalen Mitteilungen der Teilnehmer gegenüber irgendwie verhalten.

Verläuft der Informationszuwachs des Dozenten über die Teilnehmer (und vice versa) zu Beginn ausgesprochen steil, so stellt sich in der Regel mit der Zeit eine gewisse Wahrnehmungsgewöhnung ein, eine interaktionelle Vertrautheit und ein subjektiv sinnvolles, wenn auch hypothetisches Bild vom anderen, auf das man sich als Kursleiter verlassen zu können glaubt. Manchmal meint man sogar, geheime Wünsche und urteilende Stellungnahmen geradezu von den „Lippen ablesen“ zu können. Mit der Zeit nehme ich also „dieselben“ Personen *anders* und zugleich auch *als andere* wahr, ohne letztlich klären zu können, inwiefern sich meine Sicht der Teilnehmer verändert hat oder/und sich die Personen jetzt anders verhalten und darstellen als vorher. „Reading“ ist folglich ein dynamischer, sich in der Zeit und in Abhängigkeit vom situativen Handlungskontext (eine halbe Stunde nach Kursende nehme ich „denselben“ Teilnehmer beim gemeinsamen Kneipenbesuch eventuell wiederum anders wahr) verändernder Prozeß, der mich und meine Beziehung zu anderen (mit)gestaltet. Auf der Teilnehmerseite können ähnliche Entwicklungen vermutet und unterstellt werden.

Beim Wort „flexing“ drängt sich mir das Bild des Sich-Biegens und Gebeugt-Werdens zu einem anderen Gegenstand auf – z.B. ein junger Baum im Wind: „flexibel“ geht er auf Luftbewegungen ein, wendet sich in viele Richtungen, richtet sich zwischendurch immer wieder auf, kehrt gleichsam im übertragenen Sinne zu sich zurück, d.h. wird „re-flexiv“. Ein stärkeres Moment von verständnisvoller Zuwendung und Nachdenklichkeit kommt dem Wort „flexing“ gegenüber einem Reagieren als eher schneller und treffsicherer Leistung zu. Im deutschen Sprachgebrauch ist das Wort „Anpassung“, das bei dem kanadischen Forscher Hunt im Mittelpunkt des Interesses steht, belastet mit der assoziativen Vorstellung eines passiven Nachgebens wider besseres Wissen. Das in diesem Zusammenhang von Hunt im Original-Untertitel gebrauchte Wort „matching“ läßt dagegen noch etwas von dem zähen Ringen um den Angleichungsversuch von Positionen oder den spielerischen Prozeß des Aushandelns von unterschiedlichen Situationsdefinitionen nachklingen.

Für die wissenschaftliche Bearbeitung des Vorgangs einer (An-)„Passung“ in zwischenmenschlicher Kommunikation mögen solche assoziativen Differenzierungen zunächst nebensächlich erscheinen und sich eventuell nur der Faszination einer fremden Sprache verdanken. Assoziationen, Übersetzungen und Synonyma sensibilisieren aber für die Komplexität des zu Explizierenden und können zu wissenschaftlicher Vorsicht da mahnen, wo Wörter in pädagogischer Absicht als Fachtermini etwas als bereits hinreichend Begriffenes ausgehen – wie die mikroprozessual bisher kaum konzeptualisierten und

empirisch überprüften Phänomene der interpersonellen Wahrnehmung, wechselseitigen Verständigung und Handlungsabstimmung in der Erwachsenenbildung. Vorerst soll der Frage nachgegangen werden, warum Wahrnehmungs- und Handlungsmuster als Teile des Selbstkonzepts von Kursleitern in den Mittelpunkt des erwachsenenpädagogischen Interesses gerückt sind. Eine – auch vorläufige – Beantwortung könnte die Praxisrelevanz dieses Themenkreises beleuchten und die Forschung auf Dimensionen lenken, die das Wahrnehmen und Handeln in Lehrsituationen wesentlich beeinflussen.

## **2 Gründe für eine Problematisierung des Selbstkonzepts von Erwachsenenbildnern**

Ähnlich wie in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern von Sozialarbeit, klinisch-therapeutischer Psychologie und der Institution Schule läßt sich auch in der jüngeren Literatur zum Erwachsenenbildungsbereich (vgl. Czycholl/Geißler 1985; Kade 1985) eine zunehmende Problematisierung von Einstellungs- und Verhaltensweisen des Professionellen bzw. eine verstärkte Reflexion der Interaktionsstruktur und des Rollenverhältnisses zwischen pädagogischem Mitarbeiter und Teilnehmern feststellen. Dazu gehört auch die Thematisierung der Kursleiteranpassung, d.h. der Art und des Grades seiner Empfänglichkeit für und intentionalen bzw. unbewußten kognitiven und aktionalen Angleichung an Voraussetzungen, Erwartungen, Handlungen und Lernbewegungen der Teilnehmer von Bildungsveranstaltungen. Auf der Plausibilitätsebene lassen sich m.E. zwei Entwicklungsstränge für dieses gegenwärtige Interesse feststellen.

Die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung war – insbesondere seit Beginn der 70er Jahre – zusammen mit einer quantitativen Expansion von Teilnehmern und Mitarbeitern und dem Ausbau der thematischen und zielgruppenspezifischen Angebotspalette zugleich auch begleitet von einem zunehmenden öffentlichen Ansehen und gesellschaftspolitischen Stellenwert des quartären Bildungssektors. Diese Entwicklung schlug sich individuell in einem wachsenden Selbstwertgefühl und -bewußtsein von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern nieder. In Zeiten wirtschaftlicher Rezession und bildungspolitischer Stagnation schwindet offensichtlich diese hohe gesellschaftliche Wertschätzung des pädagogisch-sozialen Dienstleistungssektors und hinterläßt unweigerlich Spuren auch im persönlichen Selbstverständnis von Kursleitern. Angesichts enttäuschter Reformervartungen im Bildungsbereich machen sich resignative Gefühle breit bis hin zum sog. Burn-out-Phänomen, wird die Gefahr einer sozialpolitischen Instrumentalisierung des Weiterbildungsbereichs gesehen und – als Kehrseite einer gebrochenen Bildungseuphorie – die Binnenperspektive der Lehr-Lern-Situation in den Mittelpunkt gerückt, der Wirkungseffekt erwachsenenpädagogischen Handelns hinterfragt und die Relevanz der Beziehungsgestaltung betont. Der Boom an didaktischen Planungs-

konzepten, die Vielfalt gruppenspezifischer Verfahren und methodischer Instrumente leistete eine Zeitlang der Tendenz Vorschub, die Lehr-Lern-Situation quasi-technologisch in den Griff zu bekommen. Auf der „ideologischen“ Ebene dokumentierte sich der erwachsenenpädagogische Grundkonsens im Anspruch einer Teilnehmer-, Alltags-, Lebenswelt- und Erfahrungsorientierung.

Mehr und mehr rückten die für den Erfolg von Bildungsprozessen im Erwachsenenalter unzureichenden Qualifikationen von Kursleitern ins Bewußtsein und wurden die für die Realisierung des erwachsenenpädagogisch und gesellschaftspolitisch begründeten Leitprinzips einer Teilnehmerorientierung hinderlichen Bedingungen u.a. im Selbstkonzept des Kursleiters hervorgehoben. Die Bedeutsamkeit der gegenüber Teilnehmern unterschiedlichen Rolle und Lebenswelt des Kursleiters, der Einfluß biographischer Entwicklungsmomente und persönlicher Wertprämissen, die Enge oder Weite seines Handlungsrepertoires im Hinblick auf eine Verschränkung inhalts- und interaktionsbezogener Aspekte der Lehr-Lern-Situation ließen Zweifel an einer befriedigenden und geglückten kommunikativen Handlung (Habermas) als Regelfall der Erwachsenenbildung aufkommen. Nach den empirischen Befunden von Czycholl/Geißler (1985, S. 67 f.) bereitet es Schwierigkeiten, Kursdozenten zum Bedenken ihres Selbstverständnisses und -konzepts zu motivieren, zumal wenn damit verbundene Änderungsansprüche als Identitätsbedrohung angesehen und häufig mit der Abwehrstrategie einer perfektionistischen Selbstdarstellung beantwortet werden. Kades ausgewählte Einzelfallstudien über gestörte Bildungsprozesse (1985) stellen lern- und beziehungsfördernde Basisfähigkeiten des Kursleiters in bestimmten Gesprächssituationen aufgrund unzureichender Reflexion der Rollenstruktur in Frage. Diese Problematisierung des Selbstkonzepts ist jenseits eines technisch-instrumentellen Methodeneinsatzes und der Wissenskompetenzen des Kursleiters im zu vertretenden Sachbereich angesiedelt. Vermutlich handelt es sich dabei nicht um Anzeichen einer erwachsenenpädagogischen Wende zur erneuten Kursleiterzentrierung des Unterrichtsgeschehens im traditionellen Sinne, aber doch um Signale für die Notwendigkeit, strukturelle Aspekte und Elemente der Lehr-Lern-Situation erneut zu überdenken. Dazu gehören sicherlich auch das Selbst- und Fremdbild des Kursleiters, sein anthropologisches Bild vom Teilnehmer und die Einschätzung der individuellen und gesellschaftlichen Funktionen von Bildungsprozessen.

Daß auch in der Erwachsenenbildung über vorhandene Konzepte der Mitarbeiterfortbildung (NQ; Sestmat) hinaus in Zukunft ein zunehmender Bedarf an Reflexionsmöglichkeiten über unterschiedliche Aspekte beruflichen Alltagshandels existieren wird, zeigt m.E. die wachsende Inanspruchnahme von individuum- und gruppenorientierter Supervision und organisationsbezogener Beratung (Conrad/Pühl 1983, Thiel 1983) in anderen pädagogisch-sozialen Bereichen (z.B. bei Erziehern, Sozialarbeitern, Lehrern, Therapeuten). Es ist nur eine Frage der Zeit, wann die in der wissenschaftlichen Literatur vorge-



nommene Fremdproblematierung des Kursleiterselbstverständnisses ihre faktische Entsprechung im subjektiven Eingeständnis von Rollenunsicherheiten und qualifikatorischen Selbstzweifeln auf seiten der Kursleiter findet. Eine nicht bearbeitete, schleichende Selbstproblematierung von Kursleitern würde sowohl deren Zufriedenheit als nebenberufliche Mitarbeiter als auch die Effektivität organisierter Bildungsveranstaltungen für die Teilnehmer negativ beeinflussen, so daß selbst konsensfähige didaktische Leitprinzipien (wie das der Teilnehmerorientierung) auf Dauer nur unzureichend realisiert würden.

Diese skizzierte Entwicklungslinie von der Betonung bildungspolitisch motivierter Veränderungsstrategien über die Beschäftigung mit didaktischen Aspekten der Lehr-Lern-Situation bis hin zur Teilnehmerorientierung führt schließlich zur Problematierung des Selbstkonzepts von Kursleitern oder – etwas überspitzt formuliert – zum Kursleiter als „black box“. Ein weiterer Grund, das Selbstkonzept und damit auch die Wahrnehmungs- und Anpassungsleistung des Kursleiters zu reflektieren, liegt m.E. im paradigmatischen Wandel des wissenschaftlichen, d.h. erkenntnis- und handlungsrelevanten Bildes von der Kommunikationssituation bzw. dem Lehr-Lern-Prozeß.

Das nachrichtentechnische Modell der Kommunikationsbeziehung (der Kursleiter als aktiver „Sender“ von „Inhalten“ und der Teilnehmer als passiver „Empfänger“) spiegelte das experimentelle Paradigma der empirisch-analytischen Forschung wider, nämlich die Aufteilung in die Variation einer sog. unabhängigen Variablen und der exakten Messung ihres direkten, linearen Einflusses auf die sog. abhängige Variable. Aufgrund der kommunikationstheoretisch relevanten Feedback-Schleife bzw. des Rückkoppelungskreises geht aber von dem einzelnen Teilnehmer oder Teilnehmergruppen ein den Kursleiter, die Interaktionsbeziehung und die Art der Themenbearbeitung verändernder Einfluß aus. Nach diesem Modell würde die vorher als abhängig definierte Variable nun zur unabhängigen. Mit diesem Perspektivwechsel bzw. mit der Position der Wechselwirkung und Reziprozität ist zugleich ein anthropologisch verändertes Bild vom Teil-nehmer als aktives, reflexives und kreatives Subjekt in der Kommunikationssituation verbunden. Interaktion ist „nicht nur als Reiz-Reaktionen-Folge, sondern als wechselseitige Darstellung von *Interpretationen* der Erwartungen, Aufgabenstellungen, Beziehungsdefinitionen und Umweltbedingungen“ zu begreifen (Mollenhauer 1983, S. 417). Wenn unter dem Einfluß von Symbolischem Interaktionismus und Kommunikationstheorie zunehmend die Modellvorstellung einer Wechselwirkung zwischenmenschlicher Verstehens-, Verständigungs- und Beeinflussungsprozesse dominiert, können weder eine klassische Kursleiterzentrierung noch eine „reine“ Teilnehmerorientierung angemessene erwachsenpädagogische Leitvorstellungen sein.

Die wechselseitige Darstellung von Interpretationen auf der Themen- und Beziehungsebene geschieht in einzelnen, konkreten Lehr-Lern-*Situationen*. Wenn der jeweilige situative Kontext mit den beteiligten Personen als pragmatische Dimension des Verstehens- und Verständigungsprozesses erst den

Referenzrahmen für sinnvolle Deutungen und Handlungen abgibt, dieser sich innerhalb eines Kurses und auch von Kurs zu Kurs (bei gleichem Rahmenthema) ändert, ist – unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten – aufgrund des Mangels an interpersoneller Konstanz (vgl. Anger 1969, S. 594 f.) und Vergleichbarkeit der situativen Kontexte die Generalisierbarkeit von erwachsenenpädagogischen Aussagen und empirischen Befunden erheblich erschwert. Aufgrund der Person- und Situationsabhängigkeit erwachsenenpädagogischer Erfahrung steigt zugleich der Grad an Komplexität und Unsicherheit einer Lehr-Lern-Situation, der sich der kognitiven und praktischen Kontrolle und Steuerbarkeit durch den Kursleiter allein entzieht. Es bleibt die Frage, wie flexibel sich Kursleiter – und dasselbe gilt für die Teilnehmer – an dauernd wechselnde und sich verändernde Situationen anpassen (können) und inwieweit man diese z.B. in der humanistischen Psychologie unterstellte Grundfähigkeit des Menschen zur situativen Selbstregulation und -verwirklichung strapazieren darf, ohne daß es bei der Anpassung an die von Moment zu Moment sich verändernde Situation zu Überforderungserscheinungen kommt. Das Bild von der Kommunikationssituation bzw. dem Lehr-Lern-Prozeß ist über die interaktionistische Betrachtung der typischen Dyade hinaus noch einmal von der Systemtheorie verkompliziert bzw. vielschichtiger gesehen worden. Wie in der strukturellen Familientherapie nicht das (sog. gestörte) Individuum und in der modernen Organisations- und Institutionstheorie nicht der einzelne Mitarbeiter focussiert werden, sondern zusammengehörige soziale Systeme (Familie, Betrieb, Schulklasse) als Analyse- und Behandlungseinheit gelten, so müßte auch in der Erwachsenenbildung das soziale System „Kurs“ die angemessene Betrachtungseinheit darstellen und die Herstellung eines homöostatischen (Fließ)Gleichgewichts als Anpassungsleistung aller beteiligten Personen gelten. Diese systemische Denkfigur widerspricht aber unseren individualisierenden und personalisierenden Analysen und Interventionsstrategien in sozialen Situationen des beruflichen Alltags, in denen wir mehr oder weniger (un)überlegt Etikettierungen und Attribuierungen vornehmen und Leistungen, Mißerfolge oder Störungen einzelnen Subjekten zurechnen oder anlasten und nicht dem sozialen System. Wenn aber nicht die einzelne Person, sondern das soziale System letztlich „ethisch“ verantwortlich ist (vgl. Hubig 1982), stellt die Redeweise von der Teilnehmerorientierung als Kursleiterqualität ebenso eine personalistische Verkürzung dar wie die Etikettierung des Störverhaltens als Teilnehmereigenschaft (vgl. Tietgens 1980; Kade 1985).

Die Kursleiteranpassung aufgrund der basalen Fähigkeiten des reading und flexing muß also im Zusammenhang mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl des Erwachsenenbildners gesehen werden, das vom gesellschaftspolitischen Stellenwert des quartären Sektors und der sich wandelnden Wertschätzung erwachsenenpädagogischer Themenbereiche abhängt. Die Betrachtung des komplexer gewordenen Bildes von der Lehr-Lern-Situation als spezifischer Kommunikationsform und die Feststellung des Mangels an Reflexionsmöglichkeiten über erwachsenenpädagogische Alltagsvollzüge sollten die Proble-

matisierung des Selbstkonzepts von Kursleitern in der Weiterbildungsliteratur verständlich erscheinen lassen. Nicht erwähnt wurde bisher die Problematik, daß die Interpretation und Gestaltung der Beziehung zwischen Kursleiter und Teilnehmer (vgl. Zimmer 1982) wiederum abhängig sind von dem jeweils zugrundegelegten rollen- oder handlungstheoretischen Strukturmodell. Reading und flexing fallen unterschiedlich aus, je nachdem ob ich als Erwachsenenbildner kommunikationstheoretische, psychoanalytische, behavioristische, kognitionstheoretische, humanistische oder rollentheoretische Konzepte zugrunde lege. Vor diesem Hintergrund sollen in einem Rahmenmodell zur Sensibilisierung für das Lehrverhalten unterschiedliche Aspekte des Selbstkonzepts in einen strukturierten Zusammenhang gebracht werden.

### **3 Modell zur Analyse und Reflexion des Kursleiterhandelns**

Einzelfallanalysen über das Kursleiterverhalten (Kade 1985) können hilfreiche, allgemeine Anstöße für ein angemesseneres Rollenverständnis abgeben. Sie ersetzen aber aufgrund ihres Charakters als Fremdinterpretation und Sekundäranalyse von Interviewmaterial keine individuelle Beratung, persönlichkeitsbezogene Mitarbeiterfortbildung oder intensive Supervision mit dem betroffenen Kursleiter im Hinblick auf eine genauere Beobachtung seiner eingeschliffenen Deutungs- und Handlungsmuster in konkreten Lehr-Lern-Situationen. Im folgenden wird deshalb ein Modellansatz (s. Abb. 1) zur Sensibilisierung der intra- und interpersonellen Wahrnehmung als wesentlichem Teil des Selbstkonzepts (vgl. Filipp 1979) und zur Reflexion des Handlungsablaufs in seiner Grundstruktur, groben Schrittfolge und mit einem Beispiel versehen vorgestellt. Das Modell, dessen theoretische Prämissen aus Platzgründen nur in Umrissen skizziert werden können (vgl. Schiersmann/ Thiel 1981, S. 62 ff., S. 152 ff.), stellt einen synthetischen Ansatz dar, der im wesentlichen lern-, kognitions-, kommunikations- und systemtheoretische Konzepte zu integrieren versucht und sich nicht nur einem einzigen Theorieansatz verpflichtet fühlt. Die Flexibilität des Grundgerüsts zeigt sich darin, daß z.B. auch psychoanalytische Terms und Konstrukte bzw. Kategorien anderer Erkenntnis- und Handlungstheorien angegliedert werden können.

Das vorzustellende Modell wurde bereits unter Anleitung in der Eltern- und Familienbildung, bei der Analyse und Veränderung von Konflikten zwischen Mitarbeitern in sozial- und erwachsenenpädagogischen Institutionen und als Baustein in der Mitarbeiterfortbildung praktisch erprobt. Es stellt außerdem den strukturierenden Rahmen und Leitfaden für die Problembearbeitung beruflicher Alltagssituationen in der sog. „kollegialen Praxisberatung“ dar, d.h., Kollegen aus einem gemeinsamen pädagogischen oder sozialen Arbeitsbereich (z.B. Bewährungshelfer oder Erwachsenenbildner) treffen sich ohne Experten (wie Supervisoren u.ä.), um anhand dieses Strukturmodells gemeinsam das von einem Kollegen eingebrachte konkrete Fallbeispiel zu analysieren,

Abb. 1: Selbsthilfemodell zur Analyse und Veränderung von Lehr-Lern-Situationen

**Phase I: Vorläufige Problembeschreibung**

- 1) Problem-Benennung: Wie wird die problematische Situation von Kursleiter (KL) und/oder Teilnehmer(n) (TN) benannt?
- 2) Allg. Situationskontext: *Wo und wann* tritt diese Situation auf? *Wer* ist anwesend? Wie sieht die *Vorgeschichte* aus?
- 3) Ursachen-Vermutung: Worin werden (von wem) die Ursachen bzw. Wirkungen gesehen?

beteiligte Personen:	TN 1	TN 2	KL 1	TN 3	TN 4...	TN-Gesamt	Der „Kurs“ (TN+KL)	Kurs-Umwelt z.B. Institutionen
<b>Phase II: Problem-Analyse</b>								
4) <i>Äußeres, beobachtbares Verhalten:</i> Wer sagt was zu wem?	„...“	„...“	„.....“ „.....“	„...“	„...“			
5) <i>Inneres Verhalten:</i> Was geht in jedem vor? a) Welche der Wahrnehmungen (s. 4) erscheint besonders wichtig? b) Was <i>fühlt</i> und <i>denkt</i> jeder (einschl. Abfolge der <i>Selbstgespräche</i> )? c) Wie sehen die Erwartungen, Bedürfnisse und Handlungsabsichten aus? d) Wie wird das Verhältnis von Handlungsentwurf zu faktischem Verhalten bewertet?								
6) <i>Hypothesen über Gesetzmäßigkeiten</i> a) Intra-psychische Zusammenhänge (z.B. (ir)rationale Prinzipien, Selbstbewertungen, Übertragungen) b) Inter-aktionale Regeln/sozial-psychologische Mechanismen; Lerngeschichte des Verhaltens c) Sozio-kulturelle Rahmenbedingungen (z.B. institutionelle Normen, gesellschaftliche Verkehrsformen)								
<b>Phase III: Problem-Veränderung</b>								
7) Zielfestlegung und -begründung								
8) Sammlung von Lösungsalternativen und Entscheidungs-begründung								
9) Planung, Durchführung und Überprüfung der Lösungsschritte								

reflektieren und einer Lösung näherzubringen (danach bringt dann in den folgenden Sitzungen reihum jeweils der nächste seinen „Fall“ ein). Eine dritte Verwendung findet das Modell in Form der individuellen Selbsthilfe; so können z.B. auf dieser Modell-Grundlage unterschiedliche, subjektiv belastende Seminarsituationen von Studenten und Dozenten individuell und eigenständig bearbeitet werden. In dieser dritten Funktion als individuelle Selbsthilfeform soll das Modell hier vorgestellt werden. Das geschieht unter der Zielvorstellung, daß der neben- und hauptberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung sein eigener „Psychologe“ (Hunt) und „Wissenschaftler“ (Mahoney 1977) sein sollte. Die Anwendung des Modells in individueller Selbsthilfeform bietet sich an, wenn langwierige Trainingsprogramme nicht durchführbar sind oder konzeptionell abgelehnt werden, der Kursleiter keine Gelegenheit hat, sich durch Videofeedback, Fremdbeobachter oder Supervision sein inhalts- und interaktionsbezogenes Verhalten zurückspiegeln zu lassen, und der Einsatz von Methoden der Metakommunikation und des Feedback in der Lehr-Lern-Situation allein schon wegen des zeitlich geringen Umfangs für eine intensive Selbstreflexion nicht ausreicht.

Das Strukturmodell besteht aus drei Phasen mit insgesamt 9 Impulsfragen, die als wissenschaftlich begründete Schritte eines Problemlöseprozesses heuristische Hinweise zur gezielten Beobachtung und Reflexion eigener Wahrnehmungs- und Reaktionsweisen in einer konkreten Lehr-Lern-Situation darstellen. Die Beantwortung der drei Impulsfragen in PHASE I (zur Problembezeichnung (1), zum allgemeinen Situationskontext (2) und zur Ursachenvermutung (3)) stellt als „Vorläufige Problembeschreibung“ das Bewußtsein des Kursleiters vor der systematischen Durchführung der (Selbst)Analyse dar und gibt die Vergleichsfolie ab für den Fortschritt bei der weiteren Reflexionsarbeit. Die Einteilung in eine weitere PHASE II der PROBLEM-ANALYSE (mit den Impulsfragen 4 – 6) und die PHASE III der PROBLEM-VERÄNDERUNG (7 – 9) folgt einer in unterschiedlichen Phasenmodellen (vgl. Rahm 1979) gängigen Differenzierung in eine Beobachtungs- bzw. Einsichtsphase und in das Stadium der Veränderungsplanung und -durchführung.

Der Kursleiter trägt also auf einer vergrößerten Kopie der Abbildung 1 (oder – in der Situation einer wechselseitigen Beratung von Kollegen – auf einem größeren Plakat) nach der schriftlichen Beantwortung der Fragen zur vorläufigen Problembeschreibung (1 – 3) aus seiner Perspektive und Erinnerung die *möglichst wörtlich* wiedergegebenen Äußerungen (bzw. körperlichen Handlungen und Gesten) der in einer kritischen Lehr-Lern-Situation beteiligten Personen in die entsprechenden Spalten als äußeres, beobachtbares Verhalten (Impulsfrage 4) zu Beginn der Phase II ein. Dieser „manifeste Text“ einer konkreten, räumlich-zeitlich abgrenzbaren Handlungseinheit (zumindest aus der subjektiven Perspektive des Kursleiters) ist im Vergleich mit einem dieselbe Situation eher nacherzählenden und paraphrasierenden Text – trotz selektiver Wahrnehmung und Erinnerung – authentischer, plastischer und in der Tendenz weniger von interpretativen Elementen durchsetzt. Dieser „manife-

ste Text“ einer konkreten Lehr-Lern-Situation stellt das Basis- und Ausgangsmaterial für die weiteren Bearbeitungsschritte dar und ist über den gesamten Reflexionsprozeß schriftlich präsent und übersichtlich geordnet.

Als „inneres Verhalten“ (5a – d) werden subjektive Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken, Erwartungen und interne Handlungsimpulse bzw. -entwürfe in der konkreten Situation bezeichnet, die als „spontane“, „intuitive“ und „implizite“ Verarbeitungsprozesse vermutlich über die Empfänglichkeit und Anpassungsbereitschaft des Kursleiters in konkreten Kommunikationssituationen (mit)entscheiden. Ein großes Gewicht erhält in diesem Strukturmodell das Aufspüren der Selbstverbalisation bzw. des „inneren Dialoges“. Die kognitive Selbststeuerung des Verhaltens durch die Selbstverbalisation haben russische Sprachpsychologen (z.B. Wygotski) experimentell nachgewiesen und Vertreter einer sozial-kognitiven Lerntheorie/Verhaltenstherapie zur Veränderung von Selbstgesprächen und -instruktionen nutzbar gemacht (vgl. Hartig 1975). Bei diesen Impulsfragen kann der Kursleiter über die Rekonstruktion des eigenen inneren Dialogs hinaus versuchen, sich empathisch und hypothetisch in die Gefühle und Gedanken der bzw. einiger Teilnehmer angesichts des manifesten Textes hineinzusetzen und diese brainstorm-artig und additiv verbal zu fixieren. Damit wäre zugleich die interaktive Dimension des reading und flexing einbezogen.

Nachdem sich der Kursleiter über das äußere, beobachtbare Verhalten und die inneren, nur introspektiv erfaßbaren Vorgänge ein Bild von der focussierten Situation gemacht hat, wird in einem weiteren Schritt (6a – c) eine Abstraktionsleistung versucht, um die Textfülle angesichts des äußeren und inneren Verhaltens der beteiligten Personen auf „latente“ Strukturen zu reduzieren, d.h. aus der interpretatorischen Perspektive des Kursleiters für diese konkrete Situation intra-psychische Mechanismen, interaktionelle Gesetzmäßigkeiten bzw. Regeln und sozio-kulturelle Normen herauszufiltern. Besonderer Wert wird in diesem Modell auf die Suche nach sog. (ir)rationalen Gedankenprinzipien, Einstellungssyndromen und kognitiven Strukturvariablen gelegt (Ellis 1977), weil sie als zentraler Bestandteil des Selbstkonzepts in der Regel die Wahrnehmung, Selbstgespräche, interne Bewertungen und Handlungsentwürfe steuern. Es ist sehr wahrscheinlich, daß ein Kursleiter z.B. unter der Maxime, ausnahmslos von allen Teilnehmern akzeptiert und „geliebt“ werden zu wollen, auch seine Wahrnehmungen und Handlungen in spezifischer Weise entsprechend seinen Erwartungen organisiert und für diese Einstellung charakteristische Selbstgespräche führt und Bewertungen vornimmt, die letztlich einen Passungsprozeß empfindlich stören können. Nach meiner Erfahrung mit diesem Strukturmodell produziert dieser letzte Schritt in der Phase einer Problemanalyse ein – gerade im Vergleich zu Phase I – sensibles Bewußtsein von den Einflüssen und Strukturen einer schwierigen Lehr-Lern-Situation und enthält in nuce bereits Hinweise auf differenziertere Problemlöseformen, die in der Phase III (7 – 9) dann genauer herausgearbeitet werden können.

Mit diesen neun Impulsfragen zur Selbstreflexion des Erwachsenenbildners

werden alle drei an einer konkreten Lehr-Lern-Situation unterscheidbaren Aspekte und Ebenen angesprochen: sowohl die intrapsychischen Verarbeitungsprozesse, die mit großer Wahrscheinlichkeit die Fähigkeit des reading und flexing beeinflussen (5a – 6a), als auch die *interaktionelle* Komponente der beteiligten Personen (4, 6b) unter Einbezug *systemischer* Überlegungen. Gerade die Reflexion institutioneller und sozio-kultureller Normen und gesellschaftlicher Verkehrsformen (6c), die sich in der konkreten Situation des sozialen Systems „Kurs“ widerspiegeln, kann der Gefahr dieser wie jeder anderen Selbsthilfeform entgegenwirken, problematische Situationen zu individualisieren und zu psychologisieren. Mit der Berücksichtigung der drei genannten Betrachtungszugänge wird zugleich der seit Lewin gängigen Formel Rechnung getragen, daß das Verhalten einer Person (z.B. des Kursleiters, 4 in Abb.1) eine Funktion der Umwelt bzw. Situation (die anderen Teilnehmer und deren Verhalten, die Institution etc.) und seiner Persönlichkeit (5) ist ( $V = f(U, P)$ ). In dem strukturierten Selbsthilfemodell wird folglich die Situations- und Persönlichkeitsabhängigkeit solcher Grundfähigkeiten des Erwachsenenbildners wie reading und flexing berücksichtigt.

Die folgende Illustration dieser Selbsthilfeform durch ein Fallbeispiel soll die Schrittabfolge, den für den Vorgang des reading und flexing zentralen Stellenwert der Selbstverbalisation und (un)realistische Idealvorstellungen im Selbstkonzept des Kursleiters ein wenig veranschaulichen.

Anlaß für die im folgenden dargestellte Problembearbeitung in Selbsthilfeform war die Unzufriedenheit eines Kursleiters (vermutlich aber auch einiger Teilnehmer), daß „keine Rückmeldung über das Gelernte und die Kursabende zustande kommt“ (1: Problembezeichnung). Die konkrete Situation (2) trat ca. 10 Minuten vor Schluß des fünften Kursabends in Anwesenheit fast aller Teilnehmer (15 von 17) auf. Es war bereits am ersten Kursabend die Wiederholung von Rückmeldungen in unregelmäßigen Zeitabständen vereinbart worden. Als Ursache des jetzigen Problems vermutet der Kursleiter (3), daß das Interesse der meisten Teilnehmer an dieser Methode im Grunde nicht so groß sei, weil solche Gesprächsrunden leicht „ausfern“ könnten. Andererseits schaffe er es einfach nicht, für die Rückmeldung genügend Zeit zur Verfügung zu stellen. Nachdem der Kursleiter seine Erinnerungen von den wörtlichen Beiträgen einiger Teilnehmer (4) in die entsprechenden Spalten eingetragen hatte (z.B. TN 1: „Sollten wir nicht heute Bilanz über unseren Kurs ziehen?!“, TN 2: „Das hatten wir doch mal verabredet.“), wurde ihm wieder bewußt, daß er nach seiner Stellungnahme: „Dazu kommen wir später noch. Ich will erst mal hier zu Ende machen“ ziemlich hektisch an der Tafel „herumgerannt“ sei und seinen vorbereiteten Stoff „durchgezogen“ habe. Die Aufzeichnung der Gesprächssituation endet mit seinem Bedauern den Teilnehmern gegenüber: „Sind wir doch nicht zum Feedback gekommen! Hoffentlich klappt's das nächste Mal.“

Der Kursleiter hat dann versucht, bei der Analyse des inneren Verhaltens (5) wesentlichen Teilen seiner Selbstgespräche und inneren Gedankenabläufe auf die Spur zu kommen. Nach den obengenannten beiden Äußerungen der Teil-

nehmer und kurz vor Beginn seiner fortgesetzten Stoffvermittlung entwickelte sich folgender innerer Dialog (5b): „Ach je, auch das noch. Gerade jetzt. Ich bin noch gar nicht fertig.“ – „Ich bin gut vorbereitet und will das (mein Wissen) auch abladen. Dann kriegt das Ganze wenigstens Niveau.“ – „Wenn ich hier unterbreche, ist das Pensum nicht geschafft.“ – „Das war bestimmt keine gute Sitzung. Ich hab zuviel geredet.“ – „Wenn ich den Rest an Stoff noch bringe, dann ist die Sache rund. Stehe ich auch besser da.“ – „Los, schnell durch! Vielleicht klappt’s ja noch mit der Zeit.“ Nachdem die Feedback-Runde nun doch nicht zustande kam, verspürte er zuerst das Gefühl der Erleichterung darüber, daß er seinen inhaltlichen Plan zu Ende führen konnte. Danach erschlichen sich Schuldgefühle ein, weil er den Wunsch der Teilnehmer nach Lernkontrolle o.ä. übergangen hatte. Als der Kursleiter auch noch die seinerseits vermuteten Gefühle und Gedanken der Teilnehmer in die entsprechenden Spalten eingetragen hatte, wurde ihm deutlich, daß er die beiden Wortbeiträge der Teilnehmer nicht als möglicherweise freundliche Erinnerung an die Abmachung, sondern als lästigen Unterbrechungsversuch wahrgenommen und gedeutet hatte. Außerdem hatte er die Meinung der beiden Personen innerlich als Votum aller Teilnehmer verbucht.

Als tendenziell irrational erschien dem Kursleiter ein seinen Selbstgesprächen und seiner Wahrnehmung zugrundeliegendes Prinzip (6), das er hinsichtlich der Wirklichkeit von Bildungs- und Lernprozessen für recht fragwürdig hielt. Als Motto seines äußeren und inneren Verhaltens formulierte er: „Nur wenn ich den vorbereiteten Stoff auch ganz ablade, bin ich – als einziger Garant für Qualität und Lernerfolge – ein guter Kursleiter.“ Als intrapsychischer Mechanismus wurde ihm außerdem bewußt, daß er seine persönliche Angst vor offen geäußelter Kritik durch die Teilnehmer (wobei ihm noch nicht klar war, ob sich diese auf seinen mitmenschlichen Umgang oder die Art der Sachvermittlung bezogen hätte) ziemlich häufig mit einer umfangreichen Stoffanhäufung kompensiert und so deutlich zur Vermeidung von Rückmeldeprozessen selbst beiträgt. Auch wenn die traditionelle Rolle des „Lehrers“ in der Erwachsenenbildung die Funktion eines sachkompetenten Stoffvermittlers (6c) einseitig nahelegt, wolle er sich für die Veränderungsphase (7 – 9) zwei Dinge vornehmen:

- erstens darüber nachdenken, ob seine Vorstellung von einem „perfekten“ Kurs und Kursleiter dem Lernen Erwachsener angemessen sei und
- zweitens jede 3. oder 4. Sitzung ein kurzes Feedback mit eingeschränkter Fragerichtung vorschlagen (z.B. Fragen zum Lerntempo, Klima in der Lerngruppe, Art der Stoffvermittlung durch den Kursleiter).

Gegenüber der Problemkettierung und Kausalattribution in PHASE I ist durch die systematische Selbstbeobachtung und -reflexion deutlich geworden, wie bei einem Kursleiter trotz des Wissens um die Feedback-Methode das Wahrnehmen und Eingehen selbst auf direkt geäußerte lernbezogene Teilnehmerwünsche durch die Struktur des Selbstkonzepts (besonders der Selbstverbalisation und ihr zugrundeliegender berufsorientierter Einstellungen als Teil des



Rollenverständnisses) verhindert werden. Offensichtlich müssen Sachwissen, Methodenkenntnisse, kommunikative Kompetenzen und Selbstkonzept in einer konkreten Lehr-Lern-Situation vom Kursleiter in eine innere Balance gebracht werden, um sich auf Erwartungen und Lernbewegungen von Teilnehmern überhaupt einstellen zu können.

Angesichts einer m.E. zunehmenden Problematisierung des Selbstkonzepts von Kursleitern in der jüngeren Erwachsenenbildungsliteratur wurden Gründe für diese Entwicklung benannt und ein Selbsthilfemodell vorgestellt, das für das Lehrverhalten in konkreten Situationen sensibilisieren und dazu dienen soll, daß in den Handlungsplänen des pädagogischen Mitarbeiters Dimensionen des Selbstkonzepts und Verhaltenserwartungen von Teilnehmern besser ausbalanciert und aufeinander abgestimmt werden können. Um einer möglichen Tendenz zur Individualisierung und Psychologisierung von problematischen Kurssituationen und der Gefahr eines abnehmenden Vertrauens in die Selbstregulationskräfte von Teilnehmern zu begegnen, soll zum Schluß noch einmal auf die Möglichkeit verwiesen werden, diesen Leitfaden in der kollegialen Praxisberatung oder als Baustein in der Mitarbeiterfortbildung einzusetzen. Unter der Voraussetzung, daß intra-psychische, interaktionelle und systemische Aspekte bei der Bearbeitung zur Sprache kommen, kann nach meinen Erfahrungen in Gruppen besser entschieden werden, ob sich die Selbst- und Umweltschemata des Kursleiters ändern und der Situation angepaßt werden müssen oder/und überindividuelle Determinanten (z.B. institutionelle und soziokulturelle Faktoren) in Betracht gezogen werden müssen.

## **Literatur**

- Anger, H.: Befragung und Erhebung. In: Handbuch der Psychologie Bd. 7.1. Göttingen 1969, S. 567 – 617
- Czycholl, R./Geißler, K.: Dozentenqualifizierung. Linz 1985
- Conrad, G./Pühl, H.: Team-Supervision. Berlin 1983
- Ellis, A.: Die rational-emotive Therapie. München 1977
- Filipp, S.-H. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart 1979
- Hartig, M. (Hrsg.): Selbstkontrolle. München – Berlin – Wien 1975
- Hubig, Chr. (Hrsg.): Ethik institutionellen Handelns. Frankfurt – New York 1982
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn/Obb. 1985
- Mahoney, M.: Kognitive Verhaltenstherapie. München 1977
- Mollenhauer, K.: Familie – Familienerziehung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 412 – 419
- Rahm, D.: Gestaltberatung. Paderborn 1979

Schiersmann, Chr./Thiel, H.-U.: Leben und Lernen im Familienalltag. Frankfurt 1981

Thiel, H.-U.: Arbeits- und interaktionsbezogene Beratung pädagogischer Institutionen.  
In: Neue Praxis 13 (1983), H. 2, S. 106 – 124

Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981

Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G., u.a.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 177 – 235

Zimmer, D. ( Hrsg.): Die therapeutische Beziehung. Weinheim 1983

## Quellenverzeichnis

- Herbert Gerl: Lernsituation als Symbolisierungschance. In: Hellmut Becker u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1982, S.160-173
- Erhard Schlutz: Sprachhandlungen und Sprachbarrieren in Lernsituationen Erwachsener. In: Hellmut Becker u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1982, S.216-231
- Ekkehard Nuissl: Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß – nach wie vor eine Herausforderung an die Forschung. In: Erika M. Hoerning/Hans Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1989, S.100-106
- Enno Schmitz: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Erhard Schlutz (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1983, S.60-78
- Ortfried Schäffter: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik 1984, H.3, S.249-271
- Jochen Kade: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Dieter Baacke/Theodor Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1985, S.124-140
- Sylvia Kade/Nader Djafari: Die dokumentarische Methode in Forschung und Fortbildung. In: Hans Tietgens u.a.: Forschung und Fortbildung. Bonn, Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1987, S.38-60
- Günther Dohmen: Zum Verhältnis von „natürlicherem“ und organisiertem Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Hellmut Becker u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann Verlag 1982, S.189-202
- Heinz-Ulrich Thiel: Dimensionen des Selbstkonzepts von Erwachsenenbildnern - ein Modell zur Reflexion des Lehrverhaltens. In: Armand Claude u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn, Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1985, S.26-34