

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

4

Beiträge der
Bezugswissenschaften zur
Erwachsenenbildung

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Band 4

**Beiträge der
Bezugswissenschaften zur
Erwachsenenbildung**

**zusammengestellt von
Hans Tietgens**

Pädagogische Arbeitsstelle
Deutscher Volkshochschul-Verband

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Herausgegeben von der
Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Länder institutionell gefördert. Sie vermittelt als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Ihre Tätigkeit besteht vor allem darin,

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

Die Deutschen Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

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

Bd. 4. Beiträge der Bezugswissenschaften zur
Erwachsenenbildung. – 1993

Beiträge der Bezugswissenschaften zur Erwachsenenbildung /

Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband.

Zsgest. von Hans Tietgens. – Frankfurt (Main) : Pädag.

Arbeitsstelle, 1993

(Studienbibliothek für Erwachsenenbildung ; Bd. 4)

ISBN 3-88513-568-X

NE: Tietgens, Hans [Hrsg.]

© 1993 Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M

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

Inhalt

Inhaltsverzeichnis der übrigen Bände der Studienbibliothek	5
Allgemeine Vorbemerkungen	9
Einführung in Band 4	11

Anthropologische Dimension

Ludwig Kerstiens

Gedanken zur anthropologischen Begründung der Erwachsenenbildung ..	13
---	----

Klaus Ahlheim

Diskursethik in der Erwachsenenbildung – Faszination und Anwendungsprobleme	26
--	----

Jörg R. Bergmann

Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit	31
--	----

Biographie-Forschung

Peter Alheit

Biographieforschung in der Erwachsenenbildung	58
---	----

Erika Schuchardt

Innovative Forschung – Beispiel biographischer Ansatz	85
---	----

Psychologische und gerontologische Perspektiven

Gabriele Gloger-Tippelt

Beiträge einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zur Erwachsenenbildung	98
---	----

Helmuth Skowronek

Lernpsychologische Forschung zum Erwachsenenalter	119
---	-----

Gerd Doerry

Zum Anregungspotential sozialpsychologischer Forschungsergebnisse für die Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung	136
---	-----

Barbara Fülgraff
Neue Forschungsfelder: Beispiel Altersbildung 147

Sozialisationsforschung und Sozialforschung

Klaus Hurrelmann u.a.
Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung 155

Ulrich Saxer
Zur Frage nach den Medienwirkungen 176

Hiltrud Schröder
Teilnehmerschwund 194

Inhaltsverzeichnis der übrigen Bände der Studienbibliothek

BAND 1

Willy Strzelewicz

Krisensituationen und ihre Deutungen als Problem der deutschen Erwachsenenbildung

Martin Kohli

Erwachsenensozialisation

Wilke Thomssen

Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein

Reinhold Bocklet

Öffentliche Verantwortung und Kooperation –
Kriterien zur Organisation der Weiterbildung

Wolfgang Schulenberg

Erwachsenenbildung als Institution –
Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung

Klaus Senzky

Rechtsgrundlagen der Erwachsenenbildung

Hans Tietgens

Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung

Wiltrud Gieseke

Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität?

BAND 2

Jochen Kaltschmid

Sozialisierungstheorie, Sozialwissenschaften und Didaktik der Erwachsenenbildung – Eine Problemskizze

Wilhelm Mader

Der Beitrag der Sozialwissenschaften für eine Didaktik der Erwachsenenbildung

Rolf Arnold

Deutungsmuster

Arnim Kaiser

Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung

Horst Siebert

Programmplanung als didaktisches Handeln

Jürgen Badura

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

Johannes Weinberg

Didaktische Reduktion und Rekonstruktion

Hermann Buschmeyer

Das soziale Umfeld mitberücksichtigen

Manfred Bönsch

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

Christiane Rumpeltes-Westmüller

Überlegungen zu einer Bildungsökologie in der Informationsgesellschaft

BAND 3

Herbert Gerl

Lernsituation als Symbolisierungschance

Erhard Schlutz

Sprachhandlungen und Sprachbarrieren in Lernsituationen Erwachsener

Ekkehard Nuissl

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

Enno Schmitz

Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns

Ortfried Schöffter

Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung

Jochen Kade

Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie

Sylvia Kade/Nader Djafari

Die dokumentarische Methode in Forschung und Fortbildung

Günther Dohmen

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

Heinz-Ulrich Thiel

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

BAND 5

Martha Friedenthal-Haase

Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft

Kurt R. Müller

Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisations-
theoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang

Sigrid Nolda

Die ‚Rezeptvermeidungsformel‘ als Dialogvermeidung

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Was kann Supervision der Erwachsenenbildung bieten?

Hans Josef Tymister

Beratung als Interventionsmodell in der Lehr-Lern-Situation

Ursula Apitzsch

Interkulturelle Bildung

Ellen Keifer

Ökologische Bildung und Schlüsselqualifikationen im kaufmännischen Bereich

Monika Oels

Projekte zur Qualifikation in frauenuntypischen Berufen

Helga Foster

Politische Bildung zwischen Tradition und Aktualität

Reinhard Sellnow

Die Förderung ökologischer Verantwortung im Konzept der ‚Ökologischen Denk-Werkstatt‘

Marianne Weinmann

Kommunikation zwischen Text und Leser – Wer war mein Vater?

Gerd Kadelbach

Didaktische Impulse

Frank Glücklich/Gerald Boutez

Integrationsorientierte Arbeitsmarktpolitik – Plädoyer für ein Konzept der Vernetzung arbeitsmarktpolitischer Instrumente

Klaus Dornisch

Offener Umgang mit Kunst

Monika Völker

Institutionelle Bedingungen der Zielgruppenarbeit

Ingrid Schöll

Mehr Macht durch Marketing

Allgemeine Vorbemerkungen

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

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

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

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

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

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

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

Oktober 1992

Hans Tietgens

Als Ende 1992 erkennbar wurde, daß die Studienbibliothek um zwei Bände erweitert werden konnte, stellte sich die Frage, welche Themenbereiche den Vorzug erhalten sollten. Im Hinblick auf die Funktion der Reihe erschien es angebracht, nach dem Reflektieren der drei Handlungsebenen die Verflechtungen der Forschungsfelder und der Handlungssituationen zu thematisieren. Das hat zu der Entscheidung für die Problemkomplexe Bezugswissenschaften und Vermittlungsaufgaben geführt. Die Kriterien für die Komposition sind dabei unverändert geblieben. Wenn die Beiträge nunmehr tendenziell jüngeren Datums sind, so ist dies zum einen durch die Praxisnähe des 5. Bandes und zum anderen durch den Grundsatz bedingt, keinen Autor mehrfach erscheinen zu lassen. Ansonsten wurden fallweise solche Texte bevorzugt, die Hinweise für ein weiteres Lesen enthalten. Welche Querverbindungen zwischen den Beiträgen der verschiedenen Bände bestehen, darauf wird in den einzelnen Bandeingführungen hingewiesen.

Januar 1993

Hans Tietgens

Einführung in Band 4

Die Unterschiede zwischen einer Wissenschaft, die Erwachsenenbildung als Anwendungsfeld sieht, und der Rolle einer Bezugswissenschaft für die Erwachsenenbildung zeigen sich an den unterschiedlichen Denkweisen und Forschungsstrategien. Auch wenn das Praxisfeld der Erwachsenenbildung der Untersuchung fachwissenschaftlicher Fragestellungen dient, kann im einzelnen Bemerkenswertes für die Eigenreflexion der Erwachsenenbildung herauskommen. Insgesamt weiterführend und tieferdringend ist für sie aber nur, wenn die Bezugswissenschaften mit den die Erwachsenenbildung vertretenden Wissenschaftlern und Praktikern in Kommunikation treten, um geeignete forschungsmethodische Zugänge auszuloten. Dies ist derzeit noch nicht das Übliche, und die terminologischen Schwierigkeiten der Verständigung sind dafür nur das äußere Zeichen. Gemeinhin wird dafür das gestörte Theorie-Praxis-Verhältnis verantwortlich gemacht. Hinzu kommt aber, daß die Pluralität der Paradigmen innerhalb der Disziplinen nur schwer durchgängig zu erarbeiten ist. In dem ersten Beitrag des fünfnten Bandes hat Martha Friedenthal-Haase dieses Problem als Folie für die Vermittlungsaufgaben angedeutet. In dem hier vorliegenden Band sollte indes einiges vorgestellt werden, was in genauerem Sinne als Bezugswissenschaft für das Weiterdenken und -arbeiten anregend sein kann.

Wenn derzeit von Bezugswissenschaften für die Erwachsenenbildung gesprochen wird, werden heute wohl meist empirische assoziiert. Immerhin war es zuerst die Sozialforschung, die auf die Bedeutung des Weiterlernens aufmerksam gemacht hat. Ebenso sind nicht zufällig in zwei der drei ersten Bände Probleme der Sozialisation thematisiert. Auch hier werden sie nicht fehlen, jedoch erschien es angebracht, entgegen dem derzeit vorherrschenden politischen Trend zur Funktionalisierung daran zu erinnern, daß es um den Menschen geht und insofern die Anthropologie als Bezugswissenschaft gefragt ist, und zwar da, wo sie ausdrücklich auf die Bildungsdimension eingeht. Dafür erschienen die Reflexionen von *Ludwig Kerstiens*, die hier abgedruckt sind, besonders geeignet, weil sie zum einen an die diversen Bestimmungsgründe erinnern, wie sie vor allem in den 60er und den 70er Jahren ausgefaltet wurden, und zum anderen, wie stärker noch in Kerstiens' Buch von 1991 „Erziehungsziel: Humanes Leben“, den Stellenwert der Persönlichkeit hervorheben. Daß dies nicht kurzschlüssig individualistisch aufgefaßt wird, ist zwar offensichtlich, sollte aber mit einem Kommentar zur Diskursethik von *Klaus Ahlheim* noch einmal ausdrücklich hervorgehoben werden. Dies auch im Hinblick darauf, daß die soziale Wirklichkeit sowohl im forschungsmethodischen Zugang als auch für Lehr-Lern-Prozesse Probleme des Verstehens eigener Art mit sich bringt, auf die der Beitrag von *Jörg R. Bergmann* eingeht.

Erwachsenenbildung ist lebensbegleitende Bildung. Aus diesem allgemein anerkannten Spruch sind selten wissenschaftliche Konsequenzen gezogen worden. Dies könnte anders werden, bedenkt man, welchen Auftrieb im letz-

ten Jahrzehnt Biographieforschung, Psychologie der Lebensspanne und Selbstkonzeptthematik erfahren haben. Wenn es auch noch selten zur Erforschung von Lernbiographien gekommen ist, Lebensgeschichte und Lebenslauf mit je eigenen Kategorien untersucht werden, so ist doch die traditionelle Abgrenzung der Disziplinen überwunden. Dies wird mit der umfangreichen, hier leicht gekürzten Sammelrezension von *Peter Alheit* dokumentiert, der auch einem selbstkritischen Ton Raum gibt und Zukunftsperspektiven aufweist. Lebensgeschichte und Lernprozesse berühren sich in der Krisenbewältigung. Der Beitrag von *Erika Schuchardt* dokumentiert, wie das Zusammenspiel von Forschung und Lernarbeit ergebnisreich werden kann. Wenn bei Alheit von der „Grammatik der Wirklichkeitskonstruktion“ die Rede ist, so wird dies indirekt auch noch in seiner Bildungsrelevanz bei der Kommentierung der Psychologie der Lebensspanne von *Gabriele Gloger-Tippelt* spürbar. Was traditionell als das für Erwachsenenbildung Relevante der Psychologie angesehen wird, findet sich sodann in dem Literaturbericht von *Helmuth Skowronek* zur Frage des Lernens als Informationsbearbeitung. Daß das Anregungspotential aber weitgehender sein kann, zeigt sich bei dem, was *Gerd Doerry* der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgetragen hat. Angesichts der Bedeutung, die der Ausdehnung der Lebenszeit heute zukommt, erschien es zudem angemessen, den perspektivenreichen gerontologischen Lagebericht aufzunehmen, den *Barbara Fülgraff* unter dem Titel „Neue Forschungsfelder: Beispiel Alternsbildung“ bietet.

Zu dem, was in den letzten beiden Jahrzehnten mehr und mehr Beachtung verlangt hat und auch auf das Bildungsverhalten zurückwirkt, gehört der Einfluß der Medien, insbesondere des Fernsehens. Dazu wurde hier eine Darstellung des Schweizer Forschers *Ulrich Saxer* aufgenommen, die als ausgewogen und zugleich präzise bezeichnet werden kann. Ihr voraus geht eine nochmalige Perspektive auf den Sozialisationsprozeß, hier nun von *Klaus Hurrelmann u.a.*, mit deutlichem Bezug auf den biographischen Teil des Bandes und insofern erwachsenbildungsrelevant, ohne ausdrücklich darüber zu sprechen. Am Schluß steht noch ein mit eigener empirischer Studie unterbauter Sammelbericht von *Hiltrud Schröder* über ein spezielles, der Erwachsenenbildung eigenes Thema, den Teilnehmerschwund.

Bei dem begrenzten Umfang sind hier nur Teilaspekte, diese aber von zentraler Bedeutung, berührt. Vor allem könnte der Kreis der Bezugswissenschaften noch wesentlich erweitert werden. Neben der Sprachwissenschaft als Bezugswissenschaft der Erwachsenenbildung, der ein gleichnamiger Band der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ gewidmet wurde, ist etwa auch an Ökonomie und Jurisprudenz zu denken. Es war aber eine Konzentration erforderlich. Nach reiflicher Überlegung erfolgte sie auf das, was für Lehr-Lern-Prozesse unmittelbar relevant ist und wohl prozessualen, aber nicht willkürlichen Veränderungen unterliegt. Dies erschien gerade auch bei der aktuellen Funktion der Bände, die in den allgemeinen Vorbemerkungen erläutert wurde, gerechtfertigt.

Ludwig Kerstiens

Gedanken zur anthropologischen Begründung der Erwachsenenbildung

In den letzten Jahrzehnten hat die Erwachsenenbildung an Bedeutung gewonnen. Überall hat sich die Einsicht durchgesetzt, daß sich der Mensch ein Leben lang weiterbilden muß, wenn er in unserer Welt in humaner Weise leben will.

Die Begründung für die Erwachsenenbildung ist aber keineswegs eindeutig; verschiedene Konzeptionen führen zu Forderungen, die unüberschaubar geworden sind und sich zum Teil radikal widersprechen. Politiker, Wirtschaftsführer, Gewerkschaftler, Kirchenvertreter haben ihren je eigenen Zugang zu den Problemen und ihre je eigenen Erwartungen an die Angebotsstruktur und die Erfolge der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschulen versuchen der pluralistischen Gesellschaft gerecht zu werden, sind aber auch geprägt von den persönlichen Überzeugungen derjenigen, die der einzelnen Institution ihr Profil geben.

Gleichzeitig hat sich die Theorie der Erwachsenenbildung entwickelt und differenziert; alle Strömungen der Humanwissenschaften haben sich ausgewirkt. Die hier formulierten Gedanken wurden von Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufgenommen und so für die praktische Arbeit mitbestimmend. Man muß sich diesen Theorie-Horizont bewußt machen, wenn man heute über die Begründung der Erwachsenenbildung kritisch nachdenkt und wenn man konzeptionell das Angebot vor Ort zeit- und menschengerecht weiterentwickeln will.

1. Begründungen für die Erwachsenenbildung

Es ist an dieser Stelle unmöglich, die grundlegenden Dokumente und Quellen darzustellen und kritisch zu analysieren¹. Statt dessen sollen nur einige Thesen Sieberts angesprochen werden, der die ganze Theoriediskussion verfolgt und systematisch zu ordnen versucht hat. Sie zeigen die Vielgestaltigkeit der Theorieansätze und zugleich die Entwicklung.

1976/77 erkennt Siebert fünf Konzeptionen mit einigen Varianten².

- Die personalistische Konzeption geht vom Menschen aus, der sich bildet. Sie knüpft an die Gedanken der Aufklärung an, nimmt Impulse des Neuhumanismus auf und gründet politisch im Liberalismus und der bürgerlichen Emanzipation. Einzelne Varianten wenden sich zivilisationskritisch gegen die Gefahren der industrialisierten Massengesellschaft, versuchen andererseits aber auch die berufliche Erfahrung in den Bildungsprozeß zu in-

tegrieren. Auch das christliche Verständnis der Erwachsenenbildung erscheint Siebert als eine Variante der personalistischen Konzeption.

- Die marktorientierte Konzeption geht davon aus, daß die Veränderungen in der Berufswelt, aber auch die neuen Anforderungen im gesellschaftlichen Leben den Menschen dazu zwingen, sich neue Qualifikationen zu erwerben. Diese Nachfrage ruft entsprechende Angebote hervor. Zu fragen ist allerdings, ob dieser Qualifikationswille nicht mittelschichtsspezifisch ist und damit zu einem einseitigen Angebot führt.
- Die reformerische Konzeption, der offenbar zu dieser Zeit Sieberts eigene Position zuzurechnen ist, setzt an der These an, daß die Gesellschaft verändert werden muß. Es gilt, mehr Demokratie zu wagen und die Menschen dafür vorzubereiten. Die Chancengerechtigkeit soll Bürgern aller Schichten gleiche Entfaltungsmöglichkeiten sichern. Die Kritik der Gesellschaft ist Grundlage für das neue Bewußtsein.
- Die polit-ökonomische Interpretation der Erwachsenenbildung geht von einer materialistischen Wissenschaftskonzeption aus. Sie sieht in den Qualifikationsforderungen die Machtinteressen derjenigen, die den Menschen zum Mittel für den Profit machen (Humankapital); sie weist kritisch auf die Dequalifizierung bei einem Teil der Tätigkeiten hin. Dementsprechend muß Erwachsenenbildung durch Integration von politischer und beruflicher Bildung diese Zusammenhänge durchschaubar machen.
- Die neomarxistische Konzeption leitet die Erwachsenenbildung aus der Gesellschaftstheorie ab: Lernmotivation und Bildungsinteressen sind durch die Klassenzugehörigkeit bestimmt. Die notwendige revolutionäre Veränderung der Gesellschaft muß vorbereitet werden; der Staat darf nicht länger die Interessen des Monopolkapitals vertreten. Man betont dabei aber mehr die Veränderung des Bewußtseins, weniger die Veränderung der Eigentumsverhältnisse in der Produktion.

Zwischen 1977 und 1985 fügt Siebert diesen fünf Konzeptionen noch drei weitere hinzu, eine systemtheoretische und eine lebensweltorientierte, die beide in neueren wissenschaftlichen Fragestellungen gründen, sowie eine ökologische, die durch die machtvoll anschwellende Umweltschutz-Bewegung ausgelöst wurde³. Aber in einem neuen Systematisierungsversuch stellt er 1985 fest, daß die systemtheoretische Konzeption bedeutungslos geblieben ist, die lebenswelttheoretische ist dagegen teilweise von anderen Konzeptionen integriert worden⁴. Gleichzeitig scheinen ihm aber auch die polit-ökonomische und die personalistische Begründung ihren Einfluß verloren zu haben. Die erstere ist vom Neomarxismus integriert worden; von der letzteren ist nur der Aufklärungsgedanke geblieben. Es bleiben oder bilden sich nur vier Formen der Begründung:

- Das wachstumsorientierte Paradigma verweist auf den wissenschaftlich-technischen Fortschritt und setzt als Ziel, die Qualifikation für die technologische Entwicklung zu steigern sowie die Akzeptanz der technischen Arbeitswelt zu fördern. Gedanken der marktorientierten Konzeption sind hier

verschärft worden, da man nicht mehr von den Qualifikationsbedürfnissen der Menschen, sondern von den Anforderungen der technologisch bestimmten Gesellschaft ausgeht.

- Das neomarxistisch orientierte Paradigma betont die Arbeiterbildung, da die Arbeiterklasse als das gesellschaftsverändernde Subjekt gilt. Die „Selbstaufklärung“ der Klasse soll die Basis für die Veränderungen legen.
- Die dritte Konzeption knüpft an der bürgerlichen Aufklärungstradition an, nimmt Gedanken der „Kritischen Theorie“ auf und sucht in rationaler Einsicht und Verständigung ein Leben in einer humanisierten Demokratie. Leitideen von „Bildung“ und Identität werden in dieses Konzept integriert.
- Als vierte hat sich die ökologische Konzeption durchgesetzt, die zusa-gen die Antithese zum wachstumsorientierten Paradigma ist. Technik- und Institutionskritik, selbstinitiiertes Lernen in der politischen Praxis sind kennzeichnend. Das „Ökopax-Syndrom“ ist bestimmend für die Wirklichkeitsauslegung. Pädagogische Institutionen der Erwachsenenbildung sind dieser Konzeption wesensfremd.

Schon zwei Jahre später – inzwischen hatte sich im pädagogischen Gespräch der Erziehungswissenschaftler schlagartig die Wiederentdeckung der „Allgemeinbildung“ vollzogen, bringt Siebert eine bedeutungsvolle Unterscheidung in seine Darstellung ein⁵. Er differenziert nun zwischen drei „außerpädagogischen Begründungen der Erwachsenenbildung“ und einer bildungstheoretischen Legitimation. Zu den erstgenannten zählt er die „technokratische Legitimation“, die Gedanken des wachstumstheoretischen Ansatzes weiter verschärft aufnimmt; die ökologische Begründung, die das Industriemodell und das technologische Wissenschaftsverständnis als lebens- und zukunftsgefährdend kritisiert und einen alternativen Lebensstil als Zielidee setzt; schließlich die „kapitalismuskritische“ Begründung, in die polit-ökonomische und neomarxistische Gedanken eingegangen sind, nachdem der Marxismus an Konjunkturwert verloren hat. Gemeinsam ist diesen drei so gegensätzlichen Konzeptionen, daß sie die Erwachsenenbildung von den Erfordernissen einer neuen Gesellschaft her konzipieren, nicht von dem Menschen aus, der sich bildet und unter den Bedingungen und Ansprüchen des gesellschaftlichen Lebens sich bewährt. Gerade das aber ist der Grundgedanke des bildungstheoretischen Konzepts: „Erwachsenenbildung kann Gesellschaft nicht unmittelbar verändern. Die Bildungsangebote werden von erwachsenen Personen genutzt, die Anregungen für ihre Wissenserweiterung, ihre Bewußtseinsbildung und ihre Alltagsprobleme suchen ... Die allgemeine Aufgabe der Erwachsenenbildung ist die Unterstützung der Bildung Erwachsener“⁶. In diese Bildungskonzeption können dann die Anregungen der Aufklärungstradition, die Erfahrungen mit vorausgehenden einseitigen Bildungskonzeptionen und die Gedanken über die Verantwortung der Person eingehen.

Die personalistische Begründung der Erwachsenenbildung, noch 1985 totgesagt, wird so nicht nur wiederentdeckt, sondern gewinnt gegenüber den Begründungen gesellschaftstheoretischer Art ihre Sonderstellung. Sie geht von

dem Menschen aus, der in der Gesellschaft lebt, nicht von der Gesellschaft, für deren „Wohlergehen“ je nach dem Zielkonzept die Menschen mit bestimmten Qualifikationen, Überzeugungen und Einstellungen gebraucht werden. Diese anthropologische Perspektive sollten sich die Theoretiker und Praktiker in den einzelnen Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht wieder ausreden lassen, weder von denen, die „Humankapital“ brauchen, noch von denen, die ihre jeweilige Gesellschaftsreform durchsetzen und die Menschen dafür zu richten wollen. Das sind wir dem Menschen als dem personalen Subjekt seines eigenen Bildungsprozesses schuldig.

2. Die wiederentdeckte personale Begründung

Heute kann man an vielen Stellen beobachten, daß die personale Begründung der Erwachsenenbildung die Theorie und die Planungen bestimmt. Im Untergrund hat dieser Begründungsansatz in verschiedenen Formen zwar immer bestanden, auch wenn er totgesagt wurde; aber im Hinblick auf die öffentliche Wirksamkeit hatte Siebert durchaus gute Gründe, anzunehmen, daß diese Konzeption an Bedeutung verloren habe.

Hier möchte ich nur auf drei Publikationen hinweisen, die für die Neuentdeckung kennzeichnend sind, obwohl und gerade weil sie von unterschiedlichen Traditionen herkommen.

1. 1984 erschien der Bericht der „Kommission Weiterbildung“ der Landesregierung Baden-Württemberg⁷. Die – auf wenige Monate zusammengedrückte – Diskussion in dieser Kommission spiegelt genau die Situation. Da die Gedanken nicht ausgären konnten, stehen sie im Bericht oft unvermittelt nebeneinander; da nicht ein Autor ein konzises Programm und Theoriegebäude entwickeln konnte, sondern Personen mit ganz unterschiedlichem Erfahrungshorizont die Ausgangstexte formulierten, lassen sich trotz der (kurzen) Koordinationstätigkeit die verschiedenen Begründungsversuche noch deutlich erkennen. Zusammensetzung und Auftrag der Kommission gaben der Berufsbildung ein Übergewicht. Welche Zukunftschancen hat ein Land ohne Rohstoffe, an der Spitze zu bleiben? Welche allgemeinen und speziellen Qualifikationen werden gebraucht, damit Produktion und Gesellschaft die Herausforderungen der Zukunft meistern? Das sind legitime und politisch-wirtschaftlich notwendige Fragen, die man nicht als „technokratische Konzeption“ diffamieren sollte, auch wenn sich im Bericht Zitate finden, die das, wenn man sie isoliert, ermöglichen.

Entscheidend scheint mir aber zu sein, daß in diesem Bericht der Ausgang von einem „anthropologischen Grundverständnis“ festgeschrieben ist, auch wenn dieser Abschnitt viele Zeichen des Kompromisses aufweist⁸. Dieses anthropologische Grundverständnis steht im grundlegenden Kapitel und gilt sowohl für die allgemeine wie für die berufliche Weiterbildung. Es geht darum, daß die Menschen menschenwürdig in der heutigen und künftigen Welt

leben können, daß sie sich diese Welt erschließen, Informationen verarbeiten, sinnvoll und verantwortlich handeln, Beziehungen aufnehmen und pflegen können. Sinnerfülltes menschliches Leben ist das eigentliche Ziel aller Erwachsenenbildung, dem sich alle Teilbereiche und -aufgaben unterzuordnen haben. Das hat die Gesamtkommission mit der Billigung dieses Textes akzeptiert. Mir scheint das wichtiger als die Tatsache, daß in Einzelformulierungen nicht alles steht, was ich gerne darin verankert gesehen hätte.

Die Konzeption für die allgemeine Weiterbildung geht konsequent von dem Menschen in seiner Lebenswelt aus⁹. Was braucht er in allen Lebensbereichen an Information, an Urteilsfähigkeit, an Wertorientierung, an individueller Kreativität, an Handlungs- und Beziehungsfähigkeit sowie an Sinnorientierung, um in den Herausforderungen der Zukunft menschlich bestehen zu können? Eine Weiterbildungsreform, die unter dem Diktat des „Japan-Syndroms“ (wie früher des Sputnik-Schocks) nur auf kognitive und technologisch definierte Qualifikation setzen würde, wird deswegen ausdrücklich abgelehnt. Berufliche und außerberufliche Qualifikation wird nicht nur in ihrer wirtschaftlichen, sondern auch in ihrer humanen Bedeutung gesehen; berufliche Bildung schließt über die Funktionstüchtigkeit hinaus die Einsicht in die wirtschaftlichen Zusammenhänge, den gesellschaftlichen Kontext und eine berufsethische Einstellung ein. Die Aussagen zur Einstellung des Menschen der Umwelt und Technik gegenüber, zur politischen Handlungsfähigkeit, zum Leben in einer wissenschaftsgeprägten Zeit und zum Umgang mit den neuen Kommunikationsmedien lassen jeweils den Ausgangspunkt erkennen: Der Mensch lebt als verantwortliches Subjekt in dieser Welt.

2. 1988 legt Strunk seine Konzeption für eine „Erwachsenenbildung vor den Herausforderungen der Zeit“ vor¹⁰. Er ist nicht auf Kommissionskompromisse angewiesen, sondern kann konsequent die Konzeption von seinem Ausgangspunkt aus entwickeln: „Will sich Erwachsenenbildung als System wie als einzelnes Angebot aus der Dienstbarkeit ökonomischer, politischer und ideologischer Zwecke befreien und sich der Sorge um den Menschen als Person zuwenden, bedarf es neuer Anstrengungen“¹¹. „Die Argumentation läuft auf ein Konzept von Erwachsenenbildung hinaus, das jenseits von aller politischen und ideologischen Selbstüberforderung bei der Person des einzelnen Erwachsenen einsetzt“¹². Der Bildungsbegriff wird – wie in der allgemeinen Diskussion nach 1984 – rehabilitiert. Die Person entwickelt sich in ihrer Identität, zwar nicht als geprägte Form aus sich selbst, sondern in der Auseinandersetzung mit der Welt, aber eben doch als Einheit, nicht als Produkt vielfacher Einflüsse, und als Subjekt, wie auch die neuere Sozialisationstheorie anerkennt. Bildung ist immer Selbstbildung.

Damit wird „die Welt“ nicht ausgeblendet, weil sich personale Selbstbildung und Aktualisierung ja nur im Bezug zur Wirklichkeit, in der Weltgestaltung realisieren. Selbst- und Weltgestaltung sind unmittelbar aufeinander bezogen; Selbst- und Mitbestimmung kennzeichnen das mündige Subjekt im gesellschaftlichen Zusammenhang. Politische und berufliche Bildung müssen integriert

werden, um menschliches Leben in diesem Sinne zu ermöglichen. Die Gedanken der Lebenswelt-Theorie sind mit der personalen Anthropologie verbunden, notwendigerweise, wie mir scheint, wenn man nicht zu einem monadisch-individuellen Personbegriff zurückkehren will – oder auch zum Modell einer weitgehend weltlosen Ich-Du-Beziehung. Die Beziehung zur ganzen Wirklichkeit, vor allem zu den anderen Personen und humanen Institutionen, gehört wesentlich zum Personbegriff, wenn Strunk diesen Gedanken auch noch nicht voll entfaltet hat. Die Person lebt in ihrer Welt nicht nur als aufnehmende, erkennende, verstehende, sondern auch als handelnde, gestaltende. Erwachsenenbildung hat daher das Ziel, die Kompetenz zum Handeln in allen Lebensbereichen aufzubauen und weiterzuentwickeln, wobei Strunk vor allem das berufliche und politische Handeln hervorhebt¹³. Wer als Subjekt in der Welt lebt und handelt, übernimmt dafür auch die Eigenverantwortung; er bedarf der eigenständigen Orientierung. Bildung hat daher notwendigerweise eine eigene ethische Dimension.

In einer Zeit, in der die rein gesellschaftlich begründeten Theorien der Erwachsenenbildung – von den wachstumsorientierten bis zu den revolutionsvorbereitenden – vorherrschten, ist eine solche differenzierte personalistische Begründung, in der die Lebenswelt berücksichtigt ist, ein großer Gewinn, der durch die neue Diskussion über Allgemeinbildung ermöglicht wurde. Zu fragen ist nur, ob man sich mit diesem Stand der Theorieentwicklung nun beruhigen darf, um sich nun in der wiedergewonnenen Sicherheit der Praxis zuzuwenden. Das ist wohl nie der Fall. Deswegen versuche ich im Teil 3 noch Anregungen zum Weiterdenken zu geben.

3. Interessant ist in diesem Zusammenhang aber noch eine Veröffentlichung von Faber, die ebenfalls 1988 erschienen ist. Sie gibt das Programm bereits im Titel an: „Person, Bildung, Menschlichkeit“. Dabei umfaßt sie Aufsätze und Beiträge von 1967 bis 1987¹⁴. Faber hat seit Anfang der 60er Jahre vor allem im Anschluß an Buber über die Personalität des Menschen nachgedacht; dabei treten dann Leitbegriffe wie „Bildung“, „Dialog“ und „personale Beziehung“ in den Vordergrund, die in Strunks mehr von der Aufklärung bestimmtem Personbegriff zurücktreten. 1988 kann Faber auch diese Elemente personaler Anthropologie wieder ansprechen und in die Diskussion über die Erwachsenenbildung einbringen, die fast 20 Jahre lang selten geäußert, mit einem Achselzucken überhört, kritisiert oder beiseite geschoben wurden.

Der andere Akzent, der durch dieses Denken in die personale Anthropologie eingebracht wird, sei nur durch ein Zitat verdeutlicht: „(Personale) Verwirklichung heißt dann nicht, im Sinne einer das Ich idealisierenden Autonomie, Selbstverwirklichung, sondern Sich-Einstellen in die Beziehungen und Sich-Verantworten in Situationen, so daß die eingeborene Dialogik Gestalt gewinnt und das Menschliche sich innerhalb und aus dieser Wechselwirkung realisiert“¹⁵. Auch von diesem Ausgangspunkt her findet Faber den Anschluß an die heutigen Fragestellungen. Er entwickelt das Angebot der Erwachsenenbildung von den menschlichen Bedürfnissen nach Information, Qualifikation, Kommunikation

und Kreativität aus; er will nicht realitätsferne, sondern lebensdienliche (auch berufsdienliche), alltagsorientierte Bildung; auch hier werden so Gedanken der Lebenswelt-Theorie integriert¹⁶. Einen besonderen Akzent bekommen die letzten Beiträge Fabers dadurch, daß er den Gedanken der „Pädagogischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung“, die er leitet, aufnimmt: Bildung muß heute „Öffentliche Wissenschaft“, Wissenschaft für den Bürger werden¹⁷. Wir leben in einer wissenschaftsgeprägten Welt. Wissenschaft eröffnet uns den Zugang zur Wirklichkeit und bestimmt das Handeln in der Wirklichkeit. Aber moderne Wissenschaft verstellt auch den Zugang zur vollen Wirklichkeit, wenn man diesen Zugang zu richtigen Erkenntnissen absolut setzt, da sie die Frage nach dem Wesen der Dinge und den empirisch nicht faßbaren Dimensionen personalen Lebens ausschließt¹⁸. Personal angeeignete Wissenschaft setzt daher voraus, daß einerseits die wissenschaftlichen Ergebnisse auch dem Nicht-Experten bis zu einem gewissen Grade vermittelt werden, andererseits aber wissenschaftskritisch die Gefahren, die in einer Reduktion personaler Wirklichkeitserschließung auf wissenschaftliche Forschung liegen, bewußt gemacht werden.

3. Gedanken zur Weiterentwicklung der personalen Begründung

Eine solche Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildungstheorie in den letzten Jahrzehnten könnte den Eindruck erwecken, daß nach den guten Ausgangsgedanken zu Beginn der 60er Jahre der Irrweg gesellschaftlich-ideologischer und gesellschaftlich-funktionaler Theorien betreten, nun aber der richtige Weg personal-anthropologischer Legitimation der Erwachsenenbildung wiedergefunden worden sei. Das ist so nicht richtig. Die Gedanken der funktionalen Begründungen (Qualifikation für die sich verändernde Berufswelt, gesellschaftliche Notwendigkeit von „Humankapital“) und auch die politisch-gesellschaftlichen Begründungen (die Demokratie braucht kompetente und mündige Bürger für ihre Weiterentwicklung) sind nicht einfach von der Hand zu weisen. Selbst die ideologischen Theorien nach 1968 haben auf manches aufmerksam gemacht, was in einer bildungstheoretischen Legitimation von Erwachsenenbildung übersehen wurde und leicht übersehen wird. Den positiven Ertrag dieser Debatte darzustellen ist an dieser Stelle aber schon aus Raumgründen nicht möglich.

Statt dessen sollen noch Anregungen zu einer Weiterentwicklung der personalen Begründung gegeben werden. Der Personbegriff wird leicht zu eng ausgelegt; das gilt schon für die Philosophie seit Boethius, der ihn für die abendländische Tradition wirksam definiert hat (*naturae rationalis individua substantia*), bis hin zu den heutigen Bestimmungen. Strunks Betonung von Selbstbestimmung, Mündigkeit, Subjekt, Identität, Fabers Betonung von Dialogik und Beziehung weisen auf solche Unterschiede hin. Wir müssen wohl noch differenzierter darüber nachdenken, was wir mit „Person“ eigentlich sagen

wollen. Das wird auch der Erwachsenenbildungstheorie zugute kommen¹⁹.

1. Der Mensch ist Person; aber wir dürfen ihn nicht nur in seiner personalen Mächtigkeit sehen als das Individuum mit Selbstbestimmung, Freiheit und mündiger Verantwortung. Der Mensch mag sich diesem Zielbild auch noch so sehr annähern, er bleibt immer das gefährdete und bedürftige Wesen: Er ist abhängig von seiner körperlichen Gesundheit und Kraft; die Milliarden Menschen müssen zunächst einmal ernährt werden und Lebensbedingungen finden, in denen sie zu mündigen, aufgeklärten Personen heranwachsen können. Es gehört daher unausweichlich zum sinnvollen menschlichen Leben, diese Existenzbedingungen zu sichern. Jeder einzelne muß die eigene Gesundheit zu wahren versuchen und für die Existenzgrundlagen aller Menschen arbeiten. Berufsbildung ist nicht nur funktionale Qualifizierung im Interesse wirtschaftlicher Mächte, sondern humaner Auftrag im Rahmen der jeweiligen historischen Situation. Gerade das Leiden an langfristiger Arbeitslosigkeit zeigt, daß die Menschen selbst die Berufstätigkeit als einen Aspekt sinnerfüllten Lebens erfahren, sogar dann, wenn die Arbeit weitgehend fremdbestimmt ist und Routinehandlungen erfordert. Allerdings ist bei dieser Betrachtung „Arbeit“ nicht isoliert zu sehen; sie ist nicht Selbstzweck und nicht nur Gelderwerb; es ist zu fragen, welchen Zielen die Arbeit dient und welche ethischen Ansprüche sie stellt. Als gemeinsame Arbeit vieler ist sie zudem abhängig von der Gestaltung der personalen Kommunikation in der Arbeitswelt und dem Respekt, den jeder einzelne Mitarbeiter in seiner Tätigkeit erfährt z.B. auch dadurch, daß man sich um die Humanisierung seines Arbeitsplatzes bemüht. Erwachsenenbildung muß diese Dimensionen der Arbeit erschließen und die entsprechende kommunikative Kompetenz bei Mitarbeitern und Entscheidungsträgern verstärken. Sie wirkt daher zugleich funktional und kritisch, wenn sie sich am Menschen als Person orientiert.

2. Alle Definitionsversuche gehen davon aus, daß die Person Individuum ist. Aber was heißt das? Auch jedes Tier ist ein Individuum. Dem Menschen kommt seine Individualität in ganz besonderer Weise zu. Im christlich geprägten Kulturraum ist dieser Gedanke durch die Lehre begründet worden, daß jeder einzelne als dieser eine und einmalige Mensch von Gott ins Leben gerufen und in Ewigkeit gehalten wird. Der Mensch ist nicht nur Exemplar einer Gattung, sondern unvertretbare Person, die um ihre Besonderheit weiß, zu sich selbst „Ich“ sagen kann. Dieses Ich muß sich in der Kommunikation mit anderen, in der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Welt ausdrücken, seine Identität gewinnen²⁰. Alle allgemeinen Regeln und Normen müssen auf seine Einmaligkeit hin ausgelegt, von ihm im personalen Gewissen verantwortet werden. Zwar werden viele Teil-Lernprozesse auch in der Erwachsenenbildung nach allgemeinen Lernzielen ausgerichtet und curricular gestaltet sein; aber es kommt immer auf die Vermittlung zwischen dem Allgemeinen und der Einmaligkeit dieser Person an. Selbst wenn zwei Menschen den Gebrauch des Computers lernen, ist das unter Bildungsaspekten nicht dasselbe.

3. „In-dividuum“ heißt aber wörtlich noch mehr: Es geht um eine „un-teilbare“ Einheit. In der überlieferten Bildungs- und Schultheorie spricht man vom „ganzheitlichen“ Lernen. „Ganzheit“ meint immer eine differenzierte Einheit. Der Mensch ist nun gewiß nicht aus einzelnen Teilen oder Schichten zusammengesetzt; aber menschliches Sein hat verschiedene „Dimensionen“ (Frankl)²¹. Die menschliche Person existiert in leiblicher Weise; der Leib, die mit ihm gegebenen Bedürfnisse und Triebstrukturen, dürfen aber nicht für sich allein betrachtet, trainiert und befriedigt werden. Sie sind einbezogen in das unteilbare personale Leben. Die Person erschließt sich geistig-vernehmend die Wirklichkeit; aber sie nimmt die Welt um sich herum zunächst leiblich-sinnenhaft wahr. Die wahrgenommene Gestalt, die in ihrer Schönheit erfaßt werden kann, offenbart oft mehr, als der rein kognitive Zugriff aufdecken kann. Gefühlsmäßig ist der Mensch an dem, was er erfährt und mit dem er zu tun hat, beteiligt. Die Aufklärungstradition hat den Blick verstärkt auf Vernunft, Geist und Willen gerichtet; Gefühle wurden auch nicht selten mißbraucht, um die Menschen zu korrumpieren, so daß das Rationale als das Befreiende erfahren wurde. Dennoch oder gerade deswegen ist es nötig, „Bildung“ auch als Gefühlskultur zu verstehen. Dies alles darf nun nicht additiv verstanden werden; es kommt vielmehr auf die Einheit des Lebensaktes an. Was das an Aufgaben einschließt, zeigen isolierter Rationalismus und New-Age-Welle gerade heute eindringlich.

4. Wenn wir vom Menschen als Person sprechen, denken wir oft, vor allem in der Tradition der letzten 200 Jahre im Abendland, daran, daß der Mensch „Subjekt“ ist. Darin liegen wiederum viele Teilaussagen:

Der Mensch ist Urheber seines Tuns, Schöpfer seiner Produkte. Schon im Kind zeigt sich ein „Urhebertrieb“²². Menschen möchten sich selbst in ihren Werken erleben. Im funktional definierten Arbeitsbetrieb ist heute vielen diese Erfahrung versagt; nicht ohne Grund suchen sie sich Tätigkeiten, in denen sie diese Erfahrung noch machen können – vom Hobby-Handwerk bis zur „Bauernmalerei“.

Der Mensch ist Subjekt seines Handelns. Trotz aller seiner Abhängigkeiten hat er einen Spielraum der Freiheit, den er erweitern kann. Ein Höchstmaß an reflektierter Selbstbestimmung ist ihm gemäß; in der Gemeinsamkeit mit andern muß sie sich wenigstens als Mitbestimmung äußern können²³. Für das eigene Handeln hat ein jeder auch einzustehen und in diesem Sinne Verantwortung zu übernehmen. Personales Handeln setzt voraus, daß jeder die Wirklichkeit wahrnimmt, die von dem eigenen Handeln oder Unterlassen betroffen ist; daß man sich die Tüchtigkeit zu einem angemessenen Handeln erwirbt; daß man die Ziele, die das Handeln lenken, selbst- und sachkritisch verantwortet. Die dazu notwendigen Bildungsprozesse sind unübersehbar. Aber selbst wenn der Mensch als Leidender oder Sterbender gar nicht mehr „handeln“ kann, bleibt er Subjekt, indem er eine Einstellung zu seinem Geschick findet, die eine letzte Sinnerfahrung ermöglicht²⁴.

5. Gerade in letzter Zeit wird wieder darauf hingewiesen, daß zum Person-

begriff wesentlich das Definitionselement „Beziehung“ gehört²⁵. Person ist man nicht für sich allein. Konstitutiv ist die Beziehung zur anderen Person, da der Mensch erst in der Beziehung zum Du sein eigenes Ich entwickelt und erfährt. Für den Gläubigen gilt vor allem anderen die Beziehung zu Gott als Grund der personalen Existenz. Aber auch die personale Beziehung zu den Dingen darf nicht übersehen werden.

Es geht nicht nur darum, die Wirklichkeit zu erkennen, wissenschaftlich die Zusammenhänge des Beobachtbaren in Gesetzen zu erfassen, sondern Beziehung zu den Dingen und dem Lebendigen aufzunehmen, so daß es dem Wahrnehmenden etwas bedeutet²⁶. In der Zeit des Umweltschutzes, nach der Wiederentdeckung der „Heimat“, die mehr ist als eine Ortsangabe, bei der Zuwendung zu den ererbten Kulturgütern braucht man das kaum noch zu erläutern.

Mehr noch geht es um die Beziehung zu den anderen Menschen. Die Dichotomie Bubers in eine Ich-Es- und eine Ich-Du-Beziehung halte ich allerdings für gefährlich, da sie die intensiv-ideale Ich-Du-Zweierbeziehung zu sehr isoliert²⁷. Es geht m.E. darum, die Beziehungen in ihrer unterschiedlichen Intensität und ihrem unterschiedlichen Charakter zu sehen, die oft durch die Kommunikationsbedingungen und institutionellen Voraussetzungen bestimmt sind²⁸. Auch die Beziehungen zwischen Kunden und Verkäufern, zwischen Beamten und Klienten, zwischen Lehrern und Schülern haben eine unterschiedliche personale Dimension. Wo immer solche Beziehungen aufgebaut werden, geht jeder etwas an, er nimmt den Partner in Anspruch, Antwort ist verlangt, man kann sich der Ver-Antwortung für den anderen nicht entziehen²⁹.

6. Von hier aus muß auch die gesellschaftliche Ein-Beziehung der Person in die umfassenden größeren Einheiten von Gruppe, Verein, Gemeinde, Staat bedacht werden. Auch die innerfamiliäre Beziehung ist nicht nur reine Ich-Du-Beziehung, sondern gesellschaftlich mitbedingte, institutionell überformte personale Verbindung von Menschen, in der viele Alltagsaufgaben zu lösen sind. Person sein in dieser Welt heißt immer auch diese gesellschaftlichen Beziehungen wahrnehmen, akzeptieren, in ihnen verantwortliche Positionen einnehmen.

Politische Bildung in diesem umfassenden Sinne ist daher nicht ein dritter Bereich neben der beruflichen und allgemeinen Bildung, sondern ein integriertes Element personaler Bildung. Der Mensch muß sich kritische Gedanken darüber machen, welche Teilziele in all diesen gesellschaftlichen Bereichen angestrebt werden sollen, um humanes Leben zu ermöglichen; er muß sich Qualifikationen erwerben, um seinen Beitrag leisten zu können; er muß die Bereitschaft entwickeln, sich in Anspruch nehmen zu lassen.

7. Als leibliches Wesen ist der Mensch raum-zeitlich bestimmte Person. Er selbst muß in der Zeit schrittweise seine personalen Möglichkeiten aktualisieren; er ist zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort hineingeboren in eine Welt, die in Bewegung ist. Nur ein Gedanke aus diesem ganzen Komplex sei hier noch hervorgehoben: Der Mensch kann als leibhaft-

zeitlich existierende Person nie am Punkt Null beginnen. Er steht in einer Tradition. Nur indem er das Überkommene, was die Menschheit gedacht, geschaffen und gestaltet hat, aufnimmt, kann er den angemessenen Startpunkt für die eigene Existenz erreichen. Er selbst lebt auf Zukunft hin; für sie ist er mitverantwortlich, auf sie muß sich sein Tun richten. Die heutige Tendenz, die Gegenwart zu genießen und alles übrige sich selbst zu überlassen, ist eine unverantwortliche Verkürzung menschlichen Seins. In der Gegenwart zu leben, getragen von einer kritisch angeeigneten Vergangenheit, gestaltend und verändernd mitzuwirken an der Zukunft, erst darin findet der Mensch seine weltlich erfüllte Existenz.

8. Der Mensch ist ein sich selbst und die gegebene Wirklichkeit transzendierendes Wesen in mehrfacher Hinsicht. Er muß von sich selbst abzusehen lernen und bei dem anderen sein, bei den Dingen, bei seinem Werk, bei den anderen Menschen, um sich selbst zu verwirklichen. Was heute unter „Selbstverwirklichung“ angeboten wird, führt in die Irre, da es oder sofern es dieses Transzendieren unberücksichtigt läßt³⁰.

Der Mensch nimmt nicht nur das faktisch Gegebene, das Beobachtbare, das deskriptiv Faßbare wahr; darauf kann er sich höchstens zeitweise in wissenschaftlich-empirischer Askese beschränken. Er übersteigt vielmehr alles Faktische und fragt nach dem „Guten“, wie etwas von seinem Wesen her sein soll: nach der Gesundheit der Natur, nach der Humanität der menschlichen Existenz, nach der guten Staats- und Wirtschaftsordnung. Zwar gibt es auf diese Fragen keine beweisbar-richtigen Antworten, aber begründete und verantwortbare Auffassungen, nach denen man sich im Handeln richten kann³¹. Der Mensch transzendiert aber auch die Welt im ganzen und sich selbst, indem er nach dem Absoluten fragt. Ob der Christ zu dem dreifaltigen Gott betet oder ob ein anderer einen anderen Gott oder ein absolutes Prinzip verehrt bzw. anerkennt, die Öffnung für die Frage nach der Transzendenz auch in diesem Sinne gehört zum personalen Charakter menschlicher Existenz.

Wenn man die menschliche Person in dieser Vieldimensionalität sieht und dann fragt, wie der Mensch dem entsprechend in der heutigen so vielgestaltigen Lebenswelt existieren kann, dann zeigt sich eine Fülle von Bildungsaufgaben in jedem Lebensalter. Wer das Angebot für die Erwachsenenbildung konzipiert, sieht die Aufgaben, denen er allerdings immer nur teilweise entsprechen kann. Die Folgerungen im einzelnen darzustellen fehlt hier der Raum, aber auch die Fähigkeit eines einzigen Autors, der nie überschauen kann, was am einzelnen Ort, in der besonderen Situation mit den je einmaligen Menschen möglich und notwendig ist, um ein humanes und sinnvolles Leben zu ermöglichen.

Anmerkungen

- 1 Hingewiesen sei nur auf: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, 1960; Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, 1970.
- 2 Siebert, Horst: Aufgabenverständnis und Theorieansätze in der Erwachsenenbildung, SESTMAT der PAS des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1976, S.16-39; Siebert, Horst: Theorieansätze der Erwachsenenbildung, in: Siebert, Horst, (Hg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, 1977, S.11-36.
- 3 Siebert, Horst: Identitätslernen in der Diskussion. BMP der PAS des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1985, S.107
- 4 Siebert, 1985, S.107f.
- 5 Siebert, Horst: Zur pädagogischen Begründung der Erwachsenenbildung, in: Konzeptionen der Erwachsenenbildung, Zentrale Einrichtung Weiterbildung der Universität Hannover, Dokumentation 11, 1985, S.105ff; Siebert, Horst: Zur pädagogischen Identität der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung 33,1987, H.2,S.78-81.
- 6 Siebert, 1987, S.80.
- 7 Kommission Weiterbildung: Weiterbildung – Herausforderung und Chance, im Auftrag der Landesregierung Baden-Württemberg, 1984.
- 8 Kommission Weiterbildung, 1984, S.21f.
- 9 Kommission Weiterbildung, 1984, S.61ff.
- 10 Strunk, Gerhard: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung, 1988, S.211ff.
- 11 Strunk, 1988, S.212.
- 12 Strunk, 1988, S.217.
- 13 Strunk, 1988, S.231-238.
- 14 Faber, Werner: Person, Bildung, Menschlichkeit, 1988 (Schriften der PAE Nr. 13).
- 15 Faber, 1988, S.18.
- 16 Faber, 1988, S.84-86.
- 17 Faber, 1988, S.90ff.; S.103f.
- 18 Staudinger, Hugo: Die Problematik der herrschenden Wissenschaftskonzeption. Aus Politik und Zeitgeschichte B 49/87, 5.12.1987; vgl. auch Kommission Weiterbildung, 1984, S.77ff.
- 19 Ich habe nach den programmatischen Hinweisen im Bericht der Kommission Weiterbildung, die von der Arbeitsgruppe Allgemeine Weiterbildung unter meiner Federführung eingebracht wurden, den Gedanken mehrfach wieder aufgegriffen und weitergeführt: Die wiederentdeckte Allgemeinbildung, in: Benning, Alfons (Hg.): Erwachsenenbildung, Festschrift für Franz Pöggeler, 1986, S.260-280; Thesen zum Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Erwachsenenbildung 33, 1987, H 2. S.71-74; Allgemeinbildung im Rahmen der Weiterbildungsaufgaben von Hochschule und Betrieb, in: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.): Allgemeinbildung, 1988, S.54-67.

- 20 Vgl. Strunk, 1988, S.223f.
- 21 Frankl, Viktor E.: Ärztliche Seelsorge, 4. A. 1987 (= Fischer TB Nr. 42 302).
- 22 Vgl. Buber, Martin: Über das Erzieherische, in: Werke Bd. I, 1962, S.787ff., hier: S.789.
- 23 Klafki, Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 32, 1980, H. 1, S.32.
- 24 Frankl, 1987.
- 25 Vgl. Faber, 1988, S.12ff; Staudinger, Hugo; Schlüter, Johannes: Wer ist der Mensch?, 1981, S.238ff.
- 26 Vgl. Scheel, Walter: Mut zu kritischer Sympathie, 1977, S.16f.
- 27 Buber, Martin: Ich und Du, in: Werke Bd. 1, 1962, S.77ff.
- 28 Vgl. Kerstiens, Ludwig: Lehrer-Sein. Gedanken zur Neuinterpretation der Lehrer-Schüler-Beziehung, Beiheft zum ibw-Journal Nov. 1983, 1983.
- 29 Vgl. Danner, Helmut: Verantwortung und Pädagogik, 1983.
- 30 Vgl. Frankl, 1987, S.48f.
- 31 Vgl. Kerstiens, Ludwig: Das Gewissen wecken. Gewissen und Gewissensbildung im Ausgang des 20. Jahrhunderts, 1987, S.48ff.

Klaus Ahlheim

Diskursethik in der Erwachsenenbildung – Faszination und Anwendungsprobleme

Zumindest in den letzten zwei Jahrzehnten haben sich die Theoretiker der Erwachsenenbildung mit dem Problem der Ethik allenfalls am Rande befaßt. Das ändert sich gerade, angesichts eines allgegenwärtigen Krisenbewußtseins gewinnen Fragen der Ethik, der Moral, der Gerechtigkeit und der Verantwortung auch in der Erwachsenenbildungsdiskussion an Bedeutung. Als die Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – durchaus meinungsbildend und sicher im Trend – 1990 ihre Jahrestagung veranstaltete, hatte sie sich „Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung“ zum Thema gewählt und im Tagungsuntertitel leicht orakelnd gefragt: „Verantwortlich für was und vor wem?“ Den Grundtenor ihrer Tagung hatte die Zunft der Erwachsenenpädagogen in Anlehnung an den dänischen systematischen Theologen K.E. Logstrup verwaschen-theologisch so formuliert: „Unter der Perspektive, daß Verantwortung als Antwort auf ein Gefordertsein grundsätzlich ein zweiseitiges Verhältnis darstellt, zum einen im Verantwortlichsein für einen anderen, zum anderen im Verantwortlichsein vor einem Dritten besteht, nahmen wir Fragen nach der Verantwortlichkeit erwachsenenpädagogischen Handelns auf“¹. Und jetzt, ein Jahr später, macht die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung aus Anlaß ihres 30jährigen Bestehens ebenfalls das Problem der Ethik zu ihrem Thema, allerdings – verkehrte Welt – das Thema einer „Ethik ohne Metaphysik“, und setzt sich mit der Diskursethik und ihren pädagogischen Implikationen auseinander.

Nun denn, Sie haben mit dieser Ethikkonzeption einen Diskussionsstrang aufgenommen, der für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung auf den ersten Blick interessante Anknüpfungspunkte bietet, und Sie haben damit – darauf werde ich am Ende meiner Ausführungen kurz eingehen – die Aktualisierung eines innerkirchlichen Konflikts um die Erwachsenenbildung zumindest in Kauf genommen.

Versucht man, die philosophisch-abstrakte Diskussion um die Diskursethik auf die bildungspolitische, bildungstheoretische, gar didaktische Ebene „herunterzubuchstabieren“, entdeckt man zunächst Faszinierendes. Bildung, so hat W. Klafki „Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“ beschrieben, bedeute heute, „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit *aller* angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen“². „Schlüsselprobleme“ unserer Gegenwart und Zukunft wie etwa die Friedens- und Umweltfrage, müßten gelöst werden, so

argumentiert Klafki weiter, um sogleich festzuhalten: „Ich unterstelle nicht die Erreichbarkeit eines völligen Konsenses über die *Lösungen* solcher Schlüsselprobleme unserer Zeit und auch nicht über die *Wege* zu etwaigen Lösungen. Ich unterstelle nur die Möglichkeit, hinsichtlich der *Problemstellungen* zu einer hinreichenden Übereinstimmung zu kommen“⁴³. Dieser ebenso zentrale wie noch formale Kernsatz aus der neueren Allgemeinbildungsdebatte, der allenfalls einen breiten Konsens über die Problemstellungen angesichts aktueller und fortschreitender Krisen für möglich hält, impliziert gleichwohl grundlegende Fragen des „guten“ Lebens oder, wie Habermas, der neuerdings lieber von einer „Diskurstheorie der Moral“⁴⁴ spricht, eher formulieren würde, der Moral, Gerechtigkeit und Solidarität, ist doch schon die Konstitution und Definition zentraler Problemstellungen abhängig von Normen und leitenden Vorstellungen über mögliche Gerechtigkeit und notwendige Solidarität. Erstaunlicherweise hat die neuere, bisweilen intensive Allgemeinbildungsdebatte der letzten Jahre jenem entscheidenden Aspekt, wie man denn darüber zu hinreichender Übereinstimmung kommen könne, wenig Beachtung geschenkt.

Dabei böte sich der Rückgriff auf das Konzept der Diskursethik an dieser Stelle fast selbstverständlich an. Auch wenn die unterstellten Diskursregeln – so ließe sich durchaus argumentieren – im gegebenen Fall nur kontrafaktischen Charakter haben, so sind nur auf dem Weg der im Diskurs unterstellten und sich wie immer auch bruchstückhaft manifestierenden Rationalität verallgemeinerbare und konsensfähige Aussagen über Normen, Moral und Gerechtigkeit möglich, ohne dem Prinzip der Moderne abzuschwören. Und der, wie es Habermas nennt, „sparsame Grundsatz“⁴⁵, auf den die Diskursethik gebracht werden kann, daß nämlich nur die „Normen Geltung beanspruchen dürfen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden (oder finden könnten)“, ist für ein plural verfaßtes, in die Hände vieler Träger gelegtes und damit auf Kooperation und Koordination unterschiedlichster Institutionen angelegtes Weiterbildungssystem ebenso reizvoll wie brisant.

Und die Diskursregeln selber schließlich, kann man sie nicht, mutig wie Pädagogen bisweilen komplexe Gedankengebilde reduzieren, geradezu als Leitsätze einer erwachsenengerechten Didaktik lesen, die mit dem vielzitierten, aber weniger praktizierten Grundprinzip der Teilnehmerorientierung wirklich ernst macht? Kein äußerer Zwang, nur die Kraft des besseren Argumentes und das Motiv der kooperativen Wahrheitssuche sollen ja den Diskurs bestimmen, weshalb unbedingt gelten muß: „Jedes sprach- und handlungsfähige Subjekt darf an Diskursen teilnehmen. Jeder darf jede Behauptung problematisieren. Jeder darf jede Behauptung in den Diskurs einführen. Jeder darf seine Einstellungen, Wünsche und Bedürfnisse äußern“⁴⁶. In einen entsprechenden, man möchte fast sagen diskursiven, Lernprozeß könnten Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, philosophische Erkenntnisse, Alltagswissen und -erfahrungen und individuelle Bedürfnisse gleichermaßen und gleichberechtigt eingehen, und der Autonomie und Selbstverantwortlichkeit des Lernen-

den wäre weitgehend Rechnung getragen. Die Diskursethik als Modell gewissermaßen für erwachsenengerechte Didaktik und erwachsenendidaktische Prozesse, als Versuch, die ideale Kommunikationsgemeinschaft zumindest ansatzweise zu realisieren? Skepsis ist angebracht, die Anwendungsprobleme sind unübersehbar.

Das von Habermas selbst nachdrücklich formulierte Problem, wie es denn auf der zentralen Ebene der Politik mit der moralischen Rechtfertigung eines politischen Handelns stehe, „das darauf aus ist, die gesellschaftlichen Verhältnisse erst zu schaffen, in denen praktische Diskurse geführt, also moralische Einsichten diskursiv gewonnen und praktisch wirksam werden können“⁴⁷, gilt mutatis mutandis auch für jedes pädagogische Unterfangen. Und politische wie pädagogische Realität zeigen gleichermaßen sehr deutlich, daß im praktischen Diskurs die ideal unterstellte Rationalität allenfalls bruchstückhaft durchschimmert.

Kennt man die Geschichte der neueren Erwachsenenbildung und den bisweilen auffallenden Hang der pädagogisch Handelnden, jeweils aktuelle theoretische Erkenntnisse für den gewiß stets schwierigen erwachsenenpädagogischen Alltag bis zur Unkenntlichkeit zu vereinfachen, dann sollte man, ehe die Erwachsenenpädagogik in der Diskursethik abermals und schon wieder ein neues sog. Paradigma entdeckt, vor möglichen Mißverständnissen warnen. Ich will drei der möglichen Probleme hier kurz skizzieren, ehe ich dann abschließend noch jenen Konflikt streife, der mit dem Sich-Einlassen auf die Diskursethik der kirchlichen Erwachsenenbildung im besonderen ins Haus steht.

Erstens: Das didaktische Problem. Die Faszination, die von der ganz und gar gleichberechtigten, ohne Zwang geführten Kommunikation im idealen Diskurs ausgeht, könnte die Realität von Lehr- und Lernprozessen aus den Augen verlieren. So gewiß die Selbstverantwortlichkeit des Lernenden und das Gleichgewicht in der Kommunikation von Lernenden und Lehrenden als Ziel jeden erwachsenenpädagogischen Unterfangens schon den Weg, die didaktische Grundentscheidung mitbestimmen, so verhängnisvoll sorglos wäre es, die Reflexion über die faktische Ungleichheit, die jedem Lehr- und Lernprozeß tatsächlich innewohnt und die für professionelles pädagogisches Handeln geradezu konstitutiv ist, zu leugnen. Lehr- und Lernprozesse leben zunächst immer von einem Gefälle, gehen davon aus, daß der eine etwas lernen, begreifen, erfahren kann, was der andere noch nicht so weiß, erfahren und begriffen hat. Im alltäglichen Leben sind die Rollen der Lehrenden und Lernenden nie eindeutig festgelegt. Dieselbe Person lehrt und lernt zugleich. Die Rollen changieren. In institutionellen Lernprozessen dagegen sind die Rollen meist eindeutig definiert. Das macht, im Sinne einer gelingenden, möglichst gleichberechtigten „Unterrichtskommunikation“, die Reflexion der jeweiligen Rolle und didaktische Sorgfalt unumgänglich. Es fordert Reflexion der Ungleichheiten im Lehr-Lernprozeß, nicht deren Negieren. Erfahrungen vor allem in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit mit dem Konzept des exemplarischen Lernens von Oskar Negt, der ja die Subjekte des Lernprozesses so ernst nahm, daß

er ihnen im Lernprozeß zugleich die Rekonstruktion der verlorenen und brüchigen sozialistischen Theorie zutraute, können als Warnung dienen. Da wurde nicht selten, verdeckt durch den hehren Anspruch, einzig und allein die Erfahrungen der Teilnehmer zu ihrem Recht kommen zu lassen, in der erwachsenenpädagogischen Praxis eine Art Lehrverweigerung betrieben und auf didaktische Planung mit menschenfreundlichem Pathos verzichtet. Faktisch hat diese Lehrverweigerung die Ungleichheiten zwischen Lehrenden und Lernenden (jene behielten ihr Wissen für sich, und diese erfuhren es nicht) zementiert und gleichberechtigte Kommunikation letztendlich verhindert. Mit der vorschnellen Übertragung des idealen Kommunikationsprozesses auf den Lehr- und Lernvorgang könnte Ähnliches geschehen.

Zweitens: Das gesellschaftlich-bildungspolitische Problem, das nicht ausbleibt, besteht in der Diskrepanz zwischen idealem Diskurs und pädagogischer Alltagsrealität, die geprägt ist von äußerst ungleichen gesellschaftlichen Lagen und Bildungsbiographien. Die Geschichte der evangelischen Akademien nach 1945 ist mir dafür ein Beispiel. Ihre Grundkonzeption, an einem „dritten Ort“, gewissermaßen jenseits gesellschaftlicher Machtverhältnisse und -kämpfe das von ihnen initiierte Bildungsgeschehen anzusiedeln, hat, schon bevor man von Diskurs und Diskursethik sprach, sehr konsequent Elemente einer rationalen Argumentation zu realisieren versucht. Als Modell für die Erwachsenenbildung überhaupt können die Erfahrungen der Akademien freilich nur sehr bedingt gelten. Ihr Vorhaben, dem gewalt- und machtfreien Dialog Raum zu geben, hat ja auch und fast notwendig jene eher bildungsfernen Schichten ausgeschlossen, die die gesellschaftlichen Opfer von Macht, Ungleichheit und Gewalt waren. Erwachsenenbildung sollte nicht zu einer Veranstaltung werden, die gerade mit dem Anspruch auf gleichen und herrschaftsfreien Diskurs sich letztlich zum bevorzugten Angebot für privilegierte Macher und die siegreichen Bildungs- und Berufsbiographien entwickelt.

Das dritte Problem ist für den erwachsenenpädagogischen Alltag wohl das schwerwiegenste, ich nenne es das *Mißverständnis der aufklärenden Pädagogik*. Nimmt man die im idealen Diskurs kontrafaktisch unterstellte Gleichheit der Beteiligten nur ein Stück weit schon als Realität und nicht nur als Zielbeschreibung, an der sich didaktische Planung zu orientieren habe, dann ist das Scheitern von Lernenden und Lehrenden vorprogrammiert. Die Schwierigkeiten einer politischen Bildung angesichts sehr stabiler, überdauernder Vorurteilsstrukturen, ja rechtsextremer Orientierungsmuster in weiten Teilen und Gruppen der Bevölkerung, der Hang zu einfachen Lösungen, zu Schwarz-Weiß-Denken, die Scheinlösungen, die Sündenbockmechanismen und -praktiken verheißen, der in Krisen sich offen äußernde Haß gegen alles andere und Fremde, machen die Grenzen des realen Diskurses, ja der aufklärenden Bildung schlechthin, überdeutlich. Gegen tief verankerte Angst- und Vorurteilsstrukturen argumentiert pädagogische Aufklärung weithin vergeblich⁸. Hier wird der Zirkel besonders auffällig und eklatant, daß nämlich jede Kommunikation im pädagogischen Diskurs sich unausweichlich mit der Aufgabe konfrontiert sieht, durch eben diese

Kommunikation die Verzerrungen der Kommunikationsstruktur allererst aufzuheben. Pädagogisches Handeln und pädagogische Theorie werden diese Diskrepanz zwischen aufklärungsresistenter und vorurteilsbestimmter Realität einerseits und dem in den Diskursregeln formulierten idealen Kommunikationsprozeß andererseits ständig reflektieren müssen, wollen sie der Resignation von Lernenden und Lehrenden nicht Vorschub leisten.

Ich komme zu einem letzten Hinweis. Er hat mit dem heutigen Anlaß und Jubiläum zu tun. Die Diskursethik, die K.-O. Apel einmal durchaus zutreffend als „Ethik der Demokratie“ bezeichnet hat⁹, fasziniert durch die Konsequenz, mit der sie den Gedanken der Aufklärung zu Ende und den der Moderne weiterdenkt. Aber sie ist, wenn man so will, das Konzept der nachmetaphysischen Theoretiker, und um die gibt es innerkirchlich noch allemal Streit. Für den Kenner der kirchlichen Erwachsenenbildungsdiskussion gehört wenig prophetische Gabe dazu, um – sollte die Diskursethik wirklich zu einem wesentlichen Thema auch der evangelischen Erwachsenenbildung werden – die Aktualisierung eines stets latenten, immer wieder aufflammenden Konflikts zu prognostizieren. Die Frage, ob evangelische Erwachsenenbildung sich eher an traditionell kirchlichen, streng theologisch verantworteten Wert- und Normvorstellungen, auch am Auftrag der Verkündigung, am sog. proprium zu orientieren habe oder ob sie eher ein Unterfangen sei, das sich – freilich durchaus noch geprägt von protestantischen Traditionsströmen – als ‚Weltkind‘, wenn man so sagen will, im Konzert verschiedenster Erwachsenenbildungsinstitutionen und -träger versteht, diese Frage wird den Diskurs um die Diskursethik in der evangelischen Erwachsenenbildung, so er denn wirklich stattfinden sollte, zumindest spannend machen.

Anmerkungen

- 1 E. Meueler, Kommission Erwachsenenbildung, in: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Heft 4/1991, S.34
- 2 W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985, S.20
- 3 Ebd. S.21
- 4 J. Habermas, Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/Main 1991. S.7
- 5 J. Habermas, Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/Main 1983. S.103
- 6 Ebd. S.99
- 7 J. Habermas, Moralität und Sittlichkeit. Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf die Diskursethik zu?, in: Moralität und Sittlichkeit. Hrsg. von W. Kuhlmann. Frankfurt/Main 1986. S.31
- 8 Vgl. dazu ausführlich: K. Ahlheim, Mut zur Erkenntnis. Bad Heilbrunn 1990
- 9 K.-O. Apel, Diskurs und Verantwortung. Frankfurt/Main 1988. S.272

Jörg R. Bergmann

Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit

Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie*

„Fernand Léger, der französische Maler und Filmmacher, träumte von einem Riesensfilm, der das Leben eines Mannes und einer Frau während vierundzwanzig Stunden genau registrieren sollte: ihre Arbeit, ihr Schweigen, ihre Intimität. Nichts wäre auszulassen; noch dürften die beiden Protagonisten jemals von der Anwesenheit der Kamera wissen. Léger war sich im klaren darüber, daß die Bilder, die er vor Augen hatte, schockierende Ansichten bieten müßten, weil sie den normalerweise verborgenen Wirbel kruder Existenz zur Schau stellen. ‚Ich glaube‘, bemerkte er, ‚dies wäre so schrecklich, daß die Leute entsetzt davon liefen und um Hilfe riefen, als sei eine Weltkatastrophe über sie hereingebrochen“¹.

1.

Seit Mitte der siebziger Jahre eine Reihe „interpretativer“ Forschungsansätze in der deutschsprachigen Soziologie Wurzeln zu schlagen begann, ist es in Erscheinungsbild, Stil und Praxis der empirischen Sozialforschung zu merklichen Veränderungen gekommen. Forscher, die ins Feld ausschirren, interessieren sich nicht mehr allein dafür, Interviewpartner für einen vorformulierten Fragebogen zu finden, sondern sind – oft mit der Begeisterung von Amateurnornithologen – auf der Tonbandjagd nach ungestellten und scheinbar höchst banalen Alltagsgesprächen. Studenten mühen sich im Empiriepraktikum nicht mehr nur mit Problemen der Kodierung, der Itemanalyse und der Skalenkonstruktion, sondern verbringen immer häufiger Tage, ja ganze Wochen damit, ein einziges Gespräch minutiös vom Tonband zu transkribieren. Und wer heute durch ein soziologisches Institut wandert, muß darauf gefaßt sein, daß manche der Arbeitsgruppen, die vor den Monitoren sitzen, nicht mit statistischer Datenauswertung beschäftigt sind, sondern Videoaufzeichnungen von sozialen Interaktionsabläufen in schier endloser Wiederholung auf dem Bildschirm betrachten.

Es scheint fast so, als wären die neuen interpretativen Sozialforscher im Ernst angetreten, Légers Traum auf ihre Weise zu verwirklichen. Noch ist es keinem von ihnen gelungen, das Leben eines Paares oder einer Familie über einen vollen Tag hinweg kontinuierlich und unbemerkt in Bild und Ton festzuhalten; noch sind es nur die soziologischen Professionskollegen, die sich entsetzt abwenden und eine Katastrophe für das Fach hereinbrechen sehen

– doch es ist nicht zu übersehen: In ihrer Praxis kommen die interpretativen Sozialforscher schon recht nah an Légers Traum heran. Bild- und Tonaufzeichnungen von interaktiven Vorgängen sind *der* Gegenstand ihres Interesses, und kein Geschehen ist zu banal, kein Vorgang zu intim, um ihnen nicht als aufzeichnenswert zu erscheinen.

Es ist heute – über alle Schulen, Richtungen und Verfahren hinweg – in der interpretativen Sozialforschung eine Selbstverständlichkeit, zur Gewinnung, Speicherung und Bearbeitung von sozialen Phänomenen audiovisuelle Aufzeichnungs- und Wiedergabegeräte einzusetzen sowie Transkriptionen dieser Aufzeichnungen anzufertigen. Das allein muß noch nicht viel bedeuten. Haben wir uns nicht auch mit größter Selbstverständlichkeit an die Benutzung von Diktaphon, elektrischer Schreibmaschine und Photokopiergerät gewöhnt, ohne daß diese technischen Ressourcen in der Soziologie besondere Veränderungen oder methodologische Vergewisserungsbemühungen hervorriefen²? Sollte den audiovisuellen Reproduktionsmedien in der Forschungspraxis der interpretativen Ansätze ein anderer Status zukommen als der von technischen Hilfsgeräten, die zwar, weil sie die Arbeit erleichtern, ganz angenehm sind, auf die aber auch – falls erforderlich – jederzeit wieder verzichtet werden könnte?

Nehmen wir ein Beispiel: die *Konversationsanalyse*, die als eigenständige Forschungsrichtung aus der Ethnomethodologie hervorgegangen ist. Grundlegend für ihre Entwicklung in den frühen 60er Jahren waren die Arbeiten von Harvey Sacks und Emanuel Schegloff über soziale Relationierungs- und Kategorisierungsmuster sowie über Sequenzierungsmechanismen der sozialen Interaktion. Für den Stil dieser Arbeiten war charakteristisch, daß sie sich in der Analyse strikt auf Tonbandaufzeichnungen von natürlichen, d.h. ungestellten Gesprächen (Telefonanrufen von Bürgern bei einem psychiatrischen Beratungszentrum bzw. bei der Polizei) beschränkten³. Erfundene Beispielsätze (wie etwa in der Sprechakttheorie) oder retrospektive Schilderungen von Gesprächsereignissen (wie sie etwa von Goffman häufig verwendet wurden) waren als Ausgangsmaterial für die Analyse nicht oder nur in Ausnahmefällen zugelassen. Bis heute ist die methodische Restriktion, die Untersuchung auf audiovisuelle Aufzeichnungen von real abgelaufenen Interaktionsvorgängen zu gründen, ein zentrales Element in der Forschungslogik der Konversationsanalyse geblieben⁴.

Nicht anders stellt sich die Situation für einen anderen interpretativen Forschungsansatz, die *Objektive Hermeneutik*, dar. Ihre Vertreter erheben und unterstreichen die methodische Forderung, daß die Herstellung von Beobachtungsprotokollen, die bei diesem Untersuchungsansatz als Ausgangsmaterial für die sinnexplizierende, fallrekonstruierende Interpretationsarbeit dienen, „möglichst ausführlich und möglichst wirklichkeitsgetreu, also mindestens auf dem Niveau von guten Tonbandaufnahmen durchgeführt werden sollte“ (Oevermann u. a. 1979, S. 428). Und für die Methode des *narrativen Interviews*, die in den vergangenen Jahren vor allem in der Biographieforschung zahl-

reiche Anhänger gefunden hat, postuliert ihr Urheber lapidar: „Natürlich können derartige narrative Interviews nur dann mit dem nötigen Intensitäts- und Genauigkeitsgrad ausgewertet werden, wenn sie auf Tonband aufgezeichnet werden“ (Schütze 1977, S. 10).

Soviel steht fest: Aufzeichnungsinstrumente sind für die neueren interpretativen Forschungsansätze eine unverzichtbare Arbeitsvoraussetzung. Aber wieso eigentlich? Welche neuen soziologischen Erkenntnismöglichkeiten tun sich mit den audiovisuellen Reproduktionsmedien auf? Und auf welche Weise wird der soziologische Untersuchungsgegenstand durch den Einsatz dieser Medien in seiner Beschaffenheit verändert?

2.

Zunächst muß man sich vergegenwärtigen, daß die Verwendung von audiovisuellen Reproduktionsmedien in der empirischen Sozialforschung an sich keine revolutionäre Neuerung darstellt. Akustische und kinematographische Aufzeichnungen wurden bereits Ende des vorigen Jahrhunderts, wenige Jahre nach der Entwicklung ihrer technischen Grundformen, von Sprachwissenschaftlern und Anthropologen für ihre Forschungsziele eingesetzt. Freilich spielten sie in der weiteren Geschichte der empirischen Sozialforschung im Vergleich zu anderen methodischen Ressourcen immer nur eine marginale Rolle. Einen Nischenplatz behaupteten die Aufzeichnungstechniken etwa in der Entwicklungspsychologie und in der Ausdruckspsychologie, die später in den Strom der Forschungen zur nonverbalen Kommunikation einmündete. In der Anthropologie bildeten sich schon früh verschiedene Gattungsformen des ethnographischen Films aus, die darauf angelegt waren, fremde, untergehende Kulturen zu dokumentieren und zu rekonstruieren. Auch in der Soziologie gab es immer wieder mal Autoren, die – zumeist nur gedankenexperimentell – mit der Verwendung filmischer Verhaltensdokumente liebäugelten⁵. Das ändert jedoch nichts daran, daß bis auf vereinzelte Versuche, Photographien und Dokumentarfilme als soziographische Techniken oder sozialkritische Medien einzusetzen, die audiovisuellen Reproduktionsinstrumente als methodische Ressourcen in der Soziologie bis in die 60er Jahre völlig bedeutungslos blieben⁶. Mit Légers Traum hatten die frühen audiovisuellen Verhaltensdokumentationen im übrigen wenig zu tun. Teils waren sie im Labor unter experimentell kontrollierten Bedingungen entstanden, teils beschränkten sie sich auf „interessante“ oder – wie im Fall der Humanethologie – auf im vorhinein theoretisch isolierte Phänomene. Oft wurden die Aufzeichnungen auch im nachhinein nach wissenschaftlichen Ordnungskriterien ediert oder unter ästhetischen bzw. pädagogischen Gesichtspunkten zu einer Dokumentation mit einer spiel-filmähnlichen Handlung montiert. Ganz offensichtlich wußten die Sozialwissenschaftler mit der „nackten“ audiovisuell-reproduktiven Verdoppelung trivialer sozialer Erscheinungen nichts anzufangen. Erst ihre „Einkleidung“ durch kontrollierte Herstellungsbedingungen, theoretische Klammern und funktionale Gestaltung verschaffte den konservierten Bildern und Tönen ihre wissenschaftliche Dignität.

Vor diesem Hintergrund hebt sich nun deutlich ein spezifisches und neuartiges Merkmal der interpretativen Forschungspraxis ab: Es ist gerade die rohe, desinteressierte, weder numerisch noch ästhetisch transformierte Bild- und Tonaufzeichnung alltäglicher Interaktionsvorgänge, die für sie das primäre Untersuchungsmaterial bildet. Diese naiv registrierende Handhabung der audiovisuellen Reproduktionstechniken war durchaus nicht selbstverständlich, bedeutete sie doch einen Verzicht auf die vertraute theorievermittelte Selektion und gestaltende Umformung des medialen Objekts. Wie kam es zu dieser naiv-registrierenden Beobachtungshaltung und Aufzeichnungspraxis in der interpretativen Sozialforschung der vergangenen Jahre?

Zunächst ist die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, daß die Entstehung des Interesses an rohen, ungestalteten dokumentarischen Materialien in einem Zusammenhang steht mit der weiteren technologischen Entwicklung der Reproduktionsmedien. Auffallend ist jedenfalls, daß die Anfänge der interpretativen Forschungsansätze in eine Zeit fallen, in der durch die Unterhaltungs- und Bürogeräteindustrie mit den tragbaren Kassetten- und Videorecordern zum erstenmal handliche, unauffällige, strapazierfähige, netzunabhängige und dazu noch erschwingliche Aufzeichnungs- und Wiedergabegeräte auf den Markt kamen. Mit der raschen Verbreitung dieser Geräte wurde die direkte – und unauffällige – Registrierung menschlicher Verhaltensäußerungen in einem bislang ungeahnten Ausmaß zu einer Routineangelegenheit. Daß zu Beginn der 70er Jahre der damalige amerikanische Präsident sämtliche in seinem Büro stattfindenden Gespräche und Unterhaltungen heimlich auf Tonband aufzeichnen ließ (und sich damit selbst ein Bein stellte), ist vielleicht das berühmteste Beispiel für die so entstandene Registriermentalität⁷. Es konnte eigentlich kaum ausbleiben, daß auch im wissenschaftlichen Bereich, auch in der empirischen Sozialforschung mit diesen neuen Aufzeichnungstechniken experimentiert wurde. Diese Versuche wurden – etwa im Fall der Entwicklung der Konversationsanalyse – dadurch erleichtert, daß es einigen Soziologen gelang, Zugang zu erhalten zu den Tonbandaufzeichnungen, die bereits damals bei der Polizei oder in verschiedenen Beratungszentren routinemäßig von allen eingehenden Telefonanrufen gemacht wurden.

Doch wie wichtig auch immer die neuen Reproduktionsmedien für das aufkommende Interesse an einer direkten, ungestalteten Verhaltensdokumentation waren, ihre Bedeutung konnten sie nur gewinnen in einem gedanklichen Bezugsrahmen, der vorher bereits durch die Arbeiten von Simmel, Weber und Schütz und deren empirische Projektionen bei Goffman und Garfinkel geschaffen worden war. Nur insofern, als der „Alltag“ bereits in der Theorie entdeckt worden war, konnte er auch ein Objekt der empirischen Neugierde werden – einer Neugierde, der die neuen, indiskreten Aufzeichnungsverfahren wie gerufen kamen. Mir scheint, daß die Entdeckung des Alltags, deren Geschichte hier natürlich nicht nachzuzeichnen ist⁸, für die Einführung von audiovisuellen Aufzeichnungstechniken als Ressourcen der interpretativen Sozialforschung vor allem in zweierlei Hinsicht von Bedeutung war.

In einem topographischen Sinn verstanden, bezeichnet „Entdeckung des Alltags“ zunächst die (Wieder-)Erschließung einer Wirklichkeitsregion, die die Soziologen bei ihren theoretischen Höhenflügen und methodologischen Tiefbohrungen weitgehend aus dem Blick verloren hatten. Lange Zeit beschränkte sich die Konstruktion immer komplexerer Theoriegebäude in der Soziologie fast ganz auf den Um- und Ausbau älterer Theoriebauten; „empirische“ Baumaterialien waren dabei eher störend. Parallel zu dieser Autonomisierung der Theorieentwicklung verlief eine Hermetisierung der Methodologiediskussion, die sich immer tiefer ins Reich der Voraussetzungen verirrte und kaum mehr um die Aufrechterhaltung einer Verbindung zum Gegenstand der soziologischen Erkenntnis kümmerte. Weil dabei immer schon unterstellt wurde, daß man die Sache selbst sicher im Sack hatte, führten beide Entwicklungen zu einer – in jüngster Zeit auch in der deutschsprachigen Soziologie beklagten – Degradation und Verarmung des deskriptiven Wissens in den Sozialwissenschaften⁹. Die Überwindung dieses soziologischen Realitätsverlusts war eines der Ziele, das die in den 60er Jahren neu aufkommenden interaktionistisch und phänomenologisch begründeten Forschungsansätze gemeinsam hatten. Ihr grundsätzliches Argument, daß die theoretischen Konstrukte der Sozialwissenschaften auf die Erfahrungswelt der Handelnden bezogen bleiben müssen, richtete sich gleichermaßen gegen den anämischen Zustand der Theorieentwicklung wie auch gegen die in Autismus verfallene Methodologiediskussion. Indem diese Forschungsansätze die auf der Strecke gebliebene Alltagswelt und deren deskriptiv typisierende Aneignung in den Mittelpunkt der soziologischen Aufmerksamkeit rückten, ebneten sie auch den Weg für eine Forschungsressource, die wie keine andere ein soziales Geschehen in seiner ursprünglichen Ereignisform bewahrt und so der Analyse auf ganz neue Weise zugänglich macht – die audiovisuellen Reproduktionstechniken. Mehr noch als durch ihre thematische Umorientierung auf die Alltagswelt haben die interaktionistisch und phänomenologisch begründeten Forschungsansätze durch ein bestimmtes methodologisches Prinzip dafür gesorgt, daß Aufzeichnungsinstrumente zu einer unverzichtbaren Ressource der interpretativen Sozialforschung werden konnten. Dieses Prinzip besteht darin, nicht wie Durkheim (1961, S.115 ff.) die soziologischen Tatbestände wie Dinge der Außenwelt zu betrachten, sondern die objektive Gegebenheit sozialer Fakten als eine in den Interaktionen der Handelnden fortwährend erbrachte Leistung, als eine Hervorbringung, als ein prozessuales Geschehen, als eine Praxis zu konzeptualisieren. Eine der zentralen Forschungsmaximen der Ethnomethodologie besagt, in Garfinkels (1967, S.33) Formulierung, daß „every feature of an activity's sense, facticity, objectivity, accountability, communality is to be treated as a contingent accomplishment of socially organized common practices“. Und Oevermann u.a. (1979, S.423) begründen das sequenzanalytische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik mit dem Argument, „daß die Reproduktion der den Fall kennzeichnenden Struktur von Interaktionsabläufen und der von ihnen konstituierten latenten Sinnstrukturen ein permanen-

ter, ständig in Operativität befindlicher Prozeß ist“. Die Vorstellung einer sich in Prozessen und Handlungsvollzügen selbst reproduzierenden Wirklichkeit, die in der Soziologie an sich nicht neu ist (sie läßt sich ohne weiteres bis zu Simmel, Mead und Schütz zurückverfolgen), wird spätestens dann zu einem erheblichen Problem, wenn man sich die aus ihr sich ergebenden Konsequenzen für die empirische Forschungspraxis vergegenwärtigt. Wird nämlich nicht mehr nach dinghaften Merkmalen, sondern nach ereignishaften Geschehensabläufen gefragt, entsteht sofort die Schwierigkeit, wie diese immer in der Zeit sich realisierenden Prozesse in ihrer Momentan- und Ereignishaftigkeit festgehalten und damit der Analyse zugänglich gemacht werden können.

Es ist an dieser Stelle interessant zu beobachten, wie sich bereits in Simmels theoretischen Überlegungen die Ahnung einschleicht, daß der gedanklichen Neubestimmung des soziologischen Gegenstandsbereichs eine neuartige instrumentelle Zugangsweise entspricht. Mittels der Analogie von Organismus und Gesellschaft entwickelt Simmel in seiner „Soziologie“ das Argument, daß sich die Gesellschaftswissenschaft bislang auf die „großen Organe und Systeme“ (Familienformen, Klassenbildung, Staaten etc.) beschränkte und die von ihm in den Mittelpunkt gerückten unscheinbaren, flüchtigen Formen der Vergesellschaftung übersah: „Fortwährend knüpft sich und löst sich und knüpft sich von neuem die Vergesellschaftung unter den Menschen, ein ewiges Fließen und Pulsieren, das die Individuen verkettet, auch wo es nicht zu eigentlichen Organisationen aufsteigt. Hier handelt es sich gleichsam um die mikroskopisch-molekularen Vorgänge innerhalb des Menschenmaterials, die aber doch das wirkliche Geschehen sind, das sich zu jenen makroskopischen, festen Einheiten und Systemen erst zusammenkettet und hypostasiert“ (Simmel 1908, S.15). Und um die Tragweite seiner neuen Betrachtungsweise für die Soziologie deutlich zu machen, fährt Simmel wenige Zeilen später fort: „Vielleicht wird von dieser Erkenntnis aus für die Gesellschaftswissenschaft erreicht, was für die Wissenschaft vom organischen Leben der Beginn der Mikroskopie bedeutete“ (Simmel 1908, S.16).

Simmel hat die Erweiterung des wissenschaftlichen Erkenntnispotentials durch die technische Entwicklung neuartiger Beobachtungsinstrumente nur analogisierend, nicht aber als reale Möglichkeit für die Soziologie in Betracht gezogen. Er hat jedoch damit begonnen, den Gegenstand der Soziologie so umzuformulieren, daß die technisch vermittelte Möglichkeit der Aufzeichnung, Speicherung und Vergegenwärtigung eines mit seiner Realisierung immer gleich auch entschwindenden sozialen Ereignisses über ihre archivarische Bedeutung hinaus zur vorrangigen empirischen Ressource einer sinnverstehenden Forschungsmethodologie werden konnte. Denn sobald man die ewig fließenden, flüchtigen Prozesse der Vergesellschaftung als das Grundthema der Gesellschaftswissenschaft konzipiert, tut sich für die Soziologie als einer empirisch verfahrenen Wissenschaft das Problem auf, wie man dieses transitorischen Geschehens habhaft werden kann. Von der Idee der sozialen Reproduktion der Wirklichkeit im Handeln führt somit ein direkter Weg zu den Techniken der

audiovisuellen Reproduktion sozialer Vorgänge. Entgegen Simmels irreführender Mikroskopiemetapher ist jedoch bei der Analyse von Vergesellschaftungsprozessen nicht deren Größenordnung das entscheidende Problem, sondern deren Zeitlichkeitsstruktur. Die audiovisuellen Reproduktionsmedien fungieren demnach in der interpretativen Soziologie auch nicht als Vergrößerungsinstrumente, sondern als Zeitmaschinen. Sie gestatten es dem Sozialforscher, ein sich ereignendes soziales Geschehen in seinem realen zeitlichen Ablauf zu bewahren und gleichzeitig dessen Temporalstruktur in beliebiger und reversibler Weise zu manipulieren.

3.

Daß Ereignisse auftauchen und wieder entschwinden, ist eigentlich eine triviale Erkenntnis – trivial deshalb, weil wir im Alltag immer schon mit der Vergänglichkeit eines Geschehens rechnen und immer schon über gesellschaftlich institutionalisierte Lösungen für dieses strukturelle Problem verfügen. Ein geschehendes Ereignis löst sich, nachdem es sich abgespielt hat, nicht einfach in nichts auf, sondern wird – zu einem geschehenen Ereignis. Wir wissen, daß Ereignisse vergänglich sind, wir wissen aber auch, daß vergangene Ereignisse im Gedächtnis behalten, benannt, thematisiert und im Gespräch vergegenwärtigt werden können. Für das menschliche Zusammenleben sind diese Konservierungstechniken von elementarer Bedeutung; es gibt keine uns bekannte ethnische Gruppe, in der sie nicht zu finden wären¹⁰.

Im Gegensatz zu den audiovisuellen Reproduktionsmedien, die die registrierende Konservierung eines Ereignisses ermöglichen, ist die sprachliche Vergegenwärtigung eines abgelaufenen Geschehens immer eine rekonstruierende Konservierung. Zur Auffächerung dieser Gegenüberstellung sollen im folgenden drei charakteristische Strukturdifferenzen beschrieben werden.

1. Die Fixierung eines sozialen Geschehens in Bild und Ton ist ein Vorgang, der ohne sinnhafte Erfassung und Bearbeitung dieses Geschehens auskommt und im Prinzip technisch automatisierbar ist¹¹. Demgegenüber impliziert die retrospektive – sprachliche oder nichtsprachliche – Darstellung eines Ereignisses immer eine Deutung. Nachträgliche Thematisierungen bilden gegenüber dem primären Sinnzusammenhang des sich vollziehenden Geschehens einen sekundären Sinnzusammenhang, in dem das vergangene und seinem aktuellen Sinn nach abgeschlossene Geschehen interpretativ neu erschaffen, eben re-konstruiert wird¹². Ohne eine solche deutende Aneignung wäre – entsprechende Gedächtnisleistungen vorausgesetzt – die Thematisierung eines vergangenen Geschehens nur in Form einer verständnislosen, papageienhaften Wiederholung möglich. Sicher, auch die audiovisuelle Aufzeichnung eines Geschehens muß vom Betrachter deutend erschlossen werden, doch der entscheidende Punkt ist hier, daß die interpretative Transformation des Geschehens im einen Fall *nach* dessen registrierender Konservierung erfolgt und im anderen Fall *mit* dessen rekonstruierender Konservierung.

2. Für die rekonstruktive Aneignung, Vergegenwärtigung und Überlieferung

von vergangenen Ereignissen haben sich in jeder Sprachgemeinschaft verschiedene kommunikative Formen herausgebildet. Es handelt sich dabei um die narrativen oder – wie wir statt dessen sagen – rekonstruktiven Gattungen¹³, die jeder, der in kompetenter Weise eine Geschichte erzählen, am Klatsch teilnehmen oder einen Bericht geben will, beachten und beherrschen muß. Die rekonstruktiven Gattungen bilden eine Teilmenge der kommunikativen Gattungen, die allgemein als historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte Lösungsmuster für strukturelle „kommunikative Probleme“ angesehen werden können. Kommunikative Gattungen weisen typischerweise ein verhältnismäßig hohes Institutionalisierungsniveau und eine gegenüber situativen und kontextuellen Bedingungen relative Autonomie auf. Dieses Strukturmerkmal der relativen Autonomie begründet für die rekonstruktiven Gattungen insofern eine spezifische Problematik, als es die Möglichkeit einer „Rekonstruktion“ unabhängig von einem realen vorausgegangenen Geschehen, also die Möglichkeit fiktiver Geschichten eröffnet. – Während die rekonstruktive Konservierung eines sozialen Geschehens gebunden ist an vorgegebene gattungsspezifische Darstellungsprinzipien, unterliegt die registrierende Konservierung keinem derartigen Gestaltungszwang. Die audiovisuelle Fixierung ist im wesentlichen passiv; sie folgt einzig und allein dem Geschehen, nicht aber den Erfordernissen einer gelungenen Geschichte; anders als die Erzählung einer Geschichte konzentriert sie sich nicht auf „Wichtiges“ und übergeht „Unwichtiges“, sondern ist – im Idealfall – darum bemüht, ein soziales Geschehen kontinuierlich über einen genügend langen Zeitraum hinweg in seiner Ereignisfülle zu dokumentieren. Natürlich könnte eine solche Aufzeichnung – könnte Légers 24-Stunden-Film – im nachhinein mittels Schnitt und Montage zu einer Rekonstruktion mit einer narrativen Grundstruktur umgearbeitet werden. Doch dieser Prozeß der Narrativierung hat zur Konsequenz, daß das abgelaufene soziale Geschehen bereits in dem frühen Stadium seiner Konservierung unentwirrbar mit den nachträglichen Deutungen anderer durchsetzt und überlagert wird.

3. Der Vorgang der audiovisuellen Fixierung eines sozialen Geschehens verläuft synchron mit dessen Vollzug; er ist beendet, sobald das Geschehen zu einem Abschluß gekommen ist und/oder das Ende des Aufzeichnungsbandes erreicht wurde. Sobald das Geschehen vorbei ist, ist auch die Möglichkeit seiner registrierenden Konservierung ein für allemal erschöpft. Andere Aufzeichnungsversionen als die bis zu diesem Zeitpunkt vorliegende(n) sind nicht verfügbar. – Eine im gleichen Sinn definitiv abgeschlossene Konservierung ist im Fall der Rekonstruktion ex post nicht möglich. Für jedes abgelaufene Geschehen gibt es prinzipiell immer mehr als eine rekonstruktive Version; keine Rekonstruktion, die sich nicht erweitern ließe oder für die nicht eine Alternativversion denkbar wäre. Daß diese Unbegrenztheit von Rekonstruktionsmöglichkeiten im praktisch-alltäglichen Handeln nicht als notorisches, unlösbares Dilemma erfahren wird, liegt darin begründet, daß jede Rekonstruktion in einem – sei's auch nur vorgestellten – kommunikativen Kontext erfolgt, dessen

Berücksichtigung die infinite Zahl möglicher Rekonstruktionsversionen drastisch beschränkt. Rekonstruiert wird immer nur für spezifische Rezipienten, im Hinblick auf spezifische Ziele, unter spezifischen – z. B. zeitlichen – Situationsbedingungen etc., mit anderen Worten: Jede Rekonstruktion ist auf ihren jeweiligen Relevanzkontext zugeschnitten und nimmt diese kontextuelle Orientierung unvermeidlich in sich auf. Das bedeutet aber, daß jede rekonstruierende Konservierung eines sozialen Geschehens insofern immer schon *kontextualisiert* ist, als die Umstände ihrer Produktion unvermeidlich in sie selbst eingehen.

Die Gegenüberstellung von registrierender und rekonstruierender Konservierung ist nicht um ihrer selbst willen entwickelt worden. Ihr kommt eine spezifische argumentative Bedeutung zu, die sich offen zeigt, sobald sie mit der These verknüpft wird, daß die in der herkömmlichen Sozialforschung verarbeiteten empirischen Daten alle Merkmale einer rekonstruierenden Konservierung aufweisen. Meine Behauptung ist also, 1. daß diese Daten selbst (und nicht erst deren spätere Bearbeitung) das Ergebnis sekundärer Sinnbildungsprozesse sind, die den primären Sinnzusammenhang wenn nicht getilgt, so doch undurchdringlich überlagert haben; 2. daß in diesen Daten das soziale Original – teilweise hochgradig kondensiert – in die Formstrukturen der rekonstruktiven Gattungen transformiert wurde, und 3. daß diese Daten in all ihren deskriptiven Bestandteilen geprägt und abhängig sind von dem spezifischen Kontext ihrer Entstehung und Verwendung. Ein wesentliches Motiv für die Hinwendung der interpretativen Soziologie(n) zu den registrierenden Konservierungstechniken liegt nun darin, daß die Daten der herkömmlichen Sozialforschung aufgrund dieser für sie konstitutiven – und selbst weitgehend unerforschten – Transformationsprozesse es verwehren, ein soziales Geschehen in seiner genuinen Ablauf- und Sinnstruktur zu lokalisieren oder gar zu analysieren. Die „Daten“ schieben sich wie eine Wischblende über das, was sie zu repräsentieren vorgeben; das Ergebnis ist ein stark verschwommenes Bild, auf dem die Konturen des Objekts und die Wirkung des Filters nicht mehr auseinanderzuhalten sind. Diese Kritik läßt sich im Hinblick auf die gebräuchlichsten Datentypen, mit denen die traditionelle Sozialforschung operiert, folgendermaßen konkretisieren:

- Ein Großteil der empirischen Sozialforschung arbeitet immer noch mit bereits vorliegenden rekonstruktiven Beschreibungen, wie sie in Gestalt der *amtlichen und prozeßproduzierten Daten* verfügbar sind. Durkheims Suiziduntersuchung ist hierfür der paradigmatische Fall, mit dem sich denn auch in den vergangenen Jahren eine Reihe von Studien aus einer interpretativen Forschungsperspektive (so u.a. Douglas 1967; Atkinson 1978) kritisch auseinandergesetzt hat. Der gemeinsame Nenner dieser Studien ist, daß sie die Selbstmordstatistiken als das numerisch verdichtete und hochtransformierte Resultat eines gesellschaftlichen Deutungs- und Kategorisierungsprozesses betrachten, bei dem von den zuständigen amtlichen und medizinischen Vertretern plausible suizidale Vorgeschichten für tote mensch-

liche Körper rekonstruiert worden sind. In den Statistiken selbst ist dieser Rekonstruktionsprozeß stillschweigend vorausgesetzt, gleichzeitig aber auch vollständig ausgelöscht; Suizid erscheint in ihnen als blanke soziale Tatsache. Da aber in diesem gesellschaftlichen Rekonstruktions- und Deutungsprozeß entschieden wird, was später in den Statistiken auftaucht und als „Datum“ prozessiert wird, dürfte die Soziologie diesen Prozeß nicht gedankenlos übergehen, sondern müßte ihn – wie Sacks (1963, S.8) in einem frühen programmatischen Aufsatz auch ausdrücklich fordert – zu ihrem genuinen Thema machen: „An investigation of how it is that a decision that a suicide occurred is assembled, and an investigation of how an object must be conceived in order to talk of it as ‚committing suicide‘, these are the preliminary problems for sociology. Having produced procedural descriptions of the assembly of a suicide classification it may turn out that it is the category and the methodology for applying it that constitutes the interesting sociological problems.“ Mehrere ethnomethodologische Arbeiten (u.a. von Garfinkel 1967, S.11-18; Sacks 1972; Smith 1983) haben später mit einer Realisierung dieses Forschungsprogramms begonnen. – In der gleichen Weise wie die Selbstmordstatistiken unterliegen natürlich auch die Kriminal-, Krankheits-, Unfall- und andere Sozialstatistiken der ethnomethodologischen Kritik, die verallgemeinert lautet, daß die Konservierungsform dieser Datentypen die ihr zugrundeliegenden gesellschaftlichen Rekonstruktions- und Transformationsprozesse ebenso bedenkenlos benutzt wie spurlos eliminiert.

- Dort, wo die Sozialforschung nicht auf bereits vorliegende numerisch-statistische Beschreibungen der sozialen Welt als Daten zurückgreifen kann, produziert sie sich diese selbst – zumeist indem sie sich der Alltagsresource der Frage bedient. Es bedarf eigentlich keines weiteren Nachweises, daß auch das *Interview als* Instrument der Datengewinnung soziale Sachverhalte nur rekonstruierend erfassen kann. Was das Interview an Daten hervorbringt, sind typisierende Aussagen über soziale Vorgänge und Sachverhalte. Diese Aussagen sind eingebettet in einen – gegenüber dem thematisierten sozialen Geschehen – eigenen, reflektierenden Deutungszusammenhang, der je nach dem Grad der Offenheit und Standardisierung des Interviews eher vom Befragten (oder eher vom Interviewer) bestimmt und in seiner Kommunikationsstruktur mehr oder weniger explizit narrativ sein wird. Für die interpretativen Ansätze, die sich – wie die Konversationsanalyse und die Objektive Hermeneutik – ganz auf die Analyse sozialer Interaktionsabläufe und deren (primärer) Sinnstruktur konzentrieren, ist das Interview daher ein Erhebungsinstrument, das rekonstruktiv überformte und damit nur sehr begrenzt analysefähige Daten produziert. Für diese Ansätze ist, wie Oevermann (1983, S.286) drastisch formuliert, „im Vergleich zur Sammlung und Analyse natürlicher Protokolle sozialer Abläufe die Methode der Befragung, zumindest in ihrer standardisierten Form, eben nicht der Königs-, sondern der Holzweg empirischer Sozialforschung.“

(Spätestens an dieser Stelle werden, wenn man sich an die Konzeption des narrativen Interviews erinnert, erhebliche Differenzen zwischen den verschiedenen interpretativen Forschungsansätzen sichtbar. Dazu gleich mehr.)

- Mit einem dritten Typus von Daten hat der empirische Sozialforscher schließlich dann zu tun, wenn er die Methode der *teilnehmenden Beobachtung* anwendet. Hier sind es nicht seine Gesprächspartner, die ihm auf Befragen Aussagen über soziale Sachverhalte liefern, hier ist es er selbst, der wahrgenommene soziale Vorgänge in Sprache faßt und in Feldnotizen, Beobachtungs- und Gesprächsprotokollen festhält. Im Gegensatz zum Interview eröffnet diese Methode dem Sozialforscher die Möglichkeit, ein soziales Geschehen in seinem tatsächlichen Ablauf zu verfolgen, und nicht selten werden sich in seinen Beobachtungsprotokollen genaue Beschreibungen und wortwörtliche, transkriptartige Mitschriften von Interaktionsvorgängen finden. Diese registrierende Form der Protokollierung stößt freilich rasch an ihre Grenzen: Wir haben nur eine sehr beschränkte Erinnerungs- und Wiedergabefähigkeit für die amorphe Ereignismasse eines aktuellen sozialen Geschehens. Dem teilnehmenden Beobachter bleibt also gar keine andere Wahl als die, die sozialen Vorgänge, deren Zeuge er war, zumeist in typisierender, resümierender, rekonstruierender Form zu notieren.

Man muß sich damit abfinden, daß die Daten, mit denen die herkömmliche Sozialforschung operiert, bis auf ganz wenige Ausnahmen die sozialen Sachverhalte, die sie abbilden, in rekonstruierender Form konservieren. D.h., die Daten sind das Endresultat eines – in seinen Wirkmechanismen noch weitgehend unerforschten – Transformationsprozesses, mit dem ein in sich sinnhaft strukturiertes, in sich organisiertes soziales Geschehen substituiert wird durch eine typisierende, narrativierende, ihrerseits deutende Darstellung *ex post*. Der entscheidende Punkt dabei ist, daß die deutend-rekonstruierende Verwandlung des Geschehens bereits in die Daten selbst eingewandert ist und der Forscher nicht die geringste Chance hat, diesen Prozeß umzukehren: Das Geschehen selbst ist verschwunden, als Datum ist ihm nur dessen Rekonstruktion verfügbar.

In der Literaturwissenschaft wäre es völlig undenkbar, anstelle der literarischen Werke selbst die im nachhinein zu diesen Werken produzierten Zusammenfassungen, Interpretationen und Meinungen zum hauptsächlichen Untersuchungsgegenstand zu machen. Der Soziologie war bislang der aposteriorisch-rekonstruierende Charakter ihrer Daten eine problemlose Selbstverständlichkeit. Ich vermute, daß dieser Sachverhalt für die Soziologie deshalb nicht zum Problem wurde, *weil die Abbildungsperspektive dieser soziologischen Daten genau der Perspektive entspricht, von der aus wir uns im alltäglichen Handeln auf soziale Vorgänge beziehen*. Eine Bestätigung dieser Vermutung findet sich überraschenderweise dort, wo man gerade eine Alternative zum Typus der rekonstruierenden Daten erwarten würde – in der Verwendung von audiovisuellen Aufzeichnungstechniken in der interpretativen Sozialforschung.

Von den technischen Reproduktionsmedien geht ja für die Sozialforschung deshalb eine Faszination aus, weil sie ihre Benutzer zum erstenmal überhaupt in die Lage versetzen, ein soziales Geschehen statt im nachhinein – mit den entsprechenden Transformationen – zu rekonstruieren, in seinem tatsächlichen, beobachtbaren Ablauf zu registrieren. Die so entstehenden „Daten“ entsprechen freilich nicht mehr dem rekonstruierenden Modus der Konservierung sozialer Vorgänge, der den Berufs- wie den alltäglichen Laiensoziologen so vertraut ist¹⁴. Damit stellt sich dem Benutzer der neuen Fixierungstechniken ein neuartiges methodisches Problem: Da alle gebräuchlichen methodischen Verfahrensweisen an und für Daten des rekonstruierenden Typs entwickelt worden waren, müssen nun Methoden für den Umgang mit registrierenden Aufzeichnungsdaten gefunden werden. Und bezeichnenderweise besteht die Lösung dieses Problems häufig gerade darin, *die neuen technischen Reproduktionsmedien in den Dienst der vertrauten rekonstruierenden Konservierungspraxis zu stellen*. Dazu im folgenden zwei Beispiele.

Ein heute sehr beliebtes interpretatives Verfahren der Datengewinnung ist das offene – und spezifischer: das narrative – Interview, zu dessen wesentlichen Voraussetzungen gehört, daß das Gespräch mit dem Befragten auf Tonband aufgezeichnet wird. Was aufgezeichnet wird, sind Rekonstruktionen von Biographieverläufen, politischen Entscheidungsprozessen u.ä., also Deutungen vergangener sozialer Ereignisse, die in dem sekundären Sinnzusammenhang des Interviews eliziert wurden. Wäre nun das soziologische Interesse in erster Linie auf die Rekonstruktions- und Deutungsmuster des Befragten und auf den genuine Sinnzusammenhang der Interviewkommunikation gerichtet, dann würden die Tonbandaufzeichnungen tatsächlich eine nicht-rekonstruierende Datenbasis bilden. Da aber die Auswertung des narrativen Interviews sich in der Regel darauf konzentriert, durch die wechselnden rekonstruierenden Deutungen hindurch die faktischen Prozeßabläufe des Lebens des Interviewten zu erfassen¹⁵, wird die Aufzeichnungsqualität der Daten voll und ganz ihrer Rekonstruktionsqualität untergeordnet. Die dem Alltagsverstand und der traditionellen Sozialforschung so vertraute rekonstruierende Form soziologischer Daten wird also im Fall des narrativen Interviews durch die Einführung technischer Reproduktionsmedien kaum angetastet. Und ich möchte behaupten, daß die Beliebtheit dieses Verfahrens – gerade bei Studenten – nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, daß in seinem Fall der Appeal der qualitativen Forschungsmethoden sich verbindet mit der beruhigenden Aussicht, daß die rekonstruierende Alltagsperspektive auf soziale Ereignisse nicht abgelegt werden braucht.

Ein anderes Beispiel für den offensichtlich tief verwurzelten, hartnäckigen Drang, nur rekonstruierende Konserven von sozialen Ereignissen als soziologisch relevante Daten zu betrachten und zu behandeln, findet sich in der konversationsanalytischen Ausbildungspraxis. Dort ist eine immer wieder zu machende Erfahrung, daß die meisten Studenten große Schwierigkeiten dabei haben, die Aufzeichnung und das Transkript eines natürlichen Gesprächs als ein für

sich zu analysierendes Untersuchungsobjekt anzuerkennen. Eine regelmäßig beobachtbare Praxis besteht darin, nach Beendigung der Transkriptionsarbeit zunächst eine Art paraphrasierende Nacherzählung des aufgezeichneten Geschehens anzufertigen und dann anstelle der transkribierten Aufzeichnung dessen Nacherzählung zum Gegenstand der weiteren analytischen Betrachtung zu machen. Die Selbstverständlichkeit, mit der die Studenten diesen Zwischenschritt einlegen, erscheint mir durchaus symptomatisch – symptomatisch für die Scheu und das Unvermögen der traditionellen Sozialforschung, ein empirisches Objekt zum Gegenstand der Analyse zu machen, ehe nicht dessen registrierende Konservierung in die vertraute Form einer rekonstruierenden Konservierung transformiert, ehe nicht Légers Film in ein erzählendes Feature umgeschnitten wurde. Hinter dieser methodologischen Scheu verbirgt sich nichts anderes als der unartikulierte Widerstand dagegen, die vertraute Alltagspraxis der rekonstruierenden Aneignung und Konservierung sozialer Vorgänge zugunsten einer konstitutionsanalytischen Perspektive auf die im Handlungsvollzug sich reproduzierende soziale Wirklichkeit aufzugeben.

4.

Es zeigt sich nun, daß die Einführung audiovisueller Reproduktionsmedien in die interpretative Sozialforschung von zwei gegenläufigen, paradox anmutenden Bewegungsmomenten gekennzeichnet ist. Einerseits manifestiert sich in der Verwendung dieser Aufzeichnungstechniken eine Hinwendung zum Alltag insofern, als mit ihr die in der Sozialforschung für gewöhnlich übergangenen banalen, natürlichen Interaktionsvorgänge in ihrer Ereignishaftigkeit zum primären Untersuchungsthema avancieren. Andererseits provoziert der Einsatz dieser Reproduktionstechniken aber auch eine Abkehr vom Alltag, da deren registrierender Konservierungsmodus eine Analyseperspektive eröffnet, die der transformierenden Rekonstruktionspraxis der im Alltag Handelnden entgegengesetzt ist. Um Auskunft geben zu können, zu welchem Resultat diese beiden gegenläufigen Bewegungsmomente führen, ist es erforderlich, zunächst etwas genauer auf die Frage einzugehen, wie denn in der interpretativen Forschungspraxis mit den technischen Reproduktionsmedien umgegangen wird, wenn diese nicht in den Dienst der vertrauten rekonstruierenden Konservierungspraxis gestellt werden.

In den vergangenen Jahren haben insbesondere zwei interpretative Forschungsansätze Konturen gewonnen, die sich in ihren Analysen weitgehend auf Aufzeichnungen und Transkriptionen von natürlichen Interaktionsabläufen beschränken – die ethnomethodologische Konversationsanalyse und die Objektive Hermeneutik. Beide Richtungen werden in den raren Versuchen, Ordnung in die Vielfalt der interpretativen Methoden, Arbeitsstile und Forschergruppen zu bringen, eher als gegensätzliche Unternehmungen charakterisiert¹⁶. Die Vertreter dieser beiden Forschungsansätze selbst haben bislang wenig Notiz voneinander genommen – dazu sind wohl auch die jeweiligen Originalitätsansprüche zu hoch.

Ich meine nun, daß beide Ansätze trotz aller sich in den Vordergrund drängenden Differenzen eine Reihe von überraschenden und interessanten Gemeinsamkeiten aufweisen. Das beginnt damit, daß in beiden Fällen die jeweiligen methodologischen Prinzipien, so wie sie heute in teilweise schon kanonisierter Form gehandelt werden, das Resultat eines langwierigen und mühsamen Prozesses sind, in dessen Verlauf sich erst mit der interpretativen Arbeit an Gesprächsaufzeichnungen und Aufzeichnungsabschriften bestimmte methodische Formen des Umgangs mit derartigen Materialien bewährt und als Tradition herausgebildet haben. Beide Male bestand eine der Hauptschwierigkeiten darin, sich vom traditionellen – ich würde jetzt sagen: rekonstruierenden – Methoden- und Datenbewußtsein der Sozialwissenschaften zu befreien und Mittel und Wege zu finden, der neuartigen Qualität registrierender Konservierungsformen gerecht zu werden. Diese entwicklungsgeschichtliche Gemeinsamkeit ist deshalb von Interesse, weil sie Grund für die Vermutung gibt, daß die methodischen Parallelen möglicherweise durch die gleichartige instrumentalisierte Zugangsweise zur sozialen Wirklichkeit vermittelt sind. Die methodischen Übereinstimmungen von Konversationsanalyse und Objektiver Hermeneutik lassen sich jetzt nicht in aller Ausführlichkeit darstellen und diskutieren. Ich werde daher einige von ihnen nur erwähnen und dann zwei dieser Gemeinsamkeiten, die für meine nachfolgende Argumentation von besonderer Relevanz sind, sorgfältiger behandeln¹⁷.

- Beide Forschungsansätze gehen davon aus, daß das aufgezeichnete und transkribierte Geschehen selbst sinnhaft strukturiert ist und daß ein wesentliches Ziel der Analyse darin besteht, diese in das Handeln eingebettete sinnhafte Struktur und Strukturierung zu bestimmen.
- Ein dem Forscher möglicherweise zur Verfügung stehendes Wissen über den Kontext einer Interaktionsszene wird in der Analyse zunächst ausgeblendet.
- Konversationsanalyse wie Objektive Hermeneutik lehnen es ab, den Sinn einer Äußerung durch Annahmen und Schlüsse über die Intentionen oder Wertorientierungen des Äußerungsproduzenten oder über das spezifische Verständnis des Rezipienten erschließen zu wollen.
- Beide Ansätze unterwerfen sich in ihrem Vorgehen einer „Sparsamkeitsregel“ insofern, als sie bei der Interpretation eines Transkriptionstextes so lange wie irgend möglich davon ausgehen, daß Äußerung und Äußerungsmotivierung eines Handelnden im Bereich des Normalen liegen.

Diese (erweiterbare) Liste von Gemeinsamkeiten soll natürlich, um das noch einmal zu betonen, nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Fragen, die von der Konversationsanalyse bzw. der Objektiven Hermeneutik an einen Transkriptionstext gestellt werden, in recht unterschiedliche Richtungen weisen. Wo sich über den Gemeinsamkeiten die Wege von Konversationsanalyse und Objektiver Hermeneutik trennen, wird zumindest andeutungsweise erkennbar, wenn man zwei weitere methodologische Grundprinzipien, die für diese beiden Ansätze von zentraler Bedeutung sind, etwas genauer betrachtet.

Beide Ansätze zeichnet – gegenüber allen anderen qualitativen wie quantitativen Richtungen – aus, daß sie in ihrem interpretativen Vorgehen grundsätzlich von einer Ordnungsprämisse geleitet werden, die besagt, daß kein in einem Interaktionstranskript auftauchendes Textelement als Zufallsprodukt betrachtet wird, sondern immer als Bestandteil einer sich im Handeln der Beteiligten reproduzierenden Ordnung. Harvey Sacks hat diese methodische Geordnetheitsunterstellung bereits in seinen frühen „Lectures“ (1966) formuliert und zur Erläuterung folgendes Bild entworfen: „Gesellschaft“ erscheint in den meisten soziologischen Theorien als eine Art Maschine mit einer Anzahl von Löchern; an der Vorderseite spuckt diese Maschine „interessante“, „gute“ Probleme aus, an der Rückseite nur Abfall. Das Augenmerk der Soziologen richtet sich nun üblicherweise ganz auf die großen, wichtigen Probleme, der Rest wird als ungeordnete Zufallserscheinung und daher als nicht untersuchenswert erachtet. Dagegen setzt Sacks nun als methodisches Postulat, nicht im Vorhinein zu entscheiden, welche sozialen Erscheinungen sich als soziologische Untersuchungsobjekte eignen, sondern: „one may, alternatively, take it that there is order at all points“¹⁸. Mit diesem „Order at all points“-Postulat wird der Soziologe freigesetzt von der Zwangsbindung an die „großen“ Themen, zugleich aber auch der strengen Forderung unterworfen, in seiner Untersuchung den Geordnetheitscharakter einer sozialen Erscheinung und damit deren soziologische Analysierbarkeit nachzuweisen.

Das Äquivalent zu der konversationsanalytischen „Order at all points“-Prämisse findet sich in der Objektiven Hermeneutik in dem methodischen Grundsatz, „für jedes im Protokoll enthaltene Element des Textes eine Motivierung zu explizieren, Textelemente nie als Produkt des Zufalls anzusehen. Gerade in der Motivierung des scheinbar belanglosen Textelements entpuppt sich häufig ein Ansatz für eine später zentrale Interpretationslinie. Wenn man sich schon auf eine objektiv hermeneutische Textinterpretation einläßt, dann muß man den ausgewählten Textausschnitt auch vollständig, in seiner Totalität interpretieren“ (Oevermann u.a. 1979, S.394).

Im Grund ist die methodologische Ordnungsprämisse eine logische Implikation der Entscheidung, die registrierende Konservierung eines sozialen Geschehens zum primären Untersuchungsmaterial zu machen. Denn jede voranalytische Ausfällung „unwesentlicher“ Elemente würde ja das fixierte, in sich selbst sinnhaft strukturierte Geschehen auf unkontrollierte Weise mit einem Flechtwerk von sekundären Deutungen überziehen und damit gerade das verhüllen, was die registrierende Konservierungsform sichtbar zu machen verspricht. Im Bemühen, ein soziales Geschehen in seiner authentischen Ereignishaftigkeit zu bewahren, haben Konversationsanalyse und Objektive Hermeneutik es sich zur Regel gemacht, Bandaufzeichnungen von Interaktionsabläufen nicht bereits im Vorgang der Transkription von all dem zu reinigen, was auf den ersten Blick als irrelevant oder fehlerhaft erscheinen mag. So werden denn auch in den Transkripten alle Versprecher, Wiederholungen, Pausen etc. festgehalten, und zur Erfassung von Artikulationsbesonderhei-

ten, Äußerungsüberlappungen, Blickverhalten u.ä. wurde in der Konversationsanalyse ein recht differenziertes System von Transkriptionssymbolen entwickelt¹⁹.

Die Geordnetheitsunterstellung zeigt sich nun nicht allein in der Erstellung und dem Genauigkeitsanspruch von Transkripten, sie manifestiert sich auch in der Art der Objekte, auf welche sich – ausgehend von den Aufzeichnungen und Transkripten – die analytische bzw. interpretative Aufmerksamkeit richtet. Ob es sich dabei um situative Variationen des Begrüßungsvorgangs, Selbstkorrekturen eines Sprechers, ein Husten, eine mit Lachpartikeln unterlegte Äußerung o.ä. handelt, immer war es die methodische Ordnungsprämisse, die diesen Minimalobjekten überhaupt erst ihre Thematisierungswürdigkeit verschaffte.

An diesem Punkt läßt sich eine grundsätzliche Differenz von Konversationsanalyse und Objektiver Hermeneutik deutlich machen. Beide befassen sich zwar mit den gleichen scheinbar randseitigen und belanglosen Interaktionsphänomenen, doch unterscheiden sie sich darin, in welchem Ordnungszusammenhang sie diese Phänomene jeweils interpretativ lokalisieren. Für die Objektive Hermeneutik bildet die – zu bestimmende – spezifische Struktur eines Falles den Ordnungszusammenhang, in dem ein einzelnes Textelement als motiviertes, also nicht-zufälliges Produkt beschreibbar wird. So wird etwa ein in einem Transkript eines Familiengesprächs auftauchendes ‚Husten‘ der Mutter in einer objektiv hermeneutischen Interpretation als Ausdruck eines die Struktur des Falles insgesamt kennzeichnenden Konflikts gedeutet: „Das Husten meldet den schwachen somatischen Protest gegen eine Verdichtung des Interaktionsraumes, der den bisher changierenden Textbahnungen: a) erzieherischer Rationalismus und in diesem eingeschränkten, pädagogischen Sinn: Offenheit und b) der Tarnung der eigenen Person – einen Kompromiß abzwängt. (...) Der unbewußte Konflikt (...) stellt sich demnach so dar, daß das eigene ‚Ich‘ von sich sprechen will, sich dabei zugleich (...) verstecken will. Beides soll buchstäblich in einem Atemzug geschehen. Diese sequentiell verdichtete Situation indiziert das Husten“ (Allert 1984, S.72).

Demgegenüber bilden für die Konversationsanalyse die – zu bestimmenden – fallunabhängigen Organisationsprinzipien der Interaktion den Ordnungszusammenhang, in dem ein singuläres Ereignis als methodisch hervorgebrachtes Objekt bestimmt werden kann und damit seinen Charakter des Zufälligen verliert. So wird etwa in konversationsanalytischen Arbeiten gezeigt, daß ‚Lachen‘ eine systematisch produzierte, sozial organisierte Aktivität ist, die den Interaktionspartnern hohe Koordinierungsleistungen abverlangt und die methodisch an spezifischen Stellen plaziert wird – also nicht nur nach einem Witz, sondern z.B. auch dort, wo über zweideutige Formulierungen, kleine Obszönitäten oder delikate Themen eine wechselseitig bestätigte Intimisierung der sozialen Beziehung der Beteiligten angestrebt wird: „laughter in the pursuit of intimacy“ (Jefferson u.a. o.J.).

Ein weiteres methodologisches Grundprinzip, das in der Konversationsana-

lyse wie in der Objektiven Hermeneutik von fundamentaler Bedeutung ist, besteht darin, daß beide sich in ihrem methodischen Vorgehen von dem *Prinzip der Sequenzanalyse* leiten lassen. Dieses Prinzip drückt zunächst nichts anderes als die Übertragung der Ordnungsprämisse auf die Temporalstruktur des Interaktionsgeschehens aus, d.h., vom Interpreten wird methodisch unterstellt, daß die Abfolge der einzelnen Äußerungen der Interaktionsteilnehmer eine eigene Ordnung konstituiert. Auch dieses Prinzip kommt an sich nicht überraschend, ist es doch zu verstehen als direkte Konsequenz der den interpretativen Ansätzen zugrundeliegenden Vorstellung einer sich im Vollzug sozialer Handlungen reproduzierenden Wirklichkeit. Ihren signifikanten Niederschlag findet diese Vorstellung in einer spezifischen Interpretationsrestriktion, der sich die Konversationsanalyse ebenso wie die Objektive Hermeneutik unterwirft. Beide verbieten sich, in ihrem Vorgehen Gebrauch zu machen von der durch Aufzeichnung und Transkript gegebenen Möglichkeit, Informationen über den späteren Interaktionsverlauf zur Interpretation einer vorausgehenden Äußerung zu verwenden. Wie sehr beide Ansätze in diesem Punkt übereinstimmen, mag daran deutlich werden, daß in beiden unabhängig voneinander und in fast gleichlautender Formulierung grundsätzliche Kritik geübt wurde an der bekannten Untersuchung des therapeutischen Diskurses von Labov/Fanshel (1977), weil in ihr zur Interpretation einer Äußerung bedenkenlos Informationen herangezogen werden, die erst an einer späteren Stelle in dem Interaktionstext auftauchen (vgl. Oevermann u.a. 1979, S.425 und Levinson 1983, S.352).

Die Sequenzanalyse ist die Methodisierung der Idee einer sich im Interaktionsvollzug reproduzierenden sozialen Ordnung. Ihr wesentlich ist die Verpflichtung des Interpreten, sich immer auf gleicher Höhe mit dem tatsächlichen Interaktionsgeschehen zu bewegen, und das heißt, die – so verführerische – Position eines allwissenden soziologischen Demiurgen preiszugeben. Gerade Bandaufzeichnungen und Transkripte gestatten es ja dem Benutzer, beliebig in der Zeit hin- und herzuspringen. Doch von diesen zeitmanipulativen Möglichkeiten macht das sequenzanalytische Vorgehen insofern nur sehr diszipliniert Gebrauch, als es die von den Interagierenden in ihrem Handeln hervorgebrachte soziale Ordnung in ihrer realen Prozeßhaftigkeit zu bestimmen sucht und dafür aber die zeitliche Entwicklung des Interaktionsgeschehens intakthalten muß.

Auch im Hinblick auf das Sequentialitätskonzept zeigt sich nun die bereits erwähnte Differenz von Konversationsanalyse und Objektiver Hermeneutik. In der Konversationsanalyse bezeichnet ‚Sequentialität‘ die von den jeweils partikularen Situationsbedingungen unabhängige Verkettung aufeinanderfolgender Äußerungen und Aktivitäten. Dieser Konzeption liegt die Beobachtung zugrunde, daß zwei zeitlich aufeinanderfolgende Äußerungen für die Interaktionsteilnehmer selbst nicht in einer bloß seriellen Beziehung, sondern in einem Bedingungszusammenhang stehen. Äußerungen verketteten sich dadurch zu Sequenzen, daß eine initiierende Äußerung eine mehr oder weniger star-

ke normative Erwartung im Hinblick auf die angemessene, vom Rezipienten zu wählende Nachfolgeäußerung erzeugt. Vermöge seiner vorgehend-normierenden Qualität kann das Sequentialitätsprinzip den Interagierenden aber auch als elementare Interpretationsressource dienen. Denn der sequentielle Erwartungsrahmen, den eine Äußerung generiert, bildet einen sich fortwährend aktualisierenden, lokalen Interaktionskontext, in den die jeweils nachfolgende Äußerung eingebettet ist und mit dessen Hilfe sich deren Sinn und Handlungscharakter bestimmen lassen. Die sequentielle Verkettung von Äußerungen ist damit für die Interagierenden ein unersetzbares Prinzip, um intersubjektive Verständigung zu erreichen und kontrollierbar zu halten. Da die Konversationsanalyse Sequentialität in diesem Sinn als universelles Organisationsprinzip von Verständigung thematisiert, muß ihr Bemühen dahin gehen, aus den individuell und situativ bestimmten Besonderheiten eines Interaktionstextes einen fallunspezifischen sequentiellen Ordnungszusammenhang analytisch herauszulösen. Die zahlreichen konversationsanalytischen Studien zu Strukturmerkmalen einzelner interaktiver Sequenzformate (Gruß-Gegengruß, Frage-Antwort etc.), zu formalen Sequenzierungsmechanismen und zu Techniken der Sequenzmodellierung versuchen alle auf ihre Weise, das Programm einer kontextunabhängigen – aber dennoch kontextsensitiven – Bestimmung der sequentiellen Organisation von sozialer Interaktion zu realisieren²⁰.

Im Gegensatz zu seiner methodischen Bedeutung in der Konversationsanalyse dient das Prinzip der Sequenzanalyse in der Objektiven Hermeneutik dazu, die spezifische Struktur eines Falles zu bestimmen. Zugrunde liegt dieser Konzeption die Annahme, daß ein individuiertes Interaktionssystem sich selbst fortwährend reproduziert und daß dessen individuelle Fallstruktur sich nur rekonstruieren läßt, indem man die im Interaktionsverlauf zutage tretende falltypische Selektivität verfolgt. In der sequenzanalytischen Interpretation der Objektiven Hermeneutik werden demnach in einem ersten Schritt anhand einer konkreten Äußerung die dem Interaktionssystem zunächst offenstehenden Optionen expliziert, ehe dann – immer anhand des Transkripts – beobachtet wird, welche unter diesen Optionen das Interaktionssystem im weiteren Verlauf selektiert. Die sich reproduzierende Selektivität eines Falles – und d. h. dessen individuelle Struktur – tritt sequentiell in Erscheinung, und diesem realen Prozeß der Selektivität folgend soll die Sequenzanalyse die individuelle Struktur des Falles freilegen. Während also die Konversationsanalyse in ihrem sequenzanalytischen Vorgehen fallunspezifische, „anonyme“ Prinzipien der interaktiven Abfolgeorganisation zu bestimmen sucht, geht es der Objektiven Hermeneutik in ihrem sequenzanalytischen Vorgehen gerade um eine Identifizierung der fallspezifischen, „individuellen“ Selektivität eines Interaktionssystems.

Konversationsanalyse und Objektive Hermeneutik wurden hier im Hinblick auf einige ihrer methodologischen Grundprinzipien vergleichend diskutiert, weil sie die beiden einzigen interpretativen Ansätze sind, die ihre Forschungspraxis

auf den Einsatz technischer Reproduktionsmedien gründen, ohne diese Registrierverfahren einfach als Hilfsmittel der rekonstruierenden Datenproduktion zu verwenden. Beide Ansätze haben ihre Methodologien unabhängig voneinander im Umgang mit diesem neuen Typus von Daten entwickelt. Daß sie trotz der beschriebenen durchgehenden Differenz ihrer Erkenntnisziele in vielen methodologischen Punkten übereinstimmen, ist nur zu verstehen aus der Parallelität ihrer Bemühungen, dem spezifischen Charakter des registrierenden Datentypus methodisch gerecht zu werden.

Weiter oben wurde argumentiert, daß die technischen Reproduktionsmedien zwar den banalen Alltag ins Blickfeld rücken, sie jedoch paradoxerweise mit ihrem registrierenden Konservierungsmodus eine Analyseperspektive eröffnen, die der aus dem Alltag vertrauten rekonstruierenden Konservierungspraxis entgegengesetzt ist. Worin dieser Gegensatz besteht, läßt sich jetzt anhand der beiden dargestellten methodologischen Prinzipien genauer explizieren. Zum einen stehen Konversationsanalyse und Objektive Hermeneutik entsprechend der Ordnungsprämisse vor der Aufgabe, für jedes Textelement eines Transkripts einen Ordnungszusammenhang zu finden, in dem dieses als motiviert oder methodisch produziert, jedenfalls als nicht-zufällig gelten kann. Da in dieser Perspektive jedes Äußerungselement bedeutsam und analysefähig wird, findet eine explosionsartige Vermehrung des Untersuchungsmaterials statt, die der rekonstruierenden Perspektive fremdartig und abwegig erscheinen muß. Denn ein wesentliches Strukturmerkmal der rekonstruierenden Konservierung ist ihre Ökonomie, d.h. ihre Fähigkeit und ihre Notwendigkeit, über die unzähligen Details eines aktuellen Geschehens hinweg rasch eine bildhaft typisierende Beschreibung zu synthetisieren. Zum andern unterläuft auch das sequenzanalytische Vorgehen von Konversationsanalyse und Objektiver Hermeneutik die Perspektive der rekonstruierenden Konservierungspraxis. Das Grundprinzip der Sequenzanalyse ist, einem registrierten sozialen Geschehen in seiner Stetigkeit und Sukzessivität zeitgleich zu folgen und aus dem Bewegungsverlauf die generativen Prinzipien bzw. die fallspezifische Selektivität zu fraktionieren, die dieses Geschehen in seiner Geordnetheit und Individualität hervorbringen. Ist jedoch ein Geschehen nicht in seiner emergierenden Verlaufsqualität verfügbar, bleibt nur die Möglichkeit seiner rekonstruierenden Aneignung, die immer schon eine „Graphie“ impliziert und damit über die „Vollzugslogik“ des ursprünglichen Geschehens eine idealisierende, Konsistenzanforderungen unterworfenen „Darstellungslogik“ legt²¹. Um eine in Vergessenheit – und in Verruf – geratene Unterscheidung aufzugreifen: Die Reproduktionstechniken ermöglichen der Konversationsanalyse und der Objektiven Hermeneutik, in neuer Weise nach der „logic-in-use“ eines sozialen Geschehens zu fragen, statt sich wie gehabt vertrauensvoll den verführerischen und beruhigenden Gewißheiten zu überlassen, die der „reconstructed logic“ retrospektiver Darstellungen eigen sind²².

5.

Die registrierende Fixierung flüchtiger Interaktionsabläufe, in denen sich soziale Wirklichkeit „verwirklicht“, führt, sofern sie nicht unverzüglich wieder in den Dienst einer rekonstruierenden Konservierungspraxis gestellt wird, zu neuartigen methodologischen Prinzipien, deren Implikationen bislang noch wenig reflektiert wurden. Ausgehend von den oben diskutierten methodologischen Gemeinsamkeiten von Konversationsanalyse und Objektiver Hermeneutik will ich zum Schluß meiner Überlegungen eine erkenntnistheoretische Problematik entwickeln, die mir für die mit Aufzeichnungen als Primärdaten operierende interpretative Soziologie allgemein bedeutsam zu sein scheint. Folgt man bei der Interpretation eines aufgezeichneten und transkribierten Interaktionsgeschehens den methodischen Postulaten der Sequenzanalyse und der Ordnungsprämisse, so wird man früher oder später mit einer Schwierigkeit konfrontiert, der in den bisherigen Diskussionen beharrlich ausgewichen wurde. Die Schwierigkeit besteht darin, daß der Interpret mit diesen methodischen Postulaten in einen Strudel der Detaillierung geraten kann, der ihn in den immer enger werdenden Trichter des inneren Sinnhorizonts einer Äußerung hinunterzieht. Die Forderung, sich in seiner Arbeit von der Maxime „Order at all points“ leiten zu lassen bzw. für „jedes Element des Textes“ eine Motivierungslinie zu explizieren, öffnet den Blick des Interpreten für die Details des registrierten Geschehens, ohne doch eine untere Detaillierungsgrenze festzuschreiben. So kann im Prinzip an jedem „Punkt“, an jedem Textelement der zergliedernde Blick erneut ansetzen, um auf einem bis dahin in der Interpretation übersprungenen, noch feineren Detaillierungsniveau die Suche nach einer bislang verborgenen Geordnetheit bzw. Motivierungslinie aufzunehmen. Dieser Atomisierungstendenz scheint auf den ersten Blick das Prinzip der Sequenzanalyse entgegenzulaufen, da es hier ja nicht um den synchronen Aspekt der Motiviertheit von Einzelelementen, sondern um den diachronen Aspekt der zeitlichen Produktion von Ordnung im Ablauf eines sozialen Geschehens geht. Doch die Analyse der zeitlichen Ordnung eines sozialen Geschehens kann auf die gleiche Weise in einen Detaillierungssog geraten, da die Zeitstrecken, innerhalb derer die „local production“ (Garfinkel) bzw. die fallspezifische Selektivität eines sozialen Objekts verfolgt wird, immer weiter verkürzt, immer näher an einen Zeit-Punkt herangerückt werden können. Die Detaillierungsdynamik, die sich bei der wissenschaftlichen Interpretation fixierter sozialer Interaktionsvorgänge entwickelt, mag dem einzelnen Sozialforscher während seiner Tätigkeit nicht gegenwärtig sein; ihre Wirkung ist jedoch – verfolgt man die Geschichte der interpretativen Forschungsansätze – unverkennbar. Die Probleme, die diese Detaillierungsdynamik in sich birgt, lassen sich vielleicht anhand einer methodologischen Parallele eindrucksvoller deutlich machen. Georg Simmel (1957) hat in seinem Essay über „Das Problem der historischen Zeit“ einige der erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten behandelt, vor die sich jede Historiographie gestellt sieht. Ausgangspunkt seiner zentralen These ist die Gegenüberstellung von „Geschehen“ und „Ge-

schichte“: Während das wirkliche erlebte „Geschehen“ sich seiner Form nach durch Kontinuität und Stetigkeit auszeichnet, zerteilt die „Geschichte“ dieses Geschehen unvermeidlich in diskontinuierliche Teilbilder, die gleichsam um je einen zentralen Begriff herum geronnen sind. Das Merkwürdige ist nun, daß die historischen Inhalte, sobald sie unter einem solchen Begriff zusammengefaßt sind und als jeweilige Einheit gelten (z.B. die „Schlacht von Zorndorf“), die Form der erlebten Wirklichkeit – Stetigkeit und Kontinuität – haben, und zwar „durch ein gleichsam darüber schwebendes apriorisches Wissen, vermittels des Hindurchlegens einer ideellen Linie“. Beginnt man jedoch, nach den Bestandteilen und dem wirklichen Ablauf des unter einer solchen begrifflichen Einheit zusammengefaßten Geschehens zu fragen, beginnt damit auch die Stetigkeit dieses Geschehens sich aufzulösen: „In dem Maße aber, in dem wir an jeder solchen Einheit die immer spezialisierendere, immer genauer sehende Funktion des Erkennens üben, zerfällt sie in lauter Diskontinuitäten, deren jede einzelne zunächst wieder als kontinuierliche Dauer gemeint ist, bis das fortschreitende Erkennen auch an ihr die gleiche Zerspaltung und damit die gleiche Entlebendigung vollzieht“ (ebd., S.55). Je weiter man nun diesen Prozeß der Zertrümmerung treibt, d.h. je exakter man die Dinge, „wie sie wirklich gewesen sind“, zu bestimmen sucht, um so eher wird eine Schwelle der Zerkleinerung unterschritten, unterhalb derer die einzelnen Geschehensatome „ein zu geringes Quantum eigenen Sinnes“ (Simmel) haben und nicht mehr in den Gesamtverlauf eingefügt werden können: „Es scheint ein allgemeines Prinzip zu bestehen, daß das Zerfällen einer Erscheinung in Elemente, als deren Summe sie dann wieder begriffen werden soll, bei einer bestimmten Stufe der Zerkleinerung die Individualität der Erscheinung aufhebt“ (ebd., S.56). Simmel sieht daher die geschichtliche Erkenntnis von einer tiefen Antinomie gekennzeichnet: Erfasst sie ein vergangenes Geschehen durch großflächige, einheitsstiftende Begriffe, so bildet deren ideelle Kontinuität zwar die Form des Geschehens nach, doch dessen wirklicher Verlauf bleibt in seinen einzelnen Elementen unerreichbar; werden dagegen die Ereignisse, wie sie wirklich gewesen sind, in realistischer Manier – bis zur „Muskelzuckung jedes Soldaten“ – nachgezeichnet, bleibt dabei die Kontinuität des realen Geschehens auf der Strecke.

Mir scheint, daß Simmels Überlegungen für die methodologische Problematik einer interpretativen Soziologie, deren primäres Datenmaterial aus technischen Fixierungen von sozialen Interaktionsvorgängen besteht, direkt relevant sind. Audiovisuelle Aufzeichnungen registrieren ein soziales Geschehen, „wie es sich wirklich ereignet hat“, in einem für den rekonstruierenden Konservierungsmodus unerreichbaren Detaillierungsgrad. Diese These, die bislang keinen Zweifel an sich duldet, muß nun nach Simmels erkenntnis-kritischen Ausführungen in einem wesentlichen Punkt differenziert werden. Denn was heißt hier „wirklich“? Zur „Wirklichkeit“ eines sozialen Geschehens gehört ja gerade das, was seine methodische Fixierung für die soziologische Analyse notwendig macht – seine Flüchtigkeit. Aber eben mit seiner Fixierung

büßt ein soziales Geschehen seine Flüchtigkeit ein. *Demnach ist die audiovisuelle Aufzeichnung eines sozialen Geschehens keineswegs die rein deskriptive Abbildung, als welche sie zunächst erscheinen mag, ihr ist vielmehr in ihrer zeitmanipulativen Struktur grundsätzlich ein konstruktives Moment eigen.* Eine einfache Überlegung mag diesen konstruktiven Charakter audiovisueller Aufzeichnungen deutlich machen: Betrachtet ein Sozialforscher die Videoaufzeichnung eines Geschehens „in real time“, also in der Sukzessivität und Ablaufgeschwindigkeit des „wirklichen“ Vorgangs, so ist dies – da er sich ja das Geschehen auch als Standbild, in Einzelbildfortschaltung, Zeitlupe, Zeitraffer oder in veränderter Abfolgeordnung vor Augen führen könnte – prinzipiell eine vom Forscher und seiner Apparatur vorgenommene Herstellung.

Daß auch die technische Fixierung sozialer Interaktionsabläufe ein konstruktives Moment enthält, macht natürlich die oben getroffene Unterscheidung zwischen einem registrierenden und einem rekonstruierenden Konservierungsmodus nicht hinfällig. Beide arbeiten mit verschiedenartigen Konstruktionsprinzipien, was dazu führt, daß Richtung, Länge und Verlauf der Strecken, die bei beiden zwischen sozialem Ereignis und soziologischem Datum liegen, sich nicht unerheblich unterscheiden. Allerdings muß die im Hinblick auf die rekonstruierende Konservierungspraxis der herkömmlichen Sozialforschung formulierte Kritik, sie kümmere sich zu wenig um die transformative Qualität ihrer Daten, nun erst recht für die registrierende Konservierungspraxis der interpretativen Soziologie gelten. Audiovisuelle Aufzeichnungen von sozialen Vorgängen haben für jeden Betrachter einen verführerischen Realismus; wird aber in der Analyse ignoriert, daß es sich dabei um einen *konstruierten Realismus*, um eine hergestellte Authentizität handelt, entsteht die Gefahr, daß die Fixierung ungeachtet ihrer zeitlichen Reorganisation als ein reines Abbild der Wirklichkeit erscheint und sich damit eine hemmungslose Detaillierungsdynamik entfaltet. Konversationsanalyse und Objektive Hermeneutik haben zwar diese methodologische Problematik bislang nicht systematisch reflektiert, in ihrer Forschungspraxis jedoch durchaus respektiert. Davon zeugt nicht nur die erwähnte Interpretationsrestriktion, der sich beide Ansätze in ihrem sequenzanalytischen Vorgehen unterwerfen, sondern auch ihr Bemühen, das Detaillierungspotential der Reproduktionsmedien durch die Beschränkung auf „*intersubjectively accountable details*“ (Lynch u.a. 1983, S.206) bzw. auf fallstrukturspezifische Textelemente (Oevermann) im Zaum zu halten.

An diesem Punkt können im übrigen die interpretativen Soziologen durchaus von den Naturwissenschaften lernen, denen ja die Einsicht, daß technisch vermittelte Repräsentationen der Wirklichkeit immer ein konstruktives Moment enthalten, keineswegs fremd ist. Gerade die Entwicklung der Elementarteilchenphysik und deren fortgesetzte Suche nach den – immer kleiner und immer kurzlebiger werdenden – letzten Bausteinen des physikalischen Universums sind hier lehrreich. Eine der Hauptschwierigkeiten dieser Forschungen scheint ja darin zu liegen, daß diese subatomaren Partikel in keiner Weise

mehr die Eigenschaften von – winzig kleinen – Dingen besitzen, ihre interne Struktur vielmehr nur noch als Produkt von Wechselwirkungen beschrieben werden kann: „What seems to be called for is a thorough revamping of the vocabulary of natural science in order to replace the thing-language of particles with the interaction language of atomic events. (...) For the central concept of microphysics is interaction, or better, to avoid the interaction between things, simply action“ (Kisiel 1964, S. 60, 63). Mit dieser Erkenntnis werden aber die visuellen Modelle und Analogien, die das physikalische Denken jahrhundertlang beherrscht hatten, unbrauchbar, da sie eine zu statische, dinghafte Vorstellung der Wirklichkeit vermitteln, und an ihre Stelle treten auditive Modelle, die dynamischer sind und immer schon eine Zeitstruktur implizieren. Mir scheint, daß eine ganz analoge Substitution von Erkenntnismetaphern auch für die interpretative Soziologie angebracht ist. In der methodologischen Diskussion der interpretativen Forschungsprogramme dominieren durchgehend visuelle Modelle – das beginnt bei Simmels Mikroskopanalogie und reicht in jüngster Zeit bis zu Knorr-Cetinas (1983, S.137) Charakterisierung der Ethnomethodologie als „methodological microscopism“. Aber gerade diese visuelle Erkenntnismetaphorik leistet bei der Analyse von audiovisuellen Aufzeichnungen einem naiven Empirismus Vorschub, da sie das entscheidende konstruktive Moment der zeitlichen Reorganisation eines flüchtigen sozialen Geschehens ausblendet. Stellen wir uns statt dessen das soziale Geschehen, dessen Aufzeichnung der interpretative Soziologe als Primärdatum benutzt, als eine polyphone Symphonie vor: In der Komposition laufen verschiedene – und verschiedenartig instrumentierte – Ordnungsebenen parallel nebeneinander, die jede für sich (in ihrer Verlaufsform, ihrem Rhythmus) und in ihren jeweiligen Beziehungen zueinander zu analysieren sind. Die letzten analytisch bestimmbaren Einheiten der Komposition (die einzelnen Töne) manifestieren sich immer als ein Geschehen in der Zeit. Als isolierte Einzelelemente haben sie aber „ein zu geringes Quantum eigenen Sinnes“, d.h., interpretierbar werden sie erst in ihrer – melodischen – Abfolge. Der Interpret-als-Hörer mag sich außerdem zwischen zwei verschiedenen, komplementären Interpretationsrichtungen entscheiden: Er kann, ausgehend von der einzelnen Symphonie (in konversationsanalytischer Manier), nach allgemeinen Kompositionsprinzipien fragen, die in diesem wie in anderen Stücken angewandt wurden, oder er kann (in objektiv hermeneutischer Manier) sich dafür interessieren, zu bestimmen, was die Individualität und Einzigartigkeit dieser Komposition ausmacht. Welchen Nutzen es haben kann, die in der interpretativen Soziologie dominante visuelle Erkenntnismetapher durch eine auditive zu ersetzen, wage ich im Vorgriff nicht zu entscheiden. Einstweilen würde es ja genügen, wenn diese Substitution bei den interpretativen Soziologen die Vorsicht im Umgang mit audiovisuellen Aufzeichnungen erhöhen würde, also gleichsam wie ein Warnetikett auf den Tonband- und Videogeräten – „Der Forschungsminister: Aufzeichnungen gefährden Ihre geistige Gesundheit“ – wirken würde.

Anmerkungen

- * Mit Dank an Peter Gross und Wolfgang Bonß für Gespräche, Geduld und dosierte Ungeduld.
- 1 Kracauer, S.: 1971, S.106.
- 2 Daß bislang noch kaum untersucht wurde, welche Auswirkungen der Photokopierer auf den Stil des wissenschaftlichen Arbeitens hatte, scheint mir allerdings ein Mangel. Vgl. aber als Versuch Giersch, U., 1983.
- 3 Sacks, H., 1972 und Schegloff, E., 1968, enthalten Kurzfassungen der 1966 bzw. 1967 abgeschlossenen Dissertationen dieser beiden Autoren.
- 4 Eine Übersicht über die ethnomethodologische Konversationsanalyse mit einer kurzen Darstellung ihrer methodologischen Grundprinzipien findet sich in Bergmann, J.R.: 1981.
- 5 So etwa Cooley, Ch.H., mit seiner rhetorischen Frage: „What could be more precise, as a record of visible behavior, than a motion picture?“, 1969, S.314, oder Geiger, Th., der für seinen selbst-soziographischen Versuch über die gesellige Lebenswelt des Menschen der Gegenwart am liebsten einen „Lautfilmapparat“ eingesetzt hätte, 1960, S.59.
- 6 Arbeiten zur Geschichte der audiovisuellen Reproduktionstechniken in den Sozialwissenschaften finden sich etwa in dem Sammelband zur Visuellen Anthropologie von Hockings, P., 1975; in dem vorzüglichen Katalog zum ethnographischen Film von Friedrich, M. u.a., 1984; in dem Band von J. Wagner zum Thema „Photographie in den Sozialwissenschaften“, 1979 oder in dem von Grimshaw, A., herausgegebenen Sonderheft der Zeitschrift „Sociological Methods & Research“ über Bild-Ton-Aufzeichnungen in der Interaktionsforschung, 1982.
- 7 Eine edierte Auswahl von Transkripten dieser „Nixon tapes“ wurde unter dem Titel „The presidential transcripts“ 1974 veröffentlicht und avancierte rasch zu einem Bestseller.
- 8 Siehe aber Bergmann, J.R./Srubar, I.: 1985.
- 9 So J. Matthes auf dem 21. Deutschen Soziologentag in Bamberg 1982, 1983, S.22.
- 10 Vgl. hierzu R.Schotts Arbeit über das Geschichtsbewußtsein schriftloser Völker, 1968.
- 11 Eine ganz andere Frage ist, ob diese Automatisierung dem Sozialforscher in seiner Arbeit als wünschenswert erscheint. Vgl. hierzu den witzigen Disput zwischen M. Mead und G. Bateson über die Verwendung des Photoapparats in ihrer Studie über den balinesischen Charakter: For God's Sake, Margaret, 1976, S.39 ff.
- 12 Siehe Luckmann, Th.: 1981, S.518.
- 13 Diese – manchem vielleicht etwas eigenwillig erscheinende – Verwendung des Begriffs „rekonstruktiv“ sowie das Konzept der „rekonstruktiven Gattungen“ werden erläutert in Luckmann, Th./Bergmann, J.R.: 1983.
- 14 Die Wendung „lay and professional sociologists“ taucht regelmäßig in Garfinkels Arbeiten auf; sie ist leider häufig mißverstanden worden als polemischer Versuch, jegliche Differenz zwischen Soziologen und Nicht-Soziologen einzuebnen, 1967.
- 15 So dezidiert Schütze, F.: 1983, S.284.

- 16 So etwa bei Soeffner, H.-G.: 1982, S.23.
- 17 Zugrunde liegt dem folgenden Vergleich einerseits Oevermann, U. u.a., 1979 und andererseits Garfinkel, H., 1967; Sacks, H. u.a., 1974; Bergmann, J.R., 1981; Levinson, S.C., 1983.
- 18 Die methodologischen Bemerkungen von H. Sacks, die sich verstreut in verschiedenen seiner „Lectures“ finden, wurden von G. Jefferson zusammengestellt, ediert und als Vorwort abgedruckt in Jefferson, G.: 1981, S.1-8
- 19 Vgl. die Zusammenstellung der in der Konversationsanalyse gebräuchlichen Transkriptionssymbole im Anhang zu Sacks, H. u.a.: 1974, S.731-734.
- 20 Diese Doppelbestimmung von Kontextunabhängigkeit und Kontextsensitivität, die für ein Verständnis des konversationsanalytischen Forschungsansatzes grundlegend ist, wird eingeführt in Sacks, H. u.a.: 1974, S. 699 f.: „There must be some formal apparatus which is itself context-free, in such ways that it can, in local instances of its operation, be sensitive to and exhibit its sensitivity to various parameters of social reality in a local context. Some aspects of the organization of conversation must be expected to have this context-free, context-sensitive status.“
- 21 Vgl. hierzu die Beiträge und Diskussionen zu diesem Verhältnis von Ereignisbedeutung in eventu und narrativen Aussagen post eventum in dem Band von Koselleck, R./Stempel, W.D.: 1973.
- 22 Siehe Kaplan, A.: 1964, S.8 ff.

Literatur

- Allert, T.: „Der Familienkreis – ein Beitrag zum Verhältnis von Kulturosoziologie und Familiensoziologie“, in: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Beiträge zu einer Soziologie der Interaktion, Frankfurt am Main 1984, S.53 – 78.
- Atkinson, J.M.: „Discovering suicide: Studies in the social organization of sudden death“, London 1978.
- Bergmann, J.R.: „Ethnomethodologische Konversationsanalyse“, in: Schröder, P./Steiger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf 1981, S.9 – 51.
- Bergmann, T.R./Srubar, I.: Die Entdeckung des Alltags – Zur Entstehung und Wirkung „phänomenologischer“ Soziologie“, in: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Theoriegeschichte der Soziologie, Frankfurt am Main 1985.
- Cooley, Ch.H.: „Case study of small institutions as a method of research“, in: Ders.: Sociological theory and social research, New York 1969, S.313 – 322 (Orig.: 1928).
- Douglas, J.D.: „The social meanings of suicide“, Princeton, N.J., 1967.
- Durkheim, E.: „Die Regeln der soziologischen Methode“, Neuwied 1961 (Orig.: 1895).
- For God's Sake, Margaret! „Conversation with Gregory Bateson and Margaret Mead“, in: The CoEvolution Quarterly, No.10, 1976, S.32 – 44.
- Friedrich, M./Hagemann-Doumbia, A./Kapfer, R./Peterman W./Thoms, R./V an de Loo, M.-J. (Hrsg.): „Die Fremden sehen. Ethnologie und Film“, München 1984.
- Garfinkel, H.: „Studies in ethnomethodology“, Englewood Cliffs, N.J., 1967.

- Geiger, Th.: „Die Gesellschaft zwischen Pathos und Nüchternheit, Kopenhagen 1960.
- Giersch, U.: „Zettels Traum. Fotokopie und vervielfältigte Kultur“, in: Pross, H./Rath, C.-D. (Hrsg.): „Rituale der Medienkommunikation“, Berlin 1983, S.57 – 75.
- Grimshaw, A.D. (Hrsg.): „Special issue on sound-image records in social interaction research“, in: Sociological Methods & Research, 11:2, 1982, S.115 – 255.
- Hockings, P. (Hrsg.): „Principles of visual anthropology“, The Hague/Paris 1975.
- Jefferson, G.: „The abominable ‚Ne?‘: A working paper exploring the phenomenon of post-response pursuit of response“, in: Occasional Paper No.6 (University of Manchester, Department of Sociology), 1981.
- Jefferson, G./Sacks, H./Schegloff, E.: „Notes on laughter in the pursuit of intimacy“, Manuskript o.J.
- Kaplan, A.: „The conduct of inquiry. Methodology for behavioral science“, New York 1964.
- Kisiel, Th.J.: „The reality of the electron“, in: Philosophy Today, Bd. 8, 1964, S.56 – 65
- Knorr-Cetina, K.D.: „The ethnographic study of scientific work: Towards a constructivist interpretation of science“, in: Knorr-Cetina, K.D./Mulkay M. (Hrsg.): Science observed, London/Beverly Hills 1983, S.115 – 140.
- Koselleck, R./Stempel, W.-D. (Hrsg.): „Geschichte – Ereignis und Erzählung“ (Poetik und Hermeneutik, Bd. 5), München 1973.
- Kracauer, S.: „Geschichte – vor den letzten Dingen“, (Schriften, Bd. 4), Frankfurt am Main 1971.
- Labov, W./Fanshel, D.: „Therapeutic discourse. Psychotherapy as conversation“, New York 1977.
- Levinson, St C.: „Conversational structure“, in: Ders.: Pragmatics, Cambridge 1983, S. 284 – 370.
- Luckmann, Th.: „Zum hermeneutischen Problem der Handlungswissenschaften“, in: Fuhrmann, M. u.a. (Hrsg.): Text und Applikation, (Poetik und Hermeneutik, Bd. 9), München 1951, S.513 – 523.
- Luckmann, Th./Bergmann, J.R.: „Strukturen und Funktionen von rekonstruktiven Gattungen der alltäglichen Kommunikation“, DFG-Forschungsantrag, Konstanz 1983.
- Lynch, M./Livingston, E./Garfinkel, H.: „Temporal order in laboratory work“, in: Knorr-Cetina, K.D./Mulkay, M. (Hrsg.): Science observed, London/Beverly Hills 1983, S.205 – 238.
- Matthes, J.: „Die Soziologen und ihre Zukunft“, in: Ders. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21.Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982, Frankfurt am Main 1983, S.19 – 24.
- Oevermann, U.: „Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse“, in: Friedeburg, L.v./Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983, Frankfurt am Main 1983, S.234 – 289.
- Oevermann U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J.: „Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften“, in: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S.352 – 434.

-
- Sacks, H.: „Sociological description“, in: Berkeley Journal of Sociology, Bd. 8, 1963, S.1 – 16.
- Ders.: „An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology“, in: Sudnow, D. (Hrsg.): Studies in social interaction, New York 1972, S.31 – 74.
- Sacks, H./Schegloff, E./Jefferson, G.: „A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation“, in: Language, Bd. 50, 1974, S.696 – 735.
- Schegloff, E.: „Sequencing in conversational openings“, in: American Anthropologist, Bd. 70, 1968, S.1075 – 1095.
- Schott, R.: „Das Geschichtsbewußtsein schriftloser Völker“, in: Archiv für Begriffsgeschichte, Bd.12, 1968, S.166 – 205.
- Schütze, F.: „Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen“, in: Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien, Nr. 1 (Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie), Bielefeld 1977.
- Ders.: „Biographieforschung und narratives Interview“, in: Neue Praxis, Bd.13, 1983, S.283 – 293.
- Simmel, G.: „Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung“, 5. Aufl. 1968, Berlin 1908.
- Ders.: „Das Problem der historischen Zeit“, in: Ders.: Brücke und Tür, Stuttgart 1957, S.43 – 58 (Orig.: 1916).
- Smith, D.E.: „No one commits suicide. Textual analysis of ideological practices“, in: Human Studies, Bd.6, 1983, S.309 – 359.
- Soeffner, H.-G.: „Statt einer Einleitung: Prämissen einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik“, in: Ders. (Hrsg.): Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie, Tübingen 1982, S.9 – 48.
- Wagner, J. (Hrsg.): „Images of information. Still photography in the social sciences“, Beverly Hills/London 1979.

Peter Alheit

Biographieforschung in der Erwachsenenbildung

Die Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1984 (cf Schlutz/Siebert (eds.) 1984) läßt in einer Reihe von Beiträgen unverhohlenes Interesse an „lebensweltanalytischen“ Forschungsperspektiven erkennen. Eine neue Variante dieses Interesses bezieht auch das „Biographie-Paradigma“ mit ein (cf Breloer 1984; Ebert et. al. 1984; Siebert 1984). Man kann sich der ironischen Frage nicht enthalten, ob es wohl der „Identität“ der Disziplin nütze, daß sie – wieder einmal – mit beträchtlicher Verspätung auf einen Zug aufgesprungen ist, der schon einige Zeit fährt? Aber die Ironie erscheint ungerechtfertigt. Längst haben andere Vertreter (cf Jütting et. al. 1984; Schlutz 1984; Weymann 1984) die Ambivalenz solcher vorschnellen „Paradigmenwechsel“ erkannt und die Disziplin gewarnt. Zur Vertiefung der disziplinären Identität hat auch dies freilich nicht beigetragen.

Wie nun, wenn es *tatsächlich* ein interessanter Ansatz wäre, wenn gerade für die Erwachsenenbildung über eine Modifikation der dominanten Aufmerksamkeitsrichtung hin zur Lebenswelt, hin zur Biographie ein theoretischer Rahmen gefunden würde, der Integrationskraft besäße (cf Schmitz 1984)? Daniel Bertaux, einer der Nestoren internationaler soziologischer Bemühungen um die Biographieforschung, beschreibt diesen denkbaren „Paradigmenwechsel“ überaus plastisch am Beispiel der eigenen Berufsbiographie:

„Once I was a positivist. I thought sociology could become a true science, and I was eager to make it more scientific. I thought ‚the more you quantify, the better‘. I thought: enough with social philosophy, down with the abstract theorization. Let us go to the facts.

I had been trained in mathematics, physics, electronics and computers. I had worked five years as a research scientist in feed back systems theory and applications, and in artificial intelligence. I thought I know what science was about ... But I was feeling uneasy.

In fact – what did I know about real societies? About, say, *French* society? I had sociology degrees, I read *Le Monde* every day, quite often the *New York Times*, and *Time*, and *The Observer*. But I had never set foot in a factory; I had never had to work with my hands; I had never had to look for a job to make a living. I had never worked in a private firm either. From my sociological readings I knew many things about ‚society‘; but what I knew was, somehow, irrelevant to real societies. I began to become conscious of my own ignorance“ (1981: 29/30).

Bertaux beginnt in dieser Phase, Lebensgeschichten zu sammeln, und macht dabei eine interessante Entdeckung: „The most interesting discovery was that collecting life stories means not only a new empirical practice, but also a step-

by-step redefinition of the *whole* approach to sociological practice“ (1981:30/31). Wäre nicht ein fiktiver Erwachsenenbildner denkbar, dessen Berufsbiographie begönne: ‚In der Tat, was wußte ich wirklich von meiner ‚Klientel‘ ...?, und der beim Interesse für deren Lebensgeschichten schließlich auf die Erkenntnis stieße: ‚Die interessanteste Entdeckung war, daß die Sammlung von Biographien nicht nur die Forschungspraxis, sondern die Weiterbildungswissenschaft insgesamt veränderte‘?

Gewiß ist diese Fiktion verfrüht. Vorläufig hat das Interesse an biographietheoretischen Fragen auch die Soziologie noch nicht „revolutioniert“. Obgleich Biographie für nicht wenige zur „Chiffre für einen gänzlichen Neuanfang in der Sozialforschung“ geworden ist (Kohli/Robert 1984:1), überwiegt nach wie vor der „progammatische“ Aspekt (ebd.). Die Forschungspraxis befindet sich – wie Martin Kohli (1982:169) zurecht diagnostiziert hat – allenfalls im Stadium „kumulativer Arbeit“, d.h. in einem Prozeß wechselseitiger „Übernahme von Theorien/Befunden durch andere, die darauf aufbauen“ (ebd.). Die Frage nach der Bedeutung biographischer Forschung für die Erwachsenenbildung setzt deshalb zunächst eine präzisere Bestimmung des aktuellen Standes dieser Forschungsrichtung überhaupt voraus.

1. Versuch einer Standortbestimmung biographischer Forschung

Biographietheoretische Versuche sind in den Humanwissenschaften nicht neu. Zurecht wird in einschlägigen Untersuchungen immer wieder auf die herausragende Bedeutung der „Chicagoer Schule“ verwiesen (cf Fuchs 1979; Paul 1979; Kohli 1981; Alheit 1982 u.a.). Thomas' und Znanieckis Leitstudie über den polnischen Emigranten ‚Wladek‘ ((1918-20) 1958) gehört zu den Klassikern der Soziologie (cf ausführlicher Fuchs 1979; Kohli 1981; Alheit 1982). Aber auch in Deutschland hat die wissenschaftliche Beschäftigung mit Lebensgeschichten eine gute Tradition. Das von Carl Philipp Moritz herausgegebene „Magazin der Erfahrungsseelenkunde“ (1783-1793) wird gewöhnlich als Entstehungsdokument wissenschaftlicher Psychologie bezeichnet (cf Thomae 1952; Paul 1979; Kohli 1981). Die dort gesammelten „Herzengeschichten“ sind Ausdruck eines in der bürgerlichen Gesellschaft erwachenden Interesses am Phänomen der Individualität – eine Tradition, die sich im 19. Jahrhundert in der Tagebuchliteratur der Bourgeoisie und in der zunehmenden Bedeutung der literarischen Autobiographie fortsetzt (cf Neumann 1970). Vergleichbare Motive finden sich später in der Lebensphilosophie, besonders bei Dilthey und Misch ((1907 ff.) 1949 ff.). Prinzipiell ist auch die Psychoanalyse mit ihrem Interesse an der Lebensgeschichte in diesem sozialgeschichtlichen Zusammenhang anzusiedeln. Spätere Ansätze – etwa bei Jaspers, Karl und Charlotte Böhler, Bernfeld, nach dem 2. Weltkrieg noch bei Thomas – sind vereinzelt geblieben und haben sich in ihren Fachöffentlichkeiten nicht durchsetzen können¹.

Biographische Forschung also hat ihre Traditionen und „Konjunkturen“. Und doch überrascht die Vehemenz, mit der sich das Thema „Biographie“ seit etwa zehn Jahren gerade in der Soziologie erneut ankündigt. Erstaunlicherweise haben *Industriesoziologen* diesen Prozeß nicht unwesentlich beeinflußt (cf Osterland 1973, 1978; Bahrtdt 1975; Deppe 1978 (1982)). Die prognostische Beliebigkeit konventioneller Analysen zum Bewußtsein der Arbeiter hat offensichtlich die Einsicht befördert, daß sozialspezifische Deutungen gesellschaftlicher Realität nicht allein aus *situativen* Einschätzungen gewonnen werden können, sondern den gesamten „Lebensweg“ der befragten Individuen zur Grundlage haben (cf Osterland 1973; Deppe 1978). Daß Industriesoziologen zunächst noch an „typisierbaren“ Elementen von Arbeiterlebensgeschichten interessiert sind und die „individualisierten Momente“ davon abspalten zu können glauben (Osterland 1973: 414; Deppe 1978:14), mag der Tradition der Disziplin geschuldet sein. Innovativ ist zweifellos die methodologisch relevante Einsicht, daß Arbeiter nicht nur eine erzählenswerte Lebensgeschichte haben, sondern daß die *Erzählform als solche* eine sehr viel adäquatere soziale Äußerungsweise darstellt als etwa die situative Meinungsäußerung in standardisierten Interviews (cf vor allem Bahrtdt 1975: 12 f; Deppe 1978: 9).

Diese Erkenntnis wird bei jüngeren Vertretern der *interpretativen Soziologie* geradezu grundlagentheoretisch gewendet. Für Fritz Schütze „ist die soziologische Analyse mit Hilfe von retrospektiv-narrativen Texten der Königsweg“, wenn es um einen „interessierende(n) soziohistorische(n) Ereignisablauf von soziologischer Relevanz“ geht (1975, II: 718/19). Erzählte Lebensgeschichten sind danach mehr als bloß subjektive Interpretation individueller Lebensläufe. Sie sind – mindestens in der Form „gelungener“ Stegreiferzählungen – kognitive Rekapitulationen des *tatsächlichen* „Ereignisstroms“ (Schütze 1984: 78). Biographische Stegreiferzählungen lassen sich dann als soziologische „Datentexte“ lesen (cf Schütze 1983), deren kumulative Verdichtung generalisierbare Aussagen zu „Prozeßstrukturen des Lebenslaufes“ ermöglicht (cf Schütze 1981). Solche eher abstrakt klingenden theoretischen Folgerungen sind zum größeren Teil Ergebnis intensiver empirischer Forschungstätigkeit und ihrem Selbstverständnis nach „gegenstandsbezogene Theorien“ (cf Hermanns 1982; Riemann 1983). Tatsächlich sind gerade im Bereich der von neueren linguistischen Forschungen profitierenden interpretativen Soziologie die elaboriertesten Verfahren der Datenerhebung und -auswertung biographischer Texte entwickelt worden (cf stellvertretend Kallmeyer/Schütze 1977; Schütze 1978, 1983; Riemann 1983)².

Freilich, die Differenz zwischen *Lebenslauf* und *Lebensgeschichte*, zwischen „life course“ und „life record“, ist selbst durch hochdifferenzierte „narrationsstrukturelle“ Analysen nicht einfach auszuräumen (cf Kröll 1981). Die Dialektik von subjektiver und objektiver Konstitution der Biographie verlangt nach einem theoretischen Konzept, das auch die „makrosoziologische“ Dimension des Lebenslaufs präziser erfaßt. Diesem anspruchsvollen Unternehmen widmet sich das Programm einer „*Soziologie des Lebenslaufes*“ (cf stellvertretend Kohli

(ed.) 1978; Voges (ed.) 1983). In der Tat handelt es sich dabei nicht um eine neue soziologische Unterdisziplin, sondern um die Fokussierung verwandter Fragestellungen aus der neueren Sozialisationsforschung (stellvertretend Hurrelmann (ed.). 1976, 1978, 1983; Geulen 1981; Geulen/Hurrelmann 1980), der Jugend- und Alterssoziologie (stellvertretend Rosenmayr 1976 a, 1976 b, 1978; Conrad 1982; Voges (ed.) 1983). Biographie wird in diesem Zusammenhang nicht aus der Binnenperspektive individuellen Lebens betrachtet, sondern gleichsam „von außen“, als soziales Ablaufmuster, als gesellschaftlicher Handlungsrahmen. Die vielschichtigen Forschungsergebnisse, die das Programm einer Soziologie des Lebenslaufs hervorgebracht hat, verdichten sich zweifellos in der These Martin Kohli's, „daß der Lebenslauf heute zu einer zentralen gesellschaftlichen *Institution* geworden ist“ (1983: 134)³.

Diese unbestreitbar „starke“ Behauptung wird plausibler, wenn man registriert, daß auch in *nichtsoziologischen* Disziplinen das Interesse am Gegenstand der Lebensgeschichte auffällig angestiegen ist. Die Bedeutung der „*Oral History*“ für die neuere Geschichtsforschung (stellvertretend Niethammer (ed.) 1980; Thompson (ed.) 1982), des *Lebenslaufs* für die moderne Ethnologie (stellvertretend Lehmann 1979/80, 1983; Brednich et al. (eds.) 1982), der *Autobiographie* für die Literaturwissenschaft (stellvertretend Neumann 1970; Emmerich 1974/75; Niggli 1977; Scheuer 1979), der *Stegreiferzählung* in der Linguistik (stellvertretend Labov/Waletzky 1973; Kallmeyer/Schütze 1977; Ehlich (ed.) 1980; Quasthoff 1980) sind bezeichnend für eine geradezu *paradigmatische* Veränderung traditioneller wissenschaftlicher Themen. Biographie – so scheint es – ist nicht nur ein modisches Konstrukt, sondern ein distinkter gesellschaftlicher Realitätsbereich, der als solcher wissenschaftliche Aufmerksamkeit verdient (cf ausführlich Alheit 1983 a: 198 – 218)⁴.

Besonders deutlich wird dieser Wechsel des Gegenstandsbezugs in einer Disziplin, deren Affinität zum biographischen Thema erwartungsgemäß hoch sein müßte: in der *Psychologie*. Erstaunlicherweise gilt aber für die dominanten Strömungen der wissenschaftlich etablierten Psychologie, daß sie ihr „ureigenstes“ Thema, wie nämlich Subjekte ihre Biographie erleben, wie sie Wünsche und Bedürfnisse ausbilden, Pläne schmieden und Enttäuschungen verarbeiten, gleichsam als „terra incognita“, als „*black box*“ behandeln (cf die ausführliche Kritik bei Holzkamp 1983: 522 ff). Diese „radikale Gegenstandsverkürzung“ (Holzkamp) ist symptomatischerweise nicht ohne Widerspruch geblieben. Parallel zu soziologischen Thematisierungen des Biographieproblems haben sich auch innerhalb der Psychologie Forschungsrichtungen entwickelt, die ausdrücklich an biographietheoretische Fragen anknüpfen. Interessanter als die eher kybernetischen Person-Umwelt-Modellen verpflichtete neuere „*Selbstkonzeptforschung*“ (stellvertretend Filipp 1975, 1978, (ed.) 1979) ist dabei eine Richtung, die sich programmatisch als „*Life-span developmental psychology*“ bezeichnet (cf stellvertretend Baltes/Eckensberger (eds.) 1979). In unterschiedlichen Varianten – etwa auch der „dialektischen Psychologie“ Riegel's ((ed.) 1978, 1980, 1981) oder dem „kognitiven Sozialisationsmodell“ Oerter's (1978,

1979 a, 1979 b) – wird dabei das Problem diskutiert, wie menschliche Entwicklung als „*relationales*“ Gefüge, „als ein Produkt des Zusammenspiels vieler miteinander in Beziehung stehender und sich verändernder Systeme und Subsysteme biologischer, sozialer, kultureller und historischer Art“ (Looft 1979: 358), theoretisch gefaßt werden kann. Trotz des vorläufig geringen Konkretionsgrads (zur Kritik ausführlich Dausien 1983: 68 ff) expliziert dieses Programm zwei Tendenzen, die für den aktuellen Stand biographietheoretischer Fragestellungen allgemein charakteristisch sind:

- 1) Ein Gegenstand wie die biographische Entwicklung kann gleichsam nicht *monodisziplinär* bearbeitet werden. Gerade die ‚Life-span‘-Vertreter diagnostizieren die Notwendigkeit einer Überschreitung enger Fachgrenzen (cf Looft 1979; Riegel 1980 u.a.).
- 2) Die theoretische Lösung, die sich für vergleichbar komplexe Forschungsgegenstände anbietet, scheint ein „*Mehrebenenmodell*“ der Analyse zu sein (cf Oerter et al. 1977: 17 ff; Riegel 1980: 27 ff, 187 ff.).

Beide Konsequenzen sind zunächst hochplausibel. Die Forderung nach Interdisziplinarität legt sich schon deshalb nahe, weil das biographische Thema unterschiedlichste Disziplinen zugleich beschäftigt (s.o.). Ein mehrebenenanalytisches Konzept erscheint unverzichtbar, solange ein umfassendes „Biographie-Paradigma“ nicht existiert (cf auch Kohli 1982: 169). Im übrigen besteht in dieser Frage hohe Affinität zu neueren theoriestrategischen Überlegungen in der Sozialisations- und Bildungsforschung (cf stellvertretend Hurrelmann 1983), nicht zuletzt – wie es scheint – auch in der Weiterbildungsforschung (cf Breloer 1984: 89). Bei näherem Hinsehen allerdings erweist sich besonders die Hoffnung auf konsistente Mehrebenenmodelle als trügerisch. Zwar ist unbestreitbar, daß Gegenstandsbereiche wie „Lebenslauf“, „Entwicklung“ oder „Sozialisation“ prinzipiell unter einer Fülle denkbarer Einzelaspekte analysiert werden können (etwa persönlichkeits-theoretisch, interaktionstheoretisch und gesellschaftstheoretisch). Nur bleibt fragwürdig, ob sich die ebenspezifisch eingesetzten Einzelparadigmen (z.B. Psychoanalyse/Symbolischer Interaktionismus/Systemtheorie, wahlweise auch kognitive Theorien/Ethnomethodologie/Historischer Materialismus) so problemlos miteinander verknüpfen lassen, wie dies Vertreter des Mehrebenenmodells suggerieren (stellvertretend Hurrelmann 1974: 31). Fehlt nämlich eine gewisse paradigmatische *Grundorientierung*, dann läßt sich wenigstens wissenschaftlich nicht mehr entscheiden, „welche Ebenen der Theoriebildung nach welchen Kriterien voneinander abgehoben ... (und) wodurch sie verknüpft, kombiniert, verschränkt usf. werden sollen“ (von Prondczynski 1982: 289). Es wäre immer noch eine weitere Ebene denkbar; und auf jeder einzelnen Etage ließe sich leicht ein „Konkurrenzparadigma“ konstruieren⁵.

Gerade für biographietheoretische Konzepte ist nun nicht die Ausdifferenzierung in „ebenspezifische“ Einzelaspekte von Interesse, sondern die Entwicklung jener paradigmatischen Grundorientierung. Die interdisziplinäre Faszination für das Biographie-Thema resultiert doch offensichtlich aus der Hoffnung, frag-

würdig gewordene disziplinäre Ausdifferenzierungen thematisch zu überwinden und am Fokus des Lebenslaufes und der Lebensgeschichte neu zu orientieren (cf noch einmal Bertaux 1981: 31). Kein Zweifel, dieser Anspruch ist vorläufig allenfalls ein Programm (Kohlt/Robert 1984: 1). Aber es lohnt, ihn zu verfolgen. Im Anschluß werden deshalb einige der avanciertesten Versuche diskutiert, Biographie gleichsam als „Orientierungsparadigma“ zu etablieren.

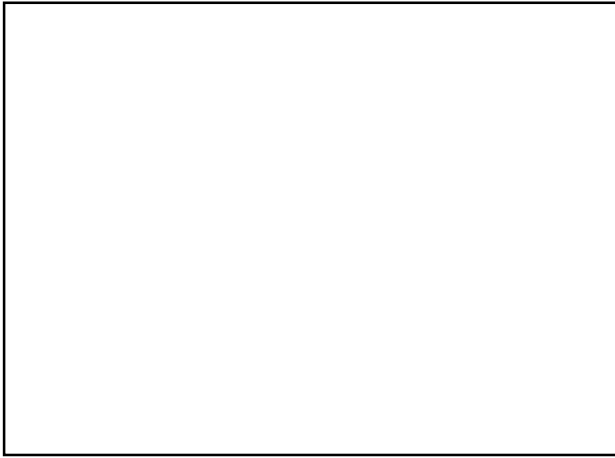
2. Biographie als „Institution“?

Wer sich wissenschaftlich mit Biographien beschäftigt, kann sich – bei aller Vorläufigkeit des Gegenstandes – wenigstens darauf berufen, daß er ein für jedermann einsichtiges Forschungsinteresse verfolgt. Einen „Lebenslauf“ haben alle, auch wenn jener Ausspruch eines unbekanntes Studenten häufig kolportiert worden ist: ‚Von Lebenslauf kann gar nicht die Rede sein – bei mir läuft überhaupt nichts mehr‘. Dabei hat der Student nicht einmal unrecht. Was da vorgeblich für jedermann „läuft“, ist historisch relativ jung und durch die aktuellen Entwicklungen möglicherweise in seiner Substanz bedroht.

Noch zu Beginn des vorigen Jahrhunderts unterlag der „Lebenslauf“ eher dem „Muster der Zufälligkeit“ (Kohli 1983: 135). Niemand konnte mit Sicherheit davon ausgehen, daß er nach einer mehr oder minder glücklichen Kindheit und Jugend, einem erfüllten Erwachsenenleben schließlich eine geruhssame Altersphase erreichen würde. „Der Tod war in der vormodernen Bevölkerungsweise ein Ereignis, das jederzeit eintreten konnte“ (ebd.).

Das Schaubild zeigt exemplarisch, daß seit Mitte des vorigen Jahrhunderts eine dramatische Veränderung der Struktur des „Lebenslaufs“ eingetreten ist. Nicht nur die Lebens*erwartung* hat sich drastisch erhöht; der durchschnittliche Lebenslauf nähert sich zunehmend jener idealen Kurve an, „die von einer natürlichen, d.h. ohne Krankheit erreichbaren Lebensdauer von 85 Jahren (mit einer Standardabweichung von 4 Jahren) ausgeht“ (Kohli 1983: 137). Während die Menschen im vorigen Jahrhundert noch jederzeit damit zu rechnen hatten, aus dem Leben „abberufen“ zu werden (die Sterberate war nach hoher Sterblichkeit im ersten Lebensjahr nahezu konstant), können wir heute mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit erwarten, alt zu werden.

Doch die Prognostizierbarkeit unseres Lebenslaufs bezieht sich keineswegs auf das Überleben allein. Auch bei den typischen Ereignissen des *Familienzyklus* ist eine Normalisierung eingetreten. Noch am Ende des 17. Jahrhunderts war (bei etwa gleichen Durchschnittswerten) die Streuung der *Erstheiratsdaten* dermaßen hoch, daß die heute verbreitete Erwartung einer relativ frühen Erstheirat etwa gleichaltriger Partner eher die Ausnahme blieb (cf Imhoff 1982: 16 f). Dementsprechend waren die Familienzyklen in der Regel kürzer. Interpretationsmuster wie das der „romantischen Liebe“ hatten keine Erfahrungsbasis (cf ebd.: 17).



(Kumulative Überlebenskurve der US-Bevölkerung nach Fries und Crapo; entnommen aus Kohli 1983: 136)

Eine vollständige „Chronologisierung“ des Lebenslaufs, eine „Segregation nach Alter“ (Hareven 1976), ist noch entschieden jünger. Sie hat mit der Etablierung „altersgeschichteter Systeme öffentlicher Rechte und Pflichten“ – vor allem des Schulsystems und des Rentensystems – zu tun (cf Conrad 1982: 77f; Kohli 1983: 138 f). Gerade an der Normalisierung der Altersphase läßt sich dieser Prozeß überzeugend rekonstruieren. Um 1900 erreichte weniger als ein Viertel der erwerbstätigen Männer die gesetzliche Altersgrenze von 70 Jahren. Heute sind es nahezu drei Viertel – eine Zahl, die bei weiterer Verschiebung der Altersgrenze noch zunehmen wird (cf Kohli 1983: 139 f). Das Verbot der Kinderarbeit und die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht gegen Ende des vorigen Jahrhunderts hatten ähnliche Effekte für die Kindheitsphase. Das gesellschaftliche Konstrukt einer „Normalbiographie“ mit Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephasen ist also relativ jung.

Und doch spricht einiges dafür, die scheinbar undramatische „Verzeitlichung“ des Lebenslaufes, ihre während nur eines Jahrhunderts etablierte Normalität für einen sozialgeschichtlichen Strukturwandel ohne Beispiel zu halten. In diesem Prozeß ist etwas mit den Menschen geschehen, was gewöhnlich in den Sozialwissenschaften wenig Aufmerksamkeit findet: Sie sind gezwungen worden, einen beträchtlichen Teil der sie umgebenden „Institutionen“ zu *internalisieren* und sich zugleich neuen Institutionen zu unterwerfen. Das organisierende Prinzip, die „Institution“, an der sich diese Entwicklung kristallisiert, ist der *Lebenslauf*.

Auch diese Feststellung kann man konkretisieren. Noch am Ende des vergangenen Jahrhunderts, als die bürgerliche Autobiographie längst literarisch etabliert war und bereits Arbeiter begannen, ihre Lebensgeschichten nieder-

zuschreiben, war das bäuerliche Tagebuch „annalistisch“ orientiert – auf die zyklischen Zeiten des Jahres bezogen, den Wechsel von Saat und Ernte, Sommer und Winter (cf Hoff-Droste 1981). Die „Geschichte“ beschrieb den Hof und die Haushaltsökonomie, nicht die Individuen. Soziale Integration und soziale Kontrolle waren durch die bäuerliche Lebenswelt gesichert, durch das Nebeneinander von Mensch und Natur, Individuum und Gesellschaft.

Mit einer Durchsetzung der kapitalistischen Arbeitsorganisation wird dieses Nebeneinander zunehmend obsolet. Die naturwüchsige äußere Kontrolle nimmt ab. Integration ist nicht mehr selbstverständlich. An die Stelle tritt ein Verhaltensmuster, das Norbert Elias „Zwang zur Langsicht“ genannt hat (1980, II: 336 ff). Und dieses Verhaltensmuster setzt nicht allein eine neue Form der „Affektregulierung“ voraus (ebd. 338), es verlangt nach einer „Institution“, die sich rational mit den neu entstehenden Strukturen der Arbeitsorganisation und den komplementären Systemen öffentlicher Vorbereitung, Begleitung und Sicherung vermittelt. Diese „Institution“ ist der Lebenslauf, präziser: eine in ihren entscheidenden Ablaufphasen prognostizierbare und unumkehrbar „chronologisierte“ Normalität des individuellen Lebens. Dazu gehört, daß man „gelernt“ hat, bevor man erwerbstätig wird; daß man Geld verdient, bevor man heiratet; gewöhnlich auch, daß man erst heiratet, bevor man Kinder in die Welt setzt; ganz sicher aber: daß man gearbeitet haben muß, um Anspruch auf Rente zu erheben.

Ironischerweise wird nun ausgerechnet zu einem Zeitpunkt, wo der Lebenslauf auch wissenschaftlich als „Institution“ entdeckt wird, der institutionelle Charakter in verschiedener Hinsicht fragwürdig. Die scheinbar etablierten Phasen beginnen „auszufransen“: Kindheit und Jugend werden länger dank eskalierender Lern- und Moratoriumszeiten; auch die Altersphase scheint sich auszuweiten. Und die Aktivitätsphase verliert schon deshalb an Bedeutung, weil sie durch neue Qualifikations- und Bildungsphasen, durch „Familienzeiten“ und Arbeitslosigkeit unterbrochen wird. Gerade an Frauenbiographien, für die im übrigen die Institutionsthese niemals vollständig zutreffend war, läßt sich zeigen, daß der „Zwang zur Langsicht“ hochambivalent ist (cf Becker-Schmidt et al. 1982; Alheit/Dausien 1983). Vergleichbares gilt für die Lebensplanung jugendlicher Arbeitsloser (cf Alheit 1983 b) oder für die Subkultur alternativer „Aussteiger“ (cf Eder 1983). Die Struktur des Lebenslaufs als Institution wird brüchig. Eine makrosoziologische Theorie auf diesem Abstraktionsniveau taugt als „Orientierungsparadigma“ nur bedingt. Sie öffnet zweifellos den Blick für die *Historizität* des gesellschaftlichen Konstrukts „Biographie“. Aber sie gibt nur begrenzten Aufschluß darüber, was Lebensläufe heute tatsächlich für konkrete Menschen bedeuten. Dies leisten nur aktuelle *Lebensgeschichten*. D.h., der Weg zu einem konsistenten „Biographie-Paradigma“ geht wohl über den konkreten Gegenstand: das *erzählte Leben*.

3. Kognitive Figuren autobiographischen Erzählens

...

Nun hat nicht jedes Erzählen im Alltag explizit autobiographischen Charakter (cf Ehlich (ed.) 1980). Wir erzählen einen Witz; oder wir beschreiben den Unfall, den wir vorgestern beobachtet haben. Wir lassen mit unserem Ehepartner den Tag „Revue passieren“. Wir erzählen unserem Analytiker den bedrückenden Traum der letzten Nacht. Dabei scheinen wir zunächst durchaus ohne eine lebensgeschichtliche Perspektive auszukommen. Bei näherem Hinsehen indessen wird transparent, daß jede Rekapitulation selbsterlebter Erfahrungen eine „autobiographische Tiefendimension“ besitzt (cf Schütze 1984:82). Denn jede Erinnerung an ein Erlebnis oder Ereignis, das der Erzählsituation zwangsläufig vorhergehen muß, entspannt nicht nur einen engeren oder weiteren Zeithorizont, es bezieht sich auch auf Veränderungen des „Selbst“ des Erzählers: Ein erinnerenswertes Ereignis hat offensichtlich seine Spuren hinterlassen; es hat sich dem Erzähler eingeprägt und damit die Struktur seiner Erfahrungen – wie stark oder schwach auch immer – *verändert*. „Jedes Stegreiferzählen eigenerlebter Erfahrungen ist auch das Wiedererinnern dieses mehr oder minder unmerklichen Veränderungsprozesses“ (Schütze 1984:82).

Diese Beobachtung hat durchaus theoretische Bedeutung. Habermas weist im Kontext seiner ‚Theorie des kommunikativen Handelns‘ in einer beachtenswerten Randbemerkung auf mögliche Konsequenzen hin:

„Die Erzählpraxis dient ... nicht nur dem trivialen Verständigungsbedarf von Angehörigen, die ihre Zusammenarbeit koordinieren müssen; sie hat auch eine Funktion für das Selbstverständnis der Personen, die ihre Zugehörigkeit zu der Lebenswelt, der sie in ihrer aktuellen Rolle als Kommunikationsteilnehmer angehören, *objektivieren* müssen. Sie können nämlich eine persönliche Identität nur ausbilden, wenn sie erkennen, daß die Sequenz ihrer eigenen Handlungen eine narrativ darstellbare Lebensgeschichte bildet, und eine soziale Identität nur dann, wenn sie erkennen, daß sie über die Teilnahme an Interaktionen ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen aufrechterhalten und dabei in die narrativ darstellbare Geschichte von Kollektiven verstrickt sind“ (1981, II: 206).

Habermas macht hier auf die weitreichenden Folgen aufmerksam, die ein Erzähler zu erwarten hat, wenn er das Erzählschema ratifiziert. Es erscheint allerdings nicht unmittelbar plausibel, daß dieser Prozeß vom Erzähler zwangsläufig auch „objektiviert“ werden müsse. Gerade die zur Ausbildung persönlicher Identität unverzichtbare Bedingung, daß die Abfolge biographischer Aktivitäten sich zu einer „Lebensgeschichte“ verdichtet, muß nicht notwendig „erkannt“, d.h. in jedem Fall bewußt nachvollzogen werden. Wenigstens ebenso einleuchtend ist die Hypothese, daß es sich dabei um eine Art „Basisregel“ der Erfahrungsaufschichtung handelt, über die der Erzähler *intuitiv* verfügt.

Fritz Schütze hat vier solcher Basisregeln aufgedeckt und sie als „kognitive

Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ (1984) präzise beschrieben: „Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehung; Ereignis- und Erfahrungsverkettung; Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse; sowie die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ (Schütze 1984:81).

Biographie- und Ereignisträger

Biographische Erzählungen sind auf die Präsentation des Erzählers als Biographieträger angewiesen. Es ist unmöglich, eine „Lebensgeschichte“ zu erzählen, ohne den Akteur dieser Erzählung vorzustellen, wichtige biographische Interaktionspartner (etwa Eltern, Geschwister, Ehepartner, Kinder) einzuführen und das Beziehungsgeflecht zwischen dem Biographieträger und anderen Ereignisprotagonisten (Familie, Organisationen, Gruppen, soziale Bewegungen etc.) anzudeuten (cf Schütze 1984:84 ff).

So beginnt in unserem Kulturkreis der „Schicksalsfaden der eigenen Lebensgeschichte“ (Schütze) gewöhnlich mit der Schulzeit. Erinnerungen, die vor diesem Zeitpunkt liegen, sind zumeist vereinzelt und häufig „Episoden aus zweiter Hand“. Das könnte bedeuten, daß auch die biographische Binnensicht⁶ sich erst angesichts der *äußeren* sozialen „Prozeduren“ des Lebensablaufs entwickelt. Dafür spricht, daß männliche Erzähler ihre Lebensgeschichte häufig mit ihrer Berufsbiographie identifizieren, während weibliche Erzähler als Biographieträger nicht selten für beträchtliche Phasen ihrer Lebensgeschichte zurücktreten und dem „Ereignisträger“ Familie Platz machen. Auch bei Krankheitsgeschichten oder bei außergewöhnlichen „Karrieren“ scheint der Biographieträger für gewisse Zeiten das „Regiment“ über seinen Lebensablauf an andere soziale Aggregate abtreten zu müssen. Dennoch kommt der biographische Erzähler immer wieder auf sich selbst zurück. Konsistenz- und Identitätssicherung nötigen ihn, besonders an Bruchstellen, beim Beginn neuer Lebensphasen „Bilanz zu ziehen“, prinzipielle „Basisstrategien“ (Schütze) zu explizieren und den „Kern des Erzählgeschehens“ auszuarbeiten. Gerade die Eigenart der „Prozeduren“ scheint die reflexive Sicherung des „Selbst“ auch im unvorbereiteten Rekapitulationsprozeß notwendig zu machen.

Erfahrungs- und Ereigniskette

Gleichwohl ist nach Schütze (1984:88 ff) der Erzähler darauf angewiesen, neben der Präsentation seiner selbst und anderer wichtiger Akteure seiner Biographie auch spezifische „*Verknüpfungsformen*“ zu wählen, die sich zu übergreifenden Prozeßabläufen verdichten (cf ebd.:88). Von besonderer theoretischer Relevanz sind bei Schütze vier „Erfahrungshaltungen“ gegenüber lebensgeschichtlichen Prozessen, die als die „systematischen elementaren Aggregatzustände der Verknüpfungen der Ereigniserfahrungen“ (ebd.:93) bezeichnet werden können (cf bereits Schütze 1981):

(1) biographische Handlungsschemata,

(2) institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte,

(3) Verlaufskurven und

(4) Wandlungsprozesse (cf Schütze 1984:92).

(ad 1) Die „handlungsschematische Prozeßstruktur des Lebensablaufs“ umfaßt nach Schütze vor allem die lebensgeschichtlichen Verlaufsformen mit „intentionalem Aktivitätscharakter“ (1981:70 ff); all diejenigen biographischen Abläufe also, die vom Biographieträger geplant und im Rahmen gewisser Handlungsspielräume auch vorangetrieben werden. Beispiele für solche Handlungsschemata sind biographische Entwürfe, Initiativen zur Änderung einer Lebenssituation wie das sprichwörtliche Beispiel von der Entscheidung, das Rauchen aufzugeben; aber auch die Definition gewisser biographischer Zeiträume (etwa der Bundeswehrzeit oder eines Freisemesters) zu „time-off-Phasen“, also zu Zeiten erklärter biographischer *Irrelevanz*. Solche handlungsschematischen Prozeßstrukturen sind nicht immer mit Erfolg durchzusetzen. Sie scheitern an der gegenläufigen „Logik“ anderer Prozeßstrukturen.

(ad 2) Zu den „institutionalisierten Ablaufmustern und -erwartungen des Lebensablaufs“ rechnet Schütze etablierte gesamtgesellschaftliche oder auch bereichsspezifische Steuerungsmuster (cf 1981: 67 ff). Dazu gehört das traditionale „Prozediertwerden“ durch den Familienzyklus ebenso wie einige markante professionelle Prozeduren (etwa die Berufsausbildung, die Therapie einer schweren Krankheit oder ein langfristiger Resozialisierungsprozeß). Im Unterschied zur handlungsschematischen Prozeßstruktur liegt hier gleichsam den in Rede stehenden Phasen des Lebensablaufs ein „*Erwartungsfahrplan*“ zugrunde (cf auch Schütze 1984:92).

(ad 3) Verlaufskurven sind bei Schütze mit „*Erleidensprozessen*“ weitgehend identisch (cf 1981: 88 ff). Sie bezeichnen vor allem biographische Abläufe, in denen der Biographieträger sukzessive den Verlust intentionaler Handlungsfähigkeit erfährt und schließlich die Kontrolle über seine Biographie verliert. Solche Symptome zeigen sich vor allem beim Eintreten schwerer Krankheiten, in Alkoholikerkarrieren, aber auch beim Auftreten von Arbeitslosigkeit. Lebensabläufe geraten ins „Trudeln“ und brechen schließlich in sich zusammen (cf. 1981:99 f). In solchen „Höhepunktskrisen“ ist die absolute Kontrastierung intentionaler Aktivitätsorientierung erreicht.

(ad 4) Von biographischen „Wandlungsprozessen“ spricht Schütze, wenn in der „Innenwelt“ des Biographieträgers eine überraschende Umorganisation handlungsschematischer Aktivitäten notwendig wird (cf 1984: 92). Dies geschieht bei der „lebensgeschichtlichen Entfaltung von Kreativitätspotentialen der Selbstidentität“ ebenso wie z.B. nach einem „Zusammenbruch der biographischen Orientierung“ (cf 1981:103 f).

Auf *Erfahrungsmodalitäten* greift der biographische Erzähler zurück, wenn er die Prozeßstruktur seiner Lebensgeschichte rekapitulierend „in Gang setzt“. Dabei muß nicht notwendig nur eine der zur Verfügung stehenden Erfahrungshaltungen dominant sein. Die Strukturierung der narrativen Rekapitulation durch Markierer und „Rahmenschaltelemente“ ermöglicht dem Erzähler den Wech-

sel von jeweils vorherrschenden Erfahrungsmodalitäten, die Segmentierung von narrativen Ober- und Untereinheiten (Suprasegmenten und Erzählsegmenten), die Verknüpfung zu Erzähllinien, schließlich die Herausarbeitung und Variation von dominanten Erzähllinien (cf Schütze 1984:97 f). Auch der Einschub „theoretisch-argumentativer Kommentare“, von nicht-narrativen Evaluationen oder Bilanzierungen kann als Gestaltungselement der Erfahrungsverknüpfung verwendet werden.

Soziale Rahmen

Als dritte kognitive Figur autobiographischen Stegreiferzählens registriert Schütze „Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten“ (1984:98 ff). Damit sind ausdrücklich nicht soziale Prozesse gemeint, deren „intentionale Adressierung“ dem Erzähler unmöglich ist, weil sie sich gleichsam als „heteronome Systembedingungen lebensgeschichtlichen Handelns und Erleidens“ seinem Vorstellungshorizont entziehen (ebd.:99; im Original teilweise kursiv!). Vielmehr geht es um die Darstellung „sozialer Rahmen“, in die der Biographieträger seine Rekapitulation „einlagern“ muß, will er ihr Plausibilität sichern. Deshalb treten solche Darstellungen bevorzugt in der Anfangsphase biographischer Stegreiferzählungen, aber auch bei „Ereignis- und Erlebnishöhepunkten“ und vor allem beim „Wechsel“ dominanter Prozeßstrukturen des Lebensablaufs auf (cf ebd.:99 f).

Gesamtgestalt der Lebensgeschichte

Jeder biographische Erzähler ist gehalten, neben der Selbsteinführung, der Verknüpfung bestimmter Ablaufmuster und der Charakterisierung sozialer Rahmen eine Gesamtgestalt seiner Lebensgeschichte zu präsentieren, die die heterogene „Gemengelage“ von Erfahrungen und Ereignissen, von konkurrierenden Prozeßstrukturen und entsprechenden „Erzähllinien“ zu einer „biographischen *Gesamtformung*“ zusammenfügt (cf Schütze 1984:102 ff). Auf diesen Gestaltungszwang verweisen „Erzählpräambeln“ zu Beginn vieler autobiographischer Stegreiferzählungen, die mit bilanzierenden „Kodaphasen“ in relevanten „Rahmenschaltungen“ der Erzählung und in aller Regel am Ende einer narrativen Rekapitulation korrespondieren (cf ebd.: 102 f). Der Erzähler erinnert eben nicht allein seinen *Lebensablauf*; er vermittelt auch eine gewisse „*Moral*“ seiner Lebensgeschichte. Er wählt einen spezifischen Aspekt „autobiographischer Thematisierung“, der unverwechselbar und interessant zugleich ist. Dabei „organisiert“ er die dominanten Erzähllinien der autobiographischen Erinnerung, schafft Hierarchien und Konkurrenzen, entwickelt gelegentlich auch dilemmatische Vermeidungsstrategien, die es ihm verunmöglichen, „*Identität*“ überhaupt noch zu formulieren (cf ebd.: 107 f). In jedem Falle greift er auf die kognitive Figur der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte zurück.

Schütze zieht aus der Präsentation seiner kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens Konsequenzen für die methodologische Anlage

von Biographieanalysen (cf 1984:108 ff). Das Zusammenwirken dieses kognitiven Bezugssystems mit den Zugzwängen des Erzählens (s.o.) – so seine These – hat eine ‚formale Geordnetheit‘ der Erzählung zur Folge, an die der soziologische Interpret grundsätzlich anknüpfen kann:

- Autobiographische Erzählungen zeichnen sich durch eine „Segmentierung des Erinnerungs- und Darstellungsstroms in Erzähleinheiten“ aus (1984:108). Der biographische Erzähler rekapituliert gleichsam nicht „ohne Punkt und Komma“. Er markiert Endpunkte einer Erfahrungseinheit und exponiert den Beginn einer neuen. Er gruppiert zusammengehörige Segmente zu Suprasegmenten und macht damit das In-Gang-Kommen oder den Wechsel von Prozeßstrukturen seines Lebensablaufs plausibel.
- Der autobiographische Erzähler gewichtet sein Erzählmaterial. Er unterscheidet zwischen dominanten und rezessiven Erzähllinien, zwischen thematisch zentralen und weniger relevanten Einheiten (z.B. Seiten- oder Hintergrundkonstruktionen).
- Jede autobiographische Stegreiferzählung enthält neben strikt narrativen Rekapitulationsformen auch „höherprädikative Charakterisierungen“ der Ankündigung und Ergebnissicherung – evaluative und bilanzierende Teile der Erzählung, ohne die notwendige thematische Fokussierungen und Hierarchisierungen nicht transparent würden.
- Der autobiographische Erzähler bringt schließlich „die Veränderung des Selbst“ zur Geltung. Er beurteilt und bewertet zwangsläufig die Stadien seines Lebensablaufs unter der Perspektive der in der Erzählsituation dominanten Prozeßstrukturen. Diese scheinbare „Verzerrung“ der biographischen Erinnerung (cf Osterland 1983) ist freilich nicht bloßer Subjektivismus. Auch die aktuellen biographischen Prozeßstrukturen sind ja das Resultat biographischer Erfahrungsaufschichtung und deshalb bis zu einem gewissen Grad „objektive“ Dokumente des konkreten Lebensablaufs (cf auch Schütze 1984:110).

Solche gelegentlich als „überdifferenziert“ wahrgenommenen Beschreibungen in den Arbeiten Fritz Schützes haben indessen nicht nur zu einem breiten Fundus beachtenswerter empirischer Studien geführt (stellvertretend Hermanns 1982; Riemann 1983 u.a.); sie haben in gewisser Weise sogar „schulbildend“ gewirkt. Die keineswegs nur ironisch gemeinte Verwendung des Etiketts „Kasseler Schule“ (cf Bude 1984b:1) bezieht sich unterdessen auf eine kaum mehr eingrenzbar Bezugsguppe von mehr oder weniger professionellen Forschungsansätzen, die mindestens in der Hochwertung des „narrativen Interviews“ eine gemeinsame Basis haben.

Schützes Arbeiten werden dabei gelegentlich als bloß methodisch-technische Instruktionen mißverstanden (cf Alheit 1984a:4). Doch es wäre zweifellos falsch, seine theoretischen Ambitionen zu unterschätzen⁷. Heinz Bude hat – nicht ohne polemischen Unterton – in der Sequenz der Schützeschen Arbeiten eine „Fundamentalisierung der Artikulationsform der Erzählung“ ausgemacht (1984b:2). Tatsächlich verfolgen seine jüngeren theoretischen Studien wenigstens indi-

rekt das Konzept, die kognitive Organisation selbsterlebter Erfahrungen in autobiographischen Stegreiferzählungen als „interaktions- und entwicklungslogische Prinzipien“ der Welt- und Selbstthematisierung zu begründen (cf 1984:115, Anm.1b). Das wäre zweifellos ein Programm von beträchtlicher Reichweite. Schütze selbst ist offenbar zuversichtlich, wenn er nicht nur konstatiert, „daß allem Stegreiferzählen eine autobiographische Komponente“ innewohne, sondern die „elementaren Ordnungsprinzipien der autobiographischen Erfahrungskapitulation“ auch dem *aktuellen* Erleben zuschreibt (1984:82 f).

Daß jede Erzählhandlung eine „biographische Tiefendimension“ besitzt, ist an und für sich noch keine schwerwiegende Hypothese. Erzählen ist eine Sonderform konstativer Rede (cf Habermas 1981, II:206) und dient gewöhnlich nicht nur der Verständigung zwischen Interaktionspartnern, sondern auch der Selbstpräsentation und damit wenigstens der impliziten „Selbstverständigung“ des Erzählers (s.o.). Was jemand auswählt aus der denkbaren Fülle des Erzählbaren, das hat nicht nur mit der Interaktionssituation und den sich durchsetzenden Relevanzstrukturen zu tun, sondern auch mit dem Erzähler selbst und mit der Eigenart der autobiographischen Erfahrungen, die er gemacht hat. Auch die Konstatierung lebensgeschichtlicher Tiefendimensionen im Alltagsleben ist keine „revolutionäre“ Behauptung. Schütz/Luckmann haben plausibel jede „gegenwärtige Situation“ als „biographisch artikuliert“ bezeichnet (1979:146). Denn sie sei als „Resultat“ von vorhergehenden Situationen zu begreifen; und das soziale Wissen, das für ihre Bewältigung zur Verfügung stehe, sei „einzigartig“ unter dem Aspekt seiner spezifisch biographischen Sedimentierung.

Weitreichender jedoch ist Schützes These, „daß Stegreiferzählungen selbsterlebter Erfahrungen sich einer zureichenden sozialwissenschaftlichen Analyse entziehen, wenn ihrer autobiographischen Komponente nicht systematisch Rechnung getragen wird“ (1984:82). Das bedeutet konsequent, daß in jeder aktuellen Erzählhandlung „Ordnungsstrukturen“ in Kraft treten müssen, die nicht durch den Anlaß der Erzählung selbst, sondern durch die autobiographische Erfahrungsaufschichtung repräsentiert sind: Wirklichkeit – heißt das – ist für jeden Alltagserzähler zuallererst *biographisch* „konstruiert“.

Diese „biographische Konstruktion der Wirklichkeit“ überspringt gewissermaßen das hermeneutische Problem, die Beziehung zwischen ‚life course‘ und ‚life record‘ aufzuklären. Schütze unterstellt eine schlichte „Homologie“ zwischen „lebensgeschichtlichem Erfahrungsstrom“ und „aktuellem Erzählstrom“ (1984:78) und entgeht so der Frage nach den strukturellen *Konstitutionsbedingungen* biographischer Rekapitulation.

Am Beispiel der kognitiven Figur ‚Situationen, Lebensmilieus, soziale Welten‘ (s.o.) konzidiert er immerhin, daß es „Bedingungsgefüge für soziale Prozesse“ gebe, die der biographische Erzähler „nicht intentional adressieren“ könne, die gleichsam „als heteronome Systembedingungen lebensgeschichtlichen Handelns und Erleidens“ unthematisiert bleiben (1984:99).

Die Konzentration auf das „intentional Adressierbare“ in biographischen Er-

fahrungsrekapitulationen steht freilich in der Gefahr, Lebensläufe in Lebensgeschichten aufgehen zu lassen. Nicht daß die narrative Erinnerung – wie Osterland polemisch eingewandt hat – zwangsläufig zur „Ontologisierung des Selbst“ oder zur „Mythologie“ werden müßte (1983:285), nur führt die unkritische Verknüpfung sozialwissenschaftlicher Analyse mit der Binnensicht des Biographieträgers ihrerseits zu einer systematischen Ausblendung all derjenigen Konstitutionsbedingungen der Biographie, die schon deshalb nicht erzählt werden, weil sie nicht erzählens- und erinnerenswert sind.

Schütze trifft hier ein Aspekt jener Kritik, die nicht zu Unrecht gegen verschiedene Varianten der „verstehenden Soziologie“ gerichtet worden ist: der Vorwurf der „*hermeneutischen Idealisierung*“ des lebensweltlichen Sprechers (cf Habermas 1981, II:223 ff). Selbst wenn er keineswegs nur auf das vordergründig Intendierte in autobiographischen Stegreiferzählungen eingeht, sondern eine ganze Palette sozial vorkonstituierter Interaktionsregeln aufdeckt, bleibt gleichsam die „Grammatik“ der *Wirklichkeitsrekonstruktion* sein Thema – so wie sie der autobiographische Erzähler in einer „natürlichen“ Erfahrungsrekapitulation vornimmt.

4. Biographische Materialien als „soziologische Datentexte“

Ein – auf den ersten Blick – geradezu gegenläufiges Anliegen verfolgen die Vertreter der sogenannten „objektiven Hermeneutik“. Sie beanspruchen nämlich, in dokumentierten Interaktionsszenen (cf Oevermann et al. 1979: bes. 354 - 366) oder auch in biographischen Erzählungen (cf Oevermann et al. 1980:15 - 69) nicht allein den *Modus* der Wirklichkeitsrekonstruktion, sondern die Strukturen dieser Wirklichkeit selbst aufzudecken. Dabei unterscheiden sie strikt zwischen „zwei grundsätzlich verschiedenen Realitätsebenen“: zwischen dem subjektiv vermeinten Sinn der Akteure und einer „latenten Sinnstruktur“, die gleichsam „unbewußt“ hinter dem Rücken der Subjekte wirksam werde (cf Oevermann et al. 1979: 368).

Diese Differenzierung erscheint zunächst durchaus plausibel, wenn man mit Oevermann und Mitarbeitern – auf Mead zurückgreifend – von der sozialen Konstitution von Bedeutungen ausgeht – einem System objektiver „Sinnlatenzen“, das dem jeweils subjektiv gemeinten Sinn einer konkreten Interaktion immer schon vorhergeht (ebd.: 380 f). Aber jenen verborgenen Sinnstrukturen soll darüber hinaus eine „Realität sui generis“ zugehören, die als solche Gegenstand soziologischer Analyse sein kann. Wie beim Unbewußten in der Psychoanalyse, wie im Begriff des „sozialen Unbewußten“ bei Levi-Strauss, wie bei Chomskys Kompetenztheorem wird unterhalb der sozialen Oberflächenerscheinung noch eine Wirklichkeit – genau besehen: *die* Wirklichkeit – konstatiert, deren Aufdeckung erst soziale Prozesse verstehbar mache.

Nun ist die Unterscheidung von „Wesen“ und „Erscheinung“ wahrlich nicht neu. Originell an der Oevermannschen Variante ist die Tatsache, daß er in der Manier

strukturalistischer Theorien jene „eigentliche“ Realität der objektiven Bedeutungsstrukturen und Sinnlatenzen mit der Realität der kontingenten Interaktionen konkreter Menschen im Modell des *Textes* vermittelt sieht. Die strukturelle Ebene ist gleichsam die „Grammatik“ sozialer Wirklichkeit; die kontingenten Aktionen sind dagegen nur subjektive „Lesarten“ der objektiven Struktur.

Es ist ganz zweifellos erstaunlich – und von Vertretern der „objektiven Hermeneutik“ vielfach demonstriert worden –, zu welch überraschenden Ergebnissen der Interpret gelangen kann, wenn er sich jene Prämissen zu eigen macht. Andererseits sind gerade die überzeugendsten Interpretationsbeispiele von gelungener, aber gleichwohl „verkappter Psychoanalyse“ (Oevermann et al.) nur schwer zu unterscheiden. Dies könnte daran liegen, daß der Ansatz seine eigentliche Nagelprobe noch vor sich hat: Wenn die soziale Konstitution der Wirklichkeit durch eine „objektive Textur“ repräsentiert wird, wenn suggeriert wird, daß diese Textur durch unterschiedliche „subjektive Lesarten“ hindurch aufgedeckt werden könne, dann gehört zu den zentralen Merkmalen latenter Sinnstrukturen, daß sie (relativ) *invariant* sind.

Solche Invarianz läßt sich freilich bis auf weiteres nur postulieren. Im fast schon klassischen Oevermannschen Beispiel mit der „Hamburger-Szene“, in welcher der Vater über das Sprachspiel von Lob und Anerkennung vorgeblich einen strukturellen Konflikt mit der Mutter ausagiert (Oevermann et al. 1979:354 ff), bliebe zu fragen, ob sich das analysierte Konfliktmuster zwischen Vater und Mutter – einmal installiert – tatsächlich in alle Ewigkeit reproduzieren muß. Heinz Bude hat in seiner bemerkenswerten Kritik der „objektiven Hermeneutik“ ein aufschlußreiches Szenario angeboten: „Im Laufe der Zeit ändern sich die Lebensumstände einer Familie und sie wird mit unerwartet auftretenden Problemen konfrontiert, auf die sie sich irgendwie einstellen muß: Der Vater steigt in eine höhere Position im Beruf auf, der mittlere Sohn bleibt in der Schule sitzen, die Mutter lernt, als sie eine Halbtagsstelle annimmt, neue Leute kennen, die 17jährige Tochter will plötzlich heiraten, Vater und Mutter merken in der Lebensmitte, daß sie langsam älter werden usw.“ (1982:139).

Die Vorstellung, daß in solchen Prozessen eine tiefenstrukturelle „Grammatik“ sozialer Interaktion vollständig gleich geblieben sei und nur die subjektiven Lesarten der Interaktionsteilnehmer sich verändert haben, erscheint mindestens befremdlich. Welchen Stellenwert hätte dann „Geschichte“ oder vollends „Lebensgeschichte“? Wären beide mehr als die Summe variabler subjektiver „Lesarten“ einer invarianten Textur, also die Summe von Irrtümern?

Die „objektive Hermeneutik“ ist für eine Aufklärung der Beziehung von Lebenslauf und Lebensgeschichte deshalb ungeeignet, weil sie an *beiden* im Grunde nicht interessiert ist: Die biographische Erzählung ist allenfalls als Basismaterial für objektive Texturen von Interesse, nicht aber in ihrer Eigenart als subjektive Konstruktion der Wirklichkeit. Und Lebensläufe gehören zu einer Klasse der Realität (nämlich dem beobachtbaren Verhalten), die die „objektive Hermeneutik“ ihrem Selbstverständnis nach ignorieren kann (cf Oever-

mann et al. 1979:381).

Hier kommt freilich eine ganz andere Form der „hermeneutischen Idealisierung“ in den Blick als die oben diskutierte. Die Unterstellung, daß der „objektive Hermeneut“ latente Sinnstrukturen sozialer Wirklichkeit aufdecken könne, die dem gewöhnlichen sozialen Akteur verborgen bleiben, setzt voraus, daß er sich in der Interpretationssituation von den aktuellen Geltungsansprüchen des infragestehenden Textes dispensieren kann. Das erscheint – wie Habermas (1981, I:167 ff) sehr plausibel gezeigt hat – äußerst fragwürdig. Da die objektive Bedeutungsstruktur eine „Realität sui generis“ sein soll und aus den subjektiven Intentionen erst „herausgeschält“ werden muß, ist grundsätzlich auch für den „objektiven Hermeneuten“ eine „performative“ – also einführend-teilnehmende – Einstellung zum Text Voraussetzung. Ein wenig banaler gesagt: Auch der „objektive Hermeneut“ muß wissen, was die Leute wollen, wenn er herausbekommen will, was sie „wirklich“ beabsichtigen. Dabei begibt er sich jedoch notgedrungen in die gleichen Aporien, in denen auch die Akteure seiner Texte stecken. Auch er verfügt dann konsequent zunächst nur über subjektive Lesarten der objektiven Bedeutungsstruktur. Ein „Ausweg“ aus diesem Dilemma ist schließlich die heuristische Unterstellung einer methodologisch gesicherten Immunität. Oevermann und Mitarbeiter formulieren: „Wir interpretieren ... die Interaktionstexte (einer) Person und *unterstellen* dabei, daß sie eine von den ursprünglichen Intentionen des ‚Sprechers‘ unabhängige, abgelöste Bedeutung tragen, in der das Subjekt sich verrät“ (1979:383; Hervorhebung P.A.).

Diese Interpretationsdisposition ist allerdings für biographische Erzählungen folgenreich. Die methodologische „Falle“, in die der Erzähler zwangsläufig tappen muß, ist schwerwiegend: was immer er erzählt, wie immer er die Einzigartigkeit seines Lebens darstellen wird, er muß sich „verraten“. Der von ihm produzierte Text ist nur Verweis auf eine tiefer liegende objektive Sinnstruktur. Die freilich wäre auch in anderen Interaktionstexten auffindbar. Biographische Erzählungen haben hier keinen Sonderstatus. Trotz dieser Kritik bleibt an der strukturalistischen Variante der Interpretation von biographischen Erzählungen ein Aspekt bedenkenswert: die schlichte Beobachtung, daß die „Lebensgeschichten“ als solche mit der Realität des „Lebens“ nicht umstandslos identifiziert werden können. Die bei Schütze problematisierte „Homologie-These“ wird hier ein weiteres Mal infrage gestellt.

Es ist eine triviale Erfahrung, die jedermann in seinem Alltag macht, daß die „Lebensideologien“, die wir uns konstruieren, nicht dasselbe sind wie die realen „Lebenskonstruktionen“, die uns selbst nur hier und da hinter den wirklichen Abläufen unserer Biographie bewußt werden. Gemeint sind damit jene nicht-intentional gesteuerten, aber doch irgendwie akzeptierten Grenzen unseres biographischen Aktivitätspotentials, die sich schließlich zu der Überzeugung verdichten, daß in unserem Leben auf bestimmte Weise alles mit allem zusammenhängt, daß das eine auf das andere folgt usf. ...⁸

Hinter dieser Überlegung verbirgt sich ein methodologischer Aspekt. Wirklichkeit

ist – implizit – auch für den biographischen Erzähler immer mehr als nur individuelle Wirklichkeit. Jede Biographie wird in einem „Erfahrungsmilieu“ angesiedelt, das bestimmte Strukturen aufweist, die nicht notwendig identisch sind mit den Intentionen, die Biographieträger offen oder heimlich für den Fortgang ihres Lebenslaufs hegen. Solche „Strukturen“ können klassenspezifische Profilierung haben oder die „typischen“ Erwartungsmuster einer Geschlechtsrolle⁹. Sie können aber auch durch die herausragenden Ereignisse der Zeitgeschichte geprägt sein. Die umgangssprachliche Rede von der „Kriegs“- oder „Nachkriegsgeneration“ ist hier ein Indiz. Albrecht Lehmann hat in diesem Zusammenhang von „Leitlinien des lebensgeschichtlichen Erzählens“ gesprochen (cf. 1983: 17 ff); und er bezieht sich dabei auf erfahrungstypische Gestaltungsmittel für die biographische „Großerzählung“ – etwa die „Lohn-Konsum-Leitlinie“ bei Arbeitern. Entscheidend ist allerdings, daß solche „Strukturen“ nicht invariant sind, sondern sich mit den gesellschaftlichen Bedingungen verändern.

5. Methodologische Grenzen der relevantesten Interpretationsverfahren

Versuchen wir, die bisherigen methodologischen Überlegungen noch einmal zusammenzufassen, so wird deutlich, daß sich die Interpretation von „Lebensgeschichten“, wo sie sich überhaupt auf ihren methodologischen Sonderstatus besinnt, vorläufig zwischen zwei gegensätzlichen Polen bewegt: der Gefahr der Identifikation von ‚life course‘ und ‚life record‘ zugunsten der erzählten Lebensgeschichte und der Diskreditierung biographischer Erzählung zur bloß subjektiven Lesart einer invarianten Sinnstruktur.

Schütze teilt mit der phänomenologischen Tradition das Interesse an der Binnenperspektive des Erzählers und an den ihr vorhergehenden Entfaltungsregeln. Es gelingt ihm dabei auf überzeugende Weise, bestimmte *Konstruktionsprinzipien* autobiographischen Stegreiferzählens offenzulegen, denen sich Erzähler unseres Kulturkreises jedenfalls nicht beliebig entziehen können. Die Konzentration auf diese formalen Konstruktionsprinzipien könnte freilich den Blick auf zentrale *Konstitutionsbedingungen* verstellen, die bei Schütze als „heteronome Systembedingungen“ ausgeblendet werden.

Oevermann interessiert – mit Rückgriff auf strukturalistische Theorietraditionen – gerade die *Konstitutionsebene* latenter Sinn- und objektiver Bedeutungsstrukturen, als deren bloße „Lesarten“ subjektive Bedeutungen und Intentionen erscheinen. Bei diesem Ansatz besteht offensichtlich nicht nur die Gefahr, den selbständigen Status *biographischer* Konstruktionsprinzipien zu ignorieren. Auch für ihn bleibt die in Schützes Ansatz monierte Konstitutionsfrage durchaus ungelöst. Selbst wenn die Beziehung zwischen objektiven Bedeutungsstrukturen und subjektiven Intentionen als gegeben hingenommen würde, bliebe die Frage bestehen, wie jene objektiven Sinnstrukturen denn ihrerseits generiert werden.

Das bedeutet durchaus nicht die Einleitung eines kausalen Regresses. Es ist eine ganz praktische Frage. Wann und vor allem wodurch z.B. ist – um das Oevermannsche Forschungsfeld zu assoziieren – ein Konfliktmuster zwischen Ehepartnern entstanden, das sich – einmal in Kraft – künftig auch gegen die Intention der Betroffenen durchsetzen wird? Stellt man nämlich das vermeintlich abstrakte hermeneutische Problem in den Kontext konkreter Forschungsinteressen, wird sogleich plausibel, daß die Konstitutionsfrage kein Scheinproblem ist: Ein biographietheoretisch ambitionierter Familientherapeut könnte beispielsweise aus dem „Gründungskontext“ jenes Konfliktmusters – wenn er sich eruieren ließe – die Prognose einer möglichen Revision und eine passende Therapie ableiten. Ein sozialgeschichtlich orientierter Sozialwissenschaftler würde womöglich das Konfliktmuster auf spezifische Nachkriegskonstellationen zurückführen und es als Typus einer kohortenspezifischen „Lebenskonstruktion“ (Bude) interpretieren. Ein an klassenspezifischen Milieus und Lebenswelten interessierter Soziologe könnte vielleicht sozialstrukturell eindeutige materielle Beeinträchtigungen identifizieren, die zwangsläufig jenes Konfliktmuster verursacht haben. Eine feministische Wissenschaftlerin würde vielleicht die kapitalistische Ausprägung des „Patriarchats“ dafür verantwortlich machen.

Der Familientherapeut wird dabei vermutlich schon deshalb keine hohe Affinität zur „objektiven Hermeneutik“ haben, weil deren Einsichten seine professionellen Handlungsmöglichkeiten erheblich einschränken¹⁰. Der Sozialhistoriker könnte – heuristisch – damit arbeiten, würde freilich – wenn er sich für überzeugende Typisierungen interessierte – den ahistorisch-strukturellen Charakter jenes Konfliktmusters relativieren müssen. Der klassentheoretisch orientierte Soziologe käme in das Dilemma, Klassenkonstitution und Bewußtseinskonstitution trennen zu müssen. Und die Feministin könnte allenfalls gewisse agitatorische Vorteile aus dem Invarianz-Postulat ziehen. Alles in allem käme die „objektive Hermeneutik“ schlecht davon. Und das läge nicht einmal an ihrer theoretischen Inkonsistenz, sondern an forschungspraktischen Fragen.

Es ist das Verdienst von Jürgen Habermas, die Differenzierung hermeneutischer Kunstfertigkeit und hermeneutischer Theorie noch einmal bewußt gemacht zu haben (cf 1971:120 f). „Hermeneutik (ist) als Kunstlehre entstanden, die ein natürliches Vermögen methodisch in Zucht“ nimmt und kultiviert (ebd.: 120). Auf dieses „natürliche Vermögen“ beziehen sich der Therapeut, der Sozialhistoriker, der Soziologe und die Feministin zunächst, wenn sie ihr Forschungsmaterial betrachten. Und die methodische Zucht, unter der sie ihre Auslegung betreiben, ist den Geltungsansprüchen des Materials und ihrem eigenen Interesse verpflichtet – noch keiner Theorie.

In diesem Status befindet sich gegenwärtig die Biographieforschung. Sie besteht aus einer Reihe hochinteressanter „Kunstlehren“ im Spannungsfeld zwischen dem narrationsstrukturellen Ansatz Fritz Schützes und Oevermanns „objektiver Hermeneutik“. Vorläufig wäre es verfrüht, die Leistungen des einen oder

anderen Interpretationsansatzes eindeutig zu favorisieren. Beide Ansätze haben unbestreitbare Verdienste für die Weiterentwicklung methodologischer Standards in der Biographieforschung. Beide haben freilich, wie ich zu zeigen versuchte, auch ihre Grenzen. Die Relevanz biographisch orientierter Forschungen, namentlich die Bedeutung einer Interpretation *erzählter Lebensgeschichten*, liegt eher auf pragmatischer Ebene. Und genau auf dieser Ebene liegt ihre Funktion für die Erwachsenenbildung.

...

Anmerkungen

- 1 Man könnte in diesem Zusammenhang noch auf die kurze Konjunktur der vor allem von Paul Göhre herausgegebenen Arbeiterbiographien (etwa Fischer 1903; Bromme 1905; Holek 1909; Rehbein 1911; vor allem Adelheid Popp 1909) zu Beginn des Jahrhunderts verweisen.
- 2 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Standards biographie-theoretischer Textinterpretation erfolgt im vierten Abschnitt dieses Beitrags.
- 3 Mit dieser These, die für die Erwachsenenbildung besonders relevant sein dürfte, befaßt sich der folgende Abschnitt dieses Beitrags.
- 4 Für diese Annahme spricht auch die besondere Bedeutung biographie-theoretischer Fragen in der *Frauenforschung*, die gewissermaßen quer zu den genannten Disziplinen liegt (cf stellvertretend Eckart et al. 1979; Becker-Schmidt et al. 1983; Frauenoffensive 1982 u.a.).
- 5 In diesem Zusammenhang ist die ausführliche kritische Auseinandersetzung von Prondczynski's mit Hurrelmann (1982: 289 – 293) wirklich lesenswert.
- 6 wie bereits der sozial „institutionalisierte“ Durchschnittslebenslauf (cf Teil 2)
- 7 Das jedenfalls könnte die Vorbemerkung zu Schützes Studie „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs“ (1981:67) nahelegen.
- 8 Auf ein vergleichbares Alltagskonzept scheint Budes Begriff der „Lebenskonstruktion“ zu bauen (cf 1984a: 11 ff). Freilich bleibt Bude stärker der Oevermannschen Konzeption verbunden, wenn er die „Gestaltungslogik subjektiver Lebensäußerungen“ einem strukturalistisch entliehenen Sinn-Begriff unterordnet, der materielle Konstitutionsprinzipien ausblendet.
- 9 Es ist in jüngster Zeit zu Recht auf den besonderen Charakter von *Frauenbiographien* hingewiesen worden; und es ist durchaus nicht zufällig, daß sich nicht allein in der Soziologie eine Unterdisziplin „Frauenforschung“ mit völlig eigenständiger Methodologie zu etablieren beginnt.
- 10 ausgenommen vielleicht familientherapeutische Ansätze, die sich auf systemtheoretische Modelle und die Watzlawicksche Kommunikationstheorie berufen (etwa Mara Selvini-Palazzoli u.a.)

Literatur

- Alheit, P. (1982): Alltagszeit und Lebenszeit in biographischen Thematisierungen. Anmerkungen zur soziologischen Bedeutung der Zeit. Arbeitspapiere des Forschungsprojekts „Arbeiterbiographien“, Bd. 5, Bremen: Universität Bremen
- Alheit, P. (1982): Neue Aspekte der „biographischen Methode“. Interdisziplinäre Tendenzen und eine qualitativ-politische Wende der Sozialforschung, Arbeitspapiere des Forschungsprojekts „Arbeiterbiographien“, Heft 1, Bremen: Universität Bremen
- Alheit, P. (1983): „Lebensweltorientierung“ – Symptom einer Krise in der Weiterbildung?, in: Schlutz, E. (ed.), *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 155-167
- Alheit, P. (1983 a): Alltagsleben. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen „Restphänomens“, Frankfurt und New York: Campus
- Alheit, P. (1983 b): Zur sozialen Biographie jugendlicher Arbeitsloser. Eine Untersuchung zur Relevanz der Arbeitslosigkeit für die autobiographische Planung von Jugendlichen, Bremen: DFG Projektantrag
- Alheit, P. (1984a): Wirklichkeitsrekonstruktion und Wirklichkeitskonstitution in biographischen Verläufen. Interpretative Soziologie und politische Praxis. Vortrag auf dem 22. Deutschen Soziologentag in Dortmund (im Erscheinen)
- Alheit, P. (1984b): Kollektive Erinnerungsmuster in proletarischen Lebensgeschichten. Einige theoretische und methodische Hinweise. Vortrag auf dem 22. Deutschen Soziologentag in Dortmund (im Erscheinen)
- Alheit, P./Dausien, B. (1983): Zur thematischen Relevanz der Arbeit in proletarischen Lebensgeschichten. Eine exemplarische Untersuchung im Rahmen der „biographischen Methode“, Arbeitspapiere der Forschungsprojektes „Arbeiterbiographien“, Bd. 6, Bremen: Universität Bremen
- Alheit, P./Dausien, B. (1985): *Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung zur Bedeutung der Arbeit in erzählten Arbeiterbiographien*, Frankfurt und New York: Campus
- Bahrdt, H.P. (1975): *Erzählte Lebensgeschichten von Arbeitern*, in: Osterland, M. (ed.), *Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential* (Festschrift für Max. E. Graf zu Solms-Roedelheim), Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 9 – 37
- Baltes, P. B./ Eckensberger, L.H. (eds.) (1979): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*, Stuttgart: Klett-Cotta
- Becker-Schmidt, R. (1982): Lebenserfahrung und Fabrikarbeit: Psychosoziale Bedeutungsdimensionen industrieller Tätigkeit, in: Schmidt, G./Braczyk, H.-J./von dem Knesebeck, J. (eds.), *Materialien zur Industriosozologie* (Sonderheft 24/1982 der KZfSS), 297-312
- Becker-Schmidt, R./Brandes-Erlhoff, U./Rumpf, M./Schmidt, B. (1983): *Arbeitsleben – Lebensarbeit. Konflikte und Erfahrungen von Fabrikarbeiterinnen*, Bonn: Neue Gesellschaft
- Bertaux, D. (1981): From the lifehistory approach to the transformation of sociological practice, in: Bertaux (ed.) 29 – 45
- Bertaux, D. (ed.) (1981): *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*, London: Sage

-
- Brednich, R. W. et al. (eds.) (1982): Lebenslauf und Lebenszusammenhang. (Vorträge der Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde) Freiburg: Abt. Volkskunde des Deutschen Seminars der Universität
- Breloer, G. (1984): „Kritische Lebensereignisse“ – ein lebensweltanalytischer Forschungsansatz für die Erwachsenenbildung?, in: Schlutz/Siebert (eds.), 85 – 91
- Bromme, M.W.T. (1905): Lebensgeschichte eines modernen Fabrikarbeiters (hrsg. v. P. Göhre), Jena: E. Diederichs
- Brose, H.-G. (1983): Die Erfahrung der Arbeit. Zum berufsbiographischen Erwerb von Handlungsmustern bei Industriearbeitern, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Bude, H. (1982): Text und soziale Realität. Zu der von Oevermann formulierten Konzeption einer „objektiven Hermeneutik“, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), Jg. 2, Heft 1, 134-143
- Bude, H. (1984a): Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt, in: Kohli/ Robert (eds.), 7-28
- Bude, H. (1984b): Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Zur Kritik einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. Leicht veränderte Fassung eines Vortrags auf dem 22. Deutschen Soziologentag in Dortmund (Ms.)
- Conrad, Ch. (1982): Altwerden und Altsein in historischer Perspektive. Zur neueren Literatur, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Jg. 2, Heft 1, 73 – 90
- Dausien, B. (1983): Zur subjektiven Bedeutung der Lohnarbeit in lebensgeschichtlichen Erzählungen von Lohnarbeitern. Eine explorative Studie im Rahmen der biographischen Methode, Göttingen: (Diplomarbeit psych.)
- Deppe, W. (1978): Arbeiterleben. Eine empirische Untersuchung über Lebensschicksale und lebensgeschichtliche Erfahrungen deutscher Industriearbeiter verschiedener Generationen, Göttingen: (Diss.) (wieder abgedruckt unter dem Titel: Drei Generationen Arbeiterleben, Frankfurt und New York 1982: Campus)
- Dieterich, I. (1980): Biographie, Lebenslauf und Erwachsenenbildung, in: Weymann, A. (ed.), Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung, Darmstadt und Neuwied: Luchterhand, 403-415
- Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (1984): Die narrative Analyse als Methode der Adressatenforschung in der Erwachsenenbildung, in: Schlutz/Siebert (eds.), 98 – 106
- Eckart, C./Jaerisch, U. G./Kramer, H. (1979): Frauenarbeit in Familie und Fabrik: Eine Untersuchung von Bedingungen und Barrieren der Interessenwahrnehmung von Industriearbeiterinnen, Frankfurt und New York: Campus
- Eder, K. (1983): ‚Was ist neu in den neuen sozialen Bewegungen?‘ in: J. Matthes (ed.), Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982, Frankfurt und New York: Campus 401 – 411
- Ehlich, K. (ed.) (1980): Erzählen im Alltag, Frankfurt: Suhrkamp
- Elias, N. (1980): Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bd. 7. Auflage, Frankfurt: Suhrkamp
- Emmerich, W. (ed.) (1974/75): Proletarische Lebensläufe. Autobiographische Dokumente zur Entstehung der zweiten Kultur in Deutschland, 2 Bde., Reinbek: Rowohlt

- Filipp, W.-H. (1975): Korrelate des internen Selbstmodells: Situation, Persönlichkeit und elterlicher Erziehungsstil, Trier: (Diss.)
- Filipp, S.-H. (1978): Aufbau und Wandel von Selbstschemata über die Lebensspanne, in: Oerter (ed.), 111 – 135
- Filipp, S.-H. (ed.) (1979): Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven, Stuttgart: Klett-Cotta
- Fischer, C. (1903): Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters (hrsg. von P. Göhre), Leipzig, Jena: Diederichs
- Frauenoffensive (1982): Weibliche Biographien, München: Frauenoffensive
- Fuchs, W. (1979): Zur Reflexivität der biographischen Methode (Werkstattbericht), Hagen: Fernuniversität
- Fuchs, W. (1980): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Geulen, D. (1981): Zur Konzeptualisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle. Möglichkeiten der Verschränkung subjektiver und gesellschaftlicher Bedingungen individueller Entwicklungsverläufe, in: J. Matthes (ed.), Lebenswelt und soziale Probleme: Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen 1980, Frankfurt und New York: Campus, 537 – 556
- Geulen, D./Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (eds.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim: Beltz, 51 – 67
- Glaser, B.G. (1978): Theoretical Sensivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory, Mill Valley C. A.: The Sociology Press
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung, in: C. Hopf/E. Weingarten(eds.), Qualitative Sozialforschung, Stuttgart: Klett-Cotta, 91 – 111
- Glick, P.C. (1978): Neue Entwicklungen im Lebenszyklus der Familie, in Kohli (ed.), 140 – 153
- Gorz, A. (1980): Abschied vom Proletariat. Jenseits des Sozialismus, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt
- Habermas, J. (1971): Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: Apel, K.O. et al., Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 120-159
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Hareven, T.K. (1976): The last stage: historical adulthood and old age, in: Daedalus 105, No. 4, 13 – 27
- Hermanns, H. (1982): Berufsverlauf und soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren. Eine biografieanalytische Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews, Kassel: (Diss.)
- Hirsch, J. (1980): Der Sicherheitsstaat. Das „Modell Deutschland“, seine Krise und die neuen sozialen Bewegungen, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt
- Holek, W. (1909): Lebensgang eines deutsch-tschechischen Handarbeiters, Leipzig, Jena: E. Diederichs

-
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie, Frankfurt und New York: Campus
- Hopf-Droste, M.-L. (1981): Das bäuerliche Tagebuch. Materialien zur Volkskunde nord-westliches Niedersachsen, Bd. 3, Cloppenburg: Museumsdorf Cloppenburg
- Hurrelmann, K. (1974): Ansätze zu einer Theorie gesellschaftlich organisierter Sozialisation, in: ders. (ed.), Soziologie der Erziehung, Weinheim, Basel: Beltz, 13 – 46
- Hurrelmann, K. (ed.) (1976): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung, Reinbek: Rowohlt
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Jg. 3, Heft 1, 91 – 103
- Imhof, A.E. (1982): Life-course of women and their men, 16th to 20th century, Berlin: (Ms.)
- Jütting, D.H./Jung, W./Scherer, A. (1984): Bestimmungsstücke zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung: Aufgabenverständnis und Ausbildungsaufgabe, in: Schlutz/Siebert (eds.), 125 – 148
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Exemplifiziert am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen, in: D. Wegner (ed.), Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Inst. für Kommunikationswissenschaft und Phonetik, Bonn 14. – 16. Okt. 1976, Hamburg: Buske, 159 – 274
- Kern, H./Schumann, M. (1984): Industriearbeit im Umbruch – Versuch einer Voraussage. Vortrag auf dem 22. Deutschen Soziologentag in Dortmund (Ms.)
- Kohli, M. (ed.) (1978): Soziologie des Lebenslaufs, Darmstadt, Neuwied: Luchterhand
- Kohli, M. (1981): Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 10, Heft 3, 273 – 293
- Kohli, M. (1981): Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdthematization, in: Matthes, J. (ed.), Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen 1980, Frankfurt und New York: Campus, 502-520
- Kohli, M. (1982): Zum Stellenwert der Diskussion über Biographieforschung, in: Kohli/Robert (eds.), 168 – 172
- Kohli, M. (1983): Thesen zur Geschichte des Lebenslaufes als sozialer Institution, in: C. Conrad/H.-J. von Kondratowitz (eds.), Gerontologie und Sozialgeschichte. Wege zu einer historischen Betrachtung des Alters, Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen (DZA), 133 – 147
- Kohli, M./Robert, G. (eds.) (1982): Bericht über den Workshop Biographieforschung, Berlin: (Ms.)
- Kohli, M./Robert, G. (eds.) (1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart: Metzler
- Kroll, F. (1981): Biographie. Ein Sozialforschungsweg?, in: Das Argument 126, 181 – 196
- Labov, W./Waletzky, J. (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung, in: J. Ihwe (ed.), Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 2, Frankfurt: Fischer Athenäum, 78 – 126

- Lehmann, A. (1979/80): Autobiographische Methoden: Verfahren und Möglichkeiten, in: *Ethnologica Europaea*, Jg. 9, 36 – 63
- Lehmann, A. (1983): *Erzählstruktur und Lebenslauf. Autobiographische Untersuchungen*, Frankfurt und New York: Campus
- Looft, W.R. (1979): Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg: Eine Überprüfung gegenwärtiger psychologischer Ansätze, in: *Baltes/Eckensberger (eds.)*, 333 – 359
- Marx, K., Engels, F., *Werke (MEW): Institut für Marxismus – Leninismus beim ZK der SED, Bd. 2*, Berlin 1970: Dietz
- Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (eds.) (1981): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium des Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums der Universität Erlangen-Nürnberg: Forschungsvereinigung e.V.*
- Michel, K.M. (1975): *Unter Alltag: Nachruf zu Lebzeiten*, in: *Kursbuch 41*, Berlin: Kursbuchverlag, 1-40
- Misch, G. (1949 ff): *Geschichte der Autobiographie*, 4 Bde., Frankfurt: Schulte-Bulmke (zuerst erschienen: 1967 ff)
- Neumann, B. (1970): *Identität und Rollenzwang. Zur Theorie der Autobiographie*, Frankfurt: Athenäum
- Niethammer, L. (ed.) (1980): *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“*, Frankfurt: Syndikat
- Niggel, G. (1977): *Geschichte der deutschen Autobiographie im 18. Jahrhundert. Theoretische Grundlegung und literarische Entfaltung*, Stuttgart: Metzler
- Oerter, R. (ed.) (1978): *Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Aspekte und Perspektiven*, Hamburg: Hoffmann und Campe
- Oerter, R. (1979 a): *Sozialisation im Jugendalter: Kritik und Neuorientierung*, in: L. Montada (ed.), *Brennpunkt der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart: Kohlhammer, 231 – 251
- Oerter, R. (1979 b): *Ein ökologisches Modell kognitiver Sozialisation*, in: H. Walter/R. Oerter (eds.), *Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht*, Donauwörth: Auer, 57 – 70
- Oerter, R./Dreher, E./Dreher, H. (1977): *Kognitive Sozialisation und subjektive Struktur*, München: Oldenbourg
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*, in: Soeffner, H.-G. (ed.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart: Metzler, 352-434
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E. (1980): *Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin*, in: Heinze, Th./Klusemann, H.W./Soeffner, H.-G. (eds.), *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*, Weinheim: päd. extra Buchverlag, 15 - 69
- Offe, C. (1983): *Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie?*, in: Matthes, J. (eds.), *Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg*, Frankfurt und New York: Campus, 38-65

-
- Osterland, M. (1983): Die Mythologisierung des Lebenslaufs. Zur Problematik des Erinnerns, in: Baethge, M./Essbach, W (eds.) *Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen*. Hans Paul Bahrdt. Festschrift zu seinem 65. Geburtstag, Frankfurt und New York: Campus, 279-290
- Paul, S. (1979): *Begegnungen. Zur Geschichte persönlicher Dokumente in Ethnologie, Soziologie und Psychologie*, 2 Bde., München: Renner
- Popp, A. (1909): *Die Jugendgeschichte einer Arbeiterin*. Mit einführenden Worten von August Bebel, München: E. Reinhardt
- Pronczynsky, A. von (1982): Die mehrbenenanalytische Paradigmen-Verknüpfung. Zur Kritik eines Verfahrens additiver Theoriebildung in den Sozial- und Erziehungswissenschaften, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Jg. 2, Heft 2, 285 – 297
- Quasthoff, U. (1979): Eine interaktive Funktion von Erzählungen, in: Soeffner, H.-G. (ed.), *Interpretative Verfahren ...*, op. cit., 104-126
- Quasthoff, U.M. (1980): *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*, Tübingen: Narr
- Rehbein, F. (1911): *Das Leben eines Landarbeiters* (hrsg. von P. Göhre), Jena: E. Diederichs
- Riegel, K. F. (ed.) (1978): *Zur Ontogenese dialektischer Operationen*, Frankfurt: Suhrkamp
- Riegel, K. F. (1980): *Grundlagen der dialektischen Psychologie*, Stuttgart: Klett-Cotta
- Riegel, K.F. (1981): *Psychologie, mon amour. Ein Gegentext*, München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Riemann, G. (1983): *Biographieverläufe psychiatrischer Patienten aus soziologischer Sicht. Eine empirische Untersuchung*, Kassel: (Diss.)
- Rosenmayr, L. (1976 a): *Schwerpunkte der Jugendsoziologie*, in: R. König (ed.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 6, Stuttgart: Enke, 2. Aufl.
- Rosenmayr, L. (1976 b): *Schwerpunkte der Soziologie des Alterns (Gerosoziologie)*, in: R. König (ed.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 6, Stuttgart: Enke, 2. Aufl.
- Rosenmayr, L. (ed.) (1978): *Die menschlichen Lebensalter*, München: Piper
- Scheuer, H. (1979): *Biographie: Studien zur Funktion und zum Wandel einer literarischen Gattung vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Stuttgart: Metzler
- Schlutz, E. (1984): *Nachbemerkungen zu einem Arbeitsprogramm*, in: Schlutz/Siebert (eds.), 173 – 177
- Schlutz, E./Siebert, H. (eds.) (1984): *Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Jahrestagung 1983 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Tagungsberichte Nr. 10*, Bremen: Universität Bremen
- Schmitz, E. (1984): „Lebensweltanalytische Forschungsansätze“. *Nachbemerkungen des Arbeitsgruppenleiters*, in: Schlutz/Siebert (eds.), 107 – 111
- Schütze, F. (1975): *Sprache soziologisch gesehen*, 2 Bde., München: Fink

- Schütze, F. (1978): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, Bielefeld: (Ms.), 2. Aufl.
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs, in: Matthes et al. (eds.), 67 – 156
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis, Heft 3, 283 – 293
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Kohli/Robert (eds.), 78 – 117
- Siebert, H. (1984): Lernen und Lebenswelt, in: Schlutz/Siebert (eds.), 92 – 96
- Strauss, A. L. (1984): Qualitative Analysis in Social Research: Grounded Theory Methodology, Part 1 – 3, Hagen: Fernuniversität Hagen
- Thomae, H. (1952): Die biographische Methode in den anthropologischen Wissenschaften, in: Studium Generale, Jg. 5, 163 – 177
- Thomas, W. I./Znaniiecki, F. W. (1958): The Polish Peasant in Europe and America, 2 Bde., New York: Dover Publications (zuerst 1918 – 1920, 5 Bde.; zweibändige Ausgabe zuerst 1927)
- Voges, W. (ed.) (1983): Soziologie der Lebensalter. Alter und Lebenslauf (Soziologenkorrespondenz, N. F. Bd. 9), München: Sozialforschungsinstitut
- Weymann, A. (1984): Thesen zum Podium „Bilanz und Perspektive einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung“, in: Schlutz/Siebert (eds.), 169 – 172

Erika Schuchardt

Innovative Forschung – Beispiel Biographischer Ansatz

1. Autobiographische Signale – Modetrend oder Krisensymptom

„Jedermann erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er dann für sein Leben hält.“ Dieser Schlüsselsatz Max Frischs hat das Gewicht einer wissenschaftlichen Hypothese. Auch wenn wir aus der Arbeit mit Autobiographien wissen, daß das Erfinden möglicher Geschichten nicht beliebig, sondern immer schon vorgeprägt ist, steht sicherlich fest: Ohne „seine Geschichte“ zu (er)finden, kann ein Mensch seine Identität nicht finden, aus seinen aufgeschichteten Erfahrungen der Vergangenheit nicht seine unverwechselbare Geschichte entdecken, nicht seine Deutung der Erfahrungen (er)finden; also ohne Vergangenheit keine Gegenwart, ohne Deutung kein Sinn, ohne Sinn kein verantwortlich erfülltes Leben.

Kann es sein, daß das anwachsende öffentliche und interdisziplinäre Interesse am Autobiographischen mehr ist als ein Zufall oder nur ein abzuwehrender Modetrend, dem man sich auch entziehen kann? Kann es sein, daß es vielmehr ein Krisensymptom angesichts eines verbreiteten Sinnverlusts ist und damit Aufbruch zur Sinnsuche signalisiert?

Natürlich hat es Beschäftigung mit Biographischem immer schon gegeben (vgl. Hoerning 1980, Paul 1979), aber gegenwärtig hat Autobiographisches offensichtlich höchsten Kurswert in der Belletristik z.B. ebenso wie in der Sozialwissenschaft.

Aufschluß über den Stellenwert des Autobiographischen in der Belletristik gibt die sehr gründlich erarbeitete Studie von Sylvia Schwab über „Autobiographik und Lebenserfahrung“ (1981). Unter Bezug auf Theodor W. Adornos klassisches Zitat zur Krise des modernen Romans: „Zerfallen ist die Identität der Erfahrung, das in sich kontinuierlich und artikulierte Leben, das die Haltung des Erzählers einzig gestattet“ (1958, 62) und Georg Lukács prägenden Begriff der „transzendentalen Obdachlosigkeit“ des modernen Erzählers identifiziert sie eine Krise des deutschen Romans, eine Krise des Erzählens. Sie weist nach, daß diese durch die Nachkriegsliteratur zwar zunächst überspielt wurde, aber gegen Ende der 60er Jahre angesichts zunehmender Ideologisierung der Literatur erneut aufbricht und einmündet in den Biographie-Boom der 70er Jahre. Das belegt sie u.a. am Seismograph Tageszeitung mit Schlagzeilen zur Frankfurter Buchmesse: Hieß es noch 1971 „Droht das Ende der Literatur?“, folgt 1974 der Auftakt für den „Herbst des autobiographischen Romans“ und 1975 „Die Literatur nach dem Tod der Literatur“, bis dann unter dem Stichwort „neue Sensibilität“ der Lyrik-Boom und neue Tendenzen zur

Subjektivität, zur wachsenden Dominanz der Individualität auftauchen; die Schlagzeile zur Buchmesse 1976: „Sich abrackern am eigenen (Un-)Glück oder neue Lust am privaten Vergnügen“. Die Hochkonjunktur der Autobiographie kann detailliert auch anhand eigener Forschung, bezogen auf den Aspekt „Krisen/kritische Ereignisse in Lebensgeschichten“, belegt werden. Ergab die Literaturrecherche für die ersten sieben Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts bis 1970 nur eine spärliche Ausbeute von insgesamt 56 Biographien, so steigt die Zahl danach sprunghaft an: 1974 auf insgesamt 83 Biographien, 1978 auf 149, 1982 auf 284, 1986 auf 400 Biographien; allein in den letzten Monaten kamen weitere 100 Biographien hinzu (Schuchardt 1987, 41; s. Abb. 1). Gewisse Parallelen zum Zusammenhang zwischen Autobiographischem und Krisenerscheinungen lassen sich auch in der Erziehungswissenschaft entdecken. Bereits in grundsätzlichen Arbeiten zum ‚Aufkommen der biographischen Methode‘ werden sowohl von Jan Szczepanski 1962 im ‚Handbuch der Sozialforschung‘ als auch von Peter Gstettner 1980 im ‚Handbuch der Sozialisa-

Abb. 1: Erscheinungsjahr und Anzahl der Biographien einschließlich Autobiographien, da Eltern als auch Partner Betroffener gleichzeitig Biographie und Autobiographie schreiben.



tionsforschung‘ die biographischen Ansätze zum „Hoffnungsgebiet“ erklärt, das aus der Wissenskrise herausführen sollte, die immer dann besonders stark vermerkt werde, „wenn das Wissenschaftswissen in seiner Hyperspezialisierung eine Monopolstellung erreichte, die weder eine konkrete Anwendbarkeit noch eine konkrete Weiterentwicklung in Aussicht stellte“. So berichten beide von der an die Methode gekoppelten „Hoffnungswelle“ (Szczepanski 1962, 227; Gestettner 1980, 372).

Die Erwachsenenbildungstheorie vollzog eine solche Wende. Mitte der 70er Jahre tritt die Tendenz zur „narrativen“ Pädagogik auf, zur „Alltagswende“ (Runkel 1976), zur „Sozialanthropologie“ (Siebert 1980), zur Wiederentdeckung des subjektiven Faktors (Schuchardt 1980), auch als eine Abwehr gegen die pragmatisch realistische Wende (Roths) Anfang der 60er Jahre und gegenüber der gesellschaftskritischen Wende Ende der 60er Jahre. Parallel dazu gewinnt die Frage nach Autobiographischem auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1978 erste Beachtung und erweitert sich im Kongreß 1982 zu einem Schwerpunkt in fünf Arbeitsgruppen.

Nicht unerwähnt bleiben soll in diesem Zusammenhang, daß die bedeutende Chicagoer Schule – repräsentiert durch William I. Thomas – ihren Ansatz der ‚personal documents‘ zunächst – wie anzunehmen – nicht vorgesehen hatte, um eine Forschungsmethode ‚humanerer Soziologie‘ zu entwickeln, sondern auch sie war primär als Beitrag zur Lösung einer sozialen Krise gedacht, nämlich zur Lösung des Problems der Integration der zahlreichen Einwanderer zu Beginn unseres Jahrhunderts in den Schmelztiegel Amerika. Es kann dabei die Frage auftauchen, inwieweit die verstärkte Zielgruppenorientierung nicht selbst als Krisensymptom zu begreifen ist, insofern unsere Gesellschaft jedes aufkommende Problem anscheinend nur durch dessen Ausgliederung in Richtung auf eine neue Randgruppe und die damit verbundene Sonderbehandlung zu lösen versucht. Demzufolge könnten Lebensweltforschung und insbesondere der biographische Ansatz Gewicht gewinnen, weil sie versuchen, nicht nur am Symptom, auch nicht nur am gesamtgesellschaftlichen Kontext zu arbeiten.

Wenn einleitend zitiert wurde, „Jedermann erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er dann für sein Leben hält“, so wird diese ‚Erfindung‘ der eigenen Geschichte angesichts gesellschaftlicher wie individueller Krisen anscheinend immer schwieriger, wie demzufolge Biographieforschung desto ‚notwendiger‘. Dazu bemerkt Siebert (1985, 13): „Dieses Interesse an der Lebensgeschichte des einzelnen überrascht um so mehr, als sich in unserer Gesellschaft eine ‚Entsubjektivierung‘ verstärkt: Zunehmende Bürokratisierung, Rationalisierung der Arbeitswelt, komplizierte Datenerfassungssysteme u.ä. fördern die Abstraktheit, Anonymität und Entpersönlichung unserer Lebenswelt. Nicht nur die Arbeitslosen erfahren diese Gleichgültigkeit und ihre Austauschbarkeit: Depressionen, Drogenabhängigkeit und andere ‚Ausflüchte‘ sind die Folge. So gesehen könnte das Interesse am Biographischen auf einen

Widerstand gegen die Bedrohung menschlicher Individualität verweisen. Erinnern wir uns an Hölderlin: ‚Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch.‘ Je mehr das Menschliche gefährdet ist, desto mehr regt sich die Sorge um den Einzelnen.“ Und Peter Alheit begründet (1984, II, 31): „Die Bedrohung bis dahin selbstverständlichen Lebensablaufs – der objektive Perspektivverlust angesichts vielfach unvermeidlicher Arbeitslosigkeit, die sichtbare Zerstörung natürlicher Umwelt, die ‚Verdatung‘, ‚Verkabelung‘, ‚Nuklearisierung‘ der natürlichen Existenz – macht die Frage nach dem ‚Leben‘ schlicht zur Überlebensfrage.“

2. Methodologische und methodische Anfragen

Parallel zur Hochkonjunktur des Autobiographischen hat sich eine Vielzahl von Beiträgen zu methodologischen und methodischen Aspekten geäußert. Während Jürgen Hennigsen (1982) darauf hinwies, daß es 1960 noch eine Ausnahmeerscheinung war, von dem ‚und‘ im Zusammenhang von ‚Autobiographie und Erziehungswissenschaft‘ zu sprechen, eröffnete Peter Alheit (1984) die Diskussion um ein möglicherweise erforderlich gewordenes ‚Biographien-Paradigma‘. Dazu leistete er die verdienstvolle Arbeit, den Stand der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung aufzuarbeiten. Unter Berücksichtigung von ca. 120 Titeln legte er als Ergebnis einen Aufsatz vor, der im Charakter eines ‚bibliographical essays‘ (1984, Teil I, Teil II) versuchte, langjährige theoretische und empirische Forschung zusammenzufassen und sie für die aktuelle theoretische Debatte nutzbar zu machen. Alheit zielt damit einerseits auf leichtere Zugänge zur interdisziplinären Diskussion wie andererseits auf Förderung notwendiger Verständnisprozesse über ein denkbares ‚Biographie-Paradigma‘. Dahinter steht als Programm die langjährige Suche Daniel Bertaux nach einer ‚paradigmatischen Grundorientierung‘, die jene fragwürdig gewordene disziplinäre Ausdifferenzierung thematisch überwindet und am Fokus des Lebenslaufs und der Lebensgeschichte neu orientiert (Bertaux 1981, 31), letztlich mit dem Ziel, Biographie gleichsam als Orientierungsparadigma zu etablieren. Alheit beschreibt resümierend den Status gegenwärtiger Biographieforschung: „Sie besteht aus einer Reihe hochinteressanter ‚Kunstlehren‘ im Spannungsfeld zwischen dem narrationsstrukturellen Ansatz Fritz Schützes und Oevermanns ‚objektiver Hermeneutik‘ ... Die Relevanz biographisch orientierter Forschungen, namentlich die Bedeutung einer Interpretation *erzählter Lebensgeschichten*, liegt eher auf pragmatischer Ebene“ (1984, II, 47). Im folgenden soll darum im Rahmen dieses kurzen Beitrags auf die Problematisierung der unterschiedlichen Ansätze verzichtet werden (vgl. dazu auch Schuchardt 1985), vielmehr soll unter diesem pragmatischen Aspekt aus eigener Forschung berichtet werden. Im übrigen hat Horst Siebert in der Einführung zu meiner Forschungsarbeit „Krise als Lernchance – Analyse von 331 Lebensgeschichten“ verdienstvollerweise die pädagogisch relevanten Theo-

rieansätze in aller Kürze erläutert (1985, 17 ff.). Er reflektiert dabei Lebensgeschichten aus ‚biologischer‘, aus ‚milieutheoretischer‘, aus ‚rollentheoretischer‘, aus ‚psychoanalytischer‘ und aus ‚interaktionistischer‘ Sicht und kommt zu der Feststellung, daß die geleisteten Theoriedeutungen der Psychologie und Soziologie zuzuordnen sind und daß sie – auch wenn sie jeweils pädagogische Konsequenzen zulassen oder sie nahelegen – bemerkenswerterweise die menschliche Entwicklung eher als fremdbestimmt und determiniert betrachten, sei es durch biologische Funktion, frühkindliche Einflüsse oder gesellschaftliche Institutionen. Zwar werde die Möglichkeit, sich aktiv mit diesen Bedingungen auseinanderzusetzen, von keinem erstzunehmenden Sozialwissenschaftler geleugnet, „aber es fehlt ein Konzept, das den Lebenslauf auch als selbstbestimmt, als Leistung des prinzipiell mündigen, selbstverantwortlichen Subjekts begreift“. Dazu entwickelt Siebert als möglichen Schlüssel für einen solchen Theorieansatz den „Bildungsbegriff“, der auf eine pädagogisch-anthropologische Dimension verweist; er kommt damit der von Bertaux geforderten ‚paradigmatischen Grundorientierung‘ sehr nahe, ohne jedoch der Gefahr einer neuen ‚Biographie-Paradigmen-Bildung‘ zu erliegen. Sieberts Versuch, Lebensgeschichten aus ‚bildungstheoretischer‘ Sicht zu deuten, leitet einen Bildungsbegriff im Sinne der Aufklärung und der kritischen Rationalität naturgeschichtlich-anthropologisch ab: „Die menschliche Lebensgeschichte läßt sich so auch als ein Prozeß der Selbstreflexion und Selbstbildung beschreiben. Eine solche Sicht betont nicht so sehr die Fremdbestimmung unseres Lebens, sondern unsere Möglichkeit und Aufgabe, vernunftgemäß und verantwortlich zu handeln, dabei auch u.U. gegen den Strom zu schwimmen, unangepaßt und ‚eigensinnig‘ zu sein“ (Siebert 1985, 21).

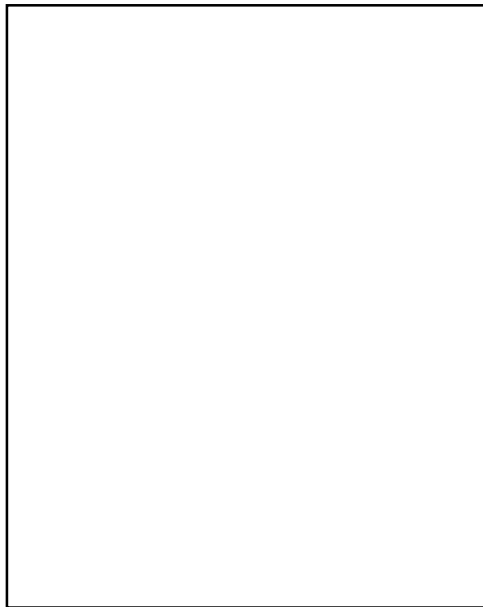
Ich greife Sieberts Bild zum Bildungsbegriff auf, ‚u.U. gegen den Strom zu schwimmen‘. Unter diesem Aspekt erscheint es weniger erstaunlich, daß grundlegende Forschungsergebnisse über den Aufbau der Identität insbesondere aus dem Bereich klinischer Felder, nämlich von Menschen mit abweichenden – aus der Norm fallenden – Biographien gewonnen wurden; ich erinnere an Watzlawicks Axiome menschlicher Kommunikation, an Eriksons Phasenschema zu Identität und Lebenszyklus, an Kübler-Ross’ Untersuchung zur Begleitung Sterbender, an Glaser-Strauss’ Arbeiten on death and dying und nicht zuletzt an die eigenen Forschungen zur sozialen Integration von Menschen angesichts Krisen – Krankheiten – Behinderungen.

Im folgenden sollen in aller Kürze frühere Forschungsergebnisse und daran anknüpfend Beispiele weiterführender Forschung dargelegt werden. In einem letzten Abschnitt soll sodann auf die Wirkungen biographischer Forschungsansätze näher eingegangen werden.

Eine vor einigen Jahren begonnene Analyse von rund 400 Lebensgeschichten, die Menschen in Krisensituationen aus dem In- und Ausland geschrieben hatten, ermöglichte es, das theoretische Konstrukt eines Lernprozesses zur Verarbeitung von Krisen zu erschließen. Der dabei von der Verfasserin aufgedeckte „Lernprozeß Krisenverarbeitung in acht Spiralen“ besagt:

- Soziale Integration ist auch das Ergebnis von *Lernen*, wie umgekehrt soziale Isolation das Ergebnis eines Lernabbruchs bedeuten kann. Solches Lernen vollzieht sich gleicherweise interaktionsbedingt bei Behinderten (Betroffenen) wie auch bei Nichtbehinderten (Noch-Nichtbetroffenen) und durchläuft drei Ebenen des Lernens, vom ‚Kopf‘ über das ‚Herz‘ zur ‚Handlung‘, nämlich vom ‚Kopf‘, dem kognitiv-fremdgesteuerten Eingangs-Stadium, über das ‚Herz‘, das affektiv-ungesteuerte Durchgangs-Stadium, zur ‚Handlung‘, dem aktional-selbstgesteuerten Ziel-Stadium (vgl. Schuchardt 1980, erw. 1987³, 98 ff.). – Soziale Integration ist das Ergebnis angemessener Interaktion zwischen behinderten und nichtbehinderten Mitmenschen, bei der alle drei Stadien des Lernprozesses der Krisenverarbeitung durchlebt bzw. erlernt worden sind.
- Soziale Isolation erweist sich als Ergebnis nicht existenter, also unangemessener Interaktion im Sozialisationsverlauf, insbesondere bei fehlenden oder unzureichenden Lernangeboten, so daß die Phasen des Lernprozesses Krisenverarbeitung nur unzureichend durchlebt bzw. vorzeitig im Eingangs- oder Durchgangs-Stadium abgebrochen werden oder stagnieren.

Abb. 2: Krisenverarbeitung als Lernprozeß in acht Spiralphasen



In einer Anschlußstudie habe ich weiterführend untersucht, wie sich dieses theoretische Konstrukt eines Lernprozesses Krisenverarbeitung im Spiegel eines „Biographien-Aufrufs: ‚Wir über uns““ in der Gegenwart darstellte. War die Erstuntersuchung 1980 eingegrenzt auf schon Literatur gewordene Lebensgeschichten (z.T. der Belletristik) von Menschen aus knapp drei Generationen und überdies auf interkulturell zu 50% fremdsprachige Übersetzungen aus dem Zeitraum von 1872 bis 1979, so untersuchte die Folgestudie 1985 Lebensgeschichten von betroffenen Mitmenschen angesichts Krisen, Krankheit, Behinderung aus unserer Zeit, die als noch lebende Betroffene, als Menschen einer Generation, im Kontext einer gemeinsamen Kultur, als Glieder unserer Gesellschaft in unterschiedlichen Alltagswirklichkeiten aller Sozialschichten mitten unter uns leben (vgl. Schuchardt 1985, 28 ff.). Methodologisch orientierte sich der Forschungsverlauf u.a. am Interpretationsschema von Leithäuser u.a., demzufolge die Interpretationskriterien grundsätzlich zwei hermeneutischen Feldern zuzuordnen sind (vgl. Schuchardt 1985, 58 ff.).

Als Ergebnis wurde über die Evaluation des Lernprozesses Krisenverarbeitung hinausgehend aus der von Siebert dargelegten bildungstheoretischen Sicht nach dem spezifischen Stellenwert von ‚Sprache‘, von ‚Arbeit‘, und von ‚religiösem Wertbestimmtheit‘ bei der Verarbeitung von Krisen gefragt und überdies die Rahmenbedingungen unter den Gesichtspunkten der Funktion der ‚Ärzte‘, der ‚Bezugsperson‘ und der ‚Umwelt‘ untersucht (Ergebnisse vgl. Schuchardt 1985, 61 ff.). Es sei nur noch erwähnt, daß im zweiten Teil dieser Folgestudie der Versuch gemacht wurde, Erfahrungen aus dem didaktisch-methodischen Einsatz der erhobenen zeitgenössischen Biographien in Seminaren der Weiterbildung – in der Zielgruppe: Familien, Kinder und Jugendliche, Strafgefangene, Bundeswehrsoldaten, Mitarbeiter u.a. – aufzuzeigen (vgl. Schuchardt 1985, 130 ff.). Damit komme ich zu den Wirkungen oder auch ‚Nebenwirkungen‘ biographischer Forschung.

3. Wirkungen biographischer Forschungsansätze

Ich knüpfte wieder an die eingangs aufgeworfene Frage: Autobiographische Signale – Modetrend oder Krisensymptom, an. Es wurde anhand von autobiographischen Ansätzen in der Belletristik und in der Erziehungswissenschaft gezeigt, daß Biographien vornehmlich dann zum öffentlichen Thema wurden, wenn krisenartige Prozesse gesellschaftliche Umstrukturierungen erforderlich machten. Daraus folgte: Öffentliches Interesse am Autobiographischen ist Krisensymptom. Gegenwärtig gibt es noch keine Wirkungsgeschichte der Autobiographieforschung, aber so viel läßt sich aussagen, sie ist mehr als nur irgendein methodischer Zugriff unter anderen, der beliebig additiv hinzugefügt werden kann; sie ist ein grundlegend anderer Zugang zur Wirklichkeit, der schon im Prozeß der Forschung unausweichlich bei allen Beteiligten ein verändertes Wirklichkeitsverständnis schafft und überdies – und vor allem – Wirklich-

keit verändert, und zwar gleicherweise auf drei Ebenen, nämlich pädagogisch, politisch und – wenn ein religiöses Wertbestimmtheit zugelassen bzw. anerkannt wird – auch theologisch/ethisch/anthropologisch.

1. Wirkung: Der Biograph schafft sich *seinen* Zugang zur eigenen Lebensgeschichte. Er kann sich freisprechen, freischreiben, sich seiner selbst bewußt werden. Er macht sich seine Sozialisation verfügbar. Ihm wird seine Biographie zum Instrument der Bildung.

Am Beispiel einer Arbeitshypothese eigener Forschungen: „Es besteht ein Zusammenhang zwischen autobiographischen Aussagen und reflexiver Verarbeitung der Situation/Krise“ (1985, 53 ff.).

Im Spiegel eines Biographen: „Ich habe mir einmal alles von der Seele geschrieben; Druck abgelassen, ich wäre fast am Überdruck geplatzt. Jetzt bin ichs los, jetzt kann ich wieder neu anfangen.“

2. Wirkung: Biographien verschaffen *anderen* Zugänge zu fremden, noch unbekanntem Lebenswelten, z.B. von Menschen in Krisen, in Arbeitslosigkeit, angesichts von Krankheit u.a.

Biographen können als Zugehörige einer sozialen Gruppe – als sog. darin beheimatete Einheimische – andere einführen in noch unerlebtes, bisher tabuisiertes fremdes Land. Sie machen anderen ihre sog. normabweichende Sozialisation verfügbar und hinterfragen damit zugleich deren eigene Norm.

Am Beispiel einer Arbeitshypothese eigener Forschung: „Es besteht ein Zusammenhang zwischen ansteigender struktureller ‚Versorgung‘ in totalen Institutionen und abnehmender mitmenschlicher ‚Sorge‘.“

Im Spiegel eines Biographen: „Das ist viel grausamer, als ich es jemals gedacht habe: ‚krebbskrank!‘ – das schaffst Du schon, hab ich so bei mir gedacht; aber daß die dann so mit Dir umgehen, daß die mich so behandelt haben: angstvoll, ablehnend, angewidert, abgeschoben als ob ich Aussatz hätte; und nirgendwo ein Angebot, eine persönliche Ansprache oder gar eine Aussprache, nirgendwo auch nur eine Spur von Annahme ...“.

3. Wirkung: Das veröffentlichte biographische Material – auch ‚oral-history‘ – verändert/relativiert Geschichtsschreibung, z.B. die Darstellung lebensunwerten Lebens im Dritten Reich.

Die mündlichen Geschichten von Menschen aus bisher tabuisierten Bereichen sind Träger eines bisher verleugneten und vergessenen Eigentums. Ihre tief am Boden des Bewußtseins abgelagerten, aber langjährigen aufgeschichteten Erfahrungen gilt es, durch Anstöße zum ‚Sich-Erinnern‘ an die Lebensgeschichte während des Dialogs im Forschungsprozeß behutsam abzutragen, sie anzusprechen (auf Band zu sprechen), aufzuschreiben und letztlich öffentlich werden zu lassen; das ist ein Beitrag dazu, Geschichtsschreibung zu verändern, sie zu relativieren.

Am Beispiel einer Arbeitshypothese eigener Forschung: „Es besteht ein Zu-

sammenhang zwischen Beratungs-/Therapiebedürfnis und Informationssuche/-sucht.“

Im Spiegel des Biographen: „Nie hab' ich aufgehört zu suchen. Ich kann es einfach nicht vergessen, ich verstehe es immer noch nicht, es kommt immer wieder hoch ... Damals, nachts, 1933 ... Ich sehe diese Abtransportbusse noch deutlich vor mir, die verhangenen Fenster ... Sie kamen nachts, niemand wußte wann, aber jeder ahnte die Todeskette: verlegt – vernichtet – vergessen ... Wer wußte ...? Was haben wir denn getan ...?“

4. Wirkung: Der Dialog im biographischen Forschungsansatz – aus religiösem Wertbestimmtheitssein – kann ‚Heil‘ bewirken: Der Mensch, der *spricht* – oder wieder zum Sprechen befreit werden kann –, *entspricht* Gott („Und wenn ein Mensch in seiner Qual erstickt, gab ihm ein Gott zu *sagen*, was er leide“).

Nach Horst Pöhlmann (1986, 16) findet bei der Fleischwerdung des Wortes (griechisch Logos, Joh. 1, 14) nach christlicher Sicht die dialogische Wesensstruktur des Menschen ihren endgültigen Ausdruck. Jesus Christus ist das „Wort“ schlechthin. Durch ihn ist Gott unwiderruflich „im Wort“ beim Menschen. Wenn vom christlichen Glauben der Dialog als Sinn des Lebens, Lernens und Forschens reklamiert wird, dann geht es vor allem um eine „transmoralische Dimension“ (Pöhlmann). Wenn der Logos Jesus Christus sich mit Menschen an einen Tisch setzt, so heißt das: Durch den Logos werden die Menschen wieder dialogfähig, und zwar, weil er nicht nur *mit* ihnen spricht, sondern sie *frei*-spricht. Weil er den Menschen rechtfertigt (Römer 3,21 ff.), weil er verzeiht, weil er immer wieder neu einen Anfang mit uns wagt. Nach dem christlichen Glauben kann letztlich nur dieser Dialog unserem Leben und Lernen Sinn geben. Denn angesichts der mehrfach angesprochenen Grenzsituation der Sprachlosigkeit in Krisen der Krankheit, des Alters, des Todes wird menschlicher Dialog nur in vorläufiger Weise Sinn vermitteln können. Letzter Sinn ist unverfügbar – bleibt ‚zugefallenes‘ Geschenk („Zufall“). Er besteht in diesem wahren Du des Menschen, Gott genannt, in dem unzerstörbaren Dialog mit ihm.

Am Beispiel einer Arbeitshypothese eigener Forschung (Wiederholung s.o.) „Es besteht ein Zusammenhang zwischen Beratungs-/Therapiebedürfnis und Informationssuche/-sucht.“

Im Spiegel eines Biographen: „Sie haben mir lange zugehört, Sie hatten auch keine Antwort. Es gibt wohl auch keine auf mein grausames Schicksal. Aber sie haben das ausgehalten. Damals, im Garten Gethsemane, hat niemand mit Jesus zusammen ausgehalten, er war allein! Jetzt habe ich erfahren, daß Gott mich nicht verlassen hat, ich begreife, er – dieser Gott – hat das nicht gewollt, kann das nicht gewollt haben, auch er leidet, vielleicht an dieser seiner Schöpfung, vielleicht sogar mit mir. Er kann mein Leid nicht abschaffen, aber er leidet mit mir, er geht mit mir hindurch. Auch Sie können mein Leid nicht erklären, aber Sie sind bei mir geblieben, haben ausgehalten, zugehört ... Ich glaube, so kann er es bestehen, kann es noch einmal wieder versuchen ... weitermachen; aber anders als vorher.“

5. Wirkung: Dem Forscher im biographischen Forschungsansatz erschließt sich ein verändertes Wirklichkeitsverständnis, erweiterte Bewußtseinswahrnehmung, vielleicht Bewußtseinsveränderung.

Biographisches Material erweist sich als Magnetfeld zur Herausforderung wechselseitiger Lernprozesse des Umdenkens (Schuchardt 1985, 132 ff.). Der Forschende erfährt und erleidet durch die ‚unmittelbare‘ Begegnung mit dem Biographen oder die ‚mittelbare‘ bzw. ‚vermittelte‘ Begegnung im Medium Biographie die Infragestellung seiner eigenen Person, seiner Forschungs- und Wissenschaftspraxis, seines gesamten In-der-Welt-Seins.

Am Beispiel einer Arbeitshypothese eigener Forschung: Es gibt konstitutive Elemente der Datenerhebung und -auswertung, die sich im biographischen Forschungsansatz als interdependente Zusammenhänge erweisen zwischen:

- Hypothesengenerierung und -überprüfung
- Produkt/Daten und Prozeß/Beziehung
- den Rollen Forschungsadressat und -initiator
- Forschungserkenntnis und therapeutischer Funktion

(Schuchardt 1985, 38 ff.).

Im Spiegel eines Biographen (eines Forschers), eines Erziehungswissenschaftlers, bisher keine Arbeit mit Behinderten, Universitätsprofessor, nebenamtlich in der Weiterbildung tätig (1985, 135 ff.): „Durch den Forschungsprozeß herausgerissen aus der Partizipation: ‚Erster Eindruck: *Erschrecken!* – Wieviel Elend gibt es auf der Welt – So massiert wie in den Biographien ist mir das in meinem ganzen Leben noch nicht begegnet. Kann ich das psychisch überhaupt verkraften? Erste Reaktion: *Liegenlassen!* – nicht mehr weiterlesen – Das halte ich nicht aus!“

Wunsch zur Integration/Partizipation: ‚Zweite Reaktion: Andere aus der Familie an der Erfahrung teilnehmen lassen – die Gespräche wurden als Entlastung erfahren. Tiefgehende Überzeugung kam in mir auf, daß es eine Chance ist, in dieser Weise sich mit Schicksalen auseinandersetzen zu müssen, und es wuchs der Wunsch, es intensiver und von mir selbst ausgehend freiwillig zu tun ...

(Einige Wochen später): Erster intensiver Kontakt mit einer Gruppe von Behinderten im Nils-Stensen-Haus vermittelt die zunächst überraschende Erfahrung, daß die Behinderten zunächst ganz *selbstverständlich von mir angenommen wurden, kein Erschrecken mehr, keine Angst, kein Ausweichen. Beglückende Erfahrung*, daß ein sprachlich und körperlich Schwerbehinderter persönlich und schriftlich auf eigene Initiative sich mir stellte und mich als Experten für Arbeit mit Behinderten ansprach, ein Experte, der ich nicht bin ... *Respekt vor jedem Behinderten, insbesondere vor denen, die mit Überzeugungskraft ihre Situation bejahen und nach außen vertreten. Entschluß*, nicht nur im Jahr der Behinderten, sondern bei jeder passenden Gelegenheit als Mensch und als Pädagoge mich Fragen der Behinderten zu stellen, allerdings mit Takt und Vorsicht, denn meinen Lernprozeß beim Lesen der Biographien

kann ich bei meinen Gesprächspartnern nicht voraussetzen.'

Eigene Identitätskrise/Stabilisierung: ‚Die Frage nach dem *Sinn* des Lebens, ein Thema meiner Erwachsenenbildungsarbeit, stellt sich jetzt ganz neu; aber ich breche hier ab, dafür brauche ich noch Zeit“ (Anm.: Kursive Stellen aus dem Originaltext übernommen).

Skizzenartig sei darauf hingewiesen, daß als ein weiteres Ergebnis des erwähnten „Biographien-Aufrufs ‚Wir über uns““ Einsicht gewonnen wurde in typische Verläufe von Lernprozessen bei Betroffenen (Menschen in Krisen) und Noch-Nichtbetroffenen (Forschenden, Weiterbildungslernenden und anderen).

- Die Betroffenen erleben Lernen im Forschungsverlauf als einen Prozeß der Befreiung aus ihrer individuellen Isolation zur sozialen Interaktion.
- Die Noch-Nichtbetroffenen erleben Lernen im Forschungsverlauf im Gegensatz dazu als einen Prozeß des Herausgerissenwerdens aus ihrer sozialen Interaktion hin zum individuellen Betroffensein.

Lernen verläuft also i.d.R. analog zu unserer These vom Prozeßcharakter der Zielgruppenarbeit bei Betroffenen aus der individuellen Stabilisierungsphase über die Integration zur sozialen Partizipation und umgekehrt bei Noch-Nichtbetroffenen aus der sozialen Partizipation über die Integration zur Stabilisierung in der individuellen Identitätskrise (1985, 130 ff.).

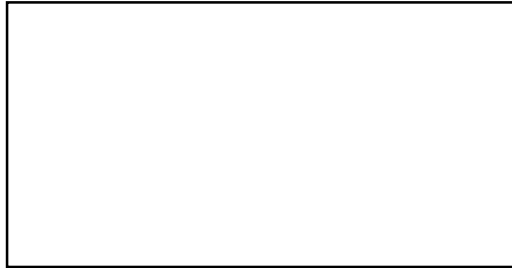
Lernprozeß im Forschungsverlauf bei Betroffenen (Menschen in Krisen)

Abb. 3: Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger 3-Schritte-Prozeß. Lernprozeß bei Betroffenen/Behinderten



Lernprozeß im Forschungsverlauf bei Noch-Nichtbetroffenen

Abb. 4: Zielgruppen-Interaktions-Konzeption als wechselseitiger 3-Schritte Prozeß. Lernprozeß bei Noch-Nichtbetroffenen/Nichtbehinderten



Ausgelöst durch den Forschungsprozeß – veranschaulicht an den unterschiedlichen Lernprozeßverläufen – ereignet sich das, was Daniel Bertaux, der schon zitierte Nestor internationaler soziologischer Biographieforschung, nach jahrelanger Arbeit in überraschender und ebenso erschreckender Selbsterkenntnis begriff, nämlich „ignorance about real societies“; er folgerte: „The most interesting discovery was that collecting life stories means not only a new empirical practice, but also a step-by-step redefinition of the *whole* approach to sociological practice“ (1981, 30/31).

Derartige tastende Schritte auf dem mühseligen Weg einer Erkenntnissuche werden durch biographische Ansätze ausgelöst und eingeleitet. Wenn hier der Versuch gemacht wurde, anhand von fünf ausgewählten Aspekten mögliche Wirkungen biographischer Forschung darzulegen, wurde in aller Begrenzung – der methodologischen wie methodischen – deren Innovationskraft dennoch offenbar: Zunehmend gilt es, letzte Plateaus ‚leidfreier‘ Erkenntnis zu verlassen (Müller 1974, 324), vorschnellem ‚Paradigmawechsel‘ entgegenzuwirken (Kuhn, 319), um anstelle von immer schon ‚präparierter‘ Zeit wieder der ‚offenen‘ Zeit (Müller 1972, 33), bzw. um ergänzend zum ‚tradierten‘ vermehrt dem offenen ‚zukunftsorientierten‘ Lernen (Club of Rome 1970) wieder Raum zu erobern. Damit erweitert sich die Perspektive, es geht nicht mehr allein um Leben heute und um Überleben morgen, sondern vielmehr um wachsende Bereitschaft und Befähigung zu einer Umkehr zum eigentlichen Erleben. Dazu können von biographischen Ansätzen entscheidende Innovationen ausgehen.

Literatur

Adorno, Th.W.: Der Standort des Erzählers im zeitgenössischen Roman. o.O. 1958

Alheit, P.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1984, H.13 und 14

-
- Bertaux, D.: *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences.* London 1981
- Gstettner, P.: *Biographische Methoden in der Sozialforschung.* In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim 1980
- Henningsen, J.: *Autobiographie und Erziehungswissenschaft.* Essen 1982
- Hoerning, E.: *Biographische Methoden in der Sozialforschung.* In: *Das Argument* 1980, H.123
- Müller, A.M.K.: *Die präparierte Zeit. Der Mensch in der Krise seiner eigenen Zielsetzung.* Stuttgart 1972
- Müller, A.M.K.: *Vom Sinn des Leidens angesichts der totalen Krise.* Festschrift für Gerd Heinz Mohr. o.O. 1974
- Paul, S.: *Begegnungen. Zur Geschichte persönlicher Dokumente in Ethnologie, Soziologie, Psychologie.* o.O. 1979
- Pöhlmann, H.: *Der Dialog als Sinn der Weiterbildung.* In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1986, H.1
- Runkel, W.: *Alltagswissen und Erwachsenenbildung.* Braunschweig 1976
- Schuchardt, E.: *Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Soziale Integration Behinderter, Band I.* Bad Heilbrunn 1980, 1987³
- Schuchard, E.: *Krise als Lernchance. Eine Analyse von Lebensgeschichten.* Düsseldorf 1985
- Schuchardt, E.: *Schritte aufeinander zu. Soziale Integration durch Weiterbildung. Forschungsauftrag des BMW.* Bad Heilbrunn 1987
- Schwab, S.: *Autobiographik und Lebenserfahrung. Versuch einer Typologie deutschsprachiger autobiographischer Schriften zwischen 1965 und 1975.* Würzburg 1981
- Siebert, H.: *Einführung – Lebensgeschichten aus theoretischer Sicht.* In: Schuchardt, E.: *Krise als Lernchance.* Düsseldorf 1985
- Szczepanski, J.: *Die biographische Methode.* In: König, R. (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 4.* Stuttgart 1962

Gabriele Gloger-Tippelt

Beiträge einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zur Erwachsenenbildung

1. Das Erwachsenenalter in entwicklungspsychologischer Perspektive

Denken Sie für sich über folgende Fragen nach:

- Wann, glauben Sie, sind Sie erwachsen geworden?
- Wenn Sie es sich wünschen könnten, welches Alter hätten Sie jetzt gern?
- Bis zu welchem Alter sollte ein Mann heutzutage eine berufliche Laufbahn eingeschlagen haben?
- Wann haben die meisten Männer den Höhepunkt ihrer Karriere erreicht?
- Was ist das beste Alter für eine Frau, um Kinder zu bekommen?
- Wann ist ein Mann/eine Frau im mittleren Alter?
- Welche Vorstellung vom Lebensalter verbinden Sie mit dem Begriff „eine gutaussehende Frau“?
- Wann hat ein Mann die meiste Verantwortung?
- Welches sind, rückblickend gesehen, die wichtigsten Ereignisse in Ihrem Leben?
- Wie würden Sie Ihren Lebenslauf gliedern?

Die gestellten Fragen können als Verdichtung mehrerer Basiskonzepte gesehen werden, mit denen man Phänomene der Entwicklung im Erwachsenenalter beschreiben will. Mit Erhebungen dieser Art läßt sich feststellen, welche altersbezogenen Vorstellungen die Lebenspläne und Lebensläufe von Individuen gliedern, welche einschneidenden Ereignisse als Markierung der eigenen Biographie benutzt werden, welche Altersnormen für das Verhalten und die Leistungen von Personen in unserer Gesellschaft als verbindlich angesehen werden, welche spezifischen Anforderungen und Bewertungen an die jeweiligen Abschnitte eines Lebenslaufes geknüpft sind oder auch welche psychologische Bedeutung zeitlichen Verschiebungen in den sozialen Lebensfahrplänen bei sogenannten Frühstartern oder Spätzündern zukommt.

In diesem Beitrag wird über Vorstellungen berichtet, die sich zum Teil im Alltagsdenken, vor allem aber in der wissenschaftlichen Rekonstruktion von Erwachsenenalter als einem Zeitabschnitt im menschlichen Lebenslauf finden lassen. Dabei ist es erforderlich, unterschiedliche Umwelten oder bildungs- und geschlechtsspezifische Bedingungen für Lebensläufe zu berücksichtigen. Ebenso ist es hilfreich, die heutigen Lebensmuster durch historische Vergleiche zu relativieren. Diese Erkenntnis hat sich seit einiger Zeit in der Entwicklungspsychologie unter dem methodologischen Deckmantel der Kohortenvergleiche, d.h. der Analyse mehrerer Gruppen aus verschiedenen Geburtsjahrgän-

gen, verbreitet. Mit der Betrachtung von Veränderungen und Kontinuitäten im Kontext des gesamten Lebenslaufes hat sich eine neue Forschungsrichtung etabliert, in der nicht mehr nur einzelne Altersgruppen isoliert untersucht werden. Diese als „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“ bezeichnete Tradition stellt einen übergeordneten Ansatz dar, von dem aus das hier im Zentrum stehende Erwachsenenalter beurteilt wird. Daher ist es im ersten Punkt unserer Ausführungen erforderlich, die Grundannahmen des Lebensspanne-Ansatzes und die sich daraus ergebenden Vorteile für die Behandlung gerade dieses Altersabschnittes darzustellen. Daran anschließend kann die Periode des Erwachsenenalters genauer beschrieben werden. Im weiteren Verlauf werden die Beiträge einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne für die Konzeption und Praxis der Erwachsenenbildung erörtert. Hierbei lassen sich Beiträge in vier Bereichen unterscheiden:

- ein theoretisch-konzeptueller Beitrag,
 - ein methodologischer Beitrag,
 - ein Beitrag durch empirische Untersuchungen und
 - ein Beitrag zur Begründung von Entwicklungsinterventionen.
-
- Der bisher wichtigste Beitrag ist theoretisch-konzeptueller Art. In der Literatur wird eine Vielzahl von neuen Begriffen und neuen theoretischen Verknüpfungen vorgestellt, z.B. zwischen Sozialgeschichte und Entwicklungsverläufen oder zwischen biologischen und sozialstrukturellen Determinanten von Entwicklung. Dadurch ist es möglich geworden, die Altersperiode „Erwachsenenalter“ und die Anforderungen an Erwachsene heute differenzierter zu beschreiben und zu erklären.
 - Komplementär zu neuen begrifflichen Differenzierungen werden neue Methoden zur empirischen Erfassung entworfen. Als markanter Methodenfortschritt werden häufig die Datenerhebungspläne genannt, die eine Verbindung von Quer- und Längsschnittstudien in Form von sogenannten Sequenzmodellen mit mehreren zeitlich versetzten Längsschnittstudien herstellen. Theoretische Anregungen führten auch zu vermehrter Anwendung von sogenannten „narrativen Interviews“, Erfassung von Biographien u.ä.
 - Als Folge der theoretischen Neuorientierung und der Verfügbarkeit von angemessenen Erhebungsinstrumenten läßt sich eine Welle von empirischen Untersuchungen feststellen, die seit Ende der 70er Jahre veröffentlicht wurden. Der dritte Beitrag einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne kann daher in der Vielzahl von neuen konkreten Forschungsergebnissen gesehen werden, die für verschiedene Altersgruppen und ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale aufgrund von Längsschnittstudien oder Kohortenvergleichen vorliegen.
 - Ein Raster derartiger empirischer Kenntnisse kann wiederum als Grundlage für die Planung und Gestaltung der Lebensverhältnisse von erwachsenen Personen verwendet werden. Mit Begriffen wie „Entwicklungsinterventionen“, „präventive Kriseninterventionen“ oder „Modelle optimaler Ent-

wicklung“ werden Möglichkeiten beschrieben, „planmäßige Einwirkungen auf individuelle Entwicklungen vorzunehmen“.

Eine entwicklungspsychologische Betrachtung schließt sowohl eine Beschreibung und Erklärung von Veränderung und Stabilität im Erleben und Verhalten Erwachsener ein als auch Ansätze zur Entwicklungsförderung und Intervention. In diesem Zusammenhang kann nur ein Überblick über die Beiträge gegeben werden, die aus der Sicht einer lebenslauforientierten Entwicklungspsychologie möglich sind. Der Schwerpunkt wird daher auf die forschungsleitenden Interessen und die übergeordneten Konzepte und Methoden gelegt. Konkrete Untersuchungsergebnisse und Umsetzungen in Interventionen können nur exemplarisch angeführt werden.

2. Grundgedanken einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne

Sowohl in der europäischen als auch in der US-amerikanischen Entwicklungspsychologie hat es Vertreter einer Theorie der lebenslangen Entwicklung gegeben, z.B. in den 30er Jahren die Schule von Charlotte Bühler in Wien, in den USA Hollingworth, Pressey und Kuhlen (vgl. Baltes, 1979), seit den 50er Jahren die Beiträge von Thomae. Eine große Verbreitung hat dieser Ansatz jedoch erst seit Anfang der 70er Jahre durch eine Gruppe amerikanisch-deutscher Forscher (Schaie, Baltes, Nesselroade, Lerner u.a.) erfahren.

Man kann daher Hultsch/Deutsch (1980) zustimmen, daß es sich bei diesem Thema um alten Wein in neuen Schläuchen handelt. Die Implikationen des Terminus „Entwicklung über die Lebensspanne“ sind in einer Serie von Konferenzen und Veröffentlichungen mit diesem Titel erörtert worden. Die damit zusammengefaßte Forschungsrichtung ist nach Baltes u.a. (1980) nicht als Theorie, sondern als eine bestimmte Orientierung bei der Untersuchung von Veränderungen menschlichen Verhaltens zu beschreiben. Folgende Annahmen liegen dieser Richtung zugrunde.

1. *Entwicklung erstreckt sich über den gesamten Lebenslauf* von der Konzeption bis zum Tode. Das bedeutet, daß keine Altersstufe vorrangig zu behandeln ist. Vielmehr ist nach Zusammenhängen von Veränderungen, nach Entwicklungssequenzen und deren Variationen, nach Bedingungen für die Verbindung von früheren und später zu beobachtenden Entwicklungsmerkmalen zu suchen.
2. *Entwicklung ist Ausdruck von ontogenetischen und evolutionären Prinzipien.* Während altersbezogene Änderungen klassisches Thema der Entwicklungspsychologie darstellen, sind evolutionäre oder biosoziale Veränderungen in größeren Zeiträumen eine neue Ergänzung. In diesem Zusammenhang werden intergenerative Konstanz oder Veränderungen thematisiert, z.B. die kulturelle Übermittlung von Aufgaben an die nachfolgende Generation. Der Bezug zu vergleichenden ethologischen und historischen

Wissenschaften wird hier deutlich.

3. *Es gibt eine Vielfalt von Einflußgrößen auf die Entwicklung.* Mit Baltes kann man diese Einflußgrößen gliedern in normativ-lebensalterabhängige, zeitalterabhängige und nichtnormative Einflüsse. Unter lebensalterabhängigen Determinanten werden solche mit dem biologischen Alter variierenden, unter zeitalterabhängigen Determinanten dagegen die mit dem „biokulturellen Wandel“ verbundenen und schließlich unter nichtnormativen Determinanten die ort- und zeitspezifischen Einflußgrößen gefaßt, die nicht allgemein verbindlich und nicht in universeller Sequenz auftreten. Beispiele für die erste Kategorie bilden neurologische oder hormonelle Reifungsprozesse wie die mit dem weiblichen Reproduktionszyklus (Menarche, Menopause) verbundenen Veränderungen. Beispiele für historisch-kulturelle Einflüsse eines Zeitalters sind Veränderungen der Berufsstrukturen oder der Familienbeziehungen durch industrielle Produktion. Als Beispiele für nichtnormative Einflüsse gelten Kriege, Wirtschaftskrisen oder unvorhersehbare individuelle Lebensereignisse wie Unfälle, Krankheiten u.ä.
4. Entsprechend den vielfältigen Determinanten wird auch eine *Vielfalt von Zielrichtungen des Entwicklungsprozesses* (Multidirektionalität) angenommen. Eine lebenslaforientierte Entwicklungspsychologie geht nicht notwendig von einer Vorstellung der Reife als Endpunkt der Entwicklung im Erwachsenenalter aus, wie sie z.B. als kognitive Reife (i.S. formaler Operationen) im Anschluß an Piaget oder als sozial-emotionale Reife (i.S. der Identität, Intimität oder Generativität) im Anschluß an Erikson formuliert wird. Daraus folgt, daß ein Entwicklungsmodell zugrunde gelegt werden muß, das die ständige Wechselwirkung von Individuum und Umwelt voraussetzt, d.h. ein kontextuelles oder interaktives Entwicklungsmodell.
5. Die Vielfältigkeit von Entwicklungsverläufen and Entwicklungsrichtungen einzelner Merkmale über den gesamten Lebenslauf wird einer weiteren beobachteten Tatsache gerecht: *Mit zunehmendem Alter haben interindividuelle Differenzen einen größeren Einfluß.* Dieser Aspekt der differentiellen Entwicklungsbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch der differentiellen aktiven Lebensgestaltung tritt uns im Erwachsenenalter deutlich entgegen. In der Biographie eines Individuums überlagern sich historische, zeitalterabhängige und lebensalterabhängige Einflüsse mit spezifischen individuellen Lebensereignissen. Aussagen über einfache, einheitliche oder kumulative Entwicklungsverläufe sind daher nicht möglich.
6. Wird die so beschriebene Entwicklungspsychologie der Lebensspanne ernst genommen, so erfordert sie *interdisziplinäre Zusammenarbeit.* Beispielsweise sind für die Erforschung der Endpunkte der Entwicklung, also der frühesten Kindheit und des hohen Alters, biologisch-medizinische Kenntnisse erforderlich, für das Erforschen des Erwachsenenalters kann auf soziologische Analysen über Lebenslagen, Lebenswelten oder auch auf historische Vergleiche nicht verzichtet werden.

7. Eine systematische Anwendung des Ansatzes der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne hat *wissenschaftstheoretische Konsequenzen*. Wenn die historische Relativität von Lebensläufen akzeptiert wird, muß der Allgemeingrad entwicklungspsychologischer Theorien begrenzt werden. Weiterhin kann die empirische Absicherung von Entwicklungstheorien dadurch beeinträchtigt werden, daß die Stichproben auf wenige soziohistorische Kontexte begrenzt sind. Daraus folgt nach Gergen (1980), daß sich bei wissenschaftstheoretischer Betrachtung die Funktion von Theorien verändert. Theorien dienen dann weniger der Vorhersage und Kontrolle allgemeiner Entwicklungsvariablen als vielmehr der Deskription, Dokumentation und Interpretation von Erfahrungen einer bestimmten Altersgruppe oder Kohorte.

Die Vorteile der Lebensspanne-Sicht für das Erwachsenenalter liegen vor allem darin, daß die historische Situiertheit von Lebensläufen berücksichtigt wird, daß vielfältige Einflüsse und Richtungen für Entwicklungsprozesse angenommen werden und daß damit interindividuellen und intergenerativen Unterschieden ein großer Spielraum eingeräumt wird.

3. Kriterien für die Bestimmung von „Erwachsenenalter“ und „Entwicklung“

Geht man für heute lebende Personen von einer durchschnittlichen Lebenserwartung von mindestens 75 Jahren aus, so umfaßt die sogenannte „Lebensmitte“ das mittlere Drittel, d.h. die Jahre von 25 bis 50 (vgl. Olbrich, 1982; Newman, 1982). In diese Zeitspanne fallen üblicherweise in unserer Gesellschaft wesentliche Rollenübergänge wie Eheschließung, Eintritt in den Beruf, Elternschaft, Kindererziehung sowie Teilnahme am öffentlichen Leben. Ein Vergleich typischer Lebensläufe in unserer Zeit mit früheren Epochen verdeutlicht, daß die chronologische Altersangabe für das mittlere Erwachsenenalter sich erheblich verändert hat. So wird z.B. die durchschnittliche Lebenserwartung bei der Geburt einer Frau im damaligen deutschen Reich um 1900-1910 mit 48 Jahren angegeben, einer in den USA um 1890-1900 geborenen Frau mit 51-55 Jahren (vgl. Imhof, 1981; Neugarten/Datan, 1979). Die historische Demographie weist eine Streckung des Lebenszyklus nach, so daß auch das mittlere Erwachsenenalter eine wesentlich längere Zeitspanne umfaßt, bevor die Periode des Alters beginnt. Gleichzeitig mit der Abnahme der Mortalität wird in Europa ab 1700 ein Rückgang der Fertilität beobachtet. Die Aufgaben der aktiven Elternschaft nehmen bei geringerer Kinderzahl und kürzeren Abständen zwischen den Geburten eine geringere Zeitspanne in Anspruch (vgl. Neugarten/Datan, 1979). Größere Änderungen in der „Lebensuhr“ werden für Frauen nachgewiesen. Aufgrund des früheren Eintretens von Menarche und des Aufschubs der Menopause auf die Zeit nach dem 45. Lebensjahr verlängerten sich historisch gesehen zwar die fruchtbaren Jahre, die faktisch ge-

nutzte fruchtbare Zeit verkürzte sich jedoch (vgl. Imhof, 1981).

Die genannten Tatsachen führen zu der Frage, was in diesem gegenüber früher verlängerten Lebensabschnitt „Erwachsenenalter“ passiert, der zudem noch weniger festgelegt ist als in früheren Jahrhunderten. Die Frage erscheint um so berechtigter, als man heute, vor allem bei jüngeren Personen, häufig auf ein Stereotyp des Erwachsenenalters trifft, das durch Entwicklungsstagnation, verbunden mit Festlegungen in Partnerschaft und Beruf (ökonomische Etablierung), auch mit Langeweile und fehlender persönlicher Dynamik verbunden wird. So war z.B. die Antwort eines 22jährigen Studenten in meinem Seminar auf die Frage, wie man sich eine 20jährige Ehe oder Partnerschaft vorstellen könne: „Da gibt es doch bloß noch Kaffeekochen und Schuheputzen.“ Im Gegensatz dazu wird in der populärwissenschaftlichen Presse ein eher dramatisches Bild der Altersperiode mit „midlife crisis“, „Wertewandel“, „Ausstieg“ oder „Lebenswende“ vermittelt. Die Forschung konnte bis vor kurzem nicht viel zu den unterschiedlichen Stereotypen oder Vorstellungen über das Alter zwischen 25 und 50 beitragen. Lehr bezeichnete noch 1978 das mittlere Erwachsenenalter als ein „vernachlässigtes Gebiet“, das erst allmählich von den Perioden mit deutlich sichtbaren Entwicklungsveränderungen, nämlich dem Aufbau von Verhaltensmöglichkeiten in Kindheit und Jugend und dem Abbau im Alter her erschlossen wird.

„Wie ist es denn nun wirklich?“, befragen wir den Wissenschaftler. Gibt es Entwicklung im Erwachsenenalter? Was weiß man über die Art der Veränderung? Der Entwicklungspsychologe wird daraufhin zunächst differenzieren, welche Verwendung des Begriffes „Entwicklung“ für das Erwachsenenalter angemessen ist. Dabei wird deutlich, daß *Kriterien für Entwicklung i.S.v. Wachstum, Größe der Veränderung, Gerichtetheit der Veränderung, Uniformität und Irreversibilität*, wie sie eher für Kindheit und Jugend genannt werden, für das Erwachsenenalter nicht kennzeichnend sind (vgl. Thomae, 1978). Derartigen Vorstellungen von Entwicklung liegen Theorien zugrunde, die den *Menschen in Analogie zu einem wachsenden Organismus* sehen, bei dem qualitative Veränderungen psychischer Strukturen in geordneter Abfolge von Entwicklungsstadien aufeinanderfolgen. Aber auch ein Entwicklungsmodell, das den *Menschen analog zu einer Maschine* konstruiert, läßt sich vorzugsweise auf Kindheit und Jugend anwenden. Hier wird *Entwicklung als quantitatives, kontinuierliches, kumulatives Wachstum spezifischer psychischer Fähigkeiten* begriffen. Viele Ereignisse und Veränderungen im Erwachsenenalter können jedoch nicht als rein quantitative Zunahme spezifischer Fähigkeiten oder als Durchlaufen von Entwicklungsstadien mit vorgegebener Richtung beschrieben werden. Vielmehr ist hier eine Konzeption von Entwicklung angemessen, die Thomae (1959,10) beschrieben hat „als eine *Reihe von miteinander zusammenhängenden Veränderungen, die bestimmten Orten des zeitlichen Kontinuums eines individuellen Lebenslaufes zuzuordnen sind.*“ Diese Definition läßt offen, daß es sowohl Merkmalsbereiche einer Person geben kann, die stabil bleiben über lange Perioden des Lebenslaufes im Ver-

hältnis zu anderen Merkmalen der Personen (ipsative Stabilität) oder im Verhältnis zu demselben Merkmal bei anderen Personen (relative Stabilität des Rangplatzes), als auch die Möglichkeit, daß es zu Veränderungen i.S. einer neuen Qualität eines Merkmals kommt. Dies kann z.B. durch Entstehung neuer sozialer Beurteilungen als Folge von kritischen Lebensereignissen oder durch das Aufkommen von „Weisheit“ als neuer Qualität der Intelligenz im hohen Erwachsenenalter geschehen. Neben dem Begriff der Entwicklung kann auch das *Begriffspaar Stabilität (Kontinuität) vs. Veränderung* herangezogen werden, wobei verschiedene Formen der Stabilität und Veränderung begrifflich und methodisch zu unterscheiden sind. Die genannten Möglichkeiten sind in einem kontextuellen oder dialektisch genannten Entwicklungsmodell zentral (vgl. z.B. Hultsch/Deutsch, 1980; Honzik, 1984). Hier wird der Mensch als selbst-reflexives Wesen konzipiert (vgl. Handlungstheorien). Je nach seinen Voraussetzungen wird der Mensch als Initiator seiner eigenen Entwicklung gesehen; d.h., er entscheidet und wählt zwischen verschiedenen Umweltbedingungen, beeinflußt diese wiederum und verändert sich selbst in Wechselwirkung mit einer veränderten Umwelt.

4. Beiträge im konzeptuellen Bereich

Die heute zur Kennzeichnung von Entwicklung im Erwachsenenalter verwendeten Begriffe sind zum Teil aus angrenzenden Forschungsgebieten übernommen. Einige der Begriffe können sowohl in einem deskriptiven Sinne als auch in explikativem Sinn, d.h. zur Erklärung von Veränderungen verwendet werden. Dies hängt jeweils von der Fragestellung und der jeweiligen Datensammlung ab. Anderen Begriffen wird jedoch nur eine beschreibende Funktion zugesprochen, z.B. dem Ausdruck „biologisches Alter“, der „Kohorte“, „Lebenszyklus“ oder „Familienzyklus“. Im folgenden werden die relevanten Begriffe aufgeführt, und es wird versucht, ihre Implikationen für Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung hervorzuheben.

Biologisches Alter

Das nächstliegende Merkmal, das im Alltagsleben ebenso wie in wissenschaftlichen Untersuchungen verwendet wird, ist das biologische oder chronologische Alter. Es besteht allerdings in der Literatur große Einigkeit darüber, daß die Tatsache, daß eine Person, biologisch gesehen, 30 oder 40 Jahre alt ist, für die Beschreibung ihres momentanen Verhaltens nicht bzw. nur in bestimmter Hinsicht entscheidend ist. Nicht weil eine Person dieses Alter erreicht hat, verhält sie sich so oder vertritt eine bestimmte Auffassung (vgl. Wohlwill, 1977). Biologisches Alter kann niemals als Ursache für psychologische Merkmale gesehen werden, sondern immer nur als *globaler Indikator* für die mit dem jeweiligen Alter verbundenen Erfahrungen (Alter als kumuliertes Wissen) oder auf die an ein bestimmtes Alter geknüpften *sozialen Erwartungen* für angemessenes Verhalten (Altersnormen).

Rossi (1980) hat verschiedene psychologische Bedeutungsdimensionen des biologischen Alters unterschieden, z.B. das Alter, mit dem man sich subjektiv identifiziert; das Alter, das man jetzt gerne hätte; das Alter, in dem man sich die meiste Zeit fühlt, oder das Alter, bis zu dem man leben möchte. Für die von Rossi untersuchten Kohorten von Müttern mit jugendlichen Kindern fand sie z.B., daß zwischen 25 und 50 Jahren das „subjektiv gewünschte Alter“ und „das Alter, wie man sich meistens fühlt“, niedriger lagen als das tatsächliche Alter.

Kohorte

Der Begriff der Kohorte wurde von Schaie eingeführt zur Bezeichnung des Geburtsjahrganges (vgl. Hultsch/Deutsch, 1980). Eine Person, die z.B. im Jahre 1947 geboren ist, gehört der Kohorte von 1947 an. Wie breit allerdings die Zeitspanne definiert ist, die als Kohorte zusammengefaßt wird, ist nicht festgelegt (z.B. auf ein Jahr oder ein Jahrzehnt), sondern hängt von der Fragestellung ab. Insofern ist Kohorte jeweils eine Gruppe von Personen, die innerhalb einer bestimmten Zeit geboren wurde. Damit wird dem *Geburtszeitraum* eine *Hinweisfunktion* zugesprochen. Warum es im Einzelfall zu Unterschieden zwischen Personengruppen aus verschiedenen Kohorten kam, kann nur durch weitere Analysen der mit dem Geburtszeitraum kovariierenden historischen Bedingungen herausgefunden werden, Bedingungen wie Ernährung, Gesundheit, Schulsystem oder familiärer Erziehungsstil.

In einer Studie über die psychischen Auswirkungen der großen Wirtschaftskrise 1929/30 hat der Soziologe Elder für das Erwachsenenalter anhand von Längsschnittstudien markante Unterschiede für die berufliche Motivation und das Engagement von Männern festgestellt. Junge Männer, deren Familien in der Kindheit der Betroffenen starke wirtschaftliche Verluste erlitten hatten, treten ihre Berufslaufbahn früher an, verfolgen eher einen beruflichen Plan und streben stärker nach beruflicher Sicherheit als Söhne aus Familien, die von der Wirtschaftskrise weniger betroffen waren (vgl. Elder in Hultsch/Deutsch, 1980).

Entwicklungsaufgabe

Entwicklungsaufgaben wurde von Havighurst definiert als „diejenigen Aufgaben, die (annähernd) zu bestimmten Perioden im Leben eines Individuums anfallen. Die erfolgreiche Erfüllung der Aufgabe führt zu persönlichem Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben, während Mißerfolg zu Unglück des Individuums führt, zu gesellschaftlicher Mißachtung und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben“ (Havighurst, 1972, 2).

Bei der Festlegung von Entwicklungsaufgaben wirken drei Faktoren zusammen: körperliche Reifung, kultureller Druck und die Werte und Ziele des Individuums. Für die amerikanische Gesellschaft formuliert der Autor als Aufgaben des frühen Erwachsenenalters zwischen 18 und 30 die Wahl eines Ehepartners, die erste Schwangerschaft, die Übernahme eines Vollzeitberufs, die Erfahrungen mit einer eigenen Wohnung (Haus), Krankheiten von Kindern, Schulbeginn von Kindern sowie die Orientierung an einer sozialen Gruppe.

Im mittleren Erwachsenenalter stehen als Aufgaben an: jugendliche Kinder

zur Verantwortung zu erziehen, soziale und öffentliche Verantwortung zu übernehmen, Befriedigung durch berufliche Leistung zu erreichen, eine persönliche Beziehung zum Ehepartner aufzubauen, Anpassung an physiologische Veränderungen und an das Älterwerden der eigenen Eltern zu vollziehen.

Bei dieser deutlich normativen Setzung stellt sich die Frage, welcher Spielraum für interindividuelle Unterschiede oder kulturellen Wandel offen bleibt. Diesem Anspruch werden neuere Differenzierungen des Begriffes Entwicklungsaufgaben eher gerecht. Oerter (1978) macht darauf aufmerksam, daß die Entsprechung von individueller Leistungsfähigkeit und Umweltstrukturen, die zur Erfüllung der sozio-kulturellen Entwicklungsnorm vorhanden sein muß, nicht immer gegeben ist. Vielmehr zeigt er ein dynamisches Wechselspiel zwischen beiden Faktoren auf. Entwicklungsnormen werden auch nicht einheitlich über verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen vertreten. Das Individuum heute muß zum Teil widersprüchliche Anforderungen nach eigenen Standards integrieren, z.B. Anforderungen hinsichtlich einer beruflichen Karriere und der Übernahme von familiären Aufgaben.

Entwicklungskrise

Im Gegensatz zu akzidentellen Krisen, d.h. situativ bedingten Belastungssituationen, stellen Entwicklungskrisen nach Erikson (1976) eine Sequenz von normativen psychosozialen Krisen im Verlaufe des menschlichen Lebenslaufs dar. Der entwicklungspsychologische Grundgedanke besteht darin, daß das Individuum zu bestimmten Zeitpunkten seiner Entwicklung mit psychosozialen Aufgaben konfrontiert wird, deren Bewältigung oder Nichtbewältigung darüber entscheidet, ob die weitere Entwicklung einen günstigen oder ungünstigen Verlauf nimmt. Zentral an diesen insgesamt acht krisenhaften Phasen ist ihr potentieller Wert für eine „gesunde“ Persönlichkeitsentwicklung. Für das frühe Erwachsenenalter wird als kritische Aufgabe die Herstellung von Intimität (gegenüber Isolierung) aufgestellt, darauf folgt die Aufgabe der Generativität (gegenüber Stagnation), die beide wiederum Voraussetzung für persönliche Integrität im späten Erwachsenenalter darstellen.

Eriksons ursprüngliche Theorie von Entwicklungskrisen wird zwar als sehr global beurteilt, sie konnte jedoch in Teilen spezifiziert und zum Teil empirisch überprüft werden (vgl. Whitbourne/Weinstock, 1982, für Identitäts- und Intimitätsbegriffe). Das besondere Verdienst Eriksons kann darin gesehen werden, daß er den Krisenbegriff von seiner einseitigen negativen Konnotation befreit hat. Die entwicklungsfördernde Funktion von Krisen wird weiter ausgedehnt in der dialektischen Position von Riegel, in der Krisen durch Konflikte und Widersprüche zwischen verschiedenen Entwicklungsebenen (biologische, psychologische, kulturell-soziale und materiell-physikalische) entstehen. Allerdings ist es erforderlich, diesen wertbezogenen Entwicklungsbegriff i.S. einer qualitativen Höher- oder Weiterentwicklung zu ergänzen durch genaue Kriterien, die einer solchen Bewertung zugrunde liegen. Schritte in diese Richtung, die auf empirischer und begriffslogischer Analyse beruhen, beschreibt Brandtstädter (1982).

Kritische Lebensereignisse

Dieser Begriff wurde aus der psychiatrischen Epidemiologie und psychologischen Streßforschung in die Entwicklungspsychologie zur Kennzeichnung der jeweiligen individualgeschichtlichen und epochenspezifischen Bedingungen für Entwicklung übernommen. Dieser Forschungsansatz ist in der Literatur intensiv bearbeitet worden. Filipp definiert kritische Lebensereignisse als „solche im Leben einer Person eintretenden Ereignisse, die eine *mehr oder minder abrupte Veränderung in der Lebenssituation* der Person mit sich bringen (...). (Diese stellen eine) *raumzeitliche punktuelle Verdichtung eines Geschehensablaufs* dar, der sich sowohl innerhalb der Person selbst (...) wie auch in der dinglich-sozialen Umwelt (...) vollzogen hat“ (Filipp, 1982, 772).

Kritische Lebensereignisse werden zu Markierungspunkten eines individuellen Entwicklungsverlaufes, indem sie „Stadien des relativen Ungleichgewichtes in dem bisher aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt kennzeichnen“ (Filipp, 1982, 772).

Daß es sich nicht um punktuelle Veränderungen handeln muß, verdeutlicht die Autorin mit einem Prozeßmodell der Lebensereignisse, das auch antezedente Merkmale und vor allem Prozesse der Auseinandersetzung mit dem Lebensereignis sowie kurz- und langfristige Effekte enthält (vgl. Filipp, 1981). Es stellt sich die Frage, was so unterschiedliche Lebensereignisse wie die Geburt eines Kindes, der Verlust des Arbeitsplatzes, eine Naturkatastrophe oder das Ereignis Weihnachten gemeinsam haben für die Beeinflussung des individuellen Lebenslaufes. In der Tradition der Streßforschung werden alle kritischen Lebensereignisse als potentielle Stressoren behandelt. Inzwischen bemüht man sich, differenziertere Ereignisparameter zur Klassifikation von Lebensereignissen herauszuarbeiten. So führten Brim/Ryff (1980) die Unterscheidung zwischen der Wahrscheinlichkeit, mit der ein Ereignis auftritt, dem Zusammenhang des Ereignisses mit chronologischem Alter und seiner Verarbeitung ein. Für die psychische Verarbeitung spielen die Vorhersehbarkeit und Kontrollierbarkeit von Ereignissen eine Rolle. Die Wahrscheinlichkeit für die Geburt eines Kindes ist für Frauen des Alters zwischen 24 und 30 sehr hoch. Daraus folgt, daß es gute Möglichkeiten der Antizipation, der Vorbereitung und Verarbeitung dieses Ereignisses gibt. Im Vergleich dazu wird das Ereignis „Verlust des Partners“ oder eine lebensbedrohende Krankheit im Alter zwischen 24 und 30 Jahren von nur wenigen Frauen erfahren. Die Vorbilder für angemessene Verarbeitung sind daher eher gering. Weitere wichtige Beschreibungsgrößen stellen die *zeitliche Plazierung* (Timing) und die *Reihenfolge der Ereignisse im Lebenslauf* dar. Die Ereignisfolge Ausbildung, Heirat, erstes Kind ist ein normatives Muster in unserer Gesellschaft. Andere mögliche Reihenfolgen der gleichen Ereignisse erfordern sicher mehr Anpassung der Betroffenen.

Nach einer ersten Phase der Identifikation und Klassifikation von Lebensereignissen hat sich die entwicklungspsychologische Forschung neuerdings mehr mit der individuellen, vor allem emotionalen Bedeutung der Ereignisse befaßt.

Viele Untersuchungen zielen darauf ab, Formen subjektiver Wahrnehmung und Bewältigung von ausgesuchten kritischen Lebensereignissen zu identifizieren. Dabei hat es sich als fruchtbar erwiesen, sowohl prospektive als auch retrospektive und aktuelle Einschätzungen von den mit dem Ereignis verbundenen Bereicherungen und Belastungen vorzunehmen. Durch dynamische Verkettung von einzelnen Ereignissen als Bedingungen für die jeweils nachfolgenden kann eine Verbindung zwischen Lebensereignisforschung und der biographischen Analyse von Lebensläufen hergestellt werden.

Altersnormen

Dieser Begriff ist in der Entwicklungspsychologie im Vergleich zu den bisher genannten weniger gebräuchlich. Dies ist bedauerlich, da hierzu eine Fülle von empirischem Material mit relativ eindeutigen Ergebnissen vorliegt (vgl. Neugarten u.a., 1978; Neugarten/Datan, 1979). Geht man von einer Altersschichtung der Gesellschaft aus, dann sind Altersnormen diejenigen Erwartungen an ein jeweils altersangemessenes Verhalten. Diese Erwartungen durchdringen das Alltagsleben von Erwachsenen (und wohl auch von Kindern) und bilden ein festes Netz von Regeln. Daraus ergibt sich etwas wie ein vorgeschriebener sozialer „Lebensfahrplan“ für Frauen und Männer. Die Erwartungen steuern das Verhalten. So beschreiben sich Personen als „zu alt“ für eine bestimmte Kleidung, „zu jung“, um den Beruf aufzugeben, oder als „gerade im richtigen Alter“ für bestimmte familiäre und berufliche Ereignisse.

Die Gesamtheit der normativen Erwartungen, die sich an die verschiedenen Altersstufen innerhalb einer Gesellschaft richten, kann als ein differenziertes System der sozialen Kontrolle bezeichnet werden. In Gesellschaften mit einfacher Arbeitsteilung wird dem einzelnen je nach Alter eine klare Rolle zugeschrieben. Für moderne Gesellschaften kann ein „vergleichsweise fließendes und zugleich differenziertes System altersbedingter Statusattributionen“ (Neugarten/Datan, 1979, 367) nachgewiesen werden. Die eingangs erwähnten Fragen bezüglich bestimmter Zeitpunkte der beruflichen Karriere, der richtigen Zeit für familiäre Entscheidungen u.ä. werden von Männern und Frauen sehr übereinstimmend beantwortet. Darüber hinaus werden auch psychische Eigenschaften bestimmten Altersabschnitten zugeschrieben; z.B.: „Im mittleren Alter ist man, wenn man milde wird“, oder: „Alt ist man, wenn man die Dinge leichter nimmt“.

Lebenszyklus

Ähnlich wie der Begriff der Altersnormen findet sich derjenige des Lebenszyklus hauptsächlich in der soziologischen Literatur. Man versteht darunter „eine kontinuierliche Folge von durch Ereignisse abgegrenzten Phasen von der Geburt bis zum Tode eines Individuums (Friedrichs/Kamp, 1978, 178).

Die genannten Autoren prüfen, inwieweit der Terminus, der in der Alltagssprache unmittelbar plausibel ist, auch dem Anspruch eines wissenschaftlichen Konstruktes gerecht wird. Um die Stellung im Lebenszyklus als eine geordnete Abfolge im Lebenslauf genau bestimmen zu können, müßten einzelne Phasen bzw. Ereignisse eindeutig definierbar sein. Die Autoren kommen jedoch

zu der Auffassung, daß eine verbindliche allgemeine Klassifikation nicht gegeben ist.

Aus dem Scheitern objektiver Einteilungen kann die Konsequenz gezogen werden, daß eine Vielzahl von Ereignissen und Merkmalen eher zur Kennzeichnung einer individuellen Lebensspanne dienen kann. Daher wird von einigen Autoren der Ausdruck *Lebenslauf*, *Lebensgeschichte* oder *Biographie* bevorzugt (life course, life story, life narrative). Kohli sammelt in seinem Band „Soziologie des Lebenslaufs“ (1978) zahlreiche soziologische Ansätze, die dem Anspruch an individuelle Kontinuität, dem Prozeßcharakter und den Zusammenhängen von früheren und späteren Ereignissen in einer Biographie gerecht werden wollen. Das Forschungsinteresse verlagert sich damit von der objektiven Erfassung des Lebenslaufes zu der Analyse subjektiver oder ethnographischer Sichtweisen. Wie Bertaux/Kohli (1984) belegen, ist damit auch eine Veränderung der Methoden in Richtung auf freiere Erhebungsformen verbunden. Dieser Trend läßt sich auch in der psychologischen Forschung finden. Neuerdings wird die kognitive Aktivität des Individuums bei der Konstruktion seiner persönlichen Lebensgeschichte betont (vgl. Cohler, 1984). Soziale Erwartungen richten sich z.B. auf die Verständlichkeit einer Erzählung. Die Lebensgeschichte soll einen Anfang, eine Mitte und einen Ausgang aufweisen, das Fehlen einer zusammenhängenden Lebensgeschichte führt zum Erleben von Brüchen und zur Desintegration beim einzelnen.

Übergänge im Lebenslauf

Die vergleichende Analyse kulturspezifischer Alterssysteme, besonders religiös begründeter Regeln für bestimmte Abschnitte des menschlichen Lebenslaufes, hat zu dem Begriff der *Übergänge im Lebenslauf* geführt. „Übergänge sind solche mit dem Alter zusammenhängende Wendepunkte des Lebenslaufes, die sozial geschaffen, sozial anerkannt und gesellschaftlich aufrechterhalten werden“ (Hagestad/Neugarten, 1985).

Übergänge im Lebenslauf werden zum Teil auch als Rollen- oder Statusübergänge im Rahmen von Rollentheorien ausgearbeitet (vgl. Olbrich, 1981). Hinweise auf Übergänge stellen die gesellschaftlichen Zeremonien und Rituale dar (rite de passage nach van Gennep). Diese Form der sozialen Anerkennung findet sich für das Erwachsenenalter heute z. B. bei der Partnerwahl (Verlobung, Heirat), bei der Geburt des ersten Kindes, bei Berufseingang und Ausscheiden aus dem Beruf, in abgeschwächter Form auch bei hervorgehobenen Geburtstagen, z.B. mit 50 Jahren. Die Rituale sind verschieden für Frauen und Männer. Als markanter Rollenübergang ist der Übergang zur Elternschaft untersucht worden, der unter anderem zu einer traditionellen Aufteilung der Geschlechtsrollen beider Eltern im Bereich von Arbeit und Familie führt (vgl. Gloger-Tippelt, 1985).

Familienzyklus

Dem Anspruch der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, über das Individuum hinausgehende Verbindungen mehrerer Generationen anzusprechen, wird vor allem das Konzept des Familienzyklus bzw. der Entwicklungs-

aufgaben der Familie gerecht. Der Ausdruck macht die Verschränkung von individueller Veränderung und der Veränderung des sozialen Systems Familie deutlich, da sich mit zunehmendem Alter der Kinder die Systemanforderungen verändern. Demographische und historische Forschungen haben gezeigt, daß sowohl die Konzeption von Familie als auch der Charakter des Familienzyklus einem Wandel unterliegen. Ausgehend von den Entwicklungsaufgaben für einzelne Personen, kann man Entwicklungsaufgaben für Familien als „einen Satz von Normen, der zu bestimmten Punkten im Durchlaufen einer bestimmten Position innerhalb eines sozialen Systems auftritt (definieren). Wenn diese Normen von den Inhabern der Rolle verwirklicht werden, so führt das zu Integration und Gleichgewicht hinsichtlich des Rollenmusters in dem System; Mißerfolg führt zu fehlender Integration“ (Rodgers in Nock, 1982, 638).

Der *Familienzyklus* setzt sich aus bedeutsamen Zeitperioden im Leben der Familie zusammen. Eine Festlegung dieser Stadien im Familienzyklus ist dadurch gegeben, daß sich das Muster von Rollen verändert, z.B. durch Integration eines weiteren Kindes in die Familie, durch neue Erwerbstätigkeit der Mutter oder durch altersbedingte Veränderung der Rollen von Kindern. Hier tritt dasselbe Problem auf wie bei dem Konzept Lebenszyklus. Die Bildung von Abschnitten ist eine Konvention und eine methodische Entscheidung des Forschers. Übliche Einteilungen sind: das Stadium ohne Kinder, das Stadium der Ausdehnung der Familie (mit Kleinkindern), das stabile Stadium (Aufziehen von Kindern) und das Stadium der Nachelternschaft (vgl. Nock, 1982). Heftige Kritik an dem Begriff des Familienzyklus hat Norton (1983) geübt. Für Erwachsene im Jahre 1980 weist er mehr Übergänge im Lebenslauf und damit auch im Familienzyklus nach, als bisher vorgesehen, vor allem solche Übergänge, die sich auf Trennung und neue Bindung in Partnerschaften beziehen. Die steigende Häufigkeit von Scheidungen, neue Ehen von Partnern, die wiederum Kinder in verschiedenem Alter mitbringen, verwischen die traditionelle Einteilung des Familienzyklus. Neue Modelle von Familienkarrieren deuten sich an.

Zusammenfassend kann als Gemeinsamkeit der Begriffe hervorgehoben werden, daß sie alle Einteilungen des menschlichen Lebenslaufes vorschlagen. Diese Gliederungen werden entweder aus der objektiven Analyse gesellschaftlicher Anforderungen oder aus der subjektiven Sicht des Individuums erschlossen. Wesentlich ist, daß es sich fast immer um normative Anforderungen handelt, z.B. bei der Abfolge von entwicklungsfördernden Krisen oder bei Stadien eines klassischen Familienzyklus. Vor einer einfachen Übersetzung dieser Normen in Entwicklungsziele, die mit Hilfe systematischer Entwicklungsinterventionen zu verfolgen sind, muß jedoch gewarnt werden. Für die Umsetzung jedes dieser Konzepte ist es vielmehr erforderlich, eine genaue Definition von Kriterien zu erstellen, die für eine bestimmte historische Zeit empirisch und theoretisch zu legitimieren sind.

5. Beiträge zur Forschungsmethodik

Wie vorn ausgeführt wurde, stellt die Orientierung an der gesamten Lebensspanne einen begrifflichen Standort dar, der die Datenkonstruktion und die Dateninterpretation bestimmt. Empirisch arbeitende Forscher gehen heute davon aus, daß die jeweilig erhobenen, verarbeiteten und interpretierten Daten eine Konstruktion aus der Sicht bestimmter Theorien darstellen. Es gibt keine „Tatsachen an sich“; Fakten sind begriffliche Angelegenheiten. Wie bereits an den konzeptuellen Beiträgen deutlich geworden ist, spielt die Zeit als Dimension eine erhebliche Rolle. Sie ist nicht nur integraler Bestandteil deskriptiver entwicklungspsychologischer Forschung, sondern auch wesentlich für die kausale Beweisführung und Schlußfolgerung.

Die bedeutenden methodischen Neuerungen der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne können nach *Plänen der Datenerhebung*, *Instrumenten zur Datensammlung* und *Methoden der Datenverarbeitung* gegliedert werden. In diesem Zusammenhang ist eine Beschränkung auf die ersten beiden Punkte angemessen. Für statistische Datenverarbeitungsformen sei auf die Spezialliteratur verwiesen.

Bei allen empirischen Erhebungen erhalten wir Daten, die auf einem allgemeinen Datenwürfel angeordnet werden können. Die Dimensionen von Daten entsprechen den Kanten des Würfels, und zwar *die Dimension der Personen*, *der Merkmale oder Variablen* und *die Dimension der Zeitpunkte*. Alle Datensätze können als bestimmte Schnitte aus diesem Datenquader beschrieben werden. Für entwicklungspsychologische Fragestellungen liefert die Zeitdimension eine eindeutige Ordnung der Ereignisse im Lebenslauf. Relevante Pläne der Datenerhebung stellen die Querschnitt-, Längsschnittstudien und die Sequenzmodelle als Kombination von Quer- und Längsschnitten dar. *Querschnittstudien* sind Datenpläne, die zu einem Erhebungszeitpunkt zwei oder mehr Gruppen von Personen untersuchen, die durch verschiedenes biologisches Alter oder verschiedene Stadien im Lebens- bzw. Familienzyklus gekennzeichnet sind. Dabei erhält man keine Informationen über intraindividuelle Veränderungen, sondern nur über mögliche interindividuelle Altersunterschiede. Diese Alterseffekte können jedoch durch die Kohortenzugehörigkeit verzerrt sein, da die Gruppen aus verschiedenen Geburtsperioden stammen. Direkte Informationen über Veränderungen liefern die *klassischen Längsschnittstudien*. Dabei liegt ein Erhebungsplan zugrunde, der zwei- oder mehrfache Messungen an einer Personengruppe bezüglich bestimmter Variablen zu verschiedenen Zeitpunkten im Lebenslauf vorsieht. Neben meßtechnischen Problemen ist der Hauptnachteil, daß so erfaßte Veränderungen nicht verallgemeinerbar sind auf andere Kohorten, d.h. keine Trennung von Kohorten- und Alterseffekt möglich ist. Als Lösung für dieses Problem wurden die sogenannten *kombinierten Designs* entworfen, die alle drei Komponenten, wie in dem Vorschlag von Schaie formuliert, nämlich Alter, Kohorte und Meßzeitpunkt, berücksichtigen. Im einzelnen gibt es drei Formen von Sequenzmodellen. Das

hier wesentliche *Kohortensequenzmodell* umfaßt mindestens zwei Kohorten und mindestens zwei Altersgruppen, d.h. drei Meßzeitpunkte (vgl. Rudinger, 1981). Die Leistungen dieser – zugegeben aufwendigen – Designs der Datenerhebung sind erheblich, solange man sie auf valide und reliabel erfaßbare Persönlichkeitsmerkmale bezieht. So konnte z.B. die alte Theorie des altersbedingten Intelligenzabfalls ab ca. 30 Jahren widerlegt werden. Die auf allgemeinem und sprachlichem Wissen beruhende sogenannte kristallisierte Intelligenz ist sogar bis ins hohe Alter steigerbar, die auf schlußfolgerndem, logischem Denken beruhende sogenannte flüssige Intelligenz kann abfallen, allerdings in Abhängigkeit von Übung und Ausgangsniveau unterschiedlich schnell (vgl. Salthouse, 1982; Deutsch, 1980). Für den Verlauf vieler Merkmale über den Lebenslauf haben diese Methoden zu neuen Erkenntnissen und Hypothesen geführt. Allerdings bleibt im Einzelfall oft unklar, *worauf* festgestellte Unterschiede von Kohorten oder Meßzeitpunkten zurückzuführen sind. Daher plädieren einige Forscher inzwischen wieder für differenzierte einfache Längsschnittstudien, in denen Umweltfaktoren berücksichtigt werden (vgl. Rudinger, 1981). Zunehmende Bedeutung wird auch theoriegeleiteten, intensiven Einzelstudien zugesprochen, in denen eine Vielzahl von Merkmalen bei einer Person über lange Zeit verfolgt wird.

Im Bereich der *Erhebungsinstrumente* liegt eine große Zahl von Neuentwicklungen vor. Zusammengefaßt kann man sagen, daß neben den bekannten standardisierten Fragebogenformen vor allem offenere Möglichkeiten der Datensammlung entwickelt werden, die den Befragten viele Antwortmöglichkeiten offenlassen. Dazu zählen halb oder wenig strukturierte Fragebögen, narrative oder fokussierte Interviews mit Erzählanstößen für die Befragten sowie theoriegeleitete Interviewleitfäden und autobiographische Berichte (vgl. Hopf/Weingarten, 1979; Hoerning, 1980). Das so gewonnene sprachliche Material wird zum Teil mit Inhaltsanalysen oder Q-sort-Verfahren weiterverarbeitet. Zur Erfassung kritischer Lebensereignisse und zur Identifikation von personspezifischen Bewältigungsformen liegen zahlreiche Forschungsinstrumente vor (vgl. Filipp/Braukmann, 1983).

6. Beiträge zur empirischen Forschung

Die Vielfalt empirischer Ergebnisse zur Entwicklung im Erwachsenenalter kann hier nicht wiedergegeben werden (vgl. Honzik, 1984). Einschränkend muß auch betont werden, daß nur wenige entwicklungspsychologische Untersuchungen zu diesem Alter im deutschen Sprachraum vorliegen, verglichen mit der überwältigenden Zahl angloamerikanischer Veröffentlichungen. Alle Studien weisen darauf hin, daß vor allem das frühe Erwachsenenalter von 20 bis 30 Jahren durch eine besondere Dichte von Rollenübergängen, kritischen Lebensereignissen oder Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet ist. Probleme des Berufseinstiegs, das Erreichen von Intimität in einer Partnerbeziehung, Eheschlie-

Bung, Übergang zur Elternschaft und Aufziehen von Kindern erfolgen häufig sehr schnell aufeinander bzw. parallel. Aufgrund der verstärkten Belastungen ist der Bedarf an psychosozialer Unterstützung in dieser Altersgruppe daher möglicherweise höher als im späteren Erwachsenenalter. Allerdings finden sich auch viele Varianten zu den normativen Mustern von Lebensläufen, z.B. aufgrund mehrerer Ehen, Berufswechsel u.ä. Empirische Untersuchungen belegen gerade die Differenziertheit der Ergebnisse.

Hier können nur zwei Untersuchungen, eine deutsche und eine amerikanische, paradigmatisch angeführt werden. Lehr (1976) hat in Zusammenhang mit ihren biographischen Forschungen an einer großen Stichprobe von Frauen und Männern vom 3. bis 7. Lebensjahrzehnt die subjektiv erlebte Gliederung des Lebenslaufes untersucht. Die Befragung richtete sich auf positive und negative Erwartungen und Erlebnisse in den einzelnen Lebensaltern. Ihre Stichprobe umfaßte Geburtsjahrgänge von 1895 bis 1939; d.h., die Kohorten sind unter unterschiedlichen politischen und ökonomischen Bedingungen aufgewachsen. Hervorstechendes Ergebnis war, daß der Lebenslauf von allen subjektiv deutlich gegliedert erlebt wurde (vgl. Cohler, 1984). Frauen orientieren sich bei ihrer Gliederung signifikant mehr an familiären, privaten Bereichen, Männer an beruflichen und zeitgeschichtlichen Ereignissen. In Abgrenzung von normativen Übergängen im Lebenslauf fand Lehr, daß ein gutes Drittel der erlebten Zäsuren sich auf ganz persönliche Erlebnisse und Erfahrungen bezog, die als Anlaß z.B. zu einer „inneren Wende“ gesehen wurden. Interessant ist weiter, daß das Jugendalter und junge Erwachsenenalter bei allen Jahrgängen als sehr konfliktreich und „extrem negativ getönt“ erlebt wurde, was unter anderem auf Belastungen durch Familiengründung zurückgeführt wurde. Dagegen erschien das mittlere und hohe Erwachsenenalter einschließlich des Klimakteriums bei Frauen eher positiv.

Die zweite Untersuchung stellt einen Ausschnitt aus drei großen Längsschnitterhebungen von Stichproben aus Kalifornien dar, deren Personen zwischen 1925 und 1930 geboren wurden und die große Wirtschaftskrise und den Zweiten Weltkrieg miterlebten (vgl. Eichhorn u.a., 1981). Hier liegen Erhebungen an 126 Personen aus der frühen Kindheit und dann wieder von 14 Jahren bis ins mittlere Erwachsenenalter (40 – 47Jahre) vor. Als eine mögliche Auswertung von Längsschnittdaten sollen hier Ergebnisse zur intraindividuellen Konsistenz, d.h. der *Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen vom Jugendalter bis ins Erwachsenenalter* angeführt werden. Aus Platzgründen muß auf die genaue Darstellung der Merkmalsbereiche und der mehrfachen Verarbeitung der Daten verzichtet werden (vgl. Haan in Eichhorn u.a., 1981). Für 3 von 5 bipolar definierten Merkmalsbereichen, mit denen die Persönlichkeitsstruktur beschrieben wurde, zeigte sich eine hohe Stabilität, und zwar für intellektuelle Fähigkeiten und Interessen, für Selbstvertrauen und für Offenheit vs. Verslossenheit der Person.

„Vereinfacht ausgedrückt kann man sagen, daß die Teilnehmer der Untersuchung

- ihre kognitiven Fähigkeiten in differenzierter und effektiver Art nutzen konnten,
- sich als selbständige Personen erleben,
- sich zunehmend als selbstsicher einschätzen und auch so handeln,
- fürsorglicher wurden
- und sich mehr sexuell verwirklichten, stärker in der Adoleszenz, geringer im frühen Erwachsenenalter und verhältnismäßig stärker in den mittleren Jahren“ (Haan in Eichhorn u.a., 1981, 137).

Der letztgenannte Trend wird als persönliche Befreiung von Unsicherheit interpretiert. Die Ergebnisse enthielten auch eine Bestätigung typischer Geschlechtsunterschiede. Bei Frauen finden sich zu allen Meßzeitpunkten höhere Werte für Verantwortung, Rücksichtnahme und Empathie vs. Feindseligkeit, ebenso für Geselligkeit, soziale Anpassungsfähigkeit, Expressivität, dagegen niedrigere Werte in Selbstsicherheit, Unabhängigkeit und Durchsetzungsfähigkeit.

7. Beiträge zu Entwicklungsinterventionen

Zahlreiche Begriffe verweisen auf Anpassungsleistungen und mögliche subjektive Belastungen des Individuums durch Ereignisse im Lebenslauf, so Entwicklungskrisen und -aufgaben, Lebensübergänge, kritische Lebensereignisse. Empirische Ergebnisse belegen die Anforderungen, mit denen bestimmte Altersgruppen oder Geburtsjahrgänge in speziellen ökonomischen und sozialen Umbruchsituationen konfrontiert sind. Unerwartete, schwierige Lebenssituationen von einzelnen, wie Tod eines Partners oder Kinderlosigkeit, erfordern Unterstützung. Welche Folgerungen können aus dem begrifflichen und methodischen Rahmen der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne abgeleitet werden?

Alle Möglichkeiten der systematischen Einwirkung auf die Entwicklungsverläufe einzelner Personen und Gruppen werden als „*Entwicklungsinterventionen*“ zusammengefaßt. Bei der Konzeption und Legitimation solcher Maßnahmen zeigt sich ein neuer Trend. Die Ziele von entwicklungsfördernden Interventionen werden zunehmend von Modellen der „optimalen Entwicklung“ abgeleitet, in denen positive Kompetenzen des Individuums formuliert werden. Das stellt eine deutliche Abwendung vom bisher vorherrschenden *kurativen oder medizinischen Krankheitsmodell* dar. Während aus dem zuletzt genannten Ansatz nur *korrektive Maßnahmen* folgen, *nachdem* ein Problem aufgetreten ist, sollen auf der Grundlage des *Kompetenzmodells präventive Maßnahmen* begründet werden, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Problemen verringern und Wissen und Fähigkeiten des Individuums fördern, mit schwierigen Lebenssituationen umzugehen. Alle kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten des Menschen werden hier unter dem Ausdruck der Kompetenzen zusammengefaßt. Für die Träger der Interventionen (Personen

oder Institutionen) ist damit ein Übergang von einer „Wartehaltung“ zu einer „Suchhaltung“ verbunden (vgl. Brandtstädter, 1983; Brandtstädter/Graser, 1985; Danish/Daugelli, 1981). Maßnahmen der primären Prävention decken sich dann zum großen Teil mit pädagogischen Zielsetzungen der Erwachsenenbildung, soweit sie persönliche Bereicherung und individuelles Wachstum anstreben. Um die häufig recht allgemeinen Förderungsziele operationalisieren zu können, sind sowohl theoretische Bedeutungsanalysen der Begriffe als auch empirische Kenntnisse erforderlich (vgl. Brandtstädter, 1982). Einen Übergang zwischen korrigierenden und präventiven Entwicklungsinterventionen stellen Früherkennung und Frühbehandlung von Entwicklungsproblemen dar. Beispielsweise können Risikogruppen im Jugendalter, wie delinquente Jugendliche oder Mädchen mit ungewollten Schwangerschaften im jugendlichen Alter, identifiziert und im Hinblick auf günstigere Entwicklungsbedingungen gestützt werden.

Während Entwicklungsstörungen in der Kindheit dem Alltagsdenken vertraut sind, wurden Lebensprobleme von Erwachsenen bisher hauptsächlich unter dem *Blickwinkel klinischer Störungen und deren Behandlung* gesehen. Dies ist Folge der vorn erwähnten Vernachlässigung der Erforschung von Entwicklungsveränderungen und Prozessen der Individuation im Erwachsenenalter. Maßnahmen, die von einem Kompetenzmodell ausgehen, versuchen, die bereichernden und entwicklungsfördernden Einsichten, neue Einstellungen und Verhaltensänderungen zu stützen, die im Verlaufe der Auseinandersetzung mit Lebenskrisen und schwierigen Entwicklungsaufgaben entstanden sind. Präventive Maßnahmen verfolgen sowohl das Ziel, die Umwelt und situativen Bedingungen zu verbessern, als auch, die einzelne Person zu stützen und ihre Verletzlichkeit herabzusetzen. Für Entwicklungsinterventionen zur Bewältigung antizipierbarer normativer Übergänge im Lebenslauf, wie Vermittlung bestimmter beruflicher Kompetenzen, Vorbereitungsprogramme auf die Elternschaft oder Aufbau von Freizeitaktivitäten, kann eher auf breitenwirksame Medien (Rundfunk, Fernsehen, schriftliche Materialien) zurückgegriffen werden. Für die Verarbeitung nichtnormativer Ereignisse wie Tod eines Partners oder Krankheiten sind individuelle psychotherapeutische Beratung oder spezielle Selbsthilfegruppen angemessener. An konkreten Interventionen steht ein breites Spektrum zur Verfügung, das von speziellen Beratungs- und Therapieformen, Selbsterfahrungsprogrammen und Trainingsprogrammen bis zu gezielten Förderungsmaßnahmen reicht. Wesentlich erscheint, daß nicht mehr nur die Expertenhilfe der sozialen Dienste ausgebaut wird, sondern daß man vermehrt den Aufbau von *sozialen Stützsystemen, Nachbarschaftshilfen* unter Einsatz von *Laien Helfern* fördert.

Bei der *Evaluation von Entwicklungsinterventionen* will man die Wirksamkeit einschließlich der Nebenwirkungen des angewandten Programms untersuchen. Dabei können entweder das Ergebnis der Maßnahmen (produktorientiert) oder der Verlauf, die Rahmenbedingungen (prozeßorientiert) im Vordergrund der Überprüfung stehen. Systematischen Evaluationsuntersuchungen stellen sich

erhebliche methodische und ethische Probleme. Kontrollgruppen können angesichts dringender sozialer Probleme nicht gerechtfertigt werden. Andererseits sollen die evaluativen Kontrollen als Grundlage für institutionelle sozialpolitische Entscheidungen dienen. Hierbei entstehen bekanntlich große Interessenkonflikte. Brandtstädter (1983) verweist gerade bei der Evaluationsforschung auf die deutliche Verquickung von „Erkenntnis und Interesse“.

Literatur

- Baltes, Paul: Life-span developmental psychology: Some converging observation on history and theory. In: Life-span development and behavior, Vol. 2. Baltes, Paul/ Brim, Orville G. (Hrsg.), S. 255-279. Academic Press: New York 1979.
- Baltes, Paul/Reese, Hayne/Lipitt, Lewis: Life-span developmental psychology. In: Annual Review of Psychology, 31, 1980, S. 65-110.
- Bertaux, Daniel/Kohli, Martin: The life-story approach: A continental view. In: Annual Review of Sociology, 10, 1984, S. 215-237.
- Brandtstädter, Jochen: Entwicklungsintervention und Evaluation, In: Entwicklungspsychologie, Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Silbereisen, Rainer/Montada, Leo (Hrsg.), S.167-173. Urban & Schwarzenberg: München 1983.
- Brandtstädter, Jochen/Eye, Alexander von: Kern- und Leitbegriffe psychologischer Prävention. In: Psychologische Prävention, S. 81-100. Huber: Bern/Stuttgart/ Wien 1982.
- Brandtstädter, Jochen/Graser, Horst: Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne. Hogrefe: Göttingen 1985.
- Brim, Orville/Ryff, Carol: On the properties of life events. In: Life-span development and behavior, Vol. 3. Baltes, Paul/Brim, Orville G. (Hrsg.), S. 368-388. Academic Press: New York 1980.
- Cohler, Bertram: Personal narrative and life course. In: Life-span development and behavior, Vol. 4. Baltes, Paul/Brim, Orville G. (Hrsg.), S. 206-243. Academic Press: New York 1984:
- Danish, Steven/D'Augelli, Anthony: Kompetenzerhöhung als Ziel der Intervention in Entwicklungsverläufe über die Lebensspanne. In: Kritische Lebensereignisse. Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.), S.156-173. Urban & Schwarzenberg: München 1981.
- Eichhorn, Dorothy/Clausen, Johannes/Haan, Norma u.a./(Hrsg.): Present and past in middle life. Academic Press: New York 1981.
- Erikson, Erik: Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: Identität und Lebenszyklus. Erikson, Erik (Hrsg.), S.55-122. Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1968.
- Filipp, Sigrun-Heide: Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Kritische Lebensereignisse Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.), S.3-52. Urban & Schwarzenberg: München 1981.
- Filipp, Sigrun-Heide: Kritische Lebensereignisse als Brennpunkte einer angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. In: Entwicklungspsychologie. Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.), S.769-790. Urban & Schwarzenberg: München 1982.

- Filipp, Sigrun-Heide/Braukmann, Walter: Methoden zur Erfassung bedeutsamer Lebensereignisse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 15, 1983, S.234-263.
- Friedrichs, Jürgen/Kamp, Klaus: Methodologische Probleme des Konzeptes „Lebenszyklus“. In: Soziologie des Lebenslaufs. Kohli, Martin(Hrsg.), S.173-190. Luchterhand: Darmstadt 1978.
- Gergen, Kenneth: The emerging crisis in life-span developmental theory. In: Life-span development and behavior. Baltes, Paul B./Brim, Orville G. (Hrsg.), S.31-63. Academic Press: New York 1980.
- Gloger-Tippelt, Gabriele: Der Übergang zur Elternschaft. Eine entwicklungspsychologische Analyse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 17, 1985, S.1-40.
- Hagestad, Gunhild/Neugarten, Bernice: Age and the life course. In: Handbook of aging and the social sciences. Binstock, Robert/Shanas, Ethel (Hrsg.). Van Nostrand: New York 1984².
- Havighurst, Robert: Developmental tasks and education. McKay: New York 1973.
- Hoerning, Erika: Biographische Methode in der Sozialisationsforschung. In: Das Argument, 123, 1980, S.677-687.
- Honzik, Marjorie: Life-span development. In: Annual Review of Psychology, 35, 1984, S.309-331.
- Hopf, Christel/Weingarten, Elmar: Qualitative Sozialforschung. Klett-Cotta: Stuttgart 1979.
- Hultsch, David/Deutsch, Francine: Adult development and aging. McGraw-Hill: New York 1980.
- Imhof, Arthur: Die gewonnenen Jahre. Beck: München 1981.
- Kohli, Martin (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Luchterhand: Darmstadt 1978.
- Lehr, Ursula: Zur Frage der Gliederung des menschlichen Lebenslaufs. In: Aktuelle Gerontologie, 6, 1976, S. 337-345.
- Lehr, Ursula: Das mittlere Erwachsenenalter – ein vernachlässigtes Gebiet. In: Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Oerter, Rolf (Hrsg.), S. 147-177. Hoffmann & Campe: Hamburg 1978.
- Neugarten, Bernice/Moore, Jean/Lowe, John: Altersnormen, Alterszwänge und Erwachsenensozialisation. In: Soziologie des Lebenslaufs. Kohli, Martin (Hrsg.), S.122-134. Luchterhand: Darmstadt 1978.
- Neugarten, Bernice L./Datan, Nancy: Soziologische Betrachtung des Lebenslaufs. In: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Baltes, Paul B./Eckensberger, Lutz (Hrsg.), S.361-378. Klett-Cotta: Stuttgart 1979
- Newman, Barbara: Mid-life development. In: Handbook of developmental psychology. Wolman, Benjamin (Hrsg.), S.617-665. Prentice Hall: Englewood Cliffs 1982.
- Nock, Steven: The life-cycle approach to family analysis. In: Handbook of developmental psychology. Wolman, Benjamin (Hrsg.), S. 636-651. Prentice Hall: Englewood Cliffs 1982.
- Norton, Arthur: Family life cycle: 1980. Journal of Marriage and the family, 45, 1983, 267-276.

- Oerter, Rolf: Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf. In: Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Lehr, Ursula (Hrsg.), S. 66-110. Hoffmann & Campe: Hamburg 1978.
- Olbrich, Erhard: Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf. Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In: Kritische Lebensereignisse. Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.), S.123-138. Urban & Schwarzenberg: München 1981.
- Olbrich, Erhard: Erwachsenenalter und Alter. In: Entwicklungspsychologie. Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.), S.314-374. Urban & Schwarzenberg: München 1982.
- Rossi, Alice: Aging and parenthood in the middle years. In: Life-span development and behavior, Vol. 3. Baltes, Paul/Brim, Orville G. (Hrsg.), S.138-207. Adademic Press: New York 1980.
- Rudinger, Georg: Tendenzen und Entwicklungen entwicklungspsychologischer Versuchsplanung – Sequenzanalysen. In: Psychologische Rundschau, 12, 1981, S.118-136.
- Salthouse, Timothy: Adult cognition. Springer: New York 1982.
- Thomae, Hans: Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 3: Entwicklungspsychologie. Thomae, Hans (Hrsg.), S.3-120. Hogrefe: Göttingen 1959.
- Thomae, Hans: Zur Problematik des Entwicklungsbegriffs im mittleren und höheren Alter. In: Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Oerter, Rolf (Hrsg.), S. 21-32. Hoffmann & Campe: Hamburg 1978.
- Whitbourne, Susan/Weinstock, Comilda: Die mittlere Lebensspanne. Urban & Schwarzenberg: München 1982.
- Wohlwill, Joachim: Strategien entwicklungspsychologischer Forschung. Klett-Cotta: Stuttgart 1977.

Helmut Skowronek

Lernpsychologische Forschung zum Erwachsenenalter

Psychologische Befunde zum Erwachsenenalter kann man kaum – ohne der Natur der Sache und dem Stand unserer Kenntnisse Gewalt anzutun – ohne Bezug auf die allgemeinen Vorstellungen und Konzepte substantieller und methodischer Art, unter denen sie erzeugt sind, diskutieren, weil erst dieser Zusammenhang ein Urteil über tragfähige Interpretationen und Anwendungen erlaubt.

Deshalb sind in diesem Beitrag der eigentlichen Erörterung relevanter empirischer Befunde und Verallgemeinerungen Abschnitte über das Konzept der Lernfähigkeit, über neue Auffassungen zur altersabhängigen Intelligenzentwicklung und zur Konzeption menschlichen Lernens als „Informationsverarbeitung“ vorangestellt.

1. Lernfähigkeit

Es ist eine Binsenweisheit, daß Lernen verschiedenen Personen – gleich welchen Alters – unterschiedlich leicht fällt. Zur Erklärung entsprechender Beobachtungen individueller Unterschiede führen wir das Konzept der Lernfähigkeit ein, die dann in einer gewissen Folgerichtigkeit als einheitliche und allgemeine Disposition aufgefaßt wird. Fast ebenso natürlich wird diese allgemeine, aufgabenübergreifende Lernfähigkeit mit allgemeiner Intelligenz identifiziert. „Der herkömmliche Begriff der Begabung ist weitgehend mit demjenigen der Fähigkeit, bestimmte Lernleistungen zu vollbringen, identisch. Dies resultiert aus der großen Bedeutung des Lernens für den jungen Menschen: Vermag er zu lernen, was Schule, Elternhaus und soziale Umwelt von ihm verlangen. so gilt er als ‚begabt‘“ (Aebli 1968, S.163). Diese Auffassung ist auch bei den Konstrukteuren und Anwendern von Intelligenztests mindestens bis 1940 vorherrschend. Aber Zweifel sind angebracht.

Zwischen 1938 und 1946 versuchte Woodrow (z.B. 1946) in einer Reihe von Arbeiten diese Auffassung zu erschüttern. Er untersuchte die Leistungen seiner Probanden in verschiedenen Laboraufgaben (z.B. Labyrinthlernen, Paarassoziationen u.ä.) auf ihre Zusammenhänge untereinander und mit allgemeiner Intelligenz: Die Lerngewinne in den einzelnen Aufgaben erwiesen sich als nicht konsistent und nur schwach mit Intelligenz korreliert. Seine wichtigsten Schlußfolgerungen lauteten (Woodrow 1948, S.148 f.): 1. Lernfähigkeit ist nicht mit der als Intelligenz bekannten Fähigkeit identisch. 2. Individuen verfügen nicht über so etwas wie eine einheitliche allgemeine Lernfähigkeit. 3. Leistungs-

verbesserung aufgrund von Übung korreliert erheblich mit Gruppenfaktoren, d.h. mit relativ spezifischen Fähigkeiten, und auch mit spezifischen Aufgabefaktoren.

Diese Befunde und Folgerungen fanden zunächst nicht allzu starke Resonanz; am ehesten noch bei Autoren (Stolurow; Glaser; auch Roeder), die die Abhängigkeit der Lernleistung von Faktoren der Unterrichtsgestaltung (und weniger von „Begabung“) betonen. Aus dieser Gruppe weisen etwa Yeager und Kissel (1969) auf Untersuchungen mit einem individualisierten Rechenunterrichtsprogramm hin, in denen Korrelationen zwischen verschiedenen Maßen des Lernzuwachses und allgemeiner Intelligenz ausbleiben, so daß hier ein weiterer Beleg für die Unabhängigkeit von Lernfähigkeit und allgemeiner Intelligenz gesehen werden kann.

Diese allgemeine, gegen bis dahin ungeprüfte Annahmen durchgesetzte Unterscheidung bedeutete historisch zweifellos einen wichtigen Schritt, aber die nun drohende Aussicht auf das andere Extrem – Aufsplitterung in eine Vielzahl höchst spezifischer Lernfähigkeiten – ist forschungsstrategisch und theoretisch sicherlich ebenso wenig befriedigend. Tatsächlich zeigt auch eine breitere Übersicht über einschlägige Studien (Cronbach & Snow, 1977, S.107 ff.), die etwa den Faktor Ähnlichkeit der Lernaufgaben variieren, daß Leistungen in eng verwandten Lernaufgaben relativ hoch (0.3 bis 0.4) interkorrelieren und daß Korrelationen zwischen Intelligenz und einzelnen Lernmaßen in der Regel höher sind als die Interkorrelation zweier unabhängiger Lernmaße, so daß die alte Idee einer engen Beziehung zwischen allgemeiner Intelligenz und Lernfähigkeit ihre Wiederbelebung erfährt – allerdings in einem methodisch und inhaltlich aufgeklärteren Bewußtsein. Über verschiedene Lernvollzüge hin (beispielsweise in Aufgaben sprachlicher Klassifikation, Begriffslernen und, sagen wir, Lösen von Testaufgaben) gibt es einen Kern von Tätigkeiten wie Unterscheiden und Vergleichen von sprachlichen Anweisungen, von Arbeitsgewohnheiten und Einstellungen, der einen *aufgabenunabhängigen, transferierbaren Bestand an „allgemeiner Lernfähigkeit“* ausmacht.

2. Intelligenzentwicklung

Wenn wir in dieser Weise von einer engen Beziehung zwischen Intelligenz und Lernfähigkeit im Sinne des beschriebenen Bestandes von allgemeinen Verfahren der Informationsverarbeitung ausgehen, dann sind für die Beurteilung der Lernmöglichkeiten im Erwachsenenalter die Befunde zur altersgebundenen Entwicklung der Intelligenz von Belang. Lange Zeit ist dies der bevorzugte Gegenstand von Untersuchungen und Auseinandersetzungen über ontogenetische Entwicklungsvorgänge im Erwachsenenalter gewesen. Und die kaum erschütterbare Folgerung der frühen Untersuchungen lautete, wie von Wechsler (1958, S.135) autoritativ zusammengefaßt: „Nahezu alle Untersuchungen ... haben gezeigt, daß die meisten menschlichen Fähigkeiten nach dem Alter von

18 bis 25 Jahren progressiv abnehmen.“ Inzwischen ist diese Frage des progressiven Abfalls der intellektuellen Leistungsfähigkeit sehr umstritten. Wenn auch kaum die These vertreten wird, daß ein Abfall nicht stattfindet, so wurden doch überzogene Vorstellungen über seine Voraussetzungen und sein Ausmaß korrigiert: Er beginnt erheblich später, betrifft intellektuelle Teilfunktionen unterschiedlich, hat generell geringe Ausprägung und ist vermutlich nur teilweise altersbedingt bzw. ontogenetisch. Die Kontroversen entstehen, wie ein Überblick über die relevanten Studien zeigt, aufgrund einer Reihe von Inkonsistenzen oder Unklarheiten (Botwinnick 1977, S.580 ff.), in bezug auf (a) die Definition von Intelligenz, (b) die verwendeten Testverfahren, (c) Stichprobenbildung und (d) Forschungsmethodik.

Um mit den letzten beiden, für die Revision traditioneller Auffassungen jedoch bedeutsamsten Punkten zu beginnen: Die Untersuchungen, auf die sich Wechsler mit der oben zitierten Folgerung beruft, sind in der Regel *Querschnittuntersuchungen*, die also Ergebnisse aus altersverschiedenen (etwa von 16 bis 90 Jahre alt), sonst vergleichbaren Gruppen von Probanden, gewonnen zu einem Meßzeitpunkt, zu einem „Entwicklungsgraphen“ zusammenfassen. Kurven dieser Herkunft zeigen in der Regel den behaupteten Abfall vom 20. oder 30. Lebensjahr an. Die Interpretation dieses Verlaufs als ontogenetisch ist jedoch keineswegs zwingend. Verschiedene Altersgruppen sind unter unterschiedlichen soziokulturellen Bedingungen aufgewachsen, so daß etwa festgestellte Intelligenzdifferenzen nicht nur ontogenetische Veränderungen, sondern eben auch Unterschiede der Anregungsbedingungen und Lerngelegenheiten widerspiegeln dürften (Kohorteneffekte). *Längsschnittuntersuchungen*, die ein- und dieselbe Gruppe von Probanden über längere Zeit und mehrere Meßzeitpunkte verfolgen, vermeiden diese Vermischung und ergeben daher in der Regel geringeren und später einsetzenden Abfall (s. Abb. 1). Allerdings wäre es verfehlt, diese Kurvenverläufe als genuin ontogenetisch auszugeben. Die anhaltende Zugänglichkeit der Probanden einer Längsschnittstudie erweist sich in der Regel als unterschiedlich: es sind vornehmlich die intelligenteren Probanden, die beständig verfügbar bleiben und so die Stichprobe zunehmend einseitiger werden lassen.

Um die Wirkungen von Alter, Kohorte und Meßzeitpunkt zu separieren, werden sequentielle Strategien, die Quer- und Längsschnittanalysen kombinieren, vorgeschlagen und inzwischen auch praktiziert (Baltes 1968).

In der Interpretation der Befunde einzelner Untersuchungen machen sich unterschiedliche Konzeptionen von Intelligenz vor allem im mehr oder minder starken Nachdruck bemerkbar, mit dem der Schluß auf genetische und biologische Grundlagen von Leistungsminderung gesucht wird. Prinzipiell ist man zu solchen Schlüssen nicht genötigt, zumal der gegenwärtige Stand des Wissens sie nicht gerade begünstigt. Es könnte sogar sein, daß solche Schlüsse das Nachdenken über geeignete Anpassungen von Arbeitsanforderungen oder andere Kompensationen des betreffenden Leistungsabfalls behindern.

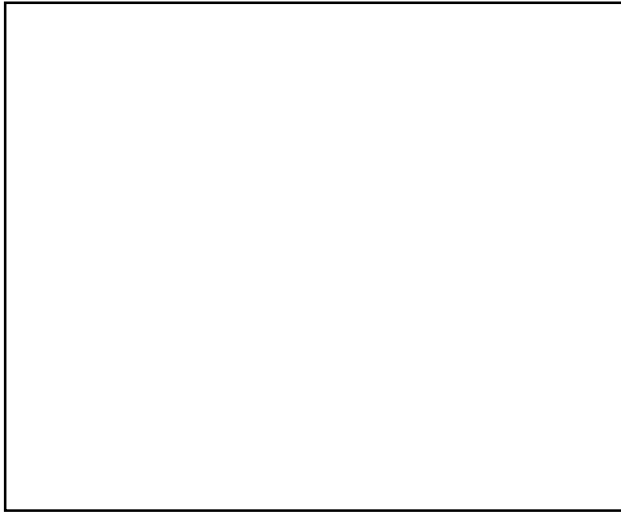


Abb. 1: Vergleichbare Quer- und Längsschnitt-Altersgradienten im Test „Wortbedeutung“ (nach Schaie & Strother, 1968)

Verschiedene *Intelligenztests* sind unterschiedlich empfindlich gegenüber etwa eintretenden Minderungen in unterschiedlichen Funktionsbereichen. Das inzwischen „klassische“, weil durch viele Untersuchungen belegte Muster der Intelligenzentwicklung zeigt eine Erhaltung bzw. anhaltende Steigerung verbal-symbolischer Fähigkeiten, aber einen Abfall in perzeptiv-motorischen Fähigkeiten. Soweit Tests vorwiegend in der einen oder anderen Funktionsrichtung betont sind, müssen sie unterschiedliche Schätzungen des globalen Abfalls bzw. der Erhaltung von intellektuellen Fähigkeiten erbringen.

Seit 1960 zunehmend berücksichtigen die Untersuchungen zur Intelligenzentwicklung im Erwachsenenalter diese und weitere kritische Einwände. Die neueren Befunde zusammenfassend kann man feststellen: *Die Bedeutung der Altersvariablen bzw. ontogenetisch bedingter Veränderungen in der Intelligenzentwicklung ist in der Vergangenheit offenbar überschätzt worden.* Ein Abfall ist nicht vor dem Alter von 50 bis 60 Jahren und nur in bestimmten Funktionsbereichen beobachtbar. Allgemeine Gesundheit vorausgesetzt, zeigen sprach- und symbolgebundene Leistungen Konstanz, wenn nicht sogar beständige Steigerungen bis ins hohe Lebensalter, während Leistungen, die Integration von Wahrnehmungen und Reaktionstempo verlangen, vom genannten Alter an allmählich abfallen. Es gibt Hinweise, daß dieses „klassische“ Muster durch subtilere und angemessenere Testaufgaben in wichtigen Punkten korrigiert werden könnte und daß es vor allem für langlebige Gruppen, d.h. Personen mit hoher allgemeiner Gesundheit, nicht gilt (Botwinnick 1977). Zum Vergleich der Altersvariable mit anderen Faktoren schätzt Rudinger (1971) auf der Ba-

sis von Daten einer bundesdeutschen Längsschnittuntersuchung der Entwicklung im höheren Erwachsenenalter, daß weniger als 5% der Gesamtvarianz der Intelligenz durch altersgebundene Entwicklung aufgeklärt werden, dagegen beispielsweise etwa 10% durch Gesundheit und je etwa 20% durch Schulbildung und durch Berufstätigkeit.

Um die Schlußfolgerung auf Lernfähigkeit zurückzuwenden: Soweit in Messungen der Intelligenz grundlegende Fähigkeiten der Informationsverarbeitung, die in unterschiedlichsten Leistungen kognitiven Lernens eine Rolle spielen können, getroffen sind, ist nach den Befunden zur Intelligenzentwicklung zu vermuten, daß dieser Bestand allgemeiner Fähigkeiten über das Erwachsenenalter beständig erhalten, wenn nicht erweitert und qualitativ verbessert werden kann.

3. Neue Auffassungen: Lernen als Informationsverarbeitung

Lernen soll hier, in einer von verschiedenen theoretischen Positionen aus annehmbaren Umschreibung, verstanden werden als Aneignung von Fähigkeiten, die aus gemessenen Veränderungen des manifesten Verhaltens erschlossen wird (vgl. Botwinnick 1967, S.48). Bis etwa 1960 herrschte in der experimentellen Erforschung menschlichen Lernens das Reiz-Reaktions-Paradigma vor, das sich auf die Untersuchungen der Bedingungen der Aneignung und des Verlustes von (einzelnen) Reiz-Reaktions-Verbindungen richtet und in der Verfolgung dieses Programms vor allem dem lernenden Organismus externe Bedingungen wie Art und Abfolge dargebotener Reize, Formen und Kontingenz der Bestärkung u.ä. thematisiert.

Zunehmende Schwierigkeiten, Lernphänomene in verschiedenen Bereichen im theoretisch-begrifflichen Rahmen des Reiz-Reaktions-Schemas befriedigend zu erklären, begünstigen die Entwicklung oder Vorbereitung konkurrierender Vorstellungen. So fand Gagné (1962) im Rahmen von militärischen Ausbildungsmaßnahmen Faktoren der Gliederung komplexer Aufgaben in Teilaufgaben als bedeutsamer denn Überlegungen etwa zu Formen externer Bestärkung. Nachfolgend entwickelte er als zentrales Konzept zur Gestaltung von Lernvorgängen die „Lernhierarchie“, d.h. die geordnete Abfolge von Teilfähigkeiten auf verschiedenen Niveaus bis zur Erreichung einer komplexen Zielfähigkeit. Dies ist als ein Schritt auf dem Wege zur bevorzugten Betrachtung *interner* Bedingungen der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten zu sehen, wie sie generell für das seit 1960 immer stärker die Erforschung menschlichen Lernens bestimmende Informationsverarbeitungs-Paradigma charakteristisch ist. „Die zeitgenössischen Theorien des Lernens und des Gedächtnisses brechen mit der Tradition der (alten) Prototypen des Lernens. Diese älteren Modelle betonen kaum die *interne Verarbeitung*, die angenommenermaßen geschehen muß, wenn etwas gelernt und behalten wird ...“ (Gagné 1977, S.16).

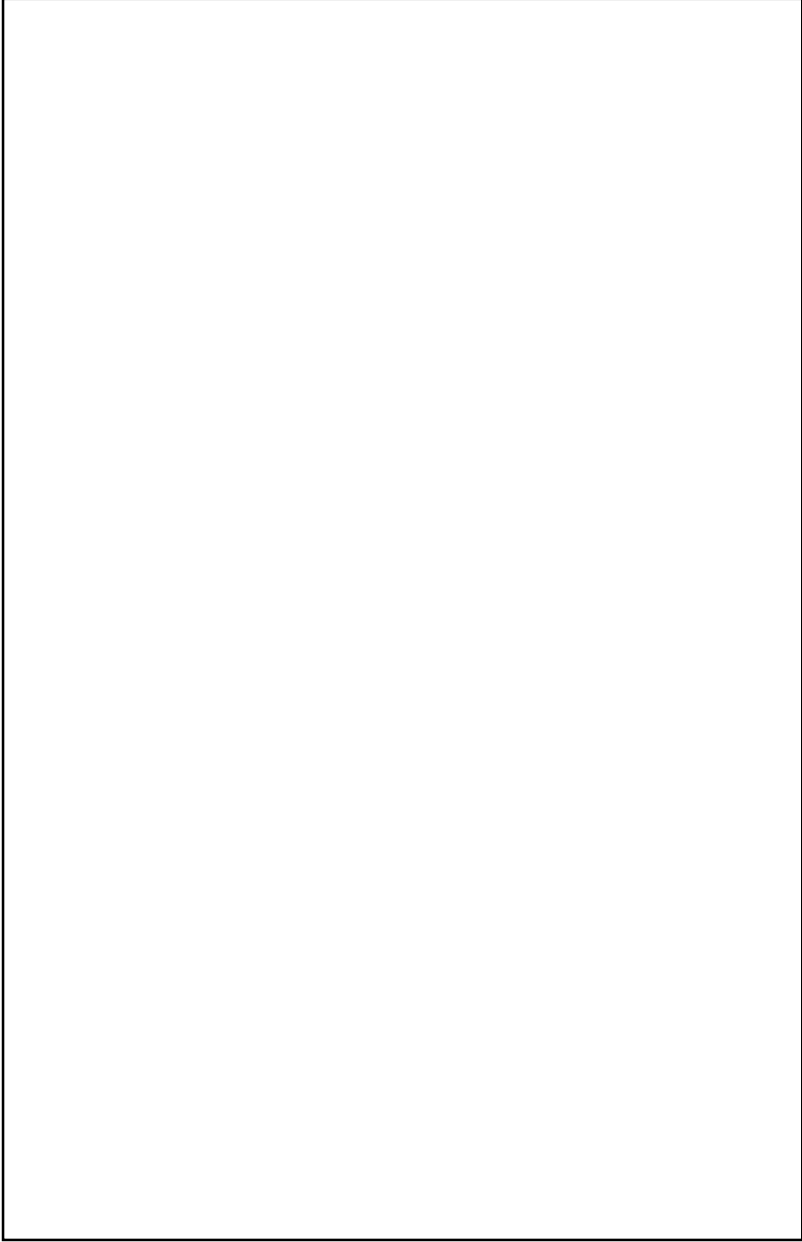


Abb. 2: Komponenten von Informationsveranstaltungsprozessen (nach Hilgard & Bower, 1975, S. 578)

Parallel der Akzentverschiebung vom S-R-Paradigma zu dem der Informationsverarbeitung zeigt sich eine wachsende Bevorzugung von *Gedächtnisuntersuchungen* gegenüber Lernforschung im traditionellen Sinn. Auf eines der klassischen experimentellen Paradigmen, nämlich das Lernen von Paarassoziationen, bezogen bedeutet das etwa, daß unter Reiz-Reaktions-Orientierung in der Aneignungsphase *mehrere* Lerndurchgänge bis zum vorbestimmten Kriterium vollzogen und in der Prüfphase die Behaltens- oder Transferleistungen erfaßt werden, wohingegen in der Informationsverarbeitungs-konzeption häufig das zu lernende Material nur einmal geboten wird und die Aufmerksamkeit sich weniger auf eine Kriteriumsleistung, sondern auf *Faktoren und Prozesse der Registrierung, Speicherung und Wiedergewinnung des dargebotenen Materials* richtet. Unter der neuen Orientierung wird wieder bewußter, was inzwischen nicht vergessen, aber doch weniger beachtet war: daß nämlich „Lernen“ und „Gedächtnis“ Aspekte *eines* grundlegenden Vorgangs sind. „Lernen bezieht sich dabei mehr auf die Aneignung allgemeiner Regeln und Kenntnisse über die Welt, während Gedächtnis mehr das Behalten spezifischer Ereignisse an bestimmtem Ort und zu bestimmter Zeit betrifft“ (Craik 1977, S.385).

Wie Menschen sich Informationen aneignen, wie sie Informationen behalten und wie das, was sie bereits wissen, das Was und Wie neuen Lernens bestimmt und steuert: so läßt sich der Gegenstandsbereich der Informationsverarbeitungs-konzeption des Lernens umschreiben. Der Ablauf der Verarbeitung im lernenden Organismus wird dabei in einem *Drei-Stadien-Modell* konzipiert, und zwar werden die drei Stadien oder Instanzen postuliert nach Beobachtungen über (a) unterschiedliche Kapazität, (b) verschiedene Kodierungsmerkmale und (c) unterschiedliche Mechanismen und Spannen des Vergessens. Einkommende Information wird kurzfristig in einem modalitäts-spezifischen Speicher festgehalten, ehe sie gegebenenfalls durch besondere Aufmerksamkeitsprozesse in das Kurzzeitgedächtnis gelangt, in dem sie sprachlich, aber oberflächlich nach Höreindruck kodiert wird. Der Kurzzeitspeicher kann gleichzeitig nur etwa 7 Einheiten verarbeiten (Miller 1956).

Die weitere Bearbeitung der kurzzeitgespeicherten Information bewirkt ihre Übertragung in den Langzeitspeicher, der nach Gruppen von Symbolen oder Bedeutungseinheiten organisiert ist und deshalb auch „semantisches Gedächtnis“ genannt wird. Diese Übermittlung dauert relativ lange Zeit, nämlich ca. fünf Sekunden, was zusammen mit der begrenzten Kapazität des Kurzzeit-speichers die wesentlichen Begrenzungen des menschlichen Informationsverarbeitungs-systems ausmacht (Newell & Simon 1972).

Nach den Prozessen selektiver Aufmerksamkeit beim Übergang vom sensorischen Register zum Kurzzeitspeicher und den akustischen oder artikulatorischen Kodierungsprozessen im Kurzzeitspeicher selbst finden die für den Lernvorgang vor allem kritischen Prozesse beim Übergang von diesem zum Langzeitspeicher statt. Die Information, die bis jetzt in bestimmten Wahrnehmungsmerkmalen gegeben ist, muß nun in eine begriffliche oder bedeutungs-

haltige Form übergeführt werden. Das heißt, daß die neue Information in Beziehungen zu bereits bestehenden, d.h. gelernten, in Bedeutungsnetzen geordneten Informationsbeständen gebracht werden muß. Diese Ordnungen mögen in Form sinnvoller Sätze bestehen (Kintsch 1972), in hierarchischen Begriffsstrukturen (Quillian 1968) und/oder in thematischen Organisationen (Crothers 1972). Neben dem System solcher verbal-symbolischen Kodierungen existiert vermutlich ein System „bildhafter“ oder generell aus den Wahrnehmungen abgeleiteter Vorstellungen, das die gleichen Funktionen für die Speicherung im semantischen Gedächtnis übernehmen kann (Paivio 1971). „Vergessen“ des im Langzeitgedächtnis Gespeicherten ist wahrscheinlich weniger eine Frage des allmählichen Verlustes von „Gedächtnisspuren“, sondern eher der Zugänglichkeit der gespeicherten Information, d.h. der Wirksamkeit von Such- und Wiedergewinnungsprozessen .

Die Wiedergewinnung gespeicherter Kenntnisse und Fertigkeiten wird durch Hinweisreize oder „Suchschemata“ angeregt und gesteuert, bis die, beispielsweise, für eine Problemlösung geeigneten Elemente „wiedererkannt“ sind. Solche Suchprozesse implizieren nicht einfach ein Abrufen relevanter Bestände, sondern häufiger eine Rekonstruktion oder Umstrukturierung dieser (Lindsay & Norman 1972, S.381 ff.). Der Wiedergewinnung folgen Reaktionsgenerierung, Ausführung und, die „Schleife“ beendend, die Rückmeldung der Wirkungen der ausgeführten Handlung.

Viele, gerade problemlösende Lernprozesse, auf die oben schon Bezug genommen wurde, beeindrucken durch ihre Flexibilität und ihre erfinderischen Qualitäten. Dieser Charakter wird durch das Wirken sogenannter – in der Sprache der Computertechnik – „*exekutiver Kontrollprozesse*“ sichergestellt, die in alle Phasen der beschriebenen Informationsverarbeitungsschleife eingreifen. Auf welche Merkmale der in sensorische Speicher eingehenden Information sich die Aufmerksamkeit richtet, mit welchen Mitteln die Information in Kurz- und Langzeitspeichern kodiert wird und wie erinnerte Elemente zu organisierten Handlungen zusammengefaßt werden – Entscheidungen dieser Art zu treffen ist die Funktion der Kontrollprozesse. Es ist leicht erkennbar, daß diese Kategorie eine große Vielfalt von Prozessen umfaßt. In der älteren psychologischen Literatur werden sie unter Termini wie determinierende Tendenz oder generalisierte Reaktionsbereitschaft, in der neueren Literatur als Selektormechanismen, mathemagenische Aktivitäten (Rothkopf 1970), kognitive Strategien (Bruner 1971) oder heuristische Verfahren (Polya 1949) – um nur wenige Termini zu nennen – diskutiert. Diese Klasse schließt auch motivationale Konstrukte wie Ziele und Erwartungen ein, von auf die konkrete Situation bezogenen Anspruchsniveaus bis zu sehr generellen Erwartungshaltungen, wie einer allgemeinen „Hoffnung auf Erfolg“ (Heckhausen 1963) oder einem Erleben internaler Kontrolle (Rotter 1966).

Einige, vor allem fundamentale Kontrollprozesse sind zweifellos stark genetisch determiniert (z.B. grundlegende Muster der visuellen Organisation oder der Syntax), die meisten Kontrollprozesse dürften jedoch überwiegend erlernt

sein. Die Bedeutung erlernter Kontrollprozesse zeigt sich schon in relativ simplen Laborversuchen; erst recht ist sie in komplexeren Vorgängen kognitiven Lernens zu erwarten.

So ist die Leistung in einfachen experimentellen Paradigmen wie Umkehrwechsel (Kendler 1963) oder Lernen von Paarassoziationen (Battig 1968) abhängig von dem Maße, in dem der Lernende Organisationshilfen, etwa sprachliche Vermittlungen, einsetzt, z.B. indem er mit den zu lernenden Elementen „Kuh – Stock“ einen Satz bildet, wie „Die Kuh frißt den Stock“. Ältere Kinder setzen häufiger *spontan* diese Technik sprachlicher Vermittlung ein als jüngere, aber es zeigt sich auch (z.B. Jensen & Rohwer 1965), daß Kinder erfolgreich angehalten und *trainiert* werden können, solche Mittel anzuwenden. Am anderen Ende der Skala von Kontrollprozessen lassen sich gute von schwachen Problemlösern nach dem Grade unterscheiden, in dem sie über generalisierte heuristische Methoden der Problemerkennung und Lösungsentwicklung, wie z.B. Analyse des Gegebenen und des Geforderten, Klassifizieren von Handlungssequenzen im Sinne von Lösungsstambäumen, Rückwärtsarbeiten vom Ziel her u.a.m., verfügen (Wickelgren 1974).

Neben der allgemeinen forschungsanregenden Wirkung, die das Informationsverarbeitungsmodell des menschlichen Lernens bisher bewiesen hat, liegt seine Bedeutung vor allem in der Orientierung auf diese *kognitiven Strategien*, die, allgemein gesprochen, der Selbstregulation des Lernenden, bei beschränkter Aufnahme-, Speicherungs- und Wiedergewinnungskapazität des lernenden Systems, dienen. Kognitive Strategien, auf den verschiedenen Ebenen von Komplexität und Abstraktheit, erscheinen weitgehend erlernbar; unter dieser Perspektive eröffnet das Informationsverarbeitungsmodell neue Zugänge für die Steigerung bzw. Erhaltung von „Lernfähigkeit“.

4. Empirische Befunde zur altersabhängigen Entwicklung des Lernens

Praktisch sind alle vorliegenden Arbeiten zur Entwicklung der Lernleistungen im Erwachsenenalter Querschnittanalysen: Verglichen werden Stichproben unterschiedlichen Lebensalters, die also zu verschiedenen Zeiten geboren sind. Damit unterliegen die Befunde dieser Vergleiche allen Vorbehalten, die im Zusammenhang der Erörterung altersabhängiger Intelligenzentwicklung geltend gemacht wurden. Längsschnittdaten stehen im wesentlichen nur aus der sog. Baltimore-Studie zu Verfügung, sind aber bislang nur teilweise publiziert (Arenberg & Robertson-Tchabo 1977, S.422 ff.). Die Probanden sind männlich, meist mit guter Schulbildung und aus oberen sozialen Schichten, mit Geburtsdaten zwischen 1885 und 1932. Die Lernleistungen wurden in zwei Aufgaben geprüft: Lernen von Paarassoziationen – seit *Gilbert* (1941) das prominenteste Verfahren in Untersuchungen zu Altersveränderungen – und Wortlisten, jeweils unter zwei Lerntempi. Die Daten zeigen insgesamt – ähnlich wie die Daten zur Intelligenzentwicklung mit einer gewissen Vorsicht in-

terpretiert, da die Anlage der Untersuchung ursprünglich nicht für solche Vergleiche gedacht war –, daß im höheren Alter, von etwa 60 Jahren an, mit einem Abfall der Leistungen in diesen beiden sprachgebundenen Aufgaben zu rechnen ist.

4.1 Nicht-kognitive Faktoren

Zur kritischen Interpretation solcher und zahlreicher ähnlicher Befunde aus Querschnittsuntersuchungen ist zunächst auf die früher (s. Abschnitt „Lernfähigkeit“) eingeführte Unterscheidung zwischen (erschlossener) Fähigkeit und beobachtbarer Leistung aufmerksam zu machen. Von einem Leistungsabfall auf einen entsprechenden Verfall der „Lernfähigkeit“ zu schließen, kann fehlerhaft sein, weil möglicherweise *nicht-kognitive* Rahmenbedingungen für die Beeinträchtigung der beobachteten Leistung verantwortlich sind.

Vor allem Canestrari (1963) nimmt diesen Punkt auf und zeigt, daß das *Tempo*, in dem Paarassoziationen üblicherweise dargeboten (Inspektionszeit) und in dem die gelernten Reaktionen in der Testphase abverlangt werden (Reaktionszeit), ältere Probanden (etwa ab 50 bis 60 Jahren) benachteiligt. In eigenen Untersuchungen variiert dieser Autor folgerichtig die Tempi bis zu der Möglichkeit, daß der Lernende sein Tempo selbst bestimmt. Unter dieser Bedingung erreichen ältere Probanden ihre relativ beste Lernleistung. Weit häufiger als die Inspektionszeit verlängern sie die Wiedergabezeit, so daß man folgern kann, daß sich die Schwierigkeiten älterer Probanden eher auf die Wiedergabe als auf die Aufnahme des Neugelerten beziehen. Daß also die beobachteten schwächeren Leistungen weniger wegen unzureichender Lernfähigkeit als wegen zu rasch abgeforderter Reaktion zustande kommen, diese Folgerung bestärken auch eine Reihe späterer Untersuchungen (vgl. Arenberg & Robertson-Tchabo 1977).

Auffallend in solchen Befunden ist auch, daß ältere Probanden eher Fehler durch Auslassen als durch Falschbeantwortung begehen, insbesondere unter Bedingungen hohen Tempos. Zur Interpretation dieses Phänomens wird ein motivationaler Faktor herangezogen, nämlich größere Abneigung älterer Probanden gegenüber dem Risiko des Ratens bzw. höherer Anspruch, die Aufgabe möglichst perfekt zu bewältigen. Im Nettoergebnis muß diese Haltung zu relativ schwächeren Leistungen führen, da die jüngeren Probanden einige richtige Antworten durch Raten erreichen (Korchin & Basowitz 1957). Daß schon in Laborversuchen und nicht erst in lebenspraktischen Lernsituationen die *Bedeutung* oder persönliche Relevanz einer Aufgabe, als weiterer nicht-kognitiver Faktor, eine Rolle spielt, zeigt beispielsweise eine Untersuchung von Hulicka (1967). Beim Lernen von Paarassoziationen, in denen eine Buchstabenkombination, wie „TL“, mit einem sinnvollen Wort, wie „INSANE“ kombiniert wird, zeigt die älteste Probandengruppe (65 – 80) einen sehr deutlichen Abfall gegenüber den jüngeren Gruppen. Macht man die geforderte

Leistung sinnvoller, indem die Buchstabenkombination durch ein sinnvolles Wort ersetzt wird (z.B. Banker – Sloan), steigt die Leistung der ältesten Gruppe erheblich, obschon sie nicht ganz die Leistung der jüngeren Gruppe erreicht. Diese Feststellung läßt sich zusammenfassend auf alle der bisher bekannten nicht-kognitiven Faktoren verallgemeinern: Sie erklären einen mehr oder weniger großen Teil der Leistungsdifferenz; es dürften aber auch nach Ausschaltung dieser Faktoren gewisse Unterschiede zuungunsten der älteren Probanden bestehen bleiben (Woodruff & Walsh 1975).

4.2 Kontrollprozesse in Aufnahme und Wiedergewinnung

Die Modellierung menschlichen Lernens nach Konzepten der Informationsverarbeitung legt nahe, beobachtete Leistungsunterschiede zwischen Altersgruppen auf unterschiedliche Verfügbarkeit von sog. Kontrollprozessen zurückzuführen. Der Umfang an speicherbaren Informationen hängt von dem Grad ab, in dem der Lernende versteht, die einkommende Information in größeren Einheiten zu organisieren, durch die Bildung zeitlicher Gruppen, semantischer Zusammenhänge, begrifflicher Hierarchien, anschaulicher Muster oder die Anwendung mnemotechnischer Hilfen. Daß *Gruppieren von Lernmaterial nach Einheiten höherer Ordnung* zu besseren Gedächtnisleistungen führt, zeigen viele Untersuchungen (Tulving & Donaldson 1972). Solche hierarchischen Gliederungen, die in das semantische Gedächtnis eingehen, sind auch für die Rückgewinnung gelernter Bestände, in aktuellen Problemsituationen, von entscheidender Bedeutung. Wie Experimente zum freien Erinnern zeigen (Bower u.a. 1969), benutzen die Probanden Verfahren, die offensichtlich von den Spitzen solcher Hierarchien rekursiv über die verschiedenen Ebenen absteigen, bis sie die gesuchten Elemente erreicht haben.

Unzulängliche Kodierung zu lernenden Materials, im Sinne der Einbettung in größere semantische Zusammenhänge, begrenzt notwendigerweise dann auch die Möglichkeiten der Rückgewinnung. Daß und nach welchen Merkmalen und Verfahren „kodiert“ werden kann, ist selbst zu lernen. *Crovitz* (1966) konnte zeigen, daß ältere Probanden ihre Leistungen in Diskriminationsaufgaben steigerten, wenn man die kritischen Reizmerkmale zu formulieren *lehrte*. *Sontan* scheinen ältere Probanden solche Hilfen seltener einzusetzen als jüngere, wie beispielsweise eine Arbeit von *Hulicka & Großmann* (1967) zeigt. Die Aufgabe besteht hier wiederum im Lernen von Paarassoziationen. Dabei ist der Lernerfolg entscheidend davon abhängig (vgl. *Canestrari* 1968, S. 173 ff.), daß der Proband die beiden Elemente mit einem selbstproduzierten Vermittlungsglied verbindet; das kann ein einzelnes Wort, ein Satz oder eine anschauliche Vorstellung sein. Die älteren Probanden (Durchschnitt 74 Jahre) produzierten seltener oder weniger geeignete Vermittler als die jüngeren Probanden (Durchschnitt 16 Jahre). Ähnlich wie bei *Crovitz* zeigten sie jedoch nach Instruktion in dieser Vermittlungstechnik eine erhebliche Steigerung ihrer Lern-

leistung. Warum ältere Probanden spontan nur unzureichend organisierende Prozesse einsetzen, ist auf verschiedene Weise zu erklären möglich: als *Generationseffekt*, d.h. daß ältere Personen durchschnittlich weniger Gelegenheit hatten – aufgrund kürzerer und qualitativ anderer Schulbildung –, sich solche aktiven und konstruktiven Prozesse anzueignen; oder als *Alterseffekt*, d.h. daß eine altersbedingte „Reduktion überschießender intellektueller Mittel“ (Bromley 1958), die anatomisch-physiologische Grundlagen haben mag, eine möglichst „ökonomische“, nicht über die unmittelbaren Anforderungen hinausgehende Erledigung von Aufgaben nahelegt. Eine Entscheidung oder präzisere Vermittlung zwischen diesen beiden Möglichkeiten ist beim derzeitigen Kenntnisstand nicht möglich. Es liegt auf der Hand, daß die erste Erklärung pädagogischen Kompensationsversuchen eher entgegenkommt.

4.3 Problemlösen

Ein nicht unbeträchtlicher Teil von Lernvorgängen im täglichen Leben und in der Berufstätigkeit dürfte, für bestimmte Berufsgruppen stärker als für andere, dem Lerntyp „Problemlösen“ (Gagné 1977) zuzurechnen sein, für den kognitive Strategien, d.h. komplexe Kontrollprozesse, eine noch wesentlichere Rolle spielen als in den bisher erörterten Paradigmen sprachlichen Lernens wie Paarassoziationen und Wortlisten. Ähnlich wie in diesen einfachen Lernaufgaben scheint auch die Leistung im Problemlösen bei älteren Probanden von der mehr oder minder großen *Sinnfälligkeit der Aufgabenstellung* affiziert zu sein. Arenberg (1968) berichtet, daß ältere Probanden besser in der Lage sind, aus *konkretem* Material denn aus *abstraktem* Material abstrakte Schlußfolgerungen zu ziehen. Er präsentierte den Probanden zunächst ein „Kombinationsspiel“, in dem aus aufeinanderfolgenden Darbietungen von drei Elementen, nach Form, Farbe und Anzahl unterschieden, aufgrund der Reaktion des Versuchleiters (VL) zu jeder Darbietung („Ja“ oder „Nein“) das Element erraten werden mußte, das der VL dabei „im Sinn“ hatte. Die Leistungen der älteren Probanden verbesserten sich erheblich – unter Beibehaltung der logischen Struktur der Aufgabe –, sobald eine konkrete Einkleidung geboten wurde: Form, Farbe und Zahl wurden zu den Kategorien Getränke, Fleisch, Gemüse, und das Problem war nun, aus den Reaktionen des VL mit „lebendig“ oder „tot“ auf die dargebotenen Dreierkombinationen (z. B. Kaffee, Kalb, Erbsen) das vergiftete Nahrungsmittel, das der VL „im Sinne“ hatte, zu erschließen. Eine Bevorzugung von Konkretheit kann man auch aus einer Untersuchung von Allen (1951) folgern, in der ältere Probanden (Mittel 49 Jahre) bei einer Aufgabe, in der Gruppen von Feststellungen auf Implikationen bzw. Widersprüche zu prüfen waren, stärker mit Kommentaren und weniger mit der verlangten logischen Analyse antworteten als jüngere Probanden (Mittel 25 Jahre). Ähnlich wie das zunächst pauschale Bild eines Absinkens der allgemeinen Intelligenz erheblich differenziert werden mußte, weil in intellektuell bis ins hohe

Alter aktiven Probandengruppen kaum ein Absinken, wenn nicht sogar ein anhaltender Anstieg in verbal-symbolgebundenen Leistungen festzustellen war, mahnt auch hier eine Studie von Cijfer (1966) zur Vorsicht, der Ärztegruppen unterschiedlichen Alters (17 – 34 Jahre; 34 – 74 Jahre) untersuchte: Die ältere Gruppe zeigte sich in Problemlöseaufgaben leicht, wenn auch nicht signifikant überlegen; qualitativ lieferten die älteren Ärzte mehr abstrakte und logische Schlüsse.

Was die Zielstrebigkeit und Systematik in länger andauernden, weil komplizierten Problemlösungsprozessen angeht, fand Jerome (1962), daß ältere Probanden (Mittel 66 Jahre) sich wesentlich unsystematischer verhielten, z.B. einzelne erfolglose Lösungsschritte immer wieder versuchten, als jüngere Probanden (Mittel 23 Jahre). Auf Hinweise, den Lösungsablauf durch Notizen zu stützen, gingen die jüngeren Probanden eher ein. Die älteren sahen das eher als nicht sinnvoll an und hatten offenbar auch tatsächlich keinen Gewinn davon. Diese letzte Beobachtung legt wieder die Vermutung nahe, daß ein *gezieltes Training geeigneter Strategien* (Aufzeichnungen des Lösungsablaufs im Sinne eines Lösungstammbaumes) derartige Leistungsmängel, von denen leicht auf Minderungen der „Lernfähigkeit“ geschlossen wird, kompensieren könnte. Arenberg (1968) bezieht aus der oben beschriebenen Untersuchung auch Hinweise, daß ältere Probanden stärker durch *redundante* Informationen, d.h. Überbestimmtheit der Lösung, gestört und beeinträchtigt werden können.

4.4 Lebenspraktische Lernanforderungen

Untersuchungen zu Lernerfolgen verschiedener Altersgruppen in beruflichen Ausbildungssituationen sind rar, u.a. weil die Kontrolle der vielfältigen Einflüsse im „Feld“ sehr viel schwieriger als im Labor zu erreichen ist. Im wesentlichen beziehen sich entsprechende Analysen (Birren 1964, Botwinnick 1973) auf einen Bericht des US Department of Labor (1963), der Daten über mehr als 2000 Arbeitnehmer in vier Firmen liefert: Raffineriearbeiter, Fluglinienmechaniker, Ingenieure und Handwerker und Telefonisten. Diese Arbeitnehmer hatten aufgrund von Produktionsumstellungen in Richtung Automatisierung neue Fertigkeiten bis zu sehr abstrakten Verfahren der Produktionskontrolle zu erlernen. Die Unterschiede im Trainingserfolg bei Raffineriearbeitern jünger als 40 Jahre gegenüber älter als 40 Jahre waren unerheblich (zugunsten der älteren Arbeiter). Im Falle der Telefonisten verlangte die Umstellung mehr psychomotorische Neuanpassung als das Erlernen abstrakter Kontrolltätigkeiten. Hier war der Lernerfolg der Älteren zunächst schwächer, aber es gab Hinweise, daß mit längerer Trainingszeit der Leistungsstand der Jüngeren erreicht werden konnte (Birren 1964, S. 161 ff.).

5. Zusammenfassende Betrachtungen

Aus den vorliegenden Untersuchungen zu verallgemeinernden Aussagen über (im strengen Sinne) *altersbedingte* Merkmale des Lernens Erwachsener zu kommen, ist außerordentlich schwierig.

Da die Untersuchungen fast ausnahmslos Gruppen unterschiedlichen Alters aus verschiedenen Generationen vergleichen (Querschnittstudien), ist eine Trennung von Alters- und Generationseffekten nicht möglich.

Ziehen wir die Erfahrungen mit der Bewertung von Querschnittsbefunden aus der Erforschung der altersabhängigen Intelligenzentwicklung heran – was gerechtfertigt ist, insoweit Intelligenz gewisse Grundbestände einer allgemeinen kognitiven „Lernfähigkeit“ einschließt und je betonter kognitives Lernen als „problemlösend“ verstanden wird –, ist eher Vorsicht angezeigt. Im Rahmen der Intelligenzentwicklung erweist sich Alter nur als *einer* von mehreren Bestimmungsfaktoren. Schulbildung und intellektuelle Anforderungen der Berufstätigkeit erweisen sich für die kontinuierliche Steigerung oder Erhaltung der Intelligenzleistung über das Erwachsenenalter hin als bedeutsamer denn die puren Altersveränderungen (allgemeine Gesundheit vorausgesetzt).

Will man sich nach diesen Vorbehalten zu Verallgemeinerung verstehen, dann zunächst zu der, daß vor dem Alter von etwa 50 Jahren von erheblichen Altersunterschieden in Laboruntersuchungen kognitiven Lernens nicht zu sprechen ist. Aber – dies ist im gleichen Atemzug anzumerken – derartige Unterschiede sind angemessener als *status-quo-Beschreibungen* denn als Indikatoren für eine generelle altersbedingte Minderung der „Lernfähigkeit“ aufzufassen. Status-quo-Beschreibung in zweierlei Sinne: einmal im Sinne der Relativierung auf spezifische Merkmale der untersuchten Probandengruppe – welcher Bildungsgrad, welche dauerhaften beruflichen Anforderungen welcher intellektuellen Qualität, welche anderen, für Lernleistungen relevanten Bedingungen sind gegeben? –, zum anderen im Sinne von Überlegungen, welche Bedingungsänderungen oder „Trainingsmaßnahmen“ geeignet sind, beobachtete Mängel einer Lernleistung – wo nötig – zu kompensieren. Jede Zusammenstellung von Generalisierungen aus lernpsychologischen Befunden, wie sie beispielsweise Lehr (1977, S. 92 f.) versucht, ist unter solchen Vorbehalten zu sehen.

Viele der zu großen Teilen unter dem älteren Paradigma des Reiz-Reaktions-Lernens untersuchten „Mängel“ lassen sich unter dem neueren Paradigma der Informationsverarbeitung, das Lernen als „Problemlösen“ akzentuiert, als *Folgen unzureichender Ausbildung oder Anwendung von Kontrollprozessen, d.h. kognitiven Strategien*, verstehen. Daß derartige Kontrollprozesse im Selegieren von Information, im Verschlüsseln und Organisieren für die Speicherung im Langzeitgedächtnis, in der Ausbildung von „Suchschemata“ für die Rückgewinnung relevanter Information aus dem semantischen Gedächtnis und für die Organisation komplexer Handlungspläne nicht zureichend ausgebildet sind, kann darin begründet sein, daß die Schulbildung zu kurz war, um genügend

Gelegenheiten zum Erlernen dieser abstrakten Orientierung zu bieten, und/oder auch darin, daß die Berufstätigkeit mit ihren Anforderungen erheblich gegenüber dem abstrakt-kognitiven Niveau der Schule zurückgefallen ist. In der Terminologie von Piaget schätzen manche Autoren (z.B. Flavell 1970) die durchschnittlichen kognitiven *Anforderungen im Erwachsenenalter eher als konkret-operational* denn formal-operational ein. Andererseits zeigen berufliche Fortbildungsmaßnahmen, die etwa wegen der Veränderung von Arbeitsplätzen durch Automatisierung eingeleitet werden müssen, daß deren schulähnlich-abstrakter Charakter auch „abstrakte“ Lernerfolge zustande bringt und Lernfähigkeiten mobilisiert, die sonst wohl latent bleiben würden.

In Konsequenz dieser Überlegungen liegen die Eingriffsmöglichkeiten für Erwachsenenbildungsmaßnahmen (a) in überlegter Organisation der Lernstoffe, so daß sie besser in semantischen Zusammenhängen und damit zugänglicher für die Rückgewinnung gespeichert werden, und (b) in der Identifizierung und unterstützenden Ausbildung oder Auffrischung von kognitiven Strategien auf den verschiedenen Ebenen der Informationsverarbeitung.

Literatur

- Aebli, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen*, Stuttgart 1968, S.151 – 192
- Allen, J. zit. n.: Welford, A.T.: *Aging and human skill*. London 1958, S.192 ff.
- Arenberg, D.: Concept problem solving in young and old adults. *J. Gerontol.* 1968, 23, S.279 – 282
- Arenberg, D. & Robertson-Tchabo, E. A.: Learning and aging. In: Birren, J. E. & Warner Schaie, K. (eds.): *Handbook of the psychology of aging*. New York 1977, S.421-449
- Baltes, P.: Longitudinal and cross-sectional sequences in the study of age and generation effects. *Hum. Development* 1968, 11, S.145 – 171
- Battig, W.F.: Paired-associate learning. In: Dixon, T.R. & Horton, D.L. (eds.): *Verbal behavior and general behavior theory*. Englewood Cliffs, N. J. 1968
- Birren, J.E.: *The psychology of aging*. Englewood Cliffs, N.J. 1964
- Botwinnick, J.: *Cognitive processes in maturity and old age*. NewYork 1967
- Botwinnick, J.: *Aging and behavior*. New York 1973
- Botwinnick, J.: Intellectual abilities. In: Birren, J.E. & Wamer Schaie, K. (eds.): *Handbook of the psychology of aging*. New York 1977, S.580 – 605
- Bower, G.H. et al.: Hierarchical retrieval schemes in recall of categorized word lists. *J. Verbal Learning & Verbal Behavior* 1969, 8, S.323 – 343
- Bromley, D.B.: Some experimental test of effect of age on creative intellectual output. *J. Gerontol.* 1956, 11, S.74 – 82

- Bruner, J.: The relevance of education. New York 1971
- Canestrari, R.E. Jr.: Paced and self-paced learning in young and elderly adults. *J. Gerontol.* 1963,18, S.165 -168
- Canestrari, R.E. Jr.: Age change in acquisition. In: Talland, G.A. (ed.): Human aging and behavior. New York 1968, S.169 -188
- Cijfer, E.: An experiment on some differences in logical thinking. *Acta psychologica* 1966, 25, S.159-171
- Craik, F.J.M.: Age differences in human memory. In: Birren, J.E. & Warner Schaie, K. (eds.): Handbook of the psychology of aging. New York 1977, S.384-420
- Crothers, E.J.: Memory structure and the recall of discourse. In: Carroll, J.B. & Freedle, R.O. (eds.): Language comprehension and the acquisition of knowledge. Washington 1972
- Crovitz, E.: Reversing a learning deficit in the aged. *J. Gerontol.* 1966, 21, S.236 – 238
- Flavell, J.H.: Cognitive changes in adulthood. In: Goulet, R.L. & Baltes, P.B: Life-span developmental psychology. Research and theory. New York 1970, S.248- 257
- Gagné, R. M.: Military training and principles of learning. *Amer. Psychologist* 1962, 17, S.83 – 91
- Gagné, R.M.: The conditions of learning. New York 1977, 3rd edition
- Gilbert, J.G.: Memory in senescence. *J. Abn. Soc. Psychol.* 1941, 36, S.73- 86
- Heckhausen, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim 1963
- Hilgard, E.R. & Bower, G.H.: Theories of learning. New York 1975, 4th edition
- Hulicka, J.M.: Age differences in retention as a function of interference. *J. Gerontol.* 1967, 22, S.180-184
- Hulicka, J.M. & Großmann, J.L.: Age group comparisons for the use of mediators ... *J. Gerontol.* 1967, 22, S.46 – 51
- Jensen, A.R. & Rohwer, W.D.: Syntactical mediation of serial and paired associate learning as a function of age. *Child Develop.* 1965, 36, S.601 – 608
- Jerome, E.A.: Decay of heuristic processes in the aged. In: Tibbitts, C. & Donahue, W. (eds.): Social and psychological aspects of aging. New York 1962, S.802 – 823
- Kendler, T.S.: Development of mediating processes in children. In: Wright, J.C & Kagan (eds.): Basic cognitive processes in children. *Monogr. Soc. Res. Child Developm.* 1963, 28, Nr. 86
- Kintsch, W.: Notes on the structure of semantic memory. In: Tulving, E. & Donaldson, W. (eds.): Organization of memory. New York 1972
- Korchin, S.J. & Basowitz, H.: Age differences in verbal learning. *J. Abn. Soc. Psychol.* 1957, 54, S.64- 69
- Lehr, U.: Psychologie des Alterns. Heidelberg 1977, 3. Aufl.
- Lindsay, P.H. & Norman, D.A.: Human information processing: an introduction to psychology. New York 1972
- Miller, G.A.: The magical number seven: plus or minus two. *Psychol Rev.* 1956, 63, S.81-97

-
- Newell, A. & Simon, H.A.: Human problem solving. Englewood Cliffs 1972
- Paivio, A.: Imagery and verbal processes. New York 1971
- Polya, G.: Die Schule des Denkens. Bern 1949
- Quilliani, M.R.: Semantic memory. In: Minsky, M. (ed.): Semantic information processing. Cambridge, Mass. 1968
- Roeder, P.M.: Dimensionen der Schulleistung, Bd. 1, Stuttgart 1974
- Rothkopf, E.Z.: The concept of mathemaganic activities. Review Educ. Res. 1970, 40, S.325 – 336
- Rotter, J.B.: Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. Psychol. Monogr. 1966, 80, Nr. 609
- Rudinger, G.: Intelligenz im Alter. Bonn (Phil. Diss.) 1971
- Tulving, E. & Donaldson, W. (eds.): Organization of memory. New York 1972
- Walsh, D.A.: Age differences in learning and memory. In: Woodruff, D.S. & Birren, J.E. Aging. New York 1975, S.125 -151
- Wechsler, D.: The measurement and appraisal of adult intelligence. Baltimore 1958
- Wickelgren, W.A.: How to solve problems. San Francisco 1974
- Woodrow, H.: The ability to learn. Psychol. Rev. 1946, S. 147 – 158
- Yeager, J.L. & Kissel, M.A.: An investigation of the relationship between selected student entering characteristics and time required to achieve unit mastery. zit. n. Cronbach, L.J. & Snow, R.E.: Aptitudes and instructional methods. New York 1977, S.138

Gerd Doerry

Zum Anregungspotential sozialpsychologischer Forschungsergebnisse für die Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung

Einleitung

Horst Sieberts Leitfrage für unsere Arbeitsgruppe, was die Gründe für das Stagnieren der Lehr-Lernforschung sind (Siebert, 1985 a, S.1), hat mich dazu angeregt zu fragen, ob wir die Anregungspotentiale der für diesen Forschungsbereich relevanten Teildisziplinen unserer Nachbarwissenschaften Psychologie und Soziologie nicht stärker ausschöpfen sollten. Denn diese Hilfswissenschaften stellen meiner Ansicht nach eine ebenso wichtige Quelle für Forschungsfragen und -hypothesen dar wie das Erfahrungswissen der Praktiker. Während das Erfahrungswissen der Praktiker erst erschlossen werden muß – die ersten Schritte in dieser Richtung verdanken wir vor allem Siebert (1979; 1983) und Gieseke (1980) –, liegen die Forschungsergebnisse der genannten Hilfswissenschaften schon in einer Reihe systematischer Darstellungen vor und könnten unter bestimmten erwachsenenpädagogischen Fragestellungen gesichtet werden. Eine solche Sichtung könnte dazu beitragen, den Horizont des Forschers im Entdeckungszusammenhang der Lehr-Lernforschung über die Topoi der Praktiker wie über die eigenen, oft forschungspragmatisch bedingten Akzentuierungen hinaus zu erweitern und damit zu neuen, spannenden, möglicherweise auch deshalb für die Praxis interessanten Forschungsfragen anzuregen.

Der Ausgang von erwachsenenpädagogischen Fragestellungen und die Kontinuität der Sichtung könnten die Gewähr dafür bieten, daß ein derartiges Unternehmen nicht in die – nur wenig zurückliegende – Phase der Erwachsenenpädagogik zurückfällt, in der „die Nachbarwissenschaften wahllos als ‚Steinbruch‘ benutzt“ wurden „und die Theoriediskussion sich bedingungslos heute zum Beispiel auf die Psychoanalyse und morgen auf die Ethnomethodologie“ einließ (Siebert, 1985 b, S. 587).

Ich werde im Hauptteil meines Referats zunächst präzisieren, was ich unter dem Anregen-Lassen von vorliegenden Forschungsergebnissen verstehe (1.). Ich werde sodann die Wahl der Sozialpsychologie als Beispiel für Anregungspotentiale in den Hilfswissenschaften der Erwachsenenpädagogik begründen (2.). Im Anschluß daran werde ich anhand einer eigenen Fragestellung zu zeigen versuchen, daß viele relevante Befunde, Hypothesen, Theorieansätze usw. vorliegen, deren Umsetzung in Forschungsfragen und tentative Hypothesen für die Lehr-Lernforschung lohnend sein könnte (3.). Abschließend werde ich

einige Forschungsfragen formulieren, zu denen mich die ausgewählten Forschungsergebnisse angeregt haben (4.).

1. Varianten der Rezeption hilfswissenschaftlicher Forschungsergebnisse

Bei der Übernahme von Forschungsergebnissen anderer, meist schon etablierter Wissenschaften in den eigenen „body of knowledge“ der Erwachsenenpädagogik lassen sich die folgenden Formen der Verwendung unterscheiden:

- 1) Erläuterung von Strukturen und Prozessen, die nicht in den engeren Kompetenzbereich der Erwachsenenpädagogik fallen (z.B. Lernfähigkeit von Erwachsenen),
- 2) Anregung und Konzeptualisierung des Gesamtbereichs bzw. von Teilbereichen der Erwachsenenbildung (z.B. Erwachsenenbildung als System),
- 3) Anregung bei der Entwicklung von Forschungsfragen und -hypothesen (z.B. Lernsituationen als symbolische Interaktionen),
- 4) Anwendung von Forschungsmethoden oder -techniken auf eigene Forschungsfragen (z.B. Intensivinterviews),
- 5) Hilfe bei der Begründung von Handlungsanweisungen (z.B. Lernmotivierung).

Es ist leicht zu erkennen, daß sich die fünf Varianten der Rezeption hilfswissenschaftlichen Wissens durch den Grad ihrer Integration in den Erkenntnis- und Verwendungszusammenhang der Erwachsenenpädagogik unterscheiden. Bei der ersten und fünften Variante bleibt das Verhältnis des zur Erläuterung herangezogenen Wissens zum intendierten Gegenstand gewissermaßen ein äußerliches. Das betreffende Wissen behält seinen Status als Element einer anderen Wissenschaft. Bei der zweiten bis vierten Variante wird das herangezogene Wissen auf seine Relevanz hin überprüft, und im Erfolgsfalle verändern sich wechselseitig das Wissen und die Perspektive des erwachsenpädagogischen Gegenstandes. Das herangezogene Wissen wird so – unbeschadet seines „Ausgangstatus“ als Element einer anderen Wissenschaft – Teil der Erwachsenenpädagogik.

Die logische Struktur des Vorgehens bei der uns hier besonders interessierenden dritten Variante sieht – wenn ich recht sehe – folgendermaßen aus: Es wird zunächst die phänomenale oder strukturelle Subsumierbarkeit des Gegenstandes unter das betreffende Konzept, die betreffende Hypothese oder Theorie „intuitiv“ erkannt und theoretisch begründet. Anschließend werden auf dieser Basis vorhandene empirische Befunde oder phänomenologisch-deskriptive Aussagen neuinterpretiert und Forschungsfragen und -hypothesen entwickelt¹.

2. Zum Stellenwert der Sozialpsychologie unter den Hilfswissenschaften der Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung

Bereits in dem ersten Versuch einer Bestimmung des Verhältnisses von Erwachsenenpädagogik und Hilfswissenschaften in dem von Jensen u.a. herausgegebenen Buch „Adult Education. Outlines of an Emerging Field of University Study“ (1964) rangierte Sozialpsychologie als eine herausgehobene Teildisziplin neben der Psychologie, die hier für die anderen relevanten Teildisziplinen (Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie usw.) stand. Dies hing weniger damit zusammen, daß Sozialpsychologie – nicht zuletzt aus gesellschaftspolitischen Gründen – in der amerikanischen Psychologie eine besondere Rolle spielte, als vielmehr damit, daß wegen des Primats der Lerngruppe in der Erwachsenenbildung dem Verständnis und der Beeinflussung sozialpsychischer Phänomene im Berufshandeln des Praktikers eine zentrale Bedeutung zugemessen wurde (vgl. Jensen, 1964, S.137). Diese Voraussetzung besteht ja trotz gewisser Ansätze zu Einzel- oder gar Selbstunterricht auch heute noch².

Dabei muß man sich allerdings vergegenwärtigen, daß sich Sozialpsychologie nicht auf Gruppenpsychologie beschränkt, sondern vielmehr das gesamte Verhalten und Erleben des Menschen, das durch vergangene oder aktuelle Interaktion mit anderen bedingt ist, zum Gegenstand hat³. Damit erstreckt sich ihr (gegenwärtiger) Gegenstandsbereich von der Sozialisation des Individuums über Attitüden (Einstellungen), soziale Wahrnehmung, Motivation sozialen Verhaltens, soziale Interaktion, Intra- und Intergruppenbeziehungen bis zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft⁴. Der Bereich ist immens und – wie deutlich ist – ohne Grenzüberschreitungen vor allem zur Soziologie nicht reklamierbar⁵.

Die erwachsenenpädagogische Rezeption sozialpsychologischer Forschungsergebnisse hat sich bisher auf den Bereich der Intragruppenbeziehungen konzentriert. Dabei wurde nach dem Vorgang von Brocher (1967) der Akzent zunächst auf die Interdependenz zwischen den sozialemotionalen und den instrumentellen Funktionen der Gruppenaktivität gelegt und in diesem Zusammenhang vor allem die Rolle der in der Gruppensituation auftretenden sozialen Bedürfnisse und Gefühle hervorgehoben. Hingegen wurden die – auch zwischen Bedürfnissen und Gefühlen – intervenierenden Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsprozesse nur am Rande behandelt. Erst durch die Ergänzung der gruppendynamischen durch die interaktionstheoretische Sicht des Geschehens in Lerngruppen seit Mitte der siebziger Jahre (vgl. Gerl, 1976; 1980; 1982; Geißler u. Ebner, 1984) rückten diese Prozesse ebenfalls in den Vordergrund des Interesses der Lehr-Lernforschung.

In diesem Beitrag sollen Erkenntnisse über soziale Urteilsbildung, worunter diese Prozesse neuerdings zusammengefaßt werden (vgl. Fisch u. Daniels, 1983, S.22 f.), im Mittelpunkt stehen.

3. Zur Anregung von Forschungsfragen durch die Sichtung von Wissensbeständen der Sozialpsychologie

Obwohl auch die nur an allgemeinen Leitfragen orientierte Sichtung von hilfs-wissenschaftlichen Wissensbeständen ein sinnvolles Verfahren sein könnte, um Ansatzpunkte und Materialien für spätere Forschungsvorhaben gewissermaßen „auf Halde“ zu haben⁶, ist hier daran gedacht, ein Beispiel für das üblichere Verfahren der Sichtung von einer – allerdings auch noch relativ allgemeinen – Forschungsfrage aus zu geben.

Die vorliegenden Arbeiten zur Interaktion in Lerngruppen, vor allem in der Anfangsphase, gehen von – zum größten Teil noch nicht empirisch überprüften – Hypothesen aus, die eine irgendwie geartete Belastung der Identität bzw. – genauer – des Identitätsbewußtseins der Teilnehmer unterstellen (Brocher, 1967; Doerry, 1975 u.a.). Darauf bezieht sich auch die dem symbolischen Interaktionismus verpflichtete Hypothese, derzufolge deshalb in der Anfangsphase, wenn nicht fortwährend, die eigene Identität mit den anderen Teilnehmern ausgehandelt werden müsse (vgl. Gerl, 1980, S.383 ff.).

Eine Reihe von Indizien, die schon die Primärerfahrung von Teilnehmern wie auch von Kursleitern liefert, wie z.B. das ziemlich verbreitete „Lampenfieber“ vor und zu Beginn der ersten Stunde eines Kurses, bestimmte Überreaktionen von Teilnehmern wie umgekehrt auch von Kursleitern u.ä. lassen allerdings die Annahme plausibel erscheinen, daß diese Situation für manche, vielleicht sogar für prinzipiell alle Beteiligten immer irgendwie bedrohlich ist (vgl. Geißler, 1983). Ob wirklich die Identität auf dem Spiel zu stehen scheint oder vielleicht „nur“ die einem zuhause zugeschriebene (Sach-)Autorität in bezug auf das Thema der Veranstaltung oder die überall sonst erfahrene Beliebtheit, sei zunächst dahingestellt.

Eine wachsende Unbefriedigtheit damit, daß ich – wie vielleicht manche andere Kollegen auch – bestimmte Beschreibungs- und Erklärungsmuster in meinen Arbeiten einfach kolportiere, weil sie in unserer „wissenschaftlichen Gemeinschaft“ in Mode gekommen sind und ein Verzicht auf sie mit konzeptueller Verarmung in dem betreffenden Text verbunden sein könnte, hat mich dazu motiviert, genauer nach den Bedingungen und Auswirkungen von Lampenfieber und ähnlichen Reaktionen in ersten Kursstunden zu fragen. Insbesondere beschäftigen mich die folgenden Fragen:

- 1) Welches Verhalten auf seiten des Kursleiters wirkt unter welchen Bedingungen auf Teilnehmer bedrohlich?
- 2) Welches Verhalten auf seiten der Teilnehmer wirkt unter welchen Bedingungen auf Kursleiter bedrohlich?

Ich erspare mir hier eine Erläuterung der Bedeutung der einzelnen Ausdrücke „Verhalten“, „Bedingungen“, „bedrohlich“ ebenso wie eine Zusammenstellung dessen, was wir aufgrund der Vorarbeiten von Brocher u.a. schon darüber wissen oder zu wissen glauben. In unserem Zusammenhang genügt es festzustellen, daß beide im Kern identische Fragen primär auf die Wahrnehmung

von Verhalten von anderen und ihre kognitive und emotionale Verarbeitung verweisen. Aus Zeitgründen werde ich mich auf die erste der beiden Fragen beschränken⁷.

Die Durchsicht einiger neuer Standardwerke der Sozialpsychologie im Hinblick auf den Forschungsstand zur sozialen Urteilsbildung fördert die folgenden Hypothesen, Theorieansätze und empirischen Befunde zu Tage, die eine Präzisierung der ersten Frage unter Berücksichtigung der bei den intendierten Vorgängen beteiligten kognitiven Variablen ermöglichen könnten:

1) Hypothesentheorie der Wahrnehmung (Bruner & Postman, 1951; zit. nach Lilli, 1983, S.192)

a) Haupthypothese

Wahrnehmung wird „nicht durch die *tatsächliche*, sondern durch die *erwartete* Reizsituation determiniert, d.h. durch die vom wahrnehmenden Individuum in die Situation ‚mitgebrachten‘ Erwartungen“, die „als Wahrnehmungs-Hypothesen“ fungieren (Lilli, 1983, S.192).

b) Einzelbefund

„Je fester eine Hypothese in ein kognitives System eingefügt ist, eine desto geringere Menge an passender Reizinformation ist zu ihrer Bestätigung nötig, und desto höher ist die Resistenz dieser Hypothese gegen Änderung“ (Lilli, 1983, S.194).

c) Kommentar

Bedrohungserlebnisse können sowohl auftreten, wenn eine dominante Wahrnehmungs-Hypothese bestätigt, als auch wenn sie nicht bestätigt wird. Wenn die dominante Hypothese im Hinblick auf Unterrichtssituationen in der Erwachsenenbildung – vor dem Hintergrund frustrierender Erfahrungen in Schule und Berufsausbildung – negativ ist („Ich kriege meist nicht mit, was der Dozent sagt“), dann kann sie bereits durch eine Äußerung des Dozenten mit hohem Fremdwörteranteil bestätigt werden. Dies kann dann unter sonst gleichen Umständen eine aversive Motivation, nämlich sich aktiver Teilnahme zu enthalten oder gar den Kurs zu verlassen, nach sich ziehen. Umgekehrt ist es denkbar, daß eine Reihe von Äußerungen des Dozenten ohne Fremdwörteranteil nicht ausreicht, um die Hypothese *nicht* zu bestätigen, geschweige denn sie zu widerlegen. Der betreffende Teilnehmer bleibt dann vermutlich in erhöhter Wachsamkeit bzw. unterschwellig ängstlicher Erwartung, daß entsprechende Äußerungen des Dozenten oder anderer Teilnehmer schon noch kommen werden. Die Möglichkeit, daß er durch bestimmtes Verhalten (z.B. vordergründig abwegige Fragen) im Sinne der sich selbst erfüllenden Prophezeiung die erwarteten Äußerungen provoziert, kann in diesem Situationskontext nicht ausgeschlossen werden.

2) Attributionstheorien (Heider, 1958; Jones & Davis, 1965; Kelley, 1967 ff.; zit. nach Six, 1983, S.122)

a) Definition

„Attribution läßt sich als jener Interpretationsprozeß der Erfahrungswelt definieren, durch den der Einzelne sozialen Ereignissen und Handlungen Grün-

de bzw. Ursachen zuschreibt“ (Six, 1983, S.122).

b) Einzelbefund

„Die Zuordnung von Gründen oder Ursachen kann prinzipiell auf zwei Instanzen verteilt werden: auf die eigene Person oder auf Umweltfaktoren, zu denen auch andere Personen gerechnet werden können. Rotter (1954) hat im Rahmen der von ihm entwickelten Sozialen Lerntheorie ein Persönlichkeitskonstrukt vorgelegt, das er als ‚locus of control‘ (Kontrollüberzeugung ...) bezeichnet hat, und versucht damit, generalisierte Erwartungshaltungen oder Persönlichkeitsstile zu beschreiben, wonach sich Personen dadurch unterscheiden, ob sie glauben, durch ihr eigenes Verhalten wichtige Ereignisse kontrollieren zu können (interne Kontrolle) oder nicht (externe Kontrolle). In der Attributionsforschung wird diese Forschungstradition insofern fortgesetzt, als sowohl nach derartigen Attributionsstilen wie nach den Bedingungen gesucht wird, unter denen eher personintern bzw. personextern attribuiert wird“ (Six, 1983, S. 123 f.).

c) Kommentar

Rotters Hypothese legt die Vermutung nahe, daß für Teilnehmer, die zur personexternen Attribution neigen, der Dozent, aber auch die anderen Teilnehmer eine höhere Valenz für die Erreichung der eigenen Ziele haben. Insofern könnte dieser Attributionsstil mit relativ hohen Erwartungen an den Dozenten, vor allem im Hinblick auf den Grad seiner Situationskontrolle (= Leitung) und didaktischen Unterstützung (z.B. Verständlichkeit), verbunden sein. Hinter solchen Erwartungen zurückbleibendes, besonders aber ihnen widersprechendes Verhalten (z.B. teilnehmerorientierter Leistungsstil) müßte dann Ängste, die eigenen Ziele nicht erreichen zu können, und gegebenenfalls auch aggressives Verhalten auslösen. Die Aggressionen könnten allerdings bei vorhandener Furcht vor einem hohen Sanktionsrisiko auf andere Teilnehmer verschoben werden.

Zwei weitere Hypothesen dürften indessen zu einer Differenzierung dieser Vermutung unter Berücksichtigung weiterer Persönlichkeitsmerkmale veranlassen: einmal die schon behandelte „Hypothesentheorie der Wahrnehmung“ (s.o.), zum anderen die Hypothese der Repressivität in der sozialen Wahrnehmung (Bruner u. McGinnis, 1948; zit. nach Irle, 1975, S.114). Im Sinne der Teilhypothese der „Hypothesentheorie“, die von einer hohen Änderungsresistenz von Wahrnehmungshypothesen ausgeht, die in ein kognitives System integriert sind, müßten mindestens personextern attribuierende Teilnehmer mit *positiven* Erwartungen an Dozenten eine höhere Frustrationstoleranz gegenüber erwartungswidrigem Verhalten haben. Die Hypothese der Repressivität in der sozialen Wahrnehmung, deren Nähe zum psychoanalytischen Konstrukt der „Verdrängung“ nicht zu übersehen ist⁸, basiert auf Untersuchungen, bei denen Probanden Stimuli, die ihr Selbstverständnis bzw. Selbstwertgefühl zu bedrohen geeignet waren (z.B. obszöne Worte), nicht wahrnahmen bzw. nicht als solche identifizierten⁹. Diese Hypothese ließe ein ähnliches Ergebnis erwarten wie die eben be-

sprochene Hypothese und orientierte sich möglicherweise an demselben bzw. einem sehr ähnlichen Mechanismus: Selbstunsichere, zu Repressivität neigende Teilnehmer würden diejenigen Stimuli, die ein von der Erwartung deutlich abweichendes Verhalten des Dozenten anzeigen bzw. vermuten lassen, solange wie möglich „ignorieren“.

Derartige Stimuli-Blockierungen liegen in der Linie des von der Vorurteilsforschung aufgewiesenen Phänomens des positiven Vorurteils gegenüber einer Personengruppe, der man selbst angehört, nahesteht oder angehören möchte (Bezugsgruppe) (vgl. z.B. Irle, 1975, S.386 f.).

d) Weiterer Einzelbefund

„Die Relevanz des Verhaltens des Beobachteten für den Beobachter spielt eine erhebliche Rolle für die Bewertungen des Beobachters. Je mehr das Verhalten der beobachteten Person interferiert mit den Zielen und Werthaltungen des Beobachters, umso wahrscheinlicher werden Folgerungen von Korrespondenzen zwischen dispositiven Attributen und manifestem Verhalten auftreten“ (Irle, 1975, S.134; im Original kursiv).

e) Kommentar

Diese Überlegung läßt sich auf jene „dyadischen Interaktionen“ im weiteren Sinne des Wortes (vgl. Manz, 1983) beziehen, die im Verlauf von Kursstunden immer wieder stattfinden, wenn ein Diskussionsbeitrag, ein Verfahrensvorschlag oder die Rückmeldung einer Lernschwierigkeit oder „Störung“ durch einen Teilnehmer ein besonderes Eingehen des Dozenten auf diesen erforderlich macht oder zu machen scheint¹⁰. Ebenso wie ein freundlich-zustimmendes Verhalten von einem Teilnehmer als Ausdruck besonderen Wohlwollens bzw. Sympathie ausgelegt werden kann, kann unfreundlich-ablehnendes Verhalten als Ausdruck des Gegenteils ausgelegt werden. Dies setzt allerdings ein gewisses Maß an quasi-paranoider Selbstbezüglichkeit voraus, durch die sowohl der eigene Anteil als auch der Anteil der Situation am Verhalten des Dozenten übersehen wird (vgl. Irle, 1975, S.134 f.). Eine derartige Selbstbezüglichkeit kann freilich auch durch überdurchschnittliche Belastungen in der Lernsituation selbst (z.B. hoher Schwierigkeitsgrad der Lernaufgabe bei hohem „Anreizwert der Oberziele“ im Sinne von Lantermann, 1980, S.144 ff.) bedingt sein.

Eine solche einmalige oder – mehr noch – eine mehrmalige Interaktion mit dem Dozenten kann zur Bildung einer impliziten Wahrnehmungshypothese beitragen, die die Wahrnehmung des Dozentenverhaltens wie auch das Verhalten ihm gegenüber bestimmt. Die Sympathie-Attribution kann ein für den Dozenten allenfalls lästiges – bei Attraktivität des Teilnehmers für ihn sogar angenehmes –, auf weitere Sympathie-Beweise abzielendes Verhalten des Teilnehmers bewirken. Die Antipathie-Attribution hingegen kann je nach dem Aggressionspotential des betreffenden Teilnehmers, dem für ihn antizipierbaren Sanktionsrisiko usw. entweder zu verdeckt oder offen feindseligem Verhalten dem Dozenten gegenüber oder zum Drop-out führen.

3) Implizite Persönlichkeitstheorien (Bruner u. Tagiuri, 1954; zit. nach Semin, 1983, S.256)

a) Definition

„Implizite Persönlichkeitstheorien sind vermutete Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen“ (Frey, 1983, S.55).

b) Einzelbefund

„Enthält die implizite Persönlichkeitstheorie ... noch ein paar Angaben darüber, welche weiteren Eigenschaften Angehörige dieser oder jener Klasse besitzen, so können allein schon deshalb stereotype Urteile entstehen, weil diese Eigenschaften zwar für die Klasse im Durchschnitt zutreffen, aber nicht jeder Angehörige und zum Beispiel nicht der gerade im Augenblick wahrgenommene Klassen-Angehörige diesem Durchschnitt entspricht“ (Irlle, 1975, S.138).

c) Kommentar

Dieser Befund verweist darauf, daß vermutlich auch Volkshochschuldozenten trotz des Fehlens einer einheitlichen Professionalisierung, eines laufbahnrechtlichen Status usw. als „Klasse“ im sozialpsychologischen Sinne, d.h. als Gesamtheit der „Träger der zum Definitionsmerkmal erhobenen Eigenschaftskombination“ (Hofstätter, 1971, S.22), erlebt werden. Das kann bedeuten, daß aus dem ersten Eindruck von einem Dozenten als „sehr theoretisch“ auf das Vorhandensein von damit als zusammenhängend unterstellten Eigenschaften wie „pedantisch“, „distanziert“ usw. geschlossen wird. Zumindest von den Teilnehmern mit einfachen impliziten Persönlichkeitstheorien werden dann vermutlich auch Belege für das Vorhandensein der erschlossenen Eigenschaften gefunden, während Belege für damit inkonsistente Eigenschaften „übersehen“ werden dürften.

Hinsichtlich der uns hier interessierenden Fragestellung kann das bedeuten, daß Teilnehmer, die sich als ganz andersartig definieren, sich in Gegenwart des Dozenten sehr unbehaglich fühlen, wobei dieses Gefühl zu einem Teil auf das Konto vielleicht gar nicht vorhandener Eigenschaften geht. Geht man von dem von Newcomb (1947; 1969; zit. nach Irlle, 1975, S.138) beschriebenen Extremfall „autistischer Feindseligkeit“ aus, bei der „Sperrn ... gegen die Aufnahme weiterer Informationen“ (Irlle, 1975, S.138) bestehen, so würden solche Teilnehmer – im Unterschied etwa zu denen mit einer Sympathie-Attribution (s.o.) die unmittelbare Interaktion mit dem Dozenten meiden (z.B. den „Umtrunk“ im Anschluß an die Kursstunde) und sich damit also auch nicht der Gefahr aussetzen, ihr Bild von diesem Dozenten sowie gar ihre implizite Persönlichkeitstheorie korrigieren zu müssen.

4. Forschungsfragen

Die erste der beiden mich beschäftigenden Fragen, die sich auf für Teilnehmer bedrohliche Verhaltensweisen von Dozenten bezieht, kann aufgrund der

ausgewählten und kommentierten Theorien und Befunde aus einem relevanten Teilbereich der Sozialpsychologie beispielhaft etwa folgendermaßen aufgeschlüsselt werden:

- 1) Was für Erwartungen an den Dozenten in bezug auf die Dimensionen „Leitung“, „Emotionalität“, „Verständlichkeit“ u.ä. herrschen unter Teilnehmern verschiedener soziokultureller Herkunft, verschiedenen Alters usw. vor?
- 2) Welche Varianten von Erwartungen können als „realistisch“, welche als „unrealistisch“ eingeschätzt werden?
- 3) Bestehen Korrelationen zwischen bestimmten Varianten und der Drop-out-Häufigkeit bei den Teilnehmern?
- 4) Welche Varianten der Ursachen-Attribution in bezug auf Lernerfolg und Lernmißerfolg von Teilnehmern in Veranstaltungen gibt es?
- 5) Welcher Anteil wird in den einzelnen Varianten der Person und/oder dem Rollenverhalten des Dozenten zugeschrieben?
- 6) Welche Dimension des Dozentenverhaltens wird bei der Ursachen-Attribution besonders erwähnt?
- 7) Bestehen Korrelationen zwischen bestimmten Varianten und der Drop-out-Häufigkeit?
- 8) Was für „implizite Persönlichkeitstheorien“ in bezug auf Dozenten in der Erwachsenenbildung gibt es?
- 9) Welche Eigenschaften des Dozenten werden in den einzelnen Varianten als zentral und welche als peripher angesehen?
- 10) Bestehen Korrelationen zwischen bestimmten Varianten und der Drop-out-Häufigkeit?

Eine Diskussion dieser Forschungsfragen im Hinblick auf Hypothesenbildung, Untersuchungsmethoden usw. kann hier aus Raumgründen nicht mehr erfolgen. Es muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß einige Fragen (vor allem 1), 3), 7) und 10)) teilweise durch Sekundäranalysen schon vorliegender empirischer Untersuchungen (Schröder, 1976; Siebert (Hrsg.), 1977; Nuissl u. Sutter, 1979 u.a.) beantwortet werden könnten.

Anmerkungen

- 1 Die Grenzen zwischen der zweiten und der dritten Variante sind fließend, da die Intention, mit Hilfe hilfswissenschaftlichen Wissens zu einer (neuen) Konzeptualisierung des Gesamtbereichs bzw. eines Teilbereichs zu gelangen, sich an Forschung als Fernziel orientiert und schon bei der Konzeptualisierung hermeneutische oder phänomenologische Einsichten als „Nebenprodukte“ anfallen.
- 2 Selbst bei Selbstunterricht im Rahmen von Selbstlernzentren sind soziale Beziehungen zum Dozenten-Berater und zu anderen Lernenden präsent, wenn auch nicht mehr zentral.
- 3 Zum Problem einer Definition von Sozialpsychologie, die mir in diesem Rahmen nicht erforderlich erscheint, vgl. die kennzeichnende Überschrift über den entsprechenden Abschnitt in einem deutschen Standardwerk der Sozialpsychologie: „Ver-

- weigerung einer Definition der Sozialpsychologie“, M. Irle: Lehrbuch der Sozialpsychologie, Göttingen 1975, S. 13 ff.
- 4 Diese Spannweite findet sich vor allem noch in den älteren Standardwerken, vgl. z.B. P.F. Secord u. C.W. Backman: Social Psychology, New York etc. 1964
 - 5 Vgl. R. Bergius: Sozialpsychologie, Hamburg 1976, S.11
 - 6 Weinbergs im Auftrag der Pädagogischen Arbeitsstelle 1968 erarbeiteter Überblick über die „Ergebnisse der Lehrforschung“ (1977) ging auf eine solche Sichtung sozial-, unterrichts- und lernpsychologischer Wissensbestände zurück. Die Arbeit diente allerdings primär der Begründung von Handlungsanweisungen für Kursleiter.
 - 7 Die in der zweiten allgemeinen Forschungsfrage intendierten subjektiven Variablen auf seiten des Dozenten haben sicherlich ein ebenso großes Gewicht für die Dozent-Teilnehmer-Interaktion, wenn nicht – wegen seiner besonderen Position im Interaktionsgeschehen – sogar ein größeres.
 - 8 Auf diese Ähnlichkeit wird bei Irle allerdings nicht extra hingewiesen.
 - 9 Die Frage, ob es sich bei der Blockierung von Wahrnehmungen um einen sensorischen Vorgang – etwa im Sinne der sogenannten „subliminalen Wahrnehmung“ – handelt oder um einen nach-sensorischen Vorgang, an dem bereits kognitive Verarbeitungsprozesse beteiligt sind, ist noch nicht geklärt. Vgl. Irle, S.115 f.
 - 10 Dozenten unterscheiden sich sicherlich wie andere Personen in Führungs- oder Lehr-Rollen auch in dem Grad ihrer Bereitschaft, auf jeden Beitrag einzugehen, und in der Intensität, in der sie dies tun.

Literatur

- Bergius, R.: Sozialpsychologie, Hamburg 1976
- Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967 (15. Aufl. 1980)
- Doerry, G.: Metakommunikation in Lerngruppen. Selbststudienmaterial, hrsg.v.d. Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Bonn-Frankfurt 1975
- Fisch, R. u. Daniel, H.D.: Forschungsthemen der Sozialpsychologie, in: D. Frey u. S. Greif (Hrsg.): Sozialpsychologie, München-Wien-Baltimore 1983, S.17-31
- Frey, D.: Kognitive Theorien, in: D. Frey u. S. Greif (Hrsg.): a.a.O., S.50-67
- Geißler, K.H.: Anfangssituationen, München 1983
- Ders. u. Ebner, H.G.: Interaktionsstrukturen in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung, hrsg.v. E. Schmitz u. H. Tietgens, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11, Stuttgart 1984, S.160-170
- Gerl, H.: Interaktionsstrukturen im Erwachsenenunterricht. Selbststudienmaterial, Bonn-Frankfurt 1976
- Ders.: Lernsituation und symbolische Interaktion, in: Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung, hrsg.v. A. Weymann, Darmstadt-Neuwied 1980, S.374-387

- Ders.: Lernsituation und Symbolisierungsschance, in: H. Becker u.a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung, Braunschweig 1982, S.160-173
- Gieseke, W.: Zur Rekonstruktion pädagogischer Handlungskonzepte hauptberuflicher Mitarbeiter an Volkshochschulen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 30. Jg. (1980), 4, S.324-330
- Hofstätter, P.R.: Gruppendynamik, Hamburg 19712
- Jensen, G.: Social Psychology and Adult Education Practice, in: G. Jensen, A.A. Liveright u. W. Hallenbeck (Eds.): a.a.O., S.137-153
- Ders., Liveright, A.A. u. Hallenbeck, W. (Eds): Adult Education. Outline of an Emerging Field of University Study, o.O. 1964
- Lantermann, E.D.: Interaktionen, München 1980
- Lilli, W.: Hypothesentheorie der Wahrnehmung, in: D. Frey u. S. Greif (Hrsg.): a.a.O., S.192-195
- Manz, W.: Dyadische Interaktion, in: D. Frey u. S. Greif (Hrsg.): a.a.O., S.154-158
- Nuissl, E. u. Sutter, H.: Dropout in der Weiterbildung, Heidelberg 1979
- Secord, P.F. u. Backman, C.W.: Social Psychology, New York etc. 1964
- Semin, G.R.: Personenwahrnehmung, in: D. Frey u. S. Greif (Hrsg.): a.a.O., S.255-258
- Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung, Opladen 1977
- Ders.: Wissenschaft und Erfahrungswissen der Erwachsenenbildung, Paderborn usw. 1979
- Ders.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe, Bad Heilbrunn/ Obb. 1983
- Ders.: Arbeitsgruppe Lehr-Lernforschung. Vorbereitungspapier, Hannover 1985 (a)
- Ders.: Paradigmen der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift f. Pädagogik, 31. Jg. (1985), 5, S.577-596 (b)
- Six, B.: Attribution, in: D. Frey u. S. Greif (Hrsg.): a.a.O., S.122-130
- Schröder, H.: Teilnahme und Teilnehmerschwund als Problem der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1976
- Weinberg, J.: Ergebnisse der Lehrforschung für die Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis, zusammengest. v. H. Tietgens, Braunschweig 1977, S.56-93

Barbara Fülgraff

Neue Forschungsfelder: Beispiel Altersbildung

Die Versuchung ist groß, das Thema als Frage zu stellen: Gibt es ein neues Forschungsfeld Altersbildung? Was müßte vorhanden und gewährleistet sein, wenn eine positive Antwort gegeben werden sollte?

Von einem selbständigen wissenschaftlichen Forschungsfeld läßt sich dann sprechen, wenn (1) sich ein gemeinsamer Gegenstand beschreiben läßt; wenn (2) ein ausreichender und gesicherter Bestand faktischen *Wissens* über den *Gegenstand* verfügbar ist und wenn (3) dieser sich auf der Grundlage von *Konzepten* systematisieren und möglich theoretisch durchdringen läßt. Schließlich sollte (4) eine wissenschaftliche Infrastruktur erkennbar sein, durch die wissenschaftliche Erkenntnis über den Gegenstand verbreitet werden kann; es muß also einen Ort der Lehre und des Studiums geben und Organe für regelmäßige wissenschaftliche Veröffentlichung. Diese Voraussetzungen müssen also hinsichtlich der Altersbildung untersucht werden.

Der Gegenstand: vorläufige Abgrenzungen

Unter unterschiedlichen Bezeichnungen – Altenbildung, Bildungsarbeit mit Älteren, Weiterbildung im höheren Lebensalter oder Lernen im Dritten Leben –, die auf unterschiedliche Vorstellungen deuten, hat sich in der Praxis der Erwachsenenbildung seit Beginn der 70er Jahre ein neues Betätigungsfeld etabliert. Dabei trafen institutionelle Interessen der quantitativen und qualitativen Ausdehnung auf sich wandelnde Bedürfnisse einer neuen Generation älterer Menschen und auf Veränderungen im Verhältnis von Arbeit und Freizeit.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Altern und systematischem Lernen begann zunächst eher ad hoc in Form von Diplomarbeiten oder Dissertationen oder als wissenschaftliche Begleitung praktischer Projekte z.B. zur Vorbereitung auf das Ausscheiden aus dem Berufsleben. Erst in den letzten Jahren mehren sich die Versuche, durch begriffliche Klärungen den Gegenstand wissenschaftlich zu präzisieren (Petersen 1976, Glendenning 1985). Dabei lassen sich zwei Schwerpunkte herausarbeiten:

- (1) Lernen im mittleren und höheren Erwachsenenalter (educational gerontology). Dies umgreift pädagogische Aktivitäten älterer Menschen und solche für ältere Menschen. Dazu gehören institutionelle wie selbstorganisierte Formen des Lernens und Lehrens. Forschungsthemen sind in diesem Zusammenhang Lernbedürfnisse, Lernfähigkeit, Lernmotivationen, wie auch

die Organisation von Lehr- und Lernprozessen und die Untersuchung von individueller und gesellschaftlicher Verwendung von Fähigkeiten und Kenntnissen.

- (2) Vermittlung von gerontologischem Wissen (gerontological education) einerseits an eine breite Öffentlichkeit z.B. in Schulen, Medien oder an politische Entscheidungsgremien, andererseits in der Aus- und Weiterbildung von Personen, die beruflich oder außerberuflich mit älteren Menschen zu tun haben. Forschungsthemen sind in diesem Zusammenhang neben didaktischen Abläufen Probleme der öffentlichen Bewußtseinsbildung, der gesellschaftlichen Zuschreibungsprozesse, der Entstehung und Funktion von Vorurteilen, politische und soziale Anwaltschaft sowie Legitimationsprobleme.

Altersbildung, dies könnte der umfassende Begriff für die unterschiedlichen Schwerpunkte eines neuen Forschungsfeldes sein, liegt im Schnittpunkt von Erwachsenenbildung und sozialer Gerontologie, die beide selbst multidisziplinär orientiert sind. Dies bedeutet, daß in einem Forschungsfeld Altersbildung unterschiedliche Zugangsweisen, Methodenvielfalt und Kompetenzprobleme zusätzliche Schwierigkeiten aufwerfen. Der akademische Status dieses Forschungsbereiches, oben als viertes Merkmal für dessen Eigenständigkeit beschrieben, ist auch entsprechend prekär. Weder gibt es in der Bundesrepublik Deutschland institutionalisierte Lehre und Forschung dazu, z.B. an einer Hochschule. Forschung findet nach wie vor im Rahmen ganz unterschiedlicher institutioneller Zusammenhänge statt und entbehrt nach wie vor einer eigenen Struktur. Weder bestehen Curricula für die Aus- und Weiterbildung unterschiedlicher Berufsgruppen, aus denen ein gemeinsamer Gegenstand herauszulesen wäre, noch gibt es schließlich Publikationsorgane, in denen sich allmählich in der wissenschaftlichen Diskussion der Gegenstand entwickeln ließe.

Wissensbestände

Unser Wissen über Altersbildung ist nur in Teilen und auch erst neuerdings aus genuiner Forschung zu diesem Thema entstanden. Vieles von dem, was heute zum Fundus gehört, ist zunächst in anderen Zusammenhängen erforscht oder aus anderen Fragestellungen übertragen worden. Dies ist Reiz und Herausforderung dieses Feldes, aber auch seine Crux. Interdisziplinarität, wenn sie wirklich hergestellt werden soll, erfordert mühselige Übersetzungsanstrengungen theoretischer wie methodischer Art. Sie erfordert die Anerkennung der unterschiedlichen Beiträge unterschiedlicher Disziplinen in ihrem eigenen Recht; aber auch die Aufhebung von vorläufigem Wissen in neuen Perspektiven. Wie schwierig solche Prozesse sein können, zeigt die Entwicklung des Forschungsfeldes Altersbildung beispielhaft. Auch nur beispielhaft können hier einige Facetten nachgezeichnet werden.

Der Beginn der wissenschaftlichen, d.h. in erster Linie der entwicklungspsychologischen Forschung über Lernen und Lernfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter war – ganz wie das Alltagsverständnis – geprägt vom Bild einer Lebenskurve. Das „Defizit-Modell“ galt auch für das intellektuelle und kognitive Altern. Nun teilen wissenschaftliche Vorurteile mit anderen das Schicksal, daß sie langlebig sind und sich auch gegen bessere Erkenntnis zäh behaupten.

Obwohl inzwischen zahlreiche Untersuchungen zur menschlichen Entwicklung, zur Lern- und Intelligenzentwicklung, zu Lernbarrieren und Bildungsbedürfnissen ein differenziertes Bild vom geistigen Altern entstehen lassen, erscheint die neueste, umfassende und interdisziplinär konzipierte Veröffentlichung zu diesem Thema wieder – oder immer noch – unter dem Titel „Warum Bildung in den späteren Lebensjahren?“ (Lowy/O’ Connor 1986). Wem gegenüber und weshalb muß sich Altersbildung nach wie vor rechtfertigen? Mangelndes Wissen kann dafür nicht die Ursache sein. Zahlreiche Studien, vor allem in den USA, aber zunehmend auch im deutschsprachigen Raum, wiesen nach, daß Intelligenz und Lernfähigkeit im Lebenslauf nicht entscheidend nachlassen, wohl aber Veränderungen durchlaufen. Menschen bleiben in der Lage, sofern keine gesundheitlichen oder sozialen Beeinträchtigungen dem entgegenstehen, bis ins siebte oder gar achte Lebensjahrzehnt zu lernen und ihr Verhalten zu modifizieren.

Eine der Ursachen für die zunächst gemessenen Unterschiede der Leistungen von jüngeren und älteren Menschen lag im methodischen Instrumentarium selbst. Intelligenztests oder andere standardisierte Formen zur Vorhersage von geistigen Fähigkeiten waren größtenteils zur Prognose von Schulleistungen, also entsprechend dem spezifischen Leistungsprofil Jugendlicher entwickelt worden. Sie enthielten daher in der Regel eine Auswahl von Merkmalen, die für die spezifischen Leistungsmuster Erwachsener untypisch sind. So überprüften sie z.B. weder Erfahrung, Motivation und Urteilsfähigkeit noch Kompetenzen zur Lösung komplexer Aufgaben oder Handlungsspielräume für Alternativen (Dittmann-Kohli 1984).

Methodische Verfeinerungen jedoch und konzeptionelle Erweiterungen aus der Entwicklungspsychologie selbst haben diese anfänglichen Einseitigkeiten korrigiert. Mit der Unterscheidung z.B. von fluider und kristallisierter Intelligenz liegt ein Modell vor, das auch in der Altersforschung vielversprechend ist (Baltes 1984).

Unter fluider Intelligenz ist die Basisfähigkeit der Informationsaufnahme und -verarbeitung zu verstehen. Diese Leistung ist wesentlich von biologisch-neurophysiologischen Merkmalen abhängig und nimmt mit dem Alter ab. Kristallisierte Intelligenz beschreibt die inhaltliche Ausgestaltung des Denkens und Wissens. Sie bezieht sich auf Lebenserfahrung und reflektiert kulturelle Inhalte. Sprache, soziale Fähigkeiten, kulturelle Wissensbestände sind ihre Ausdrucksform. Kristallisierte Intelligenz, so wird angenommen, kann lebenslang erhalten, ja gesteigert werden. Unterschiede der Lern- und Leistungsfähigkeit

von Menschen unterschiedlicher Lebensaltersstufen werden dieser Strukturtheorie entsprechend als Ergebnis unterschiedlicher Verläufe der verschiedenen Ausdrucksformen von Intelligenz verstanden. Altersvergleichende Untersuchungen haben diese Theorie inzwischen gestützt (Baltes 1984; Löwe u.a. 1983). Längsschnittuntersuchungen und Sequenzuntersuchungen, in denen die Ansätze des Vergleichs zu einem bestimmten Zeitpunkt mit dem Vergleich über die Zeit verbunden wurden und durch die sich die Variablen Alter und Generation zugleich systematisch verändern ließen, ergaben weitere Differenzierungen (Schaie in Baltes 1984): Die Intelligenzentwicklung zeigt deutliche interindividuelle Variationen wie auch Unterschiede zwischen den historischen Generationen. Wachstum und Regression treten sowohl beim Altern wie im Kulturwandel auf. Diese Unterschiede sind nicht als biologische Begabungs- und Kapazitätsunterschiede zu interpretieren, sondern als Ausdruck von Lernbedingungen und unterschiedlichen Lernmöglichkeiten und werden auf die sich verändernden Lebensbedingungen zurückgeführt.

Wenn dies so ist, dann tut sich damit ein eigenes Feld empirisch-pädagogischer Forschung und Intervention auf. Dessen Aufgabe ist es, zu erforschen, welche Lernbedingungen wie zu schaffen seien, damit ältere Lernende ihr Potential voll ausschöpfen können.

Damit dies jedoch gelingen kann, muß eine weitere Ursache des hartnäckigen Vorurteils gegenüber der Lernfähigkeit älterer Menschen aufgedeckt werden: Lernfähigkeit wird gesellschaftlich zugeteilt.

Herrschaft drückt sich in unserer Gesellschaft selten in direkt erkennbaren Handlungen aus. Wenn also Menschen Lernmöglichkeiten vorenthalten werden, dann in der Regel nicht durch Verbote, sondern vielmehr durch lebenslange strukturelle Benachteiligungen. In allen bekannten Gesellschaften ist es immer ein Privileg gewesen, lernen zu dürfen und sich Wissen anzueignen. Alle Gesellschaften haben sorgfältig darauf geachtet, daß ihre Mitglieder jeweils nur das wußten und konnten, was zur Erfüllung der jeweils notwendigen Aufgaben erforderlich war. Das „überschüssige“ Wissen bewahrten ausgewählte soziale Gruppen, Medizinmänner oder priesterliche Schamanen, die so Macht ausüben konnten. Auf diese Weise entstanden schichtspezifische Wissensprivilegien.

Die besondere Art der Wissensaneignung und -verteilung wirkte sich aber auch altersspezifisch aus. Wissensaneignung wurde auf eine Lebensphase begrenzt, in der die volle körperliche Leistungsfähigkeit, d.h. auch die volle gesellschaftliche Produktivität noch nicht erreicht war: auf Kindheit und Jugend. Der Mechanismus der Zuteilung hat also gesellschaftliche Gründe; er wurde jedoch in einer Weise „verinnerlicht“, daß er zu einer biologischen oder anthropologischen Verfassung des Menschen uminterpretiert werden konnte. Das Bewußtsein von der ursprünglichen sozialen Unterscheidung von Aufgaben – in diesem Falle das Lernen –, die in unterschiedlichen Lebensaltern übernommen werden sollten, schwand und wurde ersetzt durch die Vorstellung von der natürlichen Entwicklung der Lernfähigkeit.

Wenn wir heute vom lebenslangen Lernen reden, wenn wir also Lernen als Bestandteil des Selbstverständnisses auch erwachsener Menschen begreifen, dann verdankt sich dies nicht allein der Einsicht in die sozialen Prozesse der ungleichen Verteilung von Wissen oder der Kenntnis entwicklungspsychologischer Forschung. Vielmehr steht dahinter auch die Notwendigkeit, technologischen Veränderungen und ökonomischen Entwicklungen gegenüber das entsprechende menschliche Potential bereitzustellen. Genau besehen beschränkt sich die Forderung nach ständiger Weiterbildung und Weiterentwicklung auf die instrumentellen Aspekte unserer Leistungsfähigkeit. Kreative, innovative oder gar kritische Fähigkeiten sind nur solange gefragt, wie sie im Sinne ungestörter ökonomischer Machtausübung funktional bleiben. Politische Kontroversen um die Schulreform, um Allgemeinbildung oder berufliche Bildung, um Partizipationsformen an gesellschaftlichen Entscheidungen sind dafür unmißverständliche Beispiele. Vor diesem Hintergrunde bekommt auch die oben gestellte Frage, wem gegenüber und weshalb Altersbildung nach wie vor unter Rechtfertigungsdruck steht, ihre Brisanz.

Forschungsfelder

Angesichts der vielfältigen Beiträge zum empirischen Fundus einer Altersbildung ist es nur schwer möglich, zu einem verlässlichen Bild zu kommen. Es ist zu vermuten, daß eine sorgfältige Sichtung der Forschungsergebnisse und darüber hinaus die phantasievolle Übersetzung von Forschungen aus angrenzenden Gebieten bereits jetzt eine solide Basis dafür herstellen, um von einem Forschungsfeld Altersbildung zu sprechen. Diese Arbeit ist bisher nur in Ansätzen geleistet worden.

Drei Forschungsschwerpunkte lassen sich angesichts der vorläufigen Bestimmung des Gegenstandes beschreiben:

- (1) Lebenslauf, Biographie, Entwicklung (human development) auch im höheren Erwachsenenalter
- (2) Lernen im höheren Erwachsenenalter
- (3) Didaktik und Methodik im höheren Erwachsenenalter und in bezug auf das höhere Erwachsenenalter.

Für jeden dieser Forschungsschwerpunkte gibt es bereits Kenntnisse. Vor allem gilt dies für den Schwerpunkt Lebenslaufforschung, der seit der Formulierung der Theorie von den Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1970) auch in der Altersbildungsforschung deutlich an Interesse gewonnen hat (Rosenmayr 1983, Thomae 1983). Zum Lernen im höheren Erwachsenenalter finden sich Übersichten über Forschungsergebnisse bei Bubolz-Lutz 1984 und bei Lowy und O'Connor 1986. Wichtig sind dabei die Versuche, entwicklungspsychologische Zugangsweisen mit sozialpsychologischen, soziologischen und ökonomischen Beiträgen einerseits und therapeutisch orientierten andererseits zu verbinden. Zum Forschungsbereich der Didaktik und Methodik ist im Handbuch der Erwach-

senenbildung (Fülgraff 1985) der Stand resümiert worden. Dabei ergibt sich, daß alle „Strategien“ des Lehrens und Lernens, die der bestmöglichen Nutzung des Potentials älterer Lernender dienen sollen – Bedürfniserhebung, Schaffung klimatischer Voraussetzungen, planvolle Vorgehensweise anhand einsichtiger Lernziele, Lernschritte in Übereinstimmung mit individuellen Vorgaben, Rückmeldung von Lernerfolgen, Evaluation des gesamten Prozesses, um einige zu benennen –, ebenso sinnvoll angewandt werden können zur Einleitung von Lernprozessen in jeder Altersstufe. Insofern läßt sich sagen, daß eine eigene Didaktik und Methodik für das Lernen im höheren Lebensalter nicht entwickelt werden muß, sondern daß im Gegenteil aus der Erforschung von Lernvorgängen im Alter neue Einsichten fürs Lernen generell erwachsen können.

Ergänzend zu den zusammenfassenden Darstellungen zu den genannten Schwerpunkten läßt sich auf Forschungen zu einzelnen Ausschnitten, z.B. auf regionale oder nationale Untersuchungen (Glendenning 1985), auf themenbezogene Untersuchungen zur Altersvorbereitung (Phillipson in Glendenning 1985, Marggraf u.a. 1986) oder zum Studium im höheren Erwachsenenalter (Lowy 1983, Fülgraff 1985, Arnold 1985) zurückgreifen.

Die empirische Forschung zur Altersbildung spiegelt die Probleme und Aufgaben, wie sie sich in den vergangenen zwei oder drei Jahrzehnten stellten. Wenige dieser Probleme sind gelöst, und wenige dieser Aufgaben sind bewältigt. Insofern ist Forschung nach wie vor unzureichend. Sie ist es aber umso mehr, als demographische, ökologische und technologische Entwicklungen auch auf das Altern einzelner und der Gesellschaft in einer neuen Weise Einfluß nehmen werden, die neue, andere Fragen hinsichtlich der Altersbildung aufwerfen wird.

Zu einer Theorie der Altersbildung

Altersbildung, so schrieb ich 1985, muß offenbar eindringlicher als manche andere Tätigkeit in der Erwachsenenbildung begründet und gerechtfertigt werden, und dies nicht in erster Linie hinsichtlich ihrer Ziele oder Inhalte, sondern hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit. Woran liegt das? Bildung wird von Personen wie von gesellschaftlichen Institutionen vornehmlich unter dem Gesichtspunkt des Nützlichen, der Investition und der späteren Verwertbarkeit begriffen. Es geht also um die Frage, wann und in welchem Umfang Investitionen in die Bildung von Menschen ökonomisch vertretbar sind. Literatur zur Altersbildung ist dementsprechend vorwiegend Begründungsliteratur. Die wichtigsten Begründungszusammenhänge habe ich ebenfalls erörtert. Sie beruhen persönlichkeits-theoretisch auf ganzheitlichen Vorstellungen vom Menschen und greifen auf Kriterien der Selbstbestimmung zurück; sie versuchen gesellschaftstheoretisch demokratische Rechte auch für ältere Menschen einzuklagen und Ungleichheiten zu beheben. Entwicklungspsychologisch wird auf die Vielschichtigkeit menschlicher Lebensäußerungen verwie-

sen, die bildungssoziologisch auch als Ergebnis fördernder oder hemmender Lebensbedingungen erklärt werden. Trotz der umfänglichen Versuche, Altersbildung zu begründen, bleibt Unbehagen, das sich wesentlich aus der Tatsache herleitet, daß die meisten Begründungen ihrerseits interessengeleitet sind. Die Gefahren der Klientelisierung, Pädagogisierung und Kolonisierung sind benannt worden und lassen sich in der Praxis auch nachweisen.

Lowy und O'Connor versuchen das Legitimationsproblem durch eine philosophische Grundlegung der Altersbildung aufzulösen, die sie eine „humanistische“ Philosophie nennen. Eine solche Philosophie muß in dem Bewußtsein begründet sein, daß ältere Lernende ein eigenständiges Potential zu Kreativität und Wachstum besitzen; sie muß in Solidarität und Freiheit Lernbedürfnisse befriedigen helfen, und sie muß insbesondere dazu beitragen, daß Menschen die biologischen, psychischen, sozialen und ökologischen Entwicklungsaufgaben ihres Alters unter den Bedingungen der Gegenwart lösen können. Legt man eine solche Konzeption zugrunde, dann strukturieren sich die entscheidenden Fragen anders. Altersbildung läßt sich dann begründen aus wechselseitiger Verantwortung, die das Zusammenleben in einem Gemeinwesen fordert. Altersbildung kann als Bestandteil eines gesellschaftlichen Austauschprozesses verstanden werden, der Generationen umgreift, aber auch Individuen und Institutionen. Die Autoren selbst deuten die Fragerichtung an: Welchen Einfluß haben ältere Menschen als Lernende auf unser Bewußtsein vom Lernen und auf unser Bildungssystem? Welche Modelle müssen wir entwickeln und fördern, um Lernen in allen Lebensphasen zu ermöglichen? Ist die Trennung der Generationen der richtige Weg? Woher sollen die finanziellen Mittel und die menschlichen Ressourcen kommen, die in zukünftige lebenslange Bildungsaktivitäten eingebracht werden? Welche Verantwortlichkeiten für die Befriedigung von Bildungsbedürfnissen liegen bei jedem einzelnen, welche bei der Gemeinschaft? Nur einige dieser Fragen stellen sich empirischer Überprüfung. Forschung kann letzten Endes nur die sachliche Basis bilden für Wertentscheidungen, die allemal die ultima ratio auch der Altersbildung sein werden.

Die eingangs gestellte Frage, ob Altersbildung ein neues Forschungsfeld sei, läßt sich dahingehend beantworten, daß der Stand der theoretischen Reflexion in erster Linie, aber auch der Fundus an empirischen Fakten es rechtfertigen, von einem eigenständigen Gegenstand zu sprechen. Die Vielzahl der Zugänge enthält die Chance der immerwährenden Überprüfung des Wissens und seiner Begründung. Nichtsdestoweniger ist eine formale Konsolidierung der Forschung dringend erforderlich, die in der Sichtung und Systematisierung der Erkenntnisse ebenso liegen sollte wie in der institutionellen Absicherung. Eine solche Konsolidierung könnte verhindern, daß einerseits der Fehler vieler neuer Forschungsfelder wiederholt wird, bereits Erforschtes immer wieder neu zu untersuchen, daß andererseits neue, wesentliche Entwicklungen nicht aufgegriffen werden.

Literatur

- Baltes, P.B.: Intelligenz im Alter. In: Spektrum der Wissenschaft 1984, H.5
- Bubolz-Lutz, E.: Bildung im Alter. Eine Analyse geragogischer und psychologisch-therapeutischer Grundmodelle. Freiburg 1984
- Dittmann-Kohli, F.: Weisheit als mögliches Ergebnis der Intelligenzentwicklung im Erwachsenenalter. In: Sprache & Kognition 1984, H.2
- Fülgraff, B.: Altenbildung. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 7. Stuttgart 1985
- Löwe, H./Lehr, U./Birren, J.E.: Psychologische Probleme des Erwachsenenalters. Theoretische Position und empirische Untersuchungsergebnisse. Bern u.a. 1983
- Lowy, L.: Continuing Education in the Later Years: Learning in the Third Age. In: Gerontology and Geriatrics Education 1983, H.42
- Lowy, L./O'Connor, D.: Why Education in the Later Years? Lexington 1986
- Marggraf, J., u.a.: Weiterbildung zur Vorbereitung auf Alter und Ruhestand. Heidelberg 1986
- Rosenmayr, L.: Die späte Freiheit. Berlin 1983
- Thomae, H.: Altersstile und Altersschicksale. Bern 1983

Klaus Hurrelmann/Martin Mürmann/Jochen Wissinger

Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätverarbeitung

Die interaktions- und handlungstheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung

1. Subjektmodelle in Entwicklungs- und Sozialisationstheorien

Die sozialisationstheoretische Forschung in Soziologie und Psychologie fragt, wie die Persönlichkeitsentwicklung in Abhängigkeit von und Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt verläuft, wie sich der menschliche Organismus zu einem sozial handlungsfähigen Menschen entwickelt. Es geht mit anderen Worten um die Frage, wie der Prozeß der Vergesellschaftung und der Prozeß der Individuation miteinander verwoben und verschränkt sind (Hurrelmann/Ulich 1980, S.8). Den meisten Theorien der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation liegt eine metatheoretische Modellvorstellung vom Menschen und/oder der Gesellschaft zugrunde. Von dieser Modellvorstellung ausgehend definieren sie den Untersuchungsgegenstand und treffen grundlegende Aussagen zu seiner Beschaffenheit. Dadurch werden Wege und Ziele der wissenschaftlichen Analyse in einem hohen Maße festgelegt. Der Begriff Sozialisation ist ein wissenschaftliches Konstrukt, das in deskriptiver und analytischer Absicht einen nicht unmittelbar beobachtbaren Ausschnitt der Realität bezeichnet. Sozialisation ist ein real existierender, aber in der Realität nicht dinghaft greifbarer Untersuchungsgegenstand. Eine Modellvorstellung, die als Kristallisationspunkt für erkenntnisleitende Orientierungen und Annahmen dient, macht diesen komplexen Untersuchungsgegenstand gewissermaßen begrifflich verfügbar. Die Modellvorstellung drückt bildhaft aus, was nicht unmittelbar anschaulich ist.

Das Bild oder Modell wird oft als eine Metapher aus dem wissenschaftlichen oder alltagssprachlichen Bereich gewählt. So gibt es z.B. Metaphern vom Menschen als physikalischer Maschine und als biologischem Organismus vor allem in der psychologischen Forschung, Methaphern vom Menschen als kalkulierendem Nutzenmaximierer oder Spieler sozialer Rollen vor allem in der soziologischen Forschung zur Persönlichkeitsentwicklung (vgl. hierzu Geulen 1977, S.43ff.; Herzog 1984, S.84ff.). In die erkenntnisleitenden Vorstellungen gehen somit oftmals „eindimensionale“ Bilder vom Menschen ein, die eine in sich stimmige Illustration und Veranschaulichung menschlicher Wesensmerkmale leisten sollen. Solche Menschenbilder nehmen eine erhebliche Vereinfachung und Selektion von Realitätsaspekten vor und verringern

auf diese Weise die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes. Sie stellen eine mehr oder weniger willkürliche und plausible Festsetzung des Wissenschaftlers/der Wissenschaftlerin dar, deren Geltungsanspruch sich nicht weiter ableiten und argumentativ begründen läßt. Was zählt, ist wesentlich die Nützlichkeit für die heuristische, erkenntnisaufschließende Leistungsfähigkeit im Prozeß der Theoriebildung und methodisch gesteuerten Forschung. In der soziologischen und psychologischen Theorie der Persönlichkeitsentwicklung haben seit jeher verschiedene Modelle vom Menschen als Kristallisationspunkt für erkenntnisleitende Orientierungen und Annahmen nebeneinander existiert. Oft war für eine bestimmte historische Phase eines der Modelle mit seinen jeweils zugeordneten Theorie- und Methodenvarianten besonders verbreitet und vorherrschend, doch blieben stets andere daneben erhalten, um in einer folgenden Periode wieder stärker in den Vordergrund zu treten (Geulen 1980). Vermutlich wird eine solche Pluralität von erkenntnisleitenden Orientierungen und Annahmen mit jeweils zugeordneten Theorie- und Methodenvarianten auch weiterhin für die Theorie der Persönlichkeitsentwicklung charakteristisch bleiben.

Es fallen in den letzten zehn bis zwanzig Jahren der Theorieentwicklung allerdings zwei Prozesse auf, die auf einen veränderten Umgang mit dieser Situation hinweisen:

Einmal wird es offenbar für jeden Wissenschaftler und jede Wissenschaftlergruppe selbstverständlicher, *die erkenntnisleitenden Orientierungen und Annahmen („Subjektmodelle“) offenzulegen*, die der Theoriebildung und der methodisch-empirischen Analysestrategie zugrunde liegen. Auf diese Weise werden Ausgangspunkt und Konstruktionsprinzipien von Theorie und Methode den anderen Wissenschaftlergruppen nachvollziehbar und damit auch rekonstruierbar und kritisierbar gemacht. Durch eine Offenlegung der erkenntnisleitenden Orientierungen und Annahmen wird es möglich, theoretische und methodische Vorgehensweisen im Kontext der Gesamtanlage einer erkenntnisleitenden Strategie gegenseitig zu würdigen und die Bezüge zwischen konkreten Einzeltheorien und einzelnen methodischen Verfahrensweisen besser zu identifizieren. Mit einem geschärften Bewußtsein für die Abhängigkeit der Theorie- und Methodenauswahl von der Modellsetzung dürfte langfristig auch die Bereitschaft der Wissenschaftlergruppen steigen, sich in denjenigen Arbeitsbereichen auf Kooperationsbeziehungen einzulassen, in denen die metatheoretischen und metamethodischen Ausgangspositionen nicht unüberbrückbar auseinanderklaffen oder sogar Berührungspunkte aufweisen.

Zum zweiten zeichnet sich in den letzten Jahren eine *Schließung der Kluft zwischen den erkenntnisleitenden Orientierungen und Annahmen in der psychologischen und der soziologischen Forschung der Persönlichkeitsentwicklung* ab. Zunehmend rücken die Wissenschaftlergruppen von den eindimensionalen und oft klischeehaften Menschenbildern der ersten Forschergeneration ab und gehen zu komplexeren und differenzierteren Modellen als Kristallisationspunkten für die erkenntnisleitenden Annahmen über. Die sehr ein-

fachen metaphorhaften Menschenbilder werden allmählich überwunden, vor allem solche, die einseitig auf die organischen oder einseitig auf die gesellschaftlichen Antriebskräfte für die menschliche Entwicklung abstellen. An diese Stelle treten differenzierte Modellvorstellungen, die die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt, zwischen Mensch und Gesellschaft, zum integralen Kern einer Modellvorstellung machen. Es handelt sich um Modellvorstellungen, die zugleich ein Menschen- und ein Gesellschaftsbild enthalten und entsprechende Vorannahmen über den Charakter der Beziehungen zwischen Person und Umwelt formulieren.

Versucht man, aus der Fülle von Modellvorstellungen dieser differenzierten und komplexen Stufe die wesentlichen herauszuarbeiten, so kommt man zu den im folgenden kurz dargestellten. Die Darstellung ist nicht vollständig, sondern versucht lediglich, die in Psychologie und Soziologie in den letzten drei Jahrzehnten dominanten Vorstellungen in idealtypisch verkürzter Weise zusammenzufassen. Dabei werden Berührungspunkte zwischen den Modellen, die durchaus existieren und teilweise von den Wissenschaftlern auch stark herausgearbeitet werden, zunächst um der Klarheit der Abgrenzung willen noch ausgeblendet.

Es lassen sich die folgenden erkenntnisleitenden Modelle für Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation unterscheiden (nach Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, S.22):

- a) *Das mechanische Modell:* Hier wird die Umwelt als gegeben und als Ursache für das Verhalten der Person angenommen. Entwicklungsimpulse kommen von außerhalb des Organismus. Veränderungen des Verhaltens werden folglich als Konsequenzen, als Reaktionen auf bestimmte Umweltbedingungen interpretiert. Die Entwicklung der Person wird als Resultante, als Ergebnis der Summe dieser Reaktionen oder auch als Anpassung an die von der Umwelt definierten Normen und Werte verstanden. Entwicklung wird als eine permanente Veränderung von Merkmalen und Eigenschaften der Person konzipiert. Sie hat keinen immanenten End- oder Zielpunkt und ist nie abgeschlossen, denn das Individuum übernimmt von außen kommende Anforderungen und Erwartungen bis ans Lebensende in die eigene Persönlichkeitsstruktur. Eine typische Umsetzung dieses Modells findet sich in Lern- und Verhaltenstheorien.
- b) *Das organismische Modell:* Die Umwelt wird als gegeben angenommen, doch die Impulse für die menschliche Entwicklung sind dem Organismus intern. Entwicklung ist ein naturwüchsiger Prozeß, der nach bestimmten erkennbaren, allgemeingültigen Gesetzen oder Regelmäßigkeiten verläuft. Als typisch für die menschliche Entwicklung gilt, daß das Individuum eigene Ordnungsschemata für die Verarbeitung der Informationen und Impulse generiert, die die Umwelt anbietet. Der Prozeß der Entwicklung folgt bestimmten qualitativen Abfolgeschritten und sequenziell angeordneten Stufen, die sich aus sich heraus entfalten, wobei die Umwelt stimulierend und hemmend auf das Tempo der Abfolge wirken kann. Die Entwicklung

ist auf einen organismusimmanenten Ziel- oder Endpunkt hin, nämlich das Erreichen der qualitativ höchsten Entwicklungsstufe, gerichtet. Eine typische Umsetzung dieses Modells findet sich in der genetischen Entwicklungstheorie Piagets.

- c) *Das systemische Modell*: In diesem Modell ergeben sich die Impulse für die menschliche Entwicklung aus der wechselseitigen Anpassung und Durchdringung („Interpenetration“) von Person und Umwelt als psychischem bzw. sozialem System. Im Prozeß der Entwicklung nimmt eine Person schrittweise die Erwartungen und Verhaltensmaßstäbe des sozialen Systems auf, bis diese zu verinnerlichten und selbstwirksamen Motivierungskräften und Zielen für das eigene Handeln werden. Soziales und psychisches System durchdringen sich gegenseitig und pendeln sich im Verlauf ihrer Entwicklung jeweils auf bestimmte mehr oder weniger stabile Gleichgewichtszustände ein. Es existiert also kein fixierter Ziel- und Endpunkt der menschlichen Entwicklung, doch strebt die wechselseitige Beziehung zwischen Person und Umwelt einem Gleichgewichtszustand zu. Allein in diesem Zustand ist die optimale Entfaltung persönlicher Bedürfnisse und Handlungen möglich. Eine typische Umsetzung dieses Modells findet sich in der strukturell-funktionalistischen Theorie von Parsons.
- d) *Das reflexiv-interaktive Modell*: Menschliche Entwicklung und Entwicklung der sozialen und gegenständlichen Umwelt werden in wechselseitiger Abhängigkeit gesehen. Das menschliche Subjekt befindet sich in einem produktiven Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozeß mit der Umwelt. Das menschliche Subjekt kann die eigene Situation bewußt reflektieren und in die eigenen Handlungsabläufe einbeziehen. Es wählt bestimmte Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele aus, bedenkt die Folgen des entsprechenden Handelns und stellt in Rechnung, daß diese Folgen die kontextuellen Bedingungen für das eigene Handeln verändern. Auch in dieser Modellvorstellung existiert kein organismusimmanenter Ziel- und Endpunkt der menschlichen Entwicklung. Vielmehr gilt der Erwerb von gesellschaftlich bestimmten sozialen und kulturellen Kompetenzen des Handelns, um in der gesellschaftlichen Umwelt autonom handlungsfähig zu sein und über eine eigene Identität zu verfügen, als Kriterium für eine gelingende Entwicklung. Eine typische Umsetzung dieses Modells findet sich in der handlungstheoretischen Konzeption von G.H. Mead und seinen Nachfolgern.

Welches dieser Modelle als Grundlage und Ausgangspunkt für Theoriebildung und Methodenwahl genommen wird, ist letztlich von verschiedenen Unwägbarkeiten wie etwa dem Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund der Wissenschaftler oder Wissenschaftlergruppen abhängig. Der Prozeß der Umsetzung der metatheoretischen Vorstellung in theoretische Konstrukte folgt keinen in der Wissenschaftlergemeinschaft allgemein anerkannten und geteilten Kriterien, sondern ist von Konventionen abhängig, die im historischen Prozeß Veränderungen erfahren. Diese Konventionen legen jeweils fest, was als angemessene Umsetzung gelten kann. In der Regel werden die metatheoretischen

Modelle in einem ersten Schritt durch sehr allgemeine Theorien eingelöst, die eine Reihe von leeren Stellen enthalten, die ihrerseits mit spezifischen und unmittelbar gegenstandsbezogenen Theorien ausgefüllt werden müssen (Eckensberger 1979). Von jedem Modell aus kann eine Theorie der Persönlichkeitsentwicklung und der Sozialisation konstruiert werden.

In der neueren Theoriebildung ist allen Ansätzen das Bemühen um eine tragfähige Subjektkonstruktion zu attestieren, die möglichst große erkenntnisaufschließende Kraft hat und Brücken zu den übrigen Modellen und deren theoretischen Umsetzungen schlägt. Dennoch behalten natürlich die erkenntnistheoretischen Annahmen eine relative Selektionskraft für die Theoriebildung; sie bestimmen erkenntnislogische und methodologische Grundlagen von Theorie und Empirie. Wichtige Entscheidungen über die theoretische Struktur und die konzeptionellen Bezüge zwischen zentralen Begriffen, über die Reichweite von Erklärungsansätzen, die Definition des Gegenstandsbereiches, den Charakter von Vorhersagen sowie die Modi der systematischen erfahrungswissenschaftlichen Überprüfung sind von den jeweiligen erkenntnistheoretischen Annahmen abhängig. Auffällig ist aber, daß die Berührungspunkte in der formalen Theoriekonstruktion ebenso zunehmen wie Konvergenzen in inhaltlich-theoretischen Aussagen, die sich in neueren theoretischen Umsetzungen der verschiedenen erkenntnisleitenden Modelle zeigen.

Besonders wertvoll scheint uns die neuere Entwicklung im Bereich derjenigen Theorien zu sein, die sich auf das *reflexiv-interaktive Modell* berufen. *Dieses Modell hat nach unserer Einschätzung eine große erkenntnisaufschließende und eine geringe erkenntnisverschließende Kraft und ist insofern in hohem Maße integrationsfähig.* Die logischen Verknüpfungsregeln kausaler und funktionaler Art, wie sie für das mechanische, das organismische und das systemische Modell typisch sind, werden in eine differenziertere, Wechselseitigkeitsbeziehungen stärker berücksichtigende Struktur aufgenommen und damit überwunden und weiterentwickelt. Insofern bedeutet die Entscheidung für das reflexiv-interaktive Modell nicht einfach eine Zurückweisung der übrigen Modelle, sondern auch eine partielle Anerkennung ihrer Leistungsfähigkeit. Deutlicher als die anderen bringt das reflexiv-interaktive Modell die spezifisch menschliche Art der (Persönlichkeits-)Entwicklung als eines potentiell reflexiv-bewußten und im Medium der zwischenmenschlichen Interaktion verlaufenden Prozesses zum Ausdruck. Das reflexiv-interaktive Modell mit einer handlungstheoretischen Ausarbeitung orientiert sich, wie oben dargestellt, am Bild des reflexionsfähigen Subjekts, das sich im Prozeß der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit einer sich permanent verändernden sozialen und materiellen Umwelt bildet und weiterentwickelt. Dieses differenzierte Subjektmodell bildet den Ausgangspunkt für mehrere der neueren theoretischen Konzeptionen in Entwicklungspsychologie und soziologischer Sozialisationsforschung, die durch den gemeinsamen Bezug auf dieses Modell beträchtliche Berührungspunkte in der formalen Theoriekonstruktion und Konvergenzen in theoretischen Aussagen aufweisen (Geulen/Hurrelmann 1980;

Lerner 1982; Magnusson/Allen 1983; Hurrelmann 1983; Dollase 1985).

Die erkenntnisaufschließende Kraft des reflexiv-interaktiven Modells kann nach unserer Einschätzung nur dann voll zur Geltung gebracht werden, wenn sich die soziologische und die psychologische Theorie der Persönlichkeitsentwicklung konsequent auf die Konstruktion und Weiterentwicklung einer *interaktionistisch-intersubjektivitätstheoretisch argumentierenden Handlungstheorie* verpflichten. Das theoretische Potential der Handlungs- und Interaktionstheorie wird oft trotz gemeinsamer Verwendung der Modellbegriffe „Person-Umwelt-Interaktion“, „epistemologisches Subjektmodell“, „produktive Realitätverarbeitung“ usw. durch die heutige Sozialisationsforschung bzw. Entwicklungspsychologie nicht voll ausgeschöpft. Vielfach bleibt die Analyse von Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung bei der Behauptung von Wechselbeziehungsprozessen zwischen verschiedenen Bedingungsfaktoren stehen, die als „interaktiv“ definiert werden, ohne den sachlogischen Charakter der Interaktion aufzuklären. Ein solches Verständnis von „Interaktion“ kann schnell inhaltsleer und theoretisch unergiebig werden.

Ein möglicher Weg, oberflächlich und rein begrifflich bleibenden Orientierungen am reflexiv-interaktiven Modell zu entgehen, ist die *Rückbesinnung auf die umfassende, ausdrücklich interdisziplinär angelegte intersubjektive Handlungstheorie von G.H. Mead (1934/1968)*. Wie Joas (1980, S.116ff.) überzeugend nachweist, hat Mead Persönlichkeit in einem umfassenden Sinn als Resultat einer Person-Umwelt-Interaktion, einer Dialektik von Vergesellschaftung und Individuation, verstanden. Sein Postulat, daß Menschen ihr Handeln unter Berücksichtigung der Handlungen der anderen Menschen in Interaktionsprozessen aktiv aufbauen, hat die Konsequenz, daß theoretische Ansätze, die soziales Handeln ursächlich auf determinierende Faktoren (soziale Rollen, kulturelle Normen, Befürfnisdispositionen, Triebe, Einstellungen) zurückführen, ausgegrenzt werden. Soziale Interaktionen dürfen nicht lediglich als ein Medium verstanden werden, welches die handlungsbeeinflussenden Faktoren durchlaufen, sondern Interaktionen sind die Voraussetzung, damit solche Faktoren überhaupt in irgendeiner Weise wirksam werden können (Blumer 1969). *Die soziale Interaktion ist ein formender Prozeß eigener Art*, in den zwar sozialstrukturelle und psychophysische Gegebenheiten eingehen, die jedoch von einem „produktiv realitätverarbeitenden Subjekt“ interpretiert, mit Bedeutung versehen und mit den eigenen sowie den antizipierten Handlungsplänen der Interaktionspartner abgestimmt werden. Persönlichkeitsentwicklung ist an soziale Beziehungen, also an soziales Handeln, gebunden. Eine Analyse sozialen Handelns darf sich weder kausal und linear auf eine einseitig psychologische Untersuchung dessen beschränken, was Menschen an psychologischen Faktoren in eine Interaktion einbringen, noch auf eine einseitig soziologische Untersuchung der den Interaktionen vorausgehenden gesellschaftlichen Bedingungen.

Wir benötigen eine handlungstheoretische Argumentation, die im Sinne einer „Brückentheorie“ Anschlußmöglichkeiten sowohl zu sozialisationstheoretischen

und entwicklungspsychologischen Handlungstheorien eröffnet wie auch die notwendige Einbeziehung gesellschaftstheoretischer Analyseebenen zuläßt. Solche Anschlußmöglichkeiten sind bislang noch wenig berücksichtigt worden. In der weiteren Theoriebildung muß dieses Defizit ausgeglichen werden. Besondere Bedeutung kommt dabei neben den bereits genannten Aspekten der Berücksichtigung (gesellschafts-)strukturtheoretischer Elemente in handlungstheoretischen Konzeptionen zu. Hier verspricht die Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas (1981) wichtige Anregungen. Sie zeigt Wege auf, wie eine handlungstheoretische Position, die von Individuen als Produzenten und Trägern des sozialen Handelns ausgeht, auch Merkmale von komplexen sozialen Phänomenen zu analysieren ermöglicht, die nicht allein auf Merkmale der Individuen zu reduzieren sind. Wie Haferkamp (1984, S.394) in seiner Würdigung dieser Theorie zu Recht anmerkt, ist nur durch eine solche Erweiterung des Bezugsrahmens der Handlungstheorie über die Ebene subjektiver Sinnggebung hinaus eine Analyse komplexer sozialer Strukturen möglich. Dabei ist mit Haferkamp zu fragen, ob nicht noch konsequenter als bei Habermas angelegt die Analyse verfestigter Sozialstrukturen und vergegenständlichter Systeme mit interaktions- und handlungstheoretischen Konzepten und Theoremen vorgenommen werden kann. Der weiteren Theorieentwicklung fällt hier eine wichtige Aufgabe zu (vgl. Ansatzpunkte bei Knorr-Cetina/Cicourel 1981).

2. Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts als Orientierung der Theoriebildung

Welche Berührungspunkte in den verschiedenen theoretischen Konzeptionen, die sich auf das oben skizzierte reflexiv-interaktive Modell (im engeren Verständnis) berufen, zeichnen sich ab, und inwiefern sind sie geeignet, als formale theoretische Orientierungsaspekte auch für andere Theorietraditionen zu dienen? Wir wollen einige Konvergenzpunkte herausstellen. Die Darstellung ist noch unvollständig und trägt absichtlich den Charakter von Thesen, die noch nicht in allen Einzelheiten abgesichert sind.

1. In den meisten theoretischen Ansätzen der interaktiven Tradition wird die *Persönlichkeitsentwicklung als ein weitgehend selbstgesteuerter Prozeß verstanden, der in einer komplexen Beziehung zu einerseits organismusexternen und andererseits organismusinternen Lebensbedingungen* gesehen wird. Über den logischen Charakter dieser Beziehung und die theoretischen Möglichkeiten der Analyse dieser Beziehung gibt es unterschiedliche Auffassungen. Doch besteht Übereinstimmung in der formalen Konzeption, die Persönlichkeitsentwicklung im Schnittpunkt zwischen einem „subjektiven“ und einem „objektiven“ Faktor zu verorten. Je nach theoretischer Konzeption werden dabei in unterschiedlicher Gewichtung soziale und materielle Umwelt und menschlicher Organismus als zentrale Analyseebenen oder Analyseeinheiten klassifiziert.

Wie bei jeder begrifflich-kategorialen Konstruktion in den Sozialwissenschaften besteht bei einer solchen Arbeitsweise die Gefahr, daß sich die wissenschaftlich konstruierten Begriffseinheiten „verselbständigen“ und gewissermaßen als Abbild der Realität gehandelt werden. Dieser Gefahr kann nur dadurch begegnet werden, daß die analytische Trennung nach gesellschaftlicher und innerpsychisch-organismischer Ebene in der begrifflich-kategorialen Konstruktion des Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung wieder aufgehoben wird. Sofern die Handlungstheorie durch herrschafts-, macht- und arbeitstheoretische sowie kompetenz-, identitäts- und bewußtseinstheoretische Konzepte angereichert wird, kann gerade sie einer Verdinglichung der Analyseeinheiten entgegenwirken. Konzeptionell gefaßte Analyseeinheiten der obigen Art können in ihrem Rahmen als erkenntnistheoretische Hilfsinstrumente verstanden werden. Sie erfüllen die Funktion, zusammenhängende Phänomene zu unterscheiden, die in analytischer Hinsicht als wesentlich erachtet werden. Analyseeinheiten sind nach dem Grad ihrer Komplexität und ihres Merkmals- und Funktionsreichtums voneinander unterscheidbar. Ihre Unterscheidung ist vor allem dann hilfreich, wenn unter einem bestimmten Gesichtspunkt zusammengehörige Prozesse und Strukturen auch begrifflich und konzeptionell zusammengefaßt werden sollen. In diesem Sinne werden hier Analyseebenen oder Analyseeinheiten als konstitutive Teile eines verbundenen Ganzen aufgefaßt, wobei jede Analyseebene relevante Bedingungen für die anderen darstellt.

2. Berührungspunkte zwischen verschiedenen theoretischen Konstruktionen im Bereich von Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung lassen sich besonders gut auf den Punkt bringen, wenn man zwei große Analyseebenen voneinander unterscheidet: Zum einen *die Analyseeinheit Gesellschaft, repräsentiert durch Sozial- und Wertstruktur und soziale und materielle Lebensbedingungen, hier vereinfacht auch als „äußere Realität“ bezeichnet*. Hierunter werden alle dem Organismus externen Gegebenheiten der materiellen und sozialen Umgebung des Menschen gefaßt. Zum anderen die Analyseeinheit *menschlicher Organismus, analog auch als „innere Realität“ bezeichnet*. Unter diesem Begriff werden die organismusinternen psychischen Prozeßstrukturen, die körperlichen Grundmerkmale und die physiologischen Strukturen und Prozesse eines Menschen zusammengefaßt.

Im Zentrum jeder der beiden Analyseebenen steht die Persönlichkeit bzw. *Persönlichkeitsentwicklung, verstanden als die individuelle, in Interaktion und Kommunikation mit Dingen wie mit Menschen erworbene Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmungen eines Menschen auf der Basis der natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben zu jedem Zeitpunkt der Lebensgeschichte*. Mit dieser Unterscheidung und unter Anwendung der zwischen diesen Analyseebenen vermittelnden Begriffe ist über verschiedene handlungstheoretische Ansätze hinweg eine Übereinstimmung in den zentralen Analyseebenen möglich. Grundgedanke des reflexiv-interaktiven Modells ist es, die Persönlichkeitsentwicklung in dauerhafter Abhängigkeit

von und Auseinandersetzung mit der äußeren und der inneren Realität zu verstehen. Sowohl äußere als auch innere Realität in ihrer Interdependenz müssen von einem Menschen aufgenommen, angeeignet und verarbeitet werden, wobei es zu einer subjektiven Repräsentanz der äußeren und der inneren Realität kommt, die in ihren überdauernden und gegliederten Formen die Grundstruktur der Persönlichkeit eines Menschen bildet. Persönlichkeitsentwicklung geschieht demnach in der sozialen Interaktion in einem permanenten Prozeß der Wechselwirkung zwischen zwei interdependenten Realitäten (Geulen 1977; Geulen/Hurrelmann 1980).

Eine Durchsicht der verschiedenen theoretischen Konzeptionen macht deutlich, daß die stärker in psychologischer Tradition stehenden Ansätze sich schwerpunktmäßig auf die Analyse der Wechselwirkung zwischen innerer Realität und Persönlichkeitsentwicklung beziehen, während die stärker in soziologischer Tradition stehenden Ansätze stärker auf die Beziehung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und äußerer Realität eingehen. Diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung entspricht den historisch gewachsenen und im Sinne einer vernünftigen Arbeitsteilung auch effektiven Abgrenzungen zwischen Soziologie und Psychologie. Die Arbeitsteilung darf aber nicht zu einer Akzentunterscheidung führen, die jeweils wesentliche Bereiche eines Gesamtzusammenhanges ausblendet. Da es wegen der disziplinären Herkunft der Wissenschaftler, die im Bereich der Entwicklungs- und Sozialisationstheorie arbeiten, auch in Zukunft bei einer disziplingebundenen Akzentsetzung von Theorien bleiben wird, kommt es darauf an, die Theoriebildung in einer solchen Weise vorzunehmen, die offen und aufnahmefähig für die jeweils andersartigen Akzentsetzungen der Nachbardisziplinen ist.

Die Orientierung an einem erkenntnisleitenden reflexiv-interaktiven Modell fördert diesen Prozeß, denn sie gestattet über die Grenzen der Disziplinen hinweg die notwendige Verständigung über theoretische Konzepte und Konstruktionen. Dabei ist der Metaphercharakter des erkenntnisleitenden Subjektmodells der „produktiven Realitätverarbeitung“ als Vorteil für die Einleitung der Kooperation unterschiedlicher Disziplinen zu werten, da er gemeinsame Bezüge und einheitliche Begriffsverwendungen erleichtert. Das Subjektmodell muß aber, wie oben gesagt, im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Arbeiten präzisiert und theoretisch abgesichert werden.

3. Um eine Analyse der Beziehung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und äußerer Realität vorzunehmen, ist eine systematische Untersuchung der Beschaffenheit der sozialen und materiellen Lebensbedingungen notwendig. Die historisch entwickelte Sozial- und Wertstruktur, die organisierten gesellschaftlichen Teilsysteme der Produktion, Dienstleistung, Verwaltung, Wohlfahrt und sozialen Kontrolle, die organisierten Erziehungseinrichtungen sowie die unmittelbaren sozialisationsrelevanten Kleingruppen (Familie, Freundeskreis usw.) wirken auf die Gestaltung der konkreten, sozialen und räumlichen Gegebenheiten und Situationen ein, mit denen jeder Mensch in einen (inter-)aktiven Austausch tritt. Dieser Austausch, der ein Prozeß der Aneignung und Verar-

beitung von äußerer Realität ist, verläuft in seinen wesentlichen Dimensionen über soziale Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen. In der Struktur dieser Interaktion und Kommunikation schlagen sich die gesellschaftlich bedeutsamen Strukturen, Werte und Normen nieder. *Erziehungseinrichtungen, Familien und Kleingruppen fungieren als direkte Vermittler und Erschließer der äußeren Realität, stehen aber dabei in Beziehung zu den übrigen gesellschaftlichen Teilsystemen, die ihre Entfaltungs- und Aktionsmöglichkeiten stark beeinflussen.*

Die stärker „soziologische Partie“ der Entwicklungs- und Sozialisationstheorie muß demnach ihren Ausgang von einer Analyse der sich historisch entwickelnden ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Struktur einer Gesellschaft nehmen und den historischen Differenzierungsprozeß gesellschaftlicher Funktionsbereiche berücksichtigen. Der Differenzierungsprozeß hat zur Auslagerung von Erziehungs- und Sozialisationsfunktionen aus der Familie und zur Konstitution eines eigenständigen gesellschaftlichen Teilsystems für Erziehung geführt. In die Analyse müssen aber nicht nur die Funktionsprobleme von Erziehungseinrichtungen, sondern auch die aller anderen sozialisationsrelevanten gesellschaftlichen Einrichtungen einbezogen werden. Denn trotz der immer stärkeren Bündelung von Erziehungsfunktionen in eigens zu diesem Zweck etablierten Teilsystemen (Kindergärten, Schulen, Berufsbildungseinrichtungen, Hochschulen usw.) kommt es, insbesondere auch durch die Ausbreitung von Massenmedien, zu einer immer breiteren Streuung von sozialisationsrelevanten Einflüssen über verschiedene Institutionen und Organisationen einer Gesellschaft.

Unter jeweils sich historisch verändernden Bedingungen *vollzieht sich der menschliche Aneignungsprozeß der äußeren Realität maßgeblich im Prozeß der unmittelbaren sozialen Interaktion.* Struktur und Gestalt der sozialen Interaktion sind ihrerseits wiederum Bestandteil der äußeren Realität. Das gilt insbesondere für den Bereich von Familie und Kleingruppen, die in ihrer Interaktions- und Kommunikationsstruktur eine spezifische Verschlüsselung von Wahrnehmungs- und Aneignungsmustern auf der Basis zurückliegender Erfahrungen aufbewahren, in der sich also gruppenspezifische Arten der Auseinandersetzung mit der äußeren Realität und die zurückliegende Geschichte dieser Auseinandersetzung ausdrücken. Insbesondere das familiäre Interaktionssystem ist hier mit seiner Schlüsselrolle für die Persönlichkeitsentwicklung des gesellschaftlichen Nachwuchses zu erwähnen (Schneewind/ Beckmann/Engfer 1983; Sigel/Laosa 1983).

4. Im Bereich der Analyse von Strukturen und Entwicklungsprozessen der Persönlichkeit muß die wissenschaftliche Theoriebildung ihren Schwerpunkt auf den Aufbau von Handlungskompetenzen zur Auseinandersetzung mit *der äußeren Realität in permanenter Abstimmung mit der und ständigem Spannungsverhältnis zur inneren Realität* setzen.

Der Aneignungs- und Verarbeitungsprozeß der räumlichen und sozialen Gegebenheiten und Situationen ist Voraussetzung für den Aufbau der Handlungs-

kompetenzen und der Identitätsbildung, die sich wechselseitig bedingen und damit aufeinander aufbauen. In diesen Aneignungs- und Verarbeitungsprozessen gehen die Gegebenheiten und Bedingungen der inneren Realität ein, wie sie durch die physisch-psychische Grundstruktur der Persönlichkeit gegeben sind, die ihrerseits wiederum durch den Prozeß der sozialen Interaktion und durch den Prozeß der Vergesellschaftung beeinflusst werden. Der Aufbau der Kompetenzen zur Bewältigung der äußeren Realität vollzieht sich über eigenaktive Erkundungs- und Erschließungsprozesse, in deren Verlauf tastende Erfahrungen im Umgang mit der äußeren Realität gesammelt werden, die zur Bildung von Kategorisierungs- und Problemlösungsmustern führen. Der Erwerb der Handlungskompetenzen wird von uns insofern als ein selbstinitiiertes Vorgang verstanden, der aber immer in einen sozialen Kontext eingebunden ist und durch diesen vermittelt und kanalisiert wird.

Mit voranschreitender Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter wird die Verarbeitungsfähigkeit eines Menschen normalerweise immer weiter gesteigert, so daß es zu einem wachsenden individuellen Verständnis der äußeren Realität, einer komplexeren gedanklichen Rekonstruktion situativer Gegebenheiten und einer effektiveren Verarbeitung von Wahrnehmungen und Interpretationen kommt. Hierdurch wird eine zunehmende Fähigkeit der Strukturierung und Orientierung des eigenen Handelns erreicht.

Der Aneignungsprozeß wird als Basis für den Aufbau der grundlegenden interaktiven und kommunikativen Kompetenzen, die in soziales Handeln eingehen, verstanden. Jeder Mensch entwickelt feste Grundstrukturen von Strategien der Abstimmung zwischen inneren Bedürfnissen und äußeren Erwartungen, baut ein System von Erfahrungs- und Regelwissen auf und entwickelt dieses System über das ganze Leben hinweg flexibel weiter. Die Grundstrukturen dieses Systems werden in den Lebensabschnitten Kindheit und Jugend gebildet, die sich insofern qualitativ von den nachfolgenden Lebensabschnitten unterscheiden. Die grundlegenden Sprach- und Interaktionskompetenzen sowie die Fähigkeit zur bewußten Reflexion des eigenen Entwicklungsprozesses und der eigenen Persönlichkeitsbildung (Identität) sind in der Regel mit dem Abschluß der Jugendphase ausgebildet. Jede neue Lebenssituation und jedes neuartige Lebensereignis in den weiteren Lebensphasen stellen anschließend veränderte situative und übergreifende Anforderungen an die eigenen Fähigkeiten der Aufgabenbewältigung, der Problemlösung und der Organisation der eigenen Handlungsfähigkeiten. Der Prozeß der Lebensbewältigung geschieht nach der Jugendphase auf einem qualitativ veränderten Niveau der Organisation der Persönlichkeit (Kohli 1980; Oerter/Montada 1982; Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985).

5. Der Mensch wird nicht nur wegen des Aufbaus der grundlegenden interaktiven und kommunikativen Kompetenzen, sondern auch wegen des Aufbaus einer Ich-Identität zu einem handlungsfähigen Subjekt. Das Bild von sich selbst ist eine innere Konzeption der Gesamtheit der Vorstellungen, Einstellungen, Bewertungen, Urteile und Einschätzungen, die ein Mensch im Blick auf die

eigenen Handlungsmöglichkeiten besitzt. *Ein nicht nur realistisches, sondern zugleich auch identitätstiftendes Selbstbild muß als die Voraussetzung für die Fähigkeit flexiblen und situationsangemessenen sozialen Handelns im Verlauf des Lebens gesehen werden. Mit Identität ist dabei im wesentlichen die Kontinuität des Selbsterlebens auf der Basis des Selbstbildes gemeint.*

Die Bildung einer stabilen Ich-Identität wird von uns, dem reflexiv-interaktiven Modell folgend, als der Zielpunkt der Persönlichkeitsentwicklung verstanden. Eine Kontinuität des Selbsterlebens und des inneren Sich-selbst-Gleichseins kann nach diesem Verständnis nur aus einer Synthese von Individuation und Vergesellschaftung entstehen. Denn ein Mensch wird um so besser eine stabile Ich-Identität bilden können, je selbständiger, entscheidungsfähiger und handlungsfähiger er oder sie sich in der sozialen Umwelt bewegt und je mehr er oder sie in eine sichere soziale Beziehungsstruktur des sozialen Netzwerks einbezogen und von der sozialen Umwelt in wichtigen gesellschaftlichen Rollenzusammenhängen anerkannt ist. Zur Identität gehört aber zugleich auch eine lebensgeschichtliche Komponente, also das Erfahren des Sich-selbst-Gleichseins im Verlaufe des Durchschreitens verschiedener Entwicklungsabschnitte, Entwicklungsaufgaben und Lebensereignisse.

Störungen der Identitätsbildung haben in dieser theoretischen Konzeption ihren Ausgangspunkt im wesentlichen in einer mangelnden Übereinstimmung zwischen den von einem Menschen erworbenen Handlungskompetenzen, die das Ergebnis der inneren Abstimmung zwischen Bedürfnissen, Motiven und Interessen sowie Umwelterwartungen sind, einerseits und den in aktuellen Lebenssituationen real werdenden Handlungsweisen andererseits. Störungen gehen also auf eine fehlende Passung von strukturell verankerten Anforderungen der Umwelt und (potentiell entfaltbaren) individuellen Fähigkeiten zurück; sie sind Indikatoren für Prozeßstrukturen, die keine den eigenen Bedürfnissen, Motiven und Interessen entsprechende Entfaltung der Persönlichkeit zulassen.

In sozialisationstheoretischer Perspektive müssen neben subjektiven Handlungskompetenzen die sozialen Ressourcen stark beachtet werden, durch die ein Mensch in die Lage versetzt wird, sich mit bestimmten Handlungssituationen kompetent auseinanderzusetzen. Die sozialen und materiellen Lebensbedingungen stellen ein mehr oder weniger geeignetes Unterstützungspotential für die Handlungsvollzüge von Menschen zur Verfügung. Jeder Mensch ist in ein Netzwerk von sozialen Beziehungen eingebunden, das bei einer Bewältigung von Problemkonstellationen Rückhalt bieten, hinderlich sein oder das sogar selbst als Ausgangskonstellation für Probleme auftreten kann. Ziel von sozialisationstheoretisch ableitbaren sozialen, pädagogischen und therapeutischen Interventionen muß es demnach sein, einen Menschen in die Lage zu versetzen, die handlungssituativen Anforderungen in einer Weise zu bewältigen, daß sich dabei neue Entwicklungsmöglichkeiten für die jeweilige Persönlichkeit eröffnen. Dazu ist einmal eine Veränderung des sozialen, institutionell und/oder organisatorisch strukturierten Anforderungsprofils und zum

zweiten eine Verbesserung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Auseinandersetzung mit diesem Anforderungsprofil notwendig (Gottlieb 1981; Brandtstädter/Gräser 1985).

3. Anwendungsfelder und Arbeitsperspektiven der handlungstheoretischen Sozialisationsforschung

Wir wollen in diesem Abschnitt beispielhaft auf zwei wesentliche Themenfelder eingehen, die mit der im vorigen Abschnitt in Grundzügen skizzierten theoretischen Konzeption neu (bzw. weiter-)bearbeitet werden können. Es handelt sich nicht zufällig um Themenfelder aus dem Bereich der sogenannten „schichtspezifischen Sozialisationsforschung“. Diese Arbeitsrichtung hat in den sechziger und siebziger Jahren das Bild der soziologischen Sozialisationsforschung stark geprägt und ist fälschlicherweise zum Inbegriff von soziologischer Sozialisationsforschung überhaupt geworden. Durch die starke Orientierung an der funktionalistischen Rollentheorie ist durch diese Forschungsrichtung ein stark verzerrtes Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung festgeschrieben worden. Die von der schichtspezifischen Sozialisationsforschung aufgegriffene Thematik erweist sich als nach wie vor wichtig und wissenschaftlich ungeklärt, die gewählte theoretische Bearbeitungsweise der Thematik hat aber eher in eine Sackgasse geführt. Eine handlungstheoretisch orientierte Sozialisationsforschung kann hier eine Neueröffnung der Diskussion einleiten.

3.1 Familiäre Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung

Die Frage, wie sich die soziale Verortung eines Menschen im Gefüge sozialer, ökonomischer und kultureller Strukturen auf dessen Persönlichkeitsmerkmale auswirkt, muß neu aufgegriffen und mit Hilfe der skizzierten Konzeption bearbeitet werden. In den frühen Ansätzen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung wurde die Familie als die zentrale Vermittlungsinstanz für die Reproduktion angepaßter „Sozialcharaktere“ aufgefaßt. Die Familie galt als Mikrokosmos der Gesellschaft, die die in einer Subkultur oder sozialen Schicht jeweils geltenden Werte und Normen ungebrochen an die folgende Generation weiterträgt. Es wurden monokausale, eindeutige Einflußlinien zwischen der Beschaffenheit der äußeren Realität – hier repräsentiert durch die Stellung der erwachsenen Familienmitglieder in der Berufshierarchie – und den Sozialisationsinflüssen auf die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen in diesen Familien unterstellt.

In weiteren Ansätzen ist diese Position variiert und differenziert worden. Hier sind zunächst die (*sozial-*)*ökologisch* orientierten Ansätze zu nennen, die das Konzept der sozialen Schicht als Bestimmungsgröße für den sozialen Status

einer Person oder einer Familie zugunsten einer multidimensionalen Konzeption des sozial-ökologischen Kontextes unter Berücksichtigung insbesondere der Wohnumgebung korrigiert haben, um damit über Aspekte der hierarchischen, sozialen und ökonomischen Ungleichheiten hinausgehen zu können (Bertram 1981; Vascovicz 1982). Ob durch diese Erweiterung des Spektrums von Indikatoren für die soziale Lebenslage wirklich eine theoretisch ergiebigere Aufklärung der Mechanismen und Prozesse des Zusammenhangs von sozialen Gegebenheiten und individuellen Merkmalen, Eigenschaften und Handlungen erreicht wird, ist noch nicht erwiesen. Erst in Ansätzen liegen Studien über Korrespondenzen und Wechselwirkungen zwischen sozialstrukturell und sozialökologisch beeinflussten Interaktionsstrukturen in Familie, Schule, Gleichaltrigengruppen, Betrieben usw. und subjektiven Verarbeitungsmodi bzw. psychischen Strukturbildungen vor, die den eigentlichen Schwerpunkt der künftigen Forschung abgeben sollten. Vieles deutet darauf hin, daß sozialökonomische Effekte stark mit sozialökologischen verbunden sind, so daß durch die Einbeziehung der Lebensraumvariablen keine neue Qualität der theoretischen Erklärung aufgeschlossen, sondern nur der Kranz der unabhängigen Variablen im Forschungsprozeß komplettiert wird (Rosenbaum 1983). Die Umsetzung von Lebensbedingungen in psychische Strukturen verläuft offenbar nach komplexen multikausalen Einflußlinien, die durch Rückwirkungs- und wechselseitige Steuerungsprozesse beeinflußt sind. Offensichtlich existieren Variablenkonstellationen, die erst durch bestimmte Ausprägungen von intervenierenden Variablen zur Geltung kommen und Wirkungskraft erlangen. Dem sozialen Unterstützungsnetzwerk und den persönlichen Verarbeitungsstrategien ist die herausragende intervenierende Bedeutung zuzusprechen. Bestimmte ungünstige Lebensbedingungen entfalten erst ihre Wirkkraft, wenn die Unterstützungs- oder Copingstrategien ausfallen oder unzureichend sind. Unterschiedliche Konstellationen sozialer Lebenslagen lassen sich nicht immer in allen Merkmalen direkt mit bestimmten sozialen Schichten assoziieren, doch kann auch kein Zweifel daran bestehen, daß der Indikator „Stellung im Beruf“ aus vielen Untersuchungen als der empirisch erklärungskräftigste hervorgeht. Sein Einfluß kann durch eine Kombination von anderen Faktoren außer Kraft gesetzt werden, seine gestalterische Kraft erweist sich aber dann als dominierend, wenn die Prestige- und Einkommenscharakteristika in ihren Tendenzen durch die Begleiterscheinungen der Stellung im Beruf unterstützt werden. Die sozialökologischen Faktoren können die Wirksamkeit dieser sozialökonomischen und -kulturellen Faktoren in der Regel nur relativieren, nicht aber außer Kraft setzen. Die handlungstheoretisch orientierte Sozialisationsforschung ist in der Lage, diese Aspekte aufzunehmen und weiterzuentwickeln. Zentrale These ist, wie oben erwähnt, daß die Interaktions- und Kommunikationsstruktur eine jeweils spezifische Art der Auseinandersetzung der Familienmitglieder mit der sozialen und materiellen Umwelt repräsentiert. Je nach Ausprägung der Interaktions- und Kommunikationsstruktur werden den Kindern mehr oder weniger differenzierte und komplexe Kompetenzen der

Bewältigung von Lebensaufgaben und Handlungsanforderungen vermittelt (Hurrelmann 1985).

Es wird die Aufgabe der weiteren soziologischen Forschung sein, den Bereich der mikroanalytischen Analyse von Sozialisationsprozessen wieder verstärkt aufzunehmen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen von Interaktionssituationen und umfassenden sozialstrukturellen Bedingungen herauszuarbeiten. Dabei ist eine gute Kooperation mit neueren psychologischen Ansätzen möglich. Auch in psychologisch akzentuierten Beiträgen zur familialen Sozialisationsforschung wird diese Frage zunehmend beachtet. Damit wird die historische und gesellschaftlich-kulturelle Beeinflussung der zurückliegenden Lebensgeschichte eines Menschen in die entwicklungspsychologischen Konzeptionen einbezogen, die neben die Berücksichtigung von nicht sozial normierten „kritischen“ Lebensereignissen tritt. Die historische Orientierung der Entwicklungspsychologie wird vielfach mit Hilfe des Konzeptes „Lebenslauf“ hervorgehoben, verstanden als Verknüpfung von individuellem Altern, gesellschaftlich mitgeformten Lebensphasen und jeweiligen historischen und epochalen Gegebenheiten in einem Kulturkreis zu einer gegebenen Zeit (vgl. Ulich in diesem Heft *). Lebenslauf- und lebensereignisbezogene Einflüsse wirken nach dieser Konzeption über die gesamte Lebensspanne auf die Gestaltung der Bedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung ein (Baltes/Reese/Lipsitt 1980; Runyan 1982; Elder 1985).

Weitere wichtige Aufgaben der künftigen Forschung liegen darin, das sozialisatorisch relevante Interaktionsgeschehen in Familien (und natürlich auch in Gleichaltrigen- und Freundesgruppen, auf die wir hier nicht näher eingehen können) präzise zu analysieren und nach seiner faktischen Relevanz für die Sozialisation abzufragen. Einstellungen und Erziehungspraktiken von Eltern, Erziehern, Pädagogen usw. können als wichtige Einflußfaktoren gelten, aber wesentlich ist offenbar die konkrete Beschaffenheit der Interaktion, in die sie eingebracht werden. Die Merkmale der Interaktionsprozesse sind wichtig: die strukturelle und regelgebundene Form des sozialen Umgangs miteinander, die jeweiligen Motive und Intentionen der Interaktionspartner, die jeweiligen Möglichkeiten des Einflusses auf die Situationsdefinition, die affektive Qualität der Beziehungen zu den Interaktionspartnern, die außerfamiliale, informelle, institutionelle oder organisatorische Einbindung usw. Das Kind muß dabei immer als die Realität produktiv verarbeitend und die eigenen Interessen und Belange einbringend verstanden werden, so daß keine „mechanische“ Übertragung interaktionsstruktureller Merkmale auf psychische Merkmale erwartet werden kann. Werte, Normen, Deutungsmuster werden übermittelt und transportiert, aber welche davon in welcher Weise zur Internalisierung kommen und handlungsrelevant werden, ist eine noch unbefriedigend gelöste Frage (vgl. Ansätze zur Klärung bei Youniss 1980; Kreppner/Paulsen/Schütze 1981; Oswald/Krappmann 1984; Edelstein/Habermas 1985). Ebenso wichtig ist die

* vgl. Quellenverzeichnis

Klärung der Frage, welche Dimensionen der Persönlichkeit eines Kindes oder Jugendlichen stärker oder schwächer sozialen Einflüssen wie etwa sozioökonomischen und -ökologischen Gegebenheiten zugänglich und/oder ausgesetzt sind und welche Bedeutung sie im Gesamtgefüge der sich entwickelnden Persönlichkeit einnehmen.

3.2 Schulische Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung

Eines der wesentlichen Anwendungsfelder der soziologischen und der psychologischen Sozialisationsforschung ist bislang der Bereich der schulischen Sozialisation gewesen. Untersucht wurden beispielsweise Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft eines Kindes und seinem Verhalten bzw. seiner Leistungsfähigkeit in der Schule. Stärker soziologisch orientierte Forschungen fragten nach den Auswirkungen spezifischer Schulumwelten auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern: Analysiert wurden die Effekte unterschiedlicher Schulformen oder Unterrichtsverfahren auf die Lern- und Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen (Fend 1980). Eher psychologisch akzentuierte Untersuchungen hoben den Gegensatz zwischen der familialen Interaktion und den für die Institution Schule typischen Interaktionsstrukturen hervor und zeigten die Bedeutsamkeit des institutionellen Settings der Schule für die Persönlichkeitsentwicklung (Wellendorf 1973).

Ein zentrales Thema schulischer Sozialisationsforschung, dem angesichts der Folgen für die gesamte schulische Laufbahn und das weitere Leben der Betroffenen in den letzten Jahren zunehmende Bedeutung zukommt, ist die Untersuchung der Entstehung von Schulerfolg und Schulversagen. Dabei wird der Analyse von Schulschwierigkeiten, von Lern- und Leistungsstörungen bis hin zu Schulversagen, besondere Aufmerksamkeit zuteil, weil ihnen eine Schlüsselrolle für die Erklärung von Persönlichkeitsentwicklung unter institutionellen Bedingungen zugesprochen wird. Der Aufklärung der Entstehungszusammenhänge dieser die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen potentiell sehr belastenden Problematik hat sich eher die psychologische Forschung gewidmet. Während hierbei in den sechziger und frühen siebziger Jahren die Ursachen von Schulschwierigkeiten und damit zusammenhängenden Identitätsstörungen von Schülern hauptsächlich als personinterne betrachtet wurden – Intelligenz, motivationale Strukturen oder kognitive Stile galten als „defizitär“ –, hat sich in den letzten Jahren auch in diesem Anwendungsfeld psychologischer Untersuchungen eine Weiterentwicklung und verstärkte Öffnung gegenüber soziologischen Perspektiven und eine Einbeziehung sozialökologischer Einflüsse gezeigt. Die weitgehend individuumzentrierte Ursachenzuschreibung wurde fallengelassen zugunsten des Postulats, Schulschwierigkeiten bzw. Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung seien als Resultat eines komplexen, multifaktoriellen Bedingungsgefüges zu begreifen.

In der neueren Literatur ist es üblich geworden, auf der Basis einer als in-

teraktionistisch bezeichneten Position auf Wechselwirkungsprozesse zwischen personalen, familialen und schulischen Bedingungsfaktoren für Beeinträchtigungen und Störungen der Lern- und Leistungsfähigkeit zu verweisen. Man geht davon aus, daß Schüler nicht nur deshalb Schwierigkeiten in der Schule haben, weil sie Fähigkeitsdefizite aufweisen und/oder in der Schule unangemessen gefördert werden, sondern daß einzelne Bedingungsfaktoren in „Interaktion“ miteinander treten, daß es von der Situation und ihrer Wechselwirkung mit der Person abhängt, ob und in welchem Ausmaß Lern- und Leistungsstörungen entstehen (Schwarzer 1980, S.171).

In der Forschungsrealität jedoch wird die Programmatik der vielfach verwendeten Metapher der „Person-Umwelt-Interaktion“ kaum systematisch eingelöst. Die Frage, über welche Prozesse ein Schüler oder eine Schülerin die Bedingungen der „inneren Realität“ beispielsweise mit den schulischen Struktur- und Handlungsbedingungen vermittelt, um auf diese Weise zu einer produktiven Auseinandersetzung mit seiner bzw. ihrer Umwelt zu gelangen, bleibt ungelöst. Statt dessen führt die Einbeziehung sozialökologischer Faktoren auch in diesem Bereich zunächst lediglich zu einer Erweiterung des Variablenkranzes, mit dem letztlich wieder nur ein als problematisch erkanntes individuelles Verhalten erklärt werden soll.

Die handlungstheoretische Konzeption verspricht auch in diesem Anwendungsfeld der Sozialisationstheorie neue Perspektiven und Erklärungsmöglichkeiten. Schulische Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung lassen sich unter konsequenter Umsetzung der Programmatik der Person-Umwelt-Interaktion analysieren. Dabei wird davon ausgegangen, daß der Schule im sozialökologischen Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen neben der Familie ein nicht zu unterschätzendes Gewicht zukommt (Bronfenbrenner 1981; Kury/Lerchenmüller 1983). In einer handlungstheoretischen Sozialisationsforschung wird es deshalb auch darum gehen müssen, Persönlichkeitsentwicklung im Kontext schulischen Handelns auf Korrespondenzen und Wechselwirkungen zwischen sozialstrukturell und sozialökologisch beeinflussten Interaktionsstrukturen und subjektiven Verarbeitungsmodi bzw. psychischen Strukturbedingungen abzufragen. Schulschwierigkeiten im Sinne von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten unterschiedlichen Umfangs, Grades wie unterschiedlicher Dauer müssen im Kontext umfassender lebenslagenspezifischer Problemkonstellationen verortet und als Indikatoren für Belastungen im Prozeß der Verarbeitung von Lebens- und Entwicklungsaufgaben betrachtet werden. Eine Orientierung an handlungstheoretischen Prämissen weist einer schulischen Sozialisationsforschung die Aufgabe zu, das Phänomen Schulschwierigkeiten auf einer zwischen Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung vermittelnden Ebene zu rekonstruieren. Dabei sind drei methodische Konsequenzen zu beachten:

1. Schulschwierigkeiten sind (auch) dort zu verorten, wo sie strukturell – im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen – als Probleme der und mit der bürokratisch organisierten Schule auftreten (Kleber 1977).

2. Schulschwierigkeiten müssen aus institutionsspezifischen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen mit eigener Prozeßdynamik zwischen den in Schule und Unterricht handelnden Individuen erklärt werden.
3. Es müssen die sich symbolisch-kommunikativ konstituierenden Wirkungen von Schulschwierigkeiten auf den Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung, speziell der Lern- und Verhaltensentwicklung von Kindern und Jugendlichen geklärt werden.

Eine handlungstheoretische Sichtweise von Schulschwierigkeiten geht also davon aus, daß Schulschwierigkeiten nicht allein in personalen, außerschulischen und schulischen Bedingungsfaktoren und deren Wechselbeziehungen begründet liegen, sondern auch aus der eigenständigen, sozialen und wechselseitigen Interaktion zwischen Lehrern und Schülern hervorgehen. Schulschwierigkeiten konstituieren sich in der Zeit in interpretativen Interaktions- und Kommunikationsprozessen der Schule und des Unterrichts; sie lassen sich also begreifen als Ausdruck der funktionalen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Dieser Betrachtung des Phänomens liegt die Annahme zugrunde, daß den genannten objektiven Bedingungsfaktoren nur insofern analytische Bedeutung zukommt, als sie sich aktualisieren im Prozeß der Entstehung und Entwicklung interaktiver und kommunikativer Kompetenzen, d.h. sozialer, affektiv-emotionaler, motivationaler, kognitiver und sprachlicher Kompetenzen. Diese Kompetenzen können nicht einfach als personale Faktizitäten bei Kindern und Jugendlichen vorausgesetzt werden. Sie sind Manifestationen zweier Seiten eines Entwicklungsprozesses, der produktiven Verarbeitung von Entwicklungsaufgaben einerseits und der objektiven Anforderungen, z.B. der Schule, andererseits.

Dieses hier nur kurz umrissene Verständnis eines Aspektes schulischer Sozialisationsprozesse führt damit weg von einer Sichtweise, die die Problematik von Schulschwierigkeiten durch Diagnose, Analyse und zu ergreifende Maßnahmen vorwiegend bei den Betroffenen ansiedelt und damit den Kontext, in dem solche Störungen der Persönlichkeitsentwicklung auftreten, als vom sozialen Handeln unabhängige Rahmenbedingungen abkoppelt. Im Rahmen der hier vertretenen handlungstheoretischen Konzeption werden *Schulschwierigkeiten als Resultat einer unzureichenden Passung zwischen lebenslagenspezifischen Lernvoraussetzungen und institutionellen Lernanforderungen der Schule* verstanden. Die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt Schule und ihren Handlungs- und Leistungsanforderungen erfolgt in diesen Fällen nicht in der Weise, wie es – gemessen an den schulischen Normen – die Schule als Voraussetzung festlegt. Die institutionellen Anforderungen an normativ-soziale, motivationale, emotionale, kognitive und sprachliche Kompetenzen stimmen nicht mit den aktuell vorhandenen, im wesentlichen in der familialen Sozialisation erworbenen Fähigkeiten eines Schülers bzw. einer Schülerin überein.

Die hier vorgestellte Programmatik einer handlungstheoretisch orientierten Sozialisationsforschung auf der Basis des reflexiv-interaktiven Subjektmodells

bedarf noch inhaltlicher Ausfüllung durch theoretische und empirische Forschungen. Es fehlen differenzierte theoretische Konzepte, die die Entwicklung der Handlungs- und Leistungskompetenzen von Schülern in Relation zu den lebenslagenspezifischen Sozialisationsbedingungen hinreichend komplex analytisch erfassen. Eine systematische Analyse der schulischen „äußeren Realität“, das heißt der schulischen Struktur- und Handlungsbedingungen, ist ebenso erforderlich wie eine Untersuchung von Prozessen der „inneren Realität“ von Schülern. Es ist bisher zu wenig geklärt, welche Bedeutung Prozesse der schulischen Sozialisation auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern haben. Weitgehend offen ist beispielsweise die Frage, wie Motive und Bedürfnisse von Schülern in der schulischen Interaktion aufgenommen und verändert werden. Was geschieht in der unmittelbaren Interaktion zwischen Lehrern und Schülern? Welche Auswirkungen hat diese Interaktionsstruktur auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern, aber auch von Lehrern? Auch in einem weiteren Bereich gibt es bislang außerordentlich wenige Kenntnisse: Angesichts der Tatsache, daß Jungen und Mädchen aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation sowohl mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen als auch unterschiedliche Erfahrungen dort machen, ist eine geschlechtsspezifische Konzeptionalisierung der sozialisationstheoretischen Forschung dringend nötig.

Eine wichtige Forschungsaufgabe besteht weiterhin darin, die Schule im Kontext des sozialen Netzwerkes zu erforschen, um Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Lebensbereichen eines Schülers auf die Spur zu kommen. Denn so wie die äußere Realität schulisches Handeln bestimmt, muß auch umgekehrt davon ausgegangen werden, daß schulisches Handeln auf die außerschulische äußere Realität zurückwirkt, also auf Lebensbereiche, an denen die in Schule Handelnden aktiv (direkt) und passiv (indirekt) beteiligt sind. Die Erfahrungen aus den außerschulischen Lebensbereichen eines Schülers oder einer Schülerin wiederum beeinflussen zweifellos das schulische Handeln (vgl. die Fallstudienanalysen von Hurrelmann/Wolf 1986). Schließlich sind Überlegungen anzustellen, welche Konsequenzen aus dem oben skizzierten Verständnis von Schulschwierigkeiten sich für soziale und pädagogische Interventionen ableiten lassen.

Literatur

- Blumer, H.: Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall 1969. (Deutsche Teilübersetzung in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt 1973, S.80-146).
- Bertram, H.: Sozialstruktur und Sozialisation. Opladen: Luchterhand 1981.
- Brandtstädter, J./Gräser, H. (Hg.): Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne. Göttingen: Hogrefe 1985.

- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta 1981 .
- Doise, W./Palmonari, A. (Eds.): Social Interaction and Individual Development. Cambridge: Cambridge University Press 1984.
- Dollase, R.: Entwicklung und Erziehung. Stuttgart: Klett 1985.
- Dittrich, K.A.: Familienalltag und Familienbeziehungen. Frankfurt: Campus 1985.
- Eckensberger, L.: A Metamethodological Evaluation of Psychological Theories from a Cross-Cultural Perspective. In: Eckensberger, L. et al. (Eds.): Cross-Cultural Contributions to Psychology. Lisse: Sweets 1979, S.255-275.
- Edelstein, W./Habermas, J. (Hg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt: Suhrkamp 1984.
- Elder, G.H. (Ed.): Life Course Dynamics. Ithaca: Cornell Univ. Press 1985
- Fend, H.: Theorie der Schule. München: U & S 1980.
- Geulen, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Frankfurt: Suhrkamp 1977.
- Geulen, D. : Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz 1980, S.15-49.
- Gottlieb, B.H. (Ed.): Social Network and Social Support. Beverly Hills: Sage 1981.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände. Frankfurt: Suhrkamp 1981 .
- Haferkamp, H.: Interaktionsaspekte, Handlungszusammenhänge und die Rolle des Wissenstransfers. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1984, S.783-798.
- Herzog, W.: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1984.
- Hurrelmann, K.: Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, 1983, S.291-310.
- Hurrelmann, K.: Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem. In: Stras-ser, H./Goldthorpe, J.H. (Hg.): Die Analyse der sozialen Ungleichheit. Opladen: Westdeutscher Verlag 1985.
- Hurrelmann, K./Rosewitz, B./Wolf, H.K.: Lebensphase Jugend. Weinheim/München: Juventa 1985.
- Hurrelmann, K./Wolf, H.K.: Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Weinheim/München: Juventa 1986.
- Joas, H.: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead. Frankfurt: Suhrkamp 1980.
- Kleber, E.W.: Lernvoraussetzungen und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz 1977.
- Knorr-Cetina, K./Cicourel, A.V. (Eds.): Advances in Social Theory and Methodology. Boston: Henley 1981.

-
- Kohli, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: 1980. S.299-321.
- Kreppner, K./Paulsen, S./Schütze, Y.: Familiäre Dynamik und sozialisatorische Interaktion nach der Geburt des zweiten Kindes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1,1981, S.291-297.
- Krüger, H.-H./Lersch, R.: Lernen und Erfahrung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1982.
- Kury, H./Lerchenmüller, H. (Hg.): Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten – Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention. München: Heymann 1983.
- Lerner, R.M.: Children and Adolescents as Producers of their own Development. In: Development Review 4,1982, S.342-370.
- Magnusson, D./Allen, V.L. (Eds.): Human Development. An Interactional Perspective. New York: Academic Press, 1983.
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1968 (Amerik. Orig. 1934) .
- Montada, L.: Themen, Traditionen, Trends. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. München: U & S 1982, S.3-88.
- Nesselroade, J.R./von Eye, A. (Eds.): Individual Development and Social Change. Orlando: Academic Press, 1985.
- Oerter, R./Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. München: U & S 1982
- Oswald, H./Krappmann, L.: Konstanz und Veränderung in den Beziehungen von Schulkindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4,1984, S.271-286
- Rosenbaum, H.: Die Konzeption der Sozialstruktur in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 35,1983, S.11-58.
- Runyan, W.M: Life Histories and Psychobiography. New York: Oxford University Press 1980.
- Schneewind, K./Beckmann, H./Engfer, A.: Eltern und Kinder. Stuttgart: Kohlhammer 1983.
- Schwarzer, Chr.: Gestörte Lernprozesse. München: U & S 1980.
- Sigel, I.E./Laosa, L.M. (Eds.): Changing Families. New York: Plenum 1983.
- Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim/Basel: Beltz 1973.
- Youniss, J.: Parents and Peers in Social Development. Chicago: Chicago University Press 1980.

Ulrich Saxer

Zur Frage nach den Medienwirkungen

1. Zum Stand der Medienwirkungsforschung

1.1 Entwicklung der Medienwirkungsforschung

Die Medienwirkungsforschung hat sich seit dem Ersten Weltkrieg eigentlich diskontinuierlich (Saxer 1987, S.67-114) entwickelt. Wohl wurde natürlich schon früher z.B. über die angeblich gefährlichen Effekte des Buchlesens, etwa unter dem Stichwort „Wirklichkeitsflucht“, spekuliert, aber stärker empirisch wurde die Frage, was Medien mit ihren Botschaften anrichten, erst unter dem Eindruck der massiven Presse-Kriegspropaganda 1914-1918 und dann der totalitären Agitation durch das neue Medium Radio angegangen. Motivierend für Anstrengungen im Bereich der Wirkungsforschung waren außer kommerziellen Interessen denn auch regelmäßig soziale Probleme, die im Zusammenhang mit Medienaktivitäten perzipiert oder wenigstens vermutet wurden. Und entsprechend den Wechseln der Problempertzption änderten sich auch die Basiskonzepte, Ansätze und in ihrem Gefolge die Resultate der Medienwirkungsforschung. Bis hin zu den sog. Neuen Medien (Otto 1985) blieb hingegen die Überschätzung der Medienwirkungen im Guten wie im Bösen durch Nicht-Sozialwissenschaftler konstant.

Es lassen sich mithin die verschiedenen und höchst gegensätzlichen Phasen der Medienwirkungsforschung mit *epochaltypisch unterschiedlichen Medienverfahren* in Zusammenhang bringen: „Bis in die 40er Jahre diejenige von totalitärer Propagandamacht, bis in die 70er Jahre diejenige von demokratischer Selektivität und in den 80er Jahren diejenige von informationsgesellschaftlicher Abhängigkeit“ (Saxer 1987). Entsprechend dominiert in der 1. Phase die These von der Medienallmacht. Diese leitet sich, im Sinne eines Transfermodells („Bullet Theory“; Severin/Tankard 1979, S.147f.), von der Annahme ab, die Medien wirkten über geschickt arrangierte Stimuli vornehmlich auf die Emotionen der Empfänger, die diese ähnlich und im Sinne der Urheber verarbeiteten, da sie ihnen, sozial weitgehend bindungslos in einer atomisierten Massengesellschaft, unmittelbar ausgeliefert seien. Die Falsifizierung dieser letzten – sozialstrukturellen – Annahme und das Scheitern des empirischen Nachweises dieser mächtigen Medienwirkungen erzwangen dann freilich eine radikale Neuorientierung der Medienwirkungsforschung. Mit der Erkenntnis und der systematischen Erhellung der u.a. bezugsgruppengestützten Rezipientenselektivität wurde die These von der limitierten Medienmacht, ja der – relativen – Medienohnmacht zur kommunikationswissenschaftlich dominierenden bis Ende der 60er Jahre.

Es konnte indes nicht verborgen bleiben, daß Medien eben doch weitere als bloß vornehmlich bestätigende Wirkungen zeitigen, sobald es nicht um zentrale und damit sehr verfestigte Einstellungen geht. Angesichts immer stärkerer objektiver und subjektiver Abhängigkeit immer größerer Bevölkerungssegmente von Medienangeboten hat denn auch seit den 70er Jahren unter verschiedenen forschungsleitenden Konzepten wie Sozialisationsperspektive, Thematisierungsfunktion, Wissenskluft oder Schweigespirale (Winterhoff-Spurk 1987, S.41) die Vorstellung zumindest *relativ mächtiger Medienwirkungen* unter den Kommunikationswissenschaftlern wieder entschieden an Boden gewonnen.

1.2 Probleme der Medienwirkungsforschung

Eine Hauptursache dieser doch eher befremdlichen Urteilsinkonstanz der Medienwirkungsforschung liegt in der *Totalität des Wirkungsgeschehens* (Kepplinger 1982, S.106ff.; Schulz 1982, S.51), die von der empirischen Wirkungsforschung, deren analytischem Zugriff entsprechend, nur höchst fragmentarisch erfaßt wird. Insbesondere operiert die nach den strengen Regeln herkömmlicher sozialwissenschaftlicher Methodologie verfahrenende Medienwirkungsforschung weder auf der Linie der Problempereptionen sehr vieler nicht-wissenschaftlicher Gruppen, etwa Politikern, noch in Abstimmung auf deren lebensweltliche Medienerfahrung. Politiker schreiben dem Fernsehen nach wie vor mehr Macht zu als der Großteil der empirischen Forscher, weil eben Politiker für die Realisierung ihrer Zwecke und ihrer Karriere viel elementarer von der Television abhängen als irgendwelche Freizeitrezipienten. Und so gibt es im Forschungsgebiet politische Kommunikation wohl eine sehr große Zahl von Detailstudien zum Thema Medienwirkungen bei Wahlen, aber über „die strukturelle Wirkung der Massenmedien auf die Demokratie“ (Kaase/Langenbucher 1986, S.14) weiß man nach wie vor fast nichts, weil Medienwirkungen überwiegend eng psychologisch verstanden werden und kaum im Sinne des Definitionsvorschlags von G. Maletzke: „Als Wirkungen bezeichnen wir alle Veränderungen bei Individuen und in der Gesellschaft, die durch Aussagen der Massenkommunikation oder durch die Existenz von Massenmedien entstehen“ (Maletzke 1982, S.10), der Wirkungen und Auswirkungen, psychologische und soziologische Dimensionen, Mikro- und Makroefflüsse, die von den Medien ausgehen, einbegreift.

Die Folge dieses engen Wirkungsverständnisses und methodologischer Skrupelhaftigkeit sind vor allem oft gerügte *Einseitigkeiten der Medienwirkungsforschung* wie eben die Dominanz psychologischer Ansätze und die von Untersuchungen der politischen Kommunikation auf Kosten derjenigen der Kulturkommunikation, darunter Musikerlebnis und Unterhaltungskommunikation, und die Konzentration auf kurzfristige Medienwirkungen.

Als weitere Schwierigkeiten der Medienwirkungsforschung sind solche im

Zusammenhang mit ihrem integrationswissenschaftlichen Status und bezüglich der Validität ihrer Befunde zu nennen. So wie die Erwachsenenbildung sich von der Sache her immer wieder verschiedenen Disziplinen öffnen muß, so müßte auch die Kommunikationswissenschaft verfahren: Je vollständiger sie das Totalphänomen Medienwirkungen erfassen will, desto transdisziplinärer muß sie operieren. Dies tut sie aber eben noch, wie die genannten Einseitigkeiten belegen, in ungenügendem Ausmaß (DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft 1986, Bd. 1, S.6), und wenn überhaupt, dann ist es alles andere als gewiß, ob sie die richtige fremddisziplinäre *Basistheorie* ihren Zwecken dienlich macht. So führte offenbar das erwähnte soziologische Konzept der atomisierten Massengesellschaft, das die Medien-Allmachtsthese mitfundieren mußte, ihrer Strukturbblindheit wegen die Medienwirkungsforschung ebenso in eine Sackgasse wie die einseitige Projektion behavioristischer Stimulus-Response-Modelle auf Prozesse der Symbolinterpretation, wie sie für die Rezeption von Massenkommunikation charakteristisch sind.

Validitätsprobleme wiederum stellen sich bei Laborexperimenten, in denen man zwar einzelne Wirkungsfaktoren isolieren kann; ihre Eintretenshäufigkeit in der Realität bleibt indes ungewiß. In langfristigen Entwicklungen und im Makrobereich intervenieren vollends so viele Faktoren, daß den spezifischen Beitrag von Medien an individuelle und kollektive Veränderungen empirisch zuverlässig zu ermitteln, auf größte Hindernisse stößt (Mahle 1986).

Diese hier sehr verkürzt dargestellten Probleme werden von der Gemeinschaft der Medienwirkungsforscher keineswegs verdrängt, wenn auch zum Teil kontrovers diskutiert. Immerhin zeichnen sich starke *Konvergenzen* unter Konzepten wie „Medienrealität“ und „Medien als Umwelt“ ab (Mahle 1986, S.11ff.). Ebenso läßt die Fixierung auf einen engen, dafür leichter operationalisierbaren Wirkungsbegriff nach. In diesem Sinn werden im folgenden weitere Ansätze als bloß diejenigen der klassischen Medienwirkungsforschung referiert.

2. Medien als Umwelt

2.1 Medien als Konstituenten der Umwelt

Die Massen- und Spezialmedien, also Presse, Radio und Fernsehen oder etwa Fachzeitschriften und vermehrt auch neue Kommunikationstechniken wie Bildschirmtext, konstituieren eine immer dichtere Umwelt sui generis innerhalb der Gesamtwelt. Die Verwandlung moderner Gesellschaften in *Informations- oder Mediengesellschaften* (Schulz 1984) vollzieht sich dabei in komplementären und einander entsprechend verstärkenden Prozessen: Zum einen offerieren immer mehr Medien ihre kommunikativen Vermittlungsdienste, zum anderen integrieren immer mehr Leute immer selbstverständlicher diese Angebote in ihre Alltagsroutinen, mögen auch Sättigungserscheinungen sich abzeichnen (Kiefer 1987, S.138ff.). Die moderne Lebenswelt ist jedenfalls stets

auch maßgeblich durch Medienkultur und Medienrealität gebildet, und entsprechend der Lockerung sozialer Bindungen in städtischen Milieus und der Reduktion von kontinuierlichen persönlichen Netzen der Bedeutungsvermittlung steigt der Einfluß der Medien auf die Realitätsperzeptionen der Bevölkerung (Schenk 1986, S.59).

Vor allen konkreten Medienangeboten, ihren jeweiligen Sendungen und Artikeln, und unabhängig von diesen müssen mithin die Medien als zweifellos *mächtige ökologische Gegebenheiten* gewürdigt werden. Rein der Tatbestand ihrer Etablierung hat ja einen „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ (Habermas 1962) zur Folge. Die Drohung oder Chance, von Medien überhaupt wahrgenommen zu werden, hat massivste Verhaltensänderungen, die massenhafte Entwicklung von neuen Tarn- und Publizitätsstrategien gezeitigt. Dem trägt offenbar der von G. Maletzke formulierte Wirkungsbegriff Rechnung, nicht aber die Forschung, die den sozialen Effekt des publizistischen Potentials der Medien statt bloß ihrer konkreten Programme zu bestimmen, kaum methodische Instrumente entwickelt hat. Ebensovienig hat eine auf vermutete negative Wirkungen des Fernsehens fixierte Forschung sich um die systematische Ermittlung des Beitrags dieses Mediums an die Stabilisierung von Gesellschaften bemüht. Der Satz von W. Langenbucher: „Die Industriegesellschaften konnten in den letzten 30 Jahren ihre Freizeitprobleme psychologisch, ökonomisch und ökologisch lösen, weil der größte Teil der freien Zeit durch das Fernsehen absorbiert wurde“ (Langenbucher 1986), formuliert im Grunde genommen ein ganzes, weitgehend noch ausstehendes Forschungsprogramm bezüglich der gesellschaftlichen Auswirkungen dieses Mediums, das unter Konzepten wie „Fernsehen als Handlungsentzug“ (D. Baacke) oder aber auch „Fernsehen als Kompensation fehlender Alternativen“ (M.-L. Kiefer) komplementär angegangen werden könnte.

Was nun die *Gesamtstruktur des massenmedialen Angebots* betrifft, so hat dieses in demokratischen Gesellschaften vornehmlich offerierenden, gegebenenfalls suggestiven, aber in sehr, sehr viel geringerem Maß direktiven Charakter als in autoritären politischen Systemen. Statt Lernwiderstände aufzubauen (Sturm 1968, S.112 ff.), die zu bewältigen der Großteil der (Freizeit-)Rezipienten ohnehin wenig Bereitschaft zeigt, bezieht die typisch massenmediale Kommunikationsofferte in möglichst entgegenkommender Weise das Publikum und seine vermuteten oder erhobenen Lese-, Hör- und Sehvorlieben und -gewohnheiten bereits in seine Machart ein; es respektiert Mehrheitsvorurteile, befriedigt durch die Themenauswahl und -präsentation in der Berichterstattung gemäß journalistischen Nachrichtenwerten ein gewisses Neugierverhalten etc., ist aber nach dem Ausweis unzähliger Wirkungsstudien wenig tauglich, zusammenhängende und abrufbare Wissensbestände in den Rezipienten aufbauen zu helfen. Es vermittelt eher ein vages Bescheidwissen, daß es dieses und jenes gebe. Und Medien als Umwelt haben z.B. durch die dauernde Bereitstellung von Musik als Alltagsbegleitung auch zu einer viel zu wenig erhellten Umgestaltung des Musikerlebnisses geführt. Bereits bei dieser Grob-

Charakterisierung des massenmedialen Angebots muß indes hervorgehoben werden, daß Medienkultur auch schichtspezifisch strukturiert ist und in ausgebauten Mediensystemen die Angebote natürlich vom Elitären bis zum Populären reichen.

2.2 Medien als Wirkfaktoren der Umwelt

Mit der Vergrößerung der modernen Gesellschaften und der Zunahme ihrer internen Arbeitsteilung wächst ihr Bedarf nach medienvermittelter Kommunikation nicht bloß linear, sondern exponentiell, denn jedes neue gesellschaftliche Teilsystem, z.B. eine weitere wissenschaftliche Disziplin, benötigt interne wie externe Kommunikationskanäle, die von einer bestimmten Größe an überpersonell, also eben Medien sein müssen. Unter den Medienleistungen muß denn auch als erstes ihr Beitrag an die *Organisation der Gesellschaft* durch die dauernde und rasche Versorgung ihrer Mitglieder mit Informationen über deren nähere und weitere Umwelt und durch eine gewisse Vereinheitlichung der Bewußtseinsgehalte dank dem massenhaft Identischen dieser Botschaften, die überhaupt erst koordiniertes soziales Handeln gestattet, erwähnt werden. Bereits die neuen kleinen schweizerischen Lokalradiostationen haben z.B. durch ihre Vorankündigungen fast jeden dritten Hörer zum Besuch eines oder mehrerer Kulturveranstaltungen animiert (Bulletin 5, S.5). Daß andererseits auch desorganisierende Wirkungen von den Massenmedien ausgehen können, haben immer wieder Paniken gezeigt, die durch sensationelle Medienberichterstattung oder auch -fiktionen (Cantril 1940) ausgelöst wurden. Das soziale Wirkungsvermögen von Medien ist eben grundsätzlich ambivalent und hängt von der jeweiligen institutionellen Verfaßtheit eines Mediums und vielen situativen Faktoren ab.

Ähnlich elementar fungieren die Medien dank ihrer auf den Lebensrhythmus der Bevölkerung abgestimmten Programmierung als Gestalter von deren Alltag. Schließlich ist ja die durchschnittliche Nutzung der drei tagesaktuellen Massenmedien Fernsehen, Hörfunk und Tageszeitung pro Werktag durch die deutsche Bevölkerung 1964-1985 relativ stetig von 3 Std. 8 Min. auf 4 Std. 55 Min. angestiegen, womit die Medien eben nach wie vor die weitaus häufigste Freizeitbeschäftigung sind, aber auch zunehmend die Arbeitszeit begleiten, allen voran das Radio. Das *zeitstrukturierende Vermögen des Medienangebots*, vom morgendlichen Muntermacher-Radio bis zum rituellen Feierabendbeginn mit der Tagesschau, und dann auch noch Musik für Nachtarbeiter, für Einsame oder zum Träumen, stellt einen Wirkfaktor von unabschätzbarer Tragweite dar. Und daß jene Bevölkerungskategorien mit viel disponibler Zeit, vorrangig die nicht oder nicht mehr Berufstätigen (Schulz 1987, S.15), das Fernsehen besonders intensiv nutzen, verrät unterschiedliche Angewiesenheit auf diese zeitstrukturierende Hilfe durch Fernseh-Alltagsvorprogrammierung; auf sie werden zumal Angehörige der Unterschicht auch im Zeitalter des Video-

recorders weiterhin angewiesen sein. Mediennutzung erfolgt nämlich in starkem Maß nach sozialstrukturell vorgegebenen Mustern und perpetuiert ihrerseits sozialstrukturelle Verhaftung, und so kommt es, „daß z.B. Personen mit niedriger Bildung (Hauptschule) und hohem Alter (55 Jahre und darüber), die in einer Großstadt in Niedersachsen, Schleswig-Holstein oder Bayern leben, eine wöchentliche Fernsehnutzungsdauer von rund 24 Stunden angeben, während die entsprechende Kontrastgruppe (höhere Bildung, geringeres Alter, weder in einer Großstadt noch in den genannten Ländern wohnhaft) nur auf einen Durchschnittswert von unter 13 Stunden kommt“ (Schulz 1987, S.19). Bereits die Auswirkung der Television als Freizeitofferte ist also höchst unterschiedlich.

Zeitstrukturierung ist aber auch wieder nur eine unter sehr vielen weiteren Medienfunktionen für die Bewältigung aller erdenklichen Lebenssituationen. Allein schon die Bedeutung medienvermittelter Pop-/Rockmusik für Jugendliche reicht vom Erkennungszeichen für bestimmte Subkulturen, über die Information bezüglich neuer Lebensstile, Geselligkeitsstiftung oder Fluchtmöglichkeit vor Alltagsproblemen bis zur Geräuschkulisse beim Lösen von Schulaufgaben (Bonfadelli 1986, S.179). Eine solche Funktionsfülle pädagogisch zu kanalisieren und möglichst auf das Wünschbare zu reduzieren, bereitet offenbar allgrößte Schwierigkeiten, ganz abgesehen von der Frage, wie intensiv eine solche medienpädagogische Beeinflussung überhaupt sein soll. Die Redeweise von den Medien als Umwelt-Wirkfaktoren besagt eben auch, daß sie in mannigfaltigster Art die Rezipienten an die Umwelt anschließen, durch Ratgebersendungen wie durch die Möglichkeit, daß einsame Herzen mittels Zeitungsanzeigen persönliche Kontakte finden (Berghaus 1987, S.166ff.) oder ganz simpel auch als überaus häufiger Gesprächsgegenstand (Kepplinger/Martin 1986, S.118ff.), aber auch, etwa in Form des Walkman, gegen diese abzudichten vermögen.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse der neueren Forschung im Bereiche der politischen Kommunikation ist denn auch, daß den Medien ein *Definitions- und Thematisierungsvermögen und -privileg* eignet, das vielfach die nichtmediale Realität auch im Bewußtsein des Publikums überlagert. Diese definieren nicht nur große Teile der von uns nicht direkt erlebbaren Realität gemäß ihren eigenen Nachrichtenwerten vor, sondern legen auch durch ihr massenhaftes und sehr ähnliches öffentliches Aufgreifen von Themen diese gewissermaßen auch als Soll-Gehalte der öffentlichen Meinung fest und machen sie damit sozialpsychologisch und gesellschaftspolitisch dringlich. Die politische Agenda, die politischen Prioritäten werden so unter Umständen dem Bewußtsein der Bürger stärker von den Medien als von den politischen Institutionen vorgegeben, und entsprechend paßt sich ja auch das politische Geschehen mehr und mehr den Medienbedingungen an. Allerdings ist der strikte Kausalnachweis dieses sog. Agenda-Setting der Medien wie im Falle so manch anderer Medienwirkung mit erheblichen methodologischen Schwierigkeiten verbunden (Saxer 1983, S.53).

3. Medien als Sozialisationsinstanzen

3.1 Typen von Sozialisation durch Medien

Immerhin ist dieser Agenda-Setting-Effekt der Medien, die Beeinflussung der Problemsicht der Rezipienten durch diese, verschiedentlich nachgewiesen. Über ständige, aber unsystematische und überwiegend beiläufige Lernprozesse, die ihre Botschaften auslösen, drängen diese auf solche Weise die Gestaltungsmacht der politischen und kulturellen Institutionen zurück. Realkultur wird auf jeden Fall immer dichter von Elementen der Medienkultur durchsetzt. Umgekehrt darf gerade im Zusammenhang mit diesen Lernprozessen natürlich nicht außer acht gelassen werden, daß jede Person Medienbotschaften gemäß ihrem sozial typischen, aber auch individuellen Medienmix empfängt und verarbeitet, wobei neben dem Unterschied von Viel- und Wenignutzern derjenige von Viellesern und Vielsehern besonders erheblich zu sein scheint. Medienwirkungen kommen schließlich nur durch das normalerweise freiwillige Mitwirken des Publikums zustande, das die immer kompaktere Medienumwelt immer selektiver zur Kenntnis nimmt. Im Zuge einer radikalen Umorientierung nach der 1. Phase der Wirkungsforschung haben denn auch viele Forscher die herkömmliche Perspektive umgekehrt (Katz/Foulkes 1962, S.377-388) und fragen nicht mehr, was die Medien mit den Leuten, sondern was die Leute mit den Medien tun. Diese Forschungsrichtung, der sog. Nutzenansatz, geht von der einleuchtenden Grundannahme aus, Medienangebote könnten keinen beeinflussen, der keinen Gebrauch, kein Bedürfnis für sie habe. Von diesem Ansatz aus ist die erwähnte Funktionsfülle des Medienangebots für die kognitive, affektive und soziale Befindlichkeit der Empfänger alles andere als erstaunlich und von der Forschung letztlich nicht auslotbar. Auch Sozialisation, verstanden als „Prozeß der Entwicklung der Persönlichkeit im Sinne der Herausbildung einer sozialkommunikativen Kompetenz in Abhängigkeit von den verschiedenen sozialen Umwelten“ (Bonfadelli 1981, S.42), durch Medien vollzieht sich auf den allerverschiedensten Ebenen, von denen hier nur einige wenige angesprochen werden können. Den Ausgangspunkt hat aber auf jeden Fall die Feststellung zu bilden, daß sich die Medien neben Elternhaus, Schule und Peers als *vierte mächtige und zum Teil gegenläufige Sozialisationsinstanz* etabliert haben. Zwar leistet das Freizeitangebot Massenmedienkommunikation vergleichsweise wenig im Sinne intentionaler Sozialisation, wie z.B. der beschränkte Erfolg von Kultur- und Bildungsprogrammen belegt. Der Erwerb von Qualifikationswissen durch Medien setzt eben schon in erheblichem Maß eine Aufsteigermotivation voraus. Auch können Medien, selbst bei immer genauerer Zielgruppenorientierung, auf Sozialisanden nie so spezifisch und flexibel eingehen wie etwa Eltern. Um so vielfältiger und vielfach auch indirekt sind hingegen Medien-Sozialisationswirkungen nichtintentionaler Art, von der Förderung der noch unvollkommenen Lesekompetenz aufgeweckter Neunjähriger durch Comics (Saxer/Bonfadelli/Hättenschwiler 1980, S.115ff.)

bis zu einer gewissen Entdifferenzierung der Perzeption, später, durch Vielsehen (Bonfadelli/Saxer 1986, S.177). Die Eltern, aber auch die Lehrer wiederum sind ihrerseits in ihrem eigenen Welt- und häufig auch Erzieherverständnis stark von der Medieninformation abhängig. Daß davon so wenig die Rede ist, dafür umso mehr von unerwünschten Erziehungseinflüssen des Fernsehens auf die Kinder, verrät im übrigen, wie gering das medienpädagogische Bewußtsein gemeinhin ist.

Wirkliches und vermutetes *soziales Lernen* durch Mediennutzung, von sozialen Stereotypen bis zur Brutalisierung durch mediale Gewaltdarstellungen, bildet ja einen Hauptinhalt der pädagogisch orientierten öffentlichen Diskussion über Medienwirkungen und auch seit langem einen Schwerpunkt der – wie erwähnt – problemorientierten einschlägigen Forschung. Bereits in den 40er Jahren wurden die Wirkungen von sog. soap operas, von gesponserten Radio-Familienserien untersucht und dabei einigermmaßen unerwartete Lerneffekte wie die Aneignung tröstlicher Formeln des Weltverständnisses von der Art eines primär verbalen Happy-End-Optimus oder einiger belangloser Äußerlichkeiten des Verhaltens ermittelt (Herzog 1944, S.2-23). Spätere Analysen bestätigten vornehmlich ephemere Einflüsse analoger Fernsehserien auf die Perzeption der sozialen Realität, aber kaum Auswirkungen auf das tatsächliche Verhalten (Cantor/Pingree 1983), so wie auch „Dallas“ für deutsche Zuschauer noch maßgeblich „ein willkommener Beschäftigungsersatz“, ein Zeitvertreib ist, „wenn sie einmal alleine sind“ (Schenk/Rössler 1987, S.228).

Noch viel größere Besorgnis galt und gilt freilich den Wirkungen medialer Gewaltdarstellungen, vor allem von solchen im Fernsehen. Erwiesenermaßen spielen ja Kinder Verhalten nach, das sie an der Television gesehen haben, lernen also von Fernseh-Rollenbildern (Fritz 1984, S.71). Auch bezüglich der Wirkung medialer Gewaltdarstellungen verbieten sich indes monokausale (Schuld-)Zuschreibungen und rasche Schlüsse vom Wahrnehmen aufs Nachahmen. Was über die Wirkung von – als Gegensteuerung gedachten – prosozialen Programmen festgestellt wurde, nämlich, es handle sich „nur um begrenzte Wirkungen ... Anscheinend findet nicht ohne weiteres eine Übertragung von Fernsehmaterial auf andere prosoziale Verhaltensweisen oder soziale Situationen statt“ (Stürzinger 1986, S.38), läßt sich bis zu einem gewissen Grad analog auch von ihrem negativen Gegenstück sagen: „Aggressionen werden langfristig nicht in erster Linie durch Gewaltdarstellungen erzeugt, sie entwickeln sich zunächst durch Erziehungs- und konkrete Umwelteinflüsse. Die Medien können aber nicht zu unterschätzende Verstärkungsfunktionen haben und in einzelnen begrenzten Bereichen auch originär wirken“ (Groebel 1986, S.57). Um so wichtiger ist es, daß Eltern ihren Kindern helfen, positive Rollenmodelle im Medienangebot zu identifizieren (Dorr 1987, S.144ff.).

3.2 Typen von Rezipienten als Sozialisanden

Die einseitige Problempersonalperzeption hinsichtlich Medienwirkungen hat dazu geführt, daß die Sozialisationsperspektive fast nur für die Analyse von Jugendlichen und familiärer Kontexte gewählt worden ist. Dabei finden natürlich lebenslänglich Sozialisationsprozesse hinsichtlich neuer Gegebenheiten statt, über die einem von den Medien berichtet wird und bezüglich derer man noch keine oder zumindest noch keine verfestigte Einstellung hat. Grundsätzlich vermindert sich ja das Wirkungsvermögen der Medienkommunikation mit zunehmender Verfestigung von *Einstellungen* und je zentraler ein Einstellungsobjekt für ein Individuum ist. Radikale Konversionen, etwa von politisch weit rechts zu weit links, durch Medienkommunikation allein sind daher praktisch kaum denkbar und Medienkampagnen gegen hochhabitualisierte Verhaltensweisen, wie z.B. Drogenmißbrauch oder Fahrlässigkeit im Verkehr bzw. im Umgang mit der Natur, ohne zusätzliche Stützung, etwa durch Sanktionen, nur sehr beschränkt wirksam (Rice/Paisley 1981). Aus eben diesem Grunde sind andererseits Kinder der Einstellungsbeeinflussung durch Massenkommunikation, soweit sie deren Botschaften überhaupt verstehen, besonders zugänglich.

Was Beiträge der Medien an die *Erwachsenensozialisation* betrifft, so ist davon auszugehen, daß das Mediennutzungsverhalten mit Ende der Schulpflicht schon weitgehend festgelegt ist und sich nachher vor allem noch mit der Gründung einer eigenen Familie verändert. Schon an jungen Erwachsenen zeigt sich ferner, daß vergleichsweise elementare Weltorientierungen wie der Grad der Weltoffenheit einer Persönlichkeit durch Medienkommunikation nur wenig beeinflussbar sind, auch wenn dank der Nutzung ausländischer Medien das Wissen um dortige Probleme ansteigt (Frei/Meier/Saxer 1983, S.241ff.; Meier/Reimann S.237). Das Informationsvermögen der Massenmedien, wiewohl beschränkt, ist eben gesamthaft doch größer als ihre Überredungsmacht. Und es bleibt als ständiger und wohl wichtigster Sozialisations-effekt der Medien die lebenslange Konditionierung des Rezipientenbewußtseins durch die von journalistischen Selektionsroutinen gestaltete Medienrealität.

Dieser Umstand hat denn auch zu einer – nach wie vor umstrittenen – Forschungsrichtung hinsichtlich langfristiger Sozialisationswirkungen des Fernsehens unter dem Stichwort „*Kultivierungshypothese*“ geführt. Sie geht eben von der Fernsehrealität und dem inhaltsanalytisch vielfach erhärteten Befund aus, daß die Fernsehberichterstattung und vor allem -unterhaltung Gesellschaftsbilder entwirft, die ständig und in konstanter Weise von der Alltagsrealität abweichen. Die Perzeptionen der sozialen Realität von Vielsehern dürften da, so die Hypothese, in analoger Weise verzerrt sein. Tatsächlich konnte festgestellt werden, daß amerikanische Vielseher z.B. entsprechend der überproportional hohen Rate an Gewaltdarstellungen in der dortigen Television auch die reale Welt als gewalttätiger einschätzen als Wenigseher und auch mehr Angstgefühle äußerten als jene. Allerdings ist die Richtung des Einflusses noch unklar. Ängstlichkeit könnte auch ein häufiges Persönlichkeitsmerkmal von Viel-

sehern sein, das ihre Sozialkontakte reduziert und sie stärker auf das Fernsehen verweist, das dann möglicherweise zirkelhaft ihre Ängstlichkeit wieder bekräftigt. Jedenfalls wurden zwar in manchem analoge Resultate in Zürich gefunden, aber diese problematischen Kultivierungseffekte erwiesen sich als stark schichtabhängig; für Jugendliche aus der Unterschicht scheint die Gewalt in der TV-Welt in erster Linie bereits bestehende Perzeptionsmuster zu bestätigen und zu verstärken. In Deutschland wiederum wurde die These von der Fernseh-Paranoia weitgehend widerlegt (Schulz 1986, S.61ff.). So verdeutlicht die vieldiskutierte und in manchem plausible Kultivierungshypothese einmal mehr, wie unstatthaft „der direkte Schluß vom untersuchten (Fernseh-(U.S.)Material auf entsprechende Vorstellungen in den Köpfen der Zuschauer“ (Winterhoff-Spurk 1986, S.100) und gar auf entsprechende Verhaltensweisen ist und wieviele weitere Faktoren im Medien-Wirkungsgeschehen berücksichtigt werden müssen.

Eindeutiger sind viele Befunde, die die Sozialisationswirkungen von Medien im familiären Kontext betreffen. So beeinflussen allein schon die übliche Platzierung des Fernsehgeräts im Wohnzimmer und der ständige Einbezug seiner Programme ins familiäre Gespräch natürlich die Kinder in vielfältigster Weise (Fritz 1984, S.70). Für die Ausbildung von deren Medien-Nutzungsmustern und für ihren Erwerb von Medienkompetenz ist im übrigen das elterliche Vorbild von ausschlaggebender Bedeutung. Das häusliche Milieu macht recht eigentlich spätere Leser und Fernseher, und zwar, freilich im Verein mit der Schule, schichtspezifisch: Unterschichtzugehörigkeit und hoher Fernsehkonsum gehen zusammen. Weil eifriges Lesen, zumal Bücherlesen, den Schulerfolg begünstigt, kann hier im Zusammenhang mit Sozialisationswirkungen von Mediennutzung recht eigentlich von Privilegierungs- und Unterprivilegierungszirkeln gesprochen werden. Andererseits beschert Mediennutzung auch immer wieder Kompensationserlebnisse, gestattet etwa Fernsehen die Flucht aus familiärer bzw. schulischer Belastetheit – und vermehrt diese so wieder – und gewährt Kennerschaft von Popmusik Schulversagern kompensatorisches Prestige bei ihren Kameraden (Saxer/Bonfadelli/Hättenschwiler 1980, S.208).

4. Sozialstruktur und Medienwirkungen

4.1 Wissenskluff

Bereits mehrfach wurde die *Bedeutung sozialstruktureller Faktoren*, allen voran des Schichtungssystems, für das Eintreten von Medienwirkungen erwähnt. Die Medien sind ja nur in dem Maß Gleichmacher, als sie verschiedene Bewußtseinswelten, z.B. durch ihr Agenda-Setting, vereinheitlichen. Im übrigen aber profitieren die Angehörigen der verschiedenen sozialen Schichten höchst unterschiedlich von ihren Angeboten. Deren unterschiedliche soziale Herkunft und Lebensbedingungen führen zu je anderer Mediennutzung nach Art und

Intensität und diese wiederum zu unterschiedlichen Medienwirkungen. Schon der skizzierte Sozialisationszusammenhang hat zur Folge, daß Unterschichtangehörige zum vornherein geringere Chancen haben, differenziertere Wissensbestände dank Medienkommunikation aufzubauen als Mitglieder der Oberschicht. Eine Hauptrolle bei diesen Unterschieden in der Aneignung von Wissen, das die Medien anbieten, spielen die Lesekompetenz und -bereitschaft. Unterschicht, Schul- und Leseschwäche bilden dabei einen starken Wirkungszusammenhang, der auch noch zu geringeren Rezeptionsleistungen von Vielsehern selbst beim Fernsehen führt. Anlässlich eines vergleichenden Experiments zwischen Vielsehern und Viellesern erbrachten die letzteren deutlich bessere Verstehensleistungen beim Fernsehen und ebenso Gymnasiasten, die ja weniger fernsehen, als gleichaltrige Volksschüler. Nur 4% der letzteren wiesen nach dem Ansehen einer Sendung einen hohen Gesamt-Wissensstand bezüglich des Vorgeführten auf, verglichen mit 45% der ersteren. Eifrigere Leser, und damit natürlich erneut vor allem Gymnasiasten, bezeugten ein erheblich vertieftes Strukturwissen bezüglich der gesehenen Sendung, also Einsicht in Beziehungen, Motive, Ursachen und Folgen des Gezeigten, während die Vielseher viel eher bei den elementaren Fakten, dem simplen Plot der Erzählhandlung blieben (Bonfadelli/Saxer 1986, S.121ff.).

Solche Phänomene ungleichen Wissenserwerbs aus einem identischen Medien-Gesamtangebot greift die sog. Wissenskluft-Forschung auf und erklärt diesen mit Kommunikationsbarrieren personaler, sozialstruktureller und medialer Art. Bescheideneres Informationsangebot des Fernsehens im Vergleich zu den Printmedien, geringere Medienkompetenz, vor allem Lesefertigkeit, der Unterschicht und kleine Motivation von Angehörigen eines tiefen Sozial-, insbesondere Bildungsstatus, u. a. mangels Vorwissens, anspruchsvollere Medieninformation aufzunehmen und zu verarbeiten, wirken sich zusammen dahin aus, daß immer wieder ein medienverursachtes Wissensgefälle sich zwischen den verschiedenen Statusniveaus auftut (Bonfadelli 1985, S.65ff.).

Eine gewisse Wertung ist in dieser Argumentation allerdings nicht zu übersehen. Die These orientiert sich ja an gewissen Wissensbeständen und beurteilt entsprechendes Nichtwissen als soziales Defizit. Dabei läßt es sich durchaus fragen, wie lebensdienlich die in Frage stehenden Wissensbestände für diejenigen sind, die sie nicht erwerben mögen. Entsprechend neigt man heute in der Wissenskluft-Forschung dazu, statt von „Defiziten“ neutraler von „Wissensdifferenzen“ zu sprechen und auch deren Ursachen zu suchen. Und was das *Grundprinzip der Hypothese* von der wachsenden Wissenskluft zwischen verschiedenen Kategorien von Mediennutzern betrifft, das populär jeweils auf die Formel gebracht wird: „Die Klugen werden klüger, die Dummen werden dümmer“, so läßt sich Vergleichbares auch vom Schulbesuch sagen, da hier allgemeine psychologische Konstellationen zum Tragen kommen (Erbring 1986, S.42). Beides gemahnt erneut daran, Vor- und Umsicht bei der Interpretation von Befunden der Wirkungsforschung walten zu lassen.

4.2 Politikverständnis

Trotzdem konnten in der Schweiz, wo die Wissenskluft-Forschung seit einiger Zeit besonders aktiv ist, *Wissensdifferenzen von politischer Tragweite im Gefolge unterschiedlicher Leseintensität* ermittelt werden. Bei einer der Abstimmungen, die das dortige anspruchsvolle politische System in regelmäßigen Abständen organisiert, konnte nachgewiesen werden, daß der Einfluß der Zeitung unter den vier Medien Fernsehen, Radio, Zeitung und Zeitschrift auf den Wissensstand in der betreffenden Materie am größten war und dank Zeitungslesen gerade Angehörige des tiefsten Bildungssegmentes Wissensvorsprünge anderer Bevölkerungskategorien in besonders hohem Maße weitmachten (Bonfadelli 1985, S.79ff.). Auch außen-, energie- und medienpolitische Kenntnisse wurden gemäß verschiedenen Untersuchungen (Frei/Meier/Saxer 1983, S.231; Saxer et al. 1986, S.14ff.; Saxer/Bonfadelli 1986) durch Lesen am stärksten vermehrt, so daß als politisch besonders wichtiger Wirkungsbefund bleibt, verschiedene Medien hätten ungleiche Wissensvoraussetzungen politischer Partizipation zur Folge.

Dies muß aber überdies mit dem Umstand in Zusammenhang gebracht werden, daß es den Medien insgesamt nur in bescheidenem Maß gelingt, politisches Wissen zu vermitteln und den Bereich „Politik und öffentliches Leben“ als mehr denn marginal erscheinen zu lassen, jedenfalls nicht dauernd (Kiefer 1987, S.142). Überhaupt steht die *Rationalisierbarkeit von Politik durch Medienkommunikation* sehr ernsthaft zur Diskussion, wenn „Das Syndrom der Unregierbarkeit und die Macht der Medien“ (Ronneberger 1983, S.487ff.) im gleichen Atemzug genannt werden und festgestellt wird: „Der Zuwachs an Informationsquantität führt ab einem bestimmten Punkt zum Verlust an Informationsqualität“ (Schulz 1986, S.27). Von einem bestimmten Komplexitätsgrad der Gesellschaft an scheinen Massenmedien immer weniger imstande zu sein, diese für das breite Publikum auf sachlich angemessene und zum Nachvollzug veranlassende Sinnstrukturen zu bringen. Im Zuge der Entwicklung zur Informationsgesellschaft steigen denn auch Angebot und Nachfrage nach individualisierterer Kommunikation, freilich auch wieder keineswegs gleichmäßig über die Bevölkerung verteilt. Weiterhin ist vielmehr mit einem unterschiedlich rationalen Politikverständnis nach Maßgabe der Lesehäufigkeit zu rechnen: „Bei schwachen Lesern ruft das Fernsehen den Eindruck hervor, daß Politik doch eine recht unterhaltsame Sache sei und außerdem leichter als gedacht. Es gehe sehr aktiv zu, und es komme viel Streit vor. Der Eindruck, Politik sei weitblickend, wird durch das Fernsehen eher abgeschwächt. Für den schwachen Leser sind die Vorgänge auf dem Bildschirm von der Ästhetik des Kasperletheaters nicht sehr weit entfernt. Es geht dort sehr lebendig, unterhaltsam zu, die Leute dreschen aufeinander ein, was auch den Eindruck des Mutes begünstigt, aber das Verständnis des Sinnzusammenhangs bleibt schwach. Bei eifrigen Lesern dagegen verschiebt sich das Bild der Politik in eine eher realistische Richtung“ (Schmidtchen 1977, S.56f.).

Wie sehr sozialstrukturelle Gegebenheiten die Entstehung und den Verlauf von Medienwirkungen beeinflussen, erhellt schließlich aus dem Umstand, daß Angehörige von *Minoritäten* politische Medieninhalte durchaus anders empfangen können als solche von *Majoritäten*. So erfahren Rekruten der deutschsprachigen Majorität durch Auslandnachrichten in viel höherem Maß eine Bestätigung der Güte der einheimischen schweizerischen Zustände als die Angehörigen der französischsprachigen Minorität, die sich offenbar weniger intensiv als Staatsvolk definiert (Frei/Meier/Saxer 1983, S.204). Unterschiedliche sozialstrukturell vermittelte Selbstbilder können mithin zu überraschend unterschiedlichen Interpretationen ähnlicher oder auch gleicher Medieninhalte führen.

5. Medienangebote und Medienwirkungen

5.1 Medienspezifische Wirkungen

So ungenügend wie jene Ansätze von Medienwirkungsforschung waren, die die Rezipientenperspektive vernachlässigten, so mangelhaft sind auch jene, die nicht das jeweils am Wirkungsgeschehen beteiligte Medienangebot konsequent berücksichtigen. Medienwirkungen sind ja, genau besehen, dynamische Kommunikationssysteme, gebildet aus Medienangeboten und auf sie bezogenem Rezipientenverhalten, und beide müssen natürlich zur Erfassung solcher Systeme analysiert werden. Dabei muß weiter bedacht werden, daß die affektiven Medieneffekte gesamthaft viel weniger erforscht sind als die kognitiven und daß die Intensität und Ausschließlichkeit der Bindung an Medien und die Sensibilisierung von Rezipienten bezüglich eines Themas z.B. deren Agenda-Setting-Effekt mitbestimmen.

Diese methodologischen Gesichtspunkte stets mitberücksichtigend, lassen sich die medienspezifischen Hauptwirkungen der Buch- und Zeitungslektüre bzw. des Fernsehens folgendermaßen umreißen:

– *Lesen* muß auf non-verbale Ausdrucksmöglichkeiten verzichten; die schriftliche Kommunikation gestattet daher zwar „eine immens gesteigerte Wiedergabetreue des Inhalts“ (Merten 1977, S.140), aber da der schriftsprachlich fixierte Text grundsätzlich abstrakt ist, erheischt er komplexe konkretisierende Verarbeitungsleistungen. Wohl sagt ein Bild mehr als 1000 Worte, aber 1000 Bilder mit vielen Leuten vermögen z.B. nicht den Gehalt des soziologischen Begriffs „Masse“ wiederzugeben. Beim Lesen sind wir aktiver als beim Fernsehen (Fritz/Suess 1986, S.31ff.), nehmen wir als Leser doch gemäß selbstgesteuertem und individualisiertem Rhythmus die Informationen auf und sind überdies ständig gezwungen, die schriftliche Abstraktion in konkrete Vorstellungen umzuwandeln. Leser sind dementsprechend nach internationalen Befunden besonders aktive Persönlichkeiten und zur Meisterung der Anforderungen einer komplexen Zivilisation dank dem durch Lesen ständig geüb-

ten eigenständigen In-Bezug-Setzen und Schaffen von Zusammenhängen speziell gut gerüstet. Bücher im besondern, weil sie kaum „auf einen Sitz“ zu bewältigen sind, implizieren langfristige Handlungsziele und weniger unmittelbar-leichte Befriedigung als die Rezeption elektronischer Medien (Wissenschaftliche Kommission Lesen 1987, S.10ff.).

– *Fernsehen*, wiewohl z.B. nicht zwingend schwächere Schulleistungen implizierend (Winterhoff-Spurk 1986, S.75f.), stellt einen grundsätzlich weniger aktivierenden kognitiven Handlungskontext dar. Wesentlich ist, daß auch sehr selektives, ja rudimentäres Verstehen des Gezeigten durchaus befriedigende Fernseherlebnisse beschert. Fernsehen gilt trotz der Komplexheit seines Codes als leicht verständlich, denn man hangelt sich einfach dem Bekannten entlang (Sturm 1971, S.301). Unterstützt wird diese Art von oberflächlichem Empfang noch durch die gängige Fernseh dramaturgie mit ihren rasanten Bild-, Schnitt-, Situationswechsellern, die keine „innere Verbalisierung“ (Sturm 1984, S.58ff.) des Geschehens, keine erkennende Vergegenwärtigung zuläßt. Regelmäßiges Fernsehen bedeutet also ein ständiges Einüben und Praktizieren eines defizienten Verstehensmodus. Um so stärker ist die emotionale Bindung, die Fernsehen zu den Rezipienten zu schaffen vermag, bleiben doch die emotionalen Eindrücke im Unterschied zu den kognitiven überaus stabil im Gedächtnis, und die „laufbildvermittelte hochgezüchtete physiologische Erregung“ des Zuschauers (Sturm 1986, S.10) erschwert diesem das Abschalten selbst einer als unangenehm empfundenen Sendung. Was endlich die Wirkung nonverbaler Faktoren anbelangt, so steht die Forschung erst am Anfang. Immerhin lassen Untersuchungen vermuten, „daß die Wirkung des Fernsehens und anderer optischer Medien (Illustrierten) vor allem im Bereich der Personenwahrnehmung und der Zuschreibung von Handlungen (Attribution) besteht“ (Kepplinger 1985, S.32).

5.2 Situative Medienwirkungen

Medienwirkungen sind schließlich auch *situationsabhängig* in einem sehr umfassenden Sinn, weshalb es schwer fällt, zu Verallgemeinerungen über ihr Eintreten und ihren Verlauf zu kommen. Die Geschichte der Medienwirkungsforschung ist denn auch eine der ständigen Falsifikation allzu generalisierender Annahmen. Auch die vorher erläuterten Befunde gelten ja stets nur unter bestimmten – in einer solchen Zusammenfassung allerdings nicht ausreichend spezifizierbaren – Bedingungen. Wie welcher Personentyp in welcher Situation Lektüre, Radiomusik oder Fernsehen erlebt, ist immer noch zu wenig erforscht. Sicher ist nur, daß Medien in Entwicklungsländern zum Teil entschieden andere, zum Teil aber auch überraschend ähnliche Verhaltensfolgen wie in Industrie-, ja Informationsgesellschaften zeitigen (Saxer/Großenbacher 1987). Ferner entwickeln verschiedene Generationen, je nachdem, ob sie mit dem Fernsehen aufwuchsen oder es erst als Erwachsene kennenlernten, unter-

schiedliche Mediennutzungsmuster (Kiefer 1987, S.145), aus denen zum Teil wieder andere Medienwirkungen resultieren. Neben diesem mediengeschichtlichen Situationswandel, der sich im Zusammenhang mit den sog. Neuen Medien wohl nicht ähnlich intensiv wiederholt, sind auch sozialpsychologische Veränderungen in Rechnung zu setzen, die für das Medien-Wirkungspotential relevant sind und umgekehrt durch die Medien auch mitverursacht werden. Die zwei häufigst gebrauchten Stichworte in diesem Zusammenhang lauten: Wertewandel und Meinungsklima.

Zwar sind Realität und Bedeutung sog. postmaterialistischer *Werte*, solche der Selbstentfaltung auf Kosten von Pflicht- und Akzeptanzwerten, noch keineswegs endgültig nachgewiesen, aber einige interessante Erkenntnisse fallen von der These des Wertewandels doch für das Thema Medienwirkungen ab. So sehen Anhänger postmaterialistischer Werte weniger fern, lesen mehr und nehmen auch mehr am organisierten gesellschaftlichen Leben teil als Träger materialistischer Werte (Kiefer, Manuskript). Andererseits sind gerade bei „postmateriellen“ Themen größere Medienwirkungen festzustellen als hinsichtlich direkter erfahrbarer „materieller“ wie Arbeitslosigkeit oder Preissteigerung (Schönbach 1981, S.541f.). Von einer Vermehrung von Trägern postmaterialistischer Werthaltungen ist also eine Verstärkung des Medien-Wirkungspotentials zu gewärtigen.

Das *Meinungsklima* schließlich, d.h. Art und Grad der Verfestigung dominierender Meinungen, ist natürlich in stärkstem Maß Voraussetzung wie Resultat von Medienwirkungen. Aus dieser dynamischen Gesamtkonstellation wird im Zusammenhang mit dem Medieneinfluß auf Wahlen in letzter Zeit besonders die doppelte Mitteilungsstruktur von Massenmedien beachtet, nämlich außer Meinungspositionen zu umreißen, auch Meinungsverteilungen zu suggerieren. Geht man davon aus, seine soziale Natur veranlasse den Menschen, Isolation zu fürchten, so erhalten durch Massenmedien verbreitete Meinungen um so mehr Bedeutung, je überzeugender sie als Mehrheitsmeinungen ausgegeben werden. Geschieht dies mit einer Minderheitenmeinung einigermaßen konstant in einem Leitmedium wie dem Fernsehen, so kann eine „Schweigespirale“ insofern in Gang gesetzt werden, als unter dem irrigen Eindruck, auf der Verliererstraße zu sein, ursprüngliche Mehrheitsmeinungen verstummen und dadurch sich tatsächlich schwächen (Noelle-Neumann 1980; Saxer 1983, S.133ff.). Selbst wenn ein Meinungsklima auf diese Art umkippt, so folgert daraus allerdings noch lange nicht eine entsprechende Veränderung des Wahlverhaltens. Es beleuchtet indes diese Medienwirkung über eine Art quasistatistischer Wahrnehmung der öffentlichen bzw. veröffentlichten Meinung, durch die Meinungssysteme destabilisiert, aber auch stabilisiert werden können, noch einmal die verschlungenen Wege der Medienwirkung. Und die Umstrittenheit der politischen Relevanz falscher Darstellung von Meinungsverteilungen durch Medien verrät noch einmal die Schwierigkeit, diese Wirkungen angemessen zu gewichten.

Literatur

- Berghaus, M.: „Einsame Herzen“. Die Zeitung als Vermittler von persönlichen Kontakten. In: Grewe-Partsch, M./Groebel, J. (Hrsg.): Mensch und Medien. München-London-New York-Oxford-Paris 1987, S.166-180
- Bonfadelli, H.: Der Einfluß des Fernsehens auf die Konstruktion der sozialen Realität: Befunde aus der Schweiz zur Kultivierungshypothese. In: Rundfunk und Fernsehen, 31. Jg. (1983), H. 3-4, S.415-430
- Bonfadelli, H.: Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Berlin 1981
- Bonfadelli, H.: Die Wissenskluft-Konzeption: Stand und Perspektiven der Forschung. In: Saxer, U. (Hrsg.): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? München 1985, S.65-86
- Bonfadelli, H. et al.: Jugend und Medien. Frankfurt a.M. 1986
- Bonfadelli, H./Saxer, U.: Lesen, Fernsehen und Lernen. Zug 1986
- Cantril, H.: The Invasion from Mars. A Study in the Psychology of Panic. New York 1940
- DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.): Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Teile. Bonn 1986
- Dorr, A.: Die Bedeutung positiver Rollenmodelle für das Publikum der Massenkultur. In: Grewe-Partsch, M./Groebel, J. (Hrsg.): Mensch und Medien. München-London-New York-Oxford-Paris 1987, S.144-151
- Erbring, L.: Langfristige Medieninhalte: Ein Archivdefizit für die Medienwirkungsforschung. In: Mahle, W. A. (Hrsg.): Langfristige Medienwirkungen. Berlin 1986, S.39-46
- Frei, D./Meier, W./Saxer, U.: Die Schweiz und ihre Nachbarn. Aarau-Frankfurt a.M.-Salzburg 1983
- Fritz, A./Suess, A.: Lesen. Konstanz 1986
- Fritz, A.: Die Familie in der Rezeptionssituation. München 1984
- Greenberg, B.S.et al.: The Soaps: What's On and Who Cares? In: Journal of Broadcasting, vol. 26, No. 2 (Spring 1982), S.518-535
- Groebel, J.: Medien und Gewalt. In: DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft. Bonn 1986. Teil 1, S.47-60
- Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied-Berlin 1962
- Herzog, H.: What Do We Really Know About Daytime Serial Listeners? In: Lazarsfeld, P./Stanton, F. (Hrsg.): Radio Research 1942-43. New York 1944, S.2-23
- Kaase, M./Langenbucher, W.R.: Medienwirkungen auf Gesellschaft und Politik. In: DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.): Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1986, Teil 1, S.13-28
- Katz, E./Foulkes, D.: On the Use of the Mass Media As „Escape“: Clarification of a Concept. In: Public Opinion Quarterly, vol. 26 (1962), S.377-388
- Kepplinger, H.-M./Martin, V.: Die Funktionen der Massenmedien in der Alltagskommunikation. In: Publizistik, 31.Jg. (1986), H. 1-2, S.118-128

- Kepplinger, H.-M.: Die Grenzen des Wirkungsbegriffs. In: Publizistik, 27.Jg. (1982), H. 1-2, S.98-113
- Kepplinger, H.-M.: Die Wirkung nonverbaler Faktoren. In: Mahle, W.A. (Hrsg.): Fortschritte der Medienwirkungsforschung? Berlin 1985, S.29-33
- Kiefer, M.-L.: Massenkommunikation 1964 bis 1985. Trendanalyse zur Mediennutzung und Medienbewertung. In: Media Perspektiven 1987, H. 3, 137-148
- Kiefer, M.-L.: Massenkommunikation III. Manuskript 1987
- Langenbacher, W.R.: Fernsehen als epochales Phänomen. Oder: Vom Nutzen der Kulturkritik für die Erforschung langfristiger Medienwirkungen. In: Mahle, W.A. (Hrsg.): Langfristige Medienwirkungen. Berlin 1986, S.69-81
- Mahle, W.A. (Hrsg.): Langfristige Medienwirkungen. Berlin 1986
- Maletzke, G.: Medienwirkungsforschung. Gedanken zu einer Forschungsstrategie in der Bundesrepublik Deutschland. In: Publizistik, 27. Jg. (1982), S.9-20
- Meier, W./Reimann, W.: Zum Einfluß ausländischer Medien auf Einstellungsbildung und Themenstrukturierung. In: Schweizerisches Jahrbuch für Politische Wissenschaft 22 (1982), S.225-244
- Merten, K.: Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozeßanalyse. Opladen 1977
- Noelle-Neumann, E.: Die Schweigespirale. München-Zürich 1980
- Otto, O. (Hrsg.): Weiterbildung und neue Medien. Frankfurt a. M. 1985
- Rice, R./Paisley, W.: Public Relations Campaigns. Beverly Hills-London 1981
- Ronneberger, F.: Das Syndrom der Unregierbarkeit und die Macht der Medien. In: Publizistik, 28.Jg. (1983), H.4, S.487-511
- RVO-Begleitforschung: Informationsbulletin Nr. 5, Februar 1986
- Saxer, U.: Medienwirkungsforschung und Erfahrung. In: Rühl, M. (Hrsg.): Kommunikation und Erfahrung. Kommunikationswissenschaftliche Studien. Bd. 4. Nürnberg 1987, S.67-114
- Saxer, U. (Hrsg.): Politik und Kommunikation. München 1983
- Saxer, U. et al.: Massenmedien und Kernenergie. Bern-Stuttgart 1986
- Saxer, U./Bonfadelli, H.: Kommunikation. In: UNIVOX. Zürich 1986
- Saxer, U./Grossenbacher, R.: Medien und Entwicklungsprozeß. Köln-Wien 1987
- Schenk, M.: Langfristige Medienwirkungen: Sozio-kulturelle Effekte. In: Mahle, W. A. (Hrsg.): Langfristige Medienwirkungen. Berlin 1986, S.55-60
- Schenk, M./Rössler, P.: „Dallas“ und „Schwarzwaldklinik“. In: Rundfunk und Fernsehen, 35. Jg. (1987), H. 2, S.218-228
- Schmidtchen, G.: Irrational durch Information. In: Reimann, H./Reimann, H. (Hrsg.): Information. München 1977, S.51-67
- Schönbach, K.: Agenda-Setting im Europawahlkampf 1979: Die Funktionen von Presse und Fernsehen. In: Media Perspektiven 1981, H. 1, S.537
- Schulz, W.: Ausblick am Ende des Holzweges. Eine Übersicht über die Ansätze der neuen Wirkungsforschung. In: Publizistik, 27. Jg. (1982), H. 1-2, S.49-73

-
- Schulz, W.: Determinanten und Folgen der Fernsehnutzung. In: Grewe-Partsch, M./ Groebel, J. (Hrsg.): Mensch und Medien. München-London-New York-Oxford-Paris 1987, S.9-32
- Schulz, W.: Fernseh-Paranoia und andere psychische Auffälligkeiten: Langzeitwirkung des Vielsehens? In: Mahle, W. A. (Hrsg.): Langfristige Medienwirkungen. Berlin 1986, S.61-68
- Schulz, W.: Geht die Wirklichkeit verloren? In: pr-magazin 1986, H. 9, S.27-30
- Schulz, W.: Politik in der Mediengesellschaft. Veränderungen der politischen Realität durch Massenkommunikation. Erlangen-Nürnberg 1984
- Severin, J. W./Tankard, J. W., Jr.: Communication Theories. New York 1979²
- Sturm, H.: Die grandiosen Irrtümer des Neil Postman. In: epd Kirche und Rundfunk, Nr. 71 vom 10. September 1986, S.2-13
- Sturm, H.: Fernsehen und Entwicklung der Intelligenz. Kritische Überlegungen zu medienspezifischen Sozialisationswirkungen. In: Ronneberger, F. (Hrsg.): Sozialisation durch Massenkommunikation. Stuttgart 1971, S.290-304
- Sturm, H.: Masse – Bildung – Kommunikation. Stuttgart 1968
- Sturm, H.: Medienwirkungen auf Kinder und Jugendliche. In: DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft. Bonn 1986. Bd. 1, S.29-46
- Sturm, H.: Wahrnehmung und Fernsehen: Die fehlende Halbsekunde. In: Media Perspektiven 1984, H. 1, S.58-65
- Winterhoff-Spurk, P.: Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung. Bern-Stuttgart-Toronto 1986
- Wissenschaftliche Kommission Lesen: Buch als Kommunikationsmedium Lesen als Kulturtechnik. In: Deutsche Lesegesellschaft e.V. (Hrsg.): Plädoyer für Buch und Lesen. Bonn 1978, S.9-24

Hiltrud Schroeder

Teilnehmerschwund

1. Teilnehmerschwund und Teilnehmerfluktuation

Die Erwachsenenbildung geht der Frage nach der Wirkung ihres Angebotes erst in jüngster Zeit nach. Je mehr sie sich von der Auffassung löste, daß ihr Wert gerade in der Unverbindlichkeit ihrer Ziele läge, und je mehr sie deren Verbindlichkeit betont, desto größer wird ihr Interesse, die gesteckten Ziele auch zu erreichen. Die Feststellung, ob die Teilnehmer einen Kurs abschließen oder ihre Teilnahme aufgeben, gewinnt an Bedeutung. Damit stellt sich die Frage, warum ein Teil der Kursteilnehmer im Kurs verbleibt, während ein anderer seinen Kursbesuch vorzeitig abbricht?

Der Teilnehmerschwund ist in der Bundesrepublik bisher wenig untersucht worden. Der folgende Forschungsbericht über die Ursachen des Teilnehmerschwundes bemüht sich, einen Eindruck von der Vielfältigkeit des Problems zu vermitteln. Er beruht auf einigen wenigen deutschen Untersuchungen und einer Reihe amerikanischer Forschungen zum „dropout“.

Unter Teilnehmerschwund soll hier die *Abnahme der Teilnehmerzahl im Verlauf der Durchführung einer Weiterbildungsveranstaltung* verstanden werden. Die meisten Autoren definieren einen „Wegbleiber“ oder „Abbrecher“ als einen Teilnehmer, der am letzten und/oder vorletzten Abend im Kurs nicht anwesend war. Im Gegensatz dazu ist ein „Dableiber“ ein Teilnehmer, der am letzten und/oder vorletzten Abend den Kurs besucht hat.

Einige Zahlen sollen die Höhe des Teilnehmerschwundes veranschaulichen. Die Untersuchungen wurden an Volkshochschulen gemacht. Untersuchungsgegenstand waren die Teilnehmer verschiedener Kurse, die während eines Semesters an der betreffenden Volkshochschule durchgeführt wurden. Schick (1968, S.163) errechnete eine durchschnittliche Teilnehmerschwundquote von 35%, Götte (1958, S.54) nennt 45%, Dittmann (1976, S.3) berichtet von einer Abbruchquote von 55,7%. Nach einer Untersuchung der Verfasserin ist der Durchschnittswert für den Teilnehmerschwund ungefähr 42% (Schroeder 1976, S.61). In amerikanischen Untersuchungen sind auch ähnlich hohe Werte festgestellt worden. Broshier (1972, S.87) zufolge schwanken die Dropout-Raten zwischen 40 und 50%. Zusammenfassend kann festgestellt werden: Der Anteil der Teilnehmer, die den Kursbesuch vorzeitig beenden, liegt zwischen einem Drittel und der Hälfte aller Teilnehmer.

Zu Recht hebt Dittmann hervor, daß der Teilnehmerschwund nur eine spezifische Variante des allgemeinen Problems der *Teilnehmerfluktuation* ist (Dittmann 1976, S.3). Verspätete und unregelmäßige Teilnahme sind gleichfalls störende Einflüsse für die praktische Arbeit in der Erwachsenenbildung. Dittmann schlüsselt die Wegbleiber in Teilnehmer auf, die unregelmäßig oder

verspätet am Kurs teilnahmen oder von Beginn des Kurses an regelmäßig während des Unterrichts anwesend waren, bevor sie den Kurs endgültig verließen. Er kam zu dem Ergebnis, daß nur etwa ein Viertel aller Wegbleiber den Kurs von Anfang an regelmäßig besuchten. Zwei Drittel der Wegbleiber kamen erst verspätet in den Kurs oder haben den Kurs unregelmäßig besucht. „Potentielle Abbrecher“ sind in höherem Maße die Personen, die unregelmäßig oder verspätet im Kurs erscheinen, als jene Teilnehmer, die regelmäßig kommen (Dittmann 1976, S.15).

2. Die Schulbildung, Berufsstellung und soziale Schichtzugehörigkeit der Dableiber und Wegbleiber

Der vorzeitige Abbruch von Bildungseinrichtungen ist kein auf die Erwachsenenbildung beschränktes Problem. Die Zahlen der Schüler, die ohne Abgangszeugnis die Hauptschule nach Beendigung der Schulpflicht verlassen, liegen vor. Untersuchungen über den vorzeitigen Abgang von Schülern aus den Gymnasien haben gezeigt, daß bestimmte Gruppen vom vorzeitigen Abbruch im besonderen Maße betroffen sind: die Mädchen und die Schüler aus Arbeiterfamilien. Die Vermutung liegt nahe, daß auch in den Kursen der Erwachsenenbildung die sozial- und bildungsmäßig benachteiligten Gruppen die Kurse vorzeitig abbrechen. Mit Hilfe von korrelationsstatistischen Berechnungen kann überprüft werden, ob das Teilnahmeverhalten von sozialen Merkmalen wie Schulbildung und Berufsstellung der Kursbesucher abhängig ist.

Überraschenderweise bestätigte sich in einer Untersuchung der Verfasserin die Annahme höherer Abbruchquoten bei sozial benachteiligten Gruppen (Arbeiter) gegenüber sozial privilegierten Gruppen (Angestellten) nicht (Schroeder 1976, S.77 und 79). Es handelt sich bei dieser Untersuchung um die statistische Erfassung der Teilnehmer aller Kurse einer großstädtischen Volkshochschule während eines Herbst/Wintersemesters. Bei der Aufgliederung der Teilnehmer nach ihrem *beruflichen Status* zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung von Dableibern und Wegbleibern.

Schalk (1974, S.13) dagegen stellte bei einer für eine Wiener Volkshochschule repräsentativen Auswahl von Teilnehmern einen Zusammenhang von Berufsgruppen und Abbruchverhalten fest. Die Haupthypothese seiner Untersuchung lautete: Gehört ein Kursteilnehmer einer niedrigen *sozialen Schicht* an, dann nimmt die Wahrscheinlichkeit eines vorzeitigen Kursabbruchs zu. Um diese Hypothese zu überprüfen, verzichtete Schalk auf die Ermittlung der Berufsstellung der Teilnehmer und ließ sie statt dessen selbst beurteilen, ob sie ihre Berufstätigkeit eher als „manuell“ oder eher als „nicht manuell“ bewerten würden oder ob beides „teils/teils“ zutreffend sei. Zu dem Einwand, daß durch die Selbsteinschätzung der Teilnehmer Fehlerquellen entstehen könnten, sagt Schalk folgendes: „Ganz im Gegenteil: es ist zu erwarten, daß, da die angebotenen möglichen Tätigkeitsarten nicht so sehr wie die Berufsgruppen mit

prestigemäßigen Wertvorstellungen belegt sind, die Antworten darauf ehrlicher und zuverlässiger ausfallen“ (Schalk 1974, S.14). Als weiteren Indikator für die Zugehörigkeit der Teilnehmer zu einer bestimmten Sozialschicht nahm Schalk die Schulbildung der Kursteilnehmer an. Bezeichnete ein Teilnehmer seine Berufstätigkeit als „manuell“ und hatte er ausschließlich die Volks-, Haupt- oder Berufsschule besucht, gehörte er der Unterschicht an. Ein Teilnehmer, der mindestens die Matura hatte und nicht manuelle Tätigkeiten ausführte, war der oberen Mittelschicht zuzurechnen.

Die Untersuchungsergebnisse von Schalk können folgendermaßen zusammengefaßt werden: Die geringsten Abbruchquoten zeigten sich bei den Teilnehmern, die der oberen Mittelschicht angehörten, die höchsten bei den Teilnehmern, die sich aus der unteren Unterschicht rekrutierten. Die schichtspezifische Verteilung der Dableiber und Wegbleiber verschärfte sich noch nach den Berechnungen von Schalk in den allgemeinbildenden Kursen im Gegensatz zu den Sprachkursen. Berufsfördernde Kurse konnten dieser Untersuchung zufolge Angehörige sozial tieferer Schichten am besten zum Durchhalten motivieren (Schalk 1974, S.15/16).

Die generelle Vermutung, daß Teilnehmer mit weiterführender Schulbildung die Kurse eher bis zum Schluß besuchen als die Teilnehmer mit geringerer Schulbildung, hat sich aufgrund der Untersuchung der Verfasserin nicht bestätigt: Teilnehmer mit Volksschulbildung wiesen gleich hohe Abbruchquoten auf wie die Kursteilnehmer mit Realschulbildung oder höherer Schulbildung (Schroeder 1976, S.28 und 75). Dieses Untersuchungsergebnis wird durch die Untersuchung von Siebert für das Verhalten der Teilnehmer in Kursen mit soziokulturellen Inhalten bestätigt (Siebert 1975, S.3). Die Ermittlung des Teilnehmerschwundes beruht hier auf einem Vergleich der Teilnehmer des ersten und letzten Kursabends. Teilnehmer mit Volksschulbildung nahmen am letzten Abend in – wenn auch geringfügig – größerem Umfange teil als die Absolventen höherer Schulen.

Wenn entgegen der Annahme die *Teilnehmer mit Volksschulbildung keine höheren Abbruchquoten* haben als die Teilnehmer mit weiterführender Schulbildung, dann beruht dies vermutlich darauf, daß sie im hohen Maß lern- und leistungsmotiviert sind. Die Teilnehmerbarriere ist für sie höher als für die Absolventen der anderen Schulgattungen. Ihr Verhalten ist das einer atypischen Minderheit; darin gleichen sie den Arbeitern unter den Volkshochschulbesuchern. Das atypische Verhalten gilt besonders für ihre Teilnahme an Kursen mit soziokulturellen Inhalten. Ihre besonders ausgeprägten Lern- und Leistungsmotivationen befähigen sie, die Nachteile, die sie aufgrund kürzerer Schulbildung beim Lernen haben, auszugleichen und einen Kurs in gleicher Weise wie die anderen bis zum Schluß zu besuchen.

Daß die Teilnehmer mit Volksschulbildung im höheren Maße lern- und leistungsmotiviert sind, wird durch die Untersuchungsergebnisse von Siebert gestützt: Volksschulabsolventen lassen zu Beginn des Kurses eine größere Entschlossenheit erkennen, regelmäßig und bis zum Schluß an der Veranstaltung teil-

zunehmen. Sie sind auch eher bereit, äußere Teilnahmebarrieren (lange Anfahrtszeiten zum Veranstaltungsort) in Kauf zu nehmen. Für die Würdigung ihrer Bildungsanstrengungen ist es wichtig zu wissen, daß sich diese Teilnehmergruppe beruflich stärker belastet fühlt als diejenige mit höherer Schulbildung (Siebert, S.3).

Die Annahme, daß die Teilnehmer mit Volksschulbildung eine höhere Abbruchquote haben als diejenigen mit weiterführender Schulbildung, hat sich aber nicht als ganz falsch erwiesen. In *Sprachkursen* konnte man feststellen, daß das Durchhaltevermögen der Teilnehmer sich als abhängig von ihrer Schulbildung erwies. In den Kursen für Französisch und für Sprachen wie Polnisch, Spanisch, Italienisch u.a. waren die Volksschulteilnehmer häufiger vor Kursabschluß ausgeschieden als die Abgänger von höheren Schulen (Schroeder 1976, S.86). Mangelnde Vorkenntnisse (v.a. bei der französischen Sprache) und ein geringeres Maß an Übung und Erfahrung, eine fremde Sprache zu lernen, sind vermutlich die Ursachen. Die Teilnehmer mit Volksschulbildung unterschätzen die Anforderungen, die mit dem Lernen einer fremden Sprache verbunden sind. Sie werden schneller entmutigt und geben die Teilnahme auf.

Nehmen Teilnehmer mit Volksschulbildung an einem Lehrprogramm teil, das sich über mehrere Semester erstreckt, so haben sie nicht das Durchhaltevermögen, ein solch langfristiges Lehrprogramm zu absolvieren. Für die Sprachkurse Englisch und Französisch wurde festgestellt, daß in den Kursen für Fortgeschrittene die Teilnehmer mit Volksschulbildung in sehr viel geringerem Anteil an der Gesamtzahl der Teilnehmer vertreten waren als in den Anfängerkursen. Für den erfolgreichen Abschluß eines langfristigen Lehrprogramms reichen aufgrund ihrer negativen Lernerfahrungen die Lernmotivation und Lernenergien der Volksschulteilnehmer nicht aus (Schroeder 1976, S.88).

Korrelationsstatistische Analysen über die Verteilung von Dableibern und Wegbleibern nach einer Reihe verschiedener Merkmale sind auch vielfach in *amerikanischen Forschungen* über das „dropout“-Problem durchgeführt worden. Bei den Überlegungen, auf welche Ursachen sich der Teilnehmerschwund zurückführen lasse, spielt die Schulbildung der Teilnehmer eine wichtige Rolle. Die Forschungsergebnisse lassen allerdings kein einheitliches Bild über den Einfluß der Schulbildung erkennen: Einige Untersuchungen ermittelten, daß Teilnehmer mit geringerer Schulbildung, wenn auch in geringem Umfang, die Kurse eher vorzeitig verließen als Teilnehmer mit günstigeren Lernvoraussetzungen (z.B. Broshier 1973, S.266; Sainty 1971, S.277); andere Untersuchungen stellten dagegen fest, daß Teilnehmer mit hohen Schulbildungsabschlüssen und akademischen Graden ein wenig konstantes Teilnahmeverhalten zeigten (Davis und Verner 1964, S.164) oder daß bei einer Aufgliederung der Teilnehmer nach verschiedenen Schulbildungsabschlüssen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Dableibern und Wegbleibern nachweisen ließen (Knox und Sjoren 1965, S.82).

Zu den Lernvoraussetzungen der Teilnehmer gehören auch ihre früheren Erwachsenenbildungserfahrungen. Bewirkt frühere Teilnahme an Weiterbildungs-

veranstaltungen ein konstanteres Teilnahmeverhalten? Die Untersuchungsergebnisse sind hier recht einhellig: Früherer und wiederholter Besuch einer Erwachsenenbildungsveranstaltung erhöht die Durchhaltebereitschaft (vgl. Broshier 1973, S.266, S.165; Schroeder 1976, S.122).

3. Das Alter der Dableiber und Wegbleiber

Das *Alter* der Teilnehmer beeinflusst den Teilnehmerschwund im hohen Maße: *Je jünger ein Teilnehmer ist, desto stärker die Bereitschaft, den Kurs vorzeitig zu verlassen.* Je älter dagegen ein Teilnehmer ist, desto mehr wächst die Bereitschaft, den Kurs abzuschließen. Ist hier von „jüngeren“ Teilnehmern die Rede, sind damit die unter 25jährigen gemeint, die „älteren“ Teilnehmer sind die 25- bis 50jährigen. Diese grobe Alterseinteilung ergab sich aus dem statistischen Material, das der Verfasserin zur Verfügung stand und keine differenziertere Altersaufgliederung der Teilnehmer zuließ (Schroeder 1976, S.53). Der Unterschied in der Verteilung der Dableiber und Wegbleiber in diesen beiden Altersgruppen ist groß und hoch signifikant. Waren bei älteren Teilnehmern noch etwa zwei Drittel am letzten Abend im Kurs anwesend, war es bei den jüngeren Teilnehmern nur noch die Hälfte (Schroeder 1976, S.74).

Weniger konstantes Teilnahmeverhalten bei jüngeren Teilnehmern wird auch in amerikanischen Untersuchungen festgestellt. Auch Broshier (1973, S.266) teilte die Teilnehmer in seiner Untersuchung, die an drei verschiedenen Erwachsenenbildungsinstitutionen durchgeführt wurde, nur in zwei Alterskategorien ein; dabei zeigt sich, daß die 20- bis 30jährigen Kursbesucher eher zur Gruppe der Wegbleiber gehörten, die 31- bis 69jährigen Teilnehmer zur Gruppe der Dableiber. Die seelische Verfassung von jüngeren Teilnehmern ist nach Auffassung von Broshier im Anschluß an die Motivationstheorien von Rogers durch mangelnde Übereinstimmung mit sich selbst gekennzeichnet (*Rogers' self incongruency concept*). Dies prägt ihr Verhalten der Umwelt gegenüber. Auf die Situation im Kurs übertragen, führt mangelnde Übereinstimmung mit sich selbst häufig zur mangelnden Übereinstimmung mit dem Kursleiter und den anderen Kursteilnehmern. Sie werden von den jüngeren häufiger kritisiert, und mit solcher Kritik rechtfertigt die Gruppe oft ihren vorzeitigen Kursabbruch.

Ähnlich wie Broshier deutet Londoner (1972, S.193) das Teilnahmeverhalten der Jüngeren. Er hatte in der von ihm durchgeführten Untersuchung vermutet, daß sich Dableiber und Wegbleiber nach der Art der Motivation unterscheiden. Seine Hypothesen lauteten: Ein Teil der Kursbesucher verfolgt mit ihrer Weiterbildungsaktivität mehr „äußere“ Zielsetzungen (*externally oriented goals*); sie wollen u.a. beruflich vorankommen, ihre Verdienstmöglichkeiten verbessern oder einen höheren Schulabschluß nachholen. Die Teilnahme an Kursen, die zu einem Schulabschluß oder Vergleichbarem führen (sie allein untersuchte Londoner), erleichtert die Erreichung dieser Ziele. Die Teilnehmer,

die mit diesen Motiven in den Kurs kommen, werden deshalb den Kurs erfolgreich abschließen. Weniger erfolgreich in solchen Kursen und damit die Wegbleiber sind die Teilnehmer, die mehr sogenannte „internally oriented“ Zielsetzungen verfolgen, die ihr Selbstbewußtsein steigern, mehr Selbständigkeit erlangen oder sich mit dem Kursbesuch Anerkennung bei den Freunden verschaffen wollen. Die Untersuchungsergebnisse zeigten aber, daß die Art der Motivation keine signifikanten Unterschiede zwischen Dableibern und Wegbleibern erbrachte. Erst die Untergliederung beider Teilnehmergruppen in zwei Altersgruppen (unter und über 20jährige Teilnehmer) ergab signifikante Abweichungen. Ein typischer Wegbleiber ist nach den Untersuchungsergebnissen von Londoner ein Teilnehmer, der jünger und unverheiratet ist und mit der Zielsetzung in den Kurs kommt, sein Selbstwertgefühl zu steigern.

Geht man weniger von der seelischen Verfassung der jüngeren Teilnehmer als von ihren sozialen Situationen aus, so können weitere Erklärungen für das unterschiedliche Verhalten der Altersgruppen in den Kursen der Erwachsenenbildung angeführt werden. Die soziale Situation der jüngeren Teilnehmer ist dadurch gekennzeichnet, daß sie noch in der Berufsausbildung stehen, noch zur Schule gehen oder erste berufliche Erfahrungen sammeln. Die Erwartungen, die an sie gestellt werden, sind zwar schon konkret und umfangreich, aber verglichen mit der Lage von Teilnehmer, die schon länger im Beruf stehen und eine Familie haben, ist der auf sie ausgeübte Druck geringer. Die jüngeren Teilnehmer sind vermutlich aufgrund dieses geringeren sozialen Drucks weniger lern- und leistungsmotiviert; ihre soziale Lage erlaubt es ihnen, den Kurs zu einem späteren Zeitpunkt zu wiederholen.

Lernen ist kein selbstverständlicher Bestandteil der Erwachsenenrolle (Schulenberg 1968). Sich anders zu verhalten, als erwartet wird, kostet überdurchschnittlich viel Initiative, Energie und Durchhaltevermögen. Erwachsene, die an einem Volkshochschulkurs teilnehmen, sind im hohen Maße lern- und leistungsmotiviert. Die Verfasserin konnte aufgrund von Einzelinterviews nachweisen, daß Erwachsene, die einer höheren Altersstufe angehören, durch altersbedingte zwingendere Gründe (Familie, Verteidigung und Verbesserung der beruflichen Positionen) zum Lernen herausgefordert werden: „Wenn Weiterbildung im Erwachsenenalter nicht selbstverständlich ist, dann bestimmen – das konnten die Interviews zeigen – außergewöhnliche Situationen, Ausnahme- und Zwangssituationen und der Wunsch, Bewährungsproben zu bestehen, die Bereitschaft zum Lernen, die Lernenergie und damit auch das Durchhaltevermögen“ (Schroeder 1976, S.225).

4. Teilnehmerschwund und Kursorganisation

Die Entscheidung über das Kursangebot, seine zeitliche Planung und die Auswahl der Kursleiter treffen die hauptamtlichen Mitarbeiter in den Volkshochschulen. Inwieweit wird durch diese Entscheidungen der Teilnehmerschwund

beeinflußt? Die für die praktische Volkshochschularbeit wichtigsten Untersuchungsergebnisse werden hier kurz zusammengefaßt dargestellt.

Nach der Untersuchung der Verfasserin war der Teilnehmerschwund von der *zeitlichen Planung des Kursangebotes* abhängig. Bei zweimal wöchentlich stattfindenden Kursen hatten die Teilnehmer ein geringeres Durchhaltevermögen. Dieses Ergebnis wird durch andere Untersuchungen nicht bestätigt, eher widerlegt (Tietgens im Vorwort zu Schroeder 1976, S.13). Dittmann stellt in seiner ebenfalls an einer großstädtischen Volkshochschule durchgeführten Untersuchung fest: Die Teilnehmerfluktuation in zwei- oder mehrmals durchgeführten Lehrgängen ist nicht höher als in einmal wöchentlich stattfindenden (Dittmann 1976, S.20).

Daß der Rückgang der Teilnehmerzahlen in den Kursen auch auf den *Unterricht des Kursleiters* zurückzuführen ist, ist immer vermutet worden und läßt sich auch mit Zahlen belegen. In die statistische Erhebung der Verfasserin wurden nur die Dozenten einbezogen, die das gleiche Fach auf der gleichen Anforderungsstufe unterrichteten. Vergleicht man den „erfolgreichsten“ Kursleiter mit demjenigen, der die höchste Teilnehmerschwundquote hatte, so ergibt sich folgende Zahlenrelation: Durchschnittlich blieben bei dem einen Kursleiter 70% aller Teilnehmer, bei dem anderen nur ungefähr 40% bis zum Schluß im Kurs. Die Kursleiter unterrichteten mit sehr unterschiedlichem Erfolg (Schroeder 1976, S.62).

Der Teilnehmerschwund erwies sich auch als abhängig von der *Gliederung des Arbeitsjahres* der Volkshochschule. Es zeigte sich eine geringere Teilnahmebereitschaft im Frühjahrssemester (Februar bis Juni) im Vergleich zum Herbst/Wintersemester (Oktober bis Januar) (Schroeder 1975, S.98; Dittmann 1976, S.21).

Die Anfängerkurse in den Fremdsprachen sind in besonders hohem Maße vom vorzeitigen Kursabbruch betroffen. Nach der Untersuchung der Verfasserin galt das nur für die Anfängerkurse in der französischen Sprache (Schroeder 1976, S.69), in der Erhebung von Schick (1968, S.162) auch in der englischen Sprache (vgl. auch Dittmann 1976, S.21).

5. Teilnahmemotiv und Kursabbruch

Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen haben unterschiedliche Motive für ihr Kommen. Berufliche Gründe können sie bewegt haben, der Wunsch nach mehr Allgemeinbildung, nach Beschäftigung in der freien Zeit oder ein spezielles Interesse an einem Fachgebiet sind die Motive für ihre Teilnahme. Auf die Frage, welche der uns bekannten Motive der Teilnehmer ihr Durchhaltevermögen beeinflussen oder bestimmen, ist bisher keine befriedigende Antwort gefunden worden. Die vielfach geäußerte Vermutung, daß berufliche Gründe für einen Kurs stark motivieren und damit zum Kursabschluß führen müßten, hat sich nicht bestätigt. Weder statistische Erhebungen über den

Teilnehmerschwund in den verschiedenen Kursarten (z.B. berufsbezogene Kurse, Kurse für musisches und manuelles Arbeiten) nach Befragungen von Dableibern und Wegbleibern über ihre Teilnahmemotivationen (*Londoner* 1972, S.199) haben befriedigende Ergebnisse erbracht, die den Kursabbruch der einen Gruppe und das Dableiben der anderen verständlich machen (*Schroeder* 1976, S.46, 114; vgl. *Schick* 1968, S.162; ähnlich auch *Dittmann* 1976, S.20). *Dickinson* und *Verner* (1967, S.27) registrierten zwar eine unterschiedliche Dropoutrate in den drei von ihnen untersuchten Kursgruppen, sie räumten aber ein, daß die unterschiedliche Länge der Kurse das Teilnahmeverhalten mitbestimmt habe. Die Teilnahme an einem für 10 (und weniger) Abende geplanten Kursprogramm, dessen Inhalt von allgemeinem Interesse war (general interest), erforderte vermutlich weniger Lernenergien als die Teilnahme an einem sich über 20 (und mehr) Abende erstreckenden Kurs, in dem berufliche Kenntnisse vermittelt wurden oder der Überblick über ein Fachgebiet gegeben wurde. Die bisher wenig erfolgreichen Bemühungen, einen Zusammenhang zwischen Teilnahmemotivationen zu Beginn des Kurses und späterem Teilnahmeverhalten aufzuzeigen, lassen vermuten, daß nicht die Art der Motivation für das Teilnahmeverhalten entscheidend ist, sondern die Stärke der wirksamen Motive wie die Intensität der Lern- und Leistungsmotivation überhaupt. Die an früherer Stelle referierten hohen Abbruchquoten der jüngeren Teilnehmer gegenüber den niedrigen der älteren lassen auf eine generell höhere Lern- und Leistungsmotivation der Dableiber schließen, ganz unabhängig davon, mit welcher Motivation sie in den Kurs kommen.

Die von *Broshier* (1972, S.87) durchgeführten Einstellungsmessungen zum Teilnehmerschwund sagen zwar nichts über den direkten Zusammenhang von Teilnahmemotiv und Kursabbruch aus, sie geben aber Aufschluß über die Intensität der Lernmotivationen, mit der Teilnehmer einen Kurs beginnen. Die Versuchspersonen dieser Untersuchung waren zu Beginn des Kurses aufgefordert, anhand einer siebenstufigen Polaritätsskala (23 adjektivische Gegensatzpaare wie z.B. passiv – aktiv, langsam – schnell, diszipliniert – undiszipliniert) ihre Urteile über eine Person abzugeben, die den Kurs erfolgreich abgeschlossen hatte, und über eine andere, die ihn vorzeitig abbrach. *Broshier* nahm an, daß von diesen Urteilen der Versuchspersonen her ihr späteres Teilnahmeverhalten während des Kursverlaufs voraussehbar war (Dropout Prediction Skale).

Je stärker ein Kursteilnehmer das Verbleiben einer Person im Kurs positiv beurteilte, desto eher konnte man von ihm ein konstantes Teilnahmeverhalten erwarten. Je weniger ein Kursteilnehmer von dem erfolgreichen Kursabschluß einer Person positiv beeindruckt war, desto weniger konnte man von ihm ein stetiges Teilnahmeverhalten, sondern eher einen Kursabbruch erwarten. Diese Annahmen hatten sich als richtig erwiesen: Dableiber und Wegbleiber unterschieden sich in der positiven Beurteilung einer Person, die bis zum Schluß im Kurs blieben. Das Verhalten einer Person, die vorzeitig wegblieb, wurde durchweg negativ eingeschätzt: Sie war u.a. „schlecht“, „schwach“, „passiv“,

„langsam“, „wertlos“, „unordentlich“, „undiszipliniert“, „traurig“, „pessimistisch“, „dumm“. In dieser Beurteilung unterschieden sich allerdings Dableiber und Wegbleiber kaum.

Urteilt jemand über den Lernerfolg einer Person, sagt er auch etwas über seine eigene Einstellung zum Lernen aus. Fällt das Urteil sehr positiv aus, so kann angenommen werden, daß dem Betroffenen Lernen wichtig und bedeutsam ist. Diese Einstellung und Bereitschaft zum Lernen bestimmen die Lernmotivationen und das spätere kontinuierliche Teilnahmeverhalten. Fällt das Urteil über den Lernerfolg dagegen nicht besonders positiv aus, scheint der betreffende Person gleich zu Beginn des Kurses ein erfolgreicher Kursabschluß auch nicht so wichtig zu sein, dies läßt auf eine schwache Lernmotivation schließen. Treten Schwierigkeiten während des Kursverlaufs auf, wird ein Kursabbruch bald die Reaktion darauf sein.

6. Kurskritik und Kursabbruch

Die bisher dargestellten Untersuchungen waren überwiegend statistische Erhebungen und korrelationsstatistische Analysen, mit deren Hilfe Vermutungen über die Gründe des Teilnehmerschwundes angestellt wurden. Direkte Befragungen der Teilnehmer über die Beweggründe ihres vorzeitigen Kursabbruchs sind aus forschungsökonomischen Gründen vielfach auf dem Wege von schriftlichen Befragungen durchgeführt worden. Diese Untersuchungen sind für die praktische Volkshochschularbeit wenig ergiebig, weil die befragten Kursteilnehmer zu einem sehr hohen Prozentsatz nicht kursbedingte Gründe – wie z. B. familiäre und berufliche Verhinderungen, Krankheit usw. – für das vorzeitige Ausscheiden angaben (Schick 1968, S.164; Vontobel 1972, S.103; Glynn und Jones 1968, S.144). Viel Kritik am Kursverlauf wurde von den Teilnehmern der Befragungen auch nicht geübt.

Auf dem Wege über Interviews ließen sich die Kursteilnehmer zu mehr Kritik herausfordern (Schroeder 1976, S.100). Analysen von solchen Einzelinterviews bestätigen den vielfach geäußerten Zweifel an den Angaben der Kursteilnehmer, daß allein nicht kursbedingte Gründe verantwortlich für das vorzeitige Ausscheiden gewesen seien. Schärfe und Umfang mancher in den Interviews geäußerten Kritik berechtigten zu der Aussage, daß in vielen Fällen auch enttäuschte Erwartungen über den Kursverlauf mit dazu beitrugen, am Kurs nicht länger teilzunehmen. Interviews hatten darüber hinaus den Vorteil, die Vielschichtigkeit des Teilnahmeverhaltens zu veranschaulichen. Die Hintergründe, die zu der Entscheidung der Teilnehmer führten, an einem Kurs teilzunehmen, zu bleiben oder wieder auszuscheiden, sind oftmals komplex und vielfältig. Sie berührten die Lebenssituation der Teilnehmer, ihre früheren Lernerfahrungen und ihre familiären und außerfamiliären Primärbeziehungen. Die Durchführung ausführlicher Interviews von ausgeschiedenen Kursteilnehmern ist aufwendig. Dieses Forschungsinstrument wurde deshalb wohl auch

in amerikanischen Forschungen wenig angewendet. Die Anzahl der Interviews muß in solchen Untersuchungen notwendigerweise begrenzt sein, und ihre Auswahl kann keine Repräsentanz beanspruchen.

Äußerten sich die befragten Kursteilnehmer zum Kursverlauf, dann übten die weggebliebenen unter ihnen mehr Kritik als diejenigen, die bis zum Schluß blieben. Die Art der Kritik war in beiden Teilnehmergruppen gleich. Unzufriedenen waren sie mit den *Kursanforderungen* und mit den dargebotenen *Kursinhalten*. Beide Kritikpunkte spielten für die Wegbleiber die entscheidende Rolle, die Kursteilnahme aufzugeben zu haben. Im Kurs nicht mitgekommen oder unterfordert gewesen zu sein – beide Möglichkeiten werden gleich häufig genannt –, dafür machten die Teilnehmer weniger den Dozenten verantwortlich als vielmehr die anderen Teilnehmer, die entweder bessere oder geringere Vorkenntnisse als sie selbst gehabt und ihrer Meinung nach das Unterrichtstempo bestimmt hatten. *Kritik an der Heterogenität* des Teilnehmerkreises wurde deshalb auch heftig geübt und der Wunsch nach größerer Kurs-homogenität geäußert. Die Einwände der befragten Teilnehmer gegen die Kursinhalte richteten sich gegen den im Kurs behandelten Stoff, der nicht ihren Erwartungen entsprach. So war z.B. die Klage in den Fremdsprachenkursen, nicht genügend die Alltagssprache zu lernen, eine sich häufig wiederholende Kritik (Schroeder 1976, S.138 ff.; vgl. Clynn und Jones 1968, S.146).

7. Kritik und praktische Konsequenzen

Die bisherigen Forschungen überprüften zu ihrem überwiegenden Teil, ob sich Dableiber und Wegbleiber nach einer Reihe von Merkmalen (z.B. Alter, Schulbildung, Beruf) unterschieden. Die Schwäche dieses Vorgehens liegt darin begründet, daß über die Motive des vorzeitigen Kursabbruchs nur Vermutungen angestellt werden können. Durch die Auswahl der Variablen können nur bestimmte Beweggründe des Ausscheidens aufgezeigt werden. Es empfiehlt sich daher, statistische Erhebungen durch Befragungen der Teilnehmer zu ergänzen. Die Befragungen sollten sich darauf beschränken, die Teilnehmer – trotz aller Schwierigkeiten – zur Kurskritik herauszufordern und sie möglichst detailliert die einzelnen Aspekte des Unterrichtsgeschehens beurteilen und ihre Bedeutung für den vorzeitigen Kursabbruch bestimmen zu lassen. Für organisatorische und pädagogische Arbeit der Volkshochschule sind solche Untersuchungsergebnisse von praktischer Bedeutung. Zukünftige Arbeiten müßten ein genaueres Bild von den Faktoren entwerfen, die jüngere und ältere Teilnehmer zum Lernen herausfordern. Es fragt sich, nimmt ein kontinuierliches Teilnahmeverhalten mit steigendem Alter zu und umgekehrt bei Jüngeren stetig ab? Welche Faktoren in der Berufs- und Lebenssituation der Altersgruppen bestimmten ihre Lern- und Leistungsmotivationen, und welche Maßnahmen können von seiten der Volkshochschulen ergriffen werden, um das Durchhaltevermögen der jüngeren Teilnehmer zu stärken?

Die Kritik der Teilnehmer an den Kursanforderungen, ihre massive Kritik an der Zusammensetzung des Teilnehmerkreises hinsichtlich der Vorkenntnisse läßt darauf schließen, daß größere Kurshomogenität als *ein* Weg angesehen werden kann, die Abbruchzahlen in den Kursen zu verringern. Diese Homogenität müßte vor allem auch in den Anfängerkursen (insbesondere in den Fremdsprachenkursen) erreicht werden, denn hier zeigten sich in den Untersuchungen auffallend hohe Teilnehmerschwundquoten.

Ob Teilnehmer im Kurs bleiben oder ob sie ausscheiden, wird immer – trotz aller organisatorischen und methodischen Verbesserungen des Kursangebots – von ihrer Lernbereitschaft abhängen. Sind Teilnehmer z.B. mehr nur aus Neugierde oder Spontaneität in den Kurs gekommen, dann werden häufig die ersten auftretenden Schwierigkeiten im Kurs zum Anlaß genommen, nicht mehr mitzumachen. Es wäre für die Volkshochschule nützlich, ein Verfahren zu entwickeln, mit dessen Hilfe die Stärke der Teilnahmemotivation zu Beginn des Kurses ermittelt werden könnte (vgl. *Broshiers Dropout Prediction Scale*). Die Kursleiter könnten dann denjenigen Teilnehmern, die aufgrund schwacher Lernmotivation im besonderen Maße zum Kursabbruch neigen, größere Aufmerksamkeit widmen als denjenigen, von denen angenommen werden kann, daß sie aufgrund von starken Leistungsmotivationen auch auftretende Schwierigkeiten im Kurs überwinden und ihn erfolgreich abschließen werden. Gezielte Bemühungen, die Abbruchzahlen in den Kursen zu verringern, werden vermutlich aber immer nur zu Teilerfolgen führen, denn die Ursachen des Teilnehmerschwundes – das zeigten die Untersuchungsergebnisse – sind außerordentlich vielfältig und komplex .

Literatur

- Broshier, R.: Educational Participation and Dropout: A Theoretical Model. In: Adult Education, 23. Jg., 1973, S.255 ff.
- Broshier, R.: The Development and Use of a Dropout Prediction Scale. In: Adult Education, 22. Jg., 1972, S.87 ff.
- Dickinson, G. a. Verner, C.: Attendance Patterns and Dropouts in Adult Night School Classes. In: Adult Education, 19. Jg. 1967, S.24 ff.
- Dittmann, R.: Teilnehmerfluktuation und Teilnehmerschwund, Arbeitspapier der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Nr. 67 – 12.76
- Glynn, D.R. a. Jones, H. A.: Student Wastage. In: Adult Education, 1968, S.138 ff.
- Götte, M.: Volkshochschule in einer Industriegroßstadt. Dortmund 1959
- Knox, A.B. a. Sjoren, D.D.: Achievement and Withdrawal in University Adult Education Classes. In: Adult Education, 15. Jg., 1965, S.74 ff.
- Londoner, C.: Perseverance versus Nonperseverance Patterns among Adult High School Students. In: Adult Education, 22. Jg. 1972, S.179 ff.
- Schalk, H.C.: Die schichtspezifische Verteilung der „Drop-outs“. In: Österreichische Volkshochschule 1974, S.13 ff.

- Schick, H.: Wer besucht die Volkshochschule. In: Angebot und Beteiligung, Stuttgart 1968
- Schroeder, H.: Teilnahme und Teilnehmerschwund als Problem der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1976
- Schulenberg, W.: Bildungsappell und Rollenkonflikt. In: Theorien der Erwachsenenbildung, Hrsg. C. Ritters, Weinheim 1968
- Sainty, G.E.: Prediction Dropout in Adult Education Courses. In: Adult Education, 21. Jg., 1971, S.223 ff.
- Siebert, H.: Teilnehmer mit Volksschulbildung in soziokulturellen Kursen, 1. Fassung eines Forschungsberichts über Lehr- und Lernverhalten in der Erwachsenenbildung, Hannover 1975
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung, Aspekte einer Theorie. Düsseldorf 1972
- Tietgens, H. und Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971
- Verner, C. a. Davis, Jr. G.S.: Completion and Dropouts: A Review of Research. In: Adult Education, 16. Jg., 1964, S.157 ff.
- Vontobel, J.: Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972

Quellenverzeichnis

- Ludwig Kerstiens: Gedanken zur anthropologischen Begründung der Erwachsenenbildung. In: Norbert Kruse/Harald Pfaff: Swer des vergezze der tet mir leide. Festschrift für Siegfried Rother. Bergatreute 1989, S.23-42
- Klaus Ahlheim: Diskursethik in der Erwachsenenbildung – Faszination und Anwendungsprobleme. In: DEAE-Nachrichtendienst 1992, H.2, S.14-18
- Jörg R. Bergmann: Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. In: Wolfgang Bonß/Heinz Hartmann (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S.299-320
- Peter Alheit: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1984, H.13, S.40-54, H.14, S. 31-62
- Erika Schuchardt: Innovative Forschung – Beispiel Biographischer Ansatz. In: Friedrich Edding (Hrsg.): 20 Jahre Bildungsforschung, 20 Jahre Bildungsreform. Bad Heilbrunn 1987, S.138-154
- Gabriele Gloger-Tippelt: Beiträge einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zur Erwachsenenbildung. In: Rolf Arnold/Jochen Kaltschmid (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. u.a. 1986, S.73-95
- Helmut Skowronek: Lernpsychologische Forschung zum Erwachsenenalter. In: Horst Siebert (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, S.286-306
- Gerd Doerry: Zum Anregungspotential sozialpsychologischer Forschungsergebnisse für die Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung. In: Erhard Schlutz/Horst Siebert (Hrsg.): Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Bremen 1986, S.98-114
- Barbara Fülgraff: Neue Forschungsfelder: Beispiel Altersbildung. In: Friedrich Edding (Hrsg.): 20 Jahre Bildungsforschung, 20 Jahre Bildungsreform. Bad Heilbrunn 1987, S.67-77
- Klaus Hurrelmann u.a.: Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1986, H.1, S.91-109
- Ulrich Saxer: Zur Frage nach den Medienwirkungen. In: Rainer Dieterich u.a.: Psychologische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S.39-60
- Hiltrud Schröder: Teilnehmerschwund. In: Horst Siebert (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, S.537-553