

REPORT 31

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG
JUNI 1993**

**THEMA:
GESCHICHTE UND ERWACHSENEN-
BILDUNG**

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
GESCHICHTE UND ERWACHSENENBILDUNG	9
<i>Zum Umgang mit der Geschichte in der Erwachsenenbildung</i>	<i>11</i>
<i>Susanne Tatje</i> „Wir haben uns so durchgeschlagen“. Geschichte, Stadtgeschichte und ein Buchprojekt in einer Volkshochschule	11
<i>Ungewohnte Perspektiven auf die Geschichte der Erwachsenenbildung</i>	<i>17</i>
<i>Stuart Marriott</i> The History of German Adult Education Viewed from the Outside	17
<i>Martha Friedenthal-Haase</i> Ein Blick nach außen für eine Historiographie der Erwachsenenbildung: Die USA als Schule der Demokratie	23
<i>Lücken in der Historiographie der Erwachsenenbildung</i>	<i>33</i>
<i>Arnim Kaiser</i> Benötigt die Erwachsenenbildung den Rekurs auf die philosophische Tradition?	33
<i>Almuth Stiefel</i> Der Beitrag der Frauen in der Geschichte der Erwachsenenbildung	40
<i>Horst Dräger</i> Die Erwachsenenbildung der „Neuen Richtung“ in ordnungspolitischer Perspektive – Ein Interpretationsvorschlag	47
<i>Schwierigkeiten beim Schreiben über die Geschichte der Erwachsenen- bildung</i>	<i>53</i>
<i>Wolfgang Seitter</i> Probleme und Zugänge einer historisch-vergleichenden Erwachsenen- bildungsforschung	53
<i>Horst Siebert</i> Geschichtsschreibung angesichts von Postmoderne und Konstruktivismus	58
<i>Hans Tietgens</i> Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte	65

<i>Dokumente</i>	70
<i>Klaus Senzky</i> Erwachsenenpädagogische Theoriebildung – Zur Ausgangslage nach 1945	70
<i>Erdmann Harke</i> Einige Ergebnisse einer Untersuchung zu den Besonderheiten erwachsener Teilnehmer im Unterricht an der Volkshochschule Halle (Saale)	74
AUS DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN	81
<i>Felicitas von Küchler</i> Fortgang des ost-westdeutschen Dialogs in der Erwachsenenbildung? Einige Eindrücke aus Fortbildungsaktivitäten	83
SELBSTDARSTELLUNGEN AUS DER FORSCHUNG	89
<i>Kurt R. Müller</i> Annäherungen an ein Bildungskonzept	91
REZENSIONEN	101
DAS BUCH IN DER DISKUSSION	103
Richard Merk: Weiterbildungsmanagement (Volker Heyse, Jost Reischmann, Erhard Schlutz)	
SAMMELBESPRECHUNGEN	109
Blicke auf die Geschichte (Hans Tietgens) Die neuen Selbststudienmaterialien (Wiltrud Gieseke) Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Band 1–3 (Matthias Trier)	
BESPRECHUNGEN	114
Bernd Dewe u.a.: Erziehen als Profession (Dieter Nittel) Karl Otto Hondrich: Lehrmeister Krieg (Ekkehard Nuissl) Arnim Kaiser: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung (Ekkehard Nuissl)	
KURZINFORMATIONEN	122
AUTOREN/-INNEN	147

Editorial

Es ist heute wohl zutreffend, von einem in der letzten Zeit wachsenden Interesse an der Alltagsgeschichte zu sprechen. Auf die Beschäftigung mit dem Lernen Erwachsener in vergangenen Zeiten hat sich dies aber noch nicht ausgewirkt. Wenn daher der Report 31 „Geschichte und Erwachsenenbildung“ zum Thema hat, so bedeutet dies in erster Linie, auf einige der Forschungslücken aufmerksam zu machen. Zugleich ist von Schwierigkeiten zu sprechen, die ihrer Bearbeitung entgegenstehen. Damit sind die Gesichtspunkte für Auswahl und Gliederung der folgenden Zusammenstellung genannt. Angesichts der politischen Entwicklung fällt es besonders ins Gewicht, wie selten der Blick über die Sprachgrenzen hinaus gerichtet worden ist. Von besonderem Interesse dürfte daher eine Perspektivenverschränkung sein. Ein erster Versuch wird dazu hier mit den wechselseitigen Blicken von außen (Stuart Marriott) und nach außen (Martha Friedenthal-Haase) geboten.

Geht es bei diesen Beiträgen um ungewohnte Sichtweisen, so bei den folgenden drei um vernachlässigte Forschungsbereiche. Obwohl oft nicht zu Unrecht das Übergewicht des Ideengeschichtlichen in historischen Darstellungen zur Erwachsenenbildung kritisiert worden ist, wurde bislang kaum darauf eingegangen, was europäische Denker indirekt der Erwachsenenbildung zu sagen haben. Hier weitere Nachholarbeit zu leisten, sollten die Überlegungen von Arnim Kaiser anregen. Ebenfalls Nachholbedarf besteht bei der anderwärts im letzten Jahrzehnt entdeckten Geschichte der Frauen. Was hier noch zu tun ist, wie ergiebig es aber auch sein kann, zeigt Almuth Stiefel mit ihrem Bericht an. Horst Dräger wiederum macht mit seiner auf den gesellschaftlichen Kontext bezogenen Betrachtungsweise auf das Angemessene einer Differenzierung der bislang üblichen geschichtlichen Phasengliederung aufmerksam.

Worin das Lückenhafte der Historiographie zur Erwachsenenbildung begründet ist, wird mit den weiteren Beiträgen angedeutet. Geradezu exemplarisch sind die Schwierigkeiten bei Versuchen zu international vergleichenden Untersuchungen. Wolfgang Seitter berichtet dazu aus eigener Erfahrung. Ähnlich ist es, wenn Horst Siebert auf das Diffizile zu sprechen kommt, Zeitgeschichte als miterlebte Geschichte darzustellen. Daß die Hindernisse, die einer Forschung und Darstellung der Erwachsenenbildungsgeschichte entgegenstehen, nicht nur materieller Art sind, erläutert schließlich Hans Tietgens, wenn er psychologische und methodische Probleme des Umgangs mit der Geschichte anspricht.

Die getrennte Entwicklung nach 1945 sollte bei dem Rahmenthema Geschichte durch Texte aus dieser Zeit dokumentiert werden. Es sind zum einen Teilstücke eines Forschungsberichtes aus der DDR (Erdmann Harke), zum anderen soll mit der Charakterisierung der „Ausgangslage“ für die Bundesrepublik von Klaus Senzky zugleich an dessen Tod erinnert werden, der ihn nicht mehr dazu kommen ließ, die Verbreitung seines systemtheoretischen Ansatzes zur Auslegung von Phänomenen der Erwachsenenbildung und ihrer Geschichte zu erleben.

„Geschichte und Erwachsenenbildung“, mit diesem Thema ist auch die Frage nach dem Umgang mit der Geschichte in der alltäglichen Praxis gestellt. In Entsprechung zu dem anfangs genannten Trend war vorgesehen, zu zeigen, wie in ihren Veranstaltungen mit alltagsgeschichtlichen Quellen gearbeitet wird. So hieß es in der Ankündigung zur Erläuterung eines mehrfach von Christiane Rischbieter realisierten Angebots: „Schilderungen in Reiseberichten, Memoiren, Gedichten, Briefen, Romanen, Legenden, Zeitungsberichten sollen ein Bild dieser Stadt und ihrer Geschichte entstehen lassen“. Durch Erkrankung der Autorin kann hier ein Bericht dazu nicht erscheinen. Es wird jedoch von Susanne Tatje das Beispiel einer Geschichtswerkstatt vorgestellt, wie sie im Zeichen einer Bewegung für eine „Geschichte von unten“ eine eigenständige Ausprägung von Erwachsenenbildung geworden ist. Als „Selbstdarstellung aus der Forschung“ konnte ein Bericht aufgenommen werden, der zeigt, wie das vielzitierte Schisma zwischen betrieblicher und offener Weiterbildung über den methodischen Ansatz einer Verbindung von Forschung und Fortbildung aufgehoben werden kann.

H. Faulstich-Wieland
E. Nuissl
H. Siebert
H. Tietgens
J. Weinberg

Frankfurt/M., März 1993

GESCHICHTE UND ERWACHSENENBILDUNG

Zum Umgang mit der Geschichte in der Erwachsenenbildung

Susanne Tatje

„Wir haben uns so durchgeschlagen ...“

**Geschichte, Stadtgeschichte und ein Buchprojekt in einer Volkshochschule (1)
(In Zusammenarbeit mit Jutta Bachmann, Gabriele Burghardt und Thomas Niekamp (2))**

Im Vorwort zu dem Buch, das das Produkt des hier vorzustellenden VHS-Projektes ist, habe ich am Ende formuliert: „Ich hoffe, daß ... die älteren Leserinnen und Leser sich und ihre Jugendzeit wiedererkennen können und daß die jüngeren ein lebendigeres Bild von der Nachkriegszeit entwickeln ... sie hat uns alle mitgeprägt, auch wenn wir sie selbst gar nicht erlebt haben. Dieses Bewußtsein für die Einbindung des Einzelnen in historische und gesellschaftliche Prozesse zu stärken bzw. zu entwickeln, würde ich als das zentrale Anliegen von politischer Bildung definieren. Oft wird behauptet, sie sei in der Krise, der Trend gehe zu anderen Themen, Politik sei also ‚out‘. Soll man deshalb aufgeben? Nicht doch ... für dieses Buch und sein Thema haben sich viele Menschen über einen Zeitraum von dreieinhalb Jahren eingesetzt – allen Unkenrufen zum Trotz lebt die politische Bildung wohl doch“ (3).

Daß ein Volkshochschulkurs über mehrere Jahre zusammenarbeitet und es bis zur Veröffentlichung einer immerhin fast 200 Seiten umfassenden historischen Untersuchung bringt, ist ja nicht selbstverständlich. Thema des Buches ist der Alltag von Frauen in den Nachkriegsjahren 1945–50, und ich behaupte einmal, daß es den AutorInnen gelungen ist, über den lokalen Bezug – oder gar eine bloß liebenswürdige Anekdotensammlung – hinaus ein breites Themenspektrum abzuhandeln. Insgesamt ist meiner Meinung nach ein sowohl geschichtlich fundiertes als auch lebendiges Bild dieser Jahre entstanden, das Besonderheiten der Bielefelder Situation deutlich macht (z.B. „Frauen im Textilgewerbe“), aber auch allgemeine Vergleiche und Bezüge ermöglicht (z.B. „Frauenbilder der Nachkriegszeit“). Ein erfolgreiches Projekt also, dessen Zustandekommen, Intention und Entwicklung im folgenden beschrieben werden soll; gleichzeitig aber auch eine schwierige Zeit der Erarbeitung, deren Probleme nicht verschwiegen werden dürfen: „Wir haben uns so durchgeschlagen“ – dieser Titel trifft nicht nur zu auf die Frauen im Bielefelder Nachkriegsalltag, von denen das Buch handelt, sondern ebenso auf die Zeit seiner Produktion selbst.

Geschichtliche Projekte im Fachbereich „Politik und Gesellschaft“ der VHS Bielefeld

Die Geschichtswerkstatt entstand als „normaler“ Kurs im Angebot des Fachbereichs „Politik und Gesellschaft“ im Herbstsemester 1988. Historische Fragestellungen – so

habe ich damals beobachtet – stießen auf zunehmendes Interesse in der Bevölkerung. Die Geschichtswerkstatt selbst stand im Zusammenhang mit vielfältigen anderen Angeboten aus dem Bereich Geschichte, wie zum Beispiel Veranstaltungsreihen zu historisch-politischen Themen (z.B. die „Historikerdebatte“, „200 Jahre Französische Revolution“, „Revolution in Deutschland“ (4)) usw.; hier wurden zusätzlich in den einzelnen Vorträgen auch aktuelle politische Bezüge diskutiert.

Ein weiterer wichtiger Teil der Arbeit im Fachbereich bestand in den verschiedensten Kursangeboten mit den bereits aus der Schule bekannten Lern- und Arbeitsformen eines „normalen Geschichtsunterrichtes“ (Text- und Quellenarbeit).

Konnten in diesen Kursen tatsächlich Teilnehmer und Teilnehmerinnen begeistert werden? Meine Erfahrungen zeigen, daß dies dann möglich ist, wenn die Kursleiter berücksichtigen, daß die Teilnehmer besonders interessiert an Sozial- und Alltagsgeschichte mit möglichst konkreten regionalen Bezügen sind. Bei einem Kurs zum Thema „Hexenverfolgung“ (interessant für Bielefeld durch die Nachbarschaft zu Lemgo: Hier wurden noch weit bis in das 17. Jahrhundert hinein Hexen verbrannt) ermöglichten der lokale Bezug und die ausgewählten anschaulichen Kursmaterialien ein hohes Maß an persönlicher Identifikation. Die Motivation der Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurde übrigens dadurch verstärkt, daß es sich um nicht veröffentlichte Quelle handelte, die zum besseren Verständnis transkribiert waren. Die Erfahrung, Originaltexte zu lesen und gemeinsam zu bearbeiten, war so reizvoll, daß die sprachliche Fremdheit kein großes Problem darstellte. Aufgrund großer Betroffenheit wurde allein zwei Stunden lang über das Gebet einer Frau gesprochen, das diese kurz vor ihrer Verbrennung geschrieben hatte.

Wegen der positiven Erfahrung mit Alltags- und Sozialgeschichte in den verschiedenen historischen Kursen wurde ein zusätzlicher Bereich, die „historischen Rundgänge“, konzeptionell überlegt und eingeführt. Die Rundgänge unterschieden sich deutlich von den üblichen Stadtführungen, wie sie auch von der Stadt Bielefeld organisiert und durchgeführt werden. Die Besichtigungspunkte, neben den bekannten Gebäuden der Stadt, konzentrierten sich vor allem auf das alltägliche Leben der Bevölkerung, die Geschichte der Industrialisierung in Bielefeld unter Einbeziehung der Bewohnerinnen und Bewohner und auch der Arbeiter und Arbeiterinnen. Diese standen zum Teil noch zu Interviews über ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen bei speziellen Führungen zur Verfügung. Gespräche zwischen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen und den Zeitzeugen, der Austausch von Fotos und Berichten und nicht zuletzt die „Entdeckungsreise“ in bislang unbekannte Teile der Stadt machten die Veranstaltungen schnell zu einem „Renner“.

Sowohl meine Erwartung als auch die der Autoren des Buches, das als Grundlage diente (5), wurden weit übertroffen, und einzelne Rundgänge fanden mit bis zu 200 Teilnehmern statt. Insgesamt nahmen an den ersten 10 Führungen ca. 1.500 Menschen teil.

Das Interesse einiger TeilnehmerInnen ging allerdings über die während der Führung angesprochenen Themen hinaus, so daß für eine kleine Gruppe mehrere Einführungen in das Stadtarchiv und seine Arbeitsbedingungen gegeben wurden. Hier standen Mitarbeiterinnen des Archivs zur Verfügung, die die Bestände erläuterten und Quellen präsentierten.

Die Entwicklung der Geschichtswerkstatt

Der Kurs „Stadtgeschichtliche Werkstatt“ entstand neben diesen Aktivitäten, wie bereits angedeutet, als „normales“ Angebot im Fachbereich. Geplant für ein Studienjahr, sollte unter Leitung des Historikers Johannes Vossen ein stadtgeschichtliches Thema aufgegriffen und erarbeitet werden. Mit diesem Angebot sollte – über schon existierende Ansätze hinaus – ein „tieferer“, d.h. auf Selbständigkeit und eigener Erfahrung beruhender Zugang zur Geschichte ermöglicht werden.

Ziel war zu Beginn, eine kleine Broschüre zu dem noch festzulegenden Thema zu erstellen.

Die ersten Teilnehmer im Kurs waren ausschließlich Teilnehmerinnen – ein ungewöhnliches Phänomen bei Angeboten im Bereich der politischen Bildung. Dies hatte zur Folge, daß auch die Thematik entsprechend gewählt wurde: Die Situation und die Probleme von Frauen im Bielefelder Nachkriegsalltag sollten bearbeitet werden. Die Teilnehmerinnen trafen sich wöchentlich in der VHS und begannen, das Thema einzugrenzen, sich auf verschiedene inhaltliche Bereiche zur Bearbeitung festzulegen, Material zu suchen und zu studieren, im Bielefelder Stadtarchiv nach weiteren Unterlagen zu forschen ...

Johannes Vossen als Kursleiter und ich als damalige Fachbereichsleiterin besprachen in regelmäßigen Abständen Konzeption, Inhalt und das weitere Vorgehen; einige Male wurden Treffen mit dem gesamten Kurs organisiert. Hier stellten die sehr engagierten Teilnehmerinnen und der inzwischen einzige Teilnehmer ihre Arbeitsergebnisse vor. Und hier ist auch zum ersten Mal die Idee entstanden, ein „richtiges“ Buch herauszugeben. Wie im Nachwort der AutorInnen deutlich wird, war dieser Gedanke die Konsequenz einer Entwicklung in der Gruppe, die nicht ganz „schmerzlos“ verlief: „Ich habe am Anfang überhaupt nicht gedacht, daß wir da was tun müßten, also ich meine, richtig arbeiten. Ich dachte, da erzählt dir einer sowas Netties aus der Bielefelder Geschichte, so für die Allgemeinbildung, kann ja nicht schaden“. Aus dieser „bloßen Freizeitbeschäftigung“ wurde „im Laufe der Monate ein intensives und zeitaufwendiges Sammeln: Archivmaterial, Zeitungsausschnitte, Interviews und Sekundärliteratur ... die Aktenordner mit der Aufschrift Geschichtswerkstatt schwollen an. Ein großes Problem war – bei dem Arbeitsaufwand verständlich – die hohe Fluktuation in der Gruppe“ (6).

Neben diesen Gesprächen über Konzeption und Inhalt des Buches und die ersten Arbeitsergebnisse war für mich damals besonders interessant, über die persönlichen

Erfahrungen der einzelnen TeilnehmerInnen mit ihrer Arbeit in der stadthistorischen Werkstatt zu sprechen. Spannend waren nicht nur ihre anschaulichen Schilderungen zunehmender Materialberge in den Wohnungen, sondern auch über erbaute Ehemänner, die feststellen mußten, daß ihre Frau sich mehr mit Geschichte als mit ihnen befaßte. Faszinierend fand ich auch, daß zunehmend Gespräche mit Müttern bzw. Großmüttern stattfanden – diese hatten die Nachkriegszeit noch erlebt und freuten sich nun über das wachsende Interesse ihrer Töchter bzw. Enkelinnen.

„Als ich das Kapitel ‚Frauenbilder‘ bearbeitete, da wurde mir klar, warum ich, aufgewachsen wie ein Junge, diesem Bild unmöglich entsprechen kann. Schwierigkeiten, die ich bisher nur unter persönlichen Aspekten gesehen hatte, bekamen auf einmal gesellschaftliche Bezüge“.

„Viele Verhaltensweisen und Eigenschaften meiner Mutter habe ich erst verstanden, nachdem ich die Zeit verstanden habe, die sie geprägt hat“.

„Als Mann war manches aus dem Leben meiner Mutter für mich bisher schwer nachvollziehbar gewesen. Für manches habe ich besseres Verständnis gewonnen“ (7).

So entwickelte die Geschichtswerkstatt im Laufe der Zeit ein engagiertes Eigenleben, das über den zeitlichen und organisatorischen Rahmen eines „normalen“ VHS-Kurses eigentlich weit hinausging. Nachdem das „Grobkonzept“ der Gliederung (gedacht für die anfänglich geplante kleine Broschüre) stand, die einzelnen Bereiche aufgeteilt und später dann die ersten Entwürfe für die Kapitel fertiggestellt waren, wurde die VHS deutlicher mit dem Wunsch konfrontiert, statt dessen doch lieber ein „richtiges Buch“ herauszugeben – besonders die ehrgeizigen und historisch Vorgebildeten drängten sehr auf eine „ordentliche“ Veröffentlichung.

Probleme dieser Entwicklung

Bis dahin hatte die VHS keine Erfahrungen mit solchen Veröffentlichungen. Da die Gruppe überwiegend aus Nicht-Historikern bestand und auch, um überhaupt abschätzen und beurteilen zu können, ob die vorliegenden Entwürfe die Anforderungen an eine Publikation erfüllten, wurde ein Bielefelder Historiker gewonnen – zunächst für die Begutachtung und später für die Bearbeitung des Materials. Dies war auch aus einem anderen Grund notwendig geworden: Die gruppeninternen Diskussionen hatten sich „festgefahren“. Es gab grundsätzliche Auseinandersetzungen hinsichtlich der Zielrichtung des geplanten Buches. Die Pole der Diskussion waren ein eher universitär angelegtes Werk auf der einen Seite (vor allem vertreten durch die akademisch vorgebildeten Teile der Autorengruppe) oder ein populär-wissenschaftliches Lesebuch (eher die Position des Lektorats und der VHS) auf der anderen. In gemeinsamen Diskussionen konnten diese Grundsatzfragen und auch kleinere Probleme, wie z.B. Länge oder Kombination einzelner Texte, in zum Teil schwierigen Prozessen und Kompromissen beigelegt werden. Aber immer wieder schufen diese

Widersprüche hinsichtlich des Anspruchs und der Zielgruppe des Werkes gewisse Probleme, die den gemeinsamen Ausgangspunkt der Kursteilnehmer und der VHS bei Beginn der „Stadtgeschichtlichen Werkstatt“ zu überdecken drohten. Wenn ich im folgenden einzelne Schwierigkeiten bei der Endphase der Buchproduktion anführe, soll das nicht heißen, daß meiner Meinung nach das Ergebnis nicht den Aufwand gerechtfertigt hätte; aber es handelt sich um Punkte, die bei einer „Nachahmung“ des Projektes besser vorher berücksichtigt werden sollten.

Die Arbeit des historischen Lektorats war z.B. langwierig, da sie in Einzelgesprächen durchgeführt werden mußte. Hier standen Probleme der Textlänge, des Aufbaus der Aufsätze, der Wertigkeit der Quellen und auch der Anschaulichkeit von Sprache im Vordergrund der Erörterung. Teilweise mußten die Texte um fünfzig Prozent gekürzt oder auch bei einigen TeilnehmerInnen etliche Male um- bzw. neugeschrieben werden.

Besonders deutlich wurde hier der Unterschied zwischen den TeilnehmerInnen mit historischer Arbeitserfahrung, die zum Teil hervorragend bearbeitetes Material und nur unwesentlich zu verändernde Texte anboten, und den absoluten „Neulingen“, deren Material erst mehreren Arbeitsschritten und zum Teil recht umfangreichen Veränderungen unterzogen wurde. Niemand sollte allerdings in ein bestimmtes Schema gepreßt werden. Die AutorInnen waren auch selbstbewußt genug, sich ihren eigenen Stil zu erarbeiten und diesen auch zu „verteidigen“. Aber durch die Änderungen des historischen (und später sprachlichen) Lektorats fühlten sich einige doch etwas gekränkt und in ihrer Leistung „abgewertet“.

Zeitlich parallel zu diesen Aktivitäten im Lektorat nahm die VHS Kontakt zur Landeszentrale für politische Bildung NRW auf, um fachliche Beratung zu erhalten und weiterhin zu erkunden, ob es für ein solches Projekt Förderung geben kann. Die fachliche und finanzielle Unterstützung fiel großzügig aus! Darüber hinaus fanden Gespräche mit einem Bielefelder Verlag statt, der sich u.a. auf Regionalgeschichte spezialisiert und Interesse an einer solchen Veröffentlichung gezeigt hat.

Diese organisatorischen Dinge erforderten einen erheblich höheren Zeitaufwand, als diese Zeilen widerspiegeln. Dementsprechend beschlichen mich damals Zweifel: Nicht nur die TeilnehmerInnen hatten durch ihre Arbeit „Neuland“ betreten, auch ich mußte mich im Rahmen meiner VHS-Tätigkeit nun auf einmal mit Publikationsfragen beschäftigen. Die Verhandlungen über Kosten für das Lektorat und mit dem Verlag über Abnahmegarantien etc. gehören ja nicht zu den üblichen Aufgaben einer Fachbereichsleiterin. Ich habe mich gefragt – und kann auch heute noch keine eindeutige Antwort geben –, ob ein solches Projekt eigentlich zu den Aufgaben einer Volkshochschule gehört, deren Ziel ja eigentlich Erwachsenenbildung im weitesten Sinne ist.

Ist es z.B. angemessen, ein so (relativ) teures Projekt für wenige (am Ende sechs Autorinnen) zu finanzieren? Dabei geht es keineswegs um bloße Zahlen, sondern um

den „Breiteneffekt“ eines solchen Projektes. Ich würde mir für ähnliche Kurse z.B. wünschen, daß die Kursleitung bei den historischen Recherchen und bei der Arbeit an den einzelnen Kapiteln Formen entwickelte, die einem größeren Spektrum an historisch Interessierten die Mitarbeit ermöglichen. Vor allem kann eine Geschichtswerkstatt auch stattfinden, wenn keine Veröffentlichung geplant ist oder angestrebt wird. Aber aus Erfahrungen läßt sich ja lernen ...

Was „unser“ Buch betrifft: Wenn das Produkt den eingangs formulierten Anspruch einlöst, für eine breitgefächerte Leserschaft anregend zu wirken, dann hat sich die Arbeit letztendlich gelohnt. Und da ich glaube, daß dem so ist, möchte ich den TeilnehmerInnen des Kurses für ihren Einsatz und allen anderen „Geburtshelfern“ noch einmal herzlich danken.

Anmerkungen

- (1) „Wir haben uns so durchgeschlagen ...“ Frauen im Bielefelder Nachkriegsalltag 1945–1950; Bielefeld 1992
- (2) Gabriele Burghardt, Germanistin, und Thomas Niekamp, Historiker, beide verantwortlich für das Lektorat des Buches; Jutta Bachmann, Historikerin, Mit-Autorin eines Aufsatzes im o.g. Buch
- (3) ebenda, S. 8
- (4) Diese Veranstaltungsreihe ist als Buch erschienen: „Revolution in Deutschland? 1789–1989“, Göttingen 1991
- (5) „Geschichtsabläufe“, Band 1 und 2; Bielefeld 1990 und 1992
- (6) „Wir haben uns ...“, S. 178
- (7) ebenda, S. 179 f.

Ungewohnte Perspektiven auf die Geschichte der Erwachsenenbildung

Stuart Marriott

The History of German Adult Education viewed from the Outside

The English have from time to time taken a serious interest in German adult education. (If I use the term 'English', rather than 'British', it is to acknowledge that the generalizations offered here do not necessarily extend to the distinct structures and traditions of Scottish education.) Two episodes stand out, and significantly both occurred in periods of reconstruction after hugely destructive wars. In the 1920s the English-dominated World Association for Adult Education made serious efforts to bring in German representatives as leading partners in its work (Marriott 1991). The involvement of British practitioners and opinion-shapers in the rebuilding of German adult education after 1945 is, of course, somewhat better remembered. In both those phases interaction was largely shaped by professional and ideological concerns, and no sustained contact resulted between academic specialists on the two sides. Certainly some of the German curiosity about English adult education, which had been quite marked in earlier historical periods, was to re-emerge, but the English for the most part just lost interest.

History in adult education is the pursuit of a minority within a minority, and if only for practical reasons the scope for serious work abroad is severely limited. But there are also cultural factors. Among the English, avoidance of coming to terms with other people's languages is one of the more obvious. The 'end of Empire' in the 1960s had a notable effect of fixing English interest in overseas education on the developing world, but more precisely on former colonies which retained the English language for administrative and professional transactions. But with the continued fading of Britain's post-imperial self-image even this attraction withered away. There was some compensatory recognition of Continental realities, but serious efforts in European comparative adult education were the product of very few hands indeed.

Then we have to recognize, in any country, the force of 'localism'. Almost universally adult education is marked by its voluntary character and disjunction from the main agencies of public education. Any educational system is the product of specific historical-cultural circumstances, but adult education seems to enjoy a special spontaneity and unpredictability. Indeed its *sui generis* quality has often been exploited in isolationist fashion as a source of pride and identity. (It used to be said that books on adult education published in Britain would find no sale in the United States, precisely because they arose from a special experience which was of no great interest to anyone else.)

Personal experience leads me to ponder these matters with some feeling. In recent years I have been engaged in research on 'inter-cultural adult education', that is, tracing contacts between adult educators from different national traditions, and identifying the philosophical and practical lessons they believed they could draw from their encounters. Relations between the German-speaking countries and England from the 1880s up to the early 1950s have contributed indispensably to the subject matter. As a result the research has plunged me into an attempt to come to terms with the history of German adult education itself.

It would not be correct to say that previously this had been a closed book for me. In fact I had scarcely recognized that the book existed at all. Now to be visiting libraries in German universities, and at the Pädagogische Arbeitsstelle, and to encounter even the secondary sources on the history of German adult education, proved a somewhat enlightening experience.

Coming from a system which credited itself with its own 'Great Tradition', and even with having invented the 'real' adult education, I found there were several unanticipated realities to be confronted. One was the solidity of the historical experience in Germany: the extent and pitch of organization in popular/adult education in Germany from the last quarter of the nineteenth century onwards came as a revelation. Equally arresting was the evidence of its 'inner life', particularly the vehemence and persistence of ideological debate. The other surprise was to observe the extent to which the history of adult education had progressed as a scholarly activity. Historical foundations may have become less valued in recent times (for instance, I note their absence from Mader 1992), but the achievements are still plain to see on library shelves. The visible evidence reflects well not only on scholars and authors, but on the sponsors of serious, self-confident historical publishing.

So much for how I came to be writing this essay. But to shift now to a more critical pace, as might be expected of me, is not easy. Enjoyment of something newly discovered, and admiration for the seriousness with which it is conducted are not the sharpest spurs to criticism. Perhaps the theme of contrasting experiences could be pursued a little further though, and in a rather different direction.

In an interesting comparison, arising from direct experience in the two countries, Stephen Brookfield has indicated the marked differences in the approach to the study of adult education in England and the United States (Brookfield 1989). He detects among English specialists an intensity of debate and readiness to bring in questions of principle missing from the American arena. He also emphasizes the contribution in England of 'historicity' – by which he means a pervasive awareness of the past and a tendency to set current controversies in a historical context. While there is some truth in the comparison, the picture on the English side should not be over-drawn. The real attraction of this syndrome of philosophical vehemence and historicity seems to me to lie in the way it can be ascribed to our German academic counterparts.

Intensity in controversy is something the visitor to the historical and contemporary Germany must come to terms with. The records of past encounters between representatives of adult education in the two cultures offer many examples of 'pragmatic' English dismay at German fondness for abstract argument and intransi-

gent philosophical posturing. There are inversely corresponding German observations on the flatness of professional debate among the English, on the preference for safe-living, avoidance of ultimate questions, and lack of a sense of impending crisis. Was all this merely stereotyping? I do suspect there is a need among German scholars for controversy – as a form of engagement which plunges below the surface of mere critical assessment and there compounds philosophical abstraction with questions of authority and reputation.

That is not to say that the English have been innocent of controversies. The most recent, stemming from the radical resurgence of the 1970s, subjected the study of adult education, as of education generally, to a drubbing at the hands of Neo-Marxism and Critical Theory. The confrontation was at times intense and overtly ideological. Interestingly, there was also a resurgence of historicity, as ‘history’ showed how it might serve as a tool of theoretical foregone conclusions. Zeal and even *furor* were evident, but how deep-rooted were they? Perhaps it was all a sign of the times, rather than of any profound underlying trait among English adult educators. The roots were not deep and the new growth did not really flourish. The vehemence was not sufficiently robust to withstand the altered climate of the Conservative, ‘Thatcher’ years after 1979: radical ardour trailed away into more modest and reformist schemes of practical and theoretical engagement.

No doubt intellectual debate in Germany has descended from the elevated rhetoric of twenty years ago. Nevertheless, the contrast I am trying to draw reflects a suspicion that the roots of controversy run deeper in the German academic culture, and that ‘history’ makes an indispensable contribution to the confrontations. German adult education persists in working over age-old quarrels, sometimes superficially adapting them to fit present-day needs. There seems to be no end to the confrontation between enlightenment and romanticism, to the obsession with *Richtungen*. The dimensions of the quarrel seem to be, as often as not, implicit rather than explicit, and the visitor from another world follows the argument only with difficulty.

Nevertheless, there is much historical work on German adult education waiting to be appreciated: how does it stand in the balance sheet? My response here has to be in non-particular terms, and it takes the form of a very general question of whether we all need to consider how narrowly or widely the boundaries of the field are to be drawn. Adult education, in England and in Germany, has been defined by a rather tightly-drawn institutionalism. The same could be said about the Dutch and Nordic experiences (though not about the French). In England up to the 1960s the ‘system’ was defined by reference to university extra-mural departments, the Workers’ Educational Association, and the leisure-time adult centres provided by municipal education authorities. In Germany since the early 1920s the folk high school has been, in its successive guises, the dominating central institution.

The danger is that the writing of history becomes comparably institutionalized. We may be given history through the apostolic succession, history matched to the reputations of those who inspired and guided movements for adult education. Or we may be offered history as celebration, in the form of triumphalist accounts of the achievements of this or that particular organization.

My impression is that the history of adult education in Germany remains somewhat in thrall to great figures of the past. Perhaps undue attention is paid to the published thoughts of those figures – though not entirely surprisingly when one considers that the Germans are such dedicated consumers of printing ink and that there is so much material to investigate. Is it impertinent to suspect that here past and present collude with each other to indulge an appetite for abstract speculation?

The other, less obvious difficulty is that historical enquiry, even as it attains firm empirical reference, actually imprisons itself within the boundaries set by the emergence of recognizable institutions for conducting the education of adults. Barry Hake has pointed to the undue credence given in the Netherlands to the 'preferred histories' which arise from the very structures of the Dutch adult education system (Hake and Both 1991; Hake 1992). Here I would go further and suggest that the supposed category of 'adult education' is itself problematic.

Even the importation of an intellectual framework such as 'critical theory' has not really disturbed the boundaries. In a review of the contribution of 'cultural studies' to the intellectual progress of British adult education, Colin Griffin emphasizes the need to recognize 'other cultural forms' beyond the educational system, and to acknowledge the creative capacity of people to evolve new ways of doing and being (Griffin 1989). And yet, as the drift of his own discussion reveals, the importance attached to ideas such as cultural reproduction has served only to intensify the focus on the institutional system. The outcome for the study of adult education has been a sideways transposition of critical theory's preoccupation with schools and the experience of being schooled. In Germany 'institutional' tendencies appear to be reinforced by the urge, deriving from the wider academic culture, to characterize the study of adult education as a 'discipline'. Thus Gerl's attempt to reassess its scientific basis remains, for me, tied to intentionally structured (that is, virtually institutional) processes of teaching and learning (Gerl 1992).

How does one go beyond the study of situations in which the encounters are overtly 'educational'? It will be interesting to see whether the German discovery of the scientific possibilities of the *Alltag* produces a reassessment. As one whose own work is deeply embedded in institutional histories, I have no ready solution to this problem of boundaries, but I can at least acknowledge some recent English-language experiences which suggest that the problem is a real one, and that some interesting responses may be coming forward. From his studies of the labour-camp phenomenon of the 1920s and 1930s (undertaken independently of Peter Dudek's, incidentally) John Field has developed a notion of the 'pedagogy of labour', and has used this to query the conventional historiography of adult education (Field 1992). Suggestive also is Malcolm Chase's work on the interconnections of youth, rural resettlement, and national regeneration movements in England and Germany in the inter-war years (Chase 1992), which is an extension of his notable explorations of rural nostalgia and revivalism. Sceptical of the value of the 'history of adult education' as such, he finds his focus in 'learning' movements directed towards the transformation of group identities. The common ground he shares with Field is an interest in patterns of organized behaviour which can be represented as 'search' activities. From this angle

adult education appears as a special case of more profound social-historical processes.

These studies, like my own on intercultural relations, involve people from English adult education in paying serious attention to the German experience. It remains the case, however, that the English remain quite cut off from the history of German adult education. A recent, well-received volume on *Reconstruction in Post-War Germany*, while acknowledging the considerable literature on re-education and the standard German works on educational reconstruction after 1945, observes somewhat astonishingly, 'There appear to be no comparable studies on adult education' (Turner 1989, S.356).

So, there is a lacuna – and it has implications for the fate of comparative studies. In England, comparative adult education hovers on the edge of extinction. Certainly the salience of 'Europe' will encourage an interest in the systems of other countries, but the results are likely to remain within the idiom of informative collections of 'country case-studies' in the traditional mould, that is to say, lacking in genuine comparative structure.

A concern for history offers no guarantee that research will reach out across national-cultural boundaries, and I have already referred to the limiting effects of adult education's 'localism'. It would be a splendid challenge to tackle both these obstacles in one stride, by creating co-operative, truly comparative approaches to the history of adult education, and specifically in an Anglo-German framework. I do not underestimate the practical and scientific difficulties. One would be following to some extent steps already taken in the realm of the history of schooling, and there the theoretical debate is already intense (Schriewer 1988; Shriewer and Harney 1987).

In conclusion I return to my personal theme of 'intercultural adult education', and with some relief, for it conveniently excuses me from the task of locating a theoretical core for comparative studies. People are inveterate makers of comparisons, and, regardless of what the academic specialists may demand, they have always proceeded according to their own home-made, everyday theories. A central concern of the 'intercultural' research being pursued alongside my Dutch and German colleagues with similar interests is to observe people from the past in the act of making comparisons – that is, using their visits to other countries, contacts with foreigners, reading of other people's writing, to throw light on their own situations. Their comparative enquiries were generally not in the slightest 'scientific', they were undertaken often with ulterior motives, and in moods of hope, uncertainty or anxiety about the prospects for adult education in their own countries. They did not 'externalize' in the way the scientific comparativist requires (see Schriewer 1988), and that of course is precisely the reason for their historical interest. And that is equally a convenient note on which to close for the time being my own unscientific comparison-making.

Literatur

- Brookfield, S.: The epistemology of adult education in the United States and Great Britain: a cross-cultural analysis. In Bright, B. P. (Hrsg.): *Theory and Practice in the Study of Adult Education. The epistemological debate.* London, New York, 1989. S.141–173.
- Chase, M.: Rolf Gardiner: an inter-war, cross-cultural case study. In B. Hake, S. Marriott (Hrsg.): *Adult Education between Cultures. Cross-cultural Studies in the Education of Adults, Number 2.* Leeds Studies in Continuing Education, University of Leeds, 1992 [in press].
- Field, J.: *Learning through Labour. Training, education and the state, 1890–1939.* Leeds Studies in Continuing Education, University of Leeds, 1992.
- Gerl, H.: Education science and adult education — theses for a critical relationship. In Mader, 1992. S.157–168.
- Griffin, C.: Cultural Studies, Critical Theory and adult education. In Bright, B. P. (Hrsg.): *Theory and Practice in the Study of Adult Education. The epistemological debate.* London, New York, 1989. S.121–140.
- Hake, B.: 'Folk High School' or 'Voluntary Labour Camp'? Residential educational provision for young adults in Germany and the Netherlands in the 1930s. In Hake, B., Marriott, S. (Hrsg.): *Adult Education between Cultures. Cross-cultural Studies in the Education of Adults, Number 2.* Leeds Studies in Continuing Education, University of Leeds, 1992 [in press].
- Hake, B., Both, H.: Cross-cultural influences and the origins of residential adult education in the Netherlands, In Friedenthal-Haase, M., Hake, B., Marriott, S. (Hrsg.): *British–German–Dutch Relationships in Adult Education 1880–1930. Cross Cultural Studies in the Education of Adults, Number 1.* Leeds Studies in Continuing Education, University of Leeds, 1992. S.177–209.
- Mader, W. (Hrsg.): *Adult Education in the Federal Republic of Germany. Scholarly approaches and professional practice.* Vancouver, 1992. (Übersetzung von derselbe: *Weiterbildung und Gessellschaft.* Bremen, 1990)
- Marriott, S.: Germany and the World Association for Adult Education (1919–1946): an English perspective. In Friedenthal-Haase, M. et al (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzenüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin.* Bad Heilbrunn, 1991. S.241–252.
- Schriewer, J., Harney, K.: On 'systems' of education and their comparability. In Müller, D. K., Ringer, F., Simon, B.: *The Rise of the Modern Educational System. Structural change and social reproduction 1870–1920.* Cambridge, Paris, 1987. S.197–209.
- Schriewer, J.: The method of comparison and the need for externalization. In Schriewer, J., Holmes, B.: *Theories and Methods in Comparative Education.* Frankfurt a/M, 1988. S.25–83.
- Turner, I.: *Research on the British Occupation of Germany.* In derselbe: *Reconstruction in Post-War Germany. British occupation policy and the Western Zones, 1945–55.* Oxford, New York, München, 1989. S.327–358.

Ein Blick nach außen für eine Historiographie der Erwachsenenbildung: Die USA als Schule der Demokratie

1.

Bevor die Geschichtsschreibung eines anderen Landes zur Kenntnis genommen wird, vermittelt sich schon manches Detail in den Nachrichten der modernen Massenmedien. Ein Blick in die New York Times beispielsweise zeigt am 28.12.1992 den designierten amerikanischen Präsidenten Bill Clinton mit Ehefrau Hillary Rodham Clinton und Tochter Chelsea in seit langem gepflegten Weiterbildungsgewohnheiten. Wie schon seit acht Jahren nahmen die Clintons wieder an einem sogenannten „Renaissance-Weekend“ teil, diesmal gemeinsam mit 515 anderen Familien. Diese Wochenenden zur geistigen Regeneration verbinden persönliche Begegnung und geistigen Austausch in Gruppenarbeit und Panel-Diskussion mit sportlicher Erholung. Thematisch stehen im Mittelpunkt der Veranstaltung Fragen des öffentlichen Lebens, der Ethik und Spiritualität und der eigenen Lebensführung (Self-Improvement). Die Initiatoren wollen nach eigener Aussage Menschen ansprechen, die „überzeugt sind von der transformativen Kraft der Idee und die eine Erneuerung für sich selbst und für die Nation anstreben.“ Die aus einer größeren Zahl von Bewerbern ausgewählte Teilnehmerschaft umfaßt innovatorisch engagierte Menschen aus allen Lebenskreisen, darunter Künstler, Politiker, Sportler, Wissenschaftler und Journalisten und nicht zuletzt auch eine ehemalige Miss America. Die Atmosphäre bei dieser Veranstaltung wird als sehr persönlich charakterisiert, es wird ein informeller Stil gepflegt, alle Diskussionen sind vertraulich (off the record).

Die Geschichte der amerikanischen Erwachsenenbildung bietet in ihrer Eigenart, Reichhaltigkeit und Vielfalt manchen Anhaltspunkt, um eine Veranstaltung wie das „Renaissance-Weekend“ in den Zusammenhang einer nationalen politisch-pädagogischen Kultur einzuordnen. Informationen zur Geschichte der amerikanischen Erwachsenenbildung finden sich, sieht man einmal von den wenigen ausländischen Beiträgen ab (vgl. z.B. Hylla 1928, S. 223 ff.; Zeuner 1991), in drei verschiedenen Problemkreisen der amerikanischen Forschung. An erster Stelle ist die allgemeine Kulturgeschichte zu nennen, ein zentraler Bereich der Selbstvergewisserung für eine Gesellschaft und Nation, die sich dauernd als Projekt eines großen Neubeginns versteht. Die Kulturgeschichte der USA kann von der Zeit der europäischen Besiedlung der neuenglischen Kolonien im frühen 17. Jahrhundert bis zu der anhaltenden Einwanderung unserer Tage unter den Aspekten des Lernens, der Selbstbildung, der Sozialisation, der Assimilation und der Diffusion von Werten und Wissen verstanden werden. Das alltägliche Leben, in dem Privates und Öffentliches die Sinnbezüge der individuellen Orientierung abgeben, ist in der amerikanischen Kulturgeschichte mit Selbstverständlichkeit präsent. So ist das Thema der Bildung im Erwachsenenalter vor jeder fachgeschichtlichen Besonderung ansatzweise schon in die allgemeine historische Suche nach der Entwicklung einer amerikanischen Identität integriert (vgl. z.B. Curti 1953; Brown 1989,

Kammen 1991). Von Belang für die Erwachsenenbildung sind dabei auch geschichtliche Untersuchungen zur Entstehung und Verbreitung demokratischer Werte und Weltbilder im Zuge praktischer Aufklärung (z.B. Commager 1977) oder spezifischer Kompetenzen zum Handeln in einer demokratischen Öffentlichkeit (z.B. Cmiel 1990).

An zweiter Stelle werden die Sachfragen der Bildung im Erwachsenenalter auch in der allgemeinen Bildungsgeschichte in gewissem Grade mitberücksichtigt. Ein Beispiel dafür bildet die wohl aktuellste Gesamtdarstellung von Lawrence A. Cremin, Professor an dem auch im Gebiet der Erwachsenenbildung sehr bekannten Teachers College der Columbia University, New York. Die Gliederung des dreibändigen Werkes (Cremin 1970–1988) folgt einer politisch-gesellschaftlichen Epocheneinteilung: Band 1 behandelt die „Colonial Experience (1607–1783)“, Band 2 die „National Experience (1783–1876)“ und Band 3 die „Metropolitan Experience (1876–1980)“. Auch die von Sol Cohen herausgegebene fünfbandige Sammlung von Quellen zur amerikanischen Bildungsgeschichte enthält manches Dokument zur Geschichte der Erwachsenenbildung (Cohen 1973).

An dritter Stelle ist von der historischen Forschung und dem historischen Bewußtsein in den speziellen Fachkreisen der Erwachsenenbildung zu sprechen. Einen aktuellen bibliographischen Überblick zum Thema vermittelt Cyril O. Houle, Professor Emeritus der University of Chicago und Fachberater für Erwachsenenbildung der W.K. Kellogg Foundation (Houle 1992, S. 3–36). Einen Einblick in die Forschungsdiskussion bieten Beiträge von Huey B. Long, Harold Stubblefield, Mickey R. Hellyer und Rae Wahl Rohfeld zum Thema Staat und Erwachsenenbildung in den USA (vgl. Pöggeler 1990, S. 119–169). In allgemeinen Überblicksdarstellungen des ganzen Fachgebiets im Rahmen von Handbüchern finden sich ebenfalls Beiträge zur Geschichte (vgl. Stubblefield und Keane in Merriam und Cunningham 1989). Es liegen auch erste speziell historische Überblicksdarstellungen in Monographien vor (Grattan 1955; Knowles 1962, 1977) sowie eine kleine Quellensammlung (Grattan 1959), ein Sammelband über männliche und weibliche Pioniere des Gebiets (Moreland/Goldenstein 1985), einige wenige Biographien über führende Persönlichkeiten (z.B. Stewart 1987) und Untersuchungen zu einzelnen Epochen (z.B. Long 1976) oder einzelnen Ansätzen (z.B. Carlson 1975). Einige Untersuchungen sind einzelnen Institutionen gewidmet, darunter bemerkenswerte Arbeiten über die Public Library (z.B. Lee 1966). Die führende Fachzeitschrift der USA, das „Adult Education Quarterly“, bzw. zuvor „Adult Education“, hat 1976 aus Anlaß des 200jährigen Jubiläums der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung ein Themenheft zur Geschichte herausgebracht, das von Kathleen Rockhill als Gasteditorin betreut wurde. Herausgeber und Gasteditorin formulieren dort eine entschiedene Kritik am Stand der Geschichtsforschung und des historischen Bewußtseins im Fach und wollen ein Signal der Wende setzen (vgl. Darkenwald 1976; Rockhill 1976). Die Beiträge (von S.S. Barrol, J.E. Katz, L.D. Muraskin, H.W. Stubblefield und W.S. Griffith) sind insgesamt überzeugende Beispiele für den möglichen systematischen Anregungswert fachhistorischer Forschung.

Der 1976 angestrebte große Aufschwung historischen Denkens und Forschens ist in dem erhofften Ausmaß wohl noch nicht ganz verwirklicht. Die Geschichtsforschung nimmt in der Gesamtheit der Forschung im Fach weiter nur einen kleinen Teil ein, und welches Gewicht der historischen Forschung bei der akademischen Etablierung des Fachs und bei der Entwicklung akademischer Karrieren zukommt, kann von außen nicht leicht beurteilt werden. Ohne die spezielle Förderung durch große amerikanische Stiftungen wäre es mit der Vertretung der Geschichte im Fach wahrscheinlich viel schlechter bestellt. Besonders zu nennen sind hier die Carnegie Foundation und die W.K. Kellogg Foundation. So wurde zum Beispiel die erste umfassende historische Interpretation der amerikanischen Erwachsenenbildung, von dem Historiker und Publizisten James Truslow Adams unter dem bezeichnenden Titel „Frontiers of American Culture: A Study of Adult Education in a Democracy“, von dem amerikanischen Dachverband für Erwachsenenbildung („American Association for Adult Education“, heute „for Adult and Continuing Education“ (AAACE)) angeregt und aus Mitteln der Carnegie Foundation ermöglicht und publiziert. Aus der Gegenwart sind zwei Projekte der Kellogg Foundation hervorzuheben. Im Rahmen der Publikationen des „Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education“ sind in den letzten Jahren verschiedene klassische Schriften der amerikanischen Erwachsenenbildung im Nachdruck erschienen (z.B. Lindeman 1989, zuerst 1926), wodurch eine kritische Neuaneignung der Texte und die historische Erweiterung der Kommunikationsgemeinschaft der Profession wesentlich erleichtert worden sind. Sodann sind für die historische Forschung im Fach, auch über die Grenzen der USA hinaus, neue Voraussetzungen durch das große Archivierungsprojekt an der Syracuse University geschaffen worden. Die „Adult and Continuing Education Research Collection“ im Rahmen des „Syracuse University Kellogg Project“ hat erklärtermaßen die größte Sammlung englischsprachiger Texte und Archivmaterialien zusammengeführt. Sie wurde während der Dauer des Projekts (bis 1991) durch historische Konferenzen (unter Leitung von Rae Wahl Rohfeld) und Vergabe von Forschungsstipendien der amerikanischen und internationalen Fachöffentlichkeit bekanntgemacht und steht nun der Forschung dauernd zur Verfügung. Auch wenn sich die Sammlung und Archivierung von Nachlässen auf die amerikanische Erwachsenenbildung beschränkt, sind wegen der internationalen Beziehungen und Verflechtungen der führenden Persönlichkeiten die dort gesammelten Quellen mit Sicherheit auch für die deutsche Erwachsenenbildungsforschung relevant, die mit dem von H.-D. Raapke geleiteten Wolfgang-Schulenberg-Archiv in Oldenburg und der Bibliothek und Dokumentationsstelle der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Frankfurt a.M. vergleichbare Arbeitsmöglichkeiten im nationalen Rahmen besitzt.

2.

Nähert man sich der amerikanischen Erwachsenenbildungsgeschichte von außen, von Europa und von Deutschland her, so hat man sich auf die Eigenart der Werte und Antriebe einer mobilen Einwanderer- und Siedlergesellschaft und auf ein eigenes zeitliches Koordinatensystem einzustellen. Gewohnt, aus europäozentrischer Sicht die französische Revolution von 1789 als das Zentralereignis auf dem Wege zur modernen

bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Emanzipations- und Bildungsbestrebungen anzusehen, hat man sich im Raum der amerikanischen Kultur neu zu orientieren. Nicht nur daß die markanten Zeitwenden (Unabhängigkeitserklärung 1776 und Annahme der republikanisch-föderativen Verfassung der USA 1783) früher liegen, auch die Vorstadien des großen westlichen Modernisierungs- und Demokratisierungsprozesses haben in der neuen Welt eine andere Ausdehnung und Bedeutung und erstrecken sich in den neuenglischen Kolonien an der amerikanischen Ostküste nicht nur auf die ersten sieben Dekaden des 18. Jahrhunderts, sondern in gewissem Maße auch schon auf die gesamte Siedlungsgeschichte des 17. Jahrhunderts. So werden in der Literatur vor allem die frühen Ansätze städtischer und kommunaler Selbstverwaltung in den Kolonien mit ihren Bürgerversammlungen (town-meetings) sowie die religiösen Formen der verschiedenen Freikirchen mit Laienpriestertum und Betonung eines nicht hierarchischen Gruppenlebens in den Gemeinden als charakteristische Voraussetzungen amerikanischer Erwachsenenbildung genannt. Nicht zufällig setzt daher die oben erwähnte Quellensammlung auch mit einem gruppenpädagogischen Text des puritanischen Bostoner Seelenführers und Verfassers Hunderter von Schriften, Cotton S. Mather (1663–1728), ein. Im folgenden sei auf einige wenige Persönlichkeiten, Ideen und Einrichtungen der Erwachsenenbildungsgeschichte aufmerksam gemacht, die entweder für das Kontinuitätsbewußtsein der amerikanischen Erwachsenenbildung eine besondere Rolle spielen oder die Eigenarten der politisch-pädagogischen Wechselbeziehungen unter dem Aspekt des Vorbildlichen oder des Prekären manifestieren.

Einstimmigkeit dürfte darüber herrschen, daß Benjamin Franklin (1706–1790) ein „Founding Father“ nicht nur der amerikanischen Republik, sondern auch der amerikanischen Erwachsenenbildung ist. Ein staunenswert früh entwickelter Prototyp moderner Erwachsenenbildung findet sich unter seiner Beteiligung und Führung in Philadelphia seit den dreißiger Jahren des 18. Jahrhunderts. Hier gründet der Autodidakt, Erfinder, Drucker, Schriftsteller und spätere Unternehmer, politische Denker und Diplomat einen Club zur Bildung und Gemeinwesenentwicklung, den Junto-Club, der in stark gewandelter Form bis heute besteht. Zu Franklins erwachsenenbildnerischem Wirkungskreis gehören nicht nur die Entwicklung der Methodik des gemeinnützigen Bildungsclubs, sondern eine ganze Fülle von Medien und weiteren Einrichtungen, so eine Subskriptionsbibliothek, eine wissenschaftliche Gesellschaft mit der Funktion einer Akademie und nicht zuletzt die durch seine Autobiographie weitverbreitete Anleitung zu Selbststudium und lebenslanger Selbsterziehung. Was Franklins Werk unter anderem von gleichzeitigen Bestrebungen in Europa, etwa den patriotischen Gesellschaften, unterscheidet, sind vor allem der freimütige Bürgersinn und die weitreichende, unbehinderte Gestaltung des Gemeinwesens, die auf die Selbstbildungsaktivitäten tatkräftiger Bürger unterschiedlicher Berufe in kleinen Clubs, begrenzt auf 12 Mitglieder, zurückgehen. So lassen sich zahlreiche Projekte frühen kommunalen Fortschritts, wie z.B. die Stadtbeleuchtung, die Brandversicherung und die Gründung eines Gymnasiums als Kern der späteren University of Pennsylvania, auf die Initiative von Mitgliedern des Franklinschen Junto-Clubs zurückführen (Grattan 1955, S. 140 ff.; Doren 1938).

Eine Leitgestalt ganz anderer Art und doch in manchem vergleichbar ist der Cherokee Sequoyah, auch genannt George Gist (ca. 1760/70– ca. 1843). Der außerhalb der USA kaum bekannte Sequoyah (in noch höherem Maße als Benjamin Franklin ein Autodidakt) wird wohl der wirkungsvollste Alphabetisator in der Geschichte der Erwachsenenbildung sein. Sequoyah schuf, beeindruckt von den Kommunikationstechniken der weißen Siedler, für das schriftlose Volk der Cherokee eine eigene Schrift mit 85 Silbenzeichen und ein System der wechselseitigen Alphabetisierung. Nach anfänglichem Widerstand gegen sein Vorhaben verbreitete sich seine Methode, die er überzeugend öffentlich demonstrieren konnte, in kürzester Zeit bei allen Altersstufen der Cherokee, ohne daß es der Lehrer oder Schulen bedurft hätte. Ausgehend von Sequoyah, der seinem Volk durch erweiterte Kommunikationsmöglichkeiten gesicherte Lebens- und Entwicklungsbedingungen neben und mit den Weißen in Amerika erschließen wollte, alphabetisierte sich nahezu ein ganzes Volk binnen weniger Jahre selbst. Die massenhafte Verbreitung der Lese- und Schreibkenntnis, der Kunst, „sprechende Blätter“ zu erzeugen, ist ein eindrucksvolles Beispiel für die Bedeutung des soziokulturellen Kontextes des informellen Lernens im Erwachsenenalter. Die Befestigung der neu erworbenen Kompetenz ergab sich durch die Begründung einer Zeitung in der Sprache der Cherokee, gedruckt in der von Sequoyah entwickelten Schrift, des „Cherokee-Phoenix“ (New Echota, Georgia, 1828 ff.), gefolgt vom „Cherokee Advocate“ (Talequa, Oklahoma, 1844 ff.). An der Alphabetisierungsgeschichte der Cherokee mit ihrem großen, vollständig aus eigener Kreativität bewältigten Bildungsaufschwung und ihrer gleichwohl nicht aufzuhaltenden Entrechtung und Unterdrückung zeigen sich sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen der Erwachsenenbildung als einer Kraft der Selbstbestimmung (vgl. Moreland/Goldenstein 1985, S. 19–33, dort weitere Literaturangaben, insbes. Foreman 1938; Woodward 1963).

Etwa ein Jahrhundert lang, von 1826 bis in die 1920er Jahre, gaben in Amerika zwei breite Kultur-, Reform- und Bildungsbewegungen nachhaltig demokratische Impulse für die Integration der Gesellschaft und für die Erwachsenenbildung: die Lyceums-Bewegung und die Chautauqua-Bewegung (sprich Schatookwa). Die Lyceums-Bewegung wurde 1826 von Josiah Holbrook (1788–1854), einem naturwissenschaftlich gebildeten Publizisten, Vortragsredner und pädagogischen Reformers gegründet und endete als Bewegung im amerikanischen Bürgerkrieg (1861–65), wobei sich die Lyceen als Institutionen über diese Zeit hinaus, ja vereinzelt bis in die Gegenwart hinein erhalten haben. Die Chautauqua-Bewegung wurde 1874 von dem Methodisten und späteren Bischof John Vincent Heyl (1832–1920) gegründet. Ihr Niedergang in den zwanziger Jahren wird dem Aufkommen eines neuen großen Mediums der breitenwirksamen Information, Bildung und Unterhaltung, des Rundfunks, zugeschrieben. Der ursprüngliche Kern, die Bildungsstätte am See Chautauqua im Staate New York, hat sich jedoch unabhängig von der Entwicklung der gesamtamerikanischen Bewegung erhalten. Die Lyceums-Bewegung brachte vor allem in den kleinen Städten Neuenglands Hunderte von Bildungsvereinen hervor, die zugleich als Kulturklubs, aber auch als bildungspolitische Interessengruppen fungierten, als Motoren einer weitergehenden, nach eigenem Verständnis permanenten amerikanischen Revolution. So wird die Durchsetzung

der Public School auf die Lyceums-Bewegung zurückgeführt, die im übrigen auch die Gründung von Museen, Bibliotheken, Musterfarmen und verschiedenen sozial- und berufspädagogischen Einrichtungen bewirkt hat. Als Bildungsbewegung hat sie sich eine kommunalpolitische Öffentlichkeit planmäßig geschaffen. Dabei spielten Frauen, auch als Vortragende, eine wichtige Rolle. Sogar Ansätze zu überregionaler, nationaler, ja sogar internationaler und globaler Zusammenarbeit in einem großen Netz von Reformprojekten und Erwachsenenbildungsstätten wurden verwirklicht. In der ersten Phase der Bewegung standen die lokalen Ressourcen, die Selbsthilfe und wechselseitige Belehrung im Vordergrund. In der zweiten Phase etablierten sich Institutionen, die bei der Gestaltung des Bildungsangebots überlokale professionelle Kräfte heranzogen. Schließlich wurden die Lyceen mehr und mehr kommerzialisiert. Wegen ihrer großen Bedeutung für die Entwicklung einer demokratischen Öffentlichkeit wird die ursprüngliche Lyceums-Bewegung in der maßgebenden historischen Untersuchung als „town-meeting of the mind“ charakterisiert (Bode 1956).

Die Chautauqua-Bewegung nahm ihren Ausgang von einer Sommerschule der Methodisten in idyllischer See- und Waldlage und entwickelte sehr rasch ein säkulares Bildungsangebot, zum einen in einer spezifischen Verbindung mit Erholung und vielseitiger kultureller Anregung und zum anderen in einem überregionalen Korrespondenznetz. Es gelang ihr, in den großflächigen Vereinigten Staaten die bildungsinteressierte Bevölkerung auch auf dem Land und in abgelegenen Gegenden zu erreichen. Chautauqua organisierte Lektürekлубs und Fernkurse und entwickelte in Zusammenarbeit mit der Universität von Chicago neue Formen universitärer Erwachsenenbildung. Neben dieser originären Chatauqua-Bewegung entstanden ebenfalls höchst erfolgreiche reisende Zelt-Chautauquas, die Information, kulturelle Darbietungen und Unterhaltungsprogramme im ganzen Land verbreiteten. Diese Zeltchautauquas, die teilweise mit der Chautauqua-Bewegung nicht viel mehr als den Namen gemeinsam hatten, waren jahrelang wirtschaftlich prosperierende Unternehmen. Die Chautauqua-Bewegung, auch sie eine Kraft der Frauenemanzipation vergleichbar der Lyceums-Bewegung, trug zur Diffusion, Integration und weiteren Demokratisierung der amerikanischen Kultur bei. Schon 1875 besuchte ein amerikanischer Präsident, Ulysses S. Grant (1822–1885), die Bildungsstätte am See. Ein späterer Präsident, Theodore Roosevelt (1858–1919), sollte die in ihren verschiedenen Formen und Phasen äußerst diversifizierte Erscheinung der Chautauqua als „the most American thing in America“ bezeichnen (Gould 1961, S. 97).

Die Umbruchzeit nach dem ersten Weltkrieg, die zwanziger und dreißiger Jahre, bedeuteten auch für die amerikanische Erwachsenenbildung die erste große Epoche wissenschaftsorientierter Programmatik und Theoriebildung (vgl. Stubblefield 1988). Ähnlich wie im Deutschland der Weimarer Republik kamen die führenden Denker der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Fachgebieten, mit einem Schwergewicht bei den Staats- und Sozialwissenschaftlern. Diese verstanden die Erwachsenenbildung als ein wichtiges Feld angewandter sozialwissenschaftlicher Aufklärung und bemühten sich zum Teil, empirische Sozialforschung mit praktischer Erwachsenenbildung

und sozialem Handeln zu verbinden. Was in Deutschland die Deutsche Hochschule für Politik in Berlin oder das Forschungsinstitut für Sozialwissenschaften in Köln war (vgl. Friedenthal-Haase 1991), war in New York die ebenfalls 1919 gegründete New School for Social Research unter Leitung des Nationalökonom Alvin Johnson (1874–1971). Diese Einrichtung anspruchsvoller politischer Erwachsenenbildung ist in Deutschland unter anderem deshalb bekannt geworden, weil sie seit den frühen dreißiger Jahren in einer ihrer Abteilungen zur Zufluchtsstätte für vom Nationalsozialismus verfolgte deutsche Sozialwissenschaftler wurde. Die New School for Social Research beruhte, nach den Worten Alvin Johnsons, prinzipiell auf zwei Grundlagen: „... the faith in liberal democracy as the only political system adequate to the needs of an advancing civilization and the judgement that the effectiveness of a liberal democracy depends on a high level of education“ (nach Moreland/Goldenstein 1985, S. 214).

Hier ist nicht der Raum, um den systematischen Ertrag und den intellektuellen Rang der amerikanischen Erwachsenenbildung im frühen Stadium der Akademisierung mit Persönlichkeiten wie Eduard C. Lindeman, Alexander Meiklejohn, Harry Overstreet und Mortimer J. Adler, um nur einige wenige Namen herauszugreifen, auszuloten. Die amerikanische Fachgeschichtsschreibung, die weniger auf speziell erziehungswissenschaftliche Disziplinengrenzen orientiert ist als die deutsche, hat begonnen, die multidisziplinäre Grundsituation der Erwachsenenbildung dieser Epoche aufzuarbeiten (Stubblefield 1988), die bis in die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg reichte und die über die oft genug mißverständene Re-education bis in die Entwicklung Westdeutschlands hineinwirkte. Als wesentlich für das Verständnis der amerikanischen Erwachsenenbildung erscheint, daß die USA nicht nur als ein Land, sondern auch als eine exemplarische Idee aufgefaßt werden, die von ihrer mehr oder weniger kontinuierlichen Geschichte seit den Anfängen der ersten Kolonien des 17. Jahrhunderts nicht zu trennen ist.

3.

Für die Gegenwart mag sich auch im Blick auf die jüngste Vergangenheit seit den sechziger Jahren, die Frage stellen, ob die amerikanische Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Pluralisierung, Professionalisierung und Kommerzialisierung den Prozeß der amerikanischen Demokratie weiterhin innovativ und integrativ wird beeinflussen können. Einige Entwicklungen der letzten Zeit sprechen dafür, daß die amerikanische Erwachsenenbildung der Demokratie noch neue Impulse zu geben vermag. Anzeichen finden sich sowohl in der Erwachsenenbildungsbewegung der Praxis als auch in der Theorie der Erwachsenenbildung an den Universitäten und in der historischen Forschung der letzten Jahre. In der historischen Fachdebatte ist das Interesse an Forschungen über die Geschichte jenseits des „mainstream“ stark gewachsen. So wird z.B. erörtert, ob der profilierte Beitrag der Frau zur Erwachsenenbildung von den Fachhistorikern angemessen erfaßt worden ist (vgl. Hugo 1990) und wie der Ertrag der neuesten Forschungen zur Geschichte der amerikanischen Arbeiterbildung in der allgemeinen Erwachsenenbildung überhaupt gebührend berücksichtigt werden kann (vgl. z.B. Zacharakis-Jutz, F.M. Schied 1993). Bislang ist die Arbeiterbildung wenig beachtet worden, sicher nicht ohne Folgen für das Gesellschaftsbild in den Kreisen

der Erwachsenenbildung. So zeigt sich neben diesen Ansätzen zu einer Erweiterung der historischen Perspektive auch in der Theorie der Erwachsenenbildung, wie sie von Professoren des Teachers College besonders kohärent entwickelt worden ist, eine Neuorientierung. So hat Jack Mezirow eine explizit kritische Erwachsenenbildungstheorie vorgelegt mit dem Bildungsziel des „critical thinking“ (vgl. z.B. Mezirow 1991). Diese Erwachsenenbildungstheorie des kritischen Denkens ist in manchem von der politischen Philosophie von Jürgen Habermas beeinflusst und bietet eine eigenständige Synthese aus amerikanischen und europäischen Traditionen. Was die Möglichkeiten praktischer Veränderung betrifft, hat Myles Horton (1905–1990), Leiter der nunmehr im ganzen Land bekannten Heimvolkshochschule „Highlander Folk School“ (in New Market, Tennessee), durch die Ausbildung von Aktiven für die Bürgerrechtsbewegung den sicher bedeutendsten Beitrag zur politischen Erwachsenenbildung erbracht. So konnte kürzlich ein Rezensionssay (zu Publikationen von und über Myles Horton) in der Zeitschrift „Adult Education Quarterly“ unter den bezeichnenden Titel gestellt werden „When Adult Education stood for Democracy“ (Heaney 1992). Für eine Verbesserung des demokratischen Meinungs- und Willensbildungsprozesses wirken auch die aktuellen Programme der politischen Erwachsenenbildung, die „Public Affairs Education“ heißt. Hier gibt es eine große Vielfalt hinsichtlich der politischen Werte und Ziele, hinsichtlich der Klientel und der Methoden. Von besonderem Interesse erscheinen Programme, die Bürger und Bürgerinnen mit Mandatsträgern und Funktionären in Verbindung bringen und damit neue Wege hinsichtlich des feed-back von Erwachsenenbildung und Politik beschreiten (Jimmerson, Heastay, Long 1989).

In der amerikanischen Erwachsenenbildung lassen sich, um zusammenzufassen, auch gegenwärtig Bestrebungen für eine demokratische Regeneration erkennen. Dieser Prozeß betrifft sowohl den „common man“ als auch die Menschen der demokratischen „leadership“. Daß es immer wieder gelingt, diese beiden Gruppen, Wähler und Gewählte, in Bildungsveranstaltungen zwanglos in einen lebendigen Austausch zu bringen, wofür Präsident Clinton kürzlich erst das eingangs erwähnte Beispiel geboten hat, kann als eine der besonderen Stärken der amerikanischen Erwachsenenbildung angesehen werden. Es gehört zu ihren Eigenarten, daß die unterschiedlichsten Richtungen der Erwachsenenbildung, von der entschieden gesellschaftskritischen bis zur konservativen Richtung, in den USA durch ein gewisses und, verglichen mit Europa, meist höheres Maß an gemeinsamen Werten verbunden sind und Amerika als Idee mit seiner Verfassung im Prinzip anerkennen. Der Blick von außen kann in der amerikanischen Erwachsenenbildung beträchtliche Bereitschaft und guten Willen wahrnehmen, dem „common sense“ und dem „zivilen“, mitbürgerlichen Umgang miteinander eine Chance zu geben. Insoweit kann die insgesamt hoch diversifizierte amerikanische Erwachsenenbildung auch heute in manchen wesentlichen Aspekten als eine Schule der Demokratie gelten.

Literatur

- Adams, J.T.: *Frontiers of American Culture. A Study of Adult Education in a Democracy.* New York 1944
- Bode, C.: *The American Lyceum: Town Meeting of the Mind.* New York, Oxford 1956
- Brown, R.D.: *Knowledge is Power. The Diffusion of Information in Early America, 1700–1865.* New York, Oxford 1989
- Carlson, R.A.: *The Quest for Conformity: Americanization through Education.* New York, London, Sydney, Toronto 1975
- Cmiel, K.: *Democratic Eloquence. The Fight over Popular Speech in Nineteenth-Century America.* Berkeley, Los Angeles, Oxford 1990
- Cohen, S. (Ed.): *Education in the United States: A Documentary History.* Band 1–5, New York 1973
- Commager, H.St.: *The Empires of Reason: How Europe imagined and America realized the Enlightenment.* Garden City, N.Y. 1977
- Cremin, L.A.: *American Education. Vol. 1: The Colonial Experience 1607–1783; Vol. 2: The National Experience 1783–1876; Vol. 3: The Metropolitan Experience 1876–1980.* New York 1970–1988
- Curti, M.E. et al.: *A History of American Civilization.* Freeport, N.Y.: 1953
- Darkenwald, G.G.: Editor's Note. In: *Adult Education Quarterly*, 1976, H. 4
- v. Doren, C.: *Benjamin Franklin.* New York 1938
- Foreman, G.: *Sequoyah,* Norman, University of Oklahoma Press 1938
- Friedenthal-Haase, M.: *Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln.* Frankfurt/M. u.a. 1991
- Gould, J.E.: *The Chautauqua Movement: An Episode in the Continuing American Revolution.* New York 1961
- Grattan, C.H. (Ed.): *American Ideas about Adult Education. 1710–1951.* New York 1959 (*Classics in Education.* 2)
- Grattan, C.H.: In *Quest of Knowledge. A Historical Perspective on Adult Education.* New York 1955
- Heaney, Th.: When Adult Education stood for Democracy. In: *Adult Education Quarterly* 1992, H. 1, S. 51–59
- Houle, C.O.: *The Literature of Adult Education. A bibliographic Essay.* San Francisco 1992
- Hugo, J.M.: Adult Education History and the Issue of Gender: Toward a different History of Adult Education in America. In: *Adult Education Quarterly* 1990, H. 1, S. 1–16
- Hylla, E.: *Die Schule der Demokratie. Ein Aufriß des Bildungswesens der Vereinigten Staaten.* Berlin, Leipzig 1928
- Jimmerson, R.M./L.W. Hastay/J.S. Long: Public Affairs Education. In: Merriam, Sh.B./Ph.M. Cunningham (Eds.): *Handbook of Adult and Continuing Education.* San Francisco, Oxford 1989, S. 451–464
- Kammen, M.: *Mystic Cords of Memory. The Transformation of Tradition in American Culture.* New York 1991
- Knowles, M.S.: *The Adult Education Movement in the United States.* New York 1962
- Knowles, M.S.: *A History of the Adult Education Movement in the United States (Includes Adult Education Institutions through 1976).* Malabar, Florida 1977 (um ein Kapitel erw. Neuausgabe des Werks von 1962)
- Lee, R.E.: *Continuing Education for Adults through the American Public Library 1833–1964.* Chicago, Library Association 1966
- Lindeman, E.C.: *The Meaning of Adult Education (zuerst 1926).* Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional und Higher Education 1989

- Long, H.B.: Continuing Education of Adults in Colonial America. (Syracuse University. Publications in Continuing Education. Occasional Papers. 45) Syracuse, N.Y. 1976
- Merriam, Sh.B./Ph.M. Cunningham (Eds.): Handbook of Adult Continuing Education. San Francisco, Oxford 1989
- Mezirow, J.: A Transformation Theory of Adult Learning. In: M. Friedenthal-Haase/J. Reischmann/H. Tietgens/N. Vogel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Festschrift für Günther Dohmen. Bad Heilbrunn 1991
- Moreland, W.D./E.H. Goldenstein: Pioneers in Adult Education, Chicago 1985
- New York Times: „Clinton set for a Vacation of Sports and lots of Talk“ gez. M. Kelly. Spätausgabe vom 28.12.1992, Section D, S. 8, Spalte 1
- Pöggeler, F. (Hrsg.): The State and Adult Education. Frankfurt/M. u.a. 1990 (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik. 4)
- Rockhill, K.: Past as Prologue. In: Adult Education Quarterly, 1976, H. 4
- Stewart, D.W.: Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his Agenda for Lifelong Learning. Malabar, Fla. 1987
- Stubblefield, H.W.: Towards a History of Adult Education in America. The Search for a unifying Principle. London, New York, Sydney 1988
- Stubblefield, H.W./P. Keane: The History of Adult Education and Continuing Education. In: Sh. B. Merriam/Ph.M. Cunningham: Handbook of Adult Education. San Francisco, Oxford 1989, S. 26–36
- Woodward, G.S.: The Cherokees. Norman, Oklahoma 1963
- Zacharakis-Jutz, J./F.M. Schied: Workers' Education, Social Reconstruction, and Adult Education (Rezensionsaufsatz von historischen Untersuchungen zum Thema). In: Adult Education Quarterly, 1993, H. 2, S. 101–109
- Zeuner, Chr.: Erfahrung und Wissenschaft. Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen. Bremen 1991 (Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung. 21)

Lücken in der Historiographie der Erwachsenenbildung

Arnim Kaiser

Benötigt die Erwachsenenbildung den Rekurs auf die philosophische Tradition?

Ein Großteil des Schrifttums in der Erwachsenenbildung neigt zu einer Problembearbeitung, die aus dem Augenblick heraus und primär synchron arbeitet. Es vernachlässigt den diachronen Zugriff, denkt nicht in Entwicklungslinien, argumentiert nicht problemgeschichtlich und unterschlägt folglich nicht selten die grundbegriffliche Vergewisserung. Man kommt daher nicht umhin, Publikationen in der Erwachsenenbildung zumindest der Tendenz nach als unphilosophisch in dem Sinn zu charakterisieren, daß ein expliziter Rückgriff auf philosophische Tradition und systematisch angelegte prinzipientheoretische Explikationen unterbleibt. Ihnen entgeht folglich nur allzu häufig die Tatsache, daß zum jeweils aktuell verhandelten Problemkreis in aller Regel von Vorläufer-Denkern schon Substantielles gesagt wurde – wenn auch nicht mit den gleichen Chiffren.

Der Beitrag will sich bewußt auf den Stellenwert des erstgenannten Aspekts, den Rückgriff auf philosophische Tradition, beschränken, hierzu einige grundsätzliche Überlegungen vorbringen und sie mit illustrierenden Hinweisen versehen.

Die eben skizzierte Einschätzung gilt für die meisten der aktuell diskutierten Fragen in der Erwachsenenbildung. Was heute – meist versehen mit dem versichernden Hinweis, es handle sich um neue Themen, neue Probleme – etwa über Schlüsselqualifikationen diskutiert wird, steht in Zusammenhang mit der alten, bei Rousseau oder Hegel differenziert behandelten Frage nach dem Verhältnis von Inhalt und formaler Kompetenz, was unter dem Stichwort der Verbindung von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung vorgebracht wird, findet sich problembezogen formuliert bereits bei Rousseau, Hegel, Marx, Kerschensneider, und wer über Teilnehmertypen nachdenkt, wird Grundlegendes bei Nietzsche ausgeführt finden, Probleme interkulturellen Lernens hat Montaigne differenziert angesprochen, und bereits Platon hat die Frage nach Kriterien und Verfahren zur Auswahl von geeigneten Personen für die Besetzung von Führungspositionen verfolgt.

1. Was leistet der Rückgriff auf philosophische Tradition?

Mit diesen kritischen und, was den gepriesenen Novitätscharakter aktueller Diskussionslagen anbelangt, skeptischen Bemerkungen allerdings soll nicht behauptet werden, der Blick in die philosophische Tradition erspare Gegenwartsanalyse und Zeitbezug der Diskussion; erst recht ist nicht die Auffassung zu unterstellen, der

Rückgriff auf Tradition mache empirische Arbeit überflüssig. Wohl aber soll dezidiert die Leistung philosophischer Tradition für theoretische Überlegungen der Erwachsenenbildung zumindest in zweierlei Hinsicht herausgestellt werden: Sie leistet nämlich einen konstitutiven Beitrag zu *prinzipientheoretischen*, d.h. zu *grundbegrifflichen Klärungen* wie auch zur *Problemwahrnehmung und -differenzierung*.

Im ersten Fall helfen philosophische Kategorien, den Begriff in seinen konstitutiven Momenten näher, d.h. klar und präzise zu bestimmen; im zweiten Fall werden Begriffe oder Phänomene ‚tiefer‘ gelesen und die Aufmerksamkeit auf Bildungswirklichkeit sowie die Fähigkeit, erkenntnisfördernde Fragen an Theorie und Praxis zu stellen oder vergessene Gesichtspunkte wieder bewußt zu machen, geschärft und geschult. Beide Leistungsmöglichkeiten sollen im folgenden durch den Einbezug exemplifizierender Themen aus Schriften philosophischer Klassiker kurz veranschaulicht werden.

2. Philosophische Tradition und grundbegriffliche Klärung

Jede wissenschaftliche Disziplin, so auch die Erziehungswissenschaft und als eine ihrer Teildisziplinen die Erwachsenenbildung, arbeitet an der Klärung ihrer Grundbegriffe. Darunter ist das Bemühen verstanden, Begriffe so zu bestimmen, daß ihr systematischer Ort im Gefüge der übrigen Grundbegriffe deutlich wird, daß sie sich zu Theorien oder Theoriestücken in Beziehung setzen lassen und als organisierendes Prinzip für empirische Untersuchungen angesetzt werden können.

Einen solchen Grundbegriff stellt beispielsweise der der *beruflichen Bildung* dar, den man mit Verweis auf Technisierung und Computerisierung der Berufswelt, Abstraktheit der Arbeit oder über die Auflistung tätigkeitsbezogener Qualifikationen zu bestimmen sucht. Angesichts fundamentaler Überlegungen zur beruflichen bzw. praktischen Bildung, die Hegel angestellt hat, wirken die aktuellen, traditionslos betriebenen Bemühungen um eine adäquate Bestimmung des Begriffs hilf- und gewichtslos. (Hegel spricht von praktischer, nicht explizit von beruflicher Bildung. Da die praktische Bildung für ihn jedoch in der Gesellschaft, dem „System der Bedürfnisse“, verortet und an die Arbeit gebunden ist, scheint der aktuelle Begriff der beruflichen Bildung durchaus als Äquivalent verwendbar.)

Von der theoretischen hebt Hegel die praktische Bildung ab, die sich nicht durch die Beschäftigung mit Gegenständen, sondern durch Arbeit vollzieht. Der arbeitende Mensch gelangt zu einer „Gewohnheit der Beschäftigung überhaupt“, zur „Beschränkung seines Tuns teils nach der Natur des Materials, teils aber vornehmlich nach der Willkür Anderer“ und zu einer „durch diese Zucht sich erwerbenden Gewohnheit objektiver Tätigkeit und allgemeingültiger Geschicklichkeiten“ (Hegel, Rph § 197).

Praktische Bildung erzeugt also eine grundlegende positive Einstellung des Menschen gegenüber der Tätigkeit als solcher. Sie zielt damit auf ein anthropologisches

Moment, das den Menschen als tätig, auf Arbeit angewiesen definiert. Denn nur durch Tätigkeit, Arbeit entstehen diejenigen Mittel, die er zur Befriedigung seiner Bedürfnisse benötigt.

Der Mensch erfährt durch praktische Bildung aber auch Grenzen, er lernt, sich an sachlichen Gegebenheiten zu orientieren, seien es die Beschaffenheit des Arbeitsmaterials oder die „Willkür Anderer“, also sachlich-technische oder soziale Aspekte. Dieser Hinweis leuchtet unmittelbar ein, wenn man an die Eigenschaften von Werkstoffen denkt, denen der Arbeitende Rechnung zu tragen hat, und er tut es mit Blick auf die Willkür anderer, wenn die gesellschaftliche Vermitteltheit der Arbeit in den Blick gerät. Arbeit ist die Erzeugung partikularisierter Mittel zur Befriedigung partikularisierter Bedürfnisse (ebd., § 196). Diese Bedürfnisse sind nicht notwendig im Sinne von grundsätzlich unverrückbar gegeben, sie ändern sich aufgrund zufälliger Gegebenheiten und sind so gesehen willkürlich. Dieser Tatsache muß praktische, berufliche Bildung entsprechen, indem sie eine gewisse Flexibilität beim Arbeitenden anstrebt im Hinblick auf veränderte Randbedingungen.

Problematisch wird dieses Bestimmungsmoment beruflicher Bildung jedoch dann, wenn die ‚Natur des Materials‘ weniger in Form eines konkret sinnlichen Werkstoffs, sondern in der abstrakter Vorgänge liegt, eingebaut in differenzierte Organisationsstrukturen. In diesem Fall, könnte man meinen, gehöre die „Willkür Anderer“, etwa eine Vorgesetztenanordnung, zur Natur des Materials, die uneingeschränkt zu akzeptieren ist. Allerdings ist hier genau zwischen Wille und Willkür zu unterscheiden. Die Vorgesetztenanordnung, um bei dem Beispiel zu bleiben, entspringt bei entsprechender Führungs- und Sozialkompetenz nicht subjektivem Belieben, sondern dem Bemühen, eine Anweisung aus Einsicht in den Kontext des Arbeitsablaufs heraus zu geben. So gesehen ist sie – mit Hegel gesprochen – Ausdruck eines vernünftigen Willens. Andererseits aber spielen in jeden noch so durchrationalisierten Arbeitsprozeß subjektive Wünsche, momentane Bedürfnisse, Stimmungslagen, Reaktionen hinein. Sie gehören nicht konstitutiv zum Arbeitsvorgang, aber beeinflussen ihn in Form von Störungen, Spannungen, Konflikten. Mit diesen Gegebenheiten als dem Ausdruck der „Willkür Anderer“ mit Hilfe einer entsprechenden Sozialkompetenz umgehen zu können, ist durchaus Teil einer im Hegelschen Sinn umfassend verstandenen praktischen Bildung.

Jede konkrete Tätigkeit entwickelt *allgemeine* Fähigkeiten und Fertigkeiten des Arbeitenden, die damit auch im Rahmen einer anderen als nur der im Augenblick ausgeübten Tätigkeit anwendbar sind. Auf der Grundlage des von Hegel herausgestellten Zusammenhangs von Gesellschaft, Arbeit und praktischer Bildung läßt sich im Rahmen der Erwachsenenbildung in zweierlei Hinsicht agieren: Man kann normativ argumentieren und empirisch arbeiten.

Unter intentionalen Gesichtspunkten, also mit Blick auf die Zielfrage, hat berufliche Bildung zu gewährleisten, daß der Lernende

- eine die Tätigkeit bejahende Arbeitshaltung entwickeln kann,

- den Eigenschaften des Arbeitsmaterials und den Anforderungen der Arbeitsprozesse sowie den Marktgegebenheiten Rechnung trägt,
- die eigene Tätigkeit im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten stehend begreift,
- neben tätigkeitsspezifischen Qualifikationen immer auch die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen anstrebt.

Dieser Begriff beruflicher Bildung enthält alle Momente, die in der Diskussion der letzten Jahre mühsam zusammengetragen wurden. Der so entwickelte Begriff beruflicher Bildung steckt aber auch den konzeptuellen Rahmen für empirische Untersuchungen ab, die nach den konkreten Bedingungen fragen, unter denen Arbeitshaltung, Arbeitsgeschicklichkeit, Einsicht in den gesellschaftlichen Stellenwert des eigenen Berufs und Verfügung über allgemeine Kompetenzen entstehen.

In einem thematisch ähnlichen und ebenso aktuellen Kontext läßt sich die Frage stellen, nach welchen Gesichtspunkten Bewerber für Führungspositionen, im Staat oder auch im Wirtschaftssystem, auszuwählen sind. Hier schlägt Platon im Verlauf der Diskussion, wie denn für die Leitung des Staates geeignete Anwärter überhaupt erfaßt werden können, um sie dann in einem dazu eigens entworfenen Erziehungs- und Bildungsprozeß auf ihre zukünftigen Aufgaben vorzubereiten, ein ‚modernes‘ Auswahlverfahren vor: Frühzeitig sollen die Betreffenden beobachtet und dabei gezielt solchen Situationen ausgesetzt werden, deren Bestehen Rückschlüsse auf Führungseigenschaften zuläßt. Die Situationen sind so zu arrangieren, daß sie die Probanden vor führungsrelevante Aufgaben stellen. Dabei zeige sich, ob sie sich in ihren Auffassungen, Anschauungen, Einstellungen, Entscheidungen „bestehen, bezaubern oder überwältigen“ lassen (Politeia 413 b).

Bestehbar ist jemand dann, wenn er sich überreden läßt, seine Absichten und Ziele vergißt, leicht beiseite schiebt; als bezauberbar stellt er sich dar, wenn er „von einer Lust gekirrt oder einer Furcht geängstigt“ (Politeia 413 c) ist, und als überwältigbar erscheint er, wenn er Entscheidungen aufgrund eines „Schmerzes“ ändert. In moderner Terminologie paraphrasiert: Führungskompetenz läßt derjenige vermissen, der sich von anderen leicht beeinflussen läßt und dabei je nach ‚Berater‘ in seiner Meinung nach dieser und kurz darauf nach jener Richtung neigt. Er wird dadurch für die Untergebenen unkalkulierbar, seine Anordnungen haben von vornherein das Signum des Vorläufigen, jeder wartet eher auf die nächste Änderung, als daß er ihre Ausführungen in Angriff nimmt. Führungskompetenz zeigt aber auch der nicht, der sich daran orientiert, niemand, zumindest niemand Sanktionsfähigen mit seiner Entscheidung zu verändern, oder der seine Entscheidung nach der jeweils in Aussicht stehenden höchsten Gratifikation richtet. Aber auch der schließlich ist zur Führung nicht geeignet, der seine Meinung angesichts drohender Konflikte oder erwartbarer persönlicher Nachteile ändert.

Es liegt auf der Hand, hier – wiederum zeit- und kontextverfremdet formuliert – Grundlagen zu aktuellen Theorien und Verfahren der Führungskräfteentwicklung und

der Auswahl des Nachwuchses im Rahmen von Personalentwicklung expliziert zu sehen. Leicht lassen sich Platons Kriterien zu Beobachtungsdimensionen und damit zu Prinzipien für die Konstitution entsprechender Erprobungssituationen, etwa im Rahmen von Assessment-centers, weiterentwickeln und konkretisieren.

3. Problemwahrnehmung und -differenzierung

Eingangs ist erwähnt, der Rückgriff auf philosophische Tradition ermögliche die genauere Wahrnehmung von Phänomenen und Problemen, lasse vergessene Aspekte an ihnen wieder in den Blick geraten.

Im Rahmen von Überlegungen etwa zu Zielen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen oder zur Didaktik wird immer auch der Teilnehmer und dazu korrespondierend die Rolle des Kursleiters thematisiert. Er hat dem Teilnehmer bei der Durchführung von Veranstaltungen offen zu begegnen, er soll ihn in seinen Deutungsschemata ernst nehmen und ihm Möglichkeiten bieten, sich mit den Auffassungen anderer Teilnehmer auseinanderzusetzen. Unverzichtbar ist es daher, neben den offenen, kritischen, änderungsbereiten den anderen, in jeder Veranstaltung sicherlich wiederfindbaren Teilnehmertyp zu stellen, der sich im Rückgriff auf Nietzsche als *Bildungsphilister* charakterisieren läßt.

Hierbei handelt es sich um einen Menschen, der sich ‚im Stände der Bildung wähnt‘. Tatsächlich besteht seine ‚Bildung‘ jedoch nur darin, daß er in der Konvention lebt. Er vertritt eine „imponierende Gleichartigkeit“ (Nietzsche I, S. 143), mit der er auf alles, was ihm entgegentritt, ‚unisono‘ reagiert. Er besitzt eine ‚Einheit des Gepräges‘, er ‚hat‘ Wissen. Neues, also das, was nicht in seine Definition von Bildung paßt, etwa neue künstlerische, produktive Formen, lehnt er ab und schließt sie aus seinem Verständnis von Bildung aus. Er ist so gesehen ein „negatives Wesen“ (ebd., S. 143): Er wehrt ab, sieht nicht hin, verstopft sich die Ohren.

Der wirklich Gebildete sucht; der Bildungsphilister erklärt, er habe schon gefunden. Seiner kognitiven Disposition nach ist er grundlegend auf Ruhe ausgerichtet, er findet „Behagen an der eigenen Enge“ (ebd., S. 145) und erlebt dementsprechend Suchen und Fragen nur als „Störung der Behaglichkeit“ (ebd., S. 146). Folglich tendiert er dazu, die Wissenschaften, Künste, Erkenntnisse zu entschärfen, zu beruhigen, sie um ihr kritisches Potential zu bringen, etwa durch historische oder auch soziale oder kulturelle Relativierungen. Letzteres gelingt ihm umso leichter, als er als Bildungsphilister einen normativen Kulturbegriff mit sich führt; Kultur ist das, was er besitzt und wie er die Dinge sieht. Wer davon abweicht, ist krank, überspannt, ist ein Störenfried oder einfach als inferior anzusehen. Dieser Teilnehmertyp will sich nicht in Frage stellen, keine ‚Deutungsarbeit‘ leisten, sondern sich statt dessen bestätigt sehen. Sein Verständnis von Bildung ist affirmativ, nicht kritisch.

Daraus ergibt sich für einen Kursleiter die Frage, wie mit diesem Teilnehmertyp umzugehen ist. Mit ihm umgehen heißt, ihn mit anderen Sichtweisen konfrontieren,

ihm zeigen, daß sein Standpunkt sich über andere, diskrepant zu ihm stehende Positionen relativiert, ihn in den offenen, kritischen Dialog mit anderen einbinden. Nur: Der Bildungsphilister unterläuft diese Hoffnungen von vornherein. Die abweichende Deutung wird von ihm sophistisch gewendet zur Bestätigung der eigenen, richtigen Sichtweise, die diskrepante Ansicht des anderen ist lediglich Ausdruck von dessen Inferiorität.

Abschließend läßt sich im Rückgriff auf Montaigne kurz ein aktuell diskutiertes Thema, das des interkulturellen Lernens, ansprechen, dessen grundlegende theoretische Elemente er in einzelnen seiner Essays herausgearbeitet hat (z.B. in den Essays „Des Cannibales“ und „Da la Coustume“). Er entwickelt dort in narrativer Form, nicht in formalisierter Theoriesprache, Aspekte des Ethnozentrismus, bei dem ausschließlich die eigenen Sitten, Gebräuche, Institutionen als sinnvoll, gut, vernünftig wahrgenommen werden, des Vorurteils, das bereit ist, den jeweiligen Fremden als unterlegen, als ‚Barbar‘ zu etikettieren, und der Gewohnheit, die die Vernunft überlistet und das „wahre Gesicht der Dinge verbirgt“ (Montaigne 1962, S. 115); dadurch erscheinen die eigenen gesellschaftlichen Einrichtungen und Verhaltensweisen als ‚normal‘, was nach einer nüchternen Prüfung nicht unbedingt aufrecht erhalten werden kann. Neben einer theoretischen Bestandsaufnahme der Voraussetzungen und Mechanismen interkultureller Wahrnehmung spricht Montaigne im zweiten Schritt Möglichkeiten an, den Prozeß interkulturellen Lernens in Gang zu bringen, und schlägt dazu folgende Wege vor: Man soll versuchen,

- Sitten, Gebräuche, Institutionen auf ihre ‚Wahrheit und Vernünftigkeit‘ (ebd., S. 116) zurückzuführen, d.h. kritische Fragen mit dem theoretischen und dem praktischen Verstand zu stellen. Montaigne würde z.B. fragen, was wohl befremdlicher sein könnte als zu sehen, daß ein Volk „in allen seinen Geschäften, Eheverbindungen, Vermächtnissen, Kauf und Verkauf an Vorschriften gebunden ist, die es nicht wissen kann, weil sie in seiner Landessprache weder abgefaßt noch bekannt gemacht werden ...“ (ebd., S. 116).
- soziale Verhaltensweisen „auf ihren eigentlichen Zweck zu beziehen“ (ebd., S. 117), also nach ihrer ursprünglichen Funktion und weiter danach zu fragen, ob sie mit der betreffenden Regelung überhaupt und, wenn ja, angemessen getroffen sind, und schließlich
- gesellschaftliche Einrichtungen kulturell vergleichend zu betrachten, worauf man in vielen Fällen zur Relativierung eigener, bis dahin absolut gesetzter kultureller Muster gelangt.

Der exemplifizierende Rückgriff auf die erwähnten Klassiker wollte die Leistungsmöglichkeiten philosophischer Tradition bewußt mit Hilfe solcher Beispiele illustrieren, die nahe an aktuellen Diskussions- und erfahrbaren Problemlagen liegen, während auf die Demonstrierung von Leistungsmöglichkeiten bei der Klärung abstrakter, aber nichtsdestoweniger für die Theorieentwicklung tragender Konstrukte verzichtet ist. Dazu zählen beispielsweise der Handlungsbegriff, der des Subjekts, der Existenz, des Politischen, der Legitimation, der Kompetenz – um nur einige zu nennen, auf

denen, häufig unexpliziert, gegenwärtig präsentierte Theoriestücke beruhen. Da diese Theorie fundierenden Begriffe ohnehin nur more philosophico zu erarbeiten sind, sollte und muß die Erwachsenenbildung für ihre Theoriebildung die Philosophie zurückgewinnen.

Literatur

Hegel, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts, Werke 7, Frankfurt/M. 1979

ders.: Nürnberger und Heidelberger Schriften. Werke 2, Frankfurt/M. 1979

Kaiser, A.: Die Konstitution des Bildungssubjekts. In: W. Gieseke, E. Meueler, E. Nuisl (Hrsg.): Nur gelegentlich Subjekt? Jahrestagung 1989 der Kommission Erwachsenenbildung in der DGfE. Heidelberg 1990, S. 176–187

ders.: Fremdheit als Lernanlaß. Überlegungen zum interkulturellen Lernen anläßlich Montaignes 400. Todesjahr. In: Grundlagen der Weiterbildung 3 (1992), S. 223–225

Marx, K.: Deutsche Ideologie – Feuerbach. Marx-Engels-Werke Band 3. Berlin 1983, S. 9–80

Montaigne: Des Cannibales, Liv. 1, ch. XXXI. In: ders.: Oeuvres complètes, textes établies par A. Thibaudet et M. Rat, Paris 1962 (Gallimard)

Montaigne: De la Coustume et de ne changer aisément une loy receüe, Liv. 1, Ch. XXIII. In: ders.: Oeuvres complètes, textes établies par A. Thibaudet et M. Rat, Paris 1962 (Gallimard)

Nietzsche, F.: Unzeitgemäße Betrachtungen. In: Ders.: Werke in drei Bänden. Band I. Hg. v. K. Schlechta. München 1982, S. 115–434

Platon: Politeia. Sämtliche Werke III. In der Übersetzung von F. Schleiermacher. Reinbek 1969

Der Beitrag der Frauen in der Geschichte der Erwachsenenbildung

Inzwischen ist es in vielen wissenschaftlichen Disziplinen durchaus Usus, sich mit dem Beitrag von Frauen – auch und gerade in ihrer historischen Dimension – auseinanderzusetzen. Eine umfassende wissenschaftliche Analyse des (Ein-)Wirkens von Frauen auf die Entwicklung oder auch nur auf die Diskussion der Erwachsenenbildung liegt bis heute noch nicht vor. Kennt man die vielgestaltigen Probleme, mit denen man sich in der Historiographie der Erwachsenenbildung konfrontiert sieht, mag dies nicht verwundern. Sicher ist der einen/dem anderen Forscher/in das Thema „Frauen“ beim Durcharbeiten der Literatur schon einmal begegnet, ohne daß sie/er es besonders zur Kenntnis genommen hat. Ohne systematisches und erkenntnisleitendes Interesse an diesem Thema wäre es fast schon ein Wunder, wenn dem nicht so wäre. Aber auch wenn die genannten Vorbedingungen gegeben sind, gestaltet sich die Suche nach den Frauen, sowohl als handelnde Subjekte als auch als potentielle Teilnehmerinnen, ausgesprochen diffizil. Bei einem vorläufigen Sichten der Quellen erscheint es so, als ob – zumindest in den ersten Jahren des Entstehens der Volksbildungsbewegung – höchstens der bestmögliche Ausschluß von Frauen als Thema oder gar als Gestalterinnen die Gedanken der Männer der Volksbildungsbewegung beschäftigte.

Mich als Suchende nach dem weiblichen Anteil am Volksbildungsgeschehen ließ dies fast verzweifeln. In irgendeiner Weise mußte es eine Beschäftigung mit der Frauenfrage gegeben haben, und wenn auch nur deshalb, weil die Frauen immerhin ca. die Hälfte der Bevölkerung ausmachten. Außerdem war es kaum vorstellbar, daß eine Bewegung, deren Ursprünge in der ideellen Auseinandersetzung mit der „sozialen Frage“ lagen, die „soziale Frauenfrage“, die damals ebenfalls die Gemüter erhitzte, überhaupt nicht zur Kenntnis nahm bzw. einfach mit dem Ausschluß dieser ebenfalls nach Emanzipation strebenden Gruppe reagierte.

War es vorstellbar, daß die maßgebenden Männer der Volksbildungsbewegung mit Bildungsvorhaben zwar die männlichen, potentiell revolutionär eingestellten Arbeiter beschwichtigen und in das sich formierende bürgerlich kapitalistische System integrieren wollten, die weiblichen, immer lauter werden Forderungen nach einer gleichberechtigten Partizipation im öffentlichen Leben aber einfach negierten? Aus der bürgerlichen Frauenbewegung heraus entstanden Frauenbildungsvereine – dem Muster der Arbeiterbildungsvereine sehr ähnlich. Weibliche Fortbildungsschulen wurden gefordert und zum Teil von engagierten Frauen eingerichtet, Arbeiterinnenbildungsvereine institutionalisiert, und in den Organen der Volksbildung fand dies alles kaum einen Widerhall?

Erst genaue Kenntnisse der Entwicklung der gemäßigten bürgerlichen Frauenbewegung und der Biographien herausragender Männer brachten die Lösung dieses scheinbaren Paradoxons. Männer wie Holtzendorf, Schulze-Delitzsch, Lammers, Gneist, Leibing, Tews, Kalle und Schrader (um nur einige zu nennen) engagierten sich – wenn auch in unterschiedlichem Maße – in der gemäßigten bürgerlichen Frauenbewegung.

Rekapitulieren wir noch einmal: Es gab zwei gesellschaftlich relevante Gruppierungen, männliche Proletarier und bürgerliche Frauen, die sich von einem verbesserten Zugang zu Bildungsgütern Verbesserung ihrer miserablen, abhängigen ökonomischen Situation versprachen. Dem Elend der männlichen Proletarier wollte man mit der Vermittlung hauptsächlich volkswirtschaftlicher und staatsbürgerlicher Bildungsinhalte begegnen. Durch den Ausschluß der Frauen und ihre Separation in die gemäßigte Frauenbewegung wird deutlich, daß diese Bildungsinhalte für sie nicht als angemessen betrachtet wurden. Eine politisch und ökonomisch selbständige und damit nicht mehr so leicht beherrschbare Frau gehörte nicht zu den bildungstheoretischen Zielvorstellungen bürgerlicher Männer.

Dennoch: Aufgrund der hier nicht weiter aufzuführenden soziologischen und demoskopischen Entwicklungen erschien es nicht mehr als opportun, Frauen ausschließlich auf ihren Platz im Haus zu verweisen. Indes galt die fast ausschließliche Aufmerksamkeit bürgerlicher Bildungstheoretiker der Besorgnis um die Institution Ehe. Sollte eine Frau keinen Mann haben, mußte man ihr wohl oder übel eine außerhäusliche Beschäftigung zugestehen. Folgerichtig waren also Männer wie Schulze-Delitzsch an der Konstituierung des „Vereins zur Förderung der Erwerbsfähigkeit des weiblichen Geschlechts“ beteiligt, dessen erklärtes Ziel es war, sich ausschließlich um eine verbesserte Frauenberufsbildung zu bemühen. Holtzendorf übernahm 1869 den Vorsitz, und unter seiner Leitung entwickelte sich der Verein dann doch zu einem wichtigen Flügel der bürgerlichen Frauenbewegung. Radikale feministische Positionen wurden allerdings dabei durch das Postulat der angeborenen Mütterlichkeit ersetzt, und ausgehend von dieser Ideologie wurden Qualifizierungsangebote entwickelt, die auf großes Interesse bei der weiblichen Bevölkerung stießen.

Proletarische Frauen, die als Teil der Arbeiterbewegung Zugang zu den Veranstaltungen der Bildungsvereine hätten haben müssen, fielen ebenfalls dem herrschenden Weiblichkeitsideal vom Platz der Frau im Haus zum Opfer. Von ihren männlichen Klassengenossen hatten sie im großen und ganzen auch keine Hilfe zu erwarten, da auch ihnen eine hingebungsvolle Hausfrau näher stand als eine politisch selbständige, autonom handelnde Frau, die ihnen auf dem ohnehin heiß umkämpften Arbeitsmarkt als „Schmutzkonkurrenz“ gegenüberstand. Wie stark die Allianz zwischen bürgerlichen und proletarischen Männern in dieser Frage gewesen sein muß, wird aus folgender exemplarischer Beschreibung der Handhabe von Partizipationsmöglichkeiten von Frauen am Bildungsgeschehen – formuliert von Tews – deutlich: „In

dem Testbericht des Berliner Handwerkervereins kann man die schritt- und stufenweise Zulassung der Frauen verfolgen. In den ersten 60er Jahren wurden die Frauen nur zu geselligen Veranstaltungen mit künstlerischen Darbietungen zugelassen. Die Teilnahme an diesen Vergnügungen war sehr rege. Im ersten Vierteljahr des Jahres 1967 wurden den Frauen auch die sämtlichen Mittwochsvorträge im Verein zugänglich gemacht, was zur Folge hatte, daß der Mittwoch als der Hauptvereinstag betrachtet wurde. Erst viel später, 1894, als der Verein, von seiner Gründung an gerechnet, sein 50jähriges Bestehen feiern konnte, wurden die Rechte der Frauen gründlich erweitert. Zunächst wurde ihnen die Benutzung der Bücherei und des Lesezimmers freigegeben, ferner fand ein Lehrgang in der häuslichen Gesundheitspflege, auch Unterricht in der Kurzschrift, im Gesange und im Turnen statt. Das wichtigste war aber, daß nach einem Beschluß der Lehrerschaft auch die Rednertribüne des Vereins den Frauen zugänglich gemacht wurde. Den Reigen eröffnete Frau Jeanette Schwerin mit einem Vortrag ‚Englands Frauen im öffentlichen Leben‘ am 3. November 1894. Erst 1897/98 wurde den Frauen die Teilnahme an allen Unterrichtskursen uneingeschränkt geöffnet“ (Tews 1981, S. 242).

Hier zeichnet sich eine Entwicklung ab, die im Laufe der Jahre immer deutlicher wird. Bürgerliche Frauen stellten ihre in der bürgerlichen Frauenbewegung erworbenen allgemeinbildenden und hauswirtschaftlichen Kompetenzen im Rahmen der Volksbildungsbewegung ihren proletarischen Schwestern zur Verfügung. Politischen Forderungen hatte ein Großteil der Frauen zugunsten eines beständigen Insistierens auf ihrer „geistigen“ Mütterlichkeit abgeschworen und sich somit als Bündnispartnerinnen im ständigen Kampf gegen den sittlichen Verfall der proletarischen Massen ihren liberalen männlichen Kollegen an die Seite gestellt. Ihre Aufgabe, der sie sich mit Hingabe widmeten, lag nun darin, das im Bürgertum feststehende Bild einer zufriedenen, mit entsprechenden hauswirtschaftlichen, pädagogischen und verbraucherbewußten Kenntnissen ausgestatteten Hausfrau und Mutter auf die proletarischen Frauen zu übertragen. Unter dem Dach der Volksbildung wurde nun mit Feuereifer in den Kreiswanderhaushaltungsschulen gearbeitet. Didaktisch aufbereitet und durchgeführt wurden Kurse mit folgenden Inhalten: Kochen, Waschen, Plätten, Flicker, Geflügelzucht, Milchwirtschaft, Schweinezucht, Gesundheits- und Krankenpflege. Wie eng die Aktivitäten der gemäßigten Frauenbewegung mit den Kreiswanderhaushaltungsschulen verknüpft waren, geht aus folgendem Zitat hervor: „Es ist eine ganz besonders zu begrüßende Erscheinung der jüngsten Zeit, daß die Frauenbewegung, welche sich jahrelang hauptsächlich mit den Fragen beschäftigte, die eine Betätigung weiblicher Kräfte auf rein geistigem Gebiet herbeiführen und erleichtern wollten, jetzt mehr und mehr ihr Augenmerk auf die Arbeit im Hause richtet. Dieses eigentliche Gebiet der Frau wurde in dem heißen, oft über das Ziel hinausschießenden Kampfe um Berufs- und Bildungsmöglichkeiten arg vernachlässigt, ja verachtet. Und von größtem Interesse war es, zu verfolgen, wie gerade für den Beruf der Hausfrau und Mutter die genaueste und regelrechte Vorbildung in jedem Stande, vom höchsten bis zum geringsten, verlangt wurde“ (in: Volksbildung 1910, S. 228).

Wie eng die Zusammenarbeit auf dem Feld der hauswirtschaftlichen Bildung zwischen den liberalen Bildungstheoretikern und den Frauen war, wird auch u.a. daran deutlich, daß Kalle, langjähriger Vorsitzender des Wiesbadener Volksbildungsvereins, Tews, langjähriger Geschäftsführer der Gesellschaft für Volksbildung, und Schrader, stellvertretender Vorsitzender derselben, gemeinsam mit so bekannten Persönlichkeiten der Frauenbewegung wie Henriette Schrader-Breyman, Anette Förster und Hedwig Heyl in einer von Kaiserin Augusta angeregten Haushaltskommission zusammentrafen (ebd.).

Aber nicht nur auf dem Gebiet der Hauswirtschaft taten sich interessante Kooperationen zwischen der bürgerlichen Frauenbewegung und der Volksbildungsbewegung auf. Im Zuge der extensiven Bildungsarbeit entstanden unter der Kuratel der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung unzählige Bibliotheken und Lesehallen. Diese Entwicklung wurde aus den Reihen der Frauenbewegung mit Interesse beobachtet. Ihr vordringliches Engagement richtete sich dabei auf die Berufsmöglichkeiten. Immerhin bot die Bibliotheksarbeit als sich neu konstituierender Beruf auch für Frauen die Chance, sich ohne langjährig bestehende männliche Konkurrenz zu plazieren. Gerade die Einrichtung von Kinderlesehallen kam dem weiblichen Drang nach standesgemäßer Beschäftigung entgegen. So rief Bertha Katscher in der Zeitschrift Volksbildung zu deren Einrichtung auf (in: Volksbildung 1902, S. 152). Dieser Aufforderung folgte als erstes der Verein für Volksbildung in Mannheim, später schlossen sich Hamburg, Frankfurt/M., Mainz, Berlin, Charlottenburg, Nixdorf, Lübeck, Darmstadt, Hannover, Dortmund u.a. an. Der Andrang der Kinder war von Anfang an sehr groß. 1905 hatten sich 1.492 Kinder im Mannheimer Kinderlesezimmer aufgehalten, 1909 waren es bereits 11.472.

Diese Skizze macht eines deutlich: Frauen hatten es trotz aller männlichen Widerstände geschafft, sich Zugang zur Erwachsenenbildung zu erkämpfen. Als 1906 mit Helene von Forster die erste Frau in den Zentralausschuß der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung einzog, gab es zwar unkoordiniert, aber dennoch in den vielfältigsten Ausprägungen Frauenbildungskurse. Helene von Forster legitimierte in ihrer Antrittsrede „Das freie Bildungswesen und die Frau des Volkes“ diesen Tatbestand u.a. mit folgendem Hinweis: „... es mag ihr Hinneigen zum Persönlichen, ihr Sinn für Familienbeziehungen sein, die ihr dies Verständnis erleichtern. Durch die Beteiligung der Frau an der Volksbildungsarbeit wird in diese jener intimere, persönliche Zug getragen, der dieser Arbeit nicht fehlen soll“ (in: Volksbildung 1906, S. 352 ff.). Dafür ist auch kennzeichnend, wenn schon um 1919 die „volkstümlichen Hochschulkurse“ über Kunst, Literatur und Philosophie in Berlin, Leipzig und München in der Mehrheit von Frauen besucht wurden (vgl. Krüger 1982, S. 76 ff.). Es war die gleiche Zeit, in der die „sozialdemokratische Frauenbibliothek“ als „Grundlage für Lese- und Diskussionsabende“ eingerichtet wurde (vgl. Olbrich 1982, S. 304).

KennerInnen der Historiographie der Erwachsenenbildung horchen auf, ist hier doch bereits ein Bildungsverständnis sichtbar, welches eigentlich erst einige Jahre später zu einem Theoremwechsel geführt hat. Als dessen Ausgangspunkt wird gemeinhin

die von Hofmann (1909) gestellte Frage: „Mit welchem seelischen und geistigen Kräftestand werden wir bei dieser Volksbildungsarbeit rechnen können“ (in: Vogel 1959, S. 9) (vgl. auch das Zitat von Hitze, S. 65, und den Beitrag von Dräger in diesem Heft). Diese Einschätzung kann meines Erachtens nicht mehr aufrecht erhalten werden. Aus den Reihen der bürgerlichen Frauenbewegung wurde die Volksbildungsbewegung frühzeitig mit einem anderen, stärker auf das Individuum bezogenen didaktischen Modell von Erwachsenenbildung konfrontiert. Inwieweit dieses von der Frauenbewegung konzipierte Modell zur Überprüfung und Revision des alten extensiven Bildungsverständnisses beigetragen hat, kann hier nur vermutet werden, erscheint aber als sehr wahrscheinlich.

Die vor dem Ersten Weltkrieg bereits in Gang gekommenen Diskussionen über ein neues intensives Bildungsverständnis wurden nach seinem für Deutschland verheerenden Ende erneut und verstärkt aufgenommen. Die „Neue Richtung“ wollte die Entwicklung aller im Menschen angelegten Kräfte fördern. Die Bildungsangebote sollten sowohl die kognitiven als auch die emotionalen Elemente im Menschen ansprechen. Anders als im humanistischen Bildungsideal sollte sich diese Bildung allerdings nicht nur auf das Individuum beziehen, sondern es in seiner Existenz als Gemeinschaftswesen fördern und bilden. Lebensnähe und Lebenshilfe waren demnach zwei wichtige didaktische Prinzipien geworden, die in die Bildungsplanung Eingang fanden. „Volksbildung soll also der Mutter helfen, ihr Kind zu erziehen, den Eheleuten helfen, die Familie halten und ihr Heim richten, soll den Erwerbstätigen helfen, die Nöte des Erwerbslebens und der Arbeitskrisen zu bestehen, dem Staatsbürger, dem Gemeindeglied, dem Nachbarn, dem Freund – dem Menschen in konkreten Verhältnissen“ (Erdberg in: Pöggeler 1975, S. 73). Mit diesem Theorem war die Frauenbildung aus ihrem Schattendasein befreit und ihre Zufälligkeit überwunden. Sie gehörte deutlich zu dem formulierten Aufgabenfeld moderner Erwachsenenbildung.

Die Frauen nahmen ihre Chance, sich in der Weiterbildung zu etablieren, gerne an. Beispielhaft sei hier die Volkshochschule in Stuttgart genannt. Sie wies in ihrem Programm eine reine Frauenabteilung aus, geleitet von Dr. Carola Rosenberg-Blume. Mit ihrem Bildungsangebot erreichte sie 6.650 Teilnehmerinnen im Jahre 1927. Zum Vergleich: Die allgemeine Volkshochschule Stuttgarts – ohne Frauenabteilung – hatte zur gleichen Zeit insgesamt 6.600 TeilnehmerInnen (1.800 Frauen und 4.800 Männer) (vgl. Archiv für Volksbildung 1929).

Unzählige Volkshochschulen hatten eigene Frauenbildungsabteilungen, es gab reine Frauenheimvolkshochschulen und die sogenannten Mütterschulen, die oft in enger Verbindung mit den Volkshochschulen standen. Auch jetzt findet man deutliche Überschneidungen mit den ideologischen Positionen der Frauenbewegung. Inwieweit das Bildungskonzept der jeweiligen Volkshochschulen einer sehr stark emanzipatorischen Überzeugung folgte oder sich an der traditionellen Mütter-, Hausfrauen-

und Verbraucherbildung orientierte, kann nur im Rückgriff auf die einzelnen Bildungsangebote der jeweiligen Institutionen endgültig entschieden werden. Damit ist auch auf die größte Schwierigkeit verwiesen, sich dem Beitrag von Frauen in der historischen Erwachsenenbildung adäquat zu nähern. Bis zum Ersten Weltkrieg kann man von einer systematisch durchgeführten und ideologisch akzeptierten Frauenbildung, die sich an Frauen als passive Rezeptorinnen oder gar als handelnde Subjekte wendete, nicht guten Gewissens sprechen. Die vielzähligen vereinzelt Frauenbildungskurse sind nur aufgrund des beständigen Insistierens und der Arbeit von Frauen aus der bürgerlichen Frauenbewegung zustande gekommen. Männliche Bildungstheoretiker sahen von sich aus keinen Anlaß, Frauen zu Veranstaltungen der Volksbildungsbewegung zuzulassen. Obwohl sich dies nach dem Ersten Weltkrieg deutlich veränderte und man Frauen jetzt durchaus einen Platz in der Weiterbildung zugestand, gab es auch zu diesem Zeitpunkt kein generalisierbares Frauenbildungskonzept.

Will man hier auf Spurensuche gehen, kommt man nicht umhin, einzelne Volkshochschulen und andere sich der Erwachsenenbildung zugehörig führende Institutionen unter der Fragestellung: „Was gab es an Frauenbildung dort, und welches ideologische Konzept ist hinter dieser Arbeit verborgen?“ zu untersuchen. Erst wenn diese Einzelergebnisse vorliegen, sollte man sich daran wagen, verlässliche, das heißt ja auch u.a. generalisierbare frauenbildungspolitische Leitmaximen zu formulieren. Zu schnell ist man ansonsten versucht, emanzipatorische Bestrebungen aus dem Blickwinkel aktueller Befindlichkeit zu bewerten und unter Verurteilung einer jedweden „Hausfrauenbildung“ die befreienden Elemente von Bildungsangeboten zu übersehen, die es damals den Frauen ermöglichte, sich gemeinsam mit ihren Schwestern und ohne Partizipation von Männern auf sich selbst zu besinnen.

Sicher kann ein Artikel wie der vorliegende, allein schon aufgrund der Knappheit des Rahmens, nicht mehr leisten, als darauf hinzuweisen, daß das starke Interesse, welches Frauen heute ihrer Volkshochschule entgegenbringen, tiefe historische Wurzeln hat und daß es sich lohnt, nach diesen zu graben. Sollte seine Veröffentlichung dazu führen, daß das Interesse an einer solchen Arbeit geweckt wird, hat er seinen Zweck erfüllt. Ich bin sicher, es erwarten uns überraschende und für die historische Erwachsenenbildungsforschung gewinnbringende Erkenntnisse.

Literatur

- Archiv für Volksbildung (Hrsg.): Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen. 4. Teil: Die Abendvolkshochschulen (als Manuskript gedruckt). Berlin 1929
- Der Bildungsverein. Hauptblatt für das freie Volksbildungswesen (Zeitschrift der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung und ihrer Verbände und Zweigverbände), 1. Jg. 1904 – 30. Jg. 1934
- Krüger, W.: Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982

- Olbrich, J.: Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes (1880–1914). Braunschweig 1982
- Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Band 4: Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart u.a. 1975
- Stiefel, A.: Frauen als Thema und Gestalterinnen von Erwachsenenbildung. Eine historische Studie über Frauenbildungsmotive und -ansätze im Rahmen der Volksbildungsbewegung 1871–1933. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Dortmund 1987
- Tews, J.: Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Stuttgart 1981
- Vogel, M.R.: Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Stuttgart 1959
- Volksbildung, 32. Jg. 1902; 35. Jg. 1905 – 50. Jg. 1920

Die Erwachsenenbildung der „Neuen Richtung“ in ordnungspolitischer Perspektive – Ein Interpretationsvorschlag

Meine These lautet: Die „Neue Richtung“ der Erwachsenenbildung muß differenzierter gesehen werden, sie darf nicht auf den Zeitraum der Weimarer Republik eingegrenzt, sondern muß vielmehr als ein geistesgeschichtliches Moment schon der Wilhelminischen Ära begriffen werden. In solcher Ansicht kann dann deutlich werden, daß jenes, was die gegenwärtige Historiographie von der „Neuen Richtung“ aufgearbeitet hat, nicht eine Antwort auf die Figuration von 1918 und die sogenannte Kulturkrise ist, sondern eine Reaktion auf die soziale Insuffizienz und auf das Scheitern der ursprünglichen „Neuen Richtung“.

Ich gehe davon aus, daß es zumindest zwei voneinander zu differenzierende Grundformen der „Neuen Richtung“ gibt, die zueinander in einem zeitlichen Abfolgeverhältnis stehen.

Die erste, die ursprüngliche Form der „Neuen Richtung“ will den einzelnen als Mitglied seines Standes in und für seinen Stand bilden und darin zugleich den Stand als Element einer neu zu entfaltenden ständigen Gesellschaft kultivieren. Die alte ständische Gesellschaft des Ancien Régime war in der politischen und in der industriellen Revolution der Moderne irreparabel untergegangen. Die zweite Form der „Neuen Richtung“ will dann das Leben und die Lebensform des einzelnen innerhalb seiner Lebensgemeinschaft, in die er eingebunden ist, bilden und darin zugleich die Lebensgemeinschaften als die eine organische Volksgemeinschaft hervorbringenden Elemente sich geistig-kulturell entfalten lassen, um somit eine Volks- und Lebensordnung zu ermöglichen. Beide Formen unterscheiden sich deutlich in ihren Voraussetzungen, in ihren zugrunde gelegten Sachverhalten. Die erste Form wählt den Stand, die zweite Form das Leben als ihren Ausgangspunkt.

Die Entstehungssituation der „Neuen Richtung“ erster Form ist nicht die Weimarer Republik, sondern die erste Hälfte der Wilhelminischen Ära. Diese „Neue Richtung“ der Erwachsenenbildung stellt einen Antwortversuch auf die ungelöste „soziale Frage“ in der Situation widerstreitender Lösungsversuche um eine soziale und kulturelle Ordnung in der Gesellschaft in Deutschland im 19. Jahrhundert dar.

Die „soziale Frage“ allgemein bezeichnet die Frage nach einer umfassenden Ordnung: Sie erwuchs aus der Krise des Ancien Régime und aus der Kritik des Bürgertums, das industriös und ökonomisch im Übergang vom Merkantilismus zur Gewerbe- und Handelsfreiheit erstarkte, sowie aus der Aufklärungsbewegung, aus dem Geist von 1789 und dessen realpolitischen Folgen. Die alte stratifikatorische Ordnung zerfiel, und mit ihr zerfiel auch die Ordnung des sie tragenden geistigen und sittlichen Kosmos. In der nun sich differenzierenden Gesellschaft wirkten überkom-

mene soziale Gruppierungen fort und konkurrierten mit neu entstehenden. Jede Gruppierung entfaltete aus ihrer Mitte heraus im eigenen Selbstverständnis eine Ordnungsidee und bemühte sich für deren Durchsetzung und Realisation um direkte und indirekte politische Macht.

Eine Steigerung der Komplexität der „sozialen Frage“ geschah dadurch, daß sich in dieser Epoche die Anfänge der Industriegesellschaft entfalteten und mit ihr die Heraufkunft der Arbeiter, der Arbeiterklasse, der Arbeiterbewegung sich vollzog.

Dieser Sachverhalt der Entstehung von kapitalistischer Wirtschaft und Industriegesellschaft einerseits und Arbeiterbewegung andererseits verschärfte die „soziale Frage“ und führte zu neuen Aufspaltungen und Differenzierungen der sozialen Mächte und der sie bestimmenden Ordnungsidee. Es entstand die politische Mechanik der drei fundamentalen Kräfte von Herrschaft (also Macht und Politik der Krone), von Kapital und von Arbeit, die allein durch die Möglichkeit der Koalition von zweien zur Gefahrenabwehr und Machteingrenzung durch den ausgeschlossenen Dritten ihre dynamische Ausdifferenzierung enthielt. Da hinein mußten sich dann die unterschiedlichen Weltanschauungen, die überkommenen – die Konfessionen – wie aber auch die in der Nachfolge der Aufklärung neu entstandenen mit ihren sozialen Ordnungsphilosophien einpassen. Mit der Macht ihres Interpretationspotentials steigerten sie dann die soziale und geistige Differenzierung. Diese Herausbildung des politischen, sozialen und ideologischen Pluralismus ist die Entstehungssituation der modernen Erwachsenenbildung. Sie, die Erwachsenenbildung, ist das unverzichtbare Instrument der interessengerichteten und aufklärerisch gemeinten, in ordnungspragmatischer Absicht engagiert betriebenen Bewußtseinsbildung. Jede soziale Bewegung, jede soziale Macht und jede Partei hatten auf ihre Weise Bildungs- und Aufklärungsarbeit zur Steigerung ihrer eigenen und zur Schwächung der Position der anderen Bewegung nötig und betrieben sie: An die Erforschung der Komplexität der pluralen Erwachsenenbildung in der Bewegung der „sozialen Frage“ im 19. Jahrhundert haben wir uns bisher noch nicht in zureichender Weise heranbegeben.

Der soziale und ideologische Pluralismus in der Bewegung der „sozialen Frage“ war die Quelle der sozialen Relevanz der differenzierten Erwachsenenbildung. Der Ansatz zu einer neuen, alle Differenzierungen umfassenden und damit den ideologischen Pluralismus überwindenden Richtung war nicht zu erwarten; gerade aber die Entwicklung eines solchen Ansatzes vollzog sich.

Die Entstehung dieser „Neuen Richtung“ in der Erwachsenenbildung geschah nicht im öffentlichen Raum aus den Austauschformen des sozialen ideologischen Pluralismus heraus, sondern entfaltete sich auf einem Nebenschauplatz, der zwar für die entstehende Industriegesellschaft von großer Bedeutung war, den wir aber in einem umfassenden Sinn als Kultur- und Bildungsort in unserer pädagogischen Perspektive weithin noch nicht in den Blick genommen haben: Ich rede von der Fabrik, von dem Fabrikssystem in seiner differenzierten Form und seiner sozialen Umweltgestaltung.

Das Fabrikssystem war strukturell das Modell und das Vorbild der „Neuen Richtung“ der Erwachsenenbildung in ihrem Bemühen, einen Lösungsversuch der „sozialen Frage“ zu erarbeiten und zu gestalten.

Das Fabrikssystem als Einheit entfaltete sich in der Ausdifferenzierung des Arbeits- und Produktionsprozesses synchron zu der Entstehung des sozialen und ideologischen Pluralismus und konnte dessen Problemlage in seiner eigenen Ordnung nicht unberücksichtigt lassen.

Die Aufrechterhaltung der inneren Betriebsordnung im arbeitsteiligen Produktionsprozeß innerhalb des dynamischen Industrialisierungsprozesses konnte nach Ansicht vieler Unternehmer nur erreicht werden, wenn im unmittelbaren Umfeld der Fabrik die Bedingungen des sozialen Friedens für die Arbeiter und Angestellten geboten waren. Die liberalen, kapitalistischen Unternehmer bewahrten angesichts des potentiellen sozialen Konflikts ihre materiellen Errungenschaften, indem sie vom Fabrikherrn zum Hausherrn im patriarchalischen Sinne wurden. Die Relationseinheit von Fabrik einerseits und Arbeitersiedlung andererseits mit ihren wohlfahrtlichen, erzieherischen und bildnerischen Einrichtungen ist der reale Ausdruck der sozialpolitischen und sozialetischen Gesinnung des Neopatriarchalismus der Unternehmer in der Industriegesellschaft. In einer solchen Relationseinheit konnten Arbeiter und Unternehmer in größerer Sicherheit existieren. Der Arbeiter hatte im außerbetrieblichen Raum der Siedlung die Möglichkeit zu seiner sittlichen und geistigen Entfaltung, und der Unternehmer vermochte diese Qualitäten transformiert in die qualitative und quantitative Entwicklung seines Betriebes einzubinden.

Exemplarisch sei hier nur auf Krupp in Essen einerseits und auf die Karl-Zeiss-Stiftung von Ernst Abbe in Jena andererseits verwiesen. Arbeits- und Lebensordnung standen hier in einem wechselseitigen Abbildungsverhältnis zueinander.

Wenn die Arbeits- und Sozialfrieden hervorbringende Arbeitsgemeinschaft von Arbeitern, Angestellten und Unternehmen mit ihren wohlfahrtlichen und kultivierenden Auswirkungen von allen Fabriken mustergültig durchgeführt würde, dann entstünde ein gesitteter und gebildeter Fabrikarbeiterstand. Die Arbeitsgemeinschaft aller Fabriken der gleichen Branchen und die der unterschiedlichen Branchen führte dann zu einer nationalen Wirtschaftsgemeinschaft, die zu ihrem Fundament die Vielzahl der fabriklichen Arbeitsgemeinschaften hätte, in der der gesittete Arbeiterstand ordnungspolitisch und verantwortlich eingebunden war. Ein gesitteter, in seinem Lebensraum gebildeter Arbeiterstand, der für die nationale Wirtschaftsgemeinschaft unverzichtbar war, war dann konsequent in seiner entwickelten sozialen Eigenart anzuerkennen und mußte über seine unmittelbare Lebenskultur hinaus eingeführt werden in die für ihn relevante nationale Kultur, um so in seiner Besonderheit auch ein Bestandteil der umfassenden soziokulturellen Gemeinschaft zu werden. Die nationalkulturelle Bildung des Arbeiterstandes und die soziale Bildung aller anderen Stände über die Notwendigkeit der Anerkennung des Arbeiterstandes und

der Achtung der von ihm erzeugten Kultur sowie die Beachtung der funktionalen Bedeutung aller Stände und sozialer Mächte in der Gesellschaft mußten dann eigentlich die Überwindung der potentiellen Überwindung der „sozialen Frage“ bewirken: Jeder Stand wurde in seinem Selbstbehauptungsbemühen anerkannt und anerkannte seinerseits die Selbstbehauptung aller anderen.

Die hier entfaltete soziale und kulturelle Ordnungstheorie, die die fabriksystemische Ordnungslehre des Patriarchalismus auf den sozialen Körper insgesamt übertrug, war die Ordnungsphilosophie der durch die Sozialpolitik des jungen Kaisers 1890 eingerichteten „Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrt“. Die Vielfalt und Ausdehnung der neopatriarchalisch intendierten sozialen Ordnungslehre hat die Zentralstelle in ihrem reichhaltigen Schrifttum bis 1920 dokumentiert. Am Anfang stand die Publikation von Julius Post, dem langjährigen Leiter dieser Arbeitsstelle. Sein Werk hatte den programmatischen Titel: „Musterstätten der sozialen Fürsorge von Arbeitgebern für ihre Geschäftsangehörigen“. Nach der Jahrhundertwende nahm diese Zentralstelle den Namen „Zentralstelle für Volkwohlfahrt“ an und drückte darin ihre umfassende Intention angemessen aus: Das Volk war das soziale Ganze. In dieser Zentralstelle war Robert von Erdberg seit 1892 tätig, er ist der eigentliche Gründungsvater der „Neuen Richtung“ der Erwachsenenbildung.

Was war für Robert von Erdberg die „Neue Richtung“ in der Volksbildung im Unterschied zu allen anderen, die wir uns angewöhnt haben summarisch als die „Alte Richtung“ zu bezeichnen. Neu war die Volksbildung dann, wenn sie auf der Selbstbehauptung und Anerkennung aller ständischen und sozial-gruppalen Kultur basierte. Und alt war die Volksbildung, wenn sie eine Kulturform allgemeingültig für alle erklärte und deren Distribution sozial-dominant durchzusetzen versuchte.

In den 90er Jahren hat Erdberg versucht, durch Hochschulkurse und Museumsführungen, durch Konzerte und Theateraufführungen für Arbeiter einerseits und für Gebildete andererseits seine Idee von Volksbildung zu realisieren. In den Jahren von 1904 bis 1914 hat er dann in Zusammenarbeit mit Walter Hofmann, der in der Arbeiterbibliothek des Industrie-Patriarchen Bienet in Dresden zum Volksbildner geworden war, eine bedeutsame theoretisch konsequente Korrektur seiner Arbeit vorgenommen. Er konstatierte, daß Volksbildung, die aus dem dynamischen Wechselbezug von Selbstbehauptung und Anerkennung aller Stände und sozialer Gruppen im gesellschaftlichen Prozeß entstehen sollte, nicht von einer Dokumentationsstelle zentral entwickelt und in geplanten Angebotsveranstaltungen realisiert werden konnte. Erdberg und Hofmann forderten daher konsequent, daß aus den jeweiligen Ständen und sozialen Gruppen die Bildungswilligen und Bildungsfähigen, also die Eliten der Stände, sich vereinigten, um dasjenige zu erarbeiten, was dem jeweils eigenen Stand oder der eigenen Gruppe an Kultur und Bildung noch erforderlich war, um die soziale Gemeinschaft des Volkes als eine differenzierte Kulturgemeinschaft zu bewahren und fortzuentfalten. Diese Vereinigung der ständischen Bildungselite zur Erarbeitung des Kulturgefüges der sozialen Gemeinschaft „Volk“ meinten Erd-

berg und Hofmann, wenn sie von der Arbeitsgemeinschaft sprachen. Diese Vereinigung war die Arbeitsgemeinschaft, die das Bildungs- und Kulturideal der umfassenden Volksbildung als regulative Idee für jede differenzierte Kulturarbeit in jedem Stand und in jeder sozialen Gruppe erarbeiten sollte. Erdberg und Hofmann wünschten sich eine begrenzte Zahl von Volkshochschulen als kulturelle Arbeitsgemeinschaften, weil sie annahmen und forderten, daß die in den Volkshochschulen Gebildeten in ihren Herkunftsständen als Fermente und als Sauerteig im Geiste der ständisch-differenzierten Volksbildung arbeiten und so zur Entfaltung einer neuen Volksbildung beitragen würden. Für Erdberg und Hofmann war die Volkshochschule keineswegs eine Bildungsstätte für alle und jedermann, sondern sie war eine Hochschule der Bildungsfähigen aus allen Ständen in einer die Ständekultur bewahrenden Absicht. Und die Arbeitsgemeinschaft war für sie keine andragogische Methode der praktischen Bildungsarbeit, sondern der Weg der Erarbeitung des Bildungs- und Kulturideals als regulative Idee. Diese Volksbildung der Erdberg- und Hofmannschen Ausrichtung hat Eugen Sulz 1914 als „Neue Richtung“ bezeichnet.

Die praktischen Schwierigkeiten sind real nicht zum Tragen gekommen, denn die Volksbildungs- und soziale Ordnungslehre scheiterten, als der ideologische Konflikt des sozialen Pluralismus gegen Ende des Kaiserreichs wieder aufbrach, als die unterschiedlichen Stände, Schichten und sozialen Gruppierungen wieder aus dem Zentrum ihres Partikularismus heraus die Macht im Staate für ihre Ordnungsentwürfe zu erobern sich anschickten.

Die Vertreter der „Neuen Richtung“ der Erwachsenenbildung der zweiten Form glaubten dagegen, die Theorie der „Neuen Richtung“ erster Form zu vertiefen, auf ein neues und sicheres Fundament zu stellen und in ihrer Zielbestimmung zu bewahren, insofern sie die neoständischen Sozialkategorien verwarfen und durch den elementaren Begriff „Leben“ ersetzen. Bildung sollte sich auf das unhintergehbare Leben im unmittelbaren Lebenskreis beziehen, in dem die lebendige Tradition und die lebendige Kultur enthalten waren: „Der Sachverhalt Volksbildung bedeutet das Enthaltensein eines geistigen Lebens in dem werktätigen und gemeinen drin“, schrieb Flitner 1921.

Die Volkshochschule wurde zu einer Stätte der Lebensbildung für tendenziell alle Erwachsenen in Verantwortung auf das Leben hin, und das hieß stets auf das Leben in den Lebenskreisen. Volkshochschule entwickelte sich zu einer Lebensschule der Erwachsenen, und jeder Lebenskreis hatte das Anrecht auf seine Volkshochschule. Das didaktische Prinzip der Lebensbildung ließ von jeder sozialen Ideologie her eine unterschiedliche Interpretation zu, ebenso wie die Antizipation der Volksordnung als Leitlinie der praktischen Bildungsarbeit von jeder Ideologie her unterschiedlich vorgenommen wurde.

Die Zentralideen der Lebensbildung und der Volksordnung stellten für die Volksbildung der Weimarer Republik keine Ordnungskategorien zur Verfügung, obwohl sie

in der Theorie gerade als solche gehandhabt wurden. Gegen Ende der Weimarer Republik finden wir folglich Volkshochschulen in einem vielfältigen Spektrum ideologischer Ausrichtungen, in denen sich tendenziell ein pragmatischer, didaktischer Materialismus der brauchbaren, in der sozialen Auseinandersetzung verwertbaren Kulturgüter durchgesetzt hatte, und zwar in den politischen, in den beruflichen und den sozialkulturellen, d.h. in den bildungsbürgerlichen Bereichen, Erwachsenenbildung wurde pragmatisch und etablierte sich als Lebenshilfe.

Die „Neue Richtung“ in der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik ist nicht der Durchbruch der Erwachsenenbildung zu einem neuen Teil eines umfassenden Bildungswesens gewesen. Anzumerken aber ist, daß erst in der Weimarer Republik die Pädagogen, die bisher einzig Schule und Jugendbildung als den Fokus ihrer Arbeit anerkannt hatten, die entwickelte Erwachsenenbildung in ihrer sozialen Bedeutung als Gegenstand der Bildungs- und Erziehungstheorie wahrgenommen haben. Diese aus ihrer pädagogischen Blickverengung resultierende Wahrnehmung und Förderung der entwickelten Erwachsenenbildung haben die Pädagogen fälschlicherweise als Entstehung und Durchbruch der modernen Erwachsenenbildung interpretiert.

Die „Neue Richtung“ der Volksbildung der zweiten Form in der Weimarer Republik ist eine pädagogische Interpretation der Erwachsenenbildung in lebensphilosophischer und lebenskreistheoretischer Hinsicht. Erdberg, Hofmann und die Vertreter der sogenannten „Alten Richtung“ hatten die „Neue Richtung“ der ersten Form stets andragogisch verstanden. Die pädagogische Interpretation der Erwachsenenbildung, die die „Neue Richtung“ der zweiten Form in der Nachfolge der „Neuen Richtung“ erster Form unternommen hat und die darin eine eigenwillige Interpretation ihrer Vorgängerin vornahm, hat die Erwachsenenbildung von ihrem Bezug zur ungelösten „sozialen Frage“ abzukoppeln versucht und darin den nicht unproblematischen Versuch grundgelegt, durch Bildungstheorie Bildung und Volksbildung in ordnungspolitischem Sinne eigenständig hervorzubringen, letztlich also zur ordnungspolitisch entscheidenden politischen Instanz zu machen, wobei die Praxis selbst einen gleichsam theoriefreien, willkürlich pragmatischen Weg ging und nach 1933 von einer anderen politischen Orientierung widerstandslos okkupiert werden konnte.

Schwierigkeiten beim Schreiben über die Geschichte der Erwachsenenbildung

Wolfgang Seitter

Probleme und Zugänge einer historisch-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung

1. Historik und Komparatistik

Im Gefüge der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen besitzen die historische und die vergleichende Pädagogik einen bedeutsamen systematischen Stellenwert. Denn beide Teildisziplinen stellen sowohl für die pädagogische Praxis als auch für die erziehungswissenschaftliche Reflexion einen Erfahrungsraum bereit, in dessen variantenreichem Spiegel aktuelle Verkrustungen und nationalspezifische Besonderheiten in prägnanter Weise sichtbar werden. Die Gedächtnisfunktion von Geschichte und die Vergleichsfunktion der Komparatistik relativieren beide die historisch gewordene und national je unterschiedliche Verfaßtheit pädagogischer Praxis und der auf sie bezogenen wissenschaftlichen Reflexion. In der gegenseitigen Verschränkung von historischen und vergleichenden Zugriffsweisen werden sowohl die *diachrone* – auf Genese und Entwicklung hin orientierte – als auch die *synchrone* – auf Erfassung des Gleichzeitigen hin orientierte – Perspektive berücksichtigt und aufeinander bezogen.

Die Erwachsenenbildung hat das analytische Potential von historisch-vergleichender Forschung bislang nur sehr sporadisch genutzt. Zwar gibt es gegenwärtig eine Reihe von allgemeinen auslandspädagogischen Untersuchungen, von Übersetzungen erwachsenenpädagogischer Selbstdarstellungen des Auslandes oder von additiv verfahrenen Überblicksdarstellungen zu bestimmten Problemfeldern, in denen häufig inländische Beobachter zu Wort kommen. Eine genuin vergleichende bzw. historisch-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung hat sich bis heute in Deutschland jedoch weder personell noch institutionell etabliert (Reischmann 1988). Dabei könnte eine historisch-vergleichende Perspektive gerade das innerhalb der Erwachsenenbildung notwendige Bewußtsein für die Relativität der eigenen Arbeit, der eigenen Grundbegriffe und der eigenen historischen Traditionen schärfen. So könnte beispielsweise der Blick auf die Erwachsenenbildung im (west-)europäischen Ausland zeigen, daß nach Selbstverständnis, inhaltlicher Füllung und gesellschaftlichen Traditionslinien die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung – flächendeckender Ausbau der Volkshochschulen zumeist in öffentlicher Trägerschaft, lange Tradition des Bildungsgedankens, Institutionalisierung einer universitären Erwachsenenbildungswissenschaft – eher einen Sonder-, denn den Normalfall darstellt (Seitter 1993a).

2. Schwierigkeiten

Der geringe Ausprägungsgrad historisch-vergleichender Erwachsenenbildungsforschung ist nicht zuletzt ein Resultat der vielfältigen Schwierigkeiten, mit denen sich eine komparatistisch angelegte Forschungspraxis konfrontiert sieht. Ich möchte hier nur drei dieser Schwierigkeiten benennen: die materialen Voraussetzungen des Forschungsprozesses, die Heterogenität des Feldes und der Begrifflichkeiten sowie die konfigurative Zusammenschau der Einzelelemente.

Die in ihrer selektiven Bedeutung nicht zu unterschätzenden materialen Voraussetzungen des Forschungsprozesses betreffen neben dem zum Teil desolaten Archivierungszustand der Quellen und der schwierigen Beschaffung von Literatur vor allem die sprachlichen Barrieren sowie die geringe Dichte thematisch relevanter Sekundärliteratur. Die Filterwirkung von Sprachbarrieren zeigt sich bei der Erforschung der europäischen Erwachsenenbildungslandschaft insbesondere in der starken Konzentration auf England, Frankreich und die deutschsprachigen Länder, wohingegen Untersuchungen über die Mittelmeer- und Ostblockstaaten, aber auch über Skandinavien, die durch originäre Quellenstudien gesättigt sind, Seltenheitswert besitzen. Die von der jeweiligen inländischen Forschung zum Teil nur mangelhaft geleistete Aufarbeitung der Quellen bzw. die großen Forschungslücken insgesamt hängen dagegen mit dem geringen Institutionalierungs- und Akademisierungsgrad der Erwachsenenbildung in den meisten europäischen Ländern zusammen.

Eine zweite Schwierigkeit liegt in der extremen Heterogenität des Feldes und der darauf bezogenen Begriffe. Diese Schwierigkeit hängt mit der Gegenstandskonstituierung von Erwachsenenbildung selbst zusammen, damit nämlich, daß die erwachsenenbildnerische Praxis nicht als problemlos profilierter Untersuchungsgegenstand dem Forscher entgegentritt, sondern erst über Definitionen und Begriffsabgrenzungen als solche konstituiert wird (Tietgens 1981, S. 137 ff.). Das Definitionsproblem: was ist Erwachsenenbildung, was will man unter Erwachsenenbildung subsumieren, korrespondiert daher mit einer Vielzahl von Begrifflichkeiten, die auf sehr unterschiedliche Weise und mit sehr verschiedenen Schwerpunktsetzungen Teilbereiche aus der Gesamtheit möglicher als Erwachsenenbildung definierbarer Kulturleistungen herausheben. Schon in Deutschland sind der begriffliche Wandel von *Nationalerziehung* über *Volksbildung* und *Erwachsenenbildung* zu *Weiterbildung* (Knoll/Künzel 1980) und die damit verbundenen Differenzierungs-, Spezialisierungs- und Aussonderungsprozesse bei weitem nicht aufgearbeitet. Ebenso hat in Frankreich das sich zwischen soziokultureller Animation und beruflicher Fortbildung spannende Feld erwachsenenbildnerischer Praxis eine Fülle konkurrierender und sich ergänzender Begrifflichkeiten hervorgebracht (*éducation populaire, éducation continue, éducation des adultes, éducation extra-scolaire, andragogie, recyclage, promotion culturelle, promotion individuelle et collective, animation, activités socio-éducatives, organisation des loisirs*) (Trichaud 1968, S. 10). Diese terminologische Vielfalt, die auch in den anderen europäischen Staaten anzutreffen ist, wird noch zusätzlich dadurch kompliziert, daß neben die jeweiligen nationalen Termini Begriffe treten, die aus einem

internationalen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionszusammenhang heraus entwickelt worden sind, namentlich innerhalb der UNESCO und der OECD (*adult education, éducation permanente, recurrent education, lifelong learning*) (Günther 1982). Diese Disparität der Begriffe, deren Bedeutungsgehalt oft erst aus den spezifischen Ländertraditionen heraus verständlich wird, erschwert den forschenden Zugriff enorm und macht eine Terminologiearbeit dringend notwendig, die sowohl die identifizierbaren Phänomene den entsprechenden Begriffen zuordnet als auch die jeweiligen fremdsprachlichen Fachtermini aufeinander beziehbar macht (Jütte 1992).

Eine dritte Schwierigkeit – die konfigurative Strukturierung der Einzelelemente – besteht darin, daß Strukturen, Funktionsverschiebungen und Prozeßverläufe von Erwachsenenbildung nur dann adäquat analysiert werden können, wenn die institutionellen Ausprägungsformen erwachsenenbildnerischer Tätigkeit zu der Bildungsverfassung und der Bildungsstruktur eines Landes, einer Region oder einer Stadt insgesamt in Beziehung gesetzt werden. Bei einer derartigen Relationierung sind einerseits die vielfältigen Aufgaben von Erwachsenen-/Volksbildung – Alphabetisierung, fachliche Kenntnisvermittlung, kulturelle Teilhabe, politische Bildung, Freizeitgestaltung – zu berücksichtigen, deren institutionelle Verortung zumeist im Spannungsfeld zwischen öffentlicher Beschulung und privater Vereinstätigkeit erfolgt.

Andererseits ist bei dieser Fokussierung auf das Gesamtgefüge der volksbildnerisch relevanten Institutionen auch die Rolle der staatlichen Organisationsvorgaben, der kommunalen Leistungsverwaltung oder der sozialen Bewegung in den Blick zu nehmen, deren jeweiliger Ausprägungsgrad wiederum den politischen, sozialen und wirtschaftlichen Rahmendaten entspricht. Ebenso kommt in diesem Faktorengefüge der Vorbildfunktion und Prägekraft semantischer Traditionen mit ihren nachhaltigen Auswirkungen auf das Bildungsgeschehen eine erhebliche Bedeutung zu. Der deutschen Bildungssemantik, deren enorme soziale Prestigewirkung u.a. in der Verkoppelung von Bildung und Berechtigung und damit in der Zuteilung gesellschaftlicher Positionierungschancen auf der Basis formaler Bildungsabschlüsse wurzelt, entsprechen in anderen Ländern semantische Traditionen, die nicht immer einem bildungsphilosophischen oder bildungspolitischen Umfeld entspringen: die *folkelighed* in Dänemark, die *laïcité* in Frankreich, die *catolicidad* bzw. *hispanidad* in Spanien. Die Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Elemente – volksbildnerisches Institutionengefüge, Bildungsverfassung, soziale Anbindung, semantische Traditionen und politisch-wirtschaftliche Rahmendaten – und ihre Zusammenfügung zu einer stimmigen Konfiguration setzen allerdings eine enorme Quellen- bzw. Literaturarbeit und eine theoriegeleitete Dimensionierung des Untersuchungsfeldes voraus – Maßgaben, die sowohl zeitliche als auch finanzielle Ressourcen verlangen.

3. Zugänge

Abschließend möchte ich kurz drei Zugangsmöglichkeiten historisch-vergleichender Erwachsenenbildungsforschung skizzieren, die mir erfolgversprechend scheinen.

Ein *institutionengeschichtlicher* Zugang bietet sich bei der Erforschung der Universitätsausdehnungsbewegung an, die trotz einer starken gesamteuropäischen Ausrichtung in den verschiedenen Ländern recht unterschiedliche Ausprägungsformen und institutionelle Verstetigungen hervorgebracht hat. In England begründet sie die universitäre – intra- und extra-murale – Erwachsenenbildungstradition liberaler Prägung (*university extension*) (Künzel 1974), in Deutschland wird sie über die Institutionalisierung der *volkstümlichen Hochschulkurse* zum Wegbereiter allgemeiner, wissenschaftsorientierter Erwachsenenbildung (Keilhacker 1929), in Frankreich setzt sich das Modell der Volksuniversitäten (*universités populaires*) durch, das nach der kurzen Blütezeit im Gefolge der Dreyfusaffäre jedoch bald seine Breitenwirkung verliert (Mercier 1986), in Spanien kommt es nach dem doppelten Vorbild von England und Frankreich sowohl zur Etablierung von Hochschulkursen (*extensión universitaria*) als auch zur Gründung von Volksuniversitäten (*universidades populares*), die beide nach einem kurzen Höhepunkt um die Jahrhundertwende ebenfalls rapide an Bedeutung verlieren (Tiana Ferrer 1985). Die interessante Frage, warum die Universitätsausdehnungsbewegung in Frankreich und Spanien versiegt, sich in Deutschland und England jedoch institutionell verstetigt, ist im Rahmen einer strikten Institutionenanalyse jedoch nicht zu klären, sondern verlangt eine Erweiterung in Richtung bildungs- und sozialgeschichtlicher Forschung (Seitter 1993a).

Für die Erforschung des bürgerlich-liberalen Reformismus, des kirchlichen Konfessionalismus und der Arbeiterbewegung, die im 19. und 20. Jahrhundert überall in Europa zu den dominierenden Sozialbewegungen gehörten, bietet sich ein *sozialgeschichtlicher* Zugang an. Die Bildungsarbeit dieser drei Milieus gestaltete sich je nach ideologischer Ausrichtung, Legalität der politisch-sozialkulturellen Aktivitäten, Stärke der rekrutierten Anhängerschaft etc. sehr unterschiedlich. So brachte beispielsweise die Arbeiterbewegung im englischen Trade-Unionismus, innerhalb der deutschen Sozialdemokratie, bei den französischen Sozialisten und Anarchosyndikalisten und innerhalb der regional und ideologisch stark fraktionierten spanischen Arbeiterschaft (Reformisten, Sozialisten, Anarchisten, Lerrouxisten, Blasquisten) sehr unterschiedliche Versuche hervor, durch Unterricht, Schulung, kulturelle Aktivitäten und politische Bildung die erwachsene Klientel gemäß den eigenen ideologisch-institutionellen Prämissen zu sozialisieren: die zwischen den Universitäten und der Arbeiterbewegung vermittelnde Bildungsarbeit der *Workers' Educational Association* (England: Kelly 1962, S. 243 ff.), die sozialdemokratischen Bildungsausschüsse, Partei- und Gewerkschaftsschulen (Deutschland: Scharfenberg 1984, S. 90 ff.), die anarcho-syndikalistischen Arbeiterbörsen und Arbeiteruniversitäten (Frankreich: Terrot 1983, S. 130 ff.) sowie die sozialistischen Volkshäuser und laizistisch-rationalistischen Schulen (Spanien: Tiana Ferrer 1992, S. 361 ff.). Insgesamt weist der Forschungsstand über diese drei Sozialmilieus noch erhebliche Lücken auf, wenngleich in bestimmten Teilbereichen schon umfangreiche Datenmengen vorliegen.

Der *differenzierungstheoretische* Zugang schließlich eignet sich für die Herausarbeitung nationaler Verlaufstypiken von Erwachsenenbildung, die sich in charakteristi-

schen Funktionsverschiebungen und institutionellen Entflechtungsprozessen niederschlagen. Den theoretischen Bezugspunkt einer derartigen Analyse kann die Erzeugung, Verstetigung und Reproduktion allgemeiner Kommunikationsfähigkeit als Prämisse und Folge funktional differenzierter Gesellschaften abgeben. Die Rekonstruktion des Komplementär- und Kompensationsverhältnisses der beiden Hauptagenten für die institutionelle Betreuung dieser basalen Aufgabe – die öffentliche Schule und das private Vereinswesen – ermöglicht Differenzbildungen entlang den Begriffspaaren *privat-öffentlich*, *polyfunktional-spezial*, *entgrenzt-systemisch*. So steht beispielsweise die Strukturtypik deutscher Erwachsenenbildung mit einem starken Anteil systemisch organisierter, öffentlich-staatlicher und inklusiv-allgemein zugänglicher Erwachsenenbildung in starkem Kontrast zur spanischen Erwachsenenbildung, die einen großen Anteil partikularer, privater, milieubezogener und polyfunktional organisierter Erwachsenenbildung aufweist (Seitter 1993b). Eine derartige Rekonstruktion von bis in die Gegenwart reichenden Strukturtypiken hat über die historisch-vergleichende Kontrastierung hinaus den großen Vorteil, daß sie auch die aktuellen, von Land zu Land unterschiedlich gelagerten Diskussionschwerpunkte verständlich machen kann.

Literatur

- Günther, U.: Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion. Köln 1982
- Jütte, W.: Übersetzungsbezogene Terminologearbeit als Herausforderung für die Weiterbildungsforschung. In: Report 30 (1992), S. 46–55
- Keilhacker, M.: Das Universitätsausdehnungsproblem in Deutschland und Deutsch-Österreich. Stuttgart 1929
- Kelly, T.: A History of Adult Education in Great Britain. Liverpool 1962
- Knoll, J.H./Künzel, K. (Hrsg.): Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung. Köln, Wien 1980
- Künzel, K.: Universitätsausdehnung in England. Stuttgart 1974
- Mercier, L.: Les universités populaires: 1899–1914. Paris 1986
- Reischmann, J.: Zur Literaturlage der deutschen vergleichenden Erwachsenenpädagogik. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 16 (1988), S. 189–197
- Scharfenberg, G. (Hrsg.): Die politische Bildungsarbeit der deutschen Sozialdemokratie. Bd. 1. Berlin 1984
- Seitter, W.: Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen Traditionen. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993a) [im Druck]
- Seitter, W.: Volksbildung und Educación Popular: Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920. Bad Heilbrunn 1993b [im Druck]
- Terrot, N.: Histoire de l'éducation des adultes en France. Paris
- Tiana Ferrer, A.: The golden decade of the University Extension in Spain (1898–1909). In: Higher education and society. Bd. 2. Salamanca 1985, S. 688–701
- Tiana Ferrer, A.: Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898–1917. Madrid 1992
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981
- Trichaud, L.: L'éducation populaire en Europe. Bd. 1. Paris 1968

Geschichtsschreibung angesichts von Postmoderne und Konstruktivismus

Erwachsenenbildung seit 1945

1.

Ob man von einem Fortschritt der Erwachsenenbildung seit 1945 sprechen kann, ist eine offene Frage. Jedenfalls kann man ein kontinuierliches Wachstum registrieren: Die Weiterbildungsbeteiligung, die Zahl der Einrichtungen, die Programmangebote, die Prüfungen, die finanziellen Ausgaben haben ständig zugenommen. Erwachsenenbildung ist in den meisten sozialen Schichten zu einer Normalität geworden, auch wenn der Prozentsatz der Nichtteilnehmer/innen noch überwiegt. Dennoch ist Erwachsenenbildung nicht zu einem vollwertigen „quartären Sektor“ des öffentlichen Bildungssystems ausgebaut worden. Dies hängt nicht nur mit finanziellen Restriktionen zusammen.

Das Spektrum der Anbieter ist vielfältiger, pluralistischer, bunter geworden. Erwachsenenbildung hat sich „entstrukturiert“ und ist in benachbarte Subsysteme „eingesikert“: in das Arbeitsmarkt- und Gesundheitssystem, in den Tourismus und die neuen sozialen Bewegungen. Innerhalb der öffentlichen Erwachsenenbildung nehmen die Entgrenzungen zur Sozialarbeit, Lebensberatung und Therapie zu. „Vermischte“ Lebensläufe sind zur Regel geworden: Die 35jährige Hausfrau und Mutter studiert „nebenher“, Urlaub und Bildung vermischen sich, wenn in der Toscana Italienisch gelernt wird; der Handlungsreisende absolviert eine Lektion Französisch mit Hilfe einer Kassette auf der Autobahn. „Info-“ und „Edutainment“ liegen im Trend.

Wissenschaftliche Theorien wie der Konstruktivismus haben die Individualität und Eigenwilligkeit des Lernens Erwachsener verdeutlicht. Auch das Lernen in Institutionen und in lernzielorientierten Kursen ist selbstorganisiert, autopoietisch, lebensgeschichtlich geprägt und nicht lediglich eine Reaktion auf die Lehre. Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse spiegeln sich im Lernverhalten wider, auch wenn gerade deshalb der Kontakt mit Gleichgesinnten gesucht wird.

Die Verberuflichung der Erwachsenenbildung hat sich fortgesetzt, nicht aber die Professionalisierung. Die Zahl der hauptberuflich Beschäftigten in der Erwachsenenbildung – wenn auch häufig befristet – ist stetig gewachsen. Allerdings hat sich – im Sinne einer Profession – kein unverwechselbares Berufsbild mit einem spezifischen Qualifikationsprofil und einer gesellschaftlich anerkannten Identität entwickelt. Dies hängt u.a. mit der oben genannten Entstrukturierung zusammen. Dementsprechend hat die Theoriediskussion nicht zur Profilierung *einer* Theorie, sondern zu einem pluralistischen Spektrum und zu häufigem Wechsel von Theorieansätzen geführt (Siebert 1993). Dem entspricht die didaktisch-methodische Vielfalt der Bildungspraxis. Traditionelle „Buch- und Diskussions-Seminare“ sind nicht mehr der dominante

Veranstaltungstyp; kreative, körperorientierte, meditative, gruppensdynamische, erlebnisbezogene, biographische Angebote setzen sich auch in der „Provinz“ durch. Lernmittel mit Symbolgehalt sind Overhead-Projektor, Collage und Woldecke.

Während die theoretischen Entwürfe der 70er Jahre dem Aufklärungs- und Fortschrittsdenken der Moderne verpflichtet waren, enthält die gegenwärtige Erwachsenenbildung zunehmend postmoderne Merkmale, auch wenn viele dieser Phänomene nicht neu sind. In vereinfachter Gegenüberstellung:

Perspektiven (70er Jahre)

Trends (90er Jahre)

eigenständiges Paradigma der EB

Vielfalt und Wechsel theoretischer Versatzstücke

Planungs- und Steuerungsoptimismus

Selbststeuerung und Kontingenz

Orientierung an einer Bildungsidee

Bedeutungslosigkeit des Bildungsbegriffs

Vorrang „wichtiger“ Themen

Gleichwertigkeit aller Themen und Fachbereiche

gesellschaftlicher Fortschritt durch EB

Schadensbegrenzung und Krisenmanagement durch EB

homogene Zielgruppen

Individualisierung der Lernprozesse

Biographie als fortschreitender Emanzipationsprozeß

Autoritätsverlust der älteren/ Eltern-Generation

Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens

Pluralität unterschiedlicher Zugänge zur Wirklichkeit

Primat der Lernzielbegründung/-Formulierung

Aufwertung der Methodik und der Lernwege

Professionalität als Theorie-Praxis-Vermittlungskompetenz

„Allerweltqualifikationen“

Abgrenzung des quartären Sektors

Zerfaserung der EB

EB als Subsystem mit Eigenlegitimation

EB als Funktion anderer gesellschaftlicher Systeme

öffentliche Verantwortung

Marktprinzip

Von dem 40jährigen sozialistischen Modernisierungsexperiment auf deutschem Boden ist auch in der Erwachsenenbildung nicht viel übrig geblieben: ein geschlossenes Weltbild mit utopischen Versprechungen, ein dogmatisch verordnetes neues Menschenbild, ein unerschütterlicher technischer Fortschrittsoptimismus, ein einheitliches Bildungs- und Erziehungskonzept, eine zentralistische Planung und politische Kontrolle der Bildungsarbeit, eine bürokratische Übersteuerung der Erwachsenenbildung, die Überzeugung der Planbarkeit und Beeinflussung individuellen Bewußtseins, ein verbindlicher Lehrplan und Bildungskanon, ein Übergewicht zweckrationaler, dozentenzentrierter, kognitivistischer Methoden. Nach der „Wende“ galt dies alles schlagartig als überholt: Entmonopolisierung, Pluralität, Marktorientie-

rung, Dezentralisierung, Relativierung von Wahrheiten, Selbststeuerung, spielerische Lernmethoden, aber auch das modernistische Repertoire von Coaching, Consulting, Marketing, Controlling setzten sich in kurzer Zeit durch. Vereinfacht gesagt: Die zentralistisch-sozialistische Modernität ist von der marktwirtschaftlich-kapitalistischen Modernität abgelöst worden. Gemeinsam ist beiden Konzepten ein technologisches Denken.

Zu den Verlusten der „Wende“ gehört möglicherweise ein „Kulturverfall“. „Kulturelle Freizeitgestaltung“ wurde in der DDR staatlich gefördert. In den Buchhandlungen ist die Belletristik weitgehend durch Comics im amerikanischen Stil und alltagspraktische Ratgeberliteratur ersetzt worden.

In der empirischen Forschung, insbesondere in der BRD, lassen sich dreieinhalb Phasen unterscheiden, die sich selbstverständlich überlappen und vermischen:

- a) bildungssoziologische Untersuchungen insbesondere zur Weiterbildungsbeteiligung, vor allem zu schichtspezifischen Benachteiligungen,
- b) sozialpsychologische Kleingruppenforschungen über Kommunikationsprobleme und Interaktionen in der Erwachsenenbildung,
- c) individualpsychologische interpretative Studien über Identitätsveränderungen und Bildungsbiographien.
- d) Eine vierte, vom Konstruktivismus beeinflusste Phase zeichnet sich ab: die Rekonstruktion von individuellen Lernprozessen als selbstreferentielle, selbstorganisierte, „autopoietische“ Denkvorgänge.

2.

Dies ist mein Resumé zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland seit 1945 – geschrieben für ein Handbuch, das R. Tippelt herausgibt. Als ich den Text zur Korrektur lese, frage ich mich: Stimmt das eigentlich? Selbstverständlich kann ich die einzelnen Behauptungen durch Zitate und Statistiken belegen. Dennoch: Welche geschichtliche Wirklichkeit entspricht meinen Ansichten, welche Wirklichkeiten habe ich übersehen? Wie würden ein 20jähriger „Öko-Freak“, eine feministisch engagierte Studentin, ein Rentner, der regelmäßig die Volkshochschule besucht, ein Referent für Erwachsenenbildung im Kultusministerium, ein pensionierter Volkshochschulleiter, ein ehemaliges SED-Mitglied der DDR und ein Stasi-Opfer, jemand, der dem Zweiten Bildungsweg seine berufliche Karriere verdankt, und jemand, der einen Hauptschulkurs erfolglos abgebrochen hat, die neuere Geschichte der Erwachsenenbildung beschreiben? Mehr noch: Wie ändert sich meine persönliche Sicht?

Um Zusammenhänge und wenn schon keine Gesetzmäßigkeiten, so doch zumindest Trends zu erkennen, benötigt man zeitliche, räumliche und auch emotionale Distanz, sonst erkennt man den Wald vor lauter Bäumen nicht. So erhellend und veranschaulichend die Berichte von Zeitzeugen sind – ihnen allein sollte die Geschichtsschreibung nicht überlassen werden. Aber ist eine emotionslose Betrachtung deshalb „objektiver“?

Solche Zweifel an der Objektivität der Historiographie und an der geschichtlichen Wirklichkeit und Wahrheit sind nicht neu. Sie sind jedoch in der letzten Zeit durch die Diskussionen über die Postmoderne und den Konstruktivismus zugespitzt worden. Seine Erkenntnisse gelten auch für Menschen, die in dem Wissenschaftssystem ihr Geld verdienen. D. Lenzen faßt die Prinzipien des Konstruktivismus wie folgt zusammen:

- „1. Das menschliche Gehirn ist operational und semantisch abgeschlossen. Es kann Wirklichkeit nicht repräsentieren, sondern nur konstruieren.
2. Bei der Herstellung von Wahrnehmung als Interpretation und Bedeutungszuweisung interagiert das Gehirn mit seinen inneren Zuständen.
3. Beobachtung ist aus Unterscheidungen assimilierte, sprachliche Beschreibung.
4. Die Realität als wissensunabhängiger Bezugsgegenstand ist eine Fiktion. Die kognitiven Konstruktionen der Beobachter sind nicht hinsichtlich ihres empirischen Gehalts (Wahrheit), sondern hinsichtlich ihrer Orientierungsleistung für menschliches Leben zu beurteilen“ (Lenzen 1992, S. 81).

Erkennen, auch Geschichtsschreibung ist somit untrennbar mit der Lebensgeschichte des Betrachters verknüpft. Jede/r hat seine/ihre besondere, unverwechselbare Sicht geschichtlicher Ereignisse, und in jeder biographischen Phase ändern sich die Perspektiven und die Bewertungsmaßstäbe. Dies gilt insbesondere dann, wenn man an dieser Entwicklung handelnd beteiligt war und ist. Der Grundgedanke des Konstruktivismus „besteht also darin, daß kognitive Fähigkeiten untrennbar mit einer Lebensgeschichte verflochten sind, wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozeß des Gehens erst entsteht. Daraus folgt, daß meine Auffassung der Kognition nicht darin besteht, daß diese mithilfe von Repräsentationen Probleme löst, sondern daß sie vielmehr in kreativer Weise eine Welt hervorbringt, für die die einzige geforderte Bedingung die ist, daß sie erfolgreiche Handlungen ermöglicht: sie gewährleistet die Fortsetzung der Existenz des betroffenen Systems mit seiner spezifischen Identität“ (Varela 1990, S. 100).

Schon der „Symbolische Interaktionismus“ hatte darauf aufmerksam gemacht, daß unsere Wirklichkeit aus Deutungen und Bedeutungszuschreibungen besteht. Auf der Grundlage naturwissenschaftlicher neurophysiologischer Erkenntnisse geht der Konstruktivismus noch einen Schritt weiter, indem er das Gehirn biologisch als geschlossenes, „selbstreferentielles“ System begreift, das zwar mit der Außenwelt verbunden, aber dieser Umwelt gegenüber autonom ist. „Bedeutungszuweisung, Bewertung und Deutung neuronaler Prozesse erfolgen nach gehirnspezifisch entwickelten Kriterien, wobei frühere Erfahrungen, Emotionen (gesteuert vom limbischen System) und sensomotorische Aktivitäten eine große Rolle spielen“ (Schmidt 1992, S. 3).

Daß damit auch zeitgeschichtliche Daten und Ereignisse erst durch das erkennende Subjekt bedeutungsvoll werden, liegt auf der Hand. Die Kernthese lautet, daß unser Gehirn nicht eine vorhandene Wirklichkeit abbildet, sondern eine eigene Wirklichkeit erzeugt, die uns je individuell lebensfähig macht.

In einem anderen Zusammenhang macht H. Gerl auf die Eigendynamik und Verselbständigung unseres Denkens aufmerksam.

„Die ungewohnte Aufgabe und der Versuch des Nichtdenkens in der Meditation konfrontiert jeden Menschen mit der Erfahrung einer gewissen Hartnäckigkeit und Aufdringlichkeit, mit der sich seine Gedanken einfinden, ganz unabhängig davon, ob er sie haben will oder nicht ... (Gedanken) kommen und gehen, wie es ihnen selbst, und nicht etwa uns, beliebt“ (Gerl 1992, S. 71).

Hier berührt sich der Konstruktivismus mit dem Konzept der *Postmoderne*: Die individuelle Wirklichkeitserzeugung ist pluralistisch, d.h., unterschiedliche ästhetische, wissenschaftliche, körperliche Erlebniswelten stehen gleichberechtigt nebeneinander. Damit wird der Anspruch auf eine Überlegenheit wissenschaftlicher Erkenntnis, aber auch auf eine objektive, ontologische Wahrheit aufgegeben.

Dieser Paradigmenwechsel hat weitreichende lerntheoretische Konsequenzen. Wenn Lernen nicht primär eine „Informationsaufnahme“, sondern vor allem eine selbstreferentielle, d. h. selbstorganisierte, autopoietische Aktivität des Gehirns ist, muß die Wirksamkeit eines Frontalunterrichts sowie einer sach- und lernzielorientierten Didaktik noch mehr als bisher zugunsten einer Anregungsdidaktik relativiert werden. Empirische Belege für eine gewisse Resistenz erwachsener Lerner gegen die Lehre und für die individuellen Differenzen der Auseinandersetzung mit Bildungsangeboten hat vor allem Jochen Kade veröffentlicht (vgl. Kade 1992, S. 34).

Doch der Konstruktivismus löst die älteren Repräsentationsmodelle nicht ab, sondern ergänzt sie. F. Varela verwendet die Metapher, daß die kognitionstheoretischen Modelle „ineinander passen wie russische Puppen“ (Varela 1990, S. 120). Auch in diesem Fall müssen wir also eine Pluralität der Theorien annehmen.

Ist aus dieser postmodernen – konstruktivistischen – Sicht empirische wissenschaftliche Forschung überhaupt noch möglich und sinnvoll? K. Künzel bezeichnet die Annahme von objektiven Realitäten als „Metaphysik“: „Kaum strittig dürfte die ‚postempiristische‘ Erkenntnis sein, daß in einem für die Erforschung sozialer Welten relevanten Sinn Wissen sich eher als Produkt deutender und kommunikativer Handlungen und weniger eines von Entdeckungen darstellt“ (Künzel 1992, S. 31).

Pluralismus auch in den Wissenschaften ist kein Verlust, sondern eher eine Chance für die Freiheit der Wissenschaft. Zwar ist die Vorrangstellung wissenschaftlicher Erkenntnis relativiert worden, dennoch kann und sollte an dem Kriterium der Rationalität und an spezifischen Charakteristika gegenüber religiöser oder künstlerischer Wirklichkeitserfassung festgehalten werden. „Auch wenn kein objektives Maß für beste Problemlösungen zur Verfügung steht, gibt es in der Wissenschaft bewährte Kriterien gegen Beliebigkeit, angefangen von der logischen Konsistenz der Argumentation, der Einfachheit und Widerspruchsfreiheit der Theorie bis hin zur empirischen Überprüfung“ (Schmidt 1992, S. 8 f.).

Für die Erforschung der Bildungsgeschichte heißt das u.a.: Bemühen wir uns weiterhin um eine methodengeleitete Sammlung und kritische Interpretation geschichtlicher Daten, vor allem aber vergleichen wir unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen von „Akteuren“, „Beteiligten“ und „Außenstehenden“ der Erwachsenenbildung miteinander. Eine solche Perspektivverschränkung kann „transversale Vernunft“ auch in der Historiographie sinnvoll erscheinen lassen.

3.

Überblickt man die Geschichte der letzten 40 Jahre aus pragmatischem Erkenntnisinteresse, so erkennt man einige „hot topics“, die alle Wenden überdauert haben, wenn auch in zeitbedingten Variationen.

Dazu gehören das Verhältnis und die *Integration allgemeiner und beruflicher Bildung*. Diese Diskussion ist so alt wie die Pädagogik selber; sie beginnt in der Aufklärungspädagogik mit ihrer Erziehung zur „Industriosität“ und war in den Arbeiterbildungsvereinen (und generell in der sozialistischen und marxistischen Erziehungstheorie) noch unproblematisch. Diese Einheit wird – wie J. Dikau es in seiner Dissertation ausführlich belegt hat – vor allem in der Neuen Richtung der Weimarer Volksbildung problematisiert.

In der Nachkriegsgeschichte ist ein Perspektivwechsel festzustellen: Mußte bis in die 70er Jahre die berufliche Bildung noch gegen die höherwertige Allgemeinbildung in Schutz genommen werden, so wird seit den 80er Jahren die Notwendigkeit von Allgemeinbildung aus ihrem Nutzen für den Arbeitsmarkt begründet und „verteidigt“.

Verbunden mit einer Integrationsdiskussion ist – vor allem seit 1945 – die Frage nach dem Stellenwert und der Wirksamkeit *politischer Erwachsenenbildung* und die Klage über das politische Desinteresse großer Bevölkerungsschichten. Spätestens seit F. Borinskis „Weg zum Mitbürger“ (1954) gilt politische Bildung als das „Eigentliche“ der Erwachsenenbildung, so daß H. Tietgens schon in den 60er Jahren darauf aufmerksam machte, daß sich die Theoriediskussion zu 90% mit Themen beschäftigte, die in der Bildungspraxis allenfalls 10% ausmachten. Die aktuelle Diskussion – angeregt von K. P. Hufer u. a. – konzentriert sich auf die Vor- und Nachteile einer „Entgrenzung“ des Politischen und der politischen Bildung.

Die Frage nach der *schichtspezifischen Weiterbildungsbeteiligung* ist ein Dauerthema nicht nur der politischen Erwachsenenbildung. E. Weitsch fragt 1949 skeptisch, ob es tatsächlich eine „Volkshochschulbewegung“ gibt, und er plädiert – mit H. Lotze und später G. Schroers (1951) – für einen „Mut zur kleinen Zahl“. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen macht gleichfalls aus der Not eine Tugend, indem er die Erwachsenenbildung auffordert, sich den „aktiven Minderheiten“ in allen Sozialschichten zuzuwenden. Daß noch heute hier ein Problem steckt, zeigen allein schon die Zahlen der vom BMBW herausgegebenen Berichtssysteme Weiterbildung.

Literatur

Gerl, H.: Weiterbildung und Meditation. In: Report 30/1992, S. 68–76

Kade, J.: Innen und Außen. In: Report 30/1992, S. 34–39

Künzel, K.: Objektkompetenz – Weiterbildungsforschung als pragmatischer Diskurs. In: Report 30/1992, S. 23–33

Lenzen, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: ZS. f. Päd. 29. Beiheft 1992, S. 75–92

Schmidt, S.J.: Wissenschaft als ästhetisches Konstrukt? Hannover 1992 (mss.)

Siebert, H.: Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 1993

Varela, F. J.: Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt /M. 1990

Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte

Wer sich ein Bild von der Geschichte der Erwachsenenbildung machen will, hat es schwer. Es gibt kaum Gesamtdarstellungen, eher Mosaiksteine. Da sind Quellensammlungen zu lesen, die noch immer einer Auswertung harren, oder Institutionsgeschichten, die meist durch Jubiläen veranlaßt sind. Ebenso finden sich Lokalstudien oder Persönlichkeitsdarstellungen, die indes als akademische Abschlußarbeiten isoliert bleiben. Außerdem ist zwar mancherlei untersucht worden, wie es entstanden ist, kaum jedoch, wie es weitergewirkt hat. Als Gründe für die geringe Durchdringung der Vergangenheit werden gemeinhin die gesellschaftliche Randständigkeit der Erwachsenenbildung angegeben und die damit verbundene Quellenlage, die gerade noch eine Ideengeschichte, aber keine Realgeschichte erlauben. Schon die Abgrenzung des Untersuchungsfeldes bereitet Schwierigkeiten. Sie verleitet zu einer selektiven Betrachtungsweise. Insbesondere Horst Dräger hat des öfteren das „Gegenwartsdienliche“ der üblichen historischen Betrachtungen von Erwachsenenbildung kritisiert. Das Mißliche sehe ich allerdings nicht so sehr darin, daß, bildlich gesprochen, Geschichte als Steinbruch genutzt wird, sondern daß mit den Steinen nichts Neues entworfen, sondern sie einander vorgeworfen werden. Es setzen sich so dauerhaft wirklichkeitsverkürzende kontroverse Bilder fest, wie sie mit dem Gegeneinander von „Alter“ und „Neuer Richtung“ in der Weimarer Zeit ihren prägnanten Höhepunkt erreicht hatten. Noch heute bleibt die Wirkung der Erwachsenenbildung unter anderem deshalb begrenzt, weil die für sie Tätigen immer eher das Divergierende als das Konvergierende in der Kommunikation miteinander sehen (1). Damit geht das Anregungspotential, das auch in der Vergangenheit steckt, verloren, und das Rad wird immer wieder neu erfunden.

In Vergessenheit geraten ist zum Beispiel, daß schon Anfang des Jahrhunderts Franz Hitze als Mitbegründer des „Volkvereins für das katholische Deutschland“ die heute viel beredete Lebensweltorientierung im Blick hatte. Er war es, der schon 1902 dafür gesprochen hat, daß „die Bildungsbestrebungen zweckmäßig an das anknüpfen, was dem Vorstellungs- und Erfahrungskreis des Arbeiters am nächsten liegt“ (Hitze in Benning 1973, S. 101f.). Ähnlich war es bei Alfred Mann, dem letzten Vorsitzenden des Reichsverbandes der Volkshochschulen vor 1933, wenn er von „Denkmotiven“ als erwachsenendidaktischer Kommunikationsbasis spricht, die „überzeitliche und zeitliche Momente des Denkens umspannen, das System der Normen des Gedankens und die psychologischen Antriebskräfte des Denkens“ (Mann 1948, S. 52).

An Kontinuitätssignalen hat es also nicht gefehlt. Wenn ihnen nicht gefolgt wurde, fragt es sich, wie dies zu interpretieren ist. Sowohl ein gesellschaftlich-politisches als auch ein didaktisch-methodisches Moment scheinen dabei eine Rolle gespielt zu

haben. Unter dem ersten Aspekt ist das Auffallende, daß die beiden Zitierten ein Opfer der schematischen Rechts-Links-Vorstellungen geworden sind. Während sie nämlich von Rechten als Linke angesehen wurden, zählten diese sie jeweils keineswegs zu den Ihren. Hitzes gesellschaftskritische Einstellung war christlich begründet und Manns Sichtweise in der bürgerlichen Aufklärung verankert. Unter didaktisch-metho- dischem Aspekt verlangten ihre Leitgedanken zudem eine professionelle Kompe- tenz, die sich nicht so schnell entwickeln konnte, ja, die bis auf den heutigen Tag nur wenig entwickelt ist. Gerade da, wo man realitätsnah sein wollte, gab es also Realisierungsschwierigkeiten. Erst recht mußten sie bei weitreichenden und tiefgrei- fenden Zielvorstellungen eintreten. Andererseits lassen sich bei genauem Hinsehen vereinbare Vorstellungen gerade da erkennen, wo die großen Kontroversen überlie- fert sind.

Beispielsweise gelten Johannes Tews und Robert von Erdberg als die großen Antipoden der Erwachsenenbildung im ersten Viertel dieses Jahrhunderts. Es ist ein kontrastives Geschichtsbild entstanden, das verselbständigt weiter gewirkt hat. Bei Rückgriff auf Originaltexte wird dies jedoch fragwürdig. Zur Mitte ihrer Tätigkeitszeit haben beide während der gleichen Veranstaltung ihre Entwürfe entwickelt (vgl. Gesellschaft ... 1913). Heute unbefangen nachgelesen, zeigt sich eine überraschen- de Nähe des Denkens. Dies gilt gerade auch für den Hauptstreitpunkt, den Bildungs- begriff und die damit verbundenen Ziele. „Ihrem wirklichen Wesen nach ist Bildung etwas Inneres, innere Kraft und inneres Leben“ (ebd., S. 3). Dieser Satz, den wir nach der Rezeptionsgeschichte Erdberg zurechnen würden, steht gleich am Anfang bei Tews. In ähnlicher Weise scheint eine wenig spätere Aussage von Tews: „Ob in den Volks-Bibliotheken gute oder schlechte Bücher viel oder wenig verlangt werden, hängt weniger von dem Verlangen an sich ab als von der Tüchtigkeit des Bibliothe- kars“ (ebd., S. 33), durchaus den Vorstellungen von Erdbergs bibliothekarischem Mitstreiter Walter Hofmann zu entsprechen. Bei der gleichen Veranstaltung hat Erdberg Bildung als „Intensitätsverhältnis zur Kultur“ definiert und zur Erläuterung gesagt: „Wobei ich unter Kultur die Gesamtheit dessen verstehe, was durch schöp- ferische Anlagen der Menschen an geistigen und kulturellen Gütern und Erkennt- nissen hervorgebracht worden ist und hervorgebracht wird. Intensitätsverhältnis nenne ich aber ein Verhältnis, das sich nicht auf oberflächliche Kenntnisnahme beschränkt, sondern den Erscheinungen der Kultur einen bildenden, formenden Einfluß auf unser innerstes Wesen einräumt, das sich innerlich mit den Dingen auseinandersetzen, sich über sie erheben will, indem es sie innerlich verarbeitet, zu Bildungs- und Persönlichkeitswerten umwandelt“ (ebd., S. 203). Das ist durchaus dem verwandt, was vorher von Tews zu hören war und nachzulesen ist.

Es wäre zu überprüfen, warum gerade das spätere Spannungsverhältnis zum Überschatten unseres Geschichtsbildes geführt hat. Vorerst läßt sich nur sagen, daß es zu dem Bild über die „Zerrissenheit“ der Weimarer Zeit paßt. Damit ging aber im Falle der Erwachsenenbildung die Erinnerung an die Geschichte weitgehend verlo- ren und ebenso das Interesse daran, ihre Geschichtlichkeit wiederzuerkennen. In

rückblickenden Darstellungen von Teilbereichen dieser Zeit wird eher isoliert pointiert als ergänzend argumentiert. Dieser bereichsübliche Umgangsstil verhindert, daß ein Professionsbewußtsein entsteht, das immer auch von einem Geschichtsbewußtsein lebt. Das aber kommt den Mächtigen in Politik und Verwaltung entgegen, die Angst davor haben, es könnte der Anspruch auf eine autonome Erwachsenenbildung erhoben werden, weshalb Professionalität als unbezahlbar hingestellt wird.

Was nach 1945 von der Vergangenheit der Erwachsenenbildung übernommen wurde, ist vornehmlich die Art ihrer ungeschichtlichen Selbstdarstellung. Das kommt in der Form zum Ausdruck, wie über ihre diversen „Wenden“ gesprochen wird. Diese sind letztlich Ausdruck dafür, daß Erwachsenenbildung immer noch nichts Selbstverständliches ist, daß sie sich immer wieder neu legitimieren muß. Daraus folgt dann ein Sich-Klammern an vordergründige gesellschaftlich-politische Trends und an die Modewerte in Wissenschaft und Publizistik. So ist auf dem Papier viel von Wenden zu lesen, die sich in gleichem Maße in der Erwachsenenbildungswirklichkeit nicht wiederfinden. Zwar sind im Angebot Akzentverschiebungen festzustellen, aber das vorher Übliche ist deshalb nicht verschwunden, obwohl es in der Selbstdarstellung theoretisch abgewertet wird. So verfehlt war die Vergangenheit offenbar nicht, wie es in der Gegenwart gerne hingestellt wird. Aber diese Denkfigur scheint es zu rechtfertigen, von einer intensiveren Beschäftigung mit der Geschichte abzusehen. Damit wird jedoch die vielberufene Balance von Zukunftsblick, Lebensnähe und Sicherung der Tradition unmöglich. An die Stelle von Aktualität und Kontinuität treten Hektik und Erstarrung, unbedachte Betriebsamkeit und Nicht-mehr-Erkennen, wie Überliefertes weitergeführt werden kann.

All dies mag bei denen noch begreiflich sein, die in der täglichen praktischen Arbeit der Erwachsenenbildung stehen und damit unter einem Handlungsdruck, der von konträren Bedingungs- und Einwirkungsfaktoren bestimmt ist. Das gestörte Verhältnis zur Geschichte wird so allmählich zu einem Unverhältnis. Nicht so leicht einzusehen ist, wenn Ähnliches auch in den Kreisen festzustellen ist, die in Forschung und Lehre mit Problemen der Erwachsenenbildung zu tun haben. Dies mit deren Komplexität und Erschliessungsschwierigkeiten zu erklären, liegt zwar nahe, aber diese Umstände könnten gerade ein Anreiz sein, zumal hier forschungsmethodische Standards weniger hinderlich sind als bei empirischen Studien. Der auch zu hörende Einwand, es werde doch allenthalben Praxisnähe gefordert, läßt eher auf Mißverständnisse schließen. Denn die Praxisnähe beweist sich nicht durch reflexionsfreies Beobachten oder durch Sinnieren mit methodischer Beliebigkeit, sondern durch Versuche, mit begrenzten Mitteln reflektierend, fragend in begrenzte Realität einzudringen, wozu auch die geschichtliche Vergangenheit gehört. Es gibt aber auch ernstzunehmende Hinderungsgründe, die von einer intensiven Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung abhalten, die noch kaum thematisiert werden. Dazu wäre eine Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Möglichkeiten, sich der Vergangenheit zu vergewissern, notwendig. Sie ermöglicht ein intensiveres Eindringen in die Geschichte und das Erkennen von Geschichtlichkeit. Um dies aber

sollte es gehen, und das Moment der Geschichtlichkeit ist das, was bei den vorliegenden historischen Darstellungen meist zu kurz kommt.

So weit es der Umfang erlaubt, möchte ich hier auf drei Erscheinungen aufmerksam machen, die mir als nicht immer bewußte hemmende Momente für historiographische Versuche, die dem Geschichtlichen der Erwachsenenbildung gerecht werden, erscheinen. Es sind:

- die Neigung zur semantischen Verkürzung
- der Enttypisierungsschock
- die wechselseitige Steigerung von Fixierungszwang Realitätssuggestion.

Für den ersten Problemkomplex führe ich ein selbstkritisches Beispiel an. Des öfteren benutze ich zur Charakterisierung von Tendenzen der Erwachsenenbildung insbesondere für die Zeit von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg den Begriff der Zählung als eine ihrer direkten oder indirekten Funktionen. Ihr dient, so meine Sicht, das Streben nach „Veredelung“. Nun gibt es in der genannten Zeit kaum eine Zielsetzungsformulierung, die so häufig vorkommt wie die des „Veredelns“, und zwar in den verschiedensten Zusammenhängen. Zu welchen unterschiedlichen Bedeutunghöfen sie geführt haben, ist von mir nicht berücksichtigt. Welches Bild der Zeit aber würde entstehen, wenn jemand dem Wortgebrauch des Veredelns in all seinen Verzweigungen nachgehen würde? Es würde der Vergangenheit gerechter, und es würde für uns die Vergangenheit verständlicher.

Mit „Enttypisierungsschock“ ist gemeint, daß wir aus verschiedensten Gründen dazu neigen, die Fülle des historischen Materials, das uns zur Verfügung steht, zu gliedern (2). Es dient dies dem Verstehen für sich selbst und dem Mitteilen gegenüber anderen. Eine nachvollziehbare, begründete Typisierung wird daher auch allgemein akzeptiert und in der Wissenschaftsdiskussion weitergeführt. Je näher man aber an die historische Wirklichkeit heranrückt, je vielfältiger das Einzelwissen wird, je mehr vom Alltäglichen dabei bekannt wird, um so weniger ist noch zu übersehen, daß die Realität verschwommener ist als das Bild, das wir uns von ihr machen. Differenztheoretische Annahmen erweisen sich dann oft als nicht mehr haltbar. Ein weiteres intensiveres Heranarbeiten scheint nur ein tieferes Verstricken in nicht mehr verortbare Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge mit sich zu bringen, was nicht ergiebig ist.

Es sind damit generelle Schwierigkeiten im Umgang mit der Geschichte angesprochen, die allerdings für die Erwachsenenbildung noch besonderes Gewicht haben, weil sie an der Geschichte des Mentalen mehr interessiert sein muß als an der von Ereignissen. Peter Heintel hat das hier Gemeinte auf den Punkt gebracht, wenn er darauf verweist, „wie schnell eine oft nur nominalistisch gemeinte Bezeichnung zum inhaltlichen Korsett wird“ (Heintel 1975, S. 13). Damit ist ein Problem angedeutet, das auf den Konstruktcharakter der Kommunikation verweist. Er ist nicht nur für die direkte Interaktion in der Erwachsenenbildung relevant. Für das Reden über Geschichte der

Erwachsenenbildung bedeutet er vielmehr den Hinweis auf einen Faktor, der maßgeblich an dem gestörten Verhältnis, von dem hier die Rede war, beteiligt ist. Im Rezeptionsprozeß kommt es immer wieder zu Formen der Verdinglichung. Einmal Gesagtes wird aus seinem Kontext gelöst, das damit Gemeinte gerät aus dem Bewußtsein. Etwas von dieser unzutreffenden Fixierung muß trotzdem eine Scheinrealität für die Kommunikation suggerieren. Das macht verständlich, warum Begriffe sich so oft verselbständigen, insbesondere wenn sie eine zusammenfassende Funktion haben. Die Nuancierungen des Entstehungszusammenhangs gehen dabei verloren, was besonders nachteilig wird, wenn Diskurse in Kontroversen umschlagen, die dem jeweils Gegenteiligen keine Berechtigung zuerkennen. Es hilft hier nur, bewußt zu machen, daß wir nicht über Geschichte reden können, sondern nur über Geschichtsbilder. Allerdings dürfte dies auch die Voraussetzung sein, in der Erwachsenenbildung über das gestörte Verhältnis zur Geschichte hinauszukommen, eine Chance zu haben, sich mit ihr unbefangen und zugleich auf das Spezifische achtend zu befassen.

Anmerkungen

- (1) Noch in der letzten Nummer des Report findet sich dafür ein Beispiel, wenn J. Kade seinen Beitrag mit dem ersten Satz im Kontrast zur „Einheitsformel der Teilnehmerorientierung“ einleitet, obwohl im folgenden gerade eine Spezifizierung dazu geboten wird.
- (2) Wirtz, R.: Lese-Erfahrungen und mündliche Geschichte. In: Sozialwissenschaftliche Studien 3, 1986, S. 40. Das hier angesprochene Phänomen ist aber nicht an oral history gebunden.

Literatur

- Benning, A.: Quellentexte Katholischer Erwachsenenbildung. Paderborn 1973
- von Erdberg, Robert: Volkstümliche Vortragskurse. In: Gesellschaft ..., a.a.O.
Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung (Hrsg.): Volksbildungsfragen der Gegenwart.
Berlin 1913
- Heintel, P.: Über den Umgang mit Geschichte. In: Herwig, W./Brunner, K. (Hrsg.): Vorschläge
für ein Studium der Geschichte. Salzburg 1975
- Mann, A.: Denkenden Volk, volkhaftes Denken. Braunschweig 1948 (Frankfurt/M. 1928)
- Tews, J.: Bedeutung und Stand der freiwilligen Bildungsarbeit. In: Gesellschaft ..., a.a.O.

Dokumente

Klaus Senzky

Erwachsenenpädagogische Theoriebildung – Zur Ausgangslage nach 1945*

Eine materielle Not ungeahnten Ausmaßes und dazu die psychischen Folgewirkungen der nationalsozialistischen Herrschaft – das waren, auf den einfachsten Nenner gebracht, die Probleme, mit denen sich die deutsche Erwachsenenbildung in den ersten Nachkriegsjahren auseinanderzusetzen hatte.

Der organisatorische Wiederaufbau ihrer Einrichtungen ging zwar, gemessen an den Umständen, erstaunlich rasch vonstatten, doch als der äußere Rahmen geschaffen war, ergaben sich neue und zunächst so nicht erwartete Schwierigkeiten: Wer gehofft hatte, auch in theoretischer Hinsicht auf das zurückgreifen zu können, was man bis 1933 an Ziel- und Aufgabenerkenntnissen gewonnen hatte, sah sich enttäuscht eines anderen belehrt.

Bemerkenswerterweise entdeckte zuerst die Praxis, daß die überlieferten Auffassungen die veränderte Wirklichkeit nicht mehr zureichend zu treffen vermochten (1).

Dies galt vor allem für jene Bestrebungen, die, generationsbedingt, die Vorstellungen wiederaufnehmen wollten, die die „Neue Richtung“ nach der Jahrhundertwende entwickelt und Anfang der zwanziger Jahre in der Volkshochschulbewegung als richtungweisend hatte durchsetzen können. Für diese Tradition war der Kern der erwachsenenpädagogischen Arbeit eine „geistgestimmte“ (2) Volksbildung, die jetzt vorwiegend in zwei Positionen ihren Ausdruck fand. Die eine, etwa repräsentiert durch Ludwig von Rudolph (3), schlug vor, sich am kulturidealistischen Erbe der deutschen Klassik und damit an der Verbindung von *Geist und Kultur* zu orientieren (4). Kennzeichnend für diese Auffassung war die Einbeziehung von Wissenschaft und Kunst bei betonter Enthaltsamkeit gegenüber jedweddem Machtstreben. Die andere Richtung, die in der Nachfolge Robert von Erdbergs insbesondere Werner Picht (5) vertrat, griff dagegen auf Gedanken der deutschen Romantik zurück, lehnte aber jede Allgemeinbildung als idealistischen Irrtum ab und bevorzugte in deutlicher Relativierung einer wissenschaftlichen Grundlegung ihrer Arbeit eine Verschmelzung von *Volk und Geist* (6).

Beide Positionen unterschieden sich vorrangig in der Einschätzung des Politischen. Für die klassisch-idealistische Sichtweise war nach den Erfahrungen des Dritten Reiches der oberste Richtwert die Würde des Menschen (7). Sie gebot im Sinne einer Sublimierung eine bedachtsame Zurückhaltung zwar nicht gegenüber der Politik schlechthin, wohl aber gegenüber ihrem gewalttätigen, „ungeistigen“ Mißbrauch. Die neoromantische Position zog aus den gleichen Erlebnissen der jüngsten Vergangen-

* Auszug aus: Pöggeler/Wolterhoff (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung (Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 8). Stuttgart u.a. 1981

heit eine weiterreichende Konsequenz. Für sie war alles Politische überhaupt die gefährlichste Bedrohung der personalen Existenz des Menschen (8), auf die sie setzte. Ihr verpflichtet, forderte sie von der Volks- und Erwachsenenbildung nicht eine Sublimation, sondern den kämpferischen Einsatz.

Ungeachtet dieses Unterschiedes bezogen sich beide Auffassungen auf die Notsituation der Nachkriegszeit, die den Vergleich mit den Anfangsjahren von Weimar nahelegen schien. Man hatte wiederum den Eindruck, von vorn anfangen zu müssen, übersah aber, daß die Geschichte keine solche Wiederholungen kennt. Der Zusammenbruch von 1945 ähnelte nur vordergründig dem von 1918, denn die Folgen waren diesmal nicht nur verheerender, sondern auch vor allem andersartiger.

Was die veränderte Situation ausmachte, war bei der Mehrheit der Bevölkerung eine Stimmungslage, die sich starr auf die Not des Augenblicks fixierte: Man verdrängte die Vergangenheit und sah sich zugleich aber auch jeder lebenswerten Zukunft beraubt. Die Folge war, daß die Entbehrungen in dem Maße, in dem sie zum Dauerzustand zu werden drohten, einseitig den Siegern angelastet wurden, die inzwischen zu Besatzungsmächten geworden waren. Die fatale Verschränkung von objektiver Not und deren subjektiv entlastender Bewertung glich insofern den Anfangsjahren der Weimarer Republik, doch sie unterschied sich von diesen in einem entscheidenden Punkt: Während damals eine Rückkehr zu den Vorkriegsverhältnissen noch denkbar und für viele sogar wünschenswert war, kam ein Zurück zum Nationalsozialismus diesmal für die meisten nicht mehr in Frage.

Weder die klassische noch die romantische Variante herkömmlicher Volks- und Erwachsenenbildung waren imstande, diesem mehrheitlich vorherrschenden Bewußtseinszustand aufgabenangemessen zu entsprechen. Beide verfehlten ihn auf jeweils ihre Weise: Die eine, indem sie unterschätzte, in welchem Maße die materielle Not die Weiterbildungsvorstellungen bestimmte und bestimmen mußte – die andere, indem sie übersah, in welchem Maße die romantisierende Zielvorstellung einer „Volks-Gemeinschaft“ nach den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus nunmehr unwiderruflich als diskreditiert empfunden wurde. Bedingt durch ihre Einschätzung des politischen Faktors, begünstigten beide Ansätze zudem ungewollt die in der Bevölkerung ohnehin weit verbreitete „Ohne-mich“-Einstellung.

Hinzu kam schließlich im Falle der klassischen Deutung eine distanzierte und im Falle der neoromantischen Position eine skeptische Auffassung von der Bedeutung der menschlichen Arbeit für die Bildung. Am weitesten ging auch in dieser Hinsicht wiederum Werner Picht, der erklärte, die Würde des Menschen wäre nicht aus der Arbeit als solcher ableitbar, denn die Arbeit trage ihre Würde nicht in sich selbst, sondern empfangen sie erst durch den Geist, in dem sie getan werde (10).

Mit dieser Einstellung, die das Scheitern derartiger Versuche an der Faktizität der Verhältnisse sowohl vor als auch nach der Währungsreform von 1948 erklärt, grenzten sich beide Richtungen gegen Vorstellungen ab, die nach 1930 in der deutschen Erwachsenenbildung eine erste „realistische Wende“ herbeigeführt hatten. Im Sinne der Prerower Formel von 1931 offen für die Lebenserfahrungen der Erwachsenenbildung (11) und damit auch für die Bedürfnisse der Berufs- und Arbeitswelt, verstand diese Position Erwachsenenbildung vorrangig als „soziale

Nothilfe“ (12), die, so beispielsweise Franz Mockrauer und Fritz Borinski, bewußt und im Unterschied zu idealistischen oder romantischen Verklärungen darauf abzielte, an der Erneuerung der politischen und sozialen Umwelt mitzuarbeiten (13).

Obwohl diese Richtung von ihrem Ansatz her geeigneter erschien, die materielle Notlage zu berücksichtigen, stieß auch dieser Versuch einer Wiederaufnahme und Fortführung realistisch begriffener Erwachsenenbildung auf Schwierigkeiten. Man bot zwar, was die Teilnehmer wünschten, indem man auf das einging, was dem einzelnen helfen konnte, „sich heraufzuarbeiten“ (14), aber die Anerkennung derartiger Lernbedürfnisse blieb gleichwohl problematisch, da sich die Teilnehmer mehrheitlich dem gleichfalls und im Unterschied zur kulturidealistischen und neoromantischen Auffassung geforderten politischen Engagement verschlossen. Was dem Lerneifer zugrunde lag, war, wie man betroffen erkennen mußte, beispielsweise keineswegs die Einsicht, daß jedes Beurteilen- und Bewertenkönnen im Sinne der wiedergewonnenen Meinungsfreiheit eine sichere Wissensgrundlage voraussetze. Ausschlaggebend für die Motivation zum Weiterlernen war für die Mehrzahl vielmehr die Art und Weise, in der die materielle Not erlebt wurde: Sie machte die Menschen, ohne daß sie deswegen unanständig sein wollten, egozentrisch und versperrte ihnen dadurch den Zugang zur gesellschaftspolitischen Wirklichkeit.

Der unverkennbare Eigennutz war neben den Trümmern ein Rest der Hinterlassenschaft des Dritten Reiches, das unablässig die Vorrangstellung des Gemeinnutzes betont hatte. Man empfand sich zwar im nachhinein eindeutig betrogen, war aber weder fähig noch willens, nach den Ursachen zu forschen. Dies erschwerte insbesondere die Wiederaufnahme einer weiteren Richtung, die sich 1931 mit Gertrud Hermes, Emil Blum und anderen Gleichgesinnten während einer vom Reichsausschuß für sozialistische Bildung nach Bad Grund einberufenen Tagung herausgebildet hatte. Diese Position – meistens als Gegenstück zur Prerower Formel verstanden – bekannte sich unmißverständlich zu einer politisch positionierten Fundierung der Erwachsenenbildung.

Aus praktischer Sicht betrachtet, war jede der vier erkennbaren Hauptrichtungen in den Grenzen ihrer Möglichkeiten bestrebt, die sachlichen und sozialen Implikationen der Nachkriegssituation zu erhellen und erwachsenenpädagogisch aufzuarbeiten. Angesichts von Demontage, Hunger, Wohnungsnot, Schwarzem Markt, politischer „Umerziehung“ durch die Sieger und deren Vorwurf einer Kollektivschuld aller Deutschen fiel dies ohnehin schwer. Deshalb ist es kaum möglich, mit zureichender Gewißheit auszumachen, was diese theoretischen Orientierungsversuche der Übergangszeit zwischen 1946 und 1949 auf Dauer tatsächlich hätten leisten können, zumal diese Ansätze sehr bald von der politischen Entwicklung überholt wurden: Die Währungsreform von 1948 und die manifest werdende Auseinanderentwicklung von Ost und West im darauffolgenden Jahr veränderten, gemessen an der Ausgangslage nach 1945, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung grundlegend.

Anmerkungen

- (1) Epstein, Else: Aktuelle und zeitlose Themen in der Bildungsarbeit. In: Freie Volksbildung 1 (1947), S. 115 ff.; Hünke, Anneliese: Staatsbürgerkunde – nicht gefragt. Ebenda S. 197 ff.; von Braunbehrens, Hermann: Ergänzungsbericht eines jüngeren Hohenrodters sowie Wirth, Eugen: Stellungnahme eines Vertreters der jüngsten Generation (zur ersten und einzigen Nachkriegstagung des Hohenrodter Bundes), in: Freie Volksbildung 2(1948), 5, S. 296 ff. bzw. 299 ff.; Picht, Werner: Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, Braunschweig 1050², S. 237.
- (2) Picht, Werner: Volk und Geist, in: Volkshochschule im Westen 3 (1951/52), S. 120.
- (3) Vgl. von Rudolph, Ludwig: Rede auf dem 1. Erlanger Volksbildungstag 1946, in: Freie Volksbildung 1 (1947), 2. S. 62 ff. sowie Brenner, Eduard: Volksbildung – ein Gebot der Stunde, ebenda S. 70 f., zur Wirkung vgl. Tietgens, Hans, in: Bilanz und Perspektive, Braunschweig 1968, S. 9, für den „auch nach 1945 der deutsche Idealismus prägender gewesen ist als die vielzitierte Reeducation“.
- (4) Kindt, Werner: Standortbesinnung in der Volksbildungsarbeit, in: Freie Volksbildung 1 (1947), 2, S. 91 ff. Picht, Werner: in: Das Schicksal der Volksbildung ..., a.a.O., S. 228, hielt dagegen die Verlagerung des geschichtlichen Auftrags der Deutschen auf Geist und Kultur für unhaltbar.
- (5) Ders., ebenda S. 219 ff.;
- (6) Ebenda, S. 216, 227.
- (7) Brenner, Eduard, a.a.O., S. 70.
- (8) Picht, Werner: Das Schicksal der Volksbildung ..., a.a.O., S. 240.
- (9) *(fehlt im Original)*
- (10) Vgl. Hünke, a.a.O., sowie Weinstock, Heinrich: Fragwürdigkeit und Notwendigkeit der deutschen Erwachsenenbildung heute, in: Die Sammlung 6 (1951), 10, S. 588; Picht, Werner: Das Schicksal der Volksbildung ..., S. 245 f.
- (11) Vgl. Prerower Formel vom 6.6.1931, nach 1945 erstmals wiederabgedruckt in: Freie Volksbildung 1 (1947), S. 101 f.
- (12) Borinski, Fritz: Kritische Bemerkungen zu Werner Picht, in: Volkshochschule im Westen 3 (1951/52), S. 9.
- (13) Ebenda.
- (14) Epstein, a.a.O., S. 200; vgl. Dikau, Joachim: Die Entwicklung der Erwachsenenbildung und ihrer Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung, in: Theorie und Praxis 7 (1974), 2, S. 347; vgl. ders.: Geschichte der Volkshochschule, in: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart u.a. 1975, S. 120

Einige Ergebnisse einer Untersuchung zu den Besonderheiten erwachsener Teilnehmer im Unterricht an der Volkshochschule Halle/Saale (Auszug)*

...

II. Die Untersuchung von Besonderheiten erwachsener Teilnehmer im Unterricht an Volkshochschulen

1. Die Ziele und die Methode der durchgeführten Untersuchung

Die Untersuchung (15) stellte sich das Ziel, die Besonderheiten des erwachsenen Teilnehmers zu erfassen. Dabei war zu beachten, daß auch der Erwachsene im Bildungs- und Erziehungsprozeß an einer Volkshochschule Mitglied einer kollektiven Gruppe, des Klassenverbandes, ist. Die Arbeit wurde besonders auf das Verhalten der erwachsenen Teilnehmer im Unterricht und die dabei auftretenden Merkmale ausgerichtet.

Diese Einengung erfolgte, weil der Unterricht der Hauptweg der Erziehungs- und Bildungsarbeit ist, weil das Problem der Lernfähigkeit und ihrer Entwicklung von besonderem Interesse für die Aneignung neuer Kenntnisse und Arbeitsfertigkeiten ist und weil die Frage der für die Ausbildung im Rahmen der Erwachsenenqualifizierung zulässigen Zeitkürzung für die Vermittlung gegebener Stoffeinheiten in der Praxis wohl am heftigsten umstritten ist. Entsprechend der marxistisch-leninistischen Grundauffassung von der Entwicklungsmöglichkeit auch des erwachsenen Teilnehmers kam es uns vor allem auf die Erfassung dieses Entwicklungsprozesses an. Demzufolge richteten sich die Untersuchungen von vornherein darauf, einmal das zu erfassen, was der Teilnehmer an Geformtsein mitbringt, womit wir also zu rechnen haben, wenn die Unterrichtsarbeit erfolgreich geplant und verwirklicht werden soll. Zum zweiten beobachteten wir den Entwicklungsprozeß, den der Teilnehmer unter dem Einfluß der Unterrichtsarbeit durchmacht. Aus dieser doppelten Zielstellung ergab sich für uns die Methode des Vorgehens bei der Untersuchung. Das erste Ziel – Erfassung des Geformtseins, welches der Teilnehmer mitbringt – wurde vorwiegend auf dem Wege von drei größeren schriftlichen Befragungen erreicht. Damit wurde hinreichend Material gewonnen zu folgenden drei Fragenkomplexen:

1. Ist der hier in zwei Klassen untersuchte sehr kleine Teilausschnitt repräsentativ für unsere Volkshochschule bzw. sogar für unser Stadtgebiet?
2. Wie brechen sich die Faktoren der objektiven gesellschaftlichen Entwicklung im Bewußtsein unserer Teilnehmer?
3. In welchen Beziehungen steht der Teilnehmer zum Volkshochschulbesuch, bzw. wie ordnet sich dieser Besuch in sein sonstiges Leben ein?

* aus: Herbert Schaller: Beiträge zur sozialistischen Erwachsenenbildung. Leipzig 1964

Das zweite Ziel – Erfassung der Entwicklung im Unterricht – wurde im Unterrichtsprozeß durch die Auswertung verschiedener schriftlicher Arbeiten, durch ständige Hospitationen im Fach Deutsch und durch Übernahme des Unterrichts im Fach Geschichte durch den Verfasser selbst erreicht.

Die bisher erwähnten Methoden wurden durch Explorationen und Rückfragen bei den Betrieben ergänzt. Um einen gewissen Anhaltspunkt dafür zu gewinnen, inwieweit die aus den zwei direkt betreuten Klassen gewonnenen Ergebnisse auf andere übertragen werden können, wurden die drei schriftlichen Befragungen auf alle Teilnehmer ausgedehnt, die zur Zeit der Untersuchung die systematischen Klassen unserer Volkshochschule besuchten. Das auf diese Weise gewonnene Material wurde bei der Aufbereitung von allgemeinen theoretischen und soziologischen Überlegungen ausgehend so gruppiert, daß es Aufschluß über gewisse Besonderheiten der erwachsenen Teilnehmer geben mußte. Diese Gruppierung wurde nach drei Gesichtspunkten vorgenommen. Der erste Gesichtspunkt war die Zugehörigkeit des Teilnehmers zu den Grundklassen in unserer Republik. Dabei zeigte sich, daß Vertreter der Klasse der Genossenschaftsbauern fehlten. Es konnte nur eine Trennung nach Arbeitern und Angestellten vorgenommen werden. Die Zuordnung erfolgte nach dem jeweils erlernten Beruf. Es ist völlig klar, daß es sich um zwei Gruppen ein und derselben Klasse handelte. Dennoch wirken hier viele, zunächst durch die Tradition bedingte und durch manche Besonderheiten des gegenwärtigen Arbeitsverhältnisses aufrechterhaltene Unterschiede.

Der zweite Ordnungsgesichtspunkt war die Unterscheidung von männlichen und weiblichen Teilnehmern. Allgemeine Unterrichtserfahrungen deuteten in die Richtung, daß zwischen den Teilnehmern entsprechend dem Geschlecht Leistungsunterschiede in den einzelnen Fächern auftreten würden.

Als letzte Gruppierung wurde die nach dem Alter der Teilnehmer vorgenommen. Es wurden die Teilnehmer bis zu 25 Jahren zusammengefaßt und die ab 26 Jahren. Daß diese Teilung ein Moment der Willkür enthalten mußte, war uns bewußt, gibt es doch in der Natur keine derart abrupten Übergänge.

...

2. Einige Unterrichtsergebnisse

Die erste schriftliche Befragung wurde mit Hilfe der allgemein üblichen Personalfragebogen durchgeführt, die von den sich für die systematischen Lehrgänge anmeldenden Teilnehmern ausgefüllt wurden. Insgesamt wurden dabei 837 Teilnehmer erfaßt. Die Auswertung der Fragebogen aller sich anmeldenden Teilnehmer und ihr Vergleich mit den Teilnehmern in den Fachschulvorbereitungsklassen bestätigte, daß diese Klassen durchaus repräsentativ für die Situation an unserer Volkshochschule sind. Selbstverständlich treten bei den einzelnen Punkten Abweichungen in den einen oder anderen Richtungen auf. Hier wurde auch das bereits erwähnte Problem des Anteils des älteren Teilnehmers, der übrigens in den Fa-Klassen höher lag und damit die Beobachtung der Altersunterschiede erleichterte, und das der weiblichen Teilnehmer sichtbar. Die Analyse der Fragebogen machte die starken Strukturver-

schiebungen in der sozialen Zusammensetzung unserer Bevölkerung sichtbar. Der Gesamtanteil der Arbeiter macht ca. 70 % aus, davon stammen nach der sozialen Herkunft nur 55,6 % aus einem Arbeiterhaus. Das beweist, wie sehr die Berufswahl von gesellschaftlichen Verhältnissen abhängt und wie sehr sich auch die kleinbürgerlichen Vorstellungen über eine Berufswahl überlebt haben, ohne deshalb schon tot zu sein. 39,4 % der Angestellten stammen aus einer Arbeiterfamilie, wobei berücksichtigt werden muß, daß 70,3 % der Angestellten weibliche Teilnehmer sind. Besonders deutlich wird die Strukturverschiebung an der Vorbildung der Teilnehmer. Nur 9,5 % der älteren Teilnehmer hatten Gelegenheit, sich eine „mittlere“ Schulbildung zu erwerben, während es immerhin 32,9 % der jüngeren Teilnehmer bereits vermochten.

...

Größte Sorgfalt wurde der Ermittlung der Gründe des vorzeitigen Abgangs der Teilnehmer gewidmet. Diese Ermittlung bezog sich auf die 66 Teilnehmer, die aus den drei Fachschulvorbereitungsklassen vor Abschluß des Lehrganges ausschieden. Die Ermittlung ergab folgende Werte:

Tabelle 11: Gründe des Ausscheidens

Grund des vorzeitigen Ausscheidens	insgesamt Teilnehmer	Anteil in %
Die Aufnahmeprüfung wurde an der Fachschule bestanden	13	19,5
Die Aufnahmeprüfung wurde nicht bestanden	5	7,5
Unechter Abgang (Übergang in andere Klassen oder Ausbildungssysteme)	8	12,2
Betriebliche Schwierigkeiten und mangelnde gesellschaftliche Hilfe	17	25,8
Eigene Schwächen des Teilnehmers	12	18,2
Erkrankung u.ä.	9	13,6
Unbekannt	2	3,2
	66	100,0

Hier wird vor allem sichtbar, wie entscheidend die Organisation gesellschaftlicher Hilfe für den Erfolg der Ausbildungsarbeit ist, denn die sogenannten eigenen „Schwächen“ hätten sicher auch in vielen Fällen überwunden werden können, wenn rechtzeitig gesellschaftliche Hilfe wirksam geworden wäre. Andererseits muß aber auch gesellschaftliche Erziehung wirksam werden, um den vorzeitigen Abgang nach Bestehen der Aufnahmeprüfung vor Beendigung der Ausbildung zu verhindern.

In die folgende Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung fließen auch die hier nicht weiter beleuchteten Punkte ein. Zu ihrer näheren Erläuterung bzw. Begründung muß auf die eingereichte Dissertation verwiesen werden.

3. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung, – auf deren enge Bezugsbasis hier noch einmal verwiesen sei, weshalb sie vorläufig nicht in größerem Maße verallgemeinert werden können –, gestatten es, die im Lehrbrief genannten Besonderheiten in nachstehender Weise zu präsentieren:

Auf Grund seiner Stellung im gesellschaftlichen Leben, insbesondere im Produktions- und Reproduktionsprozeß, als Werk­tätiger, ergeben sich folgende Besonderheiten:

1. Der Teilnehmer ist in *erster Linie* Werk­tätiger.
 - a) Seine (geistigen) Interessen und sein Streben sind vor allem auf die Lösung seiner beruflichen Aufgaben gerichtet, ihnen ordnet er sein Bildungsbemühen unter, Beruf und gesellschaftliche Tätigkeit sind die primären Bereiche seiner individuellen und gesellschaftlichen Bewährung.
 - b) Die berufliche Tätigkeit, die in der Regel vor der Unterrichtszeit liegt, verbraucht einen großen Teil der Kräfte und Energien, so daß er ermüdet und abgespannt ist.
 - c) Er kann – in der Regel in sogenannten Gesamtlehrgängen – auf Grund der Vordringlichkeit der Berufsarbeit einen Teil des Unterrichts nicht besuchen.
2. Das gesellschaftliche Bewußtsein, das Klassenbewußtsein des werk­tätigen Teilnehmers ist ausgeprägter.
 - a) Das gesellschaftliche Bewußtsein ist vielschichtige Ideologie, wobei die einzelnen Elemente den gesellschaftlichen und individuellen Entwicklungsprozeß widerspiegeln. Entsprechend der Klassenlage und der bisherigen Ausprägung des Klassenbewußtseins besitzen die einzelnen Elemente unterschiedliches Gewicht. Das gesellschaftliche Bewußtsein ist umso ausgeprägter, je aktiver der Teilnehmer bisher bereits in den gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß einbezogen worden ist.
 - b) Die im Bewußtsein der einzelnen Teilnehmer vorhandenen unterschiedlich gewichtigen Widersprüche dürfen nicht übersehen oder unterschätzt werden.
 - c) Die Mitarbeit im Unterricht ist vor allem durch Freiwilligkeit, Bewußtheit und Zielstrebigkeit gekennzeichnet.
3. Der werk­tätige Teilnehmer besitzt Lebens- und Berufserfahrung.
 - a) Je größer der Umfang dieser Erfahrungen ist, desto besser kann sich der Teilnehmer in neuen Situationen und Aufgaben zurechtfinden, desto leichter kann er sich hineinarbeiten.
 - b) Je nach der Erlebnisstärke, die besonders abhängig ist von der individuellen nervlichen und psychischen Situation, dominieren direkt oder indirekt gewonnene Erfahrungen.
 - c) Charakteristisch für die gesammelten Lebens- und Berufserfahrungen ist die – in der Regel – fehlende innere Ordnung. Typisch ist für sie das Einzelne, in geringem Grade das Besondere, darin drückt sich auch am augenscheinlichsten der Unterschied zum Bereich des gesellschaftlichen Bewußtseins aus, in

dem das Allgemeine, der gesellschaftliche Zusammenhang dominiert. Der gesellschaftliche Zusammenhang dieser drei Kategorien wird meistens entweder gar nicht oder stark verzerrt gesehen.

- d) Da der Mensch in erster Linie ein gesellschaftliches Wesen ist, herrschen die in diesem Bereich gesammelten sogenannten Lebenserfahrungen vor. Je mehr die Arbeit zu einem auch individuell bewußt bejahten Bedürfnis wird, desto größere Bedeutung gewinnen die aus dem Arbeitsprozeß resultierenden beruflichen Erfahrungen.
4. Der werktätige Teilnehmer verfügt über eine stärkere und klarere Ausprägung seiner auf den Unterricht bezogenen Interessen.
 - a) Diese Ausprägung ist sehr stark abhängig von der Bindung des Teilnehmers an seinen Beruf und seine Einsicht in dessen volkswirtschaftliche Bedeutung sowie von den in diesem Bereich bisher gesammelten Berufserfahrungen.
 - b) Sie beeinflussen in starkem Maße die Lern- und Arbeitshaltung des Teilnehmers im einzelnen Fach, sie können den allgemeinen Durchschnittswert – soweit von einem solchen Wert überhaupt gesprochen werden kann – dieser Haltung bis zu 25 % positiv oder negativ beeinflussen.
 5. Die werktätigen Teilnehmer haben ein sehr unterschiedliches Bildungsniveau.
 - a) Dieses Niveau ist das Resultat zweier unterschiedlich wirkender Faktoren, die sich positiv, aber auch negativ aufeinander auswirken können; und zwar handelt es sich einerseits um den individuellen Bildungsgang des Teilnehmers und andererseits um die im Laufe der bisherigen gesellschaftlichen und individuellen Entwicklung herausgebildeten psycho-physischen Unterschiede, die die Persönlichkeit des Teilnehmers prägten, bevor er den Unterrichtsbesuch aufnahm.
 - b) Von besonderer Bedeutung ist dabei die individuell stark unterschiedliche Reaktivierungsfähigkeit der bisher erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Reaktivierungsfähigkeit wird entscheidend von der Erziehungs- und Bildungsarbeit im ersten Lebensjahrzehnt bestimmt.

Auf Grund der im wesentlichen abgeschlossenen biologischen Reifung ergeben sich psycho-physische Unterschiede, von denen für die Unterrichtsarbeit zwei besonders wichtig sind.

1. Die Lernfähigkeit des erwachsenen Teilnehmers ist voll ausgeprägt.
 - a) Das Lernen ist in erster Linie von der gesellschaftlichen und beruflichen Entwicklung und der dementsprechenden Stellung des Teilnehmers abhängig.
 - b) Es gibt beim erwachsenen Teilnehmer keinen echten Abfall der Lernfähigkeit, wenn es sich um sinnvollen Stoff handelt, der Bezug zum gegenwärtigen oder künftigen Tätigkeitsbereich hat.
 - c) Dem älteren Teilnehmer muß aber – in der Regel – etwa mehr Zeit gelassen werden zur Aneignung bzw. zur Verarbeitung des Stoffes. Er braucht Zeit, um sich dabei mit dem bereits früher angehäuften Stoff auseinanderzusetzen. Teilnehmer im Alter von 30–35 Jahren benötigen in der Regel etwa 10 % mehr Zeit zur Aneignung bzw. Verarbeitung des vermittelten Stoffes.

- d) Die Art und Weise der Teilnehmer, sich schriftlich und mündlich auszudrücken, ist stark berufs- und altersabhängig. Sie ist *ein* Ausdruck der Fähigkeit, Zusammenhänge zu erfassen.
 - e) Der erwachsene Durchschnittsteilnehmer unserer Lehrgänge kann in einer bestimmten Zeit etwa 50 bis 100 % mehr Stoff (nicht ausschließlich formal zu lernende Fakten) verarbeiten, als in den Plänen der polytechnischen Oberschule vorgesehen ist. Die Menge des Stoffes hängt dabei einerseits von der Bewußtheit (der Systematisierung) der bisher erworbenen direkten und indirekten Erfahrungen (Kenntnisse) ab, andererseits von den sich daraus ergebenden Verknüpfungsmöglichkeiten von neuem und altem Stoff.
 - f) Der erwachsene Teilnehmer kann sich Stoff durchaus mit gleicher (teilweise mit größerer) Dauerhaftigkeit aneignen. Die entscheidende Bedingung besteht in dem Problem der echten Anwendungsmöglichkeiten. Dabei festigen sich erkannte Zusammenhänge stärker als einzelne Fakten.
2. Der erwachsene Teilnehmer ist in seiner Charakterstruktur ausgeprägter.
- a) Für die Erziehungs- und Bildungsarbeit sind besonders solche Eigenschaften wie Lernwille, Kollektivbewußtsein, Einsatzbereitschaft, die Fähigkeit, mit Schwierigkeiten fertig zu werden, u.a. nutzbar zu machen.
 - b) Auch hier dürfen Überreste alter Erziehungsarbeit nicht übersehen werden. Großen erzieherischen Wert besitzen dabei die in altersmäßig und beruflich gemischten Klassen ruhenden Potenzen der kollektiven Selbsterziehung.

III. Schlußfolgerungen

Diese Ergebnisse und die während der Forschungsarbeit gesammelten Beobachtungen gestatten u.a. die folgenden allgemeinen Schlußfolgerungen:

1. Der erwachsene Teilnehmer spiegelt die gesellschaftliche Entwicklung im hohen Grade wider, wenn er sich dessen auch nicht voll bewußt ist. Alle Erziehungs- und Bildungsarbeit in den Einrichtungen der Erwachsenenqualifizierung muß deshalb von einer sorgfältigen Analyse des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses ausgehen, von seinen Tendenzen und innewohnenden Widersprüchen, die den Teilnehmer formten und beeinflussten.
2. Die Nutzung der durch solch eine Analyse sichtbar werdenden Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten kann nur im Gesamtkollektiv aller Teilnehmer einer Einrichtung der Erwachsenenqualifizierung erfolgen, da eine einzelne Klasse oft recht zufällig zusammengesetzt ist.
3. Eine der wichtigsten Aufgaben der Einrichtungen der Erwachsenenqualifizierung besteht darin, die Teilnehmer zur aktiven Mitarbeit an der gesellschaftlichen Entwicklung in unserer Republik zu erziehen. Das höhere Lebensalter und die berufliche Tätigkeit schaffen dazu gute Voraussetzungen, bewirken aber keineswegs automatisch entsprechende Einsichten. Vor allem muß die revolutionäre Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung den Teilnehmern bewußt gemacht werden.

4. Optimale Erziehungs- und Bildungsergebnisse können nur bei enger Zusammenarbeit zwischen der Bildungseinrichtung und den betreffenden Betrieben erzielt werden. Dabei muß gemeinsam darauf eingewirkt werden, daß der Teilnehmer seine Kräfte nicht zersplittert, daß ihm im Betrieb die nötige Hilfe bei der Lernerbeit gewährt wird und daß der Kollektiverziehung und der kollektiven Hilfe in der Lernerbeit größte Aufmerksamkeit gewidmet wird.
5. Die Besonderheiten des Erwachsenen gestatten es, auf dem Gebiete der Allgemeinbildung dieselben Ergebnisse zu erzielen wie die polytechnische Oberschule. Dabei wird vergleichsweise nur ein Drittel, in einigen Fällen nur die Hälfte weniger Zeit benötigt. Es gibt keinen echten Leistungsabfall in der Lernfähigkeit des erwachsenen Teilnehmers. Insofern bedürfen die von *Thorndike* erzielten Ergebnisse über die Entwicklung der Lernfähigkeit einer gewissen Korrektur, da das Lernen eine „Funktion der aktuellen und habituellen Sozialbezüge“ (Hiebsch) ist.
6. Für die Planung der Unterrichtsarbeit ist die Kenntnis der Art und Weise der Teilnehmer, sich schriftlich und mündlich auszudrücken, von besonderer Bedeutung. Sie zu entwickeln, ist eine vordringliche Bildungs- und Erziehungsaufgabe. In ihrer Entwicklung wird eine wichtige Voraussetzung für die selbständige Weiterbildungsarbeit des Teilnehmers geschaffen.

...

Anmerkungen

...

- (15) Es handelt sich um die der Karl-Marx-Universität unter dem Titel: „Der erwachsene Teilnehmer der Fachschulvorbereitungslehrgänge an der Volkshochschule Halle (Saale) und die ihn kennzeichnenden Merkmale in der ökonomischen und politischen Situation der DDR im Unterrichts- und Lehrjahr 1962/1963“ eingereichte Dissertation des Verfassers.

AUS DEN NEUEN BUNDESLÄNDERN

Fortgang des ost-westdeutschen Dialogs in der Erwachsenenbildung?

Einige Eindrücke aus Fortbildungsaktivitäten

Beim Verfolgen der entsprechenden Literatur und beim Besuch von Veranstaltungen stellt sich leicht der Eindruck ein, der Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nach der deutschen Vereinigung sei zwar, wie viele andere auch, ein problematischer, aber gleichzeitig gekennzeichnet durch eine zunehmend gleiche Problemanalyse, Begrifflichkeit, die Akzeptanz westdeutscher Strukturmodelle und theoretischer Ansätze. Damit scheint das realistische Fazit der Max-Traeger-Untersuchung zur „Bildungsplanung in den neuen Bundesländern“ bestätigt: „Unter den weiter oben ausgeführten Vorzeichen macht es offensichtlich keinen Sinn, permanent auf die strukturellen Besonderheiten der neuen Länder und die deshalb nötige Adaption von West-Instrumentarien an die der Ostbedingungen hinzuweisen. Je länger der Einigungsprozeß abläuft, desto augenscheinlicher wird der unter der Macht der Verhältnisse erzwungene einseitige hegemoniale Charakter dieses Prozesses. Man mag darüber streiten, ob dies eher positiv oder negativ zu bewerten sei. Faktisch nimmt der Prozeß diese Richtung. Gerade deshalb ist es nötig, wieder an die Diskussionen im allgemeinen und die Weiterbildungsdiskussionen im besonderen der alten BRD anzuknüpfen. Zu erinnern sei in diesem Zusammenhang an die Auseinandersetzungen zur Systematisierung, Professionalisierung, Finanzierung, Qualität und ordnungspolitische Regelung der Weiterbildung“(1).

Die Faktizität dieser Strukturveränderungen kann nicht bestritten werden. Unter der Oberfläche jedoch laufen gleichzeitig und unbeobachtet Prozesse ab, die den erfolgreichen Transfer des West-Modells in der Erwachsenenbildung eher in Frage stellen. Dies soll an einigen Punkten beispielhaft erläutert werden (2).

So betrachtet, ist das gemeinsame Sprachspiel, in das nun auch die WeiterbildnerInnen der neuen Länder einsozialisiert wurden, lediglich eine erste gemeinsame Basis zur Diskussion der oben angesprochenen Themen, die in den neuen Ländern nicht nur Aktualität, sondern auch Brisanz besitzen.

Infragestellung der Orientierungen und des Selbstverständnisses der westdeutschen ErwachsenenbildnerInnen durch den deutsch-deutschen Dialog?

Zum Dialog, auch unter der oben genannten Prämisse der weitgehend vollbrachten Übertragung des Westinstrumentariums, gehört die Positionsüberprüfung beider Seiten. Dabei ist ein starkes Informations-, Engagement- und Reflexionsgefälle unter den westdeutschen ErwachsenenbildnerInnen kennzeichnend. Eine kleine Gruppe von westdeutschen ExpertInnen und Kooperationspartnern hat im Verlaufe ihrer

Arbeit mit Kollegen in den neuen Bundesländern in der Regel auch eine Infragestellung bisheriger Orientierungen und Selbstverständnisdefinitionen erfahren. Dies findet kaum einen Niederschlag in den relevanten fachöffentlichen Diskussionen bzw. Diskussionsorganen. Die Perspektivenveränderung der an diesen Dialogversuchen beteiligten Westdeutschen impliziert nicht, daß die Sichtweisen spezifischer DDR-Traditionen und Mentalitäten akzeptiert werden, wie es noch in der „Wendezeit“ verlangt wurde. Vielmehr wird in dem Versuch, die „verästelten“ Bedingungen für einen möglichst reibungslosen Professionalisierungsprozeß im Rahmen des institutionellen, politischen und finanziellen Strukturumbruchs zu identifizieren, um den Transfer auf eine neue Situation zu bewältigen, deutlich, daß dieses Gewebe von zeit-, mentalitäts-, sozial- und institutionsabhängigen Variablen in seinem komplexen und darum höchst stör anfälligen Wechselspiel erneut begriffen werden muß. Damit könnten auch diejenigen Aspekte hervortreten, die bisher als selbstverständlich angesehen wurden, angesichts der offenkundigen Transferprobleme aber in Zukunft systematischer berücksichtigt werden müßten.

Das westdeutsche Professionsmodell und die ostdeutschen Deutungsmuster

Auch wenn mittlerweile konstatiert wird, daß der „rapide Bedeutungszuwachs von Weiterbildung insgesamt (...) den Stellenwert öffentlich getragener Weiterbildung in den letzten Jahren relativiert“ (3) hat, bleiben Veränderungen in diesem Bereich von besonderer Bedeutung für die Erwachsenenbildungsdiskussion (4). In den ostdeutschen Volkshochschulen mußten die hauptberuflichen pädagogischen MitarbeiterInnen ihre tatsächlichen Aufgaben und ihr berufliches Selbstverständnis vom unterrichtenden zum planend-disponierenden Handeln hin verändern. Damit einher geht in der Regel eine starke Verunsicherung in bezug auf die eigene Kompetenz und die eigene Identität. Vermittlungsaufgaben in der Lehr-Lern-Situation wahrzunehmen hat – neben der Tatsache, daß es eine Tätigkeit war, für die ausgebildet wurde – den Vorteil, jeweils direkt und persönlich etwas vom Ergebnis (Erfolg oder Mißerfolg) der eigenen Bemühungen zu erfahren. Die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden ist eine klassische pädagogische Situation. Das Handeln des Lehrenden ist somit beurteilbar und in seiner Qualität einschätzbar.

Die Rolle und Funktion des hauptberuflich pädagogisch Tätigen in einer VHS hingegen wird charakterisiert als Umschlagstelle, „eine Scharnierstelle, die ihn nötigt, bei seinen disponierenden Aufgaben das Ineinandergreifen von pädagogisch-erwachsenendidaktischen, politischen und organisatorischen Momenten zu beachten. Das Dilemma ist: Die Zwischenstellung des HPM macht die Bedeutung seiner Person aus, aber sie ist zugleich so wenig fixiert, daß sie nach außen nicht einfach darzustellen und wirksam zu machen ist“ (5).

Das planend-disponierende Handeln ist also für ein Ergebnis immer auf zusätzliche „Vermittler“ angewiesen, auf die Realisierung vielfältiger organisatorischer Bedin-

gungen. In diesen distanzierten Handlungsketten sich zu bewegen heißt ein permanentes Umgehen mit dem „Zwang zur Erstellung von Prognosen unter den Bedingungen einer unzureichenden Erfahrungsbasis“ und den „Widersprüchen zwischen organisationstypischer Zeiteinteilung und dem pädagogischen Zeittakt“ (6).

Diese Handlungsprobleme waren charakteristisch für eine erste Phase der Aneignung des planend-disponierenden Aufgabenprofils. Sie wurden sichtbar in dem Stoßseufzer: „Wie soll ich die Haushaltsmittel für den Kurs A jetzt kalkulieren, wenn ich doch erstens gar nicht weiß, ob der Kurs überhaupt und zweitens mit wievielen Teilnehmern zustandekommt und drittens Kurs A inhaltlich eigentlich von Kurs B abhängt.“

In einem zweiten Schritt der Annäherung an die neue Berufsrolle wird von den ostdeutschen KollegInnen vielfach in dieser Situation das Deutungsmuster einer „pädagogischen Verantwortung“ in Anspruch genommen. Damit wird versucht, einerseits im Umbau des Handlungsfeldes eine subjektive Orientierungslinie zu markieren und andererseits Anschluß an die westdeutsche Qualitätsdiskussion zu finden. Pädagogische Verantwortung als Handlungsmaxime lebt von direkter pädagogischer Praxis, einer sicheren Unterscheidung der Rollen von Lehrenden *und* Lernenden und der Fähigkeit, die Qualität pädagogischer Vermittlungsprozesse beurteilen zu können, sowie einer ‚Verbundenheit‘ und direkten Kommunikation mit den TeilnehmerInnen der organisierten Lernprozesse.

Pädagogische Verantwortung im Rahmen des westlichen Professions- und Institutionsmodells der Erwachsenenbildung taucht jedoch als Begriff kaum auf. Statt dessen wird mit dem Terminus der „öffentlichen Verantwortung“ eine Eigenschaft der Institution gefaßt, die sich auf das Gesamt der Planungsbedingungen und Planungsbemühungen bezieht. Weder subjektiv noch institutionell sind dabei aber Verfahrensweisen und Mechanismen sichtbar, die garantieren bzw. versprechen, daß pädagogische Verantwortung gegenüber den TeilnehmerInnen sich realisiert. Die aktuelle Diskussion zu Qualitätskriterien der Erwachsenenbildung überwiegend auf der institutionellen und organisatorischen Ebene und zum Stellenwert der „Pflege der Kontakte zu den Kursleitern“ macht eigentlich nur deutlich, daß Dialogversuche der ostdeutschen KollegInnen an dieser Stelle eher ins Leere stoßen.

Eine neue Erwachsenenbildungs„philosophie“?

Der hohe Stellenwert der empfundenen pädagogischen Verantwortlichkeit der Erwachsenenbildung als Deutungsmuster hängt sicherlich auch mit sinnstiftenden Wertsetzungen zusammen, die in der Vergangenheit erworben wurden und das pädagogische Handeln mitstrukturieren.

In vielen Kommunikationssituationen wird immer wieder deutlich, daß der ostdeutsche Wunsch nach Weitergabe einer „philosophy“ der öffentlich verantworteten

Erwachsenenbildung mit den dazu von westdeutscher Seite gewählten Begriffen, Überlegungen und Formeln allein nicht zu befriedigen ist. Dies liegt u.a. daran, daß die generationenspezifische Erfahrung und Entwicklung von Leitbegriffen immer auch vom bildungspolitischen Kontrastprogramm der „Gegner“ abhing, daß die bildungs- und sozialpolitischen Kontroversen Konnotationen der „philosophy“ bestimmen haben, die nur in längeren, auf die jeweilige soziale und gesellschaftliche Situation hin konkretisierten Auseinandersetzungsprozessen entschlüsselbar sind, wie dies im übrigen auch für zentrale Begriffe des DDR-Bildungswesens gelten würde. Die Arbeitsphilosophie der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung müßte in viel stärkerem Maße die Auseinandersetzung mit Umstrukturierung, Umorientierung und Profilbehauptung miteinbeziehen, um handlungsanleitende Kraft für die MitarbeiterInnen entwickeln zu können. Solange dies nicht geschieht, ist ein aus der Orientierungskrise resultierendes regelrechtes „Sinndefizit“ die Folge oder aber die Fortsetzung tradierter Einstellungen. Die Beherrschung der „philosophy“ der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung ist im übrigen, neben Kenntnissen der rechtlichen und finanziellen Handlungsbedingungen, der Grund für die häufige Einstellung westdeutscher LeiterInnen in ostdeutschen Weiterbildungseinrichtungen.

Auf der einen Seite zeigt sich daran die Bedeutung, die die Motivation der Mitarbeiter und ihre Einbettung in sinnvolle Arbeitszusammenhänge hat. Auf der anderen Seite wird damit das Problem nur „intern“ gelöst. Die ostdeutschen Mentalitäten, Einstellungen gegenüber Weiterbildung, ihre Lernkulturen und -ansprüche bleiben ja weiterhin bestehen. Eine noch so professionelle Leitung einer Erwachsenenbildungseinrichtung bleibt tendenziell wirkungslos, wenn nicht die potentielle Kompetenz der MitarbeiterInnen für das Erkennen von Bildungsbedarfen, -bedürfnissen und -mentalitäten anerkannt und planvoll und positiv gefördert wird.

Die individuelle und die institutionelle Kompetenz im Umgang mit lokalen/regionalen Befindlichkeiten müssen gleichermaßen entwickelt werden.

Nicht umsonst zeigt die Frage, warum zu einem „hervorragend geplanten“ Kursangebot keine Teilnehmer gekommen sind, eines der am häufigsten genannten und vielschichtigsten Probleme. Zusätzlich zum Erlernen des Umgangs mit knappen Mitteln, Markterfordernissen und Profilierungszwängen muß in den ostdeutschen VHS ein Prozeß in Gang gesetzt werden, der die hauptberuflich pädagogisch Tätigen nicht nur in den neuen Handlungsanforderungen der Weiterbildungsplanung unterstützt, sondern der, neben den professionellen Methoden der Bedarfsermittlung, sie auch befähigt, die Kompetenz zum Erkennen und Umsetzen der Mentalitäten und Lernkulturen der TeilnehmerInnen selber zu entwickeln und sich dabei von den West-Rezepten unabhängig zu machen (7).

Nur auf diese Weise ist die inhaltliche Füllung des Postulats der Teilnehmerorientierung vorstellbar, die die Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen voraussetzt.

In den Tumulten, gedrängten Umstrukturierungserfordernissen und Zeitzwängen, unter denen die Arbeit in den ostdeutschen VHS steht – von den existentiellen Unsicherheiten der MitarbeiterInnen und den Bestandsproblemen der Einrichtung ganz abgesehen –, war es kaum möglich, zur selben Zeit qualitätssichernde Mechanismen zu etablieren. Angesichts der vielfältigen deutsch-deutschen Partnerschaften, der Fortbildungsbemühungen zahlreicher Träger und Verbände, der in großen Zügen übertragenen Einrichtungsstruktur, kommt darin aber auch ein Defizit der westdeutschen Professionalitäts- und Qualitätsdiskussion zum Vorschein.

Anmerkungen

- (1) vgl. Klemm, Klaus/Böttcher, Wolfgang/Weegen, Michael: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern, Max-Traeger-Stiftung Band 16, Juventa Verlag, Weinheim und München 1992, S. 204
- (2) Das Auseinanderfallen von Strukturübernahme und der sozialpsychologischen „Befindlichkeit“ ist in vielen Bereichen ein Phänomen, das nach einer langen Phase des Ignorierens mittlerweile öffentlich zur Kenntnis genommen wird.
- (3) vgl. Nuissl, Ekkehard: Qualität – pädagogische Kategorie oder Etikett? Manuskript 1993, erscheint in: Hessische Blätter für Volksbildung
- (4) vgl. z.B. Hartkemeyer, Johannes: Quo vadis, VHS? in: Päd Extra 1993, H. 1, S. 26
- (5) vgl. Tietgens, Hans: Mitarbeiter an Volkshochschulen, Frankfurt/M., Bonn: PAS/DVV 1983, Arbeitspapier 97, S. 81
- (6) vgl. Nittel, Dieter: Ein Arbeitsleben in Paradoxien – Wovon Supervision mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern an Volkshochschulen ausgehen sollten. In: E. Fuchs-Brüninghoff u.a.: Supervision in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., Bonn: PAS/DVV 1990, S. 36 ff.
- (7) Dies sind Überlegungen, die aus Erfahrungen mit einem Pilotprogramm „Pädagogische Organisationsberatung an ostdeutschen VHS“ resultieren, das gemeinsam mit Prof. Dr. Ortfried Schäffter/Humboldt Universität, Berlin, entwickelt wurde. Vgl. dazu: O. Schäffter/ F. von Küchler: Pädagogische Organisationsberatung für die Volkshochschulen, in: Klaus Meisel u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Frankfurt/M., Bonn: PAS/DVV 1993

SELBSTDARSTELLUNGEN AUS DER FORSCHUNG

Annäherungen an ein Bildungskonzept

1. Vorbemerkung

Im folgenden wird über den aktuellen Stand eines vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit, Familie und Sozialordnung geförderten Forschungsprojektes berichtet, in dessen Mittelpunkt die Entwicklung und Überprüfung eines „fallorientierten berufspädagogischen Fortbildungskonzeptes für betriebliche Ausbilder und Ausbilderinnen“ steht. Im Sinne bildungspolitischer und bildungstheoretischer Vorentscheidungen soll dieses Konzept „innovatorischen Charakter“ haben, soll sich an typischen Handlungsaufgaben und Handlungsproblemen („Fällen“) der betrieblichen AusbilderInnen orientieren, und es soll sich im Kern der Weiterentwicklung von ausbildungstypischen Handlungskompetenzen widmen.

Nach nunmehr drei je 4-tägigen Kompakt- und zwei 5-tägigen Langzeitseminaren, für kaufmännische und gewerbliche AusbilderInnen jeweils getrennt angeboten, lassen sich einige konzeptionelle Grundlagen und Begründungen sowie erste Erfahrungen, Einschätzungen, Deutungen und Erkenntnisse formulieren. Der Beitrag soll zur Diskussion einladen.

Der begrenzte Raum zwingt zu erheblichen Einschränkungen in der Darstellung. Der Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung des Bildungsansatzes. Interessierte, die sich intensiver mit dem Forschungs- und Bildungskonzept auseinandersetzen wollen, können beim Verfasser den Erfahrungsbericht, der nach Abschluß der Pilotphase erstellt wurde, anfordern.

2. Beschreibung des Bildungsansatzes

a) „Fallorientierung“ als Prinzip

„Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung“ ist ein Angebot für jene AusbilderInnen, die, meist auf der Grundlage einer berufspädagogischen Grundbildung (in aller Regel erworben in den sog. AdA-Kursen) und entsprechender Berufserfahrung im Rahmen einer Bildungsveranstaltung einen ausgewählten Teil ihres – in aller Regel als schwierig erlebten – Berufsalltags zum (Bildungs-)Thema machen wollen. Dieser „ausgewählte Teil“ konstituiert die im Bildungsansatz definierte „Fallorientierung“. „Fälle“ entstehen also dann, wenn Ausbilder feststellen, daß sie in Teilbereichen ihres Tuns nicht den angestrebten Erfolg haben, und mit sich und der Berufsbildungssituation unzufrieden werden. „Fälle“ entstehen aus der erfahrungsgestützten Irritation, als Ausbilder nicht (mehr) im gewünschten bzw. notwendigen Maße handlungsfähig zu sein.

„Fallorientierte Fortbildung“ setzt dort an, wo Ausbilder sich entschließen, ihre im Kontext der Gestaltung beruflicher Bildung entstehenden Handlungsirritationen zum

Gegenstand berufspädagogischer Fortbildung zu machen (dies ist nicht selbstverständlich, sondern die Ausnahme!). Über die Fortbildung erwarten sie, ihre Handlungsfähigkeit wiederzugewinnen bzw. weiter verbessern zu können. Damit ist Handlungskompetenz in diesem Bildungsansatz als Kern berufspädagogischer Professionalität ausgewiesen.

b) Das fachliche Kernstück: die Ebenen der Fallarbeit

„Fälle“ im hier verstandenen Sinne sind hochkomplexe beruflich-soziale Situationen, deren Details, deren Hintergründe und Beweggründe sich erst einem sinnverstehenden bzw. analytischen Blick erschließen. Ein wesentliches Moment der Fortbildung ist es, den Ausbildern diesen Zugang zu ihren „Fällen“ zu ermöglichen, d.h. die Fallsituationen in ihren vielfältigen Erscheinungsformen, in ihren Entstehungsbedingungen, in ihren Entstehungs- und Entwicklungsverläufen und in ihren Gewordenheiten zu verstehen. Als hilfreich erweist es sich dabei, fünf mögliche Ebenen der thematischen Durchdringung der Fallsituationen zu unterscheiden. Auf welchen dieser Ebenen die Fallbearbeitung tatsächlich stattfindet, hängt allerdings von der Fallsituation selbst, d.h. von ihren spezifischen Ausprägungen ab.

(1) Die von den Ausbildern zum Thema gemachten „Fälle“ stehen als Teil des Berufsalltags von Ausbildern in (Wirtschafts-)Betrieben in direktem oder indirektem Zusammenhang mit der Gestaltung von beruflich-betrieblichen (Aus-)Bildungssituationen. Ein Beispiel für einen sehr direkten Bezug des Falles zum beruflichen Fokus der Ausbilder: Ein Ausbilder erlebt über längere Zeit, daß sich ein Auszubildender dem beruflichen Lernen immer offener und nachhaltiger verweigert. Alle seine Versuche, diese Situation mit pädagogisch-didaktischen Mitteln zu ändern, scheitern. Als letzte Alternative bleibt nur noch die Kündigung des Ausbildungsverhältnisses. – Die Bearbeitung dieser didaktischen Seite der „Fälle“, die zu vermitteln ist mit einem Verständnis von Lernen bzw. Lernvorgängen, von den Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Förderung von Lernen, von Lernwiderständen u.ä., bildet den berufspädagogischen Kern bzw. die *didaktische Ebene* der „fallorientierten Fortbildung“.

(2) „Fälle“ sind, über diesen didaktischen Kern hinaus, von Personen erzählte Geschichten – auch über andere Personen. Alle am „Fall“ Beteiligten haben spezifische, d.h. durch ihre subjektiven Potentiale bestimmte Anteile an der Fallentstehung und der Fallentwicklung. Dazu ein Beispiel aus den Modellseminaren: Ein Ausbilder versucht zu Beginn der Ausbildung, einer Auszubildenden die permanente Verletzung betrieblicher Normen (Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Fleiß) „abzugewöhnen“. Die Auszubildende ist nicht im gewünschten Maße und auf Dauer bereit, diese Normen zu respektieren. Nach einer Vielzahl an fruchtlosen „Erziehungsmaßnahmen“ wird der Ausbilder von der jungen Frau „angelogen“, er reagiert in moralisierender und sanktionierender Weise. – Die Bearbeitung dieser Seite der „Fälle“ bildet die *subjektive Ebene* der „fallorientierten Fortbildung“. Hier geht es um das Verstehen der Anteile, die der Ausbilder bei der Entstehung des „Falles“ mit seiner eigenen Person

beigesteuert hat (z.B. seine je spezifischen Kenntnisse über Sachverhalte und Zusammenhänge, seine Interessen-, Normen- und Wertestrukturen und die damit zusammenhängenden selektiven Wahrnehmungsmuster, seine Art, Personen und Situationen zu verstehen, zu deuten und zu konstruieren u.a.m.).

Hier geht es auch um das Verstehen der Anteile der anderen Personen, die den „Fall“ mitgestalten. Es geht um das Hineindenken und Hineinfühlen in andere Personen, in deren Handlungspläne, Handlungsstrategien und Sinnsysteme, in ihre Interessen-, Normen- und Wertestrukturen, ihre Wahrnehmung und Situationsdeutungen, d.h. ihre Art, die soziale Welt zu konstruieren. Letztendlich geht es um die Fähigkeit zur Betrachtung der Fallsituation mit den Augen der anderen Beteiligten. Gelernt werden soll, als Grundfähigkeit berufspädagogischen Handelns, das Verstehen, weshalb die anderen so gehandelt haben, wie sie gehandelt haben.

(3) Andererseits sind in jeder Fallsituation verschiedene Personen in oft schwer durchschaubarer Weise miteinander ‚verknäuel‘. Berufliche Bildungssituationen sind insofern immer auch rollenmäßig bestimmte Interaktionssituationen. Dazu ein Beispiel aus den Modellseminaren: Ein nebenberuflicher Ausbilder lehnt das von der Ausbildungsleiterin eingeführte Beurteilungsverfahren ab, ohne sich ihr gegenüber durchsetzen zu können. Er beurteilt daraufhin eine Auszubildende ‚ungerecht‘, die sich darüber bei der Ausbildungsleiterin beschwert. Die Auszubildende bekommt dadurch weitere Schwierigkeiten mit dem nebenberuflichen Ausbilder. Die Versuche der Ausbildungsleiterin, die Situation sachlich zu ‚bereinigen‘, führen zu immer neuen und schwierigeren Verwicklungen. – Die Bearbeitung dieser Seite der „Fälle“ bildet die *Interaktionsebene* der „fallorientierten Fortbildung“. Hier geht es um das Verstehen schwieriger Interaktionsvorgänge, wie sie sich in der Fallgeschichte ausgebildet haben. Es geht um das Verstehen von sozialen Prozessen und Strukturen (Gruppenstrukturen, Rollenmustern) und die in ihnen ‚schlummernden‘ Konfliktpotentiale; das Verstehen von Konfliktursachen und Konfliktverläufen, die Bedeutung von Macht, Status, Kompetenz, Vertrauen, Konkurrenz, Normen, Interessen und ähnlicher sozialer Phänomene bei der Entstehung von schwierigen Interaktionssituationen sowie die Möglichkeiten erfolgversprechender Interventionen.

(4) „Fälle“ sind stets mit den betrieblich-organisatorischen Strukturen verknüpft. Diese haben in aller Regel eine erhebliche Bedeutung für die Gestaltung von beruflichen Bildungssituationen. Dazu ein Beispiel aus den Modellseminaren: Ein Ausbilder erlebt, daß der Produktionsbereich immer stärker in die Ausbildung ‚hineinregiert‘. Eine geregelte Ausbildung wird immer schwieriger. Er weiß nicht, wie er aus der Situation herauskommen kann. – Die Bearbeitung dieser Seite der „Fälle“ bildet die *institutionelle bzw. organisatorische Ebene* der „fallorientierten Fortbildung“. Es geht hier um das Verstehen der Bedeutung der betrieblichen Bedingungen für die Fallentstehung, der betrieblichen Interessen, Normen und Werte sowie der entsprechenden Organisations- und Sanktionssysteme, in diesem Kontext möglicherweise um den Professionalisierungsgrad und damit den Status und die Gestaltungsmacht der betrieblichen Ausbilder, die in diesen Strukturkonstellationen ‚schlum-

mernden‘ Konfliktpotentiale für die Ausbildung sowie die „Vermittlungsmöglichkeiten“, die die Ausbilder haben.

(5) In „Fälle“ sind, meist gebrochen durch die Sachverhalte auf den bisher dargestellten Ebenen, stets auch gesellschaftliche Phänomene eingelagert. Dazu ein Beispiel aus den Modellseminaren: In einem betrieblichen Fortbildungslehrgang wird ein türkischer Teilnehmer von einem deutschen Teilnehmer ständig provoziert und schließlich brutal zusammengeschlagen. Der Lehrgangleiter verweist den Schläger aus dem Lehrgang. Er ist unsicher, ob er nicht versagt hat, indem er den Konflikt schon früher hätte erkennen und durch geeignete Schritte vermeiden müssen. – Die Bearbeitung der im Fall angelegten Ausländerfeindlichkeit bildet die *gesellschaftliche Ebene* „fallorientierter Fortbildung“. Es geht um das Verstehen von Entwicklungen und Prozessen, die sich im gesellschaftlichen Umfeld der betrieblich-beruflichen Ausbildung abspielen und die sich in der Fallgeschichte niederschlagen.

Die Durchdringung der Fallsituationen auf den verschiedenen ‚Ebenen‘ soll einen umfassenden und damit kompetenten Verstehensprozeß fördern. Mit dieser differenzierten Sicht von Fallsituationen wird gleichzeitig auch angedeutet, auf welche Ebenen sich *Problemlösungen* konzentrieren können: auf die Auseinandersetzung des Ausbilders mit sich selbst, auf die Klärung und Gestaltung von Beziehungen, auf die didaktische Gestaltung von Lernsituationen sowie die Auseinandersetzung mit den betrieblichen bzw. den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seiner Ausbildertätigkeit.

c) Methodisch kontrollierte Bearbeitung der „Fälle“

„Fallorientierte Fortbildung“ geschieht methodisch kontrolliert, d.h., das Durcharbeiten der Fallsituationen zum Zwecke des Verstehens und des Findens begründeter Problemlösungen erfolgt in bestimmten, den Teilnehmern zu Beginn vermittelten Schritten. Die Fallarbeit beginnt mit der Erzählung der Fallgeschichte durch den Fall erzähler und endet mit dem Herausarbeiten von Problemlösungen, die in Form von *Handlungsprojekten* festgeschrieben werden. Die Summe aller Arbeitsschritte ergibt das sog. *Arbeitsmodell*. Mit diesem methodischen Vorgehen soll verhindert werden, daß die Fortbildung sich unter der Hand zum Erfahrungsaustausch wandelt, der anderen Zwecken dient.

„Fallorientierte Fortbildung“ geschieht auch im Rahmen einer spezifischen *sozialen Ordnung*, die den Verstehensprozeß fördern soll, indem sie verschiedene Rollen mit entsprechenden Skripts festlegt.

3. Bildungstheoretische Grundlagen

Die bisherigen Beschreibungen des Bildungskonzeptes zeigen lediglich dessen Oberflächenstruktur. Es fußt auf einer Reihe von didaktischen und bildungstheoretischen Bezugspunkten, die zum Teil in der didaktischen Diskussion der Erwachsenen-

bildungswissenschaft in den vergangenen Jahren diskutiert wurden, zum Teil sind sie aktueller Natur. Sie können hier nur kurz benannt werden:

a) Das Fortbildungskonzept thematisiert u.a. der beruflichen Lebenswelt entstammende, problemhaltige Erfahrungen; es ist auf kompetentes Handeln ausgerichtet; es setzt an der Subjektivität der TeilnehmerInnen an; Betroffenheit und Affekte sind konstitutive Elemente; Wissenschaftswissen ist mit Berufs- und Alltagswissen zu vermitteln. – All diese didaktischen Gesichtspunkte, in sog. „Orientierungen“ gefaßt (z.B. Lebensweltorientierung), sind Aspekte für didaktisches Handeln, die in der Erwachsenenbildungswissenschaft in den vergangenen Jahren in vielfältiger Weise identifiziert und thematisiert wurden. Sie stellen deshalb nichts Neues dar. Allerdings gibt es kaum forschersiche Anstrengungen, entsprechende Kurskonzepte zu implementieren und zu überprüfen.

b) Interessanter, weil aktueller und offener sind jene Fragen, die auf die bildungs- und erkenntnistheoretische Fundierung des Bildungskonzeptes gerichtet sind. Im Zwischenbericht ist diesen Fragen ein eigenes Kapitel gewidmet, in dem vor allem zwei Themenkreisen nachgegangen wird:

(1) dem Verhältnis von Beratung und Bildung als zwei Formen des sozialen Handelns, die sich im Bildungskonzept treffen und um deren praktische Vermittlung im Seminar durch die Leiter zu ringen ist;

(2) den Phänomenen von „Konstruktion“ und „Interpretation“ in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Erwachsenenbildung. Im Sinne dieser Problematik, die auf der aktuellen Konstruktivismusdebatte aufsetzt, wird für das fallorientierte Bildungskonzept festgestellt: Es geht bei ihm nicht in erster Linie um die Vermittlung von Wissen aus den Beständen spezifischer Bezugswissenschaften, sondern vielmehr um den produktiven Umgang mit vorfindbaren Wirklichkeitskonstruktionen, wie dies R. Arnold vor kurzem festgestellt hat (vgl. Arnold 1992). Das Bildungskonzept gehört in geradezu klassischer Weise zu den von Arnold gemeinten Arbeitsfeldern bzw. Bereichen der Erwachsenenbildung, in denen „Konstruktion“ und „Interpretation“ die konstitutiven Momente des Bildungsprozesses sind. Diese Einschätzung gilt aus folgenden Gründen:

– „Fälle“ als zentraler Gegenstand der Bildungsarbeit stellen das Ergebnis von Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen der Fallbeobachter über ihre berufliche Wirklichkeit dar.

– Dieses Erkennen „produziert“, „konstruiert“ die Fallgeschichten. Menschliches Leben als Wahrnehmen und Erkennen ist Konstruktion von Wirklichkeit. „Das Menschliche des Menschen ist, daß er eine Vorstellung von sich selbst entwickeln kann. Seine Vorstellungen sind die Wirklichkeit. (...) Das heißt, wir begegnen nicht den Dingen, sondern den Bedeutungen, die wir ihnen beigemessen. (...) Die individuellen

und sozialen Konstruktionen der Wirklichkeit sind das menschlich Konstitutive, das Lernen möglich macht, insoweit die Konstruktionen nicht endgültig sein können, sich auf andere beziehen, sich je nach Lebenslage verändern“ (Tietgens in: Arnold 1992, S. 28). Fallgeschichten sind nach dieser Sichtweise also Ausdruck einer „hervorgebrachten Welt“, sie sind interpretativ erfundene Wirklichkeit, sie sind Deutungen.

– Ausgangslage und Basis des Bildungsprozesses sind diese ausbildereigenen und ausbildereigentümlichen Wirklichkeitskonstruktionen. Das Sich-Einlassen auf die Fallgeschichten mit Bildungsabsicht stellt damit einen „Umgang mit Deutungen“ dar, und zwar den Deutungen des Fallerzählers und den Deutungen aller anderen Beteiligten, denen man die eigene Konstruktion der erzählten Fallgeschichte ebenfalls zugestehen muß. Damit entfällt zunächst so etwas wie eine allein „richtige“ Sicht, Interpretation bzw. Deutung der Fallgeschichte. Vielmehr steht eine ganze Anzahl von z.T. konkurrierenden, sich gegenseitig bestätigenden oder ergänzenden, aus- oder einschließenden Deutungen im Raum.

– Damit, und dies stellt sich als ein Hauptproblem dieser erkenntnis- und bildungstheoretischen Position heraus, ist dann die Frage zu klären, ob und ggfs. mit welchen Begründungen den unterschiedlichen Falldeutungen in der Bildungsarbeit welche Relevanz zugemessen wird. Wenn man einerseits nicht dem didaktischen Fatalismus des ‚anything goes‘ anheimfallen, wenn man andererseits aber auch nicht wieder in den Stand des ungebrochenen Konkretismus zurückfallen will, der die Perspektiven und Deutungen der Ausbilder zu verschütten droht und dadurch den Bildungsprozeß gefährdet, braucht man Relevanzkriterien, um aus dem Dilemma der bloßen Aufdeckung einer fallbezogenen Deutungsvielfalt herauszukommen (dies käme einer bloßen theoretischen Vergewisserung über den Gegenstand im Fall gleich). Schließlich geht es ja im Sinne eines Fortbildungsanspruchs um einen „produktiven Umgang“ mit den Deutungen, um deren „Bestätigung“, „Verwerfung“, „Vermittlung“ oder „Verschränkung“ im Interesse der (Wieder-)Herstellung von Handlungsfähigkeit. In Anlehnung an Glasersfeld (in: Arnold 1992, S. 29) kann man sich als möglichen Ausweg aus dem erkenntnistheoretischen Relativismus eine „pragmatische Theorie der Wahrheit“ vorstellen. Dann ist es nicht entscheidend, welche Deutungen der Fallgeschichte im „konkreten“, „objektiven“ Sinne „wahr“ sind, sondern welcher (begründbare) Handlungserfolg auf der Basis welcher Falldeutungen sich einstellen mag, so daß das Handeln des Fallerzählers in seiner als problematisch erlebten Fallsituation strategisch eher gelingt.

– In diesem Sinne wird die berufspädagogische Fortbildung von Ausbildern ein „subjektorientierter Prozeß“ bzw. ein „offenes Projekt der Subjektentwicklung“ (Meueler 1990, S. 119), und „der Erwachsenenbildner ist weniger als Vermittler als vielmehr als Prozeßhelfer und -begleiter gefragt“ (Arnold 1992, S. 27).

4. Vorläufige Erkenntnisse

a) Methoden der Erkenntnisgewinnung

Um das Bildungskonzept in seinen wesentlichen Voraussetzungen, Ausprägungen und Folgen einschätzen zu können, werden folgende Forschungsstrategien eingesetzt:

- (1) Teilnehmende Beobachtung an allen Fortbildungsveranstaltungen und Erstellung von Beobachtungsprotokollen auf der Grundlage spezifischer Fragestellungen.
- (2) Transkription der per Tonband aufgezeichneten Fallergählungen. Interpretativer Zugang zu den Fallgeschichten und dem Fallbearbeitungsprozeß als Bildungsprozeß.
- (3) Gruppendiskussionsverfahren am Ende eines Seminars zum Zwecke der Evaluierung des Arbeitsmodells.
- (4) Auswertung der von den Ausbildern im Bildungsprozeß erstellten schriftlichen Materialien, wie z.B. ihrer Handlungsprojekte.
- (5) Mitarbeit eines Wissenschaftlers als Moderator; Erstellung von Erfahrungs- und Reflexionsprotokollen.
- (6) Interviews mit den Moderatoren der Fortbildung.
- (7) Interviews mit den Teilnehmern, ca. 6 Monate nach Beendigung der Fortbildung, zum Zwecke der Feststellung von „Bildungseffekten“.

b) Erkenntnisbereiche

Die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare hat sich in der Pilotphase des Forschungsprojektes vor allem auf zwei Bereiche konzentriert, zu denen jeweils einige ausgewählte Erfahrungen, Einschätzungen bzw. Deutungen vorgestellt werden.

(1) Das Arbeitsmodell

– Für die Fallergähler ist es anfangs schwierig, die ihnen nicht vertrauten Seiten ihrer Fallgeschichte als hilfreiche Erweiterung ihrer eigenen Wahrnehmung anzunehmen. Den Perspektivenwechsel bei der Fallbetrachtung erleben sie als Bedrohung. Sie fühlen sich mißverstanden und neigen dazu, sich zu rechtfertigen und den anderen Teilnehmern ihre Sichtweise der Dinge als die ‚richtige‘ zu vermitteln. Hier muß der Moderator das Verständnis für die Selektivität von menschlichen Wahrnehmungen und den konstruktiven Charakter von Situationsdeutungen fördern.

– Die Deutungsfähigkeit von Fallsituationen auf den verschiedenen Ebenen ist bei den Ausbildern sehr unterschiedlich entwickelt. Der Moderator steht im Sinne des Beratungsgedankens vor der Herausforderung, die den Teilnehmern möglichen Deutungen zu fördern und ihnen nicht den eigenen Deutungshorizont überzustülpen. Er muß die Balance zwischen kompetenter Mitarbeit an der Fallentwicklung, Moderation des Fallentwicklungs- und Gruppenprozesses und der Stärkung des Vertrauens der Teilnehmer in die eigenen Deutungs- und Handlungsfähigkeiten finden.

– Die Fallarbeit muß zu möglichst konkreten (theoretisch und praktisch) begründbaren Handlungsprojekten führen. Dazu sind verbindliche Vorgaben durch die Moderatoren notwendig: „Was will ich tun, in welchem Zeitrahmen, mit wem zusammen, und wer soll mich dabei unterstützen“ sind z.B. Leitfragen, die die Präzisierung und später die Umsetzung der Projekte in die Ausbildungspraxis fördern. Es zeigt sich, daß auch diejenigen Ausbilder, die keinen Fall erzählt haben, aus den durchgearbeiteten Fällen sinnvolle Handlungsprojekte für sich herausarbeiten können.

– Eine besonders wichtige Erkenntnis ist, daß die Ausbilder die Strukturierung des Bildungsprozesses durch das Arbeitsmodell nicht als unangemessene Einschränkung, sondern als größtenteils unbekannte und damit ungewohnte Hilfe für die reflexive Auseinandersetzung mit ihren Fällen annehmen. Diese Wertschätzung geht so weit, daß viele Ausbilder andeuten, daß sie diesen reflexiven Arbeitsprozeß auch in ihrer eigenen Arbeit ausprobieren wollen.

(2) Kompetenzen der Moderatoren

Die Moderatoren müssen ein ganzes Bündel an Kompetenzen aufweisen, um den Bildungsprozeß zu fördern. Einige dieser auf das Arbeitsmodell bezogenen Kompetenzen wurden eben beschrieben.

– Die fachlichen Kompetenzen ergeben sich aus den Ebenen, auf denen die Fälle ‚verhandelt‘ werden können. Dabei erscheint besonders bedeutsam, daß die Moderatoren die Fälle aus dem Zentrum der Ausbildungstätigkeit, berufliche Lehr-Lernsituationen zu arrangieren und zu verantworten, entfalten können. Dies wirft die Frage nach der sog. Feldkompetenz, also der theoretischen Befassung und/oder der praktischen Erfahrung mit der Ausbildung im Betrieb auf. In den Modellseminaren wurde erkannt, daß die Ausbilder das Vertrauen in die Moderatoren verlieren, wenn sie feststellen, daß diese ihre Ausbildungspraxis nicht hinreichend kennen. Andererseits schätzen die Ausbilder gerade diejenigen Kompetenzen der Moderatoren, die man typischerweise als ‚theoretische‘ bezeichnet, weil sie erkennen, daß diese Kompetenzen ihnen den Weg für neue und erfolgversprechende Situationsdeutungen und damit Problemlösungen eröffnen.

– Von besonderer Bedeutung ist auch die Fähigkeit, ‚erwachsenengemäß‘ zu arbeiten. Dies meint, den Bildungsprozeß vor dem Hintergrund der biographisch gewordenen Ausbilderpersönlichkeit moderieren und dabei die Balance zwischen Zumutung und Belassen finden zu können. Fallorientierte Fortbildung ist Identitätsbildung und verlangt viel ‚Fingerspitzengefühl‘ für die Veränderungs-, aber auch die Schutz- und Stabilitätsbedürfnisse der Ausbilder. Letztere drücken sich vor allem darin aus, daß Ausbilder ihre Fälle auch mit der Erwartung einbringen, ihr bisheriges Verhalten bestätigt zu bekommen. Erkenntnisse aus den Seminaren sind, daß die Fallarbeit regressiv, d.h. nur noch vordergündig verläuft, wenn die Moderatoren den Schutzbedürfnissen der Ausbilder nicht hinreichend entsprechen. Wird diesen Bedürfnissen allerdings zu sehr entsprochen, verliert der Bildungsprozeß seine Begründungsfähigkeit.

c) Bildungswirkungen

Etwa ein halbes Jahr nach Ende der Fortbildung wurden mehrere Teilnehmer an ihren Arbeitsplätzen besucht, und sie konnten mitteilen, was das Fortbildungsseminar ‚bewirkt‘ hatte. Dazu wiederum einige ausgewählte Erkenntnisse:

- (1) Die Rückmeldungen sind zunächst einmal in der Weise ermutigend, als die Entwicklung von Handlungsplänen auf der Basis von (berufspädagogischen) Handlungsprinzipien im Seminar ‚Früchte trug‘. Die meisten Ausbilder gehen nach der Rückkehr in den Betrieb aktiv an ihre Projekte heran. Es ist z. T. beeindruckend, mit welcher Bestimmtheit die Ausbilder die Lernerfahrungen aus dem Seminar in ihre Berufsarbeit übergeführt haben. Unter dem Aspekt der Transferproblematik, vor der jede Fortbildung steht, ist das Konzept vielversprechend.
- (2) Bildungswirkungen lassen sich erkennen bei der erfolgreichen Umsetzung der Handlungsprojekte. So ist es z. B. einer Ausbilderin gelungen, die Integration eines Außenseiters in die Gruppe dadurch zu fördern, daß sie der Gruppe der Auszubildenden dies als Aufgabe zurückgab. An dieser Aufgabe konnte und mußte sich die Gruppe abarbeiten, die Ausbilderin begleitete und moderierte den Prozeß nur noch, den sie vorher alleine gestalten wollte. Dadurch wurde ihr Verhältnis zur Gruppe neu definiert (relativ selbständige Problemlösung durch die Auszubildenden), und die Gruppenmitglieder konnten ihre sozialen Fähigkeiten entwickeln. Über die Fallarbeit und diese Auseinandersetzung hatte die Ausbilderin zudem Mut gefaßt, ihre Ausbilderrolle neu zu definieren und ein neues, kollegiales und auf mehr Selbständigkeit fußendes Verhältnis zu den Auszubildenden aufzubauen.
- (3) Bildungswirkungen lassen sich auch noch dort erkennen, wo die Handlungsprojekte nicht erfolgreich verfolgt werden konnten: Eine Ausbilderin, deren Auszubildende an Prüfungsangst litt, glaubte mehrere Monate lang, durch die im Seminar erarbeiteten Handlungspläne ihrer Auszubildenden geholfen zu haben. Dies stellte sich dann als Irrtum heraus, als sich die Auszubildende (plötzlich) wieder in derselben Weise wie zu Beginn der Fallentwicklung verhielt. Die Ausbilderin sah sich durch die Situation nach wie vor überfordert. Allerdings hatte sie als Folge der Fallbearbeitung im Seminar begonnen, ihre eher behütende und versorgende Art, mit den Auszubildenden umzugehen, in Frage zu stellen und an sich zu arbeiten, ein neues, auf mehr Selbständigkeit und Selbstverantwortung basierendes Verhältnis zu den Auszubildenden aufzubauen.
- (4) Bildungswirkungen lassen sich erkennen auf der Ebene sozialer Fähigkeiten. Ausbilder fassen Mut, Konflikte im Betrieb (aber nicht nur dort) offener anzusprechen und nach tragfähigen Lösungen zu suchen; sie trauen sich, schwierige Beziehungsstrukturen zu thematisieren und auf Lösungen hinzuarbeiten.
- (5) Bildungswirkungen lassen sich erkennen auf der Ebene persönlicher Einstellungen, Orientierungen und Deutungen. Ausbilder befassen sich mit ihrem Selbstver-

ständnis als Ausbilder und klären und entwickeln ihre Rolle, insbesondere auch gegenüber den Auszubildenden; sie fassen vor dem Hintergrund der kollegialen Unterstützung, die sie im Bildungsprozeß erfahren haben, Mut in die eigenen Fähigkeiten; sie interessieren sich dafür, die soziale Welt mit den Augen anderer zu sehen; sie finden es wichtig, sich in andere hineinzusetzen und sich in sie einzufühlen.

(6) Bildungswirkungen lassen sich auch erkennen, wenn Ausbilder sich durch die Fallarbeit verunsichert zeigen. Dies gilt insbesondere für diejenigen Ausbilder, für die ihr „Fall“ eigentlich abgeschlossen war und die sich die ‚Richtigkeit‘ ihres Vorgehens ‚nur‘ bestätigen lassen wollten. Ausbilder fangen an, ihre eigenen Deutungs- und Handlungsmuster zu überprüfen und Alternativen zuzulassen; sie kommen ins Grübeln, gar ‚ins Schwitzen‘, wenn sie erkennen und erfühlen, wie ihr eigener (enger) Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungshorizont ihre Handlungen bestimmt und welche Alternativen ihnen ‚entgangen‘ sind. Sie gewinnen ein neues Verhältnis zu sich und zu ihrem „Fall“, sie greifen ihn wieder auf, suchen neue Lösungen und setzen sie in Handlungsprojekte um.

(7) Vor allem Männer, wenn sie schon viele Jahre als Ausbilder tätig waren, haben mit dem Bildungskonzept Probleme. Die Festigkeit ihrer Wirklichkeitskonstruktionen wirkt wie eine Bastion, die subtil, aber eisern verteidigt und gegen jede Erschütterung abgesichert wird. Die eingeschliffenen Ausbildungsmuster, auch wenn sie sich als problematisch erwiesen haben, werden alternativen Situationsdeutungen und Handlungsperspektiven gegenübergestellt. Die Differenz wird aufrechterhalten – die gewachsene berufliche Identität läßt keine Kompromisse zu.

Diese Erfahrungen, Einschätzungen, Deutungen und Erkenntnisse erscheinen noch arg holzschnittartig. Dies hat seine Ursache vor allem darin, daß es im bisherigen Verlauf des Projektes vor allem darum ging, das Forschungs„material“ zu erheben. Die intensive und differenzierte Auswertung steht noch bevor. Der Ergebnisbericht ist für 1995 vorgesehen.

Literatur

- Arnold, R.: Konstruktion und Interpretation in der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, 1992, S. 26–32
- Meueller, E.: Hauptsache: Selbstbestimmt. Über Sozialformen und Methoden einer subjektorientierten Erwachsenenbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lernkultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München 1990, S. 115–144
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981

REZENSIONEN

Das Buch in der Diskussion

Richard Merk: Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. (Luchterhand Verlag) Neuwied 1992, 394 Seiten, DM 78.00

Volker Heyse:

Das vorliegende Buch von Richard Merk hat gute Chancen, ein Bestseller unter den Publikationen für Weiterbildungler zu werden.

Verständlich und interessant geschrieben, wendet es sich sowohl an die Fach- und Führungskräfte von Bildungseinrichtungen als auch an die bislang gegenüber Weiterbildungsfragen und -kriterien relativ unkritischen Unternehmensleitungen und an Wissenschaftler, die in irgendeiner Weise mit dem „Lehren und Lernen mit Erwachsenen“ zu tun haben.

Das Buch zeugt von einer umfassenden Basiskenntnis des Autors und enthält eine Vielfalt an gut begründeten Entscheidungs- und Ablaufmodellen, Anforderungs- und Bewertungskriterien, Arbeitsinstrumenten. Gut aufbereitete Beispiele, überschaubare Definitionsangebote, Leitfragen sowie 156 Schaubilder erhöhen den Wert des Fachbuches und sorgen zugleich für eine spannende Lektüre. Die eingeschlagene Breite der Darstellungen verleitet allerdings auch zu Oberflächlichkeiten, die von der kommentarlosen Übernahme von Klischees („Teilnehmerrollen“, S. 161 f.) bis zum weitgehenden Rückzug auf Zitate (Abschn. 7, insbesondere „Profil der Führungskräfte von morgen“, S. 340/41) reichen. Letzteres steht im Widerspruch zu der ansonsten sehr offensiveren Darstellung des Autors.

Das Buch setzt sich kritisch mit den Defiziten in der Weiterbildung auseinander (die meisten Management-Institute zum Beispiel seien auf einer Entwicklungsstufe der sechziger Jahre stehengeblieben, und das strategische Selbstverständnis sei nahezu gleichgeblieben ...) und tritt für ein *neues Selbstverständnis* der Weiterbildungseinrichtungen ein.

Allein für betriebliche Weiterbildung wurden im Juli 1990 mehr als 50 Milliarden DM ausgegeben, und dieses ohne nennenswerte Anbieter- und Qualitätskontrolle, häufig ohne professionelles Bedarfsmanagement, mit didaktisch-methodisch inkompetenten bzw. weitgehend gutgläubig-naiv agierenden Dozenten und weitgehend fehlendem Transfermanagement.

Der Autor sucht nach einem neuen Selbstverständnis der Weiterbildung. Um die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen, muß Weiterbildung als Managementaufgabe begriffen und genauso nüchtern und professionell wie andere Manageraufgaben betrieben, strategisch, kreativ und innovativ ausgerichtet werden. Professionalisierung heißt nach Merk, das „Management der Qualifizierung“ (S. 5) zu entwickeln. Und um Strategien, Verfahren, Instrumente zur Professionalität geht es schließlich in dem Buch.

Mit der konsequenten Übernahme der Managementsprache und -ziele erleichtert der Autor einerseits Pädagogen und Psychologen den Einstieg in den Unternehmensalltag, und er stellt die Weiterbildung in das reale Spannungsfeld von Bildungs- und Wirtschaftspolitik; andererseits wird er damit sicher viele Weiterbildungs-Improvvisateure verschrecken.

Das aufgelockert geschriebene und sehr übersichtliche Buch wird allen an den Gegenwarts- und Zukunftsfragen der (betrieblichen) Weiterbildung interessierten Lesern Freude bereiten.

Jost Reischmann:

Mit der Einführung des Diplomstudiengangs Erwachsenenbildung ab 1970 schien ein wichtiger Schritt getan: Anstelle von intuitiven Amateuren würden nun qualifizierte Profis die Qualität des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung garantieren. Die Praxis und zunehmend auch die Forschung zeichneten ein anderes Bild: Die für Lehre ausgebildeten Diplompädagogen fanden sich fast immer nach kurzer Zeit als Hauptberufliche an Funktionsstellen für Organisation und Verwaltung, für die sie nicht ausgebildet waren. Und die Lehre wurde weiterhin überwiegend durch Fachspezialisten in Nebentätigkeit geleistet, wofür diese nicht ausgebildet waren. Die Frage nach Profession und Professionalität wurde zum Dauerbrenner.

Wenn das Planen und Organisieren von Bildungsveranstaltungen zu den Hauptaufgaben der Erwachsenenpädagogen gehört, dann ist eine Diskussion um das Thema „Weiterbildungsmanagement“ dringend nötig. Merk greift ein brennendes Thema auf.

Dennoch habe ich mich aus einer Reihe von Gründen mit diesem Buch schwer getan:

1. Anstatt sich auf eine Konzentration des Themas „Weiterbildungsmanagement“ zu disziplinieren, schweift der Autor über vieles, das irgendwie mit Weiterbildung zu tun hat: Er holt am Anfang weit aus, z.B. Überlegungen zur Weiterbildungsgesellschaft, Entwicklungsstufen der Weiterbildung, Erfolgsrezepte für die Weiterbildung (Kap. 1), Gegenstandsbereich der Erwachsenenbildung, Institutions- und Angebotstypen, zur Struktur der Zukunftsmärkte, Institutionen der Weiterbildung und didaktische Handlungsebenen (Kap. 2). Und auch die Schlußkapitel schweifen ähnlich redundand. So frage ich mich beim Lesen, was (Kap. 6) „Weiterbildung als Wirtschafts-, Wettbewerbs- und Infrastrukturfaktor“, „Kosten je Teilnehmerstunde“, „Qualifizierung von Aussiedlern“ oder der Symbolische Interaktionismus mit dem Thema „Weiterbildungsmanagement“ zu tun haben. Das Schlußkapitel 7 („Zukunft des Weiterbildungsmanagements“) beginnt mit Überlegungen zur Professionalisierung (etwas spät auf Seite 336!), referiert auf drei Seiten die Geschichte der Erwachsenenbildung seit ihren Anfängen, listet Gesetze auf und benennt zum Schluß noch Positionen und Funktionen bei der Qualifizierung von Weiterbildungspersonal. Weniger wäre mehr gewesen; manches Bedenkenswerte geht in diesem Rundumblick unter.

2. Formal und inhaltlich fehlen mir Zusammenfassungen und der Versuch, daß der Autor seine Quintessenz oder das Ergebnis seiner Arbeit deutlich macht. Die zentralen Kapitel 3 bis 5 enden ohne Zusammenfassung, und auch das Ende des Buches kommt abrupt. Das Buch argumentiert nicht bündig auf eine Erkenntnis hin, sondern reiht reichhaltig Ansätze aneinander. Dies hinterläßt den Eindruck einer additiven Kompilation.

3. Die Diktion erinnert immer wieder an Werbeprospekte und animierende Fensterreden. Das führt zu unkritischen Allgemeinplätzen und Banalitäten: wie „Kluge Köpfe sind die Leistungsträger der Zukunft“ (S. 9), „Der Manager von morgen muß zu überholten Denkweisen von gestern auf Distanz gehen“ (S. 57), „Das Geheimnis des Motivationsmanagement findet sich in den Köpfen der Führungskräfte, indem sie sich selbst als Erfolgspotentiale betrachten“ (S. 281), „Geld ist ein allgemeines Gut und Voraussetzung des indirekten Tauschs“ (S. 81), „Grundsätzlich ist Kapital nur in erfolgreichen Projekten gut angelegt“ (S. 85), „Veränderung ist die einzige Konstante im 20. Jahrhundert“ (S. 51), „Weiterbildung umfaßt alle Bildungsveranstaltungen im Aus- und Weiterbildungssystem“ (S. 27), „Erfolgspotentiale müssen motiviert werden“ (S. 25). Solche plakativen Formulierungen sind eingängig, aber nicht tiefgängig. Es ist mir sympathisch, mit welchem Engagement der Autor immer wieder (z.B. S. 5, 58, 306) zu überzeugen versucht. Einem „wissenschaftlich-praktischen Fundament für die systematische Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten und Weiterbildungsberatung“ (Buchrücken) jedoch wäre mit argumentierender Problemeinkreisung und kritischer Reflexion mehr gedient.

4. Inhaltlich fehlen mir einige grundlegende und unausweichliche Diskussionen: etwa was das Spezifische für das Weiterbildungsmanagement ist in Abgrenzung zum Management irgendwo anders. Daß Bildung als „Produkt“ beschrieben wird, stört mich nicht – allerdings sollten dann die Besonderheiten dieses Produktes herausgearbeitet werden. Denn nur daran läßt sich entscheiden, ob und wo und welche und wie weit und wozu und wo nicht Management-Ansätze für dieses „Produkt“ tragfähig sind – bei dem beispielsweise nichtmonetäre Kosten und Nutzen und normative Entscheidungen eine entscheidende Rolle spielen. Wichtig wären auch Überlegungen, wie sich das Management in kommerziellen und gemeinnützigen Organisationen unterscheidet. Und da die Dienstleistung „Weiterbildung“ überwiegend durch Nebenberufliche oder Ehrenamtliche erfolgt, müßte Weiterbildungsmanagement auch dies ausführlich thematisieren – eine Aufzählung zwischen anderem ist mir zu wenig.

Dem Leser, der sich schwerpunktmäßig über das Thema „Weiterbildungsmanagement“ informieren will, seien vor allem die Kapitel 3 bis 5 empfohlen. Hier unterscheidet Merk (S. 62 f.) zwischen strategischem Management, das die Unternehmensziele formuliert und die richtigen Marktsegmente erschließt, operativem Management, das die Unternehmensziele in konkrete Bildungsmaßnahmen umsetzt, und funktionalem Management, das Kriterien für die Durchführung der Tätigkeiten entwickelt. Jede dieser Prozeßebenen stellt er ausführlich dar und erschließt dabei auch Managementliteratur, die in der erwachsenenpädagogischen Diskussion bisher kaum Beachtung fand. Zwar ist manches dabei betriebswirtschaftslastig und erfordert vom Leser die Übersetzung in die Weiterbildungswelt, aber es wird doch deutlich, daß für ein professionelles Management Instrumente verfügbar sind. Ob allerdings zum Weiterbildungsmanagement auch die mikrodidaktische Planung und Organisation von Bildungsveranstaltungen (Kap. 4.5–4.7) gehört, wäre noch einer Diskussion wert.

Was mir dieses Buch gebracht hat: Es hat mir in aller Deutlichkeit bewußt gemacht, daß ein erheblicher Teil unserer Ausbildung bei Diplompädagogen an der späteren Tätigkeit vorbei geht: Für hauptberufliche Profis in der Erwachsenenbildung besteht der überwiegende Teil ihrer tagtäglichen Arbeit in Management und nicht in der Betreuung von Lernenden. Hier liegen mit Sicherheit Qualifizierungsdefizite.

Für diese Tätigkeit bietet das Buch zwar keine „How to ...“-Anweisungen, aber es hilft, manche komplexen Perspektiven zu strukturieren und zu systematisieren. Es bietet Grob- und Feingliederungen der Managementprozesse und öffnet damit den Blick auf Zugriffsmöglichkeiten, die ansonsten in der Komplexität der Aufgaben verschwimmen.

Die – und dies kann als Verdienst dieses in großer Breite und mit viel Fleiß angelegten Buches gelten – Auseinandersetzung mit dem Thema Weiterbildungsmanagement hat erst begonnen!

Ein allgemeinerer Gedanke soll hier noch angeschlossen werden: Bücher dieses Typs finden sich öfters bei Themen der beruflichen Weiterbildung – übrigens auch im amerikanischen Raum: Ansätze aus Psychologie, Soziologie und Pädagogik, Betriebswirtschaft und Managementlehre, Praxiserfahrungen und allgemeine Lebensweisheiten werden „interdisziplinär“ zusammengetragen und als Kurzreferate, oft auch nur noch als Stichwortliste, hintereinander gestellt, dem Leser zur gefl. Bedienung. Sollte dies der propagierte interdisziplinäre Ansatz sein, dann zeigt sich genau daran das zentrale Problem, das man sich mit diesem Zugang einhandelt: Der disziplinierende Fokus geht verloren, und ohne leitendes Paradigma bleibt es bei einer fragmentarisch wirkenden Aneinanderreihung.

Erhard Schlutz:

Weiterbildungsmanagement kann zweierlei bedeuten: die Einbeziehung von Bildungsaufgaben in das Management eines Produktionsbetriebes oder Kenntnis und Praxis der Leitung eines Bildungsbetriebes. Dies Buch möchte beidem dienen. Dabei versteht der Verfasser unter Weiterbildungsmanagement ein neues Fachgebiet, das sich aus Impulsen der Praxis und interdisziplinär angelegten Managementwissenschaften zugleich speist. Besonders betont werden soll die Sichtweise von Weiterbildnern, die ein nachfrageorientiertes Kursprogramm zu organisieren haben.

In sieben Großkapiteln soll dieser Personengruppe ein Wissen um Bildungsmanagement nahegebracht werden: Professionalität, Selbstverständnis des Weiterbildungsmanagements, strategisches Management, operatives Management, funktionales Management, Marktfaktoren, Zukunft des Weiterbildungsmanagements. Zentral sind dabei die Ausführungen zu strategischem, operativem und funktionalem Management: Weiterbildungsmanagement insgesamt umfaßt alle Aufgaben der Analyse, Planung und Organisation, aber auch der Durchführung und Auswertung von Weiterbildung; strategisches Management meint die unternehmerische Ausrichtung der Gesamtaufgabe (Organisationsziele, Wachstumsstrategien, Finanzplan); operatives Management bedeutet insbesondere die didaktische Konzeption, Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen, aber auch die entsprechende Betriebsorganisation; funktionales Management umfaßt, wohl quer zum bislang Beschriebenen liegend, einzelne Aufgabenebenen des Weiterbildungsmanagements (Corporate-Identity-, Entscheidungs-, Planungs- und Organisationsmanagement, Motivations- und Lernmanagement, Kontroll- und Wirkungsmanagement). Dabei kommen die Informationen zum strategischen und funktionalen Management stärker aus der betriebswissenschaftlichen und Organisationsliteratur, die zum operativen Management zum Teil aus der didaktischen Literatur. Insgesamt stellt das Buch in seiner detaillierten Gliederung alle für das Weiterbildungsmanagement nötigen Kenntnisbereiche und Handlungsfelder vor, wobei diese sehr weitreichend, etwa bis in die Veranstaltungsvorbereitung hinein, definiert werden. Mit einigem Recht weist der Verfasser mehrfach darauf hin, daß angesichts der pluralen Verfassung des Weiterbildungsbereiches und der raschen Entwicklung von Institutionen und Aufgaben kein einheitliches Managementmodell zu empfehlen sei. Er zieht daraus die Folgerung, dem Leser in den jeweiligen Unterkapiteln vor allem unterschiedliche Modelle und Schemata, insbesondere aus der Literatur zum Themenkomplex Organisation und Management, anzubieten und sie mehr oder weniger eng auf den Arbeitsbereich Weiterbildung zu beziehen. Zusätzlich zu dieser Informationsvermittlung, die auch die heutigen Rahmenbedingungen von Weiterbildung umfaßt, möchte das Buch allerdings für sein Thema und die damit zusammenhängende Aufgabe werben. Weiterbildungsmanagement soll von Betriebsleitungen und Pädagogen als Zukunftsaufgabe erkannt und angenommen werden.

Die informativen Teile bestehen im wesentlichen aus Schemata und Modellzeichnungen, die zum Teil aus der Organisationsliteratur entnommen sind, teils eigene Zusammenfassungen konzeptioneller Vorlagen darstellen. Diese Grafiken werden zumeist, aber nicht immer dadurch erläutert, daß die verwendeten Begriffe definiert oder erklärt werden. Das Problem einer solchen Darstellung, die ihren Stoff durch eine Abfolge von Tabellen und Grafiken vermittelt, wie sie auch gern als Folien für Tageslichtschreiber verwendet werden, besteht darin, daß zwar einzelne Schemata als Veranschaulichung oder gar als Theoriesurrogat wirken, daß sie aber gehäuft, weitgehend zusammenhanglos und uninterpretiert wenig Informationswert haben. Im Gegenteil: Bestehen, wie in diesem Buch zumeist, ganze Kapitel aus solchen Tageslichtfolien-Vorlagen, die aus unterschiedlichen Zusammenhängen, Disziplinen, Theorien und Konzepten stammen, dann erhellen sich die einzelnen Angebote nicht mehr wechselseitig, sondern jedes nachfolgende verdunkelt zusätzlich das, was man beim Lesen des vorhergehenden gerade noch glaubte verstanden zu haben. So finden sich allein im Kapitel „Planung und Organisation von Bildungsveranstaltungen“ 11 solcher schematischer Übersichten, die sich mit immer neuer Begrifflichkeit auf dasselbe Gegenstandsfeld beziehen und damit beim Lesen zu dauernden

Interferenzen führen und schließlich den Leser verwirrt mit dem Eindruck einer beliebigen Addition zurücklassen. Verwendete Begriffe dienen so nicht mehr dem Begreifen, sondern dem Vollgestopftwerden.

Gibt es jedoch verbindende und wegweisende Fließtexte, dann erscheinen Sätze wie diese: „Qualität und Gewinn sind die Erfolgsmaßstäbe der Praxis. Nicht immer halten sie, was sie versprechen. Qualität ist der sensible Bereich eines jeden Produkts. Die Produktqualität beginnt in den Köpfen der Weiterbildungsmanager ...“ (S. 58). Die Sätze sind an sich nicht falsch, erscheinen aber in ihrer Abfolge als beliebig austauschbar, entwickeln keinen neuen Gedanken, sondern füllen den Raum mit Feststellungen, die sich in der Addition als Banalitäten erweisen. Dies Verfahren gipfelt in Aussagekonzentraten wie diesen: „Das Erfahrungswissen des Erfolgreichen zeichnet sich durch Sachkenntnis aus.“ „Es sind Menschen, die Geschichte machen.“ „Veränderung ist die einzige Konstante im 20. Jahrhundert.“ „Im Habitus zeigt sich die unverwechselbare Größe der Individualität.“ Die eigentlich zu erwartenden Sachverhaltserläuterungen und Praxisanleitungen werden weitgehend durch Postulate ohne Realisierungshinweise ersetzt: „Die Wissensexplosion braucht schnelle Reaktionen und maßgeschneiderte Konzepte.“ „Die Organisationsstruktur ist auf den Gesamtzusammenhang einer Bildungsorganisation zu ,trimmen“.“ „Kommunikationsschranken müssen abgebaut werden und positive Vorbilder müssen erfahrbar sein. ... Der Bildungsbegriff muß neu gefaßt werden.“ Kann man solche Sätze und Texte in den einleitenden Kapiteln noch als Werbung für das Anliegen des Weiterbildungsmanagements verstehen, so überspringen sie im weiteren Verlauf immer offensichtlicher die Notwendigkeit, Zusammenhänge zu stiften und die vorgelegten Schemata für die Praxis anschaulich und verwendbar zu machen.

Infolge solcher Zusammenhanglosigkeit werden auch wichtige Gedanken nicht fortentwickelt oder bleiben unvereinbar neben ebenso wichtigen anderen Gedanken stehen. Da fordert der Verfasser – in der Tradition bestimmter Organisationstheorien – die Einbindung von Dozenten in die Organisationsideologie: „Um ein erkennbares Marktprofil zu gewinnen, müssen Dozenten gefunden werden, die mit den Zielen der Institution nicht nur oberflächlich übereinstimmen, sondern die Organisationsziele teilen.“ Wenige Sätze vorher aber definiert er Kursleiter als Professionelle aus eigener Kraft, die nur über Marktpreise zu gewinnen seien: „Gute Kursleiter sind in der Regel ausgebucht; deshalb müssen sie zu einem vernünftigen Preis engagiert werden“ (S. 189).

Solche Spannungen werden nicht erkannt und thematisiert, obwohl gerade sie zur Erhellung des neuen Fachgebietes beitragen könnten. Wie steht es etwa mit der zentralen Spannung zwischen Bildung und Management: Welche der damit verbundenen Sichtweisen etwa soll leitend sein? Der Verfasser entscheidet sich zunächst für die des Managements, weil er – zu Recht! – meint, daß Weiterbildung bislang zu wenig aus der Sicht der disponierenden und organisierenden Kräfte definiert worden sei. Auch bei den Weiterbildnern selbst werde zu oft über Organisationsnotwendigkeiten geklagt. Der Reflexionsgrad der Weiterbildung erschiene höher als der Organisationsgrad.

Zusätzlich aber definiert der Verfasser: „Weiterbildung wird treffend gekennzeichnet, wenn sie als kommunikatives Management definiert wird“ (S. 14). Dies wird nicht nur mit den Verhandlungsnotwendigkeiten begründet, die beim Entstehen eines Bildungsprogramms zu beachten sind, sondern auch mit der Struktur der Lehr-Lern-Situation, die auf Kommunikation beruhe und zu den Kernaufgaben von Weiterbildungsmanagement gehöre. Dieser interessante Ansatz wird aber nun weder theoretisch noch praktisch konsequent ausgeführt. Theoretisch wird nicht geklärt, was Weiterbildung und das entsprechende Management von anderen personenbezogenen Dienstleistungen unterscheidet, die ebenfalls im wesentlichen kommunikativ handeln. Praktisch erfährt der Leser nicht, wie die doch täglich vorhandenen Spannungen zwischen der Lehr- und Beratungsaufgabe einerseits und dem nötigen Management- oder Verwaltungshandeln andererseits zu bearbeiten und zu mildern wären. Dazu gibt es nur Rezepte wie dieses: „Eine gute Gesprächsvorbereitung versteht sich bei professionellen Bildungsmachern von selbst“ (S. 190).

Es ist zweifellos das Verdienst des Verfassers, den Themenkomplex „Weiterbildungsmanagement“ einmal umfassend angegangen zu haben. Auch gibt es einige wenige Kapitel, die Informationen so dosieren und den gedanklichen Leerlauf oder den aus der Werbung bekannten Überbietungsstil so weit zurückdrängen, daß ich als Praktiker daraus etwas Anwendbares entnehmen kann, so etwa die Kapitel über Kostenrechnung oder über Bedarfseinschätzung (in der betrieblichen Weiterbildung). Gerade diese Ausnahmen zeigen aber, daß der Verfasser sich übernommen hat, indem er alle Phänomene der Weiterbildung bis hin zum Lehren und Lernen als Managementaufgaben beschreiben wollte.

Zusammengefaßt: Das Buch überschwemmt den Leser mit einer Fülle von Ordnungsschemata und Kriterienlisten, das sich kaum als Nachschlagmaterial erschließt (schon weil sich das anscheinend klar gegliederte Buch zunehmend als Kette von Wiederholungen und Überlagerungen erweist), in theoretischer Hinsicht zusammenhanglos wirkt und kaum im Hinblick auf die praktische Verwendung exemplifiziert und dynamisiert wird. Das Informationsangebot bleibt unverbunden und statisch. Dies enttäuscht vor allem angesichts des Anspruchs des Autors, Betriebsleitungen und Praktiker auf die Notwendigkeit von Weiterbildung und Weiterbildungsmanagement einzuschwören.

Aus der Sicht dessen, der einen Literaturkanon für Praxis und Wissenschaft der Weiterbildung für unverzichtbar hält und den Buchmarkt seit über 20 Jahren verfolgt, ist dieses Buch allerdings kein bedauerlicher Einzelfall, sondern ein weiteres Ärgernis. Wieder einmal wird ein wichtiges Thema „verschenkt“ und damit eine neue Verlagsreihe sofort wieder gefährdet. Dabei mag es angesichts eines so wichtigen Themenkomplexes Anfangserfolge geben; wenn aber inhaltlich nicht mehr geboten wird als hier, so wird es, wie schon so oft, mittelfristig Enttäuschungen bei der Leserschaft und beim Verlag geben. Immer wieder haben in der Vergangenheit Autoren und Herausgeber ihre „Schnellschüsse“ wechselnden Verlagen angedient und damit indirekt und mittelfristig die Zahl der am wichtigen und zukunftssträchtigen Thema Weiterbildung interessierten Verlage schrumpfen lassen. Man kann nur hoffen, daß das in diesem Fall anders wird. Allerdings ergibt ein umgestürzter Zettelkasten noch kein Buch, selbst wenn er in zwei Pappdeckel mit einem anspruchsvollen Inhaltsverzeichnis eingebunden wird.

Sammelbesprechungen

Blicke auf die Geschichte

- (1) **Reinhard Buchwald**
Miterlebte Geschichte
Lebenserinnerungen 1884–1930
(Böhlau Verlag) Köln 1992, 495 Seiten,
DM 98.00
- (2) **Karl Griewank**
Der neuzeitliche Revolutionsbegriff
Entstehung und Entwicklung
(Aus dem Nachlaß herausgegeben von In-
geborg Horn-Staiger)
(Europäische Verlagsanstalt) Frankfurt/M.
1992, 284 Seiten, DM 48.00
- (3) **Heinz-Hermann Schopp**
Pädagogik und Politik
Zur Problematik der Demokratisierung in
Schule, Hochschule, Politischer Bildung und
Erwachsenenbildung
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1970,
227 Seiten, DM 28.00

Erzählte Geschichte – und Reinhard Buchwald betont mehrfach, daß er erzählt – hat aus heutiger Sicht wieder an Wert gewonnen. So besteht ein Interesse daran, wie sich erlebte Vergangenheit bei jemandem widerspiegelt, der die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit maßgeblich mitbestimmt hat, der schon 1930 von dem ersten NS-Minister in Thüringen des Amtes enthoben wurde, der dann aber weiterhin das „Vermächtnis der Deutschen Klassiker“ (S. 432) literarisch vertreten konnte. Buchwald möchte ausdrücklich weniger eine Autobiographie bieten als vielmehr ein Zeitbild. Es entspricht dem Selbstverständnis der damaligen Erwachsenenbildung als Bewegung und Begegnung, daß das Buch vor allem durch die Personenporträts und die Schilderung exemplarischer Vorgänge bestimmt ist. Immerhin wird dadurch deutlich, was sich hinter der oft wiederholten These verbirgt, die Impulse und Akzente der Volksbildung der zwanziger Jahre seien von den Erfahrungen des Ersten Weltkriegs bestimmt worden. In prägnanter Weise kommt auch zum Ausdruck, wie für die damaligen Erwachsenenbildungsrepräsentanten Volksgemeinschaft und Polyphonie zusammengebracht werden konnten (S. 234, S. 433). Dabei war man sich schon früh bewußt, mit einer solchen Position zwischen Klassenkampf

und Mammonismus (S. 239) „auf verlorenem Posten“ zu stehen (S. 433). Die zunehmende Radikalisierung gab einer Übertragung des dänischen Ideals, „im Inneren wieder zu gewinnen, was nach außen verloren war“ (S. 381), keine Chancen. Daran konnte auch die Verbindung von Volksnähe und Kulturbelegung, wie sie die Erwachsenenbildung in Thüringen deutlicher als anderwärts praktizierte, nichts ändern. Dies kommt bei Buchwalds Rückschau anschaulich zur Geltung, einschließlich der Besonderheiten, wie das Betriebsklima bei Zeiss und das Engagement für methodische Fragen (Bildungswissen statt Fachwissen, S. 62, S. 234). Wenig erfahren wir indes von dem Autor des Buches „Dennoch der Mensch“ und gar nichts über den Reichsverband der Deutschen Volkshochschulen. Nur beiläufig erwähnt Buchwald, daß er dessen Mitgründer und erster Vorsitzender war. Der chronologische Teil des Buches schließt etwas abrupt, indem es den Konflikt mit Robert von Erdberg signalisiert. Während sonst die zahlreichen Personencharakterisierungen mit anerkennenden und belobigenden Worten nicht sparen, kommt hier nur Verbitterung zum Ausdruck. Obwohl beide für das Leitprinzip der Arbeitsgemeinschaft eintraten, fanden sie wohl durch die unterschiedliche Personstruktur nicht zueinander.

Würde das Buch von Griewank eine Begriffsgeschichte sein, wäre eine Information darüber hier nicht angebracht. Es hätten dann aber auch wohl kaum seit der Erstveröffentlichung 1954 mehrere Neuauflagen erscheinen können. Das Besondere ist, wie es dem Verfasser, Ordentlicher Professor für Geschichte an der Universität Jena und 1953 freiwillig aus dem Leben geschieden, gelingt, durchaus nahe am Wandel des Wortgebrauchs bleibend, dennoch ein Bild der Realität entstehen zu lassen, in dessen Kontext die Begriffsverwendungen variiert wurden. Dabei stellt er die Verbindung von historischen Fakten und terminologischen Auslegungen keineswegs als etwas Zwingendes dar. Vielmehr wird der Zusammenhang von Gesellschaftsgeschichte bzw. Herrschaftsgeschichte und Interpretationsgeschichte von Griewank in einer so subtilen Weise aufgegriffen, daß auch die semantischen Spielräume erkennbar werden. Daher verselbständigt sich

bei ihm das Programmatische nicht. Hingegen kommt das Prozeßhafte der Vergangenheit in den Blick, sowohl das Übergängliche daran als auch das Abrupte, die Polarisierungen und vor allem die Nuancen. Damit kann bei der Lektüre das Phänomen der Geschichtlichkeit bewußt werden. Eben dies aber ist es, was Geschichtsdarstellungen sonst so selten vermitteln. Wenn etwa in der Diskussion um die Misere der politischen Bildung das mangelnde Verhältnis zur Geschichte beklagt wird, so ist genau genommen der nicht gelernte Umgang mit der Geschichte das Hinderliche. Wie aber dieser Umgang aussehen kann, das erweist sich als schwer vermittelbar. Die Art des Aufarbeitens von Geschichte, wie sie Griewank vorgenommen hat, das Verfolgen der Veränderungen nicht nur des Denkens über Revolution, sondern des Umgangs mit dem Begriff, kann da einen Weg der Annäherung an das Phänomen des Geschichtlichen anzeigen, wie wir sie auch für die Gegenwartsverarbeitung nötig haben. Insofern das Exemplarische der Sichtweise das Lesenswerte des Buches ausmacht, erscheint es nicht besonders nachteilig, daß der Autor das Buch nicht mehr selbst abschließen konnte, zumal die Herausgeberin die Möglichkeit hatte, aus Manuskripten eine Vervollständigung vorzunehmen, und dies in einfühlsamer Form getan hat, beachtend, daß es hier nicht um Definitionen geht, sondern um das nuancierte Erfassen von Bedeutungshöfen. Denn mit Recht kann die Herausgeberin sagen, daß Griewank gezeigt hat, „wie jede Revolution einzigartig ist, Profil gewinnt im Vergleich, ein Geschehen sui generis“ (S. 282). Wenn die französische Revolution – lange Zeit als exemplarisch herausgestellt – heute weniger zitiert wird, so hat dies mancherlei Gründe. Wenn es mit der Aufklärung ähnlich ist, spielt noch eine lange Kette von Mißverständnissen mit. Es ist daher gut, wenn wir durch H.-H. Schopp wieder an die Ausgangskonstellation erinnert werden, zugleich an ihren Stellenwert für Demokratisierungsprozesse und nicht zuletzt daran, daß „mit Condorcet die moderne Erwachsenenbildung beginnt“ (S. 18). Er kann dies sagen, weil ihn die Dialektik der Rationalität auch ohne Adorno bewußt ist, so daß er sie an historischen Vorgängen zu beschreiben vermag. Dies kommt den drei Hauptthemen zugute, die in der Aufsatzsammlung mit dem Titel „Pädagogik und Politik“ bearbeitet werden: Probleme der Bildungsreform, Schwierig-

keiten der Politischen Bildung, Rekonstruktion der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. So können wir Nachdenkenswertes lesen über die Verkehrungen, die den Bildungsreformversuchen folgten, z.B. über die Zweideutigkeit der Transparenz, und über das Spannungsfeld, in dem die sich bewegen, die Politische Bildung unter dem Gesichtspunkt vertreten, daß „Demokratie ein Mittel ist, ein Volk mündig zu machen“ (zit. nach E. Weniger, S. 171), dem „gemeinsinnigen Erziehungsideal“ (S. 178) jedoch die Macht der Interessengruppen entgegensteht. Pointiert kommt dies dann in den beiden letzten Beiträgen zur Sprache, die aus Veröffentlichungen in der Reihe „Berichte materialien planungshilfen“ der PAS wieder abgedruckt sind. „Angesichts des innenpolitischen Fast-Bürgerkrieges wurde die Frage nach einer höheren Gemeinsamkeit im Verschiedenen nicht nur in der Erwachsenenbildung mit Nachdruck gestellt“ (S. 205). Wie die sogenannte „Neue Richtung“ damit umgegangen ist, wird von Schopp entfaltet, ebenso aber auch, warum sie außerhalb des eigenen Kreises kaum Resonanz fand. Auch die folgende Rezeptionsgeschichte hat gezeigt, daß die Vorstellungskräfte selten ausreichen, zwischen geschlossenen Einheiten und sich absolut setzenden Partikularitäten mittlere Wege zu beschreiten. Kapitalismus-Kritik ohne Marx blieb genauso ohne Widerhall wie Versuche, die Divergenzen von Macht und Gerechtigkeit zu thematisieren. Pädagogische Autonomie wurde so zwar beansprucht, erfährt aber keine inhaltliche Füllung. „Selbsterziehung“ im Dienste „mitbürgerlicher Verantwortung“ (S. 107) bleibt Postulat. Die Nähe der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik zur „pädagogischen Bewegung“ im Sinne von Hermann Nohl wird deutlich, damit aber auch verständlich, was beim ersten Nachlesen befremdlich erscheinen mag. So können Schopp's Aufsätze auch als Übungstexte zum Umgang mit der Geschichte gelesen werden. Das sollte allerdings nicht davon abhalten, den „Originalton“ zur Kenntnis zu nehmen. Dazu bietet der Band von Buchwald zumindest indirekt eine Möglichkeit.

H.T.

Die neuen Selbststudienmaterialien

Im folgenden wird ein zweites Mal eine Sammelbesprechung der revidierten Sestmat-Einheiten abgedruckt. Herbert Fiedlers Rezension war bereits im REPORT 29 enthalten. Er besprach die drei Einheiten der Selbststudienmaterialien aus der Perspektive des langjährig erfahrenen Erwachsenenbildners in der ehemaligen DDR. Wiltrud Gieseke bespricht nun die gleichen Materialien aus westlicher Perspektive. Ihr wertvoller Hinweis, eine Studieneinheit zu erarbeiten, „in der die Diskrepanzen des Verständnisses von Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen den beiden Teilen Deutschlands in ihrer historischen Entwicklung dargestellt werden“, wurde als Anregung empfunden, ein zweite Besprechung abzu drucken. Ein vergleichendes Lesen ermöglicht einen – sicherlich unvollständigen – Einblick in unterschiedliche Beurteilungskriterien und Aufmerksamkeitsbrennpunkte.

Die Herausgeber

Die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV hat drei Selbststudienmaterialien unter der Revisionsfederführung von S. Kade überarbeitet und neu herausgegeben; drei weitere Überarbeitungen sind geplant.

Erschienen sind:

E. Schlutz: Erschließen von Bildungsbedarf

H. Siebert: Didaktische Planungsperspektiven

H. Gerl: Lernen als Kommunikation

Noch erscheinen werden:

V. Otto: Volkshochschule im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung

Th. Jüchter: Programmplanung – Vorbereitung und Ablauf

H. Schauerte: Haushaltsrecht und Haushaltsspraxis

Der Überarbeitungszeitpunkt der in den 70er Jahren entstandenen Selbststudienmaterialien, damals 24 an der Zahl, ist bewußt als Reaktion auf die Vereinigung gewählt. Die Texte wurden aktualisiert und sollen den Umstrukturierungs- und Aufbauprozeß der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern begleiten. Wie aus den Vorworten zu entnehmen ist, sind die Texte in bezug auf Relevanz und Verständlichkeit erprobt. Die bewährte didaktische Konzeption ist beibehalten worden, auch das Layout wurde nur minimal verändert.

Die Texte von Schlutz und Gerl sind nicht revidiert, sondern neu geschrieben worden. In

dem Band von Siebert wurde die Materials substanz erhalten und ergänzt. Hier finden sich die direktesten Ansprachen der MitarbeiterInnen aus den Volkshochschulen der neuen Bundesländer.

Inwieweit die Sestmat-Bände sich als wirkungsvolle Hilfe für die KollegInnen der östlichen Länder erweisen, wird sich erst in den kommenden Jahren zeigen. Wichtig und interessant wäre meines Erachtens eine neue zusätzliche Studieneinheit gewesen, in der die Diskrepanzen des Verständnisses von Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen den beiden Teilen Deutschlands in ihrer historischen Entwicklung dargestellt worden wären. Die Fokussierung von schulischem Lernen und Beruf in der ehemaligen DDR und die geradezu gegenteilige ältere und jüngere Tradition in den alten Bundesländern machen Verständigungen äußerst kompliziert. Die Differenz wird nur dadurch weniger deutlich, daß in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation, besonders natürlich bedingt durch die ökonomischen Verhältnisse im Osten, im gesamten Deutschland der beruflichen Weiterbildung besondere Aufmerksamkeit zugewandt wird. Von den MitarbeiterInnen der alten Bundesländer wird im gleichen Maße eine Neubestimmung in ihrer Volkshochschularbeit erwartet wie von den MitarbeiterInnen in den neuen Bundesländern, wobei die tradierten Vorstellungen in den östlichen Bundesländern im Grunde eher dem Zeitgeist entsprechen.

Da ich mit der Erstellung der ursprünglichen Sestmat-Einheiten sehr intensiv befaßt war, ist es für mich besonders interessant, zu sehen, wie das gleiche Thema 15 Jahre später von völlig veränderten Voraussetzungen aus angegangen wird, ohne daß die alten Texte insgesamt in Frage gestellt werden – abgesehen von Akzenten, die der Zeitgeist gesetzt hat. Wirklich neu, abgesehen von aktueller Literatur, ist die größere Selbstverständlichkeit, mit der die Texte geschrieben sind. Beim Lesen fallen die differenzierten Argumentationsschritte und die größere Argumentationsdichte auf. Hier werden Verständnishilfen, z.B. durch Seminare, notwendig sein. Alle Texte dokumentieren ein gesichertes Wissen und lange Praxiserfahrungen. Es konsolidieren sich offensichtlich disziplinäre Wissensbestände, die nicht nur von Theoretikern zusammengetragen und ausgewertet werden, sondern auch ihre praktische Relevanz ausweisen.

Um spezielle Leseanregungen zu geben, soll auf die einzelnen Studieneinheiten (nach Autorenalphabet) kurz eingegangen werden: In der Studieneinheit „Lernen als Kommunikation“ (H. Gerl) werden nicht mehr verschiedene theoretische Ansätze ohne Priorität nebeneinandergestellt. Das Konzept der humanistischen Psychologie hat explizite Präferenz, ohne daß die zwei ergänzend dargestellten Theorien abgewertet werden. Der Verarbeitungstext hat in dieser Studieneinheit besondere Aufmerksamkeit erfahren, die kommunikativ-emotionalen Bedingungen unterrichtlicher Gesprächsführung werden theoretisch gelenkt und plastisch herausgearbeitet. Die Kürze des Textes kann den Einstieg erleichtern.

Die Studieneinheit „Didaktische Planungsperspektiven“ (H. Siebert) vereinigt mehrere Ebenen der Betrachtung: Der Autor nimmt eine historische Einordnung didaktischer Theorie-Modelle vor, beschreibt differente Ansätze zu bisherigen DDR-Diskursen und stellt die Konzepte und Verfahren auch in ihrer instrumentellen Nutzung dar. Deutlich herausgearbeitet ist ein erwachsenenspezifischer Ansatz zur Curriculum- und Didaktikdiskussion.

Erhard Schlutz gelingt es, mit seiner völlig neuen Anlage der Studieneinheit „Erschließen von Bildungsbedarf“ (früher „Ermittlung von Planungsdaten“) die LeserInnen für die doch eher als ‚trocken‘ eingeschätzte Materie zu gewinnen. Ausgesprochen anschaulich und anregend geschrieben, stellt die Studieneinheit verschiedene Handlungsrealitäten vor. Die dargestellten Verfahren zur Erkundung des Bedarfs zeigen eine Fülle verbandsinterner und wissenschaftlicher Argumentationen. Jedes Problem wird vom Autor nach allen Seiten hin durchleuchtet und ist abgesichert durch eine konkrete Praxis und distanzierte Reflexion.

Es ist sicher nicht überflüssig, darauf hinzuweisen, daß die Texte eine sich entwickelnde Professionalität widerspiegeln, die erwachsenenpädagogisches Wissen für die Praxis bereitstellt und mit der Praxis nicht nur ideell vertraut ist. Hinter diesen Stand kann man nicht mehr zurück. Wenn sich dies von Studentexten einer Fachrichtung sagen läßt, dann kann man zuversichtlich sein.

Wiltrud Gieseke

Studienbibliothek für Erwachsenenbildung Zusammengestellt von Hans Tietgens

Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Bd. 1: Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, Frankfurt (Main) 1992, 172 Seiten, DM 12.20

Bd. 2: Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung, Frankfurt (Main) 1992, 175 Seiten, DM 12.20

Bd. 3: Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen mit Erwachsenen, Frankfurt (Main) 1992, 162 Seiten, DM 12.20

Auf 510 Seiten erhält der Leser einen nachhaltigen Eindruck von der vielfältigen wissenschaftlichen Diskussion der Erwachsenenbildner in den alten Bundesländern. Gleichsam im Zeitraffer kann – sicher in verkürzter Form und mit strenger Konzentration auf wichtige erkenntnisträchtige Linien – vor allem von den Hauptadressaten, den Erwachsenenbildnern in den neuen Bundesländern, aber auch von Studierenden nachvollzogen werden, wie sich theoretische Ansätze ausformten und wie sich die praktische Erwachsenenbildungsarbeit unter wechselnden politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen gestaltete.

In gewisser Weise wird Band 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaften weitergeführt. Nebst einigen Rückgriffen auf diese Publikation wird sie um wesentliche Arbeiten vor allem aus der zweiten Hälfte der 80er Jahre ergänzt und erweitert. 27 Autoren kommen in den 3 Bänden zu Wort, schon dadurch ist es unmöglich, in diesem Rahmen jeden einzelnen Beitrag zu würdigen.

Es wäre jedoch eine einseitige Sichtweise, die vorliegenden Bände nur unter historischem Aspekt zu betrachten. Angesichts der Herausforderung, vor der auch die Erwachsenenbildung im schwierigen und widerspruchsvollen Prozeß der deutschen Vereinigung steht, erhalten viele Artikel eine hohe Aktualität. Im Beitrag von W. Strzelewicz, der absichtsvoll am Beginn der Artikelreihe plazierte wurde, wird eine Traditionslinie deutlich – die Deutung von sozialen Krisensituationen in der deutschen Erwachsenenbildung. Das Postulat einer rationalen Verständigung über die komplexen gesellschaftlichen Strukturen (S. 25, Bd. 1) scheint auch heute geboten, wenn Erwachsenenbildung als Instanz zum demokratischen

Funktionieren der Gesellschaft beitragen will. Besonders für die Erwachsenenbildner in den jungen Bundesländern, die sich mit der unmittelbaren Wirkung der tief in die Lebensvollzüge von Millionen Menschen eingreifenden sozialen Veränderungen auseinandersetzen müssen, sind die Beiträge zur Erwachsenensozialisation (Arnold, Kohli, Kaltschmid, Mader, Thomssen u.a.) eine Orientierung für weitere theoretische Überlegungen und praktisches Planen und Gestalten, wie Lernen in den alltäglichen Lebensprozeß integriert werden kann. Gleichzeitig wird deutlich, daß aktuelle Forschungen zur Erwachsenensozialisation und ihrer Verflechtung mit institutionalisiertem und nichtinstitutionalisiertem Lernen dringend geboten scheinen, da frühere Untersuchungen einen derart schroffen Wandel der Sozialisationsbedingungen für Millionen Menschen mit so tiefgreifenden Modifikationen des Normen- und Wertesystems überhaupt nicht aktuell reflektieren konnten. So sollte z.B. die Dynamik von Deutungsmustern, auf die Arnold und Nuissl hinweisen, erneut hinterfragt werden. Ein Vorzug der vorliegenden Artikelauswahl ist die Einheit von stärker systematisierenden theoretischen Arbeiten und Untersuchungen, die unmittelbar aus der erwachsenenbildnerischen Praxis geschöpft sind und zur eigenen Planung und Gestaltung von Lernangeboten anregen (Bönsch, Siebert, Weinberg) oder Hilfe zur Analyse von Lehr-Lern-Situationen geben. Neben dem Einblick in theoretische Konstrukte von Soziologen, Psychologen und Didaktikern, die den Erwachsenenbildnern in den neuen Ländern früher verschlossen waren, sind auch die gegebenen Verweise auf theoretische Auffassungen wichtig, die von der eigenen Ausbildung her geläufig sind – etwa der sowjetischen Psychologen Galperin und

Wygotski oder die Erwachsenenpsychologie Hans Löwes. Damit werden Handreichungen zur Umstrukturierung und Erweiterung des eigenen Theoriegebäudes gegeben, in das auch Elemente des im bisherigen Lebensverlauf erworbenen Wissens eingebracht werden können und sollen. Natürlich geben die drei vorliegenden Bände keine aktuellen Antworten auf die derzeitigen Probleme des Umbruchs der Erwachsenenbildung in den neuen Ländern und auf die Fülle der von den Autoren aufgeworfenen Fragen. Sie sind vielmehr eine Fundgrube zum eigenen Nachdenken und zum Weiterlesen – sehr gefördert durch die zahlreichen Literaturverweise.

Leider sind keine Beiträge aufgenommen worden, die die berufliche Erwachsenenbildung genauer thematisieren. Hier besteht gegenwärtig in den neuen Ländern eine große Bedarfslücke – sowohl hinsichtlich der institutionellen Konstruktionen als auch der didaktischen Prozeßgestaltung und der Ausgestaltung konkreter Lehr-Lern-Situationen. Die Hauptaktivitäten der Erwachsenenbildung sind hier auf diesem Gebiet angesiedelt. Hunderttausende von Arbeitnehmern sind in berufliche Fortbildung oder Umschulung eingetreten in einer sehr „bunten“ Trägerlandschaft. Wissenschaftliche Anregung, Grundlegung und dann auch Begleitung scheinen dringend erforderlich.

Auf jeden Fall schließen die drei angebotenen Bände eine spürbare Lücke in der Studienliteratur für tätige und angehende Erwachsenenbildner und sind auch eine Quelle der (Wieder-)Anregung für den Forscher. Die „Chance des ersten Überblickes“, von der der Herausgeber einleitend spricht, kann und sollte genutzt werden.

Matthias Trier

Besprechungen

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.)

Erziehen als Profession

Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern
(Verlag Leske + Budrich) Opladen 1992, 229 Seiten, DM 42.00

In der pädagogischen Professionalisierungsdebatte zwischen den sechziger und siebziger Jahren, die im Zeichen bildungspolitischer Reformstrategien stand, war das an äußeren Insignien orientierte Professionsmodell dominant: Es ging um mehr standespolitische Reputation, um die Anhebung des Ausbildungs- und Gehaltsniveaus und um den Versuch, die gängigen Professionsattribute auf pädagogische Tätigkeiten zu übertragen. Mitte der siebziger Jahre trat in der professionstheoretischen Debatte unter dem Einfluß ökonomischer Umstrukturierungen und eines reformpolitischen „roll back“ kurzzeitig ein Stillstand ein. Dieser wurde durch die Entschulungsdebatte und professionskritische Strömungen abgelöst, wobei die Kritik an einer zunehmenden „Verschulung“ immer neuer Lebensbereiche sich eher schädigend auf die Entwicklung einer gefestigten professionellen Identität vieler Pädagogen ausgewirkt zu haben scheint. Seit Anfang der achtziger Jahre gibt es in den einzelnen Subdisziplinen der Pädagogik Ansätze zu einer „strukturtheoretisch informierten Professionalisierungsdiskussion“. Diese scheint sich – im Gegensatz zu dem Professionalisierungsdiskurs in der Reformperiode – aber mehr im akademischen Binnenraum und weniger in den Berufsfeldern selbst abzuspielen. Nicht mehr Fragen der Statusaufbesserung oder normative Kriterienkataloge stehen nun im Mittelpunkt, sondern die Grammatik des institutionalisierten pädagogischen Handelns selbst. Die neueren Arbeiten dringen „in den Mikrobereich pädagogischen Handelns vor, in dem es darum geht, die professionelle Basis einer beobachtbaren, spezifisch pädagogischen Kompetenz zu ermitteln. Sie suchen nach Möglichkeiten, jenseits von Sozialtechnologien und Aufklärungspathos die faktischen Strukturprobleme pädagogischen Handelns zu thematisieren ...“ (S. 12). Dem von Dewe, Ferchhoff und Radtke herausgegebenen Sam-

melband kommt das Verdienst zu, Positionen aus den unterschiedlichsten pädagogischen Bereichen berufsfeldübergreifend zu bündeln und unter dem Fokus eines allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresses eine Zwischenbilanz hinsichtlich der Frage zu erstellen, „ob pädagogisches und professionelles Handeln vereinbare oder widersprechende Handlungstypen bezeichnen“ (S. 8). Gerade die Tatsache, daß diese Frage weder mit einem eindeutigen Ja noch mit einem eindeutigen Nein beantwortet werden kann und der Leser immer wieder auf die Notwendigkeit einer prozeßorientierten Betrachtungsweise verwiesen wird, macht die Lektüre so instruktiv.

Im Anschluß an die Einleitung der Herausgeber, „Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns“, gibt Hansjürgen Daheim einen Überblick „Zum Stand der Professionssoziologie“, in welchem vor allem amerikanische und englische Publikationen aus den letzten drei Jahrzehnten aufbereitet werden. Aus systemtheoretischer und historischer Sicht beschäftigt sich Stichweh mit dem Zusammenhang zwischen „Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen (und) Inklusion“. Seine hochabstrakten Überlegungen münden in eine Kritik am Professionsmodell von Oevermann, das gerade auch in der Erwachsenenbildung stark rezipiert worden ist. Ausgehend von der Überlegung, daß die „Vermittlung des Kontakts zu kulturellen Thematiken zentral für die Professionen ist“ und eine marginale Stellung zu den jeweils relevanten Thematiken bzw. Disziplinen den intendierten Professionalisierungsprozeß behindern kann, schätzt Stichweh die Professionalisierungschancen in der Erwachsenenbildung eher skeptisch ein. „Wegen der immensen Distanz, die das von der Erwachsenenbildung beschäftigte Lehrpersonal von den intellektuellen Zentren der Sachkontexte, die es jeweils repräsentiert, trennt“, sei eine selbständige Vertretung der kulturellen Themen weitgehend ausgeschlossen. Als den Befunden von Stichweh zuwiderlaufendes Koreferat läßt sich der Aufsatz von Hauke Brunkhorst, „Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität (...)“ lesen. Der Autor versucht, pädagogisches

Handeln nicht als Sonderfall, sondern als Prototyp des professionellen Handlungsmodus überhaupt zu definieren. Die überragende strategische Bedeutung der Wissensbasis der pädagogischen Tätigkeit als Bestimmung von Professionalität betont der Aufsatz von Dewe, Ferchhoff und Radtke. Die Autoren „schließen“ die Professionalisierungsdiskussion gleichsam mit der „revidierten Wissensverwendungsforschung“ (Beck/Bonß 1989) „kurz“. Dieser Beitrag ist im Hinblick auf die Erstellung von Fortbildungskonzeptionen u.ä. außerordentlich wichtig, da die Autoren mit der Kategorie des Professionswissens einen Ausweg aus der dichotomisierenden Theorie-Praxis-Logik zu skizzieren versuchen. Das professionelle Wissen bilde ein Zwischenreich, in dem sich berufliches Handlungs- und Erfahrungswissen – das unter einem permanenten Handlungsdruck steht – und systematisches Wissenschaftswissen – das einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt – zu einer Einheit widersprüchlicher Wissenssegmente amalgamieren.

Während die eben erwähnten Autoren eher grundagentheoretisch argumentieren, setzen sich die Autoren im Teil II unter der Überschrift „Handlungsfelder“ mit Fragen der bereichsspezifischen Professionalität auseinander. Achenbach und Winkler-Calaminus analysieren die „Professionelle Struktur des Beratungsgesprächs“. Sie versuchen, das große Spektrum an institutionalisierten Angeboten zur Lebensberatung auch für Philosophen zu öffnen. Der Schulpädagoge Terhart sieht in der Professionalisierungsproblematik des Lehrerberufs in erster Linie eine individuelle und standespolitische Entwicklungsaufgabe, die nicht durch einen Zuwachs an Verwissenschaftlichung, sondern durch eine von den Berufspraktikern zu konstruierende Berufsethik mit entsprechenden Gütestandards bearbeitet werden sollte. In seinen forschungspraktischen Konsequenzen schlägt er die Rekonstruktion „negativer“ und ‚positiver‘ beruflicher Entwicklungsprozesse vor, um so den limitierenden Möglichkeitsspielraum von Professionalisierungsbestrebungen abzustecken“ und die Anschlußfähigkeit der Befunde an bildungsphilosophische und empirische Diskurse zu sichern.

Dem selbstgesteckten Anspruch des Sammelbandes, Perspektiven einer problem- bzw. „aufgabenspezifischen Professionstheorie“ auszubuchstabieren, werden die Beiträge von Schüt-

ze und Koring über die Sozialarbeit und das Feld der Erwachsenenbildung wohl am meisten gerecht. Beide Autoren vermitteln dem Leser nämlich auch empirische Einblicke in das jeweilige Berufsfeld. Fritz Schütze bietet unter Berufung auf die Professionstheorie der Chicagoer Schule der Soziologie zunächst überzeugende Hinweise, daß die auch in der Sozialarbeit lange Zeit prominent gewesene Position von Etzioni, die Sozialarbeit sei eine Halb- bzw. Semi-Profession, mittlerweile unhaltbar geworden sei. Einen wichtigen Beitrag zur Aufdeckung der Grammatik des professionellen Handelns wird von ihm geleistet, indem die systematischen, d.h. in der Natur der professionellen Arbeit selbst liegenden Problemstellungen und Paradoxien aufgedeckt und beschrieben werden (z.B. der Zwang, Prognosen über soziale und biographische Prozesse der Fallentwicklung auf schwankender empirischer Basis aufzustellen, oder „das pädagogische Grunddilemma: exemplarisches Vormachen und die Gefahr, den Klienten unselbständig zu machen“). Die Herausgeber des Sammelbandes schreiben dem Beitrag von Schütze ein überraschendes Ergebnis zu: „Für ihn ist gerade die Sozialarbeit, die in der bisherigen Diskussion immer nur als ‚Minor-Profession‘ eingestuft wurde, aus strukturtheoretischer Perspektive als Trendsetter zukünftiger Professionsentwicklung anzusehen“ (S. 19).

Bernhard Koring geht in seinem erwachsenenpädagogischen Beitrag zunächst der Frage nach, welche Professionstheorie die Erwachsenenbildung intern ausgebildet hat, wobei er die Ansätze von Tietgens, Gieseke und Schäffer miteinander vergleicht und kritisch kommentiert. Eine Perspektivenverschränkung kommt dadurch zustande, daß diese theoretischen Positionen der Disziplin anschließend mittels Fallstudien mit dem praktischen erwachsenenpädagogischen Handeln und Denken von Fachbereichsleitern an Volkshochschulen verglichen werden. Die Professionalisierungsmöglichkeit – aber auch -notwendigkeit – in der Erwachsenenbildung bindet Koring in erster Linie an die makrodidaktischen und organisationsbezogenen Aufgabenstrukturen. Obwohl die erwachsenenpädagogische Forschung sich in der Vergangenheit auf ein „Verantwortungsgefühl für Praxis und die Praktiker“ berufen hat und sich der Handlungsrelevanz ihrer Befunde gewiß war, deutet sich

nach Ansicht des Autors eine neue Frontstellung zwischen Berufspraxis und Wissenschaft an: „Die Wissenschaft sieht das Problem letztlich nur noch in der mangelnden Selbstdeutungsfähigkeit oder der Larmoyanz (Schäffler) der Praktiker. Die Praktiker mißtrauen der Disziplin (manifeste Wissenschafts- und Fortbildungsabneigung) und artikulieren entweder einen Bedarf nach universeller Orientierung oder nach konkreten Rezepten (...) – folgen also einem instrumentellen Wissenschaftsverständnis, das wiederum das schlechte (praktische) Gewissen der Disziplin nährt“ (S. 178). Die am Schluß des Beitrags recht vagen, weil hochabstrakt gehaltenen Ausführungen Korings über die spezifisch pädagogischen Qualitäten der makrodidaktischen Tätigkeit von Fachbereichsleitern an Volkshochschulen deuten auf einen hohen Forschungsbedarf gerade in den diesbezüglichen Praxisbezügen hin.

In dem Beitrag von Doris Schaeffer, „Tight rope Walking. Handeln zwischen Pädagogik und Therapie“, wird der allenthalben im Bildungsbereich aufzeigbare Trend zur Therapeutisierung einer anspruchsvollen Kritik unterzogen. Anhand einer biographischen Fallstudie über eine Hochschullehrerin werden die Dilemmata und Verstrickungen aufgezeigt, die unter den Bedingungen einer Vermischung von pädagogischem und therapeutischem Handeln entstehen können.

Dieter Mittel

Karl Otto Hondrich Lehrmeister Krieg

Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern
(Rowohlt Verlag) Opladen 1992, 156 Seiten, DM 14.00

Ein wenig provokativ ist es schon, wenn der *Krieg* als *Lehrmeister* apostrophiert wird, wie dies der Frankfurter Soziologe K.O. Hondrich in seinem Essay tut. In unserem Zusammenhang ist dies nicht nur deshalb interessant, weil sich hier ein Soziologe explizit pädagogischer Begrifflichkeit bedient, sondern auch deshalb, weil das Thema *Krieg* in der Erwachsenenbildung als *Friedenserziehung* eine bedeutende Rolle spielt und der *Golfkrieg* (er ist für Hondrich an vielen Stellen zentrales Argumentationsbeispiel) die politische Bildung in der BRD in höchstem Maße verunsichert hat.

K.O. Hondrich geht in seinem Essay davon aus, daß der Krieg kollektive Lernprozesse erzeugt; dies allerdings ungewollt: „So groß ihr Lernbedarf auch sein mag, Gesellschaften lernen nur *wider Willen* ... Gesellschaften wollen lehren, nicht lernen. So entsteht der Krieg: als gewaltsamer Versuch, die anderen zu belehren, um selbst nicht lernen zu müssen“ (S. 51). Gelernt wird dabei, so Hondrich, „nicht aus Vorsätzen, sondern aus Folgen. Und sie lernen nie aus den Folgen eigenen Tuns allein, sondern immer aus denen, die sich aus dem Zusammentreffen eigener und fremder Handlungen ergeben“ (S. 66). Die wichtigsten Beispiele für Hondrich sind dabei die erlernte Friedfertigkeit in Deutschland und Japan, die erlernte Rolle der USA auf der Grundlage des Vietnam-Krieges, das Lernen des Irak aus dem Golfkrieg und die Folgerungen, die aus dem teilweise friedlichen Auseinanderfallen der Sowjetunion und Jugoslawiens zu ziehen sind. Das Ganze ist ein sehr aktuelles Buch, geschrieben mit Blick auf die neuesten Entwicklungen und Konflikte, aber auf der Grundlage einer soliden soziologischen und historischen Betrachtungsweise. Hondrich gliedert seinen Essay nach den für ihn soziologisch zentralen Kategorien des Interesses, der Werte und der Macht: „... unter den kollektiven Vorstellungen, aus denen sich die Weltgesellschaft konstituiert, lassen sich drei Typen unterscheiden. Es sind dies *Interessen*: Vorstellungen davon, was der eigenen Gesellschaft nützt; *Werte*: Vorstellungen vom allgemeinen Guten; *Macht*: Vorstellungen über die Durchsetzbarkeit von Vorstellungen“ (S. 48). Innerhalb dieser drei Kategorien verfolgt Hondrich seine Auffassung, daß Lernen weh tue, „... deshalb wollen Gesellschaften nicht lernen, am wenigsten im Krieg“ (S. 8), daß aber „aus der Geschichte der neueren Kriege ... sich für die Weltgesellschaft eine Art ungeplanter Lehrplan“ (S. 9) ergibt: „Zu weit gesteckte Interessen werden im Kriege zurückgewiesen; zu eng gefaßte, selbstbezogene Werte müssen sich allgemein annehmbaren wie Selbstbestimmung und Gleichberechtigung beugen; Zwangsherrschaft einzelner Staaten wird durch Krieg abgeschüttelt, doch an ihre Stelle tritt die akzeptierte Dominanz einer sich ausweitenden Gruppe überlegener Gesellschaften“ (S. 9).

Hondrich ist sich bewußt, daß es eher ein „empörender Gedanke“ ist, daß Krieg als „Lehrmeister“ sinnvoll sein könne. Er geht aber

davon aus, daß es eine Gesellschaft ohne Lernen nicht geben kann (S. 9) und daß der Krieg Lernblockaden bricht, zum Lernen wider Willen zwingt (S. 8). Wenn nicht Gesellschaften durch den Krieg lernen, so seine Hauptthese, dann müßten sie im Frieden lernen durch „Konflikt, Scheitern, Dominanz“ – Auseinandersetzungen, die unterhalb des Krieges „andere Formen riskanten Lernens“ einbeziehen (S. 11).

Neben den bemerkenswerten Gedankengängen, die Hondrich über die Bedeutung des Krieges für Sieger und Besiegte, Beteiligte und Unbeteiligte, Gesellschaften und Individuen anstellt, sind für Pädagogen natürlich von besonderem Interesse seine Vorstellungen vom Lernen. Den „geheimen“ Lehrplan der Kriege nennt Hondrich *ungeplant*, und dieser beziehe sich auf das kollektive Lernen. Zwischen kollektivem (der Gesellschaften) und individuellem (der Personen) Lernen liegt nach Hondrich der Unterschied „im Inhalt der Vorstellungen, die gelernt werden: Im individuellen Lernen ändern sich die Vorstellungen der Menschen von ihrer eigenen Person im Verhältnis zu anderen, im kollektiven Lernen die Vorstellungen (derselben Menschen) von ihrer eigenen Gesellschaft im Verhältnis zu anderen Gesellschaften“ (S. 45). Falsch ist für Hondrich beim kollektiven Lernen (das bei ihm im Zentrum steht) die „Annahme, daß Gesellschaften *bewußt* lernen, ihre Fehler also ausdrücklich einsehen“ und daß „lernende Gesellschaften sich *ganz und gar* und schlagartig ändern könnten. Diese Erwartungen sind schon in bezug auf individuelles Lernen überzogen, wieviel mehr erst mit Blick auf die Lernmöglichkeiten von Kollektiven“ (S. 24 f.). Kollektives Lernen hängt bei Hondrich zusammen mit erfahrenem *Leid*, mit *Erfahrungen* generell, mit dem *Handeln* sowie mit *Belohnungen*. Dazu einige Zitate: „Bleibt dagegen einer Gesellschaft, obwohl sie durch einen Krieg geht, ein Teil der Leidenserfahrungen erspart, ist auch der Lerneffekt für Friedfertigkeit schwächer“ (S. 21).

„So viele Argumente der Golfkrieg auch hergebracht hat, er hat uns nicht durch Argumente, sondern anschaulich, durch neue Erfahrungen belehrt: deutsche Geschäftsleute und ihre Familien als Geiseln im Irak; deutsches Giftgas als Bedrohung für Israelis und amerikanische Soldaten, die bis gestern noch in Frankfurt waren; deutsche Technik für Raketen, die damit, warum nicht, in Zukunft

aus dem Orient auch bis Wien und München fliegen könnten; deutsche Soldaten zum Schutz des Nato-Partners in der Türkei“ (S. 33 ff.).

„Welcher Art sind die Erfahrungen, die der Krieg – und er mehr als alle anderen Erlebnisse – den Menschen verheißt? ... Es sind *kollektive Erfahrungen*, die die Menschen nicht als einzelne, sondern gemeinsam machen, Erfahrungen, die zwischen ihnen verbinden, nicht unterscheiden. Und es sind Erfahrungen von höchster Bedrohlichkeit, *existentielle Erfahrungen* mit ungewissem Ausgang“ (S. 41).

„Gesellschaften, wie Menschen, lernen nicht nur durch Bestrafungen, sondern auch durch Belohnungen. Wenn friedliches Wirtschaften und Genießen lohnend ist, dann wird Friedfertigkeit aufgewertet. Allerdings, dieses Lernen im Guten hat Lernen im Schlechten, die Bestrafung des nationalen und militärischen Großmannstums zur Voraussetzung gehabt. Die beiden Arten des Lernens haben sich, für die Deutschen in diesem Jahrhundert, nicht widersprochen, sondern ergänzt“ (S. 26).

Neben diesen pädagogischen und erwerbsneupädagogischen Kategorien der Handlungsorientierung, der Erfahrungen, von Belohnungen und Bestrafungen, enthält der Text von Hondrich auch andere interessante Blickwinkel. So die Frage der interkulturellen Durchdringung und Auseinandersetzung im Medium des Krieges und des Friedens (S. 95 ff.), die Frage der Alltagsorientierung, die Hondrich in Anknüpfung an Manès Sperber so formuliert: „Der Krieg hat Gründe und Untergründe. Die Flucht aus dem tyrannischen, sinnentleerten Alltag gehört dazu“ (S. 41) oder der Aspekt des Verhältnisses von Kopf und Bauch beim Lernen, ein Dauerbrenner der pädagogischen Diskussion, bei Hondrich mit Blick auf die Gesellschaft so aufgegriffen: „Stimmungen sind das Elixier gesellschaftlichen Lernens, nicht Argumente“ (S. 33).

Wie auch immer man zur Usurpation pädagogischer Begriffe in gerade diesem Kontext stehen mag, wie auch immer man ihre unzureichende Ableitung und teilweise eher polemische Verwendung beurteilt, die Lektüre des Essays von Hondrich ist für Pädagogen interessant. Sicher, es gibt vielfältige kritische Einwände, die sich immanent auf die Argumentation, auf den Text beziehen: so etwa, daß in der Frage des Verhältnisses von gesellschaftlichen Werten und Krieg als legitimum Mittel die

gesamte Diskussion um die Konstitution der bestehenden Gesellschaften als *Männer-Gesellschaften* unterschlagen bleibt; so etwa, daß bei aller kategorialen Differenzierung von Macht, Interesse und Werten die eigentlichen Bewegungskräfte für gesellschaftliche Entwicklungen eigentümlich im Dunst bleiben (der nur beiläufig erwähnte Marx hat hier wesentlich bohrendere Fragen gestellt!).

Am bewegendsten an diesem Buch ist aber die sachliche Distanz, mit der Hondrich sich dem Thema „Krieg“ widmet. Möglicherweise ist dies die einzige Art, das Thema Krieg mit Blick auf eine künftige friedliche Weltgesellschaft hin zu analysieren; dennoch erzeugt es beim Leser ein Frösteln, und letztlich liegt darin aus pädagogischer Sicht auch der wesentlichste Mangel des Buches: Die Bedeutung des Emotionalen beim Lernen (nicht der „Stimmungen“) ist in dieser essayistischen Betrachtung des „Lehrmeister Krieg“ verschwunden.

Eine ganz andere Frage ist natürlich auch, wie sich der Essay von Hondrich in der Soziologie und in der Tradition der Friedensforschung ausnimmt. Man kann durchaus sagen, daß Hondrich in einer „modernisierten“ Fassung bellizistische Argumente aus dem deutschen Kaiserreich und der Weimarer Republik wieder aufgreift. Der wesentliche Unterschied besteht eigentlich hauptsächlich darin, daß Hondrich den Krieg als Lehrmeister „wider Willen“ definiert, während früher die Sinnhaftigkeit des Krieges offensiv formuliert wurde. So gesehen liegt durchaus die Vermutung nahe, hier handle es sich um eine modernistische Variante tradierter Rechtfertigungsversuche; auch wenn dies vielleicht nicht so beabsichtigt ist, in der politischen Diskussion kann der Essay durchaus eine solche Qualität gewinnen.

Und mit einem Blick über den Zaun, von der Pädagogik in die Soziologie hinein, stellt sich doch die Frage, wo die soziale Qualität des gesellschaftlichen „Systems“ bei Hondrich eigentlich wirklich liegt; nicht die Individuen sind für ihn interessant, sondern „das System“, die „kollektive Identität“. Aus was besteht kollektive Identität, das System? Aus Individuen; und gerade die Frage, wie sich diese in Klassen, Herrschaftsstrukturen und Kommunikationsformen zueinander verhalten, scheint mir doch der Kern soziologischer Argumentation zu sein. Hier hat Hondrich m.E. in der Rezeption systemtheoretischer Argumentationsfiguren den Boden soziologischer Gesellschaftsanalyse

verlassen.

Dennoch und vielleicht gerade deshalb scheint mir das Buch für die Erwachsenenbildung wichtig zu sein, denn es erinnert nachdrücklich daran, daß es *auch* kollektive und gesellschaftliche Lernvorgänge gibt – ein Aspekt, der in den letzten Jahren über Biographie- und lebensweltorientierten Ansätzen fast in Vergessenheit geraten ist.

E.N.

Arnim Kaiser

Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung

Gutachten, erstellt im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen e.V. Reihe Grundlagen der Weiterbildung (Luchterhand Verlag) Neuwied u.a. 1992, 116 Seiten, DM 29.80

Mit dem Titel „Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung“ ist in der Reihe „Grundlagen der Weiterbildung“ des Luchterhand-Verlages 1992 ein Gutachten von Arnim Kaiser veröffentlicht worden, das sich – so das Vorwort – explizit in die bildungspolitische Debatte zur Arbeitnehmer-Weiterbildung einreihet. Herausgegeben wurde das Gutachten von der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, für die deren Vorsitzender Erwin Müller-Ruckwitt das Vorwort schrieb, in dem auch dem Land Nordrhein-Westfalen für die finanzielle Förderung des Gutachtens und eines damit verbundenen Modellprojektes gedankt wird.

Ziel des Gutachtens ist es, „sowohl über die bildungstheoretische Herleitung von Schlüsselqualifikationen als auch über die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Arbeitnehmer-Weiterbildungsangebote katholischer Träger intensiver nachzudenken“ (S. VI). Die Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung fühlt sich an dieser Stelle besonders gefordert, da sie sich „um eine ganzheitliche Förderung des Menschen und die Ausprägung dieses Bemühens in Seminaren zur Entfaltung der personalen und sozialen Kompetenz“ seit langem engagiert (ebenda). Der Gutachter selbst, Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München, Geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift „Grundla-

gen der Weiterbildung“ und der Pädagogischen Arbeitsstelle (ab 1993: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung des DVV) als Mitglied in dessen Kuratorium verbunden, sieht die Aufgabe des Gutachtens „in einer klärenden, ordnenden und Lösung anbietenden Funktion“ (S. 1).

Er gliedert seine Arbeit in fünf Abschnitte:

- Eine Darstellung der Kontroverse um die Arbeitnehmer-Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen,
- ein Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ mit Verweis auf kognitionsanalytische, tätigkeitsanalytische und gesellschaftsbezogene Ansätze,
- eine Darlegung der pädagogischen Implikationen der Diskussion um Schlüsselqualifikationen,
- ein Rahmenkonzept für Modellseminare in der Arbeitnehmer-Weiterbildung (mit einem Exkurs zum Verständnis katholischer Erwachsenenbildung) sowie
- eine Erläuterung der didaktischen Struktur der Modellseminare.

Jeder dieser Abschnitte mit analytischen, erläuternden und darstellenden Teilen ist abgerundet durch eine gutachterliche Stellungnahme, die sich unter dem jeweiligen Aspekt auf die Bedeutung des Konzepts der Schlüsselqualifikationen für Seminare der Arbeitnehmer-Weiterbildung (Bildungsurlaube) beziehen.

Von besonderer Bedeutung sind dabei folgende analytischen Aussagen und gutachterlichen Stellungnahmen:

1. In der Stellungnahme zur Auseinandersetzung um das Arbeitnehmer-Weiterbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen faßt Armin Kaiser die wichtigsten Aspekte der Rechtsprechung zusammen und stellt fest, daß das Arbeitnehmer-Weiterbildungsgesetz (AWbG) mittlerweile „in formaler wie inhaltlicher Hinsicht ausreichend konkretisiert“ sei (S. 10). Auch Begriff und Umfang politischer sowie beruflicher Bildung sind aus seiner Sicht näher bestimmt, so daß er zu dem gutachterlichen Schluß kommt: „Sowohl die Konkretisierung des Gesetzes als auch seine an Sach- und nicht an Gruppeninteressen orientierte Auslegung lassen eine Novellierung des AWbG überflüssig erscheinen“ (S. 10).
2. Ausführlich kritisiert Armin Kaiser die aus seiner Sicht ungenügende theoretische und

philosophiegeschichtliche Einbindung des Begriffs der Schlüsselqualifikationen. Er kritisiert vor allem auch die Kriterien und Ebenen des Begriffs bei Mertens, der 1974 „ohne Rekurs auf die Tradition“ den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ in einen „kognitionstheoretisch-handlungsorientierten Ansatz eingereiht“ habe (S. 21). Von daher seien auch die differenzierteren Kategorien der Basisqualifikationen, der Horizontqualifikationen, der Breitenelemente und der Vintagefaktoren für systematische Ansprüche unzureichend. Bezogen auf tätigkeitsanalytische Ansätze setzt sich Kaiser außer mit Autoren der siebziger Jahre (Mills und Bales) vor allem auch mit dem Siemens-Modell „PETRA“ auseinander, in dem fünf übergeordnete Schlüsselqualifikationen vorgestellt werden. Im Abschnitt über gesellschaftsbezogene Ansätze kritisiert Kaiser vor allem den Beitrag von Mikelskis für den Endbericht der Enquete-Kommission „Bildung 2000“ sowie die Ausführungen von Oskar Negt über alternative Schlüsselqualifikationen im „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“.

In seinen gutachterlichen Stellungnahmen resümiert Kaiser, daß die Schlüsselqualifikationen sich von den kognitionsanalytischen über die tätigkeitsanalytischen hin zu gesellschaftsbezogenen Ansätzen immer diffuser darstellen, daß hier ein Mangel an kategorialer Konsistenz vorliege und daher die Genese des Konzepts der Schlüsselqualifikationen rekonstruiert werden müsse. Er hält dabei die Begriffe „Situation, Qualifikation und Flexibilität“ fest (S. 55).

3. Bei der Diskussion der pädagogischen Implikationen der Schlüsselqualifikationen verweist Kaiser auf die strukturelle Inhaltsleere von Schlüsselqualifikationen, aber den Inhaltsbezug beim Erwerb derselben, stellt Schlüsselqualifikationen in den Zusammenhang von Allgemeinbildung, politischer und beruflicher Bildung und resümiert in seiner gutachterlichen Stellungnahme, daß „Schlüsselqualifikationen keine universell einsetz- oder übertragbaren Kompetenzen dar(stellen)“ (S. 66). „Allgemeinbildung“, so Kaiser (S. 67), „kann nurmehr als Form der Welterschließung, nicht als festumgrenzter materialer Bestand an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden“.

4. In der Befragung der Modellseminare zur Arbeitnehmer-Weiterbildung expliziert Kaiser handlungs- und lebensweltorientierte Voraussetzungen, denen zufolge „Veranstaltungen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung ... konkrete Situationen, in denen der Adressat faktisch steht, zu berücksichtigen (haben)“ (S. 80). Der Rückgriff auf den lebensweltorientierten und den handlungstheoretischen Ansatz gestatte es, so Kaiser, politische und berufliche Weiterbildung in eine sinnvolle Verbindung zu bringen (S. 81). Und schließlich: „Die handlungstheoretische Fundierung der Modellseminare erlaubt, die Verbindung zum Konzept der Schlüsselqualifikationen herzustellen“ (S. 82).

5. Bei der Explikation der erforderlichen didaktischen Struktur der Modellseminare verweist Kaiser auf das Prinzip des Exemplarischen, auf den Situationsbezug und auf die Relevanz von wissens- und fähigkeitsorientierten Seminaren. Hier findet sich auch, im Abschnitt „Umsetzung der didaktischen Strukturelemente zur Konstruktion von Modellseminaren“, die Auffassung des Gutachters zum Begriff der Schlüsselqualifikationen: „Schlüsselqualifikationen sind begreifbar als allgemeine Kompetenzen, die zur Durchführung von Handlungen erforderlich sind“ (S. 99), und ebenda in einer Anmerkung: „Trotz erheblicher Kritik am Begriff der Schlüsselqualifikation wird der Terminus im Gutachten beibehalten. Dies hat pragmatische Gründe, insofern er nun einmal in der allgemeinen Diskussion verwendet wird. Dem Argumentationsgang des Gutachtens entspricht allerdings eher der Terminus ‚allgemeine Kompetenzen‘, auf den mehrfach an entsprechenden Stellen verwiesen ist, und in diesem Sinn ist auch das Wort ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu lesen“. Und das abschließende Resümee dieses letzten Kapitels: „Schlüsselqualifikationen sind in Modellseminaren und jeder anderen Bildungsmaßnahme immer nur ex post ermittelbar, d.h. nach Festlegung des Themas, Auswahl der Exempla und Bestimmung der Methodenformen“ (S. 103). Der Gutachter hat eine recht kenntnisreiche, über die Verbindung zu philosophiegeschichtlichen Traditionen und unterschiedlichen theoretischen Ansätzen auch anregende Schrift vorgelegt. Bildungspolitisch wichtig ist zweifel-

los auch die Aussage des Gutachtens, daß eine Novellierung des Gesetzes mit Blick auf die pädagogische Realität der Seminare und ihre Begründbarkeit nicht erforderlich sei. Sicher wird auch die Hoffnung von Müller-Ruckwitt im Vorwort, mit dem Gutachten sei eine vertrauensbildende Maßnahme gegenüber den Tarifparteien gelungen, eine gewisse Realität gewinnen.

Dennoch sind einige Merkmale am Gutachten festzustellen, die nachdenklich machen. So besteht ein deutlicher Bruch an zwei Stellen: beim Übergang der dargelegten Kontroverse zur Arbeitnehmerweiterbildung hin zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen sowie beim Übergang dieses Teils über die Schlüsselqualifikationen hin zu den Modellseminaren und didaktischen Strukturen derselben. Das Gutachten insgesamt erweckt den Eindruck, daß es eher die Wahl des Begriffs „Schlüsselqualifikationen“ ist, die vertrauensbildend wirken könnte, als die begründete Ableitung und Bezugnahme eines pädagogischen Begriffs zur pädagogischen Realität. Die oben zitierte Ansicht des Gutachters über den Begriff der Schlüsselqualifikationen könnte diese Vermutung stützen. Die Auffassung, es sei nicht erforderlich, das AWbG zu novellieren, scheint angesichts fortwährender Auseinandersetzungen vor den Arbeitsgerichten und der im Gutachten zitierten Urteiltexte wenig plausibel. Aus dem Konzept der Schlüsselqualifikationen läßt sich dies sicherlich nicht ableiten.

Bei der Formulierung der pädagogischen Prämissen für die AWbG-Seminare – Handlungsbezug, Lebensweltbezug, Prinzip des Exemplarischen und Situationsbezug – bejahe ich zwar die Notwendigkeit dieser Akzente, kann aber weder eine Deduktion aus der Auseinandersetzung mit den Schlüsselqualifikationen oder entsprechenden theoretischen Ansätzen erkennen noch eine induktive Herleitung aus der Realität von Seminaren. Möglicherweise liegen hier Materialien und Begründungszusammenhänge vor, die im Gutachten nicht expliziert wurden.

Schließlich scheint mir die Auseinandersetzung um den Begriff der Schlüsselqualifikationen zwar logisch, der bildungspolitischen Bedeutung des Begriffs aber nicht immer angemessen. Das Interessante für mich am Begriff der Schlüsselqualifikationen ist ja nicht der – in der Tat offenkundige – Verstoß gegen Systeme

matiken und Klassifikationen, sondern die diskursive Kraft, die dieser Begriff in den letzten 20 Jahren gewonnen hat. Hier liegen doch offensichtlich bildungspolitische, gesellschaftspolitische und interessen geleitete Gründe vor, die in der rein auf der Ebene des Begriffs bei Arnim Kaiser liegenden Analyse nicht in den Blick kommen.

Das Gutachten ist anregend zu lesen, und nicht zuletzt das Zusammenwirken des (privaten) Luchterhand-Verlages, der (konfessionellen) Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung sowie des (staatlichen) Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen unter dem gemeinsamen Stichwort „Schlüsselqualifikationen“ macht neugierig, wo der gemeinsame Nenner liegt.

E.N.

Kurzinformationen

Christiane Brokmann-Nooren (Bearb.) Siebzehneinhalb Jahre. Wissenschaftliche Weiterbildung an der Carl-von-Ossietzki- Universität Oldenburg

Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern
(Universität) Oldenburg 1991, 192 Seiten, DM 13.00

Der Titel des Buches zeigt an, daß es sich nicht um eine Jubiläumsfestschrift handelt, sondern um eine nüchterne Bestandsaufnahme dessen, was von der herausgebenden Institution in der Zeit ihres Bestehens geleistet worden ist. Da die Fülle der Aktivitäten deutlich werden sollte und nichts ausgelassen zu sein scheint, bleiben nach einem Rückblick auf die Gesamtentwicklung (S. 3–25) und nach zwei Interviews mit den Verantwortlichen für die Anfangszeit, Hans Dietrich Raapke und Jürgen Weisbach (S. 26–49), für die einzelnen Arbeitsbereiche der Zentralstelle nur Kurzbeschreibungen. Was am Anfang stand und noch heute ein Kernstück ausmacht, das Angebot der „Seminarkurse“, erscheint in einer nur sehr knappen Form (S. 52–63). Die Probleme mit der Zeitdauer dieses Veranstaltungstypus werden aber angedeutet. Ansonsten wird hier viel Kenntnis vorausgesetzt, die aber außerhalb Niedersachsens nur selten vorhanden sein dürfte. Das Buch in die Hand zu nehmen lohnt sich vor allem für diejenigen, die sich für Umweltbildung interessieren, für das „Erlernen des vernetzenden Denkens“ (S. 72–79), für berufsbegleitende Fortbildungsangebote im psycho-sozialen Bereich (S. 80–85) oder für das, was aus Anlaß der Akademiker-Arbeitslosigkeit getan worden ist (S. 86–90). Zu den Aktivitäten aus früherer Zeit gehören die Hilfen auf dem Wege zum Studium ohne Reifeprüfung (S. 98–104), zu den jüngsten Kooperationsveranstaltungen auf europäischer Ebene (S. 113–128). Einzelne Vorhaben waren mit wissenschaftlicher Begleitung verbunden. Dies gilt etwa für das „Studium im Alter“ (S. 68–71, S. 135–138). In anderen Fällen hat sich die Zentralstelle an Forschungsvorhaben beteiligt, so im Falle der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen und für Aussiedler (S. 142–145, S. 166–172). Am bekanntesten geworden ist von den diversen Initiativen das sogenannte

„NQ-Projekt“, das aber nur kurz erwähnt wird, obwohl oder weil Institutionen aus dem ganzen Bundesgebiet daran beteiligt waren und es nun nach über zehn Jahren eine aktualisierte Überarbeitung auch für die neuen Bundesländer erfahren soll. Am Ende der Lektüre läßt sich sagen, daß die drei Aufgabenfelder nach dem Hochschulrahmengesetz alle drei angegangen worden sind. Die Realisierung allerdings war in starkem Maße von wechselnder Drittmittelförderung abhängig. Deren zeitliche Befristung hat des öfteren eine Dauerwirksamkeit eingeschränkt. Insofern ist der Bericht ein Dokument für die fragwürdige Förderungspolitik der letzten Jahrzehnte.

H.T.

Bert Donnep Für ein kulturelles Stadtbewußtsein

Beiträge der Erwachsenenbildung am Beispiel der Insel MarL
Reihe: Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1992, 300 Seiten, DM 38.00

Mit einem guten Gespür für das richtige Thema zur richtigen Zeit hat Bert Donnep ein Buch herausgebracht, das für die derzeitige Diskussion um die multikulturelle, besser wohl interkulturelle Gesellschaft einen nützlichen Beitrag leisten könnte, wenn man denn bereit wäre, Erfahrungen der Volkshochschulen, die seit ihrer Gründung oder Wiedergründung nach 1945 sich ausdrücklich um kulturelle Bewußtseinsbildung bemüht haben, zur Kenntnis zu nehmen.

Von Anfang an, dabei an Traditionen aus der Weimarer Zeit anknüpfend, haben sie sich als die kommunalen Erwachsenenbildungszentren verstanden, die ihre Bildungsangebote nach dem Grundsatz der Einheit der Bildung ausrichteten und selbstverständlich auch kulturelle oder soziokulturelle Bildungsangebote, in der Regel mit lokalem Bezug, in ihren Programmen auswiesen. In kleineren Gemeinden waren sie häufig für die Kulturarbeit ganz allgemein zuständig. Um nach dem Zusammenbruch Kulturarbeit zu leisten, bedurfte es einer ausgeprägten Fähigkeit zu konstruktiv-kontroverser Dialog, der Bereitschaft, mühevollste

Kleinarbeit zu leisten, und vieler kreativer, unermüdlicher Einzelkämpfer, die sich weder von der problematischen Gesamtsituation noch von den daraus resultierenden Rückschlägen entmutigen ließen. Einen solchen Einsatz brauchen wir heute wieder. Mit der allseits verbreiteten Festival-Kultur, mit dem „für das zur Zeit beliebte Verspektakel“ (S. 9) wird die Aufgabe, neues Kulturbewußtsein zu schaffen, nicht zu lösen sein.

Bert Donnepp gehört zu den Gründern der Volkshochschule Marl, allgemein die „insel“ genannt, und war lange Jahre ihr Leiter. Das Buch enthält Dokumente aus der Geschichte der „insel“. Sie umfassen einen Zeitraum von etwa 30 Jahren, von 1946 bis 1977. Die Dokumente sind Briefe, Protokolle, Handzettel, Ansprachen, Tagebuchaufzeichnungen, Interviews, Denkschriften, Zeitungsberichte und Teilnehmeräußerungen. Sie sind in Auswahl und Analyse, so Bert Donnepp, auf das kulturelle Stadtbewußtsein bezogen. Die Vorbemerkungen stammen von Hans Tietgens.

Die Geschichte der Volkshochschule Marl ist paradigmatisch für viele Volkshochschulen in dieser Zeit, was den Gründungsmodus angeht, die Struktur, die allgemeine Aufgabenstellung, den Enthusiasmus des Neubeginns. Dennoch nimmt sie unter den westdeutschen Volkshochschulen eine Sonderstellung ein. Sie entstand und entwickelte sich in einer Gemeinde, die als Stadt mit einem städtischen Mittelpunkt noch gar nicht vorhanden war, weder im Bewußtsein der Einwohner noch städtebaulich. Die Volkshochschule mit ihrem Bildungs- und Kulturauftrag hatte die große Chance, zum Kristallisationspunkt für das sich ausprägende Stadtbewußtsein zu werden. Daß sie diese Chance in so ausgezeichneter Weise genutzt hat, liegt – und das ist die zweite Sonderstellung – an der Persönlichkeit des ersten Leiters, an Bert Donnepp, der vom Journalismus herkam, diese Chance sofort erkannte und konsequent, hoch engagiert und hoch eloquent zu nutzen verstand. Eine weitere Besonderheit ist die Tatsache, daß in Marl gelang, was sonst nirgendwo gelungen ist, Volkshochschule, Bücherei und Informationszentrum institutionell auf Dauer zu verbinden. Aber sicher ist dies schon ein Ergebnis und nicht eine weitere Vorbedingung für den Erfolg der „insel“. Am 8. Januar 1955 wurde in Marl der erste Volkshochschul-Neubau in der BRD eingeweiht, ein Haus, das nach den Vorstel-

lungen und Bedürfnissen erwachsener Lerner eingerichtet war; dieses Ereignis hat nicht nur in der damaligen BRD, sondern auch im Ausland große Beachtung gefunden. Tausende von Besuchern wollten es kennenlernen, die Prominenz aus Politik, Kunst und Kultur war wiederholt und offensichtlich gern Gast im Hause.

Das Buch sollte andere Volkshochschulen anregen, sich in ähnlicher Weise mit ihrer Geschichte zu befassen. Ich denke, es ist notwendig und an der Zeit, daß sich die Volkshochschulen ihres Standortes in der Gesellschaft vergewissern, ohne Rückbesinnung auf die Vergangenheit ist das nicht möglich. Sie werden in den Turbulenzen der nächsten Jahre einen festen Stand nötig haben. Gelingt dies, wird auch „weiterhin“ nicht nur in Marl, sondern auch im gesamten Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung „Bemerkenswertes geschehen“ (vgl. S. 274).

Josef Ruhrmann

Rudolf Egger

Der Schlüssel zum Schlüsselkasten

Eine empirische Studie zum Umgang mit wissenschaftlichem Wissen in der Erwachsenenbildung (Profil Verlag) München 1992, 151 Seiten, DM 32.00

Der Grazer Autor liefert nicht, wie der Titel vermuten läßt, einen weiteren Beitrag zum Thema der Schlüsselqualifikationen. Vielmehr spricht er vom „Schlüsselkasten als Verteilungsinstanz von funktionierendem Wissen als Rationalitätslieferant“ (S. 14), zugleich aber gegen den Anspruch der Wissenschaft auf die „alleinige Sachwalterfunktion“. Im ersten Drittel des Buches konfrontiert er in immer – auch späterhin – wiederholten Gedankengängen Praxis und Theorie bzw. Wissenschaft. Dabei werden letztere nicht erkennbar unterscheiden, und es wird außer acht gelassen, daß Symbolischer Interaktionismus und Konstruktivismus schon seit einiger Zeit auf Wissenschaft und Theorie eingewirkt haben, die Kluft zwischen Berufspraxis und Forschung also nicht in Objektivismus und Rationalitätsabsolutismus begründet sein kann.

Im zweiten Drittel finden sich Auszüge aus narrativen Interviews mit hauptberuflich in der österreichischen Erwachsenenbildung, vor allem in Bildungshäusern, Tätigen. Auffallend

ist, wie vergleichsweise wenig von der am Anfang unterstellten und anderwärts auch zu beobachtenden Theoriedistanz hier zu bemerken ist. Die Anwendung als Einverwandlung wird unbewußt oder pragmatisch gehandhabt, aber zwischen fachwissenschaftlicher Herkunft, organisatorischem Regelbewußtsein und sozialem Engagement fehlt eine erwachsenendidaktische Kompetenz. So kommt der Verfasser zu dem nur scheinbar paradoxen Ergebnis: „Diejenigen Handlungsmuster, die am stärksten bei den PraktikerInnen auftraten, waren jene, die sich zwar der technokratischen Bevormundung widersetzen, letztlich aber selbst eine technokratische Vorstellung von Wissenschaftsverwendung in ihrer Praxis forcierten“ (S. 137). Warum dies so ist, wäre eine weitere komplexitätserhellende Forschungsfrage, wofür der Verfasser auch, dem Untertitel entsprechend, anfangs einen Katalog von Einzelfragen geliefert hat (S. 42), die er später aber nicht wieder aufgreift. Der Autor versucht statt dessen im letzten Drittel die Verknüpfung seiner Prämissen mit dem Interviewmaterial zu Typologien und Mustern. Dabei sieht er durchaus die Kohortenabhängigkeit der Befragten, die im Laufe der Zeit „eine grobmaschige Veränderungsperspektive zurückgenommen haben“ (S. 101). Ebenso ist nicht zu übersehen, daß die Prägnanz der Typen in der Erwachsenenbildungsrealität in Anbetracht des dauernden „Kombinierens je nach Maßgabe der organisationslogischen und normativen Strukturen“ (S. 123) verloren geht. Immerhin wird hier angedeutet, worin ein Hauptgrund des Spannungsverhältnisses von Wissenschaft und Berufspraxis zu sehen ist, in der Tendenz zum „Zelebrieren von Methodologiedesigns“ (S. 129).

H.T.

Toni Faltermaier u.a.
Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters
 (Kohlhammer Verlag) Stuttgart 1992, 193 Seiten, DM 24.00

In den letzten beiden Jahrzehnten hat die Psychologie als Wissenschaft eine Entwicklung genommen, die sie für die in der Erwachsenenbildung Tätigen wieder beachtenswert macht. Die erhöhte Relevanz ist, wie W. Saup in diesem Buch formuliert, in der Auffassung be-

gründet, „daß weniger die Suche nach universellen Gesetzmäßigkeiten als vielmehr die Erklärung differentieller Alternsverläufe und Alternsformen im Zentrum einer (Entwicklungs-)Psychologie des späten Erwachsenenalters stehen sollte“ (S. 142). Diese Änderung der Sichtweise gilt für die Entwicklungspsychologie insgesamt. Wie es dazu gekommen ist, wird von den Autoren des Buches in außerordentlich konzentrierter Form, aber auch für Nicht-Psychologen nachvollziehbar dargestellt. Deutlichstes Merkmal der Wende ist die Ablösung der Kontroversen um organismische und mechanistische Interpretationen durch ein dialektisches, kontextualistisches Modell der Entwicklung (S. 31). Diese wurde nun als „interaktives Geschehen“ gesehen (S. 24). Entscheidenden Anstoß gab die Abkehr von den chronologischen Phasentheorien und von der Fixierung auf Normalbiographien zugunsten einer Orientierung an Entwicklungsaufgaben (S. 46 ff.) und eines Interesses an Übergängen (S. 55 ff.). Weiter haben zur Wandlung das Ernstnehmen der Sozialisationsforschung sowie das Spannungsmoment zwischen Identitätsproblematik und „Beziehungsmanagement“ (S. 65) beigetragen. Lebensereignisforschung und Krisenbewältigung wurden zu zentralen Themen (S. 66 f.). Noch mehr näherte man sich den Problemen, vor denen Erwachsenenbildung steht, mit der Untersuchung von Coping-Konzepten und mit dem Interesse an der Art, „wie ein Individuum retrospektiv seine Biographie konstruiert“ (S. 70). Andererseits entstehen auch „Gestaltungszwänge“, denn „von Individuen werden Entscheidungen sozial abgefordert“ (S. 87), die zugleich durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die konkreten Lebensumstände eingegrenzt sind. Hinter allem aber stehen „Grundannahmen“ und „neue Orientierungen“ einer „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“ (S. 21–30). Trotz des Herausstellens der forschungsmethodischen Entwicklungslinien wird auch denen etwas geboten, die nach Konkretem suchen. Dies gilt insbesondere für die Themenbereiche Partnerschaft, Familie, Erziehung und zum Teil auch Arbeit sowie für die Formen des Umgangs mit Erscheinungen der Lebensmitte und des Alterns.

H.T.

Peter Faulstich u.a.
Bestand und Perspektiven der Weiterbildung

Das Beispiel Hessen
(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1991,
260 Seiten, DM 48.00

Bei der Veröffentlichung handelt es sich um ein Gutachten, das im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung der Hessischen Landesregierung erarbeitet worden ist. Die Beauftragung der Gutachter Faulstich und Teichler erfolgte im Jahre 1989. Die erforderlichen Befragungen und Experteninterviews wurden in den Jahren 1989/1990 durchgeführt. Der Inhalt und Informationswert des Gutachtens erschließt sich am leichtesten über die einleitenden Bemerkungen (S. 9–15) und die Zusammenfassung (S. 237–248). Da Aufbau und Gedankenführung der Veröffentlichung konsequent dem Auftrag folgen, ein Gutachten zu erarbeiten und Empfehlungen auszusprechen, sind die Befragungsergebnisse, die Befunde der Interviews und der Diskurse mit Verbänden und Institutionenvertretern sowie Sozialwissenschaftlern in den Argumentationsgang eingearbeitet worden. Die Umfänglichkeit und Differenziertheit der Forschungsinstrumente und Forschungsergebnisse ist allerdings direkt in der Veröffentlichung nicht greifbar.

Das Gutachten beschreibt die Problemtiefe der gegenwärtigen Weiterbildungssituation im Hinblick auf die qualitativen und quantitativen Trends des Weiterbildungsangebots, die gegenläufigen und konsensusfähigen weiterbildungspolitischen Kräfteverhältnisse, die sozialen und regionalen Lücken in der Weiterbildung sowie die Anforderungen an das institutionelle Gefüge und an die öffentliche Verantwortung bei der weiteren Entwicklung der Weiterbildung.

Daran anschließend werden diejenigen praktischen Fragen der Weiterbildung vorgestellt, die einer ebenso praktischen Beantwortung bedürfen, wenn die Weiterbildung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß eine für die Erwachsenen positive Funktion haben soll. Die entsprechenden Stichwörter lauten: vage Bedarfsvorstellungen und unzulängliche Angebotsplanungen, Chancen aktiver individueller Weiterbildungsstrategien, Erstausbildungsabschlüsse und Weiterbildungsbeteiligung, Verbindung von politischer, allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, Kooperation und Res-

sourcenplanung, Qualifikation des Personals, Support-Strukturen, Verknüpfung der weiterbildungspolitischen Entscheidungs- und Beratungsinstanzen, Kosten und Finanzierung. Im Sinne dieser Problempunkte werden Handlungsempfehlungen vorgelegt (S. 189–214). Ein kleinerer, aber ebenfalls umfangreicher Abschnitt (S. 215–235) setzt sich mit den Stellungnahmen der Weiterbildungsverbände zum Entwurf des Gutachtens auseinander. Damit dokumentieren die Gutachter die Besonderheit des in sich pluralistisch sich bewegenden Weiterbildungsbereichs, angesichts dessen vereinsichtigende, sich nicht auf Rahmenvorgaben beschränkende Instrumente auf Dauer versagen würden. Mit anderen Worten, in diesem Abschnitt wird die Akzeptanzproblematik des Gutachtens und einer entsprechenden Weiterbildungspolitik ausdrücklich zum Gegenstand des veröffentlichten gutachterlichen Nachdenkens gemacht.

Das Gutachten zeigt, daß es möglich ist, am Anfang der 90er Jahre Weiterbildungspolitik auf Landesebene verbändeübergreifend und zugleich realitätsbezogen wissenschaftlich zu beraten.

J.W.

Heide von Felden (Hrsg.)

„... greifen zur Feder und denken die Welt“

Frauen – Literatur – Bildung

Reihe: Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, Band 44

(Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung)
Oldenburg 1991, 202 Seiten, DM 10.00

Die Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung Oldenburg präsentiert mit diesem Band Materialien aus einer Kurskonzeption zum Thema „Frauen und Literatur“. Heide von Felden, die Herausgeberin, erläutert die zugrunde liegenden Überlegungen am Schluß des Buches. Sie sind abgestimmt darauf, den erfahrungsorientierten Ansätzen von Frauenbildung als Ergänzung über historische und theoretische Aspekte „andere“ Perspektiven zur Seite zu stellen. Parteilichkeit ist ein wesentliches Prinzip dieser Konzeption – gemeint ist damit, daß die Frau immer im Mittelpunkt steht. Schließlich wendet sich das Seminar auch ausschließlich an Frauen. Heide von Felden sieht Literaturkreise als besonders geeignetes Medium für Frauenbildungsarbeit an, weil – so ihre These – „literarische Sprache durch

Mehrfachbedeutungen und dem gleichzeitigen Gelten von Widersprüchlichem mit den üblichen Erfahrungen und Reflexionsweisen von Ambivalenzen und Brüchen korrespondiert“ (S. 192).

Abgedruckt sind nach einer Einleitung der Herausgeberin „Zur Geschichte der schreibenden Frau im deutschen Sprachraum“ fünf Beiträge, die als Dozentinnenvorträge Bestandteil der Seminare waren:

Uta Fleischmann widmet sich der Barockdichterin Sibylle Schwarz, die in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts gelebt hat. Elke Claus stellt die Briefe von Frauen im 18. Jahrhundert als besondere Literaturgattung vor. Heide von Felden ordnet die Erzählung „Kein Ort. Nirgends“ von Christa Wolf ein, die hierin das Verhältnis zwischen Karoline von Günderrode und Heinrich von Kleist literarisch bearbeitet hat. Lydia Potts widmet sich den Reiseberichten von Frauen aus früheren Jahrhunderten. Heide von Felden erörtert dann die Darstellung der Geschlechterbeziehung in Romanen von Ingeborg Bachmann und Marlen Haushofer. Wenngleich die vorgestellte Konzeption selbstverständlich nicht einfach übertragbar ist in dem Sinne, daß die Beiträge als Vorträge übernommen werden können, so bieten die Aufsätze doch vielfältige Anregungen und Material für Seminare zur Frauenliteraturbildung.

H.F.-W.

Wilhelm Filla/Anneliese Heilinger/Judita Löderer/Irene Schmözl (Hrsg.)

Jahrbuch Volkshochschule 1991

Beiträge zur Erwachsenenbildung
(Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Wien 1991, 159 Seiten, DM 15.00

Jahrbücher ermöglichen eine Rückschau, setzen Akzente zur Entwicklung und halten fest, was sonst leicht in Vergessenheit geraten könnte. Dieser Aufgabe versucht diese neue Publikationsform der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen gerecht zu werden, womit auch die Erwachsenenbildung in Österreich – zumindest in diesem Sektor – eine regelmäßige Bilanzierung ihrer Aktivitäten vorweisen kann. Die Herausgeber wollen dabei auch über den Horizont ihrer eigenen Institution hinaus blicken, was die Beiträge des ersten Jahrbuchs bereits beherzigen. Daß die angesprochenen Themen durchaus von internatio-

naler Relevanz sind, zeigt ein Blick auf die inhaltlichen Fragestellungen, die in diesem ersten Band versammelt sind.

Die Themen reichen „Von der magischen Rationalität zur rationierten Magie“ über die „BesucherInnen der in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) vertretenen Institutionen“ bis zu den „Lehrveranstaltungen über Erwachsenenbildung an österreichischen Universitäten (WS 1991/92)“. Diese Themen spannen nicht nur den Bogen für die Reichweite dieses Bandes, sondern stehen beispielgebend auch für die „Ungeordnetheit“ der österreichischen Erwachsenenbildung. Das hat Vor- und Nachteile.

Der Vorteil liegt in der unbekümmerten Herangehensweise der AutorInnen an ihre jeweilige Thematik. So finden sich theoretisch ansprechende Reflexionen neben erfrischenden praktischen Konsequenzen. So schließt Anselm Eder seinen Beitrag zu möglichen Wegen und Irrwegen aufgeklärten Denkens mit drei Prototypen von Kursangeboten, die er (nicht) haben möchte. Nicht haben möchte er Titel wie „Fernöstliche Meditation für Anfänger“, „Horoskop leicht gemacht“, „Grundkurs im Über-glühende-Kohlen-Gehen“. Haben möchte er Titel wie: „Wie neu ist das New Age in Wirklichkeit?“, „Die Welt der alten und der neuen Hexen“, „Und wenn sie nicht gestorben sind, leben sie noch heute: Wie wahr sind unsere Märchen?“ (S. 18).

Der Nachteil dieser Vorgangsweise liegt darin, daß einzelne Themen zu wenig auf eine zentrale Fragestellung hin entfaltet werden, so daß sie – auch von der optischen Auflistung im Inhaltsverzeichnis her – isoliert erscheinen. Eine Ordnung versuchen die Herausgeber über eine Bündelung von drei Schwerpunkten im Vorwort zu erreichen, die sich aus aktuellen Fragestellungen für die Erwachsenenbildung derzeit abzeichnen. Einmal die Auseinandersetzung mit Angeboten im Bereich der Esoterik und Grenzwissenschaften, die vor dem Hintergrund der Volkshochschule mit ihrer aufklärerischen Tradition reflektiert werden sollen. Darüber hinaus finden sich Beiträge zur Alphabetisierungsarbeit und der Bildungsarbeit mit älteren Menschen sowie ein Aufsatz zum interkulturellen Lernen. Nach diesen Beiträgen folgen die Dokumentation von Aktivitäten, Statistiken und Entwicklungsarbeiten sowie ein Jahresrückblick des Österreichischen Volkshochschulverbands. Den Abschluß bil-

den Rezensionen über Neuerscheinungen zu bildungstheoretischen und praktischen Ansätzen in der österreichischen (Erwachsenen-) Bildungsarbeit.

Mit der angestrebten Zielsetzung, die primär auf Seminarbasis betriebene MitarbeiterInnenweiterbildung zu ergänzen, den ProgrammplanerInnen Hintergrundinformationen zu einzelnen Sektoren der Bildungsarbeit zu liefern, eine Verbindung von Theorie und Praxis zu schaffen und eine Plattform für volksbildnerisch tätige Wissenschaftler und wissenschaftlich orientierte MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung zu bieten (S. 6), setzt diese neue Reihe einen wichtigen Impuls für die Entwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung.

Michael Schratz

Kurt Finger

Das neue Zeitalter

New Age und kirchliche Erwachsenenbildung – Versuch einer kritischen Auseinandersetzung

(Verlag Peter Lang) Frankfurt/M. 1991, 286 Seiten, DM 136.80

Der erste Teil des Buches ist dem Phänomen des New Age gewidmet: der ‚Szene‘, dem Begriff, zwei bedeutenden AutorInnen, Capra und Ferguson, den historischen Wurzeln sowie der impliziten Pädagogik. Die Informationen zu New Age sind klar und präzise, der mit dem Stichwort ‚Postmoderne‘ (S. 66 u.ö.) bezeichnete gesellschaftliche Rahmen aber bewegt sich deutlich unter dem Niveau postmoderner Theoriediskussion (vgl. etwa W. Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*). Unseriös aber wird die Veröffentlichung bei der Formulierung eines „kleinen ‚Wassermann-Glossars‘“, eine Vokabelsammlung von ‚Alternativ‘ bis ‚Wiedergeburt‘ – Vokabeln, „über die der New Ager verfügen muß, oder an denen man New Age erkennt“ (sic!) (S. 143).

Der zweite Teil sucht – ausgehend von katholisch-theologischen Positionen – die Auseinandersetzung zwischen New Age und Christentum zu entfalten und darzustellen. Dabei erliegt der Autor seiner eigenen europäisch-christlichen Hermeneutik, die nahezu immer Selbstgespräch ist, statt sie kritisch infragezustellen. So ist das Fremde nur als alter ego wahrzunehmen, nicht aber als wirkliches ‚Du‘, als wirklichen Fremden. Für das Christentum, so Finger, geht es darum, sich mit „dem eige-

nen Schatten auseinanderzusetzen“ (S. 159), „die eigenen Defizite zu bedenken“ (S. 167). So freilich bleibt bei allem redlichen Bemühen die fremde Religion oder Weltanschauung lediglich ‚Nicht-Ich‘ und hat keine Chance, als gleichberechtigtes ‚Du‘ wahr- und ernstgenommen zu werden. Genau davon aber hätte eine interreligiöse Hermeneutik im Sinne eines wirklichen Dialoges auszugehen.

Der dritte Teil schließlich entfaltet Möglichkeiten des Dialogs und will die katholische kirchliche Erwachsenenbildung als Forum des Dialogs zwischen Christentum und New Age verstanden wissen. Dabei sieht sich der Autor einem Erwachsenenbildungsverständnis verpflichtet, das „kirchliche Erwachsenenbildung als Sektor der kirchlichen Verkündigung“ (S. 256) versteht, um ausgehend von der konkreten Lebenserfahrung in den Bildungsveranstaltungen deren „jeweilige religiöse Tiefendimension, die nach einer Antwort aus dem Glauben verlangt, herauszuarbeiten“ (S. 260). Ein solches Erwachsenenbildungsverständnis aber kann jene oben geforderte interreligiöse Hermeneutik kaum realisieren (ebenso wie sie ‚Postmoderne‘ lediglich als Karikatur aufzunehmen in der Lage ist); sie verbleibt „im Oszillieren zwischen Festigung im eigenen Glauben und Eingehen auf nicht christliche Religionen und Deutungsmodelle der Existenz, zwischen Verankerung in der eigenen Kirche und Ausschauhhalten nach der universalen Kirche“ (S. 311).

Was leistet dieses Buch insgesamt? Eine gute Einführung in New Age (dazu auch wichtige Passagen im Anhang) und eine Fülle von Hinweisen auf das nahezu völlige Fehlen einer interreligiösen (und interkulturellen) Hermeneutik, was freilich nicht dem Autor allein, sondern der weitgehenden Praxis- und Theorielosigkeit bezüglich dieses Feldes gesellschaftlichen Handelns in Kirchen und Theologien ist; von unterschiedlichen interkulturellen Ansätzen in Schule und Erwachsenenbildung wäre hier ebenso zu lernen wie von jenen einzelnen in Gesellschaften und Kirchen wirkenden interkulturellen Lehrern, die in Wien (z.B. U. Trinks) ebenso wie in Deutschland (z.B. W. Simpfendorfer) zu finden sind.

Gottfried Orth

Urte Finger-Trescher/Hans-Georg Trescher (Hrsg.)

Aggression und Wachstum

Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Reihe: Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 11 (Grünewald-Verlag) Mainz 1992, 172 Seiten, DM 32.00

Der vorliegende Band dokumentiert den Ertrag einer Fachtagung, die der Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik in Zusammenarbeit mit dem Institut für Psychoanalyse der Universität Frankfurt/M. 1991 durchgeführt hat. Zusammengetragen wurden wichtige Aspekte, die heute aus der Sicht der Psychoanalyse zur Erklärung und Bearbeitung aggressiven Verhaltens Erklärungskraft beanspruchen können. Eines der großen Verdienste der Psychoanalyse liegt in ihrer differenzierten Auffassung der Aggression als eines zum Menschen gehörenden Wachstums-Potentials, das sich in konstruktiver, aber auch in destruktiver Weise entwickeln kann. Aus psychoanalytischer Sicht gehört die Aggression ebenso wie das triebhafte Begehren zu den positiven menschlichen Kräften, die allerdings „kultiviert“ und „sublimiert“ werden müssen, damit sie sozialverträglich werden können. Peter Kutter gibt zur psychoanalytischen Aggressionstheorie in seinem einleitenden Überblicksaufsatz den Rahmen für den gesamten Band. An den von Alexander Mitscherlich geprägten Begriff der „gekonnten Aggression“ wird dabei von Kutter angeknüpft, und auch andere Beiträge greifen diesen Begriff später wieder auf.

Im Vordergrund der Beiträge steht allerdings die zerstörerische Aggressivität. Dabei geht es nicht darum, in das öffentliche Lamento einzustimmen, vielmehr ist allen Beiträgen gemeinsam, die verborgenen Ursachen destruktiver Aggression im subjektiven Erleben oder im biographischen Zusammenhang aufzuspüren, um besser zu *verstehen*, was Menschen böse, wütend, gewalttätig werden läßt. Nur einige der zehn hier versammelten Beiträge seien eingehender erwähnt: Udo Rauchfleisch gibt einen fallorientierten, ebenso anschaulichen wie theoretisch fundierten Einblick in das innere Erleben gewalttätiger Erwachsener, die straffällig geworden sind. Er diskutiert vor allem Fragen des „settings“, das aus seiner Erfahrung eher in die Nähe (sozial-)pädagogi-

scher als klassisch-psychoanalytischer Formen der Bearbeitung mit den Klienten gerückt werden sollte, ohne daß psychoanalytische Grundsätze preisgegeben werden müßten. Urte Finger-Trescher und Hans-Georg Trescher beschäftigen sich mit der Notwendigkeit der strukturbildenden, bewußten Gestaltung von Institutionen, die mit gewaltbereiten, aggressiven Klienten (hier sind es Jugendliche) arbeiten. Ihre These: Wo traumatische Erfahrungen die *innere* Strukturbildung erschweren, müssen die Institutionen *äußere*, stützende Strukturen als Überschaubarkeit und Sicherheit gewährenden Rahmen sehr ernst nehmen. Diesen institutionsorientierten Faden nehmen am Schluß des Bandes Christian Büttner und Christiane Hoffmann noch einmal auf. In ihrem Aufsatz „Aggression und Schule“ warnen sie vor einem dämonisierenden, ausgrenzenden Umgang mit aggressiven Schülern. An mehreren schulischen Alltagsszenen um den Jungen Oliver wird deutlich, wie häufig die Institution Schule selbst dazu beiträgt, Kränkungen zu produzieren und damit in Kindern verzweifelte Wut auszulösen, die sich gewalttätig entladen kann. Besonders dieser Beitrag fordert gerade durch die anschauliche Alltäglichkeit seiner Beispiele dazu auf, besser zu verstehen, daß Aggressionen auch ein (schlechter) Schutz gegen Verzweiflung und gegen Kränkungen des Selbstwertgefühls sind. Heinz Krebs geht diesem Aspekt in seinem Aufsatz aus heilpädagogischer Sicht genauer nach. Auch in seinem gründlichen, entwicklungspsychologischen Referat geht es um das Verstehen aggressiven Verhaltens, um Kindern zu Wiedergutmachung und Neubeginn, zu Wachstum und Symbolisierungsfähigkeit zu verhelfen. Die Mehrzahl der Beiträge beschäftigt sich mit männlicher Aggressivität. Zwei Beiträge kreisen um die andersartige Intensität, um spezifische Charakteristika weiblicher Aggression. Annelinde Eggert-Schmid-Noerr und Kornelia Schäfer geben einen guten Einblick in neue Fragestellungen einer feministisch-psychoanalytischen, geschlechtsspezifisch differenzierenden Theorieentwicklung. Mit welch aggressiven Widerständen die bislang ausschließlich am männlichen „Modell“ orientierte Psychoanalyse gegen diese dezidierten weiblichen Stimmen zu kämpfen bereit ist, wieviel ungebremste Aggression Psychoanalytiker in ihren Auseinandersetzungen mit neuen Sichtweisen ins Spiel zu bringen in der Lage sind,

beweist der ebenso dokumentarisch-entlarvende wie peinliche Kommentar, den Manfred Gerspach zu einer Vortragsveranstaltung zum Thema weibliche Aggression beigetragen hat. Für psychoanalytisch nicht vorgebildete LeserInnen ist der Band eine eher schwierige Kost, einige Aspekte (wie z.B. Gewalt gegen Frauen, rassistische Gewalt, Gewalt in den Medien) fehlen ganz. Dennoch sei das Buch dringlich denen empfohlen, die ein Interesse daran haben, sich einzuüben in das helfende Verstehen einer Klientel, die meist nur ausgegrenzt, abgeurteilt und moralisch verdammt zu werden pflegt, der aber nur selten geduldig und kompetent zur Umwandlung ihrer Aggressivität in Autonomie und Wachstum verholfen wird.

Luise Winterhager-Schmid

Ernst-Georg Gäde, Thomas Listing
Gruppen erfolgreich leiten

(Grünewald Verlag) Mainz 1992, 148 Seiten, DM 25.00

Das Buch ist eine Praxisempfehlung für LeiterInnen und Gremien von Gruppen aller Art, also in Vereinen, Parteien, Mitarbeiterkonferenzen, Jugendgruppen usw. Spezielle didaktische Probleme von Lerngruppen und Seminarleitungen werden nicht berücksichtigt, dennoch sind viele Fragen auch für die Bildungsarbeit relevant. Auch LeiterInnen von Volkshochschulen, Fachbereichen u.ä. können von der Lektüre profitieren.

Behandelt werden sozialpsychologische, gruppendynamische, sozialemotionale und kommunikative Prozesse in Gruppen, also Konflikte, typische Rollen, Wahrnehmungsprobleme. Das Buch ist leserfreundlich, teilweise amüsant und humorvoll geschrieben. Es enthält viele praktische Anregungen, aber auch theoretische Begründungen. Sozialpsychologische Erkenntnisse werden im positiven Sinn „popularisiert“. Die Lektüre lohnt sich für alle, die nicht bereits ExpertInnen in Beziehungsproblemen sind.

H. S.

Harald Geißler (Hrsg.)

Neue Qualitäten betrieblichen Lernens

Reihe: Betriebliche Bildung – Erfahrungen und Visionen, Band 3

(Lang Verlag) Frankfurt/M. u.a. 1992, 313 Seiten, DM 89.00

Fragestellungen zum Thema „Neue Qualitäten betrieblichen Lernens“ kommt im Zuge fortschreitender Technologisierung und veränderter Vorstellungen hinsichtlich der Arbeitsorganisation in Unternehmen wachsende Bedeutung zu. Die Qualität und Qualifizierung betrieblicher Weiterbildner steht dabei im Zusammenhang mit den Ansätzen betrieblicher Aus- und Weiterbildung, die den Blick von rein subjektiver, individualistischer Richtung hin zu mehr systemischem Organisationsdenken und Organisationslernen weiten (müssen), um im Wettbewerb zu bestehen. In diesem Kontext sieht Harald Geißler die in seinem Sammelband veröffentlichten Beiträge.

Den Mittelpunkt des von Harald Geißler herausgegebenen Sammelbandes, der im Zusammenhang mit den Theorie-Praxis-Tagen am 2./3. März 1991 entstand, bildet dabei die Frage nach der Qualität und Qualifizierung betrieblicher Weiterbildner. Ebenso wie bei den vorausgegangenen Tagungsbänden der Theorie-Praxis-Tage 1990 und 1991 hat sich Harald Geißler gemäß dem Ziel und Leitgedanken der Tagung den Dialog zwischen Wissenschaftlern und Praktikern zur Aufgabe gemacht, denn: „Die Ausbildung betrieblicher Weiterbildung braucht beides: eine überzeugend gelebte Meisterlehre und den kritischen Blick der Wissenschaft“ (S.12).

Insgesamt besteht der Sammelband aus sieben Kapiteln. Das erste Kapitel „Signale für ein Umlernen betrieblichen Lernens“ und das zweite Kapitel „Ein neuer Bezugsrahmen: Die lernende Organisation und die Organisation des Lernens“ bereiten die Kapitel drei „Im Brennpunkt: Qualität und Qualifizierung betrieblicher Weiterbildner“, vier „Konsequenzen für die Universität: Neue Wege zur Ausbildung betrieblicher Weiterbildner“ und fünf „Empfehlungen der Praxis: Die Vorstellungen der Berufsverbände zur Trainerqualifikation“ thematisch vor. Abgerundet wird die Thematik durch die Kapitel „Alte Bewährungsfelder in neuem Lichte sehen lernen: Führung und Erfolgsmanagement“ und „Sich neuen Aufgaben zuwenden: Weiterbildung in den neuen Bundesländern“.

Der Sammelband gibt einen guten Überblick über den bisherigen Stand der Diskussion über die Qualität und Qualifizierung betrieblicher Weiterbildner, die Anforderungen an neue Weiterbildungskonzepte und vor allem an die Rolle der Weiterbildner sowie über erste Erfahrungen mit Qualifizierungsmaßnahmen. Aufgezeigt werden hilfreiche Anregungen und Hinweise für die Umsetzung der Anforderungen in die Praxis. Es wäre schön, wenn diese praxisorientierten Ansätze zukünftig noch weiterentwickelt und konkretisiert werden. Bei der Vielfältigkeit der Beiträge lassen sich – stark vereinfacht – einige Gemeinsamkeiten feststellen:

1. Der Blick wird geweitet von rein subjektiver, individueller Richtung hin zu mehr systemischem Organisationsdenken und Organisationslernen.
2. Der Prozeßcharakter der vertretenen Ansätze wird stark betont.
3. Von den betrieblichen Weiterbildnern wird ein hohes Maß an Flexibilität gefordert; sie müssen sich den neuen Bedingungen anpassen.

Das Buch zeigt einmal mehr die Notwendigkeit der Qualifizierung betrieblicher Weiterbildner und belegt die zahlreichen Lerngelegenheiten und Lernchancen in den Betrieben.

Antje Krämer-Stürzl

Wiltrud Gieseke/Erhard Meueler/Ekkehard Nuissl (Hrsg.)

Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung

Verantwortlich für was und vor wem?

Kassel 1991, 195 Seiten, DM 10.00

Es handelt sich um die Dokumentation der Jahrestagung 1990 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Veranstaltungsort war die Gesamthochschule Kassel. Im Eröffnungsvortrag diskutiert W. Gieseke die Frage nach der Aktualität von Ethik für pädagogisches Handeln in der „Risikogesellschaft“. Ethische Reflexions- und Argumentationsfähigkeit gilt ihr als unverzichtbare Komponente erwachsenenpädagogischer Fachlichkeit. Das Ethik-Thema solle aber nicht bildungspolitische und systemisch-institutionelle Problemstellungen verdrängen.

Der Band untergliedert sich in fünf Kapitel. Der erste Teil dokumentiert Kurzbeiträge, die zu Tagungsbeginn in Gesprächsgruppen behandelt wurden. Zentrales Thema ist hier die „Verantwortung des Erwachsenenbildners“ (S. 45), wobei die veränderte gesamtdeutsche Situation Berücksichtigung findet.

„Erwachsenenbildung und Faschismus“ (Moderation: W. Keim) heißt ein Podium, das der Erwachsenenbildungswissenschaft Nachholbedarf bei der Aufarbeitung des Nationalsozialismus attestiert. Hervorheben möchte ich den historiographisch intensiv recherchierten Beitrag von H. Feidel-Mertz, die bisher kaum bekannte Vorstellungen skizziert, „die in der Emigration zur Reorganisation der Erwachsenenbildung nach Hitler entwickelt worden waren“ (S. 69). Viele solcher „Planungsvorgaben aus der Emigration“ (S. 72) seien beim (inneren) Wiederaufbau nach 1945 nicht oder nicht nachhaltig genug beachtet worden.

Ein von K. Müller geleiteter „didaktischer Workshop“ thematisiert den Zusammenhang von Ethik und Erwachsenenbildung auf der Kurs- bzw. Seminarebene: Zielentwürfe in der Erwachsenenbildung seien häufig von einem verantwortungsethischen Hintergrund geprägt, vernachlässigt werde jedoch die „Aneignungsperspektive, also die Frage, wie sich erwachsene Menschen tatsächlich auf Angebote beziehen, bei denen es im Kern um moralisches Argumentieren geht“ (S. 78 f.).

Den Mittelpunkt der Dokumentation bilden drei Arbeitsgruppen (S. 87–154), die das Tagungsthema nach professionalisierungstheoretischen und forschungsethischen Gesichtspunkten auffächern. Alle sieben Beiträge nehmen erziehungswissenschaftlich grundsätzliche Überlegungen auf, gehen aber auch auf die Erwachsenenbildungswirklichkeit ein. So erläutert U. Schwänke den ethischen Spannungsrahmen, mit dem ErwachsenenbildnerInnen in der sozialpolitisch gesteuerten Bildungsarbeit mit arbeitslosen Zielgruppen konfrontiert werden. Oder F. Pöggeler sei erwähnt, der die deutsche Einigung als forschungs- und wissenschaftsethisches Problem anspricht und dabei historische Problemkontinuität herausstellt. Hier wird deutlich, daß auch wir westdeutschen ErziehungswissenschaftlerInnen uns in die Aufarbeitung der systemstabilisierenden Rolle der DDR-Pädagogik einmischen sollten – diese Arbeit jedenfalls nicht alleine

abgeschirmten Personal- und Berufungskommissionen überlassen dürfen.

Der Band schließt mit zwei forschungsorientierten (U. Apitzsch) und begriffstheoretischen (M. Brumlik) Referaten zur „interkulturellen Bildung“. Das interkulturelle Arbeitsfeld wird in einen modernisierungs- und (moral-)entwicklungstheoretischen (Kohlberg) Kontext hineingestellt.

Rainer Brödel

Klaus Götz, Peter Häfner
Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen

Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung
(Deutscher Studienverlag) Weinheim 1992, 203 Seiten, DM 38.00

Die erste Auflage dieses didaktischen Lehrbuchs war innerhalb weniger Monate vergriffen, so daß 1992 eine 2. Auflage erschien. Die Autoren versuchen eine theoretische didaktische Orientierung mit praktischen Anregungen und Materialien zu verbinden. Dabei beziehen sie sich vor allem auf das lerntheoretische Didaktikmodell der Berliner Schule. Anwendungsbereiche sind die Schule und die betriebliche Ausbildung.

Das Buch ist klar gegliedert, verständlich geschrieben, enthält viele Schemata und praktische Beispiele. Es ist vor allem Lehramtsstudierenden zu empfehlen. Für MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung ist es eine einführende, allgemein didaktische Grundlage, aber 1. wurden erwachsenenpädagogische Besonderheiten kaum berücksichtigt und 2. ist die Mehrheit der verarbeiteten Literatur früher als 1985 erschienen, so daß der Anspruch der Schriftenreihe „*Neue Formen des Lernens im Betrieb*“ kaum eingelöst wird.

H. S.

Hartmut M. Griese
Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung

Soziologische Überlegungen zur einem Spannungsverhältnis
(Universität, FB Erziehungswissenschaft) Hannover 1991, 291 Seiten, DM 15.00

Der Soziologe Hartmut M. Griese äußerte sich im deutschsprachigen Bereich als erster zur „Erwachsenensozialisation“, so der Titel sei-

ner 1976 veröffentlichten Magisterarbeit von 1970.

In den letzten Jahren hat er sich aufgrund seiner Forschungs- und Theorieinteressen (Erwachsenensozialisation, Jugendforschung, Symbolischer Interaktionismus) und angeregt durch seine berufliche Tätigkeit in der Ausbildung von Diplom-Pädagogen immer stärker der Erwachsenenbildung zugewandt. Hier legt er nun Zeitschriftenaufsätze und Buchauschnitte aus den Jahren 1970 bis 1991 vor. Er dokumentiert damit 20 Jahre seiner grundlagentheoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Soziologie und Pädagogik, Sozialisation und Erziehung, Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung.

Ich empfehle, die Lektüre des Bandes mit dem letzten Beitrag unter dem Titel „Sozialisationsprozesse“ zu beginnen (S. 271 ff.), um den biographischen Zugang des Autors zur Gesamthematik kennenzulernen. Drei Beiträge des Bandes („Erziehung oder Sozialisation?“ 1981/84; „Erwachsenensozialisationsforschung als Grundlegung der Andragogik. Zur sozialwissenschaftlichen Basis der Erwachsenenbildung“ 1985 und „Aktuelle Ereignisse als Stimulanz für Bildungsprozesse“ 1987) wurden bislang nur in polnischer Sprache publiziert. Ein wichtiger Beitrag war zuvor in einer Ex-DDR-Zeitschrift abgedruckt („Aus Bildung wird Qualifikation – Eine polemische Kritik“ 1990/91).

Die Perspektivenverschränkung, daß ein Soziologe Überlegungen zur Erwachsenenpädagogik anstellt, wirkt anregend. So diskutiert der Autor z.B. „Erwachsenenbildungsrelevante Theoreme der neueren Soziologie: Risikogesellschaft – Neue kulturelle Suchbewegungen – Lebensstilforschung – Erwachsenensozialisationsforschung“ (1989). Er kritisiert u.a. die Erwachsenenbildung in der „sozial-anthropologischen Phase“ (Siebert) und fragt: „Benötigt das qualitative Paradigma eine Forschungsethik?“ (1991).

Der Reader scheint vor allem für Seminare (12 Beiträge plus Vorwort, Einleitung und Schluß) geeignet. Er kann die Diskussion über einen (erwachsenen-)sozialisationstheoretischen Zugang zur Erwachsenenbildung und die metatheoretische Reflexion zum Stellenwert und Selbstverständnis der Disziplin der Erwachsenenpädagogik vorantreiben. Griese macht deutlich, daß Interdisziplinarität nicht durch die Vermischung von Perspektiven, sondern durch

wechselseitige Anregung und Kritik von der je eigenen fachlichen Basis her zustandekommt. Auf den vielzitierten „Dialog“ zwischen Soziologen und Erwachsenenpädagogen muß bis zum Sankt-Nimmerleins-Tag gewartet werden, wenn er nicht – wie hier – von einzelnen bewußt begonnen, von anderen aufgenommen und zur wirklichen Wechselrede entwickelt wird.

Erhard Meueler

**Elke Gruber/Werner Lenz (Hrsg.)
Berufsfeld Erwachsenenbildung**

Eine Orientierung

(Profil Verlag) München, Wien 1991, 282 Seiten, DM 39.80

Der Sammelband dokumentiert den derzeitigen Diskussionsstand in der Republik Österreich zur Frage der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Breit aufgefächert wird im Teil II („Praxisbezogenes“) von verschiedenen Autoren dargestellt, aufgrund welcher praktischer Erfordernisse und auf welche Weise versucht wird, eine wissenschaftliche Aus- und Fortbildung des Personals in der Weiterbildung auf den Weg zu bringen. Im einzelnen beziehen sich die Beiträge auf die Professionalisierung durch Fortbildung der Mitarbeiter im Verband Wiener Volksbildung (Bisovsky/Brugger), ein Geschichtsprojekt im außerschulischen Bereich (Blaumeister/Wappelschammer), die Anforderungen an das betriebliche Weiterbildungspersonal aus Unternehmenssicht (Kailer), die Erfahrungen mit dem Erfahrungslernen in einem Universitätsseminar (Knopf), das Studium der Erwachsenenbildung als Entdeckungsarbeit (Schratz), das Beispiel eines Kontaktstudiums Weiterbildung (Simon) und den Bericht einer hauptberuflichen Erwachsenenbildnerin über die Anforderungen, vor die sie sich als Einzelkämpferin gestellt sieht (Überwimmer).

Eingeleitet wird das Buch in Teil I („Professionalisierung“) von drei Beiträgen, in denen die Linien der theoretischen Diskussion zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung nachgezeichnet werden: Roswitha Peters markiert die Entwicklung und das Verharren dieser Debatte zwischen Laientätigkeit und professioneller Arbeit für die Bundesrepublik Deutschland West; Elke Gruber faßt die veröffentlichte Professionalisierungsdebatte der Bundesrepublik Deutschland West aus akademischer Sicht zusammen und fordert eine empirische Be-

standsaufnahme zur Personalsituation in der Erwachsenenbildung; Werner Lenz stellt die realen Ansätze zusammen, die für eine verstärkte Verknüpfung praktischer qualifikatorischer Anforderungen und universitärer Ausbildungsanteile sprechen.

In Teil III des Buches finden sich unter der Überschrift „Reflexives“ Beiträge zur Theorie-Debatte der Erwachsenenbildung. Der Leser der fünf Beiträge erhält die Möglichkeit, einen Aspektwechsel aus wissenschaftstheoretischen, bildungstheoretischen, marktwirtschaftlichen und berufspädagogischen Sichtweisen – immer auf den Gegenstand Erwachsenenbildung bezogen – zu vollziehen.

Insgesamt ist in den Beiträgen des Sammelbandes eine Beunruhigung im Hinblick auf die Qualifikationsanforderungen enthalten, die auf die Erwachsenenbildung zukommen, auf die sie aber nicht recht vorbereitet ist; eine Situation, die auch für die Bundesrepublik Deutschland – West und Ost – zutrifft.

J.W.

**Elke Gruber/Erich Ribolits
Bildung ist mehr**

Aufsätze zur beruflichen Qualifizierung

(Profil Verlag) München, Wien 1992, 164 Seiten, DM 32.00

Autorin und Autor stellen sich im Rahmen der aktuellen bildungspolitischen Diskussion der neu entfachten Auseinandersetzung zwischen Allgemein- und Berufsbildung. Das Buch hat seinen Hintergrund in der österreichischen (Erwachsenen-)Bildungsszene, ist nicht zuletzt aufgrund der anstehenden europäischen Integration auch von internationalem Interesse. Das gemeinsame Anliegen der im Band versammelten Beiträge ist die Einforderung einer „beruflichen Bildung, die nicht nur Anpassung, sondern Emanzipation, nicht nur bloßes Hinnehmen, sondern eine aktive und kritische Auseinandersetzung mit der Berufs- und Arbeitswelt ermöglicht“ (S. 7).

Im ersten Teil unternimmt Elke Gruber unter dem Titel „Zwischen Zunft und Manufaktur“ einen Streifzug durch die handwerkliche Berufsausbildung vom Mittelalter bis zur beginnenden Industrialisierung. Dabei spürt sie nicht nur den staatlichen Versuchen der Vereinnahmung des ehrbaren Handwerkers zum abhängigen Staatsbürger nach, sondern ortet in den „Lehrwerkstätten“ der alten Handwerker auch

die ersten Überlegungen zur Umschulung Erwachsener. Daß hierbei auch die Funktion der Frau in der beginnenden kapitalistischen Arbeitsteilung hinter den Interessen des bürgerlichen Mannes Erwähnung findet, möchte ich eigens hervorheben. In einem weiteren historischen Beitrag geht die Verfasserin den Quellen und Ursprüngen der polytechnischen Bildung nach, um damit den Übergang zum zweiten Teil des Bandes zu schaffen.

Dieser ist dem „Istzustand“ der beruflichen Bildung gewidmet, wobei aktuelle Fragen des dualen Systems der beruflichen Ausbildung im Vordergrund stehen. Bedeutsam erscheint mir hier vor allem die Auseinandersetzung mit dem (in Österreich oft vorgebrachten) Widerspruch zwischen einer Facharbeiter-Arbeitslosigkeit und dem von der Wirtschaft häufig geäußerten Mangel an FacharbeiterInnen. Daneben gibt es auch einen Abschnitt zum Thema „Warum viel und schnell lernen noch nicht Bildung bedeutet“, in dem – allerdings sehr kurz – die Probleme des aktuellen Trends nach „Wegwerfqualifikationen“ skizziert werden.

Im dritten Teil werden von Erich Ribolits Perspektiven einer an Mündigkeit ausgerichteten Berufsbildung aufgezeigt. Einerseits wird hier die zukünftige Ausrichtung des dualen Ausbildungssystems in der Europäischen Gemeinschaft problematisiert. Zum anderen wird die Berufsschule im Hinblick auf eine Bildungsstätte mit Zukunft oder als zum Untergang verurteilte „Reparaturstätte des dualen Systems“ reflektiert. Abschließend geht der Verfasser auf die von der Wirtschaft geforderten „Schlüsselqualifikationen“ ein, die er in den Rahmen einer gesamtökonomischen Betrachtung („Gewinnmaximierung“) stellt.

Zu kurz kommen allerdings die „neuen Methoden“ der beruflichen Bildung (Simulation, Projekt- und Teamausbildung, Zukunftswerkstätte, Lernstatt und Qualitätszirkel), die am Ende des Bandes lediglich referiert, nicht aber so kritisch hinterfragt werden, wie dies von Autorin und Autor in den anderen Inhaltsbereichen der Fall ist. Vielleicht trägt dieser Aspekt dazu bei, wieder einmal genauer hinzuschauen, was hinter den modernen Schlagworten einer neuen Berufsbildung „tatsächlich“ passiert. Das Buch von Elke Gruber und Erich Ribolits bietet eine Fülle von Kriterien, die den kritischen Blick dafür zu schulen helfen.

Michael Schratz

Franz-Josef Jelich (Bearb.)

Jahrbuch Arbeit. Bildung. Kultur

(Forschungsinstitut für Arbeiterbildung) Recklinghausen 1991, 249 Seiten, DM 12.00

Das seit 1980 bestehende Forschungsinstitut für Arbeiterbildung in Recklinghausen, hervorgegangen aus einem Kooperationsvertrag zwischen der IG Metall und der Ruhr-Universität Bochum, legt für 1992 das erste Male ein „Jahrbuch Arbeit. Bildung. Kultur“ vor, das Aufsätze zum Thema „Biographie und Arbeiterbildung“ bündelt und Arbeitsprojekte des Forschungsinstituts zur Diskussion stellt.

Das ambitionierte Unternehmen ist freilich nur äußerlich ein neues Produkt auf dem Buchmarkt. Es setzt lediglich in etwas anspruchsvollere Präsentation das alte Periodikum „Beiträge, Informationen, Kommentare“ fort, das in unregelmäßigen Abständen seit 1982 über Positionen und Entwicklungen zu Fragen der Arbeiterbildung berichtet. Positiv hervorzuheben ist zunächst: Der Schwerpunkt des Jahrbuchs, Biographie und Arbeiterbildung, folgt nur bedingt einer aktuellen Modewelle. Er macht vielmehr ernst mit dem selbstgestellten Ziel, das Thema „Biographie und Arbeiterbildung“ zu einer „Grundfrage gegenwärtiger Erwachsenen- und Arbeiterbildung“ zu erklären (S. 1). Die 1991 vom Institut vorgelegten „Thesen zu einer Neubestimmung der Arbeiterbildung in den 90er Jahren“ bilden den Ausgangspunkt. Sie gehen von einem Verlust kollektiver Erfahrungen bei den Arbeitnehmern aus, die durch individuelle Arbeitererfahrungen und Interessendefinitionen überlagert werden und deshalb nicht mehr auf den „Gegensatz von Lohnarbeit und Kapital“ zu reduzieren sind. Heißt das, „Abschied vom Proletariat“ zu nehmen und das „anti-ouvristische Motiv in den Mittelpunkt des biographischen Lernens stellen“? Peter Alheit verneint in seinem grundsätzlichen Beitrag zur „Biographieorientierung und Bildungstheorie“ diesen Ansatz. Er vertritt statt dessen eher ein „neomodernes Interesse“ an der Biographie, die er als modernen „Fall“ einer Subjekt-Struktur-Dialektik charakterisiert (S. 5). Seine den bisherigen Erkenntnisstand souverän zusammenfassenden bildungstheoretischen Konsequenzen einer Biographieorientierung gehen von der Notwendigkeit der „Wiederentdeckung der Alltagssubjekte“ und der „Bedeutung narrativer Erinnerungen für soziale Lernprozesse“ (S. 20) aus.

Sie knüpfen an Überlegungen von Bourdieu und Negt an und definieren „Biographizität“ als „Schlüsselqualifikation“ (S. 31). Biographisches Lernen wird nach Alheit dort zu einem Bildungsprozess, „wo biographische Erfahrungen eine Veränderung der Selbstausslegung erfordern“ (S. 32), wo „biographisches Lernen von gesellschaftlichen Strukturen nicht isoliert“ wird (S. 33).

Es ist zu bedauern, daß die folgenden Beiträge nicht an den ebenso grundsätzlichen wie kritischen Beitrag von Alheit anknüpfen, sondern Voraussetzungen und methodisch-didaktische Aspekte biographischen Lernens isoliert voneinander thematisieren: Bernd Faulenbach über lebensgeschichtliche Bedingungen historischen Lernens unter dem Titel „Biographie und Geschichtsbewußtsein“ (S. 45–60); Hermann Buschmeyer über „Biographisches Lernen als internationale politische Bildung“ (S. 61–75); Michael Lacher über die „Konstitution und Bedeutung informeller Lernprozesse bei Montagearbeitern/innen“ (S. 76–94). Auch die anderen in der Regel interessanten und kritischen Beiträge, u.a. von Kurt Johansson (Perspektiven der kulturellen Weiterbildung in den Gewerkschaften), Klaus Dera (Politische Bildung in der Medien-Bilderwelt); Karin Derichs-Kunstmann (Lernen Frauen anders?; Frauenemanzipation und Arbeiterbildung; Zeitkultur der Frauen); Viola Deneke (Arbeitslose haben keinen Platz im gewerkschaftlichen Alltag), verzichten auf einen gegenseitigen produktiven Diskurs untereinander, für den ja gerade ein Jahrbuch die seltene Chance liefert. Und dennoch ist das „Jahrbuch Arbeit. Bildung. Kultur“ – auch gerade wegen Literaturübersichten, kritischen Anmerkungen zur Zukunft der Gewerkschaften und Berichten aus der Institutsarbeit – besonders für diejenigen zu empfehlen, die an einer Vertiefung des Dialogs zwischen Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Interesse bekunden.

Für den Rezensenten war es zudem von Gewinn, einen heimlichen, schon im Editorial nachträglich angedeuteten roten Faden in vielen Artikeln dieses Jahrbuchs zu erkennen: Viele Autoren beziehen sich in ihren Argumenten direkt oder indirekt auf die schon Ende der 60er Jahre verfaßte Studie von Oskar Negt, in der der Versuch unternommen wurde, individuelle Erfahrungen in der Verknüpfung von „Soziologischer Phantasie und exemplarischem Ler-

nen“ zum Ausgangspunkt einer „Vermittlung der Klassenkonflikte zu langfristigen Bildungsprozessen“ zu machen. Ist das nur Zufall? Oder zielen in einer politischen Krise des real existierenden Kapitalismus – nach dem Zusammenbruch des „Staatssozialismus“ – individuelles Lernen und „Biographizität“ nicht immer auch auf praktisches politisches Handeln? Peter Alheit beschreibt dieses Phänomen als „Anschluß- und Assoziationsfähigkeit“, als „Sensibilität, Empathie und Solidarisierungsfähigkeit. Keine Frage: In diesem Sinn müssen wir alle ‚Leben‘ lernen!“ (S. 33).

Jörg Wollenberg

Dieter H. Jütting (Hrsg.)
Die Ausbildung der ÜbungsleiterInnen als qualifizierte Lailinnen
(Lang Verlag) Frankfurt/M. 19??, 293 Seiten, DM 110.00

Das Buch enthält „die wichtigsten Ergebnisse (Vorwort) eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts des Deutschen Sportbundes (DSB) „zur Situation des Lehrwesens bei den Mitgliedsorganisationen des DSB“ (ebd.). Berichtet wird über die Ergebnisse der empirischen Erhebung zur Ausbildungssituation der Übungsleiter und Fachübungsleiter bei den Ausbildungsträgern im DSB. Auf dieser Grundlage und aufgrund von Einzelgutachten werden dann Vorschläge zur „Fortschreibung der Rahmenrichtlinien des DSB aus der Sicht der Fachverbände“ begründet und vorgelegt. Das Buch besteht im einzelnen aus vier Kapiteln: A Die Projektaufgabe und ihre Durchführung, B Empfehlungen und Vorschlag zur Neukonzeption, C Die Untersuchungsergebnisse, D Gutachten der Projektgruppenmitglieder, und einem Anhang mit Fragebogen und Gesprächsleitfaden.

Aus den empirischen Untersuchungen wird über die Ausbildungssituation auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung im Jahre 1987 und über die Erfahrungen und Probleme mit der ÜbungsleiterInnenausbildung auf der Grundlage von ExpertenInneninterviews berichtet. Ergänzt wird dieser empirische Berichtsteil durch eine theoretische kritische Auseinandersetzung mit der verbandsinternen Debatte um die Rahmenrichtlinien für ÜbungsleiterInnen. Einen Beitrag zur theoretischen und begrifflichen Klärung der Übungsleiterproblematik in den Sportverbänden stellt

der „Kommentar zur Auswahlbibliographie zur MitarbeiterInnenfrage im Deutschen Sportbund“ dar. Eine Auswahlbibliographie zum Thema der Untersuchung wurde ebenfalls im Rahmen des Projekts erarbeitet, ist aber separat veröffentlicht worden (S. 114).

Die neben den Empfehlungen zur Neukonzeption der Rahmenrichtlinien (S. 5–25) vorgelegten Fachgutachten, die in Kapitel D enthalten sind, beziehen sich auf die am Sport beteiligten Altersgruppen (Baur), die Vereinsbindung der Übungsleiter (Harney), die Stellung der ÜbungsleiterInnen im Sportverein (Jütting/Strob), die fachverbandliche Sicht zur Fortschreibung der Rahmenrichtlinien (Schröder). Die Veröffentlichung macht einen verbändeinternen, bisher nicht bekannten Bereich der Erwachsenenbildung für Außenstehende zugänglich. Das geschieht, und das ist das Neue daran, nicht in der Form einer verbandlichen Verlautbarung. Vielmehr handelt es sich um eine wissenschaftliche Veröffentlichung, die ihren Auftragscharakter und ihre Praxisdienlichkeit rational nachvollziehbar und empirisch belegt darstellt. Obwohl offensichtlich sowohl Männer als auch Frauen als Übungsleiter tätig sind und ausgebildet werden, hat die Forschungsgruppe auf einen nach Geschlechtern differenzierenden Untersuchungsansatz verzichtet.

J.W.

Thomas Kieselbach/Ali Wacker
Bewältigung von Arbeitslosigkeit im sozialen Kontext

Programme, Initiativen, Evaluationen
(Deutscher Studienverlag) Weinheim 1991, 445
Seiten, DM 44.00

Dokumentiert wird ein von der DFG unterstütztes Symposium „Arbeitslosigkeit – Psychologische Theorie und Praxis“. Damit wird aktuell ein Problemkomplex wieder aufgegriffen, der in den letzten Jahren eher verdrängt worden ist. „Seit mehr als 15 Jahren kann in der Bundesrepublik Deutschland von Vollbeschäftigung keine Rede mehr sein“ (S. 9). Nachdem der Skandal der Arbeitslosigkeit zwischen 1975 und 1985 auch zahlreiche wissenschaftliche Publikationen provoziert hat, hatte man sich sehr schnell an Arbeitslosigkeit als Normalität gewöhnt. Erst durch den „Anschluß“ der DDR hat diese Thematik eine neue Dimension erreicht. Insofern ist es sehr bedeutsam, daß die

Diskussion wieder aufgegriffen wird, welche schon in der Studie von Jahoda u.a. über die Arbeitslosen in Marienthal aus der Zeit der Weltwirtschaftskrise einen Höhepunkt erreicht hatte.

Als Bereiche werden angesprochen: Beschäftigungspolitik, -programme und -projekte; Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen; Beratung von Arbeitslosen. Darüber hinaus enthält der Band einen ausführlichen Anhang von Dokumenten aus der EG, der verschiedenen Parteien, der Kirchen, der Gewerkschaften und Kommunen. Für die Erwachsenenbildung besonders wichtig ist die Darstellung einzelner Projekte aus Interventionsmaßnahmen mit Arbeitslosen, z.B. von 40a-Maßnahmen oder der Weiterbildung für arbeitslose Akademiker. Es werden dabei vor allem psychologische Faktoren dokumentiert. Die dahinterstehenden andragogischen Konzepte werden nicht immer deutlich. Nichtsdestoweniger bleibt das Verdienst, in einer umfassenden Darstellung ein Problem wieder ins Rampenlicht der wissenschaftlichen Bearbeitung gerückt zu haben, dessen Gewicht eher noch zunehmen wird.

Peter Faulstich

Bernhard Koring
Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit

Eine Einführung für Studierende
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1991, 445
Seiten, DM 44.00

Korings Einführung für Studierende beabsichtigt, Grundprobleme, die für unterschiedliche pädagogische Berufe – nämlich Schulpädagogik, Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik – gleichermaßen gültig sind, aufzuzeigen. Solche Grundprobleme zu erörtern, versteht Koring als Aufgabe einer allgemeinen Pädagogik, es geht darum, „das Pädagogische an den pädagogischen Berufen deutlich zu machen“ (S. 11).

Die Einführung ist in vier Hauptteile gegliedert. Teil A ist der Entwicklung pädagogischer Berufe gewidmet. In ihm soll verdeutlicht werden, „das Lernen als existentielle Aufgabe des Menschen zu verstehen“ (S. 13). Teil B widmet sich den Aufgaben der pädagogischen Praxis und zeigt die entwickelten Strukturen auf. Teil C konkretisiert die allgemeinen Überlegungen auf die drei pädagogischen Felder Schule, Erwachsenenbildung und Sozialarbeit. Teil D

soll dann aufweisen, welches pädagogische Wissen und Können notwendig ist und wie es vermittelt wird bzw. zu vermitteln sei.

Koring legt mit seiner Einführung eine geradezu hermetisch argumentierende Abhandlung vor, die zugleich ein Musterbeispiel für Androzentrismus ist. Nicht nur verwendet er durchgängig allein männliche Bezeichnungen – auch dies disqualifiziert meines Erachtens mittlerweile insbesondere Einführungsbücher –, seine Betrachtungsweisen sind geradezu auffällig blind auf einem Auge: So leitet er die pädagogische Tätigkeit her aus dem Grundproblem gesellschaftlichen Zusammenlebens, nämlich der Tatsache, daß „das Individuum ... sich durch Lernen so entwickeln (muß), daß ihm die Teilnahme an der Gesellschaft sinnvoll möglich ist“ (S. 19). Koring fällt bei dieser – durchaus richtigen – Definition nicht auf, daß derartige Lernprozesse zunächst und grundlegend in der Kleinkindzeit und d.h. primär von den Müttern organisiert werden. Dies tut er in einem Nebensatz als „naturwüchsige Lern- und Bildungsprozesse“ ab, um sich sofort der männlich strukturierten Professionalisierung von Schule zuzuwenden und sie als Modell für Pädagogik zu nutzen. Ähnlich einseitig behandelt Koring auch die Erwachsenenbildung und die Sozialarbeit.

Mittlerweile hat die Frauenforschung gerade auch in der pädagogischen Diskussion eine Vielzahl von Arbeiten herausgebracht, die zu allen von Koring angesprochenen Fragen Beiträge liefern – wengleich sie sie keineswegs völlig aufklären. Eine Einführung, die keine dieser Arbeiten überhaupt zur Kenntnis nimmt, ist meines Erachtens nicht auf dem Stand der Wissenschaften.

H.F.-W

Wielant Machleidt

Vater und Tochter

Affektypologie einer Beziehung

(Deutscher Studienverlag) Weinheim 1992, 112 Seiten, DM 18.00

In einer Erwachsenenbildungs-Veranstaltung attackiert ganz unerwartet eine junge Teilnehmerin den Leiter, einen Familienvater in mittleren Jahren. Der Angegriffene versteht die Ausfälle überhaupt nicht und fühlt sich zu Unrecht angegangen. Die restliche Gruppe beobachtet das Ganze kopfschüttelnd: „Was mag die bloß haben ...?“

Keinem der Beteiligten ist in diesem Augenblick klar, daß auch und gerade Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung ein Feld lebhafter Übertragungsvorgänge sind. Durch eine zufällige Geste, es hätte auch die Art zu sprechen oder eine bestimmte Verhaltensnuance sein können, hat die Teilnehmerin den Leiter so mit ihrem eigenen Vater identifiziert, daß er für sie unbewußt, wie früher, zur alles bestimmenden Figur wurde. Gegen diesen mußte sie sich einst bei ihrem emanzipatorischen Kampf um die Ablösung von zu Hause vehement zur Wehr setzen. Aktuell werden jetzt Anteile dieser alten Gefühlsbeziehung wiedererlebt, die nur aus der Biographie der Teilnehmerin verständlich sind. Sie stammen aus einer Zeit, in der sie sich als „geharnischte Tochter“ von ihrem Vater im Ringen um Eigenständigkeit heftig abgrenzte. Heute stellt die-se Szene so etwas wie einen Anachronismus zu ihrem reiferen Erleben und Verhalten dar. Werden die mit Übertragung und Gegenübertragung verbundenen Wahrnehmungsverschiebungen und -abgrenzungen nicht erkannt und thematisiert, behindern sie die problemorientierte Bildungsarbeit. Denn schwer einschätzbare und dem logischen Nachvollzug nicht so ohne weiteres zugängliche Elemente fließen mit diesen in die Sachauseinandersetzung ein. Es erscheint für jeden in der Erwachsenenbildung Tätigen unumgänglich, sich für die unbewußt „reinszenierten Beziehungsmuster“ zu interessieren und zu sensibilisieren, um sie verstehen zu können.

Mitten hinein in dieses Terrain von Empfindlichkeiten mit ihren stillen Lüsten und den Verletzlichkeiten überwertiger Gefühlsbindungen führt das Buch „Vater und Tochter“ aus der Praxis und Feder des Kölner Psychoanalytikers und Psychotherapeuten Wielant Machleidt. Diese packende Schilderung eines psychoanalytischen Behandlungsverlaufs schärft die feinsinnige Wahrnehmung für die analytische Betrachtung der jeder Erwachsenenbildung inhärenten Ebene von Übertragung und Gegenübertragung.

Der Therapeut schildert Symptomatik, Kindheit und Jugendzeit, Schule und Beruf seiner Patientin Beate S. Er schildert ihre Ablösungsprozesse von den Eltern, spricht über ihre Sexualität und Partnerschaften. Unverhohlen und plastisch beschreibt er seine Gegenübertragungsgefühle als Vater dieser „Lieblingstochter“. Im therapeutischen Prozeß von Über-

tragung und Gegenübertragung werden verinnerlichte Beziehungsmuster aus früheren lebensgeschichtlich bedeutsamen Konflikten erneut inszeniert und durchgearbeitet. Dabei kommen in mehreren Stufen die „sehnsüchtige“, die „unschuldige“, die „geharnischte“, die „opferbereite“ und endlich die „befreite“ Tochter zum Vorschein. Im Verstehensprozeß der psychoanalytischen Kontrastierung von infantiler und aktueller Situation und der Übertragungsdynamik ist sich die befreite Tochter ihrer kindlichen Fixierungen bewußt geworden und hat sich ihrer entledigt.

Machleidt gelingt eine spannende Prozeßbeschreibung anhand von Behandlungs-Vignetten und Beispielen aus Kunst und Literatur, die vorsichtig typologisiert und generalisierend gedeutet werden. Ein abschließendes Glossar grundlegender psychoanalytischer Begriffe eröffnet auch dem Nicht-Professionellen einen vertieften Verstehenszugang zu dieser fesselnden Lektüre.

Erhard Meueler

Werner Markert u.a.

Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen im Betrieb

Ausbildungskonzeptionen und Perspektiven für langfristige Personalentwicklung (Deutscher Studienverlag) Weinheim 1992, 168 Seiten, DM 33.00

Der Sammelband enthält Quintessenzen und weiterführende theoretische Überlegungen im Anschluß an betriebliche Modellprojekte und ihre wissenschaftliche Begleitung im Bereich beruflicher Weiterbildung von Arbeitslosen. Es handelt sich um Modellprojekte, die seit der Mitte der 80er Jahre in Betrieben der metallverarbeitenden Industrie im Zuge ihrer Umstrukturierung stattgefunden haben, überwiegend im Bundesland Nordrhein-Westfalen.

In den einzelnen Beiträgen werden folgende empirisch begründeten Thesen entwickelt:

1. Die berufliche Bildung Arbeitsloser muß abschlufbezogen (Facharbeiterbrief), am Lernort Betrieb und mit einer besonderen individuellen finanziellen Förderung stattfinden, wenn eine einigermaßen hohe und stabile Erfolgsquote zustandekommen soll (Markert u. Nieke).
2. Die beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen mit längerfristig Arbeitslosen, die zumeist Un- und Angelernte sind, bedürfen eines

erwachsenenpädagogischen Zuschnitts, in dem bezogen auf das Selbstkonzept des eigenen Lernens, den subjektiven Leistungszuwachs und den Erwerb einer neuen und verwertbaren Qualifikation ineinandergreifend gelernt werden kann (Nieke u. Peters).

3. Die Qualifizierung des in solchen Maßnahmen tätigen Personals sollte als in-service-training tätigkeitsbegleitend erfolgen (Klein). Die einzelnen Beiträge sind von den Autoren aufeinander zu geschrieben worden. Sie stellen zusammengenommen Theoriebausteine für einen erweiterten Begriff betrieblicher beruflicher Weiterbildung dar. Der ist zumindest für die niedrig qualifizierten Erwerbsspersonen, seien sie nun in Arbeit oder ohne Arbeit, die Voraussetzung dafür, daß sie möglicherweise aus der Erwerbsarbeit nicht dauerhaft heraus rotiert werden. Die Aussagekraft der Erfahrungen mit den Modellprojekten in den Bundesländern West auch für die Bundesländer Ost wird von Nieke u. Markert angesprochen, aber direkt nicht für möglich gehalten.

J.W.

Ekkehard Nuisli u.a.

Verunsicherungen in der politischen Bildung

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1992, 196 Seiten, DM 19.00

Wer in der politischen Bildung mit Erwachsenen arbeitet, kennt die Situation: Die gesellschaftlichen Fragen und Herausforderungen erscheinen gigantisch, die Teilnehmer/innen der vor diesem Hintergrund konzipierten Veranstaltungen sind dagegen verschwindend wenige (oft noch nicht einmal das). Das Politikverständnis hat sich in den letzten Jahren gewandelt – darüber und über die zu ziehenden pädagogischen Konsequenzen wird eifrig debattiert. Schließlich kommt noch ein biographisches Moment hinzu: Die politischen Erwachsenenbildner/innen sind älter geworden, einige arbeiten nur noch funktional, andere haben resigniert, wieder andere sind zynisch geworden, einige suchen ganz neue Wege. Daher ist der Titel des Sammelbandes gut gewählt. Er vereinigt acht Beiträge von neun Autoren und zwei Autorinnen. Die Palette der Themen erscheint auf den ersten Blick zwar heterogen, doch beim näheren Hinschauen

wird die Zusammenstellung plausibel. Allen Beiträgen gemeinsam ist, daß sie geprägt sind durch „konkrete Irritationsfaktoren“ (S. 8) und sich mit ihnen auseinandersetzen. Dieses sind die verunsichernden politischen Erfahrungen und Umbrüche der Gegenwart, wobei vor allem der Golfkrieg tiefe mentale Spuren bei den Verfassern hinterlassen hat. Dies wird besonders deutlich beim ersten (und längsten) Beitrag; er ist die Dokumentation einer umfassenden Diskussion zwischen Ekkehard Nuisl, Klaus Dera, Jürgen Heinen-Tenrich und Horst Siebert über „Politische Bildung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit“. Wer eine aktuelle Bestandsaufnahme der politischen Erwachsenenbildung sucht, wer sehen will, wie ratlos die Akteure geworden sind, und nachvollziehen möchte, wie sie dennoch Wege aus der „Krise“ (S. 60) suchen, hat hier spannend zu lesenden und in hohem Maße reflektiert formulierten Stoff.

Zweierlei erscheint besonders symptomatisch: Erstens die Gelassenheit, mit der – von den anderen unwidersprochen – einer der Diskutanten bei seinen Überlegungen zum Politikverständnis konzediert, daß er „damit möglicherweise einen Beitrag leiste(t), die Politische Bildung als ein ausgewiesenes Programmangebot in der Weiterbildung zu eliminieren“ (S. 39). Zweitens stellt ein Teilnehmer am Ende dieses differenzierten Gesprächs über politische Bildung fest, daß *nicht* darüber geredet wurde, „was wir unter Politischer Bildung verstehen“ (S. 409). Genau mit diesen beiden Punkten wird die Misere der politischen Bildung schlechthin widergespiegelt: Vielen ist sie grenzen- und bodenlos, nicht mehr konsistent, es mangelt an konsensfähigen Kriterien, sie ist daher nicht mehr verbindlich zu definieren.

Leider wurde im folgenden die Chance vergeben, diese den Nerv treffenden Fragen weiterzuführen.

Erst im letzten Beitrag des Buches wird wieder Grundsätzliches zur politischen Bildung und ihrer Legitimation thematisiert. Es sind die äußerst anregenden Gedanken von Hans Tietgens über „Die Politik, die Moral und das Volk“, mit denen er – wieder einmal – zeigt, wie er gesellschaftliche und intellektuelle Strömungen und Tendenzen konzentriert aufbereiten und auf ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung übertragen kann. Er verdeutlicht, wie, den Umständen entsprechend, politische Bil-

dung an den Rand gerät. Ein Gedanke von Tietgens wird in Zukunft für die Selbstverständnisdiskussion politischer Bildner/innen bestimmend sein: Die Moral war bei ihren bisherigen Diskussionen eher unterbelichtet, „sie kann indes heute nicht länger herausgehalten werden, wenn nicht alles dem Zynismus des Marktes überlassen bleiben soll“ (S. 193). Zwischen den Überlegungen von Tietgens und der Diskussion von Nuisl, Dera, Heinen-Tenrich und Siebert liegen sechs weitere Beiträge.

Rüdiger Schlaga beschreibt die Zensurbestimmungen im Golfkrieg, um sich grundsätzlich mit Zensur, sprachlicher Manipulation und dem „Linguizid“ (S. 86), der Zerstörung der Sprache, auseinanderzusetzen.

Rainer Funk beschäftigt sich aus der Sicht des Psychoanalytikers mit vielfältigen Formen und Ursachen der Gleichgültigkeit und verdeutlicht dabei, wie sie zur „Feindseligkeit gegen das Leben“ (S. 93) wird. Dagegen setzt er „biophilie, die Gleichgültigkeit überwindende Leitwerte“ (S. 113), die – das macht sie fruchtbar für die politische Bildung – auch als Orientierung für politische, ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen gedeutet werden können.

Heino Apel nimmt zu „Verunsicherungen in der ökologischen Debatte“ (S. 115) Stellung, betreibt Wissenschafts- und Gesellschaftskritik (wobei beides im notwendigen Zusammenhang gesehen wird) und fragt nach pädagogischen Wegen.

Sylvia Kade zeigt in einem gut strukturierten Beitrag „Deutungsblockaden – Verständnisbarrieren im innerdeutschen Dialog“ (S. 129) auf. Dabei werden vor allem Mentalitäten, Denkfiktionen und Wahrnehmungsprozesse der Menschen in der ehemaligen DDR erhellt.

Ahmad Taheri gibt historische Aufklärung über „Legende und Wahrheit um den Islam“ (S. 156).

Barbara Hix schildert ihre VHS-Erfahrungen mit der interkulturellen Bildung mit Aussiedlern und gibt praxisnahe Hinweise für eine eigene Arbeit.

Diese Beiträge haben zwar unterschiedliche Blickwinkel, doch zeigen sie insgesamt gut und eindringlich die fundamentalen gesellschaftlichen und globalen Verwerfungen der Gegenwart auf. Deutlich wird, wie sich die Welt verändert. Wer hierauf nicht vorbereitet ist, wird sich bedroht fühlen und mit Ressenti-

ments reagieren. So bietet das gesamte Buch nicht nur Reflexionen über Situation und Zukunft der politischen Bildung, sondern ist gut geeignet, beim Leser/bei der Leserin selbst politisch bildnerisch zu wirken. Die Denkansätze wird er/sie nicht nur für die pädagogische Arbeit mit anderen, sondern auch für den eigenen politischen Standpunkt nutzen können.

Klaus-Peter Hufer

Sybille Peters

Arbeitslose und ihr Selbstbild in einer betrieblichen Umschulung

Lern- und Leistungsfähigkeit in Bilanzierung und Antizipation in einer Metallfacharbeiterausbildung

(Deutscher Studienverlag) Weinheim 1991, 410 Seiten, DM 49.00

Es wird ein Bericht über den Modellversuch LAMBDA (Längerfristig Arbeitslose in Metallberufen – Berufsqualifikation in Dortmund-Aplerbeck) vorgelegt. Dieser wurde von den Thyssen Edelstahlwerken im Rahmen der „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die eine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“ durchgeführt. Die Teilnehmer waren Erwachsene mit Berufsabschluß, aber ohne Berufserfahrung; mit Berufsabschluß, aber mit Berufserfahrungen, die auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr gefragt sind; ältere Arbeitnehmer ohne oder mit abgebrochenem Berufsabschluß; Schulentlassene aus der Sonderschule; längerfristig Arbeitslose mit kurzfristigen, häufig wechselnden Arbeitsverhältnissen; Frauen, vor allem nach der Familienphase; Ausländer mit Defiziten in der Vorbildung. Jeder, der sich damit befaßt hat, weiß, daß die Arbeit mit diesen Personengruppen, welche über sehr unterschiedliche und problematische Erwartungshorizonte verfügen, zum Schwierigsten gehört, was der Erwachsenenbildung zugemutet wird. Man erfährt sehr schnell, daß vorgegebene Zielsetzungen sich in der Realität brechen und konterkariert werden. Insofern richtete sich das erkenntnisleitende Interesse der Begleitforschung darauf, „die Einstellung und Orientierung der Betroffenen innerhalb der Berufsbildungsmaßnahmen offenzulegen, die für den Vollzug der Arbeits- und Lernprozesse bedeutsam werden. Die Wirkung von Maßnahmebündeln wird folglich nicht durch die Forscher, sondern

durch die Betroffenen der Bildungsmaßnahme thematisiert“ (S. 31).

Dieser Ansatz wirft erhebliche theoretische und methodische Probleme auf. Sybille Peters greift zurück auf das „Theorem des Selbstbildes“ (S. 33–40). Es wird untersucht, wie sich entsprechende Deutungen in der „Statuspassage Umschulung“ aktualisieren. Für die Längsschnittauswertung wurden fünf Interviewreihen durchgeführt, welche Fragenkomplexe bezogen auf die Erfahrungen in der Schule, in der Berufsausbildung, im Beruf und in der aktuellen Situation in der Umschulung fokussieren. Darüber hinaus werden Zukunftspläne angesprochen. Die dabei interpretierten Deutungsmuster werden typisiert. Als Typen zum Ende der Umschulung werden genannt: „Typ 1: Aufgrund der eigenen Leistungsfähigkeit werden Zukunftspläne entwickelt“; „Typ 2: Zwischen Hoffnung und Selbst-Zweifel: Bringt die Umschulung die Wende in der Biographie?“; „Typ 3 als Zwischentypus: Über den Balance-Akt zwischen Überlebensstrategie und Ohnmacht entscheidet der Zufall“.

Das Material, das Sybille Peters vorlegt, bestätigt durchaus ihren Grundansatz. „Dieser empirischen Forschungsarbeit liegt die Hypothese zugrunde, daß das die aktuelle Lernleistung bestimmende und lebensgeschichtlich geprägte Selbstbild von der eigenen Lern- und Leistungsfähigkeit bei den Teilnehmern der Umschulungsmaßnahme blockiert ist. Wenn es während der Umschulung ansatzweise gelungen ist, dem Umschüler bewußt zu machen, daß das in Selbst- und Fremdzuschreibung erworbene Selbstbild unzutreffend ist, besteht die Möglichkeit einer Korrektur ins Positive“ (S. 282). Dies gibt den Mut, auch in einer katastrophalen Situation Ansatzpunkte nicht aufzugeben. Darauf zu beharren ist zweifellos eine wichtige Botschaft. Allerdings muß davor gewarnt werden, für die Leistungsfähigkeit von Erwachsenenbildung daraus wieder eine Überschätzung zu konstruieren. Auch positiv korrigierte Selbstbilder zerbrechen leicht wieder an der persönlichkeitsdestruierenden Situation der Arbeitslosigkeit.

Peter Faulstich

Ingrid Reschenberg
Erwachsenenbildner zwischen wissenschaftlich-professionellem Selbstverständnis und institutionellen Anpassungsanforderungen

(Profil Verlag) München u.a. 1992, 395 Seiten, DM 48.00

Der Neugier erweckende Titel entspricht nicht dem, was das Buch bietet. Es ist der Bericht über ein Forschungsprojekt an der Universität Klagenfurt, durch das empirisches Material und Entscheidungshilfen für die Einrichtung von möglichen Studiengängen (Grundstudium, Zusatzstudium, Kontaktstudium) gesammelt werden sollten. Die abschließenden Empfehlungen (S. 299–314) sind denn auch auf die lokale Situation bezogen. Die Forschungsschritte allerdings wurden in der Bundesrepublik realisiert: „Universitätsanfrage“, „DozentInnenumfrage“, „Absolventen- und Absolventinnenbefragungen“. Die explorativen Interviews fanden fast alle in West-Berlin statt, und es konnte 1988 eine „Studentinnen- und Studentenbefragung“ in der ehemaligen DDR in leicht eingeschränkter Form erreicht werden. Das Interesse der Untersuchung richtete sich dabei auf Motive der Studienwahl, die Einschätzung des Studienverlaufs und die Erfahrungen bzw. Beurteilungen des Berufseinstiegs. Was mit den Fragebogen recherchiert werden konnte, spiegelt im wesentlichen die Miseren wider, die auch anderwärts diskutiert werden. Mangelnder Praxisbezug und geringer Bekanntheitsgrad des Diplomstudiengangs werden beklagt. Die zahlenmäßigen Ergebnisse im Falle des Berufseinstiegs sind indes so schlecht nicht, wie aus den verbalen Kommentaren geschlossen werden könnte. Manche Widersprüchlichkeiten in den Ergebnissen der quantitativen Erhebung werden aber nach der Lektüre der Interviewauszüge verständlich. Möglich ist dies, weil die Berichtsterin sich betont zurückhält und sowohl Tabellen als auch Einzelantworten auf Items und Interviewfragen für sich sprechen läßt. Im Resümee stellt sie dann heraus, daß alle drei Studienformen ihre Berechtigung haben, wenn ihre Spezifika beachtet werden. Auffallend ist allerdings, daß wieder einmal die Planungsaufgaben der Professionellen verkannt werden und daß nur zurückhaltend anklingt, inwiefern die Einrichtung von Praktika nicht die angemessene Reaktion auf das Vermissten des

Praxisbezugs im Studium ist, sondern das Bewußtmachen der Relevierungsaufgaben zwischen Fällen und Allgemeinem als Voraussetzung der Handlungskompetenz. Immerhin ist die am häufigsten genannte „geforderte Kompetenz am Arbeitsplatz ... sich selbstständig neue Inhalte und Problembereiche zu erarbeiten“ (S. 225 ff.). Dazu ist aber das nötig, was Ernst Prokop in seinem Nachwort „theoretische Konstrukte von mittlerer Reichweite“ nennt.

H.T.

Rudi Rohlmann
Im Dienst der Volksbildung

Dienstleistung und Politik für die Volkshochschulen in Hessen in den Jahren 1945–1989 (Dipa Verlag) Frankfurt/M. 1991, 682 Seiten, DM 72.00

Rudi Rohlmann – einer der einflußreichsten und verläßlichsten Vorkämpfer der Erwachsenenbildung nicht nur in Hessen – hat in der vorliegenden Arbeit eine Vielzahl von Informationen und Fakten zugänglich gemacht, die bisher sogar Insidern kaum verfügbar waren. Er greift zurück auf seine umfassende Erfahrung und ein überquellendes Privatarchiv. Dabei zeigt er detailliert die Entwicklung vor allem der Volkshochschularbeit von den Anfängen der Verbandstätigkeit in den Jahren von 1945 bis 1952, über die Aufbauphase (1953–1959), die Anerkennung und erste Planung (1960–1968), den Umbruch und die Verrechtlichung (1969–1978) bis zur Entwicklungsplanung und Konsolidierung (1979–1989). Daneben beschreibt er die Arbeit der HVV-Verbandsgeschäftsstelle als wissenschaftliches Dienstleistungsinstitut, die Tätigkeit des Hessischen Landeskuratoriums für Erwachsenenbildung, die Diskussionen der „Frankfurter Gespräche zur Erwachsenenbildung“ sowie die Landesarbeitsgemeinschaften „Arbeit und Leben“ und „Erwachsenenbildung im Justizvollzug“. Dies wird einbezogen in die Entwicklung im Deutschen Volkshochschul-Verband und bezogen auf mögliche weitere Entwicklungen. Die ungeheuer materialreiche Darstellung ist gleichzeitig äußerst vorsichtig bei Einschätzungen und Bewertungen, Konflikte in der Verbandstätigkeit werden eher harmonisiert. So war sicherlich eine Auseinandersetzung, welche die Volkshochschulen und ihre Organisation fast zerriß, der Streit um die „Synthese

beruflicher und politischer Bildung“ 1973. Diese Diskussion wird eher auf der Verfahrensebene dargestellt. Die dahinterstehenden Positionen werden dem Kenner zwar deutlich, allein aus den Dokumenten ist aber kaum verständlich, wieso diese Auseinandersetzungen eine solche Schärfe erhalten konnte. Sehr zurückhaltend ist Rudi Rohlmann auch bezogen auf mögliche Tendenzen der Weiterbildungsentwicklung. Er setzt vor allem auf Ausbau und Kontinuität. Dies ist möglicherweise die naheliegende Perspektive für jemanden, der weiterhin Verantwortung trägt. Zu fragen ist allerdings, ob ein solcher Ansatz der mittlerweile gewachsenen Bedeutung der Weiterbildung und ihrer in den letzten 20 Jahren erheblich veränderten Landschaft gerecht wird.

Peter Faulstich

Ortfried Schöffter **Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie**

Ein werkbiographischer Bericht

Reihe: Forschung, Begleitung, Entwicklung (Pädagogische Arbeitsstelle des DVV) Frankfurt/M. 1992, 185 Seiten, DM 12.00

Vorab: Dieses Buch ist nicht einfach zu lesen. Das hat verschiedene Gründe. Erstens handelt es sich um eine „bislang nicht übliche“ Textsorte (S. 10): einen werkbiographischen Bericht, in dem zahlreiche bereits an anderen Stellen veröffentlichte Aufsätze und Monographien des Autors anhand eines berufsbiographischen Leitfadens rekonstruiert und in einem systemtheoretischen Kontext reflektiert werden. Vieles wird dadurch abstrakt. Leser, die an konkreten Forschungsergebnissen interessiert sind, bleiben auf die zugrundeliegenden Publikationen verwiesen. Freilich geht es in diesem Buch auch gar nicht darum, Ergebnisse mitzuteilen, sondern darum, die Entwicklung der Forschung eines praxisverbundenen Forschers als „persönlich und fachlich bedeutsamen Suchprozeß“ (S. 16) für die professionelle Kommunikationsgemeinschaft der Erwachsenenbildner durchsichtig und diskursfähig zu machen.

Zweitens ist dies Buch ein Plädoyer für eine eigentümlich verquere Zwischenposition. „Zwischen den unterschiedlichen Fachdiskursen“ (S. 21), „quer zu den ausdifferenzierten Disziplinen“ (S. 24) siedelt der Autor sich und seine

Arbeiten an; als „soziale Zwischenrealität“ bzw. „intermediären Bereich“ (S. 13) zwischen Theorie und Praxis bestimmt er seinen Gegenstand, die „tätigkeitsfeldbezogene Weiterbildungsforschung“. Er plädiert dafür, das Spannungsverhältnis und die „Diskrepanzergebnisse“ zwischen Theorie und Praxis als konstitutive Voraussetzungen und „professionelle Lernanlässe“ (S. 51) für die Entwicklung der Erwachsenenbildung zu akzeptieren. Denn die „Diskrepanz zwischen unterschiedlichen sozialen Relevanzbereichen gesellschaftlicher Praxis, die jeweils ihr Eigenrecht beanspruchen“ (S. 18) und über eigene Sinnkontexte verfügen, ist unaufhebbar. Der Autor will die erforderlichen Kompetenzen zur Unterscheidung und zum ständigen Wechsel „zwischen Wissenschaftssystem und Weiterbildungspraxis“ (S. 30), „zwischen praktischem Engagement und reflexiver Distanzierung“ (S. 31) herausarbeiten und fördern. eine berufliche Sozialisation „zwischen den Stühlen“ (S. 37) bewertet er als durchaus positiv. Freilich befürchtet er selbst, daß seine Argumente für das „Zwischen“ auf Akzeptanzprobleme stoßen, weil sie wiederum quer stehen „zu den üblichen Rezeptionsmustern und Leseerwartungen“ (S. 20) sowohl der Bildungspraktiker, die eilig praktische Orientierungsprobleme befriedigen wollen, als auch der Wissenschaftler, die nach eindeutigen disziplinären Zuordnungen suchen.

Schließlich ist das Buch nahezu durchgängig in der für Erwachsenenbildner immer noch wenig geläufigen Sprache der Systemtheorie verfaßt. Auch darin sieht der Autor selbst eine „Rezeptionsbarriere“ (S. 21). Andererseits hält er den „radikalen Konstruktivismus“ insbesondere in der Luhmannschen Version für die geeignete Rahmentheorie zur Erforschung der Erwachsenenbildung, weil er theoretische Zugänge ebenfalls quer zu den bisherigen Disziplinen eröffnet und jenen interdisziplinären Diskurs ermöglicht, der der „Multidisziplinarität, Paradigmenvielfalt, Entwicklungsoffenheit“ (S. 37) der Erwachsenenbildung angemessen ist. Leser, die sich durch die angezeigten „Rezeptionsbarrieren“ nicht abschrecken lassen, können zu „erkenntnisfördernden Neuorientierungen“ (S. 139) gelangen, die eine Revision didaktischer Grundannahmen und zentraler Forschungsfragen nahelegen. Das sei an zwei Themen verdeutlicht, denen der Autor breitesten Raum widmet. Der systemtheoretisch geschärfte Blick für Trennungen und System-

grenzen durchdringt die „alltäglichen Fiktionen“ über Verständigung und Fremdverstehen (S. 144) in der Weiterbildungspraxis und nimmt die Unvereinbarkeiten zwischen Lehren und Lernen überdeutlich wahr. Was üblicherweise als ungeschiedene Einheit konzipiert wird, das „organisierte Lernen“ (S. 142 ff.), wird konsequent auseinandergelagt in den externen Prozeß der pädagogisch intentionalen Einflußnahme und die internen Prozesse der Aneignung. Beide können erst auf der Basis der anerkannten Differenz konstruktiv miteinander verschränkt werden.

Was hingegen in der Erwachsenenbildung üblicherweise getrennt erscheint, „das Organisatorische und die Didaktik“ (S. 82 ff.), wird im Rahmen einer konstruktivistischen Konzeption von Organisation als dynamisches Interaktionsgeschehen zwischen selbstreferentiellen Subsystemen gedeutet. Deren unterschiedliche Perspektiven und Relevanzstrukturen lassen sich in Prozessen pädagogischer Organisationsentwicklung, in denen „administrative Probleme als konkreter Ausdruck von Lernorganisation aufgefaßt“ (S. 109) werden, und durch reflexives institutionelles Lernen miteinander „lose verkoppeln“ (S. 84). In diesem Buch werden neue grundlagentheoretische Konzepte und neue Forschungsperspektiven für die Weiterbildung vorgestellt. Da jedoch differenzierte Informationen darüber fehlen, was wie wo und warum in der Weiterbildungspraxis tatsächlich geschieht, bleibt es bei der Präsentation von Heuristiken und Interpretationsmodellen. Der Test auf die empirische Leistungsfähigkeit systemtheoretischer im Vergleich zu anderen Forschungsansätzen steht noch aus.

Klaus Körber

Regula Schröder-Naef **„Es lernt der Mensch, solange er lebt“**

Lerntraining für Erwachsene
(Beltz Verlag) Weinheim, Basel 1991, 204
Seiten, DM 32.00

Das vorliegende Lernprogramm empfiehlt sich jenen Erwachsenen, die wieder oder weiter lernen wollen und nach verwertbaren Ratschlägen suchen, wie sie dies möglichst kräftesparend und mit gutem Erfolg tun können. Im Vordergrund steht die Selbständigkeit: Entsprechend eigenen Zielsetzungen suchen Erwachsene nach eigenen Wegen zur Auseinan-

dersetzung mit neuen Inhalten und beim Erwerb neuer Fertigkeiten (S. 15).

Diesem Anspruch sucht die Autorin Rechnung zu tragen, indem sie auf lerntheoretischer Grundlage vor allem Lern- und Arbeitstechniken zur zeitlichen und inhaltlichen Organisation und Systematisierung von Lernen vermittelt. Dazu werden zahlreiche Fragebogen und verschiedene Übungen zur individuellen Bearbeitung angeboten. Des weiteren werden allgemeine Erkenntnisse über das Lernen im Erwachsenenalter vorgestellt, unterschiedliche Anlässe und Motive des Lernens betrachtet und verschiedene Lernarten, Lernformen und Lernwege aufgezeigt. Farblich hervorgehobene Beispiele aus der Lebenspraxis von lernenden Erwachsenen erläutern den theoretischen Text und konkretisieren alltagsrelevante Lernprobleme. Zahlreiche Fragen ergänzen den Alltagsbezug, indem sie anregen, über das eigene Lernen und Lernverhalten nachzudenken und es einer Überprüfung zu unterziehen. Da sich dieses Buch an den lernenden Erwachsenen selbst wendet, mag es sich sicher dort als hilfreich erweisen, wo ein „planvolles“, diszipliniertes Lernen angestrebt wird und/oder wo die individuelle Lernsituation analysiert und strukturiert werden soll. Vielfältige Hinweise, Tips und Impulse können unterstützend wirken, wenn es um die Förderung der Eigenaktivität beim Lernen geht und ein Beitrag zur Entwicklung persönlicher Lernstrategien zu leisten ist.

Bedenklich hingegen erscheint dieses Lerntraining in der kritischen Würdigung deshalb, weil allzuleicht der Eindruck erweckt werden kann, daß das Lernen im Erwachsenenalter primär ein rein funktionaler und kognitiv kontrollierbarer Vorgang sei, dessen bedeutsamstes Problem in der Bewältigung von Planungs- und Organisationsaufgaben bestehe. Diese detaillierte Planungsarbeit kann zudem die Gefahr bergen, daß sie zum Selbstzweck gerinnt, emotional-affektives Lernen als zu eliminierende Störung interpretiert wird und notwendige Spontaneität, Kreativität und Phantasie auf der Strecke bleiben.

Gertrud Schwalfenberg

**Franz Sedlak/Gisela Gerber (Hrsg.)
Beziehung als Therapie – Therapie als Beziehung**

Michael Balints Beitrag zur heilenden Begegnung (Ernst Reinhard Verlag) München, Basel 1992, 196 Seiten, DM 39.80

Finden sich Erwachsene zusammen, um miteinander und voneinander zu lernen, können sie alle nur erdenklichen Formen des Miteinander-Umgehens und der gemeinsamen Arbeit verabreden. Welche Sozialformen und Methoden die pädagogisch Verantwortlichen der Lerngruppe vorschlagen, hängt von ihrer Einschätzung der jeweils individuellen gruppenspezifischen und kulturellen Voraussetzungen der Beteiligten und deren bisherigen Kommunikationsgewohnheiten im Spannungsfeld von Inhalten und Beziehungen ab.

Dabei sollte ihnen bewußt sein, daß jeder Methodeneinsatz bestimmte soziale Beziehungen voraussetzt, auf- oder abbaut, einschleift, verhindert, festigt oder löst, fördert oder hemmt. Unbewußt oder bewußt sind bei solcherart inszenierten Begegnungen Sicherheitsbedürfnisse, Machtansprüche, Selbstdarstellungswünsche, Werbung um Zuwendung, die Furcht, sich zu blamieren, und Isolationsängste mit im Spiel. Es kann ein eigenes Lernziel sein, herauszufinden, welche Möglichkeiten die jeweilige Lerngruppe hat, zu einer reflektierten Gruppe zu werden, die fähig ist zur Selbstanalyse und zur Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen des Lebens und Lernens.

Um sich für solche Selbstvergewisserung zu sensibilisieren, empfiehlt sich ein Blick über den Zaun: Der Arzt und Psychoanalytiker Mihály Maurice Bergsmann (1896–1970), der als ungarischer Jude den der Familie unter den Habsburgern aufgezwungenen deutschen Familiennamen „Bergsmann“ in „Balint“ umwandelte, beschäftigte sich vor allem mit der Diagnose der Arzt-Patient-Beziehung. Balint lehnte es ab, daß sich in der von ihm initiierten Fortbildung („Balintgruppe“) zwischen den Gruppenleitern und den Ärzten als Seminarteilnehmern ein Lehrer-Schüler-Verhältnis entwickelte. Er spiegelte den beteiligten Ärzten ihr – zumeist unbewußtes – Selbstverständnis einer apostolischen Funktion als unerschütterlich feste Vorstellung davon, wie ein Mensch sich zu verhalten habe, wenn er krank sei. Überzeugt von ihrer apostolischen Mission dem

Kranken gegenüber, verhielten sich die meisten Ärzte so, als sei es ihre „heilige Pflicht“, als hätten sie eine „Offenbarung“, als sei es ihr „fester Glaube“, bei den Patienten bestimmte Einzelheiten der eigenen ärztlichen Tätigkeit durchzusetzen. Es erscheine so, als müsse der Arzt seine Patienten als „Unwissende“ oder „Ungläubige“, „bekehren“. Diese „apostolische Funktion“ habe für den Arzt eine besondere Bedeutung, gehe es ihm doch um das „Bedürfnis, seinen Patienten, der Welt als ganzer und vor allem sich selber zu beweisen, wie gut, nett, gescheit und tüchtig er ist“ (S. 85 f.). Gegenüber diesem Habitus, stabilisiert durch Wiederholung und Bestätigung, betonte Balint die Intensität der Interaktionen zwischen Patient als Subjekt und Arzt als Subjekt. Wie schon Freud etwa 40 Jahre vor Balint die Psychotherapeuten davor gewarnt hatte, die Patienten nicht „zu unserem Leibgut“ zu machen (S. 89), arbeiten die in diesem Sammelband vereinigten ExpertInnen der Psychotherapie, Psychosomatik und Balintarbeit nun Balints Vermächtnis einer dialogischen Begegnung zwischen Helfer und Hilfesuchendem mit Praxisberichten und systematischen Beiträgen auf.

Wer als PraktikerIn der Erwachsenenbildung bereit ist, zu den erwachsenen Lernenden „eine Subjekt-Subjekt-Beziehung mit wechselseitiger menschlich-persönlicher Beteiligung herzustellen“ (S. 87), wird von den hier vorgetragenen therapeutischen Einsichten in seiner Absicht bestärkt.

Erhard Meuler

**Berthold Uphoff
Kirchliche Erwachsenenbildung**

Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt (Kohlhammer Verlag) Stuttgart u.a. 1991, 261 S., DM 46.00

Von neuerlichen Versuchen, das Theoriedefizit kirchlicher Erwachsenenbildung (KEB) zunächst durch die Reflexion der theologischen EB auszugleichen, unterscheidet sich Uphoff, indem er „die Entwicklung einer fundierten Theorie kirchlicher EB als Voraussetzung für eine legitimierbare und handlungsbewußte kirchliche Bildungsarbeit“ (S. 13) insgesamt zum Ziel seiner theologischen Dissertation erklärt. Unter dem komplexen Anspruch, sich bildungstheoretisch wie theologisch zu legitimieren und beide Begründungen miteinander zu vermit-

teln, wählt Uphoff das ‚Paradigma biblisch-kritischer Handlungswissenschaft zur Praxis der Befreiung‘ (O. Fuchs) als übergreifenden theoretischen Rahmen. Er entwickelt den theologisch-ekklesiologischen Zugang (Kap. 2) zur kEB und zu ihrer Theorie anhand des Konzepts der Evangelisierung aus der Tradition des II. Vatikanums und der lateinamerikanischen Befreiungstheologie: Das Evangelium ist kritische Instanz wirklichkeitsverändernder Kraft gegenüber Welt und Kirche, Kirche ist Volk Gottes in der Welt, Zielpunkt ihres Handelns ist nicht Verkirchlichung, sondern Reich-Gottes-Praxis im Sinne einer umfassenden „Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu seiner göttlichen Berufung zum Leben in Freiheit, Selbstbestimmung und solidarisch mit allen“ (S. 33). Die säkulare Welt, in der solche Praxis steht, sieht Uphoff als pastorale Wirklichkeit, in der sich Seelsorge als „politische Diakonie“ entfalten soll. Zu deren Realisierung sind konkrete Optionen, d.h. Zielgruppen- und Handlungsprioritäten, festzulegen: „... klare Voranwartschaft für die Subjektwerdung ... der Benachteiligten“ (S. 170). Die kEB versteht Uphoff als einen schwer abgrenzbaren Teil der entstehenden „diakonischen Pastoral“ (Kap. 4.7).

Bildungstheoretisch (Kap. 3) orientiert sich Uphoff an einem kritisch-emanzipatorischen Bildungsbegriff und legt diesen näherhin fest durch die Bestimmungen Subjektorientierung, Mündigkeit, Selbstreflexion, dialektisches Lernen, kommunikative Handlungspraxis und Antizipation.

Zur Vermittlung der beiden Zugänge verweist Uphoff auf die Konvergenz von Evangelisierung und Bildung in ihren Optionen (zentral: „umfassende Befreiung“) und auf strukturelle Ähnlichkeiten der zugrundeliegenden Begriffe (Kap. 6.1).

Im Anschluß an den theologischen und den pädagogischen Zugang stehen ein Abriss der geschichtlichen Entwicklung der kEB (Kap. 4.1–6) und eine Verortung in den Strukturen gegenwärtiger gesellschaftlicher Wirklichkeit (Kap. 5.1) unter dem Leitmotiv einer positiv gewerteten und als Herausforderung angenommenen Postmoderne, schließlich eine Rückversicherung über den gegenwärtigen Stand der Theoriebildung der kEB (Kap. 5.2). Uphoff nimmt den Gottesbegriff als „handlungsleitendes Prinzip der sozialen Wirklichkeit des Reiches Gottes“ (S. 149). Die davon inspirierte

„Evangelisatorische EB als Praxis der Befreiung“ (Kap. 6) dient emanzipatorisch und identitätsfördernd der Menschwerdung des Menschen und der Erweiterung sozialer und politischer Handlungskompetenz. Ihr Spezifikum im Feld der EB drückt sie durch ihre Optionen aus, ihren gesellschaftlichen Auftrag begreift sie als Förderung des intrapluralen Dialogs der Interessen, ihre Ambition ist der Abbau von Chancenungleichheit durch praxisverändernde Bildung. Kirchlich ist die EB Teil der Diakonie, theologisch Gegenstand der Pastoraltheologie (nicht mehr der Religionspädagogik); ihr primärer Ort ist das Handlungsfeld der (kirchlichen) Gemeinde, in der sie dynamisches Element und kritisches Prinzip sein soll. Didaktische Folgerungen und eine „Ermütigung für die PraktikerInnen“ schließen das Werk ab.

Durch Rückgriff auf andernorts vorliegende Konzepte und deren Vermittlung zu einer Theorie der kEB gelingt Uphoff ein respektabler und diskutabler Entwurf. Bei der Vielzahl der zu lösenden Aufgaben sind auch schnelle Schlüsse notwendig: Die Anwendung des umstrittenen Evangelisierungskonzeptes auf die EB, die Verknüpfung von befreiungstheologischer Perspektive und Reflexion der Postmoderne, die „Übersiedlung“ der kEB zur Pastoral u.a.m. sind Neuigkeiten, die auf einmal kaum glatt zu verdauen sind. Ich möchte einige Fragen stellen: Wer trifft und wer trägt die Optionen? Warum reflektiert Uphoff nicht die kirchliche Konflikthaftigkeit der beschriebenen Perspektiven für die kEB? Wo sind in der gegenwärtigen Praxis Anknüpfungspunkte für die geforderte Weiterentwicklung zu finden? Wieviel Selbstermächtigung und Selbstillusionierung ist nötig, um eine Theorie (und eine neue Praxis) der kEB zu entwickeln – diese Frage geht nicht allein an Uphoff.

An schlechte Qualität von Manuskripten kann (nicht: soll) man sich gewöhnen. Sinnverstellende und sinnetstellende Fehler aber (vgl. S. 62, 74, 138, 156) ärgern und machen mißtrauisch, ob wirklich gemeint ist, was geschrieben steht (da heißt es hoffen auf die zweite Auflage). Eine Umstellung der Gliederung (Kap 4 und 5 nach vorn) brächte mehr Klarheit und ersparte etliche Wiederholungen.

Insgesamt finde ich eine engagierte Kritik gegenwärtiger Praxis der kEB und ein mutiges, inspiriertes und pointiertes Programm zu deren Erneuerung mit hilfreichen und teils viel-

versprechenden Ansätzen und Systematisierungsvorschlägen für die Theoriebildung vor. Beide, die gemeinte Praxis und die entworfene Theorie, harren der Diskussion und auch der Entwicklung.

Johannes Kohl

**Volkshochschule der Stadt Bielefeld (Hrsg.)
„Wir haben uns so durchgeschlagen“**

Frauen im Bielefelder Nachkriegsalltag 1945–1950
(AJZ Verlag) Bielefeld 1992, 188 Seiten, DM 25.00

Die traditionelle Geschichtsschreibung übergeht Frauen als mitgestaltende Gesellschaftsmitglieder, weibliche Leistungen und Lebensformen spielen in der dokumentierten Historie üblicherweise keine Rolle. Mit der Frauenbewegung ist die Suche nach den Spuren des eigenen Geschlechts in Gang gekommen, mühsam werden die Zeitzuzeugnisse weiblicher Existenz aus dem Dunkel geholt.

Obleich von düsterstem Kolorit, geben die Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg besondere Aufschluß über den Lebensalltag von Frauen. Es ist der Zeitabschnitt, in dem geschlechtsspezifische Rollenmuster und Handlungsbereiche völlig aus den aufdiktierten Gleisen gerieten. So verwundert es nicht, wenn Volkshochschulen dieser Nachkriegsphase in Kursen der politischen, Frauen- oder Alterns-Bildung besondere Aufmerksamkeit zuwenden. Ein prägnantes Beispiel dafür liegt mit der Veröffentlichung der Bielefelder Volkshochschule über eine Geschichtswerkstatt vor.

In der Gesamtverantwortung für dieses Geschichtsbuch zum Bielefelder Nachkriegsalltag stellt S. Tatje in ihrem Vorwort ins Zentrum, was charakteristisch für die Texte und ihre Gliederung ist: Der kulturell gesetzte Widerspruch zwischen privater Sphäre hier, öffentlicher dort löst sich im konkreten Leben der Frauen dieser Jahre unversehens auf, weil die harten Bedingungen es erzwangen (S. 7). So widmen sich die Beiträge des ersten Teils „Alltagsproblemen der Nachkriegszeit als Herausforderung für Frauen“, die des zweiten Teils „Frauen in der Öffentlichkeit – Situation, Rolle und Handlungsspielräume von Frauen der Nachkriegszeit“. Probleme mit Ernährung, Wohnung, Krankheit, Schwierigkeiten der täglichen Bedarfsdeckung werden ebenso nachgezeichnet wie der berufliche Einsatz von Frau-

en, gerade auch in klassischen Männerdomänen, und ihr politisches Wirken in der Öffentlichkeit. Die AutorInnen tragen in ihren Texten mit spürbarer Lernlust nicht nur reichhaltig Daten aus der Zeit, sondern auch Originalbelege und Bilder zusammen und machen so anschaulich, was aus gegenwärtiger Sicht schwer vorstellbar erscheint: die weiblichen Alltagskunstwerke der Existenzerhaltung trotz größten Mangels an heute selbstverständlichen Lebensgrundlagen.

Ganz beiläufig wird in dem Buch auch Bielefelder Lokalgeschichte sichtbar. Bielefeld scheint in bestimmter Hinsicht „überall gewesen zu sein“. Das Deutschland der Nachkriegszeit war ein Land der Frauen, durch ihre soziale Kraft und Phantasie konnte entstehen, was im Rückblick leichtfertig „Wirtschaftswunder“ genannt wird – als sei es voraussetzungslos aus dem Nichts aufgetaucht. Faszinierend für die Forschung nach dem weiblichen Subjekt in der Geschichte ist die Erkenntnis, daß es eine historische Spanne gab, in der Frauen die säuberlich getrennten Geschlechterrollen und gesellschaftlich auseinanderdividierten Räume schlicht durch ihr Tun vereinten, weil sie es im Interesse des Überlebens mußten. Die Grenzverwischung gelang, sie war schwer erträglich durch völlige Überlastung und nicht etwa wegen eines „natürlich“ bedingten Unvermögens. Der politische Mut, mit dem sich Frauen-Vertreterinnen damals mit Gleichberechtigungsforderungen und Kriegsgegnerschaft zu Wort meldeten, zog zweifellos seine Stärke aus dieser subjektiven Erfahrung, die Frauen jener Generation miteinander teilten. Er bleibt ein Lehrstück der Geschichte für die Töchter und Enkelinnen.

Wenn im Vorwort des Buches vor diesem Hintergrund darauf beharrt wird, daß politische Bildung Sinn und Perspektive hat (S. 8), so ist daraus sicher auch die Anregung für organisierte Erwachsenenbildung zu entnehmen, ihr Verständnis dessen, was als politisch relevant zu gelten hat, nach geschlechtsunterschiedlichen Orientierungen zu durchleuchten und gründlich aufzuräumen.

Angela Venth

Autoren/-innen

- Dr. Rainer Brödel, Privatdozent und Vertreter einer Professur für Erziehungswissenschaft/ Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund
- Dr. Horst Dräger, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Trier
- Dr. Peter Faulstich, Leiter der Kontaktstelle für Weiterbildung an der Gesamthochschule Kassel
- Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Erziehungswissenschaftlerin, Professorin im Fachbereich Sozialarbeit an der Fachhochschule Frankfurt/M.
- Dr. Martha Friedenthal-Haase, Rätin an der Universität Tübingen, z.Zt. Vertretungsprofessorin an der Universität Jena
- Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität Berlin Erdmann Harke, bis 1984 Professor für Pädagogik an der Humboldt-Universität Berlin
- Dr. Volker Heyse, Professor für Psychologie, tätig im Bereich Unternehmensberatung, Personalentwicklung, Organisation
- Dr. Klaus-Peter Hufer M.A., Fachbereichsleiter an der Kreisvolkshochschule Viersen
- Dr. Arnim Kaiser, Professor für Pädagogik an der Bundeswehr-Hochschule München
- Klaus Körber, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung und im Forschungsschwerpunkt „Arbeit und Bildung“ der Universität Bremen
- Johannes Kohl, Theologe und Erwachsenenbildner, Referent für theologisch-religiöse Bildung im Bildungswerk der Diözese Mainz
- Antje Krämer-Stürzl, Diplom-Pädagogin, Universität Kaiserslautern
- Felicitas von Küchler, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.
- Stuart Marriott, Professor für Continuing Education an der University of Leeds
- Dr. Erhard Meueler, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Mainz
- Dr. Kurt R. Müller, Professor im Institut für Pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaftliche Forschung an der Bundeswehr-Hochschule München
- Dr. Dieter Mittel, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.
- Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg und Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.
- Dr. Gottfried Orth, Hochschul- und Privatdozent an der TH Aachen und der Universität Frankfurt/M.
- Dr. Jost Reischmann, Privatdozent und Akademischer Oberrat im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen
- Dr. Josef Ruhrmann, Vorsitzender der Arbeitsgruppe Kunst und Kultur in der Region Aachen
- Dr. Erhard Schlutz, Professor für Weiterbildung an der Universität Bremen und Leiter der Volkshochschule Bremen
- Dr. Michael Schratz, Privatdozent im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck
- Dr. Gertrud Schwalfenberg, hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterin an der Volkshochschule Essen
- Dr. Wolfgang Seitter, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt/M.
- Dr. Klaus Senzky, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg, verstorben 1992
- Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover
- Almuth Stiefel, Pädagogische Mitarbeiterin im Christlichen Jugenddorfwerk Dortmund
- Susanne Tatje, Diplom-Soziologin, Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau, Düsseldorf

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

Dr. Matthias Trier, Professor a.D., Mitarbeiter in der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Bochum

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

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

Dr. Luise Winterhager-Schmid, Akademische Rätin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Hildesheim

Dr. Jörg Wollenberg, Professor für Weiterbildung an der Universität Bremen