

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

5

Vermittlungsprobleme
und Vermittlungsaufgaben

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

STUDIENBIBLIOTHEK FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Band 5

Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben

**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. 5. Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben / zsgest. von Hans Tietgens. – 1993

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 5	11

Im Bereich der wissenschaftlichen Verarbeitung

Martha Friedenthal-Haase

Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft	14
--	----

Kurt R. Müller

Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisations-theoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang	26
---	----

Im Prozeß der Interaktion

Sigrid Nolda

Die ‚Rezeptvermeidungsformel‘ als Dialogvermeidung	51
--	----

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Was kann Supervision der Erwachsenenbildung bieten?	67
---	----

Hans Josef Tymister

Beratung als Interventionsmodell in der Lehr-Lern-Situation	82
---	----

Im Spannungsfeld von Bildungsintentionen und Teilnehmerinteressen

Ursula Apitzsch

Interkulturelle Bildung	94
-------------------------------	----

Helga Foster

Politische Bildung zwischen Tradition und Aktualität	100
--	-----

Monika Oels

Projekte zur Qualifikation in frauenuntypischen Berufen	110
---	-----

Ellen Keifer

Ökologische Bildung und Schlüsselqualifikationen im kaufmännischen Bereich 120

Reinhard Sellnow

Die Förderung ökologischer Verantwortung im Konzept der ‚Ökologischen Denk-Werkstatt‘ 134

Marianne Weinmann

Kommunikation zwischen Text und Leser – Wer war mein Vater? 146

Mit dem Ziel didaktischer Kooperation

Gerd Kadelbach

Didaktische Impulse 159

Frank Glücklich/Gerald Boutez

Integrationsorientierte Arbeitsmarktpolitik – Plädoyer für ein Konzept der Vernetzung arbeitsmarktpolitischer Instrumente 169

Klaus Dornisch

Offener Umgang mit Kunst 183

Ingrid Schöll

Mehr Macht durch Marketing? 189

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 4

Ludwig Kerstiens

Gedanken zur anthropologischen Begründung der Erwachsenenbildung

Klaus Ahlheim

Diskursethik in der Erwachsenenbildung – Faszination und Anwendungsprobleme

Jörg R. Bergmann

Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit

Peter Alheit

Biographieforschung in der Erwachsenenbildung

Erika Schuchardt

Innovative Forschung – Beispiel biographischer Ansatz

Gabriele Gloger-Tippelt

Beiträge einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zur Erwachsenenbildung

Helmuth Skowronek

Lernpsychologische Forschung zum Erwachsenenalter

Gerd Doerry

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

Barbara Fülgraff

Neue Forschungsfelder: Beispiel Altersbildung

Klaus Hurrelmann u.a.

Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung

Ulrich Saxer

Zur Frage der Medienwirkungen

Hiltrud Schröder

Teilnehmerschwund

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 5

Sowohl das Studiengebiet der Erwachsenenbildung als auch das entsprechende Berufsfeld sind von außerordentlicher Komplexität. Das wäre noch nichts Ungewöhnliches für Wissenschaft und Profession, wenn diese Komplexität nicht allzu oft als Diffusität empfunden würde. Wenn noch eine Gemeinsamkeit erkannt wird, dann ist es die Erfahrung, allenthalben vor Anforderungen des Aushandelns zu stehen. Dies gilt schon für die wissenschaftliche Reflexion und erst recht noch bei der unmittelbaren Kommunikation mit Lernenden. Dazwischen ist es nicht anders bei den diversen Planungsaufgaben, sei es bei der internen Angebotsgestaltung, sei es bei ihrer Vertretung nach außen. Mit der folgenden Textsammlung soll auf einige exemplarische Problemsituationen aufmerksam gemacht werden, an denen sich zugleich erkennen läßt, warum das Auseinanderdriften von Theorie und Praxis im Falle der Erwachsenenbildung beklagt wird und worin bei ihr die Relevierungsaufgaben bestehen, vor die pädagogische Berufe gestellt sind.

Aufgaben und Probleme der Vermittlung sind nicht zuletzt in Relation zum Umgang mit Perspektivität zu sehen. Diesen zu kultivieren gehört nach dem Selbstanspruch der Wissenschaften zu ihren Selbstverständlichkeiten, denn es ist immerhin Basis für den Fortgang des Verstehens. Daß die Wissenschaftsdisziplinen untereinander hinter diesem Anspruch um einiges zurückbleiben, ist jedoch die nur allzu häufige Erfahrung. Was dies für eine „anwendungsorientierte Integrationswissenschaft“ bedeutet, darüber findet sich einiges Erhellende in dem gleichsam einen Reflexionshintergrund gebenden ersten Beitrag des vorliegenden Bandes von *Martha Friedenthal-Haase*. Wenn dieser Text gedanklich außerordentlich gedrängt erscheint, so ist dies zum einen durch die Auswahlgesichtspunkte des Exemplarischen und der Kürze bedingt, zum anderen auch problemspezifisch, denn „Interdisziplinarität hat die Konstituierung der Einzeldisziplinen zur Voraussetzung“. In diesem Satz deutet sich das Dilemma einer Erwachsenenbildungswissenschaft an, und es gibt wenig Trost, wenn die Autorin darauf verweisen kann, nicht allein ein deutsches, sondern ein internationales Problem anzusprechen. Es besteht jedenfalls darin, daß „durch eine geringe wechselseitige Kenntnis der Paradigmen aus den Ursprungsdisziplinen der Wissenschaften, durch subjektive Beliebigkeit in Begrifflichkeit und Wahl der Paradigmen, durch Fragmentierung, Spontaneität und gelegentlich Schmalspurigkeit der spezifischen erwachsenenpädagogischen Kenntnisbasis“ die wissenschaftliche Kommunikation behindert wird.

Diese wohl treffend umrissene, aber auch herausfordernde Misere beeinträchtigt sowohl die Verständigung innerhalb der ‚Zunft‘ als auch die Vermittlung von Wissenschaft und Lebenspraxis. Besonders deutlich wird dies, wenn die vergleichsweise großzügige Begriffsverwendung mit einer Selbstüberforderung der Professionellen zusammentrifft, wie es *Kurt R. Müller* darstellt. Ihm geht es um einen gemäßigten Umgang mit „didaktischen Imperativen“ angesichts

der Sozialisationsgebundenheit der Teilnehmenden. Dabei kommt unter neuem Aspekt ein Thema zur Sprache, das schon in allen vorherigen Bänden bemerkbar war: das der Deutungsmuster.

Die Schwierigkeiten beim Verstehen-Wollen des anderen lassen sich nicht übersehen. Sie sind zum einen in der letztlich offen bleibenden Relation von Allgemeinem und Besonderem begründet, zum anderen in der Individualität lernender Erwachsener. Auf den ersten Aspekt macht *Sigrid Nolda* aufmerksam, wenn sie die scheinbaren Paradoxien im Umgang mit dem reflektiert, was meist leichthin als Rezepte bezeichnet wird. Daß der Stellenwert von Handlungsempfehlungen in der Relation zu der Relevierungsfähigkeit der am Lehr-Lern-Prozeß Beteiligten steht, diese Einsicht erscheint zuerst einmal sehr abstrakt, ist aber gleichsam das Ur-Rezept situativen Umgangs. Insofern dabei menschliches Geworden-Sein jeweils eigene Akzente und Nöte wirksam werden läßt, kommt es auch auf seiten der Planenden und Lehrenden zur Verunsicherung. Sie verlangen nach Sensibilisierung für die Motivationshintergründe. Dafür hat sich als ein Modus der Mitarbeiterfortbildung die Supervision bewährt, mit der der hier leicht gekürzte Beitrag von *Elisabeth Fuchs-Brüninghoff* bekannt macht, dessen frühzeitige Kenntnis auch für planende und organisatorische Kontexte hilfreich sein kann. Neben Planen, Moderieren und Unterrichten gehört das Beraten zu den Aufgaben der in der Erwachsenenbildung Tätigen. Der hier aufgenommene Aufriß von *Hans Josef Tymister* macht mit der Eigenart dieses Bereichs des Berufshandelns und den dabei gefragten Kompetenzen bekannt. Danach sind Lernschwierigkeiten nicht einfach hinzunehmen, sondern als Beziehungsprobleme anzusehen. Die Formen des Vermittelns bestimmen sich aber „vom Beratenden her, und zwar von seinem Interesse an Selbstverstehen und Verstehen der eigenen Lebenswelt einschließlich der daran beteiligten Mitmenschen.“

Vermitteln bedeutet ein Sich-Bewegen zwischen Verschiedenem. Dies kann sich zum einen auf Situationen der direkten Interaktion beziehen, wie hier in den zuletzt erörterten Beiträgen. Im Kontext von Lernen und Bildung kann das Vermitteln aber auch das Annähern von Voraussetzungen und Zielen meinen. Dies gilt insbesondere dann, wenn Teilnehmerorientierung nicht mit Nachfrageorientierung gleichgesetzt wird, sondern wenn ein humanistisches Bild vom Menschen die Orientierungszeichen setzt. Sie verlangen dann nicht selten, sich zwischen Teilnehmerinteressen und Bildungsintentionen zu bewegen und gegenüber einer konkretistischen Einstellung die für Bildungsprozesse notwendigen Umwege zu vertreten. Im unmittelbar zwischenmenschlichen Bereich kommt dies bei dem zum Ausdruck, was als interkulturelle Bildung angestrebt wird. Nicht zufällig spricht *Ursula Apitzsch* in ihrem einschlägigen Beitrag von der „doppelten Orientierung“. Das zeitgeschichtlich klassische Beispiel für die didaktische Vermittlungsproblematik aber war in den 70er Jahren die Integration beruflicher und politischer Bildung. Daran wird in der notwendigen Kürze von *Helga Foster* erinnert. Sie macht dann aber auch deutlich, wie der damalige Anspruch in die gegenwärtige Diskussion um die Schlüs-

selqualifikationen übergegangen ist, deren Bedeutung schon im zweiten Band herausgestellt wurde, und warum hier insbesondere Chancen für die Frauenbildung bestehen. Welche Varianten es dafür im Spannungsfeld von Organisation und Initiativen gibt, wird an dem Beitrag von *Monika Oels* deutlich. Ansonsten ist es vor allem der Bedeutungszuwachs ökologischer Bildung, der für die Integrationsziele neue Akzente gesetzt hat. Welche Vermittlungsprobleme dabei zu bearbeiten sind, ist für die Planungsebene von *Ellen Keifer* dargestellt, für das methodenbewußte Vorgehen von *Reinhard Sellnow*. Für beide Fälle ist das hier Entscheidende, daß Ökologie nicht nur als „ein neues Unterrichtsfach“ verstanden wird, sondern als „übergreifendes Betrachtungs- und Denkprinzip“. Aspekte politischer Bildung kommen damit ebenso zur Sprache wie im letzten Beispiel von *Marianne Weinmann*, bei dem sich vitale Teilnehmerbedürfnisse gegenüber Literatur zeigen, die in Widerspruch zu deren Selbstverständnis stehen, und auch gegenüber dem humanistischen Anspruch.

Vermittlungsaufgaben als didaktisches Problem stellen sich begreiflicher Weise auch dann, wenn institutionelle Kooperation angesagt ist. Besonders naheliegend erscheint dies beim Medienverbund. Wenn dazu hier mit dem Aufsatz von *Gerd Kadelbach* auf einen sehr frühen Text zurückgegriffen wird, so deshalb, weil ein Erinnern an das, was ursprünglich intendiert war, bei der gegenwärtigen Tendenz zu einer Vermarktung an der Zeit ist. Mindestens ebenso gravierend ist die Frage, wie zwischen arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten und solchen, die aus der Erwachsenenbildungserfahrung stammen, vermittelt werden kann. Manches mag für Außenstehende an dem dafür ausgewählten Beitrag von *Frank Glücklich/Gerald Boutez* selbstverständlich erscheinen, ist es aber angesichts der Art der Arbeitsmarktpolitik keineswegs. Aus dem Bereich der kulturellen Bildung wurde das Museum als Beispiel für Möglichkeiten institutioneller Kooperation mit fallweiser Arbeitsteilung ausgewählt. Mit dem kleinen Beitrag von *Klaus Dornisch* kann allerdings nur angedeutet werden, welches weite Feld der Zusammenarbeit sich hier auftut.

Auf das jüngste Modewort der Erwachsenenbildungsdiskussion geht der letzte Beitrag des Bandes ein. *Ingrid Schöll* macht deutlich, daß auch mit dem, was mit Marketing heute gemeint ist, ein didaktisches Vermittlungsproblem signalisiert wird und damit die gegenüber der Öffentlichkeit gegebene Anforderung, ein Institutionsprofil vorzuweisen, das unter Qualitätsaspekten ohne wissenschaftliche Fundierung nicht denkbar ist.

Hans Tietgens

Martha Friedenthal-Haase

Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung als einer wissenschaftlichen Disziplin weist im internationalen Vergleich manche Parallelen auf: Der dezidierten akademischen Etablierung seit den sechziger Jahren und der raschen Ausweitung der Einzelforschung in den siebziger Jahren folgt in den achtziger Jahren eine neue Debatte über Selbstverständnis, theoretische Grundlegung und interne Integration des Fachs. Mit einem Bild aus der Geographie könnte man sagen, daß es dabei nun um die Kartierung eines neuen Gebiets geht (Rubenson 1982), wodurch die Erwachsenenbildung sich gegenüber anderen Wissenschaftsdisziplinen, gegenüber der eigenen Fachöffentlichkeit – Wissenschaftlern, praktisch tätigen Erwachsenenbildnern, Studenten – und auch gegenüber der allgemeinen Öffentlichkeit, der Sinn und Wert der jungen Wissenschaft und der von ihr getragenen Ausbildungsgänge nicht ohne weiteres einsichtig sind, darzustellen und in ihrer Zuständigkeit zu rechtfertigen sucht. Die hier vorliegenden Stellungnahmen, zu denen ein bekannter „Kartograph“ der Erwachsenenbildung aufgefordert hat, gehen aus von Beobachtungen Wilhelm Maders über den Entwicklungsstand der Disziplin, wie er seiner Meinung nach im Verhältnis zu ihren sogenannten Bezugsdisziplinen und in der Ausprägung grundlegender fachspezifischer Modellvorstellungen, sog. Paradigmen, zu erkennen ist (Mader 1984). Hier soll es nun darum gehen, in kritischer Ergänzung dazu nicht das der allgemeinen Wissenschaftskonstituierung Analoge, sondern das ihr Differente aufzuzeigen. Hingewiesen werden soll auf einige Besonderheiten der Erwachsenenbildung als einer anwendungsorientierten Wissenschaft vom Menschen, die sie von den Naturwissenschaften unterscheiden, sowie auf ihr eigene Voraussetzungen und Modi für das Verhältnis zu anderen Disziplinen, für das Generieren von Paradigmen und für die Konstituierung einer Fachöffentlichkeit, auch in deren Verhältnis zur allgemeinen Öffentlichkeit, den Laien. Einige Überlegungen, zu denen Maders Ausführungen anregen, seien hier unter den folgenden fünf Aspekten entwickelt: den Aspekten des Multidisziplinären und Nonszientifischen (Abschnitt 1), dem Aspekt der Paradigmenpluralität und der Typen des Paradigmenwechsels (Abschnitt 2), dem fachgeschichtlichen Aspekt der ‚genetischen‘ gegenüber der ‚konstruktiven‘ Akademisierung (Abschnitt 3) und dem Aspekt der Heterogenität der Fachgemeinschaft (Abschnitt 4). Bei der Erörterung dieser Aspekte wird u.a. auf Untersuchungen der Verfasserin zur deutschen Fachgeschichte der Erwachsenenbildung und auf Beispiele aus der aktuellen Fachdebatte auch des englischsprachigen Raumes Bezug genommen¹.

1.

Als wissenschaftliche Disziplin hat die Erwachsenenbildung keine beliebige Freiheit in der Bestimmung ihres Gegenstandes und ihrer Hauptprobleme. Vielmehr sind ihr diese – im Rahmen epochenspezifischer sozialer und anthropologischer Bedingungen – in der Realität mehr oder weniger vorgegeben. Sie konkretisieren sich an den ‚großen‘ Aufgaben des individuellen und des gesellschaftlichen Lebens – seien es Aufgaben von Partnerschaft, Elternschaft und Familie, von Beruf und Arbeit, von existentieller und religiöser Klärung und von Bewältigung der Lebenskrisen, seien es Aufgaben des Staatsbürgers oder des Mitbürgers im nationalen und globalen Sinn oder sei es das Problem, für jeden Menschen auf höchstmöglichem Niveau eine wissensmäßige Grundkompetenz zu erreichen, was in den USA unter dem Begriff ‚cultural literacy‘ unter breiter Anteilnahme des an allgemeinen Bildungsfragen interessierten Publikums zur Zeit wieder lebhaft diskutiert wird (u.a. Hirsch 1988, Adler 1988). Auf diese und andere vergleichbar grundlegende Aufgaben des Erwachsenenalters ist Erwachsenenbildung theoretisch bezogen, wenn ein weiter, die formelle wie die informelle Bildung, die Selbstbildung und die Selbsterziehung einschließender Begriff von der Sache zugrundegelegt wird. Entsprechend vielfältig wie die Erfahrungsbereiche, mit denen sich der erwachsene Mensch lernend und in bewußter Absicht sich bildend und erziehend auseinandersetzt, sind die für die Erwachsenenbildung relevanten praktischen und theoretischen Aspekte. Soweit sich die Erwachsenenbildung den ‚großen Fragen‘ des lebenslangen Bildungsprozesses zuwendet, denen letztlich Fragen der Ethik, Fragen nach dem guten, dem Menschen angemessenen Leben zugrundeliegen, sieht sie sich mit der Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit der realen Phänomene konfrontiert, denen auf der Ebene des theoretischen Zugangs eine vorgegebene Multidisziplinarität des Objektbereichs entspricht. Damit hängt, als eine weitere Besonderheit der Sache, eine Diffusion des Erwachsenenbildungsrelevanten zusammen, die ohne Bedeutungsverlust nicht präzise einzugrenzen ist. Eine andere Besonderheit ergibt sich aus der sowohl sektoralen als auch dimensional Qualität von Erwachsenenbildung: Einerseits entspricht der Erwachsenenbildung ein Sektor des Bildungsbereichs, andererseits durchdringt das tatsächliche Bildungsgeschehen den Alltag als eine Dimension und ist z.T. außerinstitutionell und informell. Der Fachexperte und professionelle Erwachsenenbildner steht hier neben dem für seinen Bildungsprozeß verantwortlichen Individuum als dem Laien und neben der politischen Öffentlichkeit auf den verschiedenen Stufen der Meinungsbildung und Entscheidung. Es ist wohl offensichtlich, daß die hier angedeutete Komplexität in gewissem Grade einer Reduktion bedarf, wenn die Erwachsenenbildung überhaupt übersichtlich, verständlich und verantwortlich und kompetent planbar und gestaltbar sein soll. Es sind diesem durchaus notwendigen Reduktionsvorgang jedoch Grenzen gesetzt, die sich aus der Sache selbst ergeben. Denn eine einseitig wissenschaftsförmige, professionell präzise handhabbare Zurichtung des Gegenstands – ohne Augenmaß und Grenzbewußtsein – könnte dazu führen,

daß die öffentlich interessierenden, allgemein bedeutsamen Fragen der Erwachsenenbildung als wissenschaftlich unlösbar ausgeschieden werden müßten und daß die professionelle Erwachsenenbildung in einem schmalen Sektor für wissenschaftlich kontrollierbare Trivialitäten zuständig würde.

Aus den multidisziplinären Elementen des Phänomens Erwachsenenbildung ergibt sich eine auf reflektierte Interdisziplinarität angelegte Grundsituation gegenüber anderen Disziplinen, wobei Interdisziplinarität allerdings die Konstituierung der Einzeldisziplin zur Voraussetzung hat (Heid 1982). Aus dem Element der Alltäglichkeit und der Werthaltigkeit folgt eine spezifische Kompetenz des Laien. Aus dem allgemeinen Grundrecht auf Bildung und Partizipation ergeben sich sowohl die bildungs- und kulturpolitische Kompetenz der Öffentlichkeit als auch die Verantwortung des Fachmenschen und Professionellen. Die Kriterien für die Beurteilung von Paradigmen müssen auf die Reflexion der Sache selbst und nicht auf das Bestreben, die Position der Disziplin in der akademischen Hackordnung zu verbessern, zurückzuführen sein.

2.

Seitdem es außer einer entsprechenden Praxis auch Äußerungen über Sinn und Berechtigung der Bildung von Erwachsenen gibt, gibt es auch Leitvorstellungen, die als Verstehensmodelle oder, nach Thomas Kuhn, als Paradigmen bezeichnet werden können. Die Gegebenheit paradigmatischer Ansätze ist nicht notwendig an eine bestimmte fortgeschrittene wissenschaftlich-akademische Organisationsform gebunden. Erhellend hat unlängst Hans Küng für die Entwicklung der Theologie – angeregt von Kuhn – eine historische Abfolge und eine moderne Pluralität von Paradigmen herausgearbeitet (Küng 1987, S. 155 ff). Die Pluralität dieser Modelle ergibt sich teils aus der Stufung der Reichweite – Küng unterscheidet danach beispielsweise Makro-, Meso- und Miniparadigmen – und teils aus der Heterogenität der ihnen zugrundeliegenden Werte, Interessen und Bedürfnisse. Auch für die Erwachsenenbildung kann, historisch und aktuell, die Koexistenz mehrerer Verstehensmodelle aufgezeigt werden. Als ein ‚großes‘ Paradigma der Erwachsenenbildung wirkt das neuzeitlich aufklärerische bis in die Zeit der sogenannten Postmoderne weiter. Als Klassiker dieses Paradigmas haben z.B. Kant, Condorcet und Benjamin Franklin ihre eigene Wirkungsgeschichte in der Erwachsenenbildung. Daneben hat das Makroparadigma der Integration – volksculturell, national oder sozial –, mit Fichte, Pestalozzi und Grundtvig als Klassikern, seine Geltung. Für die Gegenwart wird man das pluralistische Modell des lebenslangen Lernens prinzipiell aller Menschen als eines der übergreifenden Paradigmen bezeichnen können (vgl. der Sache nach Pöggeler 1980). Auf einer mittleren Ebene könnten z.B. das religiös bestimmte Modell des nach Vervollkommnung strebenden Menschen, das politische und mitbürgerliche Modell, das ökologische und das feministische Modell, das Modell der Arbeitsmarktorientierung, das Modell der krisenbedingten Bildung u.a.m. eingeordnet werden. Auf der Mikroebene stehen Modelle wie Teilnehmerorientierung, Individualisierung oder das exemplari-

sche Prinzip. Die verschiedenen Paradigmen können sich im Verhältnis von Über- und Unterordnung oder im Verhältnis einer differenzierten Nebenordnung wechselseitig ergänzen. Sie können aber auch divergierend und konkurrierend als Alternativen und Gegenentwürfe neben- und gegeneinanderstehen, so etwa das Modell der marxistischen neben dem der katholischen Arbeiterbildung, das der feministischen neben dem der geschlechtsunspezifischen Bildung. Diese Art von Pluralität entspricht dem Pluralismus einer offenen Gesellschaft. In politisch-weltanschaulich mehr oder weniger geschlossenen Gesellschaften wird solche Pluralität zwar offiziell eingeschränkt oder ganz ausgeschlossen sein, sie wird aber gleichwohl auch dann häufig zur Realisation der Erwachsenenbildung gehören, wenn man außer der offiziellen auch die inoffizielle, die ausgegrenzte und unterdrückte Bildung, etwa im Untergrund und im inneren oder äußeren Exil, mit in das Gesamtverständnis von Bildung einbezieht (Friedenthal-Haase 1991b).

Ein Wechsel der Paradigmen kann nun allgemein entweder dadurch eintreten, daß der Fortschritt der wissenschaftlichen Erkenntnis ein Verstehensmodell als falsch oder untauglich erwiesen hat, oder dadurch, daß neue Werte und Interessenkonfigurationen aus der allgemeinen Öffentlichkeit oder der Berufspraxis in das Bewußtsein der Theoretiker eintreten und bei ihnen die Auffassungsweisen von ihrem Gegenstand verändern. Im zweiten Fall werden ältere Paradigmen dadurch nicht notwendigerweise ungültig. Sie finden lediglich und möglicherweise nur vorübergehend keine Beachtung, können aber bei wechselnden Zeitumständen und epochenspezifischen Stimmungsumschwüngen ‚wiederentdeckt‘ und erneut ‚modern‘ und dann für die Fachgemeinschaft wieder konsensfähig werden. Eine Außenseiter- oder relative Randposition kann ins Zentrum und ehemals zentrale Modelle können in den Hintergrund rücken. Ein Beispiel für solche Wandlungen ist die historisch wechselnde Rezeption des aufklärerischen und des romantischen Paradigmas (vgl. dazu der Sache nach Tietgens 1969) oder der Wechsel zwischen ‚klassischem‘ und ‚romantischem‘ Curriculum (Jarvis 1984). Ein weiteres Beispiel bietet die Rezeptionsgeschichte des mitbürgerlichen Paradigmas (vgl. dazu der Sache nach Röhrig 1983). Der Paradigmenwechsel, der auch in anderen Disziplinen nicht allein rationalen Kriterien folgt – handelt es sich doch bei solchen Paradigmen um „tiefverwurzelte, alles beeinflussende, oft bewußte und oft unbewußte Grundannahmen“ (Küng 1987, S. 156) –, wird in der Erwachsenenbildung stärker aus allgemeinen geistigen Zeitströmungen und den Ideen sozialer und kulturkritischer Bewegungen motiviert als aus der wissenschaftsimmanenten intra- oder interdisziplinären Eigendynamik, wie es in jüngster Zeit zum Beispiel die Akzeptanz des ökologischen und des feministischen Paradigmas zeigt.

Noch anregender für die Generierung von Paradigmen und ihren in manchem scheinbar beliebigen ‚bunten‘ Wechsel als das multi- und interdisziplinäre Spannungsfeld der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung erweist sich die relative Offenheit der eigenen Fachgrenzen, zum einen die zwischen dem

Praxisbereich und dem allgemeinen Publikum, zum anderen die zwischen Praxis- und Wissenschaftsbereich. Die Erwachsenenbildung als eine induktive, mit Werten und Normen und mit diffuser sozialer Praxis befaßte Disziplin oder Subdisziplin hat sich des Umgangs mit ihren Paradigmen ferner auch historisch-kritisch zu vergewissern, um gegenüber dem assimilatorischen Sog entwickelterer Disziplinen und ihrer Begrifflichkeit und gegenüber der Dynamik der gesellschaftlichen Kräfte eine prüfende Distanz wahren zu können. Zu den spezifischen Aufgaben ihrer Theoriekonstitution gehört die der Integration pluraler Ansätze bei Wahrung interdisziplinärer Weite einerseits und systematischer Kohärenz andererseits – eine Aufgabe, die sie mit anderen Wissenschaften, die zu verschiedenen Zeiten aus der praktischen Philosophie entlassen worden sind, wie die Politikwissenschaft und die Erziehungswissenschaft insgesamt, teilt (vgl. auch Husén 1985).

3.

Das Verhältnis der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zu anderen Wissenschaftsdisziplinen kann synchron, wie von Wilhelm Mader, oder diachron betrachtet werden. Die synchrone Betrachtung zeigt die mehr oder weniger defiziente Wissenschaft von der Erwachsenenbildung im Verhältnis zu ihren Bezugswissenschaften, nachdem sie durch einen bildungs- und wissenschaftspolitischen konstruktiven Akt an den Universitäten etabliert worden ist. Die Möglichkeit einer gesteigerten Eigenständigkeit und Außenwirkung auf die Bezugswissenschaften wird dabei vorausgesetzt und ist wünschenswertes Ziel. Diachron betrachtet man die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung (ebenfals in ihrem mehr oder weniger defizienten Zustand) genetisch mit dem Wissen, daß sie von bestimmten älteren, fortgeschrittener konstituierten Wissenschaften vorbereitet und in einer bestimmten wissenschafts- und sozialgeschichtlichen Phase aus sich entlassen worden ist. Die Beschäftigung traditioneller Wissenschaften, u.a. der Rechts- und Staatswissenschaften, der Philosophie und Theologie, der Pädagogik und der Soziologie, mit Gegenständen und Problemen aus dem Praxisfeld der Erwachsenenbildung hat, vermehrt seit dem Beginn dieses Jahrhunderts und gesteigert in den Jahren der Weimarer Republik, zur Konstituierung von Erwachsenenbildungstheorie in diesen ‚Ursprungsdisziplinen‘ und zu einer Phase ‚genetisch‘ bedingter Akademisierung geführt (Friedenthal-Haase 1991a), die von der späteren ‚konstruktiven‘ Etablierung des Fachs (mit Lehrstühlen, Studiengängen, Prüfungsordnungen) der sechziger und siebziger Jahre zu unterscheiden ist.

Der historisch ältere Typus der Konstituierung von Erwachsenenbildungstheorie innerhalb der Ursprungsdisziplinen oder in engem Zusammenhang mit ihnen stellt ein spezifisches Modell dar, das gekennzeichnet ist u.a. durch eine enge Theorie-Praxis-Verbindung (zumeist in Form der Personalunion von Wissenschaftler und praktischem Erwachsenenbildner), durch ein gleichsam ‚natürliches‘ Verhältnis zur Realität der Sache (wie es sich in allgemeinverständlicher Sprache und klarer, wenn man will ‚schlichter‘ Gedankenführung aus-

drückt) und durch die sichtlich ungezwungene Präsenz der Empirie. Zu den Vertretern dieser Form der genetischen Theoriekonstituierung gehören u.a. Leopold v. Wiese, ausgehend von der Beziehungssoziologie, Wilhelm Flitner, ausgehend von der Pädagogik, Hermann Heller, ausgehend von der Staatswissenschaft und frühen Politikwissenschaft, und Paul Honigsheim, ausgehend von der historischen Kulturosoziologie – alle mit umfassenden und teils im Hauptberuf erworbenen praktischen Erfahrungen im Gebiet der Erwachsenenbildung und alle auch bereits mit akademischer Lehre über Fragen der Erwachsenenbildung befaßt.

Das im Sinne unseres Themas Bemerkenswerte an diesem fachgeschichtlich frühen Typus der Akademisierung liegt nicht nur in der Eigenart der Verknüpfung von Theorie und Praxis, sondern auch in der Relation von Inhalt (aus den jeweiligen Ursprungsdisziplinen) und formalem und prozessuellem Aspekt (aus dem Praxis- bzw. Theorie-Praxisfeld der Erwachsenenbildung), die nicht als ‚additiv‘, sondern als ‚anwendungsorientiert integrativ‘ zu bezeichnen ist. Durch Bindung der spezifisch erwachsenenpädagogischen Reflexion an Bildungsziele und -inhalte wurde das Problem eines soziologischen oder psychologischen Reduktionismus vermieden, wie er z.Zt. in der englischsprachigen aktuellen Fachdebatte verschiedentlich scharf kritisiert wird, in der das Problem des ‚Inhalts‘ auch mit Blick auf das ‚Andragogy‘-Konzept von Malcolm S. Knowles (Merriam 1987, S. 190 f; Jarvis 1984, S. 36 f) als eines der ungelösten Probleme der Erwachsenenbildungswissenschaft bezeichnet wird (u.a. z.B. Welton 1984, S. 54, 57; Paterson 1987, S. 89). Es bietet sich aktuell und aus der Phase der früheren, vordisziplinären Theorieentwicklung ein Potential an fachlich relevanten Verstehensmodellen aus anderen Disziplinen, die unter einem genetischen Aspekt auch als Ursprungsdisziplinen zu bezeichnen sind. Will die neue Disziplin oder Subdisziplin sich ihrer geistigen Tradition vergewissern, so ist dieses Theoriepotential umfassender als bisher kritisch anzueignen. Dabei wäre die von Mader entwickelte und von Tietgens unterstrichene Frage nach den paradigmatischen Ansätzen von Disziplinen und Fachgebieten in ihrem Wechselverhältnis zueinander ein Untersuchungskriterium, das über spezifische Konstellationen der Theoriebildung in der Erwachsenenbildung Aufschluß verspricht. Es wären z.B. nicht nur die Texte der bekannten ‚Klassiker‘ der Erwachsenenbildung auf implizite und explizite Modelle von Interdisziplinarität zu befragen, sondern für die Erwachsenenbildung auch neue Klassiker aus den Ursprungsdisziplinen zu entdecken, wie auch der Zugang zu implizit pädagogischen Vorstellungen aus Gebieten wie Medizin, Theologie oder Rechtswissenschaft erst noch zu erschließen wäre. Man kann, wie es Mader tut, in der Anregungswirkung einer Disziplin nach außen eines der Kriterien fortgeschrittener Entwicklung sehen. Dies gilt für die Erwachsenenbildung auch insoweit, als sie einzelwissenschaftliche Disziplin neben anderen einzelwissenschaftlichen Disziplinen ist. In den ‚Kinder- und Jugendjahren‘ ihrer disziplinären Konstituierung mußte es ihr Bestreben sein, sich dem Modell der fortgeschritteneren Disziplinen so weit wie mög-

lich anzugleichen. Inzwischen ist die junge Disziplin ‚mündig‘ und annähernd erwachsen geworden. Sie bedarf verständlicherweise noch immer besonderer Anstrengungen der ‚Selbstdisziplinierung‘, denn die im englischsprachigen Fachkreis geäußerte Kritik an der ‚undisziplinierten Disziplin‘² trifft wohl auch manche Erscheinung des Fachs hierzulande. Gleichwohl wird man sagen können, daß der immerhin erreichte Stand der Konsolidierung es erlaubt, ergänzend zur Pflege der allgemein üblichen wissenschaftlichen Leistungen und Verfahren nun auch die Spezifika von Erwachsenenbildung, die sie von manchen anderen Disziplinen unterscheiden, in das Selbstbild unserer Disziplin mit positiver Wertung aufzunehmen: den engen Bezug zur Praxis, das nonscientifische Moment, die Orientierung am Laien und an der Öffentlichkeit, die pluralistische Wert- und die multidisziplinäre Sachstruktur sowie die Notwendigkeit einer interdisziplinären Perspektive³.

Daraus folgt die Anerkennung eines zumindest partiell und ergänzend andersartigen Theorietypus, als er in Disziplinen, die am Modell der exakten Wissenschaften ausgerichtet sind, üblich ist. In der Erwachsenenbildung wird das Schwergewicht der Theoriebildung nicht auf einer hochabstrakten, originären und relativ esoterischen Theoriebildung liegen können. Es ist zu befürchten, daß die Erwachsenenbildung, wenn sie sich zu weit von dem konkreten Phänomen entfernen sollte, mehr oder weniger häufig Verstiegenheiten ohne Anregungs- und Erklärungswert für die Praxis oder weitere Bezugskreise, die Bezugsdisziplinen eingeschlossen, erzeugen könnte, ja daß sie sogar innerhalb der Disziplin selbst nur noch kleine, gleich sozialisierte Zirkel zu erreichen vermöchte.

Der ihrer Besonderheit besser entsprechende Theorietyp wird dagegen auch Leistungen nach den Kategorien des Verknüpfens und Vermittelns, des Vereinfachens und ‚Übersetzens‘ einzuschließen und den ‚Grenzübergängen‘ zwischen den Fachkulturen und den innovativen Mischkonstruktionen besondere Aufmerksamkeit zu widmen haben. Für diesen Theorietyp wäre die Pflege einer klaren Sprache und Begrifflichkeit erwünscht, wozu gehört, daß Fachtermini, sorgfältig definiert und in der ganzen Disziplin kohärent gebraucht, auf das Notwendige beschränkt bleiben und ein Stil angestrebt wird, der auf dem erreichbar höchsten sprachlichen und gedanklichen Niveau für möglichst viele Menschen innerhalb und außerhalb der Universitäten verständlich und ansprechend ist. Bei der Überlegung, welche Standards sich die Fachgemeinschaft der Erwachsenenbildung jetzt und künftig zumuten könnte⁴, ist besonders zu berücksichtigen, daß in unserer erneut problematisch gewordenen wissenschaftsbestimmten Zivilisation die Erwachsenenbildung mehr noch als andere Disziplinen die Verständigung zwischen Wissenschaft und Laienwelt in das Zentrum ihrer disziplinären Ziele aufzunehmen hat.

4.

Eine wissenschaftliche Fachgemeinschaft umfaßt die Personen, die als Träger eines Fachgebiets, einer Disziplin oder Subdisziplin über relevante Ge-

genstände nach bestimmten anerkannten Verfahren arbeiten und grundsätzlich miteinander in Fachkommunikation stehen. Zugehörigkeit verschafft allein das Kriterium relevanter wissenschaftlicher Arbeit, ohne Ansehen von Amt und Würden, Lebensalter, Weltanschauung, Geschlecht, Nation und Kultur. Der Idee nach ist die Fachgemeinschaft egalitär und global. Bei aller möglichen Heterogenität der Personen gewinnt sie eine homogene Identität durch die Einheit des Gegenstands sowie der Ziele, Verfahren, Paradigmen und Standards und durch die Kenntnis und Anerkennung einer gemeinsamen Tradition. Diese Merkmale gelten prinzipiell auch für die wissenschaftliche Fachgemeinschaft der Erwachsenenbildung. Empirisch gibt es aber einige Modifikationen, die für unser Interesse am Verhältnis zu den Bezugswissenschaften von Belang sind. Im Vergleich zu anderen Fachgemeinschaften zeigt die Gruppe der über Probleme der Erwachsenenbildung wissenschaftlich Arbeitenden ein gesteigertes Maß an Heterogenität. Als Hauptmomente dieser Heterogenität seien hier die Multidisziplinarität als Verschiedenartigkeit in der Vorbildung der Wissenschaftler, die Art des Praxisbezugs und ihrer jeweiligen persönlichen Theorie-Praxisverbindung und ihre kulturelle und nationale Diversifikation genannt.

Der bereits oben behandelten Multidisziplinarität der Sachstruktur von Erwachsenenbildung entspricht auf der Ebene des Personals auch eine Vielfalt von Ausbildungsgängen, fachdisziplinären Prägungen und wissenschaftsrelevanten Sozialisationstypen. Neben den Erwachsenenbildungswissenschaftlern, die sich im Rahmen der Erziehungswissenschaft frühzeitig für Erwachsenenbildung als Subdisziplin entschieden und qualifiziert haben, stehen voll ausgebildete Wissenschaftler aus Bezugsdisziplinen – Philosophen, Theologen, Psychologen, Politologen, Bibliotheks- und Kommunikationswissenschaftler u.a.m. –, die sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten, jedenfalls aber erst in einem bereits fortgeschrittenen Stadium ihrer wissenschaftlichen Sozialisation, dem Gebiet der Erwachsenenbildung zugewandt haben. Auch in der Art ihres Praxisbezugs unterscheiden sich die Angehörigen der Fachgemeinschaft der Erwachsenenbildung erheblich: Neben denjenigen wissenschaftlich Arbeitenden, die im Hauptberuf in der pädagogischen Praxis in verschiedenen Funktionen tätig sind, gibt es die Gruppe der hauptberuflichen Wissenschaftler, die aus dem weiten Praxisfeld erwachsenpädagogisch relevanter Berufe in den institutionellen Bereich der Wissenschaft übergetreten sind. Auf der Seite der Wissenschaftler gibt es zudem auch verschiedene Formen, ihre praktische Anschauung und Erfahrung in die Berufsrolle aktuell einzubauen, sei es in der Form berufs begleitender, intermittierender oder sporadischer Nebentätigkeit oder der fachlichen Fortbildung für die Praxis. Es spricht manches dafür, daß diese Heterogenität unterschiedliche Typen und Grade von berufspraktischer versus akademischer Sozialisation impliziert und für die Art der Richtung der Forschung in der Disziplin entscheidend ist (vgl. auch Courtney 1986, S. 161).

Schließlich erweist sich in einer anwendungsbezogenen Disziplin kulturelle und nationale Diversifikation als besonders wirkungsvoll. Während die reine

Wissenschaft nach Allgemeingültigkeit strebt, ist die Theorie der Erwachsenenbildung als die einer anwendungsbezogenen Wissenschaft von historischen, nationalen, regionalen, lokalen und kulturellen Variablen geprägt. Trotz frühzeitiger Bemühung der Erwachsenenbildner um internationale Begegnung und fachliche Zusammenarbeit (vgl. Knoll/Künzel 1981) spielen auch heute noch Länder- und Sprachengrenzen für die wissenschaftliche Entwicklung der Disziplin insgesamt eine erhebliche Rolle. Nur zu einem geringen Teil wird der fachspezifische Forschungsstand des Auslands zur Kenntnis genommen und ausgewertet, was sich nicht nur über die deutsche Fachentwicklung, sondern beispielsweise auch über die amerikanischen sagen läßt⁵.

Allein aus diesen hier nur angedeuteten Typen von Heterogenität ergeben sich gravierende Schwierigkeiten für die Konsolidierung der Disziplin. Die wissenschaftliche Kommunikation wird z.B. durch geringe wechselseitige Kenntnis der Paradigmen aus den Ursprungsdisziplinen der Wissenschaftler, durch subjektive Beliebigkeit in Begrifflichkeit und Wahl von Paradigmen, durch Fragmentierung, Spontaneität und gelegentliche Schmalspurigkeit der spezifisch erwachsenenpädagogischen Kenntnisbasis (historisch, wie es in der amerikanischen Theoriedebatte regelmäßig beklagt wird – vgl. Rachal 1986 –, und systematisch) u.a.m. behindert. Im Sinne einer ‚normalen‘ und übersichtlichen Entwicklung der Disziplin könnte es naheliegen, die ‚Grenzen zu schließen‘ und mit dem Ideal der Monokultur Erwachsenenbildung die Kräfte der Homogenisierung entschieden zu fördern. Wenn es sich jedoch so verhält, daß Interdisziplinarität vor allem von Personen getragen wird, die entweder am Rande einer Fachkultur stehen oder mehr als nur einer Fachkultur ausgesetzt gewesen sind, dann wird man im Interesse der Entwicklung der interdisziplinären Perspektive der Erwachsenenbildung weiterhin auch Personen aufzunehmen haben, deren wissenschaftliche Erstsozialisation in einer anderen Disziplin lag⁶. Außerdem wird das Interesse an einer basisnahen und bedürfnisorientierten Bildung der Diversifikation durch praktische und lokale Prägung Raum zu geben haben.

Es sind also sachimmanente Gegebenheiten der Erwachsenenbildung, die, unter dem Wert der Realitätsnähe, dazu nötigen, diese Heterogenität in einem mehr oder weniger hohen Grade anzuerkennen. Eine Lösung im Sinne der um der Sache willen erwünschten stringenten Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung liegt auf eben dem Wege, den die in der Disziplin Engagierten bereits beschritten haben: dem Weg der Steigerung wirkungsvoller Kommunikation und Kooperation in der Fachgemeinschaft durch Kodifizierung der Wissensbestände in Handbüchern, durch Pflege der Fachzeitschriften im nationalen und übernationalen Zusammenhang, durch Konferenzen und durch Forschungsprojekte, die einen Fortschritt in der Verknüpfung und Tiefendimensionierung anstreben, und nicht zuletzt auch durch neue Formen des Fachdiskurses wie z.B. auch den hier initiierten. Um im Bilde zu bleiben, nicht um die Aufhebung der Multikulturalität der Einwanderergesellschaft kann es gehen, sondern um die Förderung des Prinzips und der Realität von Interkultu-

ralität in einer relativ offenen Fachgemeinschaft. Nicht der zentralistische und monokulturelle (vgl. dazu Nordhaug 1987) ‚Einheitsstaat Erwachsenenbildung‘, sondern eine multikulturelle pluralistische Weltgemeinschaft kann im Zuge der Globalisierung Aussicht auf den Konsens der Fachgemeinschaft insgesamt haben.

Anmerkungen

- 1 Erste Möglichkeiten der Orientierung über diese Fachdiskussion bieten die Fachzeitschriften, z.B. „Adult Education Quarterly“ und „Studies in the Education of Adults“, sodann verschiedene Bände der von P. Jarvis herausgegebenen Reihe „Theory and Practice of Adult Education in North America“, wobei der von St. Brookfield dort 1988 herausgebrachte Sammelband einen breiten Überblick ermöglicht (Brookfield 1988), sowie verschiedene Bände der vom selben Herausgeber betreuten Reihe „International Perspectives on Adult and Continuing Education“.
- 2 Unter Verwendung freundlich scherzhafter Metaphorik erörtern D. B. Plecas und Th. J. Sork (University of British Columbia, Kanada) Diagnose und Therapie einer ‚undisciplined discipline‘, die an vier Krankheiten leide: 1) Gogymania (etwa: die Manie des Disziplinbildens), definiert als „uncontrollable urge to make much ado about nearly nothing“; im fortgeschrittenen Stadium des Leidens bestehe die Tendenz, jede neu entdeckte Beziehung zwischen zwei Variablen zum Ausgangspunkt einer neuen Subdisziplin zu nehmen; 2) Mapomania (die Manie, bestehende ‚Landkarten‘ durch neue zu ersetzen), die sich unter anderem an der Weigerung zeigt, „to work with an existing paradigm“ und an der „insistence that new paradigms are needed“; 3) und 4) Definomania und Lexikophilia, für die typisch sei, „to re-define what has already been defined“ und „an irrational desire to embrace new terminology“ (Plecas/Sork 1986).
- 3 Die interdisziplinäre Perspektive der Erwachsenenbildung ist im Prinzip im Fach anerkannt, wird aber unterschiedlich gewertet und gewichtet (vgl. z.B. Senzky 1981, S. 178).
- 4 Leitlinien für das wissenschaftliche Studium der Erwachsenenbildung sind im Jahre 1986 von der Kommission der Hochschullehrer des Faches in den USA verabschiedet und z.B. 1988 erneut veröffentlicht worden (Commission of Professors ... 1988). Darin werden auch die Kriterien für die Bewertung wissenschaftlicher Leistung, wie sie an amerikanischen Universitäten allgemein üblich sind, übernommen (S. 241: Veröffentlichungen, Mitarbeit bei wissenschaftlichen Tagungen, Teilnahme am Wissenschaftleraustausch, „service to the field“ und Erfolg und Anerkennung der Absolventen, wobei die letzten beiden Punkte auch wissenschaftsbezogene praktische Tätigkeit miteinschließen).
- 5 So die Verf. im übrigen bereits in ihrer Rezension des von E. Schmitz und H. Tietgens herausgegebenen Bandes Erwachsenenbildung (Friedenthal-Haase 1988). Bezüglich der Fachentwicklung in den USA vgl. Rubenson 1982.
- 6 J. G. Gaff und R. C. Wilson kommen in einer breit angelegten empirischen Untersuchung über akademische Fachkulturen und die Möglichkeit von Interdisziplinarität zu folgendem Ergebnis: „As a result, most interdisciplinary efforts must be staffed by ‚cultural outcasts‘, faculty who have resisted narrow cultural conditioning or have been exposed to more than one culture“. Die Autoren empfehlen ausdrücklich die Förderung und positive Beachtung der in diesem fachlichen Sinne interkulturell dispo-

nierten Wissenschaftler: „Such persons are not easy to locate, and innovators should give a high priority to searching them out“ (Gaff/Wilson 1971, Mayville 1978).

Literatur

- Adler, M.J.: Reforming education. The opening of the American mind. New York 1988
- Brookfield, S. (Hrsg.): Training education of adults. The theory and practice of graduate adult education. London, New York 1988
- Commission of Professors of Adult Education (Hrsg.): Standards for graduate programmes in adult education. In: Brookfield 1988, S. 234–241
- Courtney, S.: On derivation of the research question. In: Adult Education Quarterly 1986, Vol. 1986, S. 160–165
- Friedenthal-Haase, M.: Rezension von E. Schmitz/H. Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11), in: Zeitschrift für Pädagogik 1988, H. 5, S. 709–715
- Friedenthal-Haase, M.: Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln. Frankfurt/M. u.a. 1991a. = Studien zur Bildungsreform. 18
- Friedenthal-Haase, M.: Erwachsenenbildung in politischen Grenzsituationen: Krieg, Exil, Umbruch. In: dies. u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heilbrunn 1991b
- Gaff, J.G./Wilson, R.C.: Faculty cultures and interdisciplinary studies. In: Journal of Higher Education 1971, S. 186–201
- Heid, H.: Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung. In: Lenzen/Mollenhauer 1982, S. 177–190
- Hirsch, E.D.: Cultural literacy: What every American needs to know. New York 1988
- Husèn, T.: Research paradigms in education. In: Husèn/Postlethwaite 1985, S. 4335–4338
- Husèn, T./Postlethwaite, T.N. (Hrsg.): The international encyclopedia of education, Band 7. Oxford u.a. 1985
- Jarvis, P.: Andragogy – a sign of the times. In: Studies in the Education of Adults 1984, Vol. 16, S. 32–38
- Knoll, J.H./Künzel, K.: Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart. Braunschweig 1981
- Küng, H.: Theologie im Aufbruch. Eine ökumenische Grundlegung. München, Zürich 1987
- Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1982. = Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1
- Mader, W.: Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In: Schmitz/Tietgens 1984, S. 43–58
- Mayville, W.V.: Interdisciplinarity: The mutable paradigm. In: Higher Education Research Report 1978, Nr. 9
- Merriam, S.B.: Adult learning and theory building. A review. In: Adult Education Quarterly 1987, H. 4, S. 187–198
- Nordhaug, O.: Adult education and social science. A theoretical framework. In: Adult Education Quarterly 1987, H. 1, S. 1–13

-
- Olbrich, J. (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart u.a. 1980
- Paterson, R.W.K.: Rezension von: Long, H.B. u.a.: Philosophical and other views on life-long learning. In: International Journal of Lifelong Education 1987, H. 1, S. 88–89
- Plecas, D.B./Sork, T.: Adult education: curing the ills of an undisciplined discipline. In: Adult Education Quarterly 1986, Vol. 37, S. 48–62
- Pöggeler, F.: Gesellschaftstheoretische Legitimation der pluralen Struktur demokratischer Erwachsenenbildung. In: Olbrich 1980, S. 87–112
- Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart u.a. 1981. = Handbuch der Erwachsenenbildung, Band 8
- Rachal, J.: Assessing adult education research questions. Some preliminary criteria. In: Adult Education Quarterly 1986, H. 3, S. 157–165
- Röhrig, P.: 37 Jahre nach der „Stunde Null“. Thesen zur Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1983, H. 2, S. 139–149
- Rubenson, K.: Adult education research: In quest of a map of the territory. In: Adult Education 1982, H. 2, S. 57–74
- Schmitz, E./Tietgens, H.: Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984. = Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11
- Senzky, K.: Erwachsenenpädagogische Theoriebildung – Resümee der Entwicklung seit 1945. In: Pöggeler/Wolterhoff 1981, S. 142–160
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen 1969
- Tietgens, H.: Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987
- Welton, M.: Vivisectioning the nightingale. Reflexions on adult education as an object of study. In: Studies in the Education of Adults 1987, H. 1, S. 46–68

Kurt R. Müller

Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungs- praktischen Zusammenhang

Das in Sozialisationsprozessen Erworbene stellt für die Menschen keine schicksalhafte, unwiderrufliche Festlegung dar. Menschen sind aufklärbar und zur Selbstaufklärung fähig (Enno Schmitz).

1. Zugänge

Didaktisches Denken in der Erwachsenenbildung ist in den letzten Jahren zweifellos in Bewegung, wenn nicht gar in Unordnung geraten. Viele „bewährte“ didaktische Grundlagen für die Planung und Durchführung von Kursen und Seminaren sind immer neuen legitimatorischen Anstrengungen zum Opfer gefallen. Die didaktische Szene macht den Eindruck des Atemlosen, wenn man sich die Fülle an „orientierenden Konzepten“, an richtungsweisenden Prinzipien vergegenwärtigt, die in den letzten Jahren nach oben geschwemmt wurden: Erfahrungs-, Situations-, Prozeß-, Kommunikations-, Praxis-, Zielgruppen- und Adressaten-, Subjekt-, Person-, Partizipations-, Alltags-, Arbeits-, Gruppen-, Institutions-, Sach-, Inhalts-, Problem-, Lebenswelt- und Teilnehmerorientierung lauten die Schlagworte. Nicht selten werden solche Leitideen als didaktische Gegensätze formuliert, z.B. Wissenschaftsorientierung oder Lebensweltorientierung. Damit wird ausgesagt, daß bei den jeweiligen didaktischen Festlegungen stets eine besondere Kursrealität gewünscht wird. Eine Kursrealität, die den hinter diesen Prinzipien stehenden umfassenden *Bildungsvorstellungen* der Konzeptersteller entspricht. Somit muß man diese Prinzipien als schlagwortartige Zusammenfassungen einer ganzen Fülle an didaktischen Detailfragen verstehen (vgl. z.B. Müller, 1982, 64 ff.).

Auffallend ist nun, daß nach meiner Einschätzung eine vertiefte, die Praktikabilität der Konzepte prüfende Diskussion unter Konzepterstellern und „Konzeptbenutzern“ kaum geführt wird. Eher werden diese didaktischen Rahmenüberlegungen auf einer allgemeinen Ebene immer differenzierter legitimiert, als daß man sich der Mühe unterzieht, den vielen Folgeproblemen mit Sorgfalt nachzugehen und nach Wegen des Wirksamwerdens der Konzepte in der Bildungspraxis zu suchen¹: Legitimationsdebatte statt Anwendungsdebatte.

Ein Beispiel für diesen brüchigen Zusammenhang zwischen didaktischer Theorie und der Kurspraxis in der Erwachsenenbildung ist z.B. die in vielen der oben benannten Konzepte aufgestellte Forderung nach Mitbeteiligung der Kursteil-

nehmer an den didaktischen Entscheidungen, die im Kursverlauf zu treffen sind. Auf der bildungstheoretischen Ebene läßt sich solch eine für viele Kursleiter sicher zustimmungsfähige Forderung leicht erheben, sie jedoch vor Ort, d.h. im Kurs über didaktisches Handeln einzulösen ist für viele Kursleiter sicher ein unlösbares Problem (vgl. dazu z.B. Siebert, 1983, 109 ff.; sowie Müller, 1983, 56 ff.). Dies nicht zuletzt *auch* deshalb, weil die Auseinandersetzung mit den Folgeproblemen solch einer didaktischen Handlungsmaxime weitgehend unterbleibt.

An diesem Punkt setzt meine eigene Auseinandersetzung mit dem Thema an. Mir geht es im folgenden besonders um die Frage, in welcher Weise die didaktischen Handlungsanweisungen: „Kursleiter, handle lebenswelt- bzw. teilnehmerorientiert!“ – *unter dem Einfluß sozialisationstheoretischer Überlegungen* brüchig werden. Positiv ausgedrückt heißt dies, daß mich die Realisierungschancen beider Konzepte in der Praxis der Erwachsenenbildung unter dem Eindruck sozialisationstheoretischer Einsichten interessieren.

Diese Diskussion führe ich für das Prinzip „Teilnehmerorientierung“ auf einer theoretisch-grundsätzlichen Ebene; für das Prinzip „Lebensweltbezug“ auf der Grundlage von Erfahrungen und Erkenntnissen, die ich seit mehreren Jahren als Leiter von Elterngesprächskreisen an Volkshochschulen gemacht und gewonnen habe.

2. Festlegungen: „Teilnehmerorientierung“ und „Lebensweltbezug“ als didaktische Imperative

2.1 „Teilnehmerorientierung“ als Mitbeteiligungsangebot

Der Begriff „Teilnehmerorientierung“ in der Bildungstheorie der Erwachsenenbildung zeigt gegenwärtig eine fast unübersehbare Vielfalt. Er läuft damit Gefahr, zur didaktischen Leerformel zu werden, weil er nicht mehr scharf zwischen tatsächlich unterschiedlichen Bildungspraktiken trennt. Schon aus diesem Grunde ist es notwendig, dem dieser Abhandlung zugrunde gelegten Verständnis von „Teilnehmerorientierung“ durch einige Festlegungen klare Umrisse zu geben.

Für mich erscheint im Zusammenhang mit der hier angestrebten sozialisationstheoretischen Einbindung der didaktischen Leitideen der aufregende Kern des Planungs- und Handlungsprinzips „Teilnehmerorientierung“ zu sein, mit den Teilnehmern in ein Gespräch über didaktische Entscheidungen zu kommen. Der Zweck ist dabei, sie an der Gestaltung der Bildungsprozesse zu beteiligen und ihnen für deren Gelingen einen Teil Verantwortung zu übertragen. In dieser Form wird das Prinzip „Teilnehmerorientierung“ zu einem Erwartungsbündel von Kursleitern an Teilnehmer, das von den Teilnehmern die Übernahme bestimmter Rollen, Aufgaben, Funktionen in didaktischen Entscheidungsprozessen verlangt. Sie müssen, allgemein gesehen, fähig und bereit

sein, die ihnen angebotenen Mitbeteiligungsmöglichkeiten anzunehmen und umzusetzen. Im einzelnen heißt dies unter anderem: Mitwirkung an der Entwicklung didaktischer Alternativen (z.B. verschiedene Lernmethoden, verschiedene Kursthemen), Entwicklung von Entscheidungskriterien zur Beurteilung der Alternativen im Hinblick auf deren didaktische Sinn- und Zweckhaftigkeit, Berücksichtigung der personalen, sozialen und materiellen Umwelt, unter der diese Alternativen realisiert werden sollen (Kurssituation), Mitwirkung an der Festlegung von Regeln für die Entscheidungsverfahren (z.B. Mehrheitsentscheidung, Konsens), Einschätzung der Folgen der jeweils zutreffenden Entscheidung (z.B. Überforderung einzelner Teilnehmer, soziale Konflikte zwischen Teilnehmern) u.a.m.

Auf der Ebene der Planung von Kursen ist aufgrund der Eigenart des Systems der Erwachsenenbildung² die Möglichkeit für Teilnehmer, an didaktischen Entscheidungen mitzuwirken, nur sehr begrenzt: Hörerräte in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind zwar eine entsprechende Möglichkeit; sie sind jedoch in der Bildungspraxis kaum anzutreffen. Desgleichen können Beratungsangebote für Bildungsinteressenten sowie Gespräche zwischen Kursleiter und Teilnehmer in einer Vorphase des eigentlichen Kurses diesem Zweck dienen. Die eigentliche didaktische Kraft einer Teilnehmerorientierung, wie ich sie hier verstehe, steckt deshalb in den Beteiligungsangeboten *während* des Bildungsprozesses. Hier, an dieser Schnittstelle zwischen *gewolltem* Mitentscheiden (seitens der Kursleiter) und *gekonntem* Mitentscheiden (seitens der Teilnehmer), setzt die sozialisationstheoretisch begründete Problematisierung dieses didaktischen Imperatives an. Die Frage lautet, wie „der elementare soziale Prozeß der Vergesellschaftung des menschlichen Subjekts“ (Hurrelmann, 1983, 92) dieses in seinen Mitentscheidungsfähigkeiten und -bereitschaften bestimmt. Gefragt ist also, mit welchen Persönlichkeitsstrukturen, die in wechselseitiger Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt entstanden sind, der Kursleiter tatsächlich rechnen kann. Auf die Auseinandersetzung mit dieser sozialisationstheoretisch zu fundierenden Problemstellung wird sich dieser Teil des Themas im weiteren Verlauf konzentrieren.

2.2 „Lebensweltbezug“ als Kurssteuerungstechnik?

„Teilnehmerorientierung“ und „Lebensweltbezug“ werden oftmals nicht deutlich unterschieden. Dies gilt besonders für jene Autoren, die mit „Teilnehmerorientierung“ weniger die von mir in den Vordergrund gestellten Mitbeteiligungsmöglichkeiten für Teilnehmer meinen als eine Handlungsanweisung zur Auseinandersetzung mit dem, was Teilnehmer über ihre gewordene Persönlichkeit in die Kurse einbringen (können). „Teilnehmerorientierung“ stellt sich für diese Didaktiker in dem Bemühen dar, die Teilnehmer mit ihren Fähigkeiten dort abzuholen, wo sie zu Beginn des Bildungsprozesses stehen. Sie fordern

die Berücksichtigung des „Vorwissens“, der „Lernfähigkeiten“, der „Motive“, des „Erwartungshorizontes“ und ähnlicher Persönlichkeitsmerkmale bei der Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen. „Lebensweltbezug“ wird so zu einem (charakteristischen) Moment von „Teilnehmerorientierung“, und zwar nicht selten in dem Sinne, daß erwartet wird, mit diesem Konzept ein Lernklima schaffen zu können, das nicht durch enttäuschte Erwartungen oder zu stark auseinanderstrebende Motive der verschiedenen Teilnehmer gestört wird. Nun zeigt sich allerdings, daß der Begriff der „Lebenswelt“ in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Erwachsenenbildung in einem sehr viel breiteren Spektrum verwendet wird, als dies eben dargelegt wurde, daß der Zugriff auf ihn allerdings auch noch recht diffus ist. Es lassen sich zwei grundsätzlich unterschiedliche regulative Ideen feststellen, die das Prinzip „Lebensweltbezug“ in verschiedene didaktische Handlungsbezüge stellen:

- Eine eher *instrumentelle Sichtweise*, die sich allerdings in zwei Argumentationsstränge aufgliedert:
 - In einem ersten Zugriff wird „Lebensweltbezug“ in einer eher lern- und motivationspsychologisch fundierten Art und Weise als didaktische Maxime vertreten: Kursplaner, Kursleiter, ziehe bei Deinen didaktischen Entscheidungen die im Teilnehmer wirksamen *Lernbarrieren* als Randbedingungen in Betracht! Als lernhemmend können z.B. wirken: kognitive Stile, Lebenserfahrungen, Motivlagen und Bedürfnisse, Vorurteile, mangelnde soziale Fähigkeiten.
In diesem Sinne werden „Lebenswelten von Teilnehmern“ gesehen als das „Ergebnis von Lernprozessen und -versäumnissen“ und sind somit eine „Lernvoraussetzung für die Erwachsenenbildung“ (Siebert, 1984, 92), mit denen sich Kursplaner und Kursleiter bei ihren didaktischen Entscheidungen auseinanderzusetzen haben. Teilnehmer werden bei dieser Sichtweise als Mängelwesen gesehen, deren Defizite unter dem Anspruch definierter Lerneffizienz möglichst behoben und/oder ausgeschaltet werden sollen. Der Zweck ist, die Lernchancen der Teilnehmer zu verbessern. „Lebensweltbezug“ verhilft in dieser Form zu didaktischem Steuerungswissen für Kursplaner und Kursleiter. Diese sollen befähigt werden, mittels ihrer didaktischen Entscheidungen Lernsituationen effektiv „auszusteuern“.
 - Etwas anders gelagert ist der zweite didaktische Zugriff auf das Prinzip „Lebensweltbezug“, auch wenn die instrumentelle Orientierung bestehen bleibt: „Lebensweltbezug“ wird hier zum Kriterium für die Auswahl der *Kursinhalte*. In diesem Sinne steht das Prinzip in Konkurrenz zu jenen bildungstheoretischen Konzepten, bei denen der *systematische Wissensserwerb* im Vordergrund steht und bei denen die dafür ausgewählten Bildungsinhalte aus zwei charakteristischen Quellen stammen (sollen): als gesellschaftliche Qualifikationen z.B. aus der Arbeitswelt und/oder aus der Systematik wissenschaftlichen Wissens.
Demgegenüber setzt eine lebensweltorientierte Auswahl der Bildungs-

halte an den Bedürfnissen und Handlungsproblemen der Menschen an. Der Erwachsene wird als jemand gesehen, der seine „lebenspraktischen Probleme auf der Grundlage eines biographisch erworbenen Alltagswissens bewältigt und für den das Lernen nur insofern zu einem Bedürfnis wird, wie dadurch eben dieses Alltagswissen verbessert wird“ (Schmitz, 1980, 59).

Instrumentell ist diese Denkweise allerdings noch deshalb, weil die vom Erwachsenen geäußerten Bedürfnisse und Handlungsprobleme vom Kursleiter benutzt werden, *sein* Inhaltsauswahlproblem effektiv zu lösen.

- In Auseinandersetzung mit dieser Denkweise entwickelt sich das zweite Konzept lebensweltorientierter Erwachsenenbildung. Bei ihm geht es um ein *neues Verständnis erwachsenenpädagogischen Handelns*. Erwachsenenbildung wird hier verstanden „als Teil eines laufenden für die Handlungssubjekte unausweichlichen Wandels ihrer Lebenswelten und als eine Unterstützung der dabei stattfindenden subjektiven Deutungsprozesse“ (Schmitz, 1984, 110).

Dabei wird vorausgesetzt, daß bei diesen Deutungsprozessen vom Individuum auf sogenannte *Deutungsmuster* zurückgegriffen wird, die allerdings im „alltäglichen Handlungsvollzug nicht ständig expliziert werden müssen bzw. können und demzufolge als alltägliches Routinewissen den interagierenden Subjekten nur in eingeschränktem Maße reflexiv verfügbar sind“ (Arnold, 1983, 895).

Obwohl dieses alltägliche Routinewissen für die Menschen in hohem Maße vernünftig ist, weil es ihnen in der Regel erlaubt, die Welt in ihren Zusammenhängen zu begreifen und so auf sicherer Grundlage zu handeln, setzt gerade an diesem Wissen lebensweltorientierte Erwachsenenbildung an. Folgt man Schmitz, so zieht ein lebensweltorientiertes Bildungskonzept in Betracht, daß es für viele Menschen auch eine Krisenerfahrung werden kann, daß sie ihre subjektiven, alltäglichen Lebensumstände nicht mehr mit ihrer angesammelten Lebenserfahrung bewältigen können. Sie können sich ihre Lebenswirklichkeit dann nicht mehr über ihre Alltagsgespräche mit Ehepartnern, Freunden bestätigen, sie können die ihnen unerklärlichen Ereignisse nicht mehr auf bekannte Vorstellungen zurückführen. Sie werden verhaltensunsicher, können ihre Handlungsprobleme nicht mehr selbstsicher und routinemäßig angehen – ihre Identität gerät aus den ehemals festgefühten Fugen.

Erwachsenenbildung orientiert sich also im Sinne dieses Konzeptes an der Fähigkeit der Menschen, in alltäglichen Lebenssituationen handeln zu wollen und zu können. Bildung muß sich in konkreten Lebenssituationen bewähren. Sie strebt allerdings nach einer neuen Qualität der Handlungsfähigkeit der Menschen. Diese muß sich in deren Fähigkeit erweisen, ihre Lebensumstände neu zu sehen, sich auf sie neu zu beziehen, neue Verhaltensweisen auszuprobieren. *Bildung* in dieser Perspektive soll die Sichtweise der eigenen Person berühren (Arbeit am Selbstbild), soll soziale Beziehungen

neu gestalten lassen, und sie soll helfen, die alltäglichen Aufgaben und die lebensweltlichen Problemlagen durch veränderte Fähigkeiten angemessen lösen zu helfen. Ein lebensweltorientiertes Bildungskonzept soll den einzelnen befähigen, seine (stereotypen?) Sichtweisen des um ihn geschehenden Alltäglichen (in Familie, Betrieb, Verein, Schule usw.) zu erkennen, seine Interpretationen des Alltäglichen an neuem Wissen zu überprüfen sowie neue Ideen für die Gestaltung des Alltäglichen zu gewinnen.

Die solchermaßen ausformulierte Bildungsidee zielt nicht auf die Gewinnung von Informationen über Teilnehmer zum Zwecke der Steuerung der Teilnehmer auf vom Kursleiter vorgegebene Problemlösungen, sondern sie ist zunächst auf ein systematisches Verstehen der lebensweltlichen Problemlagen der Teilnehmer ausgerichtet. Es gilt, deren Wirklichkeit so zu verstehen, wie sie von den Teilnehmern selbst gesehen wird. „Lebensweltbezug“ heißt damit in erster Linie, sich auf „subjektiv erlebte Wirklichkeit“ der Teilnehmer einzulassen, diese möglichst unverstellt in ihren vielfältigen Erscheinungsformen anzunehmen und dann zum Gegenstand gemeinsamen Nachdenkens und Überdenkens zu machen.

Dabei muß allerdings, wie ich später noch im einzelnen herausarbeiten werde, gesehen werden, daß dieses Überdenken zum Zwecke der Selbstaufklärung über Lebenswelten in vielerlei Hinsicht an Grenzen stoßen kann. Wenn dennoch in der Erwachsenenbildung einem lebensweltorientierten Bildungskonzept das Wort geredet wird, so heißt das angesichts dieser Grenzen nichts anderes, als daß man dann der Meinung ist, den bewußtseinserschüttenden Sozialisationsprozessen mit der aufklärerischen Kraft von Bildungsprozessen begegnen zu können. Die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses stellt für mich den eigentlichen Kern bei der sozialisationstheoretisch geführten Auseinandersetzung mit dem Prinzip „Lebensweltbezug“ dar.

3. „Teilnehmerorientierung“ im Umfeld von Sozialisationsprozessen

Ich habe eingangs dargelegt, daß für mich der Kern einer teilnehmerorientierten Didaktikkonzeption darin besteht, den Kursteilnehmern Angebote zu machen, an den verschiedenen didaktischen Entscheidungen mitzuwirken. Dies erweist sich in der Bildungspraxis oft genug als schwierig. Diese Schwierigkeiten haben ihre Ursachen *auch* in den Lebenserfahrungen der Menschen. Diese These werde ich in der Folge präziser herausarbeiten.

3.1 Erfahrungen mit Beteiligungsangeboten an Kursteilnehmer

In den Untersuchungen von Horst Siebert zum Problemen in Bildungssituationen der Erwachsenenbildung taucht immer wieder auch das Thema Mit-

beteiligung der Kursteilnehmer an der Kursgestaltung auf. Die Erfahrungen, die Kursleiter damit machten, sind nach den Ergebnissen von Siebert meist nicht sehr positiv. Kursleiter berichten:

„Häufig erwarten die Teilnehmer einen anderen Lehrstil, weil sie meinen Lehrstil nicht einordnen können. Sie haben die Vorstellung, es wäre wie in der Schule. Solch ein Freiraum löst Unsicherheit und Angst aus. Sie fordern vom Lehrenden, Linie zu geben, zu sagen, wo's lang geht, Rezepte zu geben“ (Siebert, 1983, 109). Oder: „Erwachsene schätzen ganz eindeutig Vorgaben durch den Lehrer“ (Siebert, 1983, 110).

Wie ich selbst auch schon an anderer Stelle beschrieben habe (vgl. Müller, 1983), erleben Erwachsene das Mitbeteiligungsangebot offenbar als Zumutung. Es trifft nicht ihre Erwartungen; es ist nicht Teil ihres subjektiven Bildes von „normalen“, „gelungenen“ Bildungssituationen. Sie weisen dieses Rollenmuster entweder offen zurück³ oder versuchen auf indirekte Art und Weise, das gewohnte Rollenmuster durchzusetzen. Kursleiter, die sich dieses didaktischen Anspruches nicht sehr sicher sind, die die Maßnahmen der Teilnehmer auch nicht durchschauen, sind sehr schnell wieder in das von den Teilnehmern geforderte Rollenmuster eingebunden⁴.

Die Ursachen für diesen Sachverhalt herauszufinden – um darauf bezogene „didaktische Gegenmaßnahmen“ zu finden – ist nicht einfach. Die allgemeine und plausible Vermutung, daß dieses Verhalten etwas mit den Lebenserfahrungen der Menschen zu tun hat, hilft nicht viel weiter, zumal es in didaktischer Perspektive ja gerade darum geht, herauszufinden, weshalb gerade *diese* oder *jene* Person im Kurs sich so sehr dagegen wehrt, Verantwortung für ihren Bildungsprozeß zu übernehmen. Denn dies ist die didaktische Standardsituation für die Kursleiter.

3.2 Erklärungsskizzen für das Verhalten von Kursteilnehmern bei Mitbeteiligungsangeboten

Die meisten mir bekannten Versuche, das eben beschriebene Teilnehmerverhalten zu erklären, bewegen sich (notwendigerweise?) auf einem sehr allgemeinen Niveau. So schreibt z.B. Gerhard Breloer (1980, 46):

„Geht man davon aus, daß die Lernerfahrungen in der Schule auch das spätere Lernen im Erwachsenenalter stark beeinflussen, so erhebt sich die Frage – selbst bei anderem Verhalten und anderen Einstellungen der in der Erwachsenenbildung Tätigen –, in welchem Ausmaß eine Mitwirkung der Lernenden realisierbar erscheint. Die Tatsache, daß auch in der Erwachsenenbildung Teilnehmer nur eingeschränkt an einer Lernzielpartizipation beteiligt werden, dürfte zu denken geben.“

Hier werden Erfahrungen im Zusammenhang mit der schulischen Sozialisation ins Feld geführt, Erfahrungen, die etwas mit der Verweigerung von Mitwirkungsrechten am schulischen Lernprozeß zu tun haben. Die Erklärungs-

kraft dieser einfachen Argumentationslinie ist allerdings nicht sehr groß, weil sie ja nicht erklären kann, weshalb dann Menschen *trotz* dieser Schulerfahrungen in den Kursen der Erwachsenenbildung ein zum Teil sehr großes Interesse haben, die Bildungssituationen mitzugestalten⁵.

Siebert hat bei seinen Untersuchungen auf andere mögliche Zusammenhänge hingewiesen. Er stellte fest, „daß Frauen, ältere Menschen und Teilnehmer ohne höhere Schulbildung erheblich weniger Mitbestimmungsbereitschaft erkennen lassen als Männer, Jüngere, Realschulabsolventen und Abiturienten (...). Unsere Unterrichtsbeobachtungen, aber auch die Erfahrungen vieler Kursleiter bestätigen, daß in vielen Lernziel Diskussionen die lerngeübten, sprachgewandten Teilnehmer dominieren und daß die weniger expressiven Teilnehmer ihre Erwartungen nicht hinreichend formulieren und durchsetzen können. Offenbar erwarten Teilnehmer eher von dem Dozenten, daß er in ihrem Interesse ‚teilnehmerorientiert‘ entscheidet. Hinzu kommt, daß diese eher rezeptiven Lerner auch in ihrer früheren Bildungsgeschichte kaum Gelegenheit hatten, ihre Lerninteressen zur Sprache zu bringen. Außerdem gehören diese drei Gruppen in unserer Gesellschaft in der Regel zu denjenigen, die sich unterordnen mußten, und nicht zu den Befehlenden“ (Siebert, 1980, 127).

Hier wird also ein ziemlich eindeutiger Zusammenhang zwischen charakteristischen Lebenslagen und daraus resultierenden Lebenserfahrungen und charakteristischem Verhalten in Kursen der Erwachsenenbildung hergestellt, wobei sich aus didaktischer Sicht zwei Fragen stellen:

- Wie genau ist dieser mögliche Zusammenhang herstellbar? Das heißt: Auf welche sozialisationstheoretischen Erklärungshilfen kann der Kursleiter zurückgreifen, wenn er sich dieses Sachverhaltes vergewissern will? Diese Frage ist deshalb wichtig, weil erst die (günstige) Kenntnis der Wirkungen von bestimmten Person-Umwelt-Beziehungen (= Sozialisation) dem Kursplaner und Kursleiter die Möglichkeit zu begründetem didaktischem Handeln eröffnet.
- Welche Chancen bestehen für die Erwachsenenbildung, im Rahmen der von ihr vorgegebenen Kursformen (Zeit, Dauer, Ort) bei einzelnen Kursteilnehmern die durch Sozialisationsprozesse grundgelegten Persönlichkeitsstrukturen unter Umständen so zu verändern, daß das Partizipationsangebot auch angenommen und wirksam umgesetzt werden kann?

Im Rahmen des hier vorgegebenen Themas werde ich im folgenden vor allem der ersten Frage nachgehen und auf einige ganz grundsätzliche sozialisationstheoretische Differenzierungen eingehen, die das Prinzip „Teilnehmerorientierung“ berühren und die einen begründeten Hinweis darauf geben, welche Chance für Bildungsprozesse bestehen, biographisch „angesammelte“ Sozialisationswirkungen zu verändern.

3.3 Zur sozialisationstheoretischen Einbindung des Prinzips „Teilnehmerorientierung“

Für die Teilnehmer an Kursen der Erwachsenenbildung stellen die didaktischen Strukturen dieser Kurse im sozialisationstheoretischen Sinne „Umwelt“ dar, mit der sie sich auseinandersetzen, die sie entweder beeindruckt und damit beeinflusst oder deren Einfluß sie sich widersetzen wollen und können. Nun habe ich deutlich gemacht, daß es entsprechend der von mir getroffenen Festlegungen für das didaktische Handlungsprinzip „Teilnehmerorientierung“ darauf ankommt, diese „Umwelt“ so zu strukturieren, daß die Teilnehmer eine Fülle an Handlungsmöglichkeiten bzw. Freiheitsgraden haben, diese „Umwelt“ mitzugestalten. Inwieweit ihnen das gelingt, hängt dabei nicht nur davon ab, ob das darüber hinaus im Kursverlauf vom Kursleiter vorbereitete Mitteilungsangebot „stimmig“ eingebracht wird, ob es für die Teilnehmer als ein schlüssiges „setting“ erscheint, sondern auch und insbesondere von ihrer im Laufe ihres Lebens immer umfangreicher werdenden persönlichen Vergangenheit und ihrer Lebensgeschichte.

Diese These unterscheidet sich in ihrer Abstraktion und Allgemeinheit allerdings in keiner Weise von den in den beiden vorstehenden Kapiteln durch Breloer und Siebert dargestellten Aussagen. Eine sozialisationstheoretisch fundierte Auseinandersetzung mit diesem Thema muß also mehr leisten als das, was bisher zur Sprache kam. Wo und wie ist dabei anzusetzen?

Ich meine, an dem für meine Sichtweise von „Teilnehmerorientierung“ geradezu aufregenden *sozialisationstheoretischen Erkenntnismodell* Umweltstrukturen nach dem Ausmaß ihrer Restriktivität (Starrheit, Eingengtheit) oder Offenheit zu unterscheiden und dann danach zu fragen, welchen Beitrag diese einengenden und/oder freiheitlichen Umwelten zur Persönlichkeitsentwicklung der Menschen leisten, die sich in eigenartigen Entwicklungsverläufen der Menschen ausdrückt.

Zur Verdeutlichung dieses Sachverhalts einige Festlegungen, wie sie Ernst Hoff bei der Entwicklung dieses Konzeptes getroffen hat (vgl. dazu Hoff, 1981).

Er unterscheidet:

- *Stark strukturierte, stark restriktive Situationen*

Diese werden so bezeichnet, „wenn objektiv, das heißt unabhängig von der Persönlichkeitsstruktur einzelner Individuen und ungeachtet der jeweiligen Erwartungen, Bedürfnisse, Wünsche und Ziele, ein und nur ein bestimmtes Verhaltensresultat und eine Verhaltensweise vorgeschrieben ist. Hinsichtlich sozialer Situationen (...) kann man von einem starken Machtgefälle der Interaktionspartner ausgehen. Die Situation erlaubt nur ‚role-taking‘ im extrem eingeschränkten Sinne bzw. schließt durch objektiv hohe Wahrscheinlichkeit von Sanktionen zumindest viele denkbare Formen von ‚role-making‘ aus“ (Hoff, 1981, 105).

Beispiel für solche Situationen sind z.B. stark taylorisierte Arbeitsplätze oder viele Situationen beim Militär. Versucht man mit dieser Kategorie,

Seinsformen der Erwachsenenbildung zu beschreiben, so findet man Berührungspunkte sicherlich in jenen Kursen, die, curricular vorstrukturiert, stark auf den Kursleiter zugeschnitten sind. In solchen Kursen ist es den Teilnehmern oft nur möglich, sich gemäß den didaktischen Vorgaben des Kursleiters zu *verhalten*, d.h. sich in diese Vorgaben einzuordnen, ohne sie verändern zu können⁶.

- *Wenig strukturierte, wenig restriktive Situationen*

Diese sind charakterisiert durch weitgehend fehlende Verhaltensvorschriften. Es wird den Personen ermöglicht, die Situation – selbst *handelnd* – eigenständig auszugestalten und zu verändern; die Personen sind gefordert, im Sinne eines ‚role-making‘ ihre eigenen Fähigkeiten einzubringen.

Beispiele für solche Situationen sind z.B. im Freizeitbereich gegeben.

Diese Unterscheidung sozialisationsbedeutsamer Umwelten läßt erkennen, daß das Prinzip „Teilnehmerorientierung“ eindeutig eine Maxime darstellt, Bildungssituationen im Sinne von „Umwelten“ nach dem Modell wenig restriktiver Situationen zu gestalten. Der praktische Ertrag dieser Unterscheidung nach Restriktivitäten in Situationen liegt, wie ich schon deutlich gemacht habe, nicht darin, das Prinzip „Teilnehmerorientierung“ nun neu benennen zu können, sondern zeigt sich erst dann, wenn man, wie Hoff, mit dieser Folie versucht, Sozialisationsprozesse in ihrem Charakter zu beschreiben und in ihren Auswirkungen zu erklären. Mit den derart gewonnenen Informationen wird es m.E. erst möglich, der didaktischen Handlungsmaxime „Teilnehmerorientierung“ einen realistischen und erst dadurch fruchtbaren Stellenwert im didaktischen Denken der Erwachsenenbildung einzuräumen. Inwieweit dies allerdings gelingt, ist eine offene Frage. Die folgenden Differenzierungen machen auf die vielen Schwierigkeiten aufmerksam, die mit diesem Anspruch verbunden sind. Sie legen offen, daß eine sozialisationstheoretische Fundierung des Prinzips „Teilnehmerorientierung“ diese Handlungsmaxime ihrer Griffigkeit und vordergründigen Handhabbarkeit beraubt. „Teilnehmerorientierung“ wird so zu einem hochkomplexen Erkenntnis- und Handlungsproblem.

Ich kann an dieser Stelle nun allerdings nicht den gesamten Argumentationszusammenhang von Hoff im Detail nachzeichnen, um diese meine These zu belegen. Ich konzentriere mich in der Folge darauf, für die Perspektive des Kursleiters in der Erwachsenenbildung, der die Umgangsweisen einzelner Teilnehmer mit seinen Partizipationsangeboten verstehen will, einige wesentliche Gesichtspunkte thesenartig darzustellen, ohne sie im einzelnen theoretisch zu fundieren⁷.

- Alle Menschen haben in der Regel die grundsätzliche Fähigkeit (erworben), sensibel die Besonderheiten von einzelnen Lebenssituationen wahrzunehmen und damit umzugehen⁸.
- Wie sie jedoch auf die Besonderheiten einer Lebenssituation eingehen, ist zunächst offen. Es ist also, bezogen auf jeden einzelnen Teilnehmer, prinzipiell nicht vorhersehbar, wie er auf ein Mitteilungsangebot reagiert, welche Fähigkeiten er besitzt, damit umzugehen.

- Diese prinzipielle Offenheit ist indes keine willkürliche. Im Gegenteil: Diese „übergeordnete Persönlichkeitsvariable“ hat ihre je besondere Ausprägung durch die Auseinandersetzung des einzelnen mit den besonderen Lebensbedingungen im Verlaufe seines Lebens erhalten.
- Hoff beschreibt in analytischer Absicht als Folge solcher Sozialisationsprozesse zwei sehr unterschiedliche Formen, wie Menschen mit Lebenssituationen umgehen können:
 1. Es gibt Menschen, die haben offenbar die Fähigkeit zu „transsituativer Flexibilität“ (Hoff, 1981, 110). Diese meint, daß das Individuum grundsätzlich fähig ist, auf die Besonderheiten von Lebenssituationen und damit auch denjenigen eines teilnehmerorientierten Bildungskonzeptes einzugehen, indem es die ihm angebotenen Handlungsspielräume nutzt. Das Individuum ist in der Lage, die *besonderen* Kursleiteranforderungen mit seinen eigenen Interessen, Erwartungen, Gefühlen zu vermitteln⁹. Falls sich dabei Widersprüche ergeben¹⁰, ist das Individuum bereit, diese in seinem Handeln zu berücksichtigen¹¹.
Diese Fähigkeit zu „transsituativer Flexibilität“ zeichnet sich besonders dadurch aus, daß ein Individuum das Mitteilungsangebot eines Kursleiters auch dann noch annehmen kann, wenn es *zur gleichen Zeit* in anderen Lebensbereichen auch in eher restriktiven Verhältnissen lebt (z.B. als „kleiner Angestellter“, an einem stark fremdbestimmten Arbeitsplatz) (vgl. Hoff, 1981, 110).
 2. Wenn es Menschen an der eben beschriebenen Fähigkeit mangelt, neigen sie nach Hoff (1981, 109) zu „transsituativer Rigidität“. Diese meint eine „von Situation zu Situation wiederkehrende Eindeutigkeit in der Person-Umwelt-Interaktion (...); objektive situative Freiheitsgrade bleiben durchgängig ungenutzt“ (Hoff, 1981, 109).
Die scheinbare Aktivität dieser Individuen besteht „überwiegend nur noch in der Vermeidung unstrukturierter Situationen und von externen Veränderungen überhaupt bzw. in der Suche nach gewohnten Kontexten (...). Die Person trägt zunehmend zur Beschränkung eigener Handlungsfreiheit bei“ (Hoff, 1981, 112).
Auf das Mitteilungsangebot in Kursen der Erwachsenenbildung bezogen, heißt dies nichts anderes, als daß Teilnehmer mit dieser Persönlichkeitsstruktur solche Angebote im Sinne von „unstrukturierten Situationen“ als bedrohlich und damit identitätsgefährdend erleben müssen. Ihnen mangelt es an Fähigkeiten, die über die Kursleiter an sie herangetragenen Verhaltensanforderungen mit ihren „eigenen Impulsen, Bedürfnissen, Emotionen, Wünschen, Zielen“ (Hoff, 1981, 109) zu vermitteln; sie können die dabei entstandenen Widersprüche nicht produktiv verarbeiten.
- Über das bisher Gesagte hinaus muß gesehen werden, daß das Kursangebot der Erwachsenenbildung (als für die Teilnehmer bedeutsamer Lebensbereich) auf einer *horizontalen Ebene* immer im Verhältnis zu anderen

Lebensbereichen steht, in denen jeder Teilnehmer aktuell lebt (Familie, Beruf, Verein). Jeder dieser Lebensbereiche hat für jeden Teilnehmer wiederum seine eigene Handlungsstruktur, die zwischen den Polen des „stark Festgelegten“ und des „eher Offenen“ liegt. Um abzuschätzen, wie diese Lebensbereiche als „Umwelten“ den Menschen in seiner Persönlichkeit bestimmen bzw. verändern, ist es notwendig – und dies halte ich für eine zentrale sozialisationstheoretische These –, das *Verhältnis der verschiedenen Lebensbereiche zueinander* zu beachten. Konkret heißt dies, daß jeder Teilnehmer im Erwachsenenbildungskurs sich seine Erfahrungen aus *sämtlichen* synchronen Erfahrungsbereichen vergegenwärtigt. Dies hat zur Folge, daß *jeder einzelne Teilnehmer* dementsprechend auch ganz eigenwillige Umgangsweisen mit dem Beteiligungsanliegen des Kursleiters erproben wird.

So hängt etwa die Frage, ob einzelne Teilnehmer Diskrepanzen zwischen den kursbezogenen Freiheitsgraden und den Freiheitsgraden in anderen Lebensbereichen als *konflikthaft* oder gar *krisehaft* erleben, davon ab,

- wie groß diese Diskrepanzen objektiv sind¹²;
 - wie stark diese Diskrepanzen subjektiv erlebt werden, d.h. auch, wie stark die Emotionen (Ärger, Angst) sind, die der Teilnehmer in den Kursituationen erlebt;
 - wie dauerhaft dem Teilnehmer diese Diskrepanzen erscheinen¹³ und wie groß für ihn die Möglichkeit ist, „aus dem Felde zu gehen“, d.h. der als unzumutbar empfundenen Situation zu entgehen. Je unproblematischer diese Möglichkeit erscheint, desto weniger krisenhaft werden die Diskrepanzerfahrungen wohl empfunden werden, weil man sich ja immer damit „trösten“ kann, bei Überschreiten einer bestimmten Leidensgrenze einfach den Kurs abzubrechen¹⁴.
- Neben dieser Betrachtung auf horizontaler Ebene rückt die sozialisationstheoretische Perspektive aber auch die biographisch-vertikale Ebene der Persönlichkeit in den Vordergrund; denn „mit der umfangreicher werdenden subjektiven Vergangenheit und Lerngeschichte wird auch die Wahrnehmung und Verarbeitung augenblicklicher Situationen und ihrer Kontexte immer stärker frühe Erfahrungen gebrochen“ (Hoff, 1981, 111).

Die Frage, wie sich Menschen in einem Kurs der Erwachsenenbildung verhalten, wird damit zu einer Frage ihrer Identität.

Unter der hier angeschnittenen *Lebenslaufperspektive* können prinzipiell zwei „Schicksalsstränge“ unterschieden werden. Zum einen Menschen mit relativ kontinuierlicher Entwicklung, deren Lebensabschnitte in der Abfolge zueinander passen, weil sie dieselbe Qualitätsstruktur hatten: eher starr oder offen; zum anderen Menschen mit relativ diskontinuierlicher Entwicklung.

Ich kann an dieser Stelle nun nicht die vielfältigen möglichen Zusammenhänge zwischen diesen Schicksalen und den Reaktionen auf Mitbeteiligungsangebote in Kursen der Erwachsenenbildung darstellen. Dies würde zwar wieder zu interessanten Verknüpfungen zwischen den didaktischen Konzepten in Kursen der Erwachsenenbildung (eher starr, eher offen) und

menschlichen Lebensläufen führen, führte aber hier doch zu weit. Mir kommt es unter dieser biographisch-vertikalen Betrachtungsweise in Weiterführung der Ergebnisse der horizontalen Betrachtungsweise lediglich nochmals darauf an, auf die lebensgeschichtlich bedingte Vielgestaltigkeit hinzuweisen, mit der sich Teilnehmer auf Mitbeteiligungsangebote von Kursleitern beziehen können.

Dies alles hat Folgen für die Einschätzung des Prinzips „Teilnehmerorientierung“ als erwachsenendidaktische Handlungsmaxime. Welcher Art diese Folgen sein können, werde ich zum Schluß dieses Teils knapp und thesenartig andeuten.

3.4 „Teilnehmerorientierung“ – eine bildungstheoretische Fata Morgana?

Mit dieser Kapitelüberschrift will ich zunächst augenscheinlichen Konsequenzen aus den vorstehenden sozialisationstheoretischen Überlegungen Rechnung tragen, daß das Prinzip „Teilnehmerorientierung“ viel von seiner ursprünglichen didaktischen Griffigkeit eingebüßt hat:

- Es gilt nach alledem, „allzu einfache, lineare und in dieser Form *irreführende Bezüge* (Hervorhebung K.M.) zwischen durchgängig starker bzw. geringer Restriktivität einerseits und negativ bzw. positiv bewerteten Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen andererseits zu vermeiden“ (Hoff, 1981, 106).
- „Erklärungsmuster“ von Kursleitern wie etwa folgendes: Fließbandarbeiter – fremdbestimmte Arbeitserfahrungen – entscheidungsgewohnt – vermeidet relativ offene Bildungssituationen, werden als feste Bestimmungsgründe für didaktische Entscheidungen fragwürdig.
- Damit soll nicht behauptet werden, daß es aus didaktischer Sicht unsinnig sei, z.B. den beruflichen Status von Teilnehmern zur Kenntnis zu nehmen. Gerade der Beruf der Teilnehmer (Arzt, Maschinenwerker, höherer Beamter) ist ein wichtiger Indikator für deren soziale Lage (= die Summe aller Lebensbedingungen), in der sich die objektiven gesellschaftlichen Strukturen widerspiegeln und die insofern nicht als willkürlich entstanden und veränderbar begriffen werden kann.
- Dennoch erscheint es nach all dem Vorhergesagten für den Kursleiter, der es ja bei seinen didaktischen Entscheidungen mit *einzelnen Menschen* (und nicht mit „dem“ Fließbandarbeiter) zu tun hat, angezeigt, sich sein mangelndes Hintergrundwissen über hochkomplexe, persönlichkeitsbedeutsame Lebenszusammenhänge einzugestehen. Tut er dies nicht, gerinnen seine Urteile über einzelne Teilnehmer allzuleicht zu Vor-Urteilen, die den Bildungsprozeß belasten, indem sie als sich selbst erfüllende Prophetie den einzelnen Teilnehmer in eine bestimmte Rolle zwingen.

Gibt man dem Thema vor diesem analytischen Hintergrund eine konstruktive Wendung, so werden, bei aller hier notwendigen Offenheit und Unbestimmt-

heit, doch einige Handlungskonturen sichtbar, auf die sich Kursleiter einstellen sollten.

- Ganz generell muß vom Kursleiter offenbar gefordert werden, daß er die sehr unterschiedlichen Reaktionen einzelner Teilnehmer auf seine didaktischen Mitteilungsangebote als Ausdruck ihrer je besonderen, komplexen Soziallage und Bewußtseinslage zunächst einmal *anerkennt*.
- Erst diese Anerkennung schafft m.E. die Voraussetzungen dafür, daß Kursleiter, jenseits unangemessener *didaktischer Dogmatik*, versuchen können, die je besonderen Lebensverläufe und Lebensbedingungen ihrer Kursteilnehmer zu erkennen und zu verstehen, um diese dann sensibel bei ihren didaktischen Entscheidungen berücksichtigen zu können. In den allermeisten Kursen der Erwachsenenbildung ist dies allerdings nicht möglich, weil es gar nicht beabsichtigt ist, daß Teilnehmer im Kurs ihre Schwierigkeiten und Probleme mit den didaktischen „Zumutungen“ des Kursleiters vor dem Hintergrund ihrer Lebenssituationen und Lebenserfahrungen einbringen. „Teilnehmerorientierung“ gerät hier nach dem Modell von Versuch und Irrtum.
- Die geforderte didaktische Sensibilität des Kursleiters muß sich an der Frage orientieren, welche Angebote er einzelnen Teilnehmern machen kann, damit diese entgegen tiefgreifender Sozialisationswirkungen *im Kurs* lernen können, mit den Mitteilungsangeboten konstruktiv umzugehen. Offenlegen des eigenen didaktischen Anspruchs an die Teilnehmer, metakommunikative Gesprächsangebote zur Bearbeitung der Schwierigkeiten einzelner Teilnehmer, Hilfestellungen bei konkreten didaktischen Entscheidungen – dies sind Möglichkeiten für den Kursleiter, auf die Teilnehmer einzugehen. Allerdings ist es m.E. unrealistisch, unter den *herkömmlichen Zeit- und Inhaltsstrukturen* der Erwachsenenbildung von einem nachhaltigen Erfolg solchen Kursleiterverhaltens auszugehen. Erwachsenenbildung muß m.E. hier als „persönlichkeitsverändernde Umwelt“, als Sozialisationsinstanz in aller Regel versagen. Ihr fehlt systembedingt die Nachhaltigkeit des Einwirkens auf die Menschen. Dies hat seine Ursache mit in dem Interesse der meisten Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen, sich dort nicht allzusehr, nicht allzulange zu engagieren. Man begnügt sich meist mit einem kurzen Nippen am Kelch der Bildung.

Was bleibt ob all dieser Sachverhalte? Vermutlich nur eine Strategie, die die Anglo-Amerikaner als „muddling through“, als „Sich-Durchwursteln“ bezeichnen. Konkret kann das heißen, daß der Kursleiter versucht, im ständigen Wechsel von relativer Offenheit und fester didaktischer Struktur den verschiedenen Interessenlagen und Fähigkeiten seiner Kursteilnehmer in einem Mindestmaß gerecht zu werden, so daß einzelne Teilnehmer z.B. nicht gezwungen werden, den Kurs zu verlassen. Dieses „Schrotschußkonzept“ ist zwar wenig originell, es in der Kurspraxis als Gleichgewichtsmodell zu realisieren ist indes die eigentliche Herausforderung, die ich bei einem teilnehmerorientierten Bildungskonzept für Kursleiter sehe.

4. „Lebensweltbezug“ im Umfeld von Sozialisationsprozessen

4.1 Das didaktische Dilemma von Kursplanern und Kursleitern

Die Situation, in die sich jeder Kursplaner/Kursleiter dann begibt, wenn er lebensweltorientierte Bildungsprozesse plant bzw. anbietet, läßt sich knapp so umreißen: Einerseits ist er aufgefordert, sich die in langen Sozialisationsprozessen gebildeten „faktisch-alltäglichen Deutungsmuster“ (Arnold, 1983, 893) von Kursteilnehmern zu erschließen, um daran mit seinen didaktischen Überlegungen anzuknüpfen – andererseits kann er dies nur mit *seinen eigenen*, in langen Sozialisationsprozessen entstandenen „faktisch-alltäglichen Deutungsmustern“ tun. Wenn also „Lebensweltbezug“ verlangt, die Welt des Teilnehmers mit den Augen des Teilnehmers zu sehen, um an dessen alltäglichen Erfahrungen und Entwicklungsbedürfnissen anknüpfen zu können, dann kann dies aufgrund des eben beschriebenen Dilemmas immer nur ansatzweise gelingen. Es wird vermutlich umso besser gelingen, je eher sich der Kursplaner/Kursleiter seines eigenen „erfahrungsgeprägten lebensweltlichen Alltagswissens“ (Arnold, 1983, 893) vergewissert, je eher er sich durch Nach-Denken und Selbstaufklärung der relativen Einmaligkeit *seiner* Sichtweise der Welt und damit auch der Lebenswelt der Teilnehmer bewußt wird und je eher er von daher nicht dazu neigt, den Teilnehmern seine eigenen Deutungsmuster überzustülpen.

Ich vermute allerdings, daß aufgrund dieses grundsätzlichen Dilemmas die Anweisung: „Handle als Didaktiker lebensweltorientiert!“, in der Bildungspraxis oft schon im Ansatz zum Scheitern verurteilt ist. Diese Gefahr ist vor allem dann gegeben, wenn Kursplaner/Kursleiter und Teilnehmer, wie z.B. bei Bildungsurlaubsveranstaltungen oft der Fall, aus ganz unterschiedlichen Soziallagen mit den entsprechenden unterschiedlichen Weltansichten kommen¹⁵.

Über diese Grundsatzfrage hinaus stecken jedoch auch bei diesem Konzept die Probleme im didaktischen Detail. Ich werde im folgenden am Beispiel zweier Elterngesprächskreise über Erziehungsfragen¹⁶ einige dieser Umsetzungsprobleme herausarbeiten.

4.2 Das Problem der „persönlichen und sozialen Kosten“ bei lebensweltorientierten Bildungsprozessen

Lebensweltorientierte Bildungsprozesse sind subjektorientierte Bildungsprozesse. Das heißt, die Bildungsbemühungen müssen sich in besonderer Weise auf den einzelnen Teilnehmer beziehen. Dem *einzelnen* gilt es Hilfen zur Selbstaufklärung anzubieten; die Handlungsprobleme *jedes einzelnen* sind Anknüpfungspunkte für deutende Gespräche; die Deutungsmuster jedes einzelnen stehen unter Umständen in Frage. Daraus erwachsen für die Teilnehmer zugleich Chance und Risiko. Wie sie sich mit diesem Dilemma auseinandersetzen, ist die Frage, mit der ich mich im folgenden befasse.

Zunächst einige Beispiele von charakteristischen Handlungssituationen (HS) und Handlungsproblemen (HP), wie sie im Kurs von den Teilnehmern eingebracht wurden¹⁷:

HS: Der eigene Junge läßt sich stets von anderen Kindern verhaften, ohne sich zu wehren.

HP: Wie kann das Kind lernen, sich zu wehren, wenn es angegriffen wird?

HS: Die Kinder kommen jede Nacht in die elterlichen Betten.

HP: Wie kann man erreichen, daß die Kinder in ihren eigenen Betten schlafen?

HS: Das Kind trödelt gerne, wenn es die Eltern eilig haben.

HP: Wie kann das Kind die von den Eltern gewollten Umgangsweisen mit der Zeit verinnerlichen?

HS: Das Kind ist anderen Kindern gegenüber in hohem Maße aggressiv.

HP: Wie kann das Kind zu sozial verträglichem Verhalten angehalten werden?

HS: Der Ehepartner bestraft die Kinder wegen Kleinigkeiten oft brutal.

HP: Wie kann man erreichen, daß der Partner seine Erziehungsmaßnahmen ändert?

In diesen Handlungssituationen und -problemen stellt sich ein Ausschnitt der Lebenswelt der Teilnehmer dar. Es sind Bruchstücke aus der realen Wirklichkeit, in der sie leben und handeln und die sie täglich bewältigen müssen. Diese „Szenarien“ legen insofern auch die sozialen Ausdrucksformen offen, in denen die Teilnehmer leben. Sie machen Aussagen über die in den Situations-schilderungen vorkommenden Personen, deren Absichten, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, über den Zustand der Beziehungen innerhalb der Familie und darüber hinaus.

Solche Situations- und Problemschilderungen markieren den Ausgangspunkt für lebensweltorientierte Bildungsprozesse. Diese sind ja vom Konzept her darauf angelegt, den Situations- und Problemschilderern durch Analyse- und Deutungsangebote, durch Verarbeitung von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen zu helfen,

- wesentliche subjektive und soziale Zusammenhänge, die in diesen Handlungssituationen und -problemen deutlich werden, zu erkennen und zu verstehen. Dies heißt z.B., sich hineinzusetzen in Kinder, die sich im Streit nicht wehren, die nachts aus ihren Betten flüchten, die in bestimmten Situationen so sehr viel Zeit haben. Dies heißt auch, sich selbst zu befragen, welche Anteile man selbst an den Handlungssituationen und -problemen hat, welche Seiten der eigenen Person darin deutlich werden (bestimmte Erziehungswerte, -normen; biographische Erfahrungen). Das heißt schließlich auch, zu verstehen, wie sich eigenes und kindliches Verhalten in einem Wechselspiel bedingen, wie und warum sich kleine Meinungsverschiedenheiten z.B. in ausweglose Beziehungskonflikte hochschaukeln können.
- ihre eigene familiäre Lebenswelt auch in ihrer Eingebundenheit und Bestimmtheit durch außerfamiliäre Zusammenhänge (die Wohnverhältnisse,

Nachbarschaftsverhältnisse, die Arbeitsverhältnisse, die Schulverhältnisse) zu sehen und zu verstehen.

- Handlungsalternativen im Umgang mit diesen Situationen/Problemen herausarbeiten sowie
- die Beschränkung dieser alternativen durch die eigene Person (die eigenen Erziehungseinstellungen, persönlichen Fähigkeiten), andere Personen oder Umstände zu sehen.

Um dies alles zu ermöglichen, ist es allerdings notwendig, daß eine ganze Reihe von Randbedingungen gelten. Eine sehr wesentliche davon ist, daß die Teilnehmer den Mut aufbringen müssen, ihre Handlungssituationen/-probleme möglichst unverstellt, vielperspektivistisch, authentisch im Kurs zu beschreiben und damit für Dritte offenzulegen. Sie müssen die Kraft haben, sich vor sich selbst und kursöffentlich Rechenschaft abzulegen über den tatsächlichen Zustand ihrer Familienbeziehungen (zum Partner, zu einzelnen Kindern, Eltern), über die von ihnen vorgenommenen Ausdeutungen der Situationen, ihre Erklärungsmuster für ihre Probleme, über die von ihnen angewandten (routinehaften) Regeln zur Bewältigung der Probleme, über die Kreislaufhaftigkeit ihres bisherigen Routinehandelns bei der Problembewältigung.

All dies verunsichert, belastet, macht Angst, weil es unter Umständen die eigene Person und die bisherige Lebenswelt in Frage stellt, weil es möglicherweise auch die Auseinandersetzung mit Teilen der eigenen Biographie unumgänglich macht. Dies wäre didaktisch dann nicht problematisch, wenn man davon ausgehen könnte, daß die Teilnehmer solche Belastungen ohne Umschweife auf sich nähmen – angesichts des erwarteten Zugewinns an Problemlösungsfähigkeiten. Das ist die Chance, die den Teilnehmern angeboten wird.

Ich gehe von der erfahrungsgestützten These aus, daß Teilnehmer an *Bildungsveranstaltungen*, im Unterschied z.B. von Klienten in therapeutischen Veranstaltungen, kein existentielles Interesse daran haben, die zum Verstehen ihrer je individuellen, sie beunruhigenden Lebenssituation sowie ihrer Deutungsmuster wesentlichen Sachverhalte spontan, offen und ohne Rücksicht auf „persönliche und soziale Kosten“ preiszugeben. Solche Kosten sind z.B. das eventuell notwendige, unangenehme Eingeständnis fehlenden Durchsetzungsvermögens, mangelnden Durchblicks, von Schwäche und Versagen, die Befürchtung des „Gesichtsverlustes“, der Blamage vor anderen, des Lächerlich-gemacht-Werdens durch andere u.ä.

Nach meinen Beobachtungen sind Teilnehmer nur in Ausnahmefällen bereit, dieses Risiko einzugehen. Eine Teilnehmerin äußerte im Interview: „Also am Anfang, da war man ja selber noch unsicher, was man überhaupt von sich preisgibt.“ Daß diese Teilnehmerin ihre Unsicherheiten auf den Beginn des Kurses beschränkte, ist m.E. kein Widerspruch zu meiner generellen These; denn dieselbe Teilnehmerin äußerte später in bezug auf die Kursinhalte und ihre persönliche Beziehung dazu: „Also ich persönlich, ich bereite mich nicht darauf (auf den Kurs, K.M.) vor oder denke vorher, was soll ich jetzt heute

abend sagen; das kommt meistens so spontan, daß einem irgendeine Begebenheit einfällt.“

Diese „irgendeine Begebenheit“ stellt klar, daß es sich dabei in der Regel nur um Situationen und Probleme *randständiger* Art handelt, wobei dann noch die für das Verstehen der Situationen und Probleme notwendigen Informationen entweder bewußt vorbehalten (Partner ist Alkoholiker; Partnerin ist depressiv: die Ehe „kriselt“) oder aber als solche gar nicht erkannt werden. Wenn gilt, was Arnold für alltägliche Deutungsmuster feststellt, daß nämlich das alltägliche Routinewissen der Menschen nur in eingeschränktem Maße reflexiv verfügbar ist, weil es gleichsam eine „Tiefenstruktur gesellschaftlichen Bewußtseins darstellt“ (Arnold, 1983, 895), dann ist der Informationsmangel geradezu System. Damit entsteht die Grundsatzfrage, ob das den Teilnehmern im Kurs angebotene Wissen, die (stellvertretenden) alternativen Deutungen des Kursleiters und der anderen Teilnehmer nicht oft systematisch an der Sache, d.h. an der Lebenswelt vorbeigehen müssen.

Ein Beispiel soll diesen Sachverhalt illustrieren. Eine insgesamt sehr zurückhaltende, aber sehr regelmäßig an den Gesprächsabenden teilnehmende Frau zeigte eines Abends ganz unvermittelt ein starkes Interesse an einem Thema, das sich „Einführendes Verstehen“ nannte. Zur Sprache kamen Möglichkeiten, den anderen in seinen Äußerungen, vor allem in seinen Gefühlen, besser zu verstehen und so zu sozial befriedigenden Beziehungen beizutragen. Ich konnte mir zwar dieses herausragende Interesse nie so recht erklären; die Teilnehmerin jedenfalls sah sich nicht in der Lage, kursöffentlich über die persönliche Bedeutung dieser Thematik zu sprechen. Dennoch versuchte ich, ihrem Interesse gerecht zu werden. Wie sich sehr viel später herausstellte, unter völlig falschen Vorzeichen. Was ich nämlich zu dieser Zeit nicht wußte, obwohl wir schon mehr als zwei Jahre zusammenkamen, waren folgende Sachverhalte:

- Die Frau hatte eine schwierige Jugend hinter sich. Nachdem ihre ältere Schwester als 17jährige schwanger geworden war, schirmten ihre Eltern die Frau völlig gegen solche „verderblichen Einflüsse“ ab. Als sie mit 27 Jahren schließlich das Elternhaus verließ, hatte sie noch keine Erfahrungen mit Männern und heiratete den ersten Mann, den sie kennenlernte.
- Sie hatte bald nach der Heirat ein behindertes Kind geboren, das zum Zeitpunkt des Gesprächskreises große Einschulungsprobleme hatte, mit denen sie sich fast alleine auseinandersetzen mußte.
- Denn ihr Mann gab ihr insgeheim die Schuld an der Behinderung des Kindes. Er konnte diese Behinderung nicht akzeptieren. Er behandelte dieses Kind einerseits wie ein normales Kind, versteckte es aber andererseits vor der Öffentlichkeit, indem er massiv verhinderte, zusammen mit dem Kind in der Öffentlichkeit gesehen zu werden.
- Der Ehemann flüchtete sich in Sport- und Freizeitaktivitäten, stellte berufliche Anforderungen in den Vordergrund, um seinen „Vaterpflichten“ zu entgegen. In seinem Drang nach sportlicher Fitness kritisierte er ständig seine

Frau, die diese Vorliebe nicht teilte und die ihm als zu dick erschien. Er nahm sie deshalb auch nicht zu beruflich bedingten Geselligkeiten mit. Es scheint klar, daß diese Frau sehr unter der Verständnislosigkeit ihres Ehemannes für ihre spezielle Situation litt; dies war der Hintergrund für ihr Interesse an dem Thema.

Sie wünschte sich, daß er sowohl Verständnis für das behinderte Kind als auch für sie selbst haben könnte. Sie war zu dem Zeitpunkt, als sie mir diesen Teil ihrer Lebensgeschichte in einem langen Gespräch mitteilte, nicht mehr bereit, die Verständnislosigkeit ihres Partners hinzunehmen. Sie wollte sich zur Wehr setzen. Wie, das wußte sie noch nicht. Im Gesprächskreis hatte sie sich offenbar bei diesem Thema Hilfe erhofft. Im nachhinein betrachtet, hat sie diese Hilfe jedoch nicht erhalten. Dazu fehlten die wesentlichen Informationen und ihre entsprechenden Deutungen¹⁸.

Dieses Beispiel sollte meine These untermauern, daß Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen der beschriebenen Art sich sehr schwer damit tun, einerseits die für sie hochbedeutsamen Problemlagen, andererseits aber auch die für sie besonders wesentlichen subjektiven Deutungen und Umgangsweisen kursöffentlich zu machen. Da dies die didaktischen Möglichkeiten eines lebensweltbezogenen Bildungskonzepts offensichtlich stark relativiert, wird die Frage wichtig, woran dies liegt.

Im Grunde sehe ich für diese Schwierigkeiten zwei Erklärungsmöglichkeiten:

- Die Teilnehmer wissen sehr genau, in welchem Ausmaß an Betroffenheit man sich in einer *Bildungsveranstaltung* äußern kann und wie eng die Grenzen für das Einbringen eigener Weltansichten gesteckt sind. Diese Grenzen ergeben sich unter anderem aus dem sekundärgruppenspezifischen Charakter¹⁹ von Bildungsveranstaltungen in der Erwachsenenbildung, den besonderen soziodynamischen Eigenheiten seiner *bestimmten* Teilnehmergruppe, dem Ausmaß an Offenheit, das der Kursleiter über seine Person anbietet und vielem anderem mehr. Meiner Einschätzung nach muß man davon ausgehen, daß diese *Strukturbedingungen der Erwachsenenbildung* dem mit dem lebensweltlichen Bildungskonzept beabsichtigten sehr stark entgegenwirken.
- Ein zweiter Grund liegt m.E. darin, daß die Teilnehmer mit solch einer „Geheimniskrämerei“ sich selbst (d.h. ihr eigenes psychisches Gleichgewicht) sowie ihre oft zerbrechliche Alltagswelt (d.h. das soziale Gleichgewicht, in dem sie leben) vor allzu großen Erschütterungen bewahren wollen (müssen). Sie erkennen in durchaus vernünftiger Weise, daß Bildungsprozesse mühsam hergestellte Identitätsbalancen zerstören können, ohne daß aufgrund der Strukturbedingungen von Erwachsenenbildung dann entsprechende Angebote bestünden, diese Balance auf einem anderen (?) Niveau wieder aufzubauen.

Ich meine festzustellen, daß diese Eltern insgeheim erwarten oder hoffen, daß sie im Kurs eher *Bestätigung* für ihre subjektiven Gewißheiten erhalten (vgl. dazu auch das Beispiel bei Claro 1983). Sie gehen mit dem Kursgespräch in

derselben Weise um, wie sie das von ihren Alltagsgesprächen her gewohnt sind: Alltagsgespräche als eine notwendige Form, sich über andere immer wieder der Richtigkeit der eigenen Weltsicht und der Angemessenheit der eigenen Handlungen zu vergewissern.

Die für *Bildungsgespräche* im Vordergrund stehenden Fragen wie z.B.: Was bedeutet ein bestimmtes Verhalten meines Kindes, was könnte es bedeuten, welchen Signalcharakter hat es für mich? – treten demgegenüber in den Hintergrund.

Es ist aus der Sicht des Kursleiters äußerst schwierig, solche Strategien von Teilnehmern zu erkennen. Der soziale Druck, der in Kursen immer entsteht, mag Teilnehmer dazu bringen, mit viel Energie und Einfallsreichtum die ihnen abverlangte Rolle zu spielen: Man erzählt auch ab und zu eine Episode aus dem Alltag, stellt sie auch zur Interpretation – aber ohne ernsthaftes Engagement, sich mit den Deutungsangeboten auseinanderzusetzen. Man weiß ja schon vorher, daß dies nicht geht, und im übrigen ist dies nun wirklich kein ernsthaftes Problem.

Kursleiter, die in diesen Situationen geneigt sind, ihren Teilnehmern das notwendige Problembewußtsein „beizubringen“ und ihnen alternative Deutungsmuster „anzudienen“ (etwa: „Aber das müssen Sie anders, nämlich so sehen“), müssen mit solch einer Strategie m.E. ihr angestrebtes Ziel notwendigerweise verfehlen und erreichen unter Umständen genau das Gegenteil, „(die) Verfestigung bestehender alltagstheoretischer Deutungsmuster (...). Dies ist dann zu erwarten, wenn der Erwachsenenbildner auf einer Konfrontation mit neuartigen Deutungsmustern besteht und dabei die lebensgeschichtlich erwiesene subjektive Funktionalität vorhandener Deutungsmuster zur Stabilisierung der jeweiligen Person-Umwelt-Beziehungen übersieht“ (Arnold, 1983, 896).

Besonders brisant erscheint mir dieses Problem bei Deutungsmustern, die den normativen Bezugsrahmen für die Bewertung des Alltäglichen abgeben. Diese normativen Deutungsmuster, die vermutlich lebensgeschichtlich sehr früh grundgelegt werden, der Tiefenstruktur der menschlichen Persönlichkeit zuzurechnen sind und deshalb gegenüber Veränderungen eine große Widerstandskraft aufweisen²⁰, spielen in der Kindererziehung eine überragende Rolle. Viele Erziehungsprobleme von Eltern entstehen ja „nur“ deshalb, weil ihre Kinder sich weigern, sich ihren wertebesetzten Anweisungen zu widersetzen: „Iß ordentlich, sei ein fleißiger Schüler, sei anderen gegenüber freundlich, trage Streit nicht durch Prügeln aus, übernimm Verantwortung für deine Geschwister, sei ...!“ – so oder ähnlich lauten ihre Verhaltenserwartungen. Dahinter stehen grundsätzliche Vorstellungen vom „wohlerzogenen Kind“, das unter den besonderen gesellschaftlichen Bedingungen seine Zukunft „erfolgreich bewältigen“ kann. Ein Junge, der sich dann z.B. anderen Kindern gegenüber nicht verteidigt, wenn er angegriffen wird, wird zum Erziehungsproblem. Im Kurs lautet dann die Verhaltenserwartung an den Kursleiter: Sage mir, wie ich meinem Kind seine Feigheit „abgewöhnen“ kann. Dabei wird das normative Deutungsmuster: Jungen dürfen sich nicht widerstandslos von anderen Kindern schlagen las-

sen, als gültig eingebracht. Vom Kursleiter wird erwartet, daß er nur die zur Zielsetzung zweckmäßigen Erziehungsmittel bereitstellt.

Fängt er aber entgegen diesen Erwartungen auch an, die Selbstverständlichkeit dieser Erziehungsform in Frage zu stellen, fordert er Widerstand heraus. Dieser äußert sich in sehr unterschiedlicher Weise:

- offener Widerstand bis zum Streit;
- Rückzug aus den Gesprächen, innere Emigration;
- Abweichen vom Thema, Ausweichen auf unverfänglichere Themen;
- verbale Übereinstimmung mit den Kursleiterdeutungen bei innerer Distanz;
- Verlassen des Kurses.

Ich gehe davon aus, daß in Kursen der Erwachsenenbildung, die auch an der Arbeit an normativen Deutungsmustern ausgerichtet sind (z.B. mit Themen politischer, weltanschaulicher, ethischer, ästhetischer, sozialer Art) ein heimlicher Ausleseprozeß gemäß normativer Deutungsmuster stattfindet. Es bleiben letztlich nur jene auf Dauer im Kurs, die im Rahmen einer bestimmten Bandbreite ihre alltäglichen Wertemuster in den Problemstellungen, den Problemdeutungen und den Handlungsalternativen, die der Kursleiter oder die anderen Teilnehmer anbieten, wiedererkennen.

Dazu ein Beispiel:

Als im Gesprächskreis vorübergehend einige Ehemänner teilnahmen, begründete einer davon sein künftiges Fernbleiben damit, daß ihm die ganzen Diskussionen zu „lasch“ erscheinen. Es würde viel zu sehr Verständnis für die „Unarten“ der Kinder gezeigt. Denen ginge es heute sowieso zu gut, und man müßte viel mehr wieder die alten Tugenden wie Gehorsam und Disziplin heranziehen. Deshalb bringe ihm das Gespräch nichts.

An diesem Sachverhalt wird nochmals folgendes deutlich: Lebenweltorientierte Erwachsenenbildung ist ein Angebot an Menschen zur aktiven Auseinandersetzung mit dem in einem bestimmten sozialen Zusammenhang (Kurs, Gesprächskreis) Angebotenen. Diese *Auseinandersetzung* – d.h. nicht die passive Übernahme des Vorgegebenen! – schafft die Chance, daß sich bisher erworbene Deutungsmuster und (Selbst-)Regulationssysteme verändern.

Wobei das, was im Kurs an neuen Sichtweisen, Erklärungsweisen, Handlungsweisen angeboten wird, nicht unbedingt „kopiert“ wird. Vielmehr ist zu erwarten, daß die Teilnehmer diese „vorgefertigten Deutungsmuster“ ihrerseits neu sehen und subjektspezifisch verarbeiten, d.h. in ihr bestehendes System integrieren – oder aber ablehnen!

Bei diesem Sachverhalt ist es für Kursleiter deshalb vielfach nicht leistbar, das zu bewerkstelligen, was Arnold (1983, 895) von ihnen verlangt: ihre Deutungsmusteranalysen hätten die „manifesten Äußerungen von Personen so zu erläutern bzw. zu übersetzen, daß etwas sichtbar wird, das in irgendeiner Weise hinter den Manifestationen wirksam wird.“

Aus biographischen Versatzstücken und bruchstückhaften Preisgaben von Handlungsproblemen und Weltansichten lassen sich nun mal kaum Bewußtseinslagen herausfiltern.

4.3 Subjektive Gewißheiten und normative Weltansichten – Widerstand gegen Bildungsprozesse

All das, was sich im Laufe eines langen Sozialisationsprozesses, d.h. über die Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt an lebensweltlich ausgerichteten Sichtweisen, Erklärungsweisen und Handlungspotentialen im Individuum aufgebaut hat, also dieser Wissensbestand, dieses Handlungsrepertoire, besitzt für jeden Menschen zunächst ein hohes Maß an Gewißheit. Eltern sind sich in dieser Hinsicht sicher, wie sie *ganz grundsätzlich* ihre Kinder zu erziehen haben; die meisten ihrer alltäglichen Erziehungsmaßnahmen besitzen eine hohe „Alltagsplausibilität“ (Arnold, 1983, 895). Diese äußert sich in der Fähigkeit der Eltern, mit ihren Kindern unmittelbar, selbstverständlich, routinemäßig umzugehen. Dies vor allem noch dann, wenn man unter Zeitdruck steht oder sich in einer Konfliktlage sieht: Man will zur Bahn – die Zeit drängt – das Kind „trödelt“ mal wieder – man schreit das Kind an, zieht es gewaltsam an und schleppt es zur Bahn. Man ist sich irgendwie sicher, daß diese Form der „Problemlösung“ die einzig mögliche ist, daß es einfach nicht anders geht, man praktiziert sie immer wieder. Es ergibt sich von daher auch kein Bedürfnis, keine Notwendigkeit, sich über Bildungsprozesse andere Problemsichten oder Problemlösungsfähigkeiten zu erarbeiten. Solche Eltern stellen, sofern sie überhaupt (aus anderen Motiven!) in Kursen der Erwachsenenbildung auftauchen, solche Deutungsmuster nicht zur Disposition. Weshalb sollten sie auch? Sie haben ja alles im Griff ...

4.4 Die Geschichte vom „Mann auf dem Bahnsteig“

Angesichts der bisher geäußerten Bedenken gegen die glatte Erfolgsträchtigkeit lebensweltorientierter Bildungsprozesse möchte ich zum Schluß ganz generell diese Frage auf den Prüfstand heben. Meine These ist: Nur dort, wo Erwachsene eine grundsätzliche Bereitschaft haben oder entwickeln, die persönlichen Risiken solch einer Bildungskonzeption in Kauf zu nehmen, nur dort, wo sie nicht „mauern“ bzw. sehr schnell aussteigen, also dort, wo sie sich in einen *kontinuierlichen, längerfristigen Prozeß* der Auseinandersetzung mit alternativem Wissen und alternativen Sinn- und Situationsdeutungen einlassen, verspricht dieses Bildungskonzept Wirksamkeit, werden unter Umständen Persönlichkeitsentwicklungen stattfinden. Setzt man dieser These die Strukturmerkmale gegenwärtiger Erwachsenenbildung entgegen (Kurzzeitigkeit, mangelnde Kontinuität), so wird, ähnlich wie beim Prinzip „Teilnehmerorientierung“, deutlich, wie diese Systemeigenschaften dem bildungstheoretisch wohlformulierten didaktischen Anspruch entgegenarbeiten.

Wenn überhaupt, so finden Persönlichkeitsveränderungen über lebensweltorientierte Bildungskonzepte offenbar eher mittelfristig und dann allmählich und eher unbemerkt statt. In welchem Ausmaße und in welchen Persönlichkeitsbereichen, ist allerdings nicht vorhersehbar. Zu verschiedenen und letzt-

lich auch unbekannt sind die Bestimmungsgründe für den Didaktiker, die einzelne Menschen sich verändern lassen.

Wenn sich also der Wandel in der subjektiven Weltsicht eher unbemerkt vollzieht, so heißt dies, daß sich die Teilnehmer an Bildungsprozessen „nicht laufend darüber eine bewußte Rechenschaft ablegen, ob ihre subjektive Wirklichkeit heute noch die von gestern, von vor einem Monat oder von vor zwei Jahren ist. Solche Bilanzen werden nur ab und zu gezogen, und dann stellt man nicht selten mit Erstaunen fest, daß man sich verändert hat und daß man die Welt heute anders sieht“ (Schmitz, 1984, 108).

Vor diesem Hintergrund ist die Äußerung einer Teilnehmerin zu verstehen, die vor einiger Zeit, einerseits befriedigt, andererseits auch durchaus besorgt, für sich Bilanz der vierjährigen Mitarbeit im Gesprächskreis zog: Die Veränderungen, die sie selbst vollzogen habe, meinte sie, würden ihr am ehesten im Verhältnis zu ihrem Mann deutlich. Sie sei vor Jahren in einen Zug gestiegen – ihr Mann würde heute noch auf dem Bahnsteig stehen. Erwachsenenbildung als Vorfall – als Zufall – gar als Glücksfall?

Anmerkungen

- 1 Eine Ausnahme bilden in dieser Hinsicht in aller Regel die Berichte über Planung und Vollzug von Bildungsurlaubsseminaren. Vgl. z.B. Holzapfel (1982); Görs (1983); Nuissl/Schenk (1980) und die dort angegebene Literatur
- 2 Die Menschen interessieren sich erst dann für bestimmte Kurse, wenn sie ein ihnen interessant erscheinendes Kursangebot zur Kenntnis genommen haben. Dieses Angebot ist in aller Regel ohne die Mitwirkung der späteren Kursteilnehmer entstanden.
- 3 „Was mir immer wieder konkret vorgeworfen wurde, ist (...) daß ich zu sehr auf einzelne Leute eingehe“ (Siebert, 1983, 110).
- 4 „(...) Ich bin zur Schulmeisterei zurückgekehrt, nachdem ich vorher versucht habe, das Lehrer-Schüler-Verhältnis sehr partnerschaftlich zu gestalten“ (Siebert, 1983, 109).
- 5 „In meinem Kurs war es kaum möglich, den Unterricht mitzubestimmen. Der Dozent hatte sein festes Konzept und wich kaum davon ab. Damals habe ich alles akzeptiert. Heute würde ich Kritik üben, damit eine Änderung erfolgt (...)“ (Siebert, 1983, 97).
- 6 „In meinem Kurs war es kaum möglich, den Unterricht mitzubestimmen. Der Dozent hatte sein festes Konzept und wich kaum davon ab (...)“ (Siebert, 1983, 97).
- 7 Ich kann damit dem an theoretischer Stimmigkeit interessierten Leser also nicht ersparen, sich selbst mit der Schrift von Hoff auseinanderzusetzen.
- 8 Daß dies allerdings nicht für alle Menschen im selben Maße gilt, verdeutlicht z.B. der beschreibende Hinweis, daß sich manche Menschen wie ein „Elefant im Porzellanladen“ benehmen.

-
- 9 Hoff (1981, 109) bezeichnet diese Fähigkeit auch als „Umweltdistanz“.
 - 10 Z.B.: Ein Kursteilnehmer möchte in einer sehr weitgesteckten Art und Weise am Kursgeschehen mitwirken – der Kursleiter bietet nur sehr wenige didaktische Probleme zum Mitentscheiden an (z.B. nur das Problem, wann die Kurspausen plaziert werden und wie lange diese dauern sollen).
 - 11 Z.B.: Der Kursteilnehmer ist bereit, seine eigenen Erwartungen aufzugeben und sich der Strategie des Kursleiters anzupassen. Hoff (1981, 109) bezeichnet diese Fähigkeit mit „Ambiguitätstoleranz.“
 - 12 Daß hier bei einzelnen Teilnehmern oft gravierende Unterschiede bestehen, zeigt z.B. der berufliche Lebensbereich besonders deutlich. Offene Bildungssituationen in EB-Kursen unterscheiden sich strukturell sehr stark von der Arbeitssituation am Fließband; sie „harmonieren“ eher mit den Arbeitsstrukturen eines Hochschullehrers.
 - 13 In der Erwachsenenbildung beschränkt sich diese Konflikterfahrung oft nur auf 90 Minuten bei Einzelveranstaltungen, auf 15 x 90 Minuten bei Semesterkursen. Diese Zeitdauer ist für viele Teilnehmer noch erträglich. Das heißt, sie sind unter diesen zeitlichen Voraussetzungen fähig und bereit, die didaktischen Zumutungen des Kursleiters zu ertragen. Anders ist dies jedoch bei Wochen- bzw. Wochenendkursen, wo die Teilnehmer nach meiner Erfahrung viel eher bereit sind (bzw. aufgrund ihrer Persönlichkeitsstruktur „gezwungen“ sind), die didaktischen Zumutungen des Kursleiters offensiv anzugehen.
 - 14 Da diese Möglichkeit in der Erwachsenenbildung bei den meisten Kursformen sehr leicht, d.h. ohne große *soziale Kosten* zu realisieren ist, kann man davon ausgehen, daß ein Teil der Kursabbrüche mit dem Bemühen von Teilnehmern zusammenhängt, Konflikt- bzw. Krisenerfahrungen im Zusammenhang mit didaktischen Vorgaben des Kursleiters zu vermeiden.
 - 15 Vgl. dazu die schönen Beispiele bei Kejcz u.a. (1980, 189–204), wie Teilnehmer und Kursleiter bei der Entwicklung einer lebensweltlichen Problemlage, von allen letztlich unbemerkt, aneinander vorbeireden.
 - 16 Die im folgenden eingebrachten Beispiele aus dem Umkreis von Kindererziehung sind alle in dem Sinne authentisch, als sie als Meinungen, Sichtweisen, Erklärungsweisen, Handlungsweisen der Eltern entweder in den Gesprächskreisen selbst oder in den mit ihnen durchgeführten narrativen Interviews geäußert wurden.
 - 17 Das heißt, ich habe als Kursleiter in aller Regel keine Themen vorab bestimmt, sondern diese zu Beginn des Gesprächsabends zusammen mit den Teilnehmern festgelegt; dies meistens durch die Eingangsfrage: Liegt etwas Konkretes an? Was ist zwischenzeitlich vorgekommen? Was interessiert gerade?
 - 18 Hier stellt sich natürlich auch die grundsätzliche Frage, ob bei solchen Problemlagen in solchen Familienkonstellationen *Bildungsmaßnahmen* überhaupt eine Problemlösungsrelevanz besitzen.
 - 19 Das heißt, nicht jedes Thema, das einen Teilnehmer gerade betrifft oder interessiert, kann in die Gruppe eingebracht werden. In Sekundärgruppen sind in dieser Hinsicht vor allem am Anfang sehr enge Grenzen gesteckt.
 - 20 Deutlich wird dies, wenn man z.B. an normative Deutungsmuster denkt, die ausschlaggebend für die Sympathie gegenüber politischen Parteien sind.

Literatur

- Arnold, Rolf: Deutungsmuster. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29, 1983, 6, S. 893–912
- Breloer, Gerhard: Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, Gerhard/Dauber, H./Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Westermann: Braunschweig 1980, S. 8–112
- Claro, Raul: Institutionelle Kontrolle. In: Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter. Müller, Kurt R. (Hrsg.), S. 110–119. Hueber: München 1983
- Hoff, Ernst: Sozialisation als Entwicklung der Beziehungen zwischen Person und Umwelt. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1, 1981, 1, S. 91–115
- Holzapfel, Günther: Erfahrungsorientiertes Lernen mit Erwachsenen. Hueber: München 1982
- Hurrelmann, Klaus: Das Modell der produktiv realitätsverarbeitenden Subjekte in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, 1983, 1, S. 91–103
- Kejcz, Yvonne/Nuissl, Ekkehard/Paatsch, Hans-Ulrich/Schenk, Peter: Deutungsmuster als pädagogisches Problem. In: Problemfeld Bildungsurlaub. Nuissl, Ekkehard/Schenk, Peter (Hrsg.), S. 187–204. Westermann: Braunschweig 1980
- Müller, Kurt R.: Didaktische Überlegungen zum Unterrichtsthema „Betriebliches Beurteilungswesen“ im Rahmen der pädagogischen Ausbilderqualifizierung. In: Studien und Berichte zur Ausbilderqualifizierung über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare XVI. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.), S. 1–129. München 1982
- Müller, Kurt R.: Entscheidungssituationen. In: Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter. Müller, Kurt R. (Hrsg.), S. 56–79, Hueber: München 1983
- Nuissl, Ekkehard/Schenk, Peter (Hrsg.): Problemfeld Bildungsurlaub. Aufsätze zu politischen und pädagogischen Aspekten des Bildungsurlaubs. Westermann: Braunschweig 1980
- Schmitz, Enno: Erwachsenenbildung. Wissenschaft und Lebenshilfe. In: betrifft: erziehung, 1980, 5, S. 54–59
- Schmitz, Enno: „Lebensweltanalytische Forschungsansätze“ – Nachbemerken des Arbeitsgruppenleiters. In: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Tagungsberichte Nr. 10 der Universität Bremen von der Jahrestagung 1983 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.), S. 107–111. Bremen 1984
- Schmitz, Enno: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.), S. 95–123. Klett-Cotta: Stuttgart 1984
- Siebert, Horst: Teilnehmerorientierung als eine didaktische Legitimationsgrundlage. In: Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Olbrich, Josef (Hrsg.), S. 113–133. Kohlhammer: Stuttgart 1980
- Siebert, Horst: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1983
- Siebert, Horst: Lernen und Lebenswelt. In: Zur Identität der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.), S. 92–96. Bremen 1984

Sigrid Nolda

Die ‚Rezeptvermeidungsformel‘ als Dialogvermeidung

Sprachanalytische Anmerkungen zu einem Topos der Erwachsenenbildung

Wenn man sich in der Erwachsenenbildung allgemein darüber einig ist, daß über Rezepte viel gesprochen wird, liegt die Frage nahe, in welcher Weise dies geschieht. Im folgenden soll dieser Frage aus sprachanalytischer Sicht nachgegangen werden. Es wird damit ein Verfahren angewendet, dessen Ziel gerade in der Erwachsenenbildung verstärkt an Bedeutung gewinnt¹: das Ernstnehmen von authentischen Äußerungen, das Bemühen um Verstehen von Fremdem ebenso wie von (scheinbar) Selbstverständlichem.

Es geht hier also um eine Deutung. Um deren Beliebigkeit einzuschränken, wird sie am – nachprüfbar – Material der Sprache unternommen. Dies betrifft zum einen den Begriff ‚Rezepte‘ selbst, zum anderen die Art und Weise, in der dieser Begriff und seine Synonyme thematisiert werden. Eine Schwierigkeit besteht darin, daß das Material, d.h. die Menge der Äußerungen zum Thema ‚Rezepte‘, in einer unübersehbaren und im Falle der mündlichen Äußerungen nicht nachprüfbar Fülle vorliegt. Aus diesem Grund wurden die angeführten Beispiele auf schriftliche, in zugänglichen Publikationen vorliegende beschränkt, die im weitesten Sinn als Handreichungen für pädagogische Mitarbeiter zu bezeichnen sind. Die Interpretationen der repräsentativen Beispiele stellen im übrigen keine Wertung der Bücher dar, aus denen sie entnommen sind.

Konnotationen des Rezeptbegriffs

Es fällt auf, daß über Rezepte in der Erwachsenenbildung meist in einer Weise gesprochen wird, die auf der einen Seite übermarkiert, auf der anderen lakonisch ist. So heißt es in der Einleitung eines Schweizer „Pädagogischen Handbuchs“ für Kursleiter: „Nie sollte das Pädagogische Handbuch als bloßes Rezeptbuch verstanden werden. Es gibt für die doch recht komplexen Fragen des Unterrichtens eben keine Patentlösungen“ (Klubschule Migros 1987, S. 5). Übermarkiert ist hier die Bestimmung des Begriffs „Rezeptbuch“ durch das ihm zugehörige Adjektiv, durch die synonymisierende Gleichsetzung mit „Patentlösungen“ und die Gegenüberstellung durch die Wendung „doch recht komplexe Fragen“. Der Begriff „Rezepte“ ist damit mehrfach als dem Gegenstand Unterricht unangemessen simpel gekennzeichnet. Diese Charakterisierung ist

in unzähligen anderen Beispielen zu finden. Eine weitere betont die Endgültigkeit und Inflexibilität von Rezepten. In der von der PAS herausgegebenen „Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen“ heißt es, daß „in diesem Heft keine gesicherten Antworten in Form von Rezepten gegeben werden. Denn die Lernvoraussetzungen bei Erwachsenen sind zu unterschiedlich, als daß in jedem Fall gültige Verhaltensregeln aufgestellt werden könnten“ (Baumann u.a. 1976, S. 5). Auch hier wieder die Verdopplung der Charakterisierung, auch hier wird das Thema kurz angetippt und nicht weiter ausgeführt. Den proportionalen Gehalt ernst nehmend, könnte der Adressat einer solchen Äußerung meinen, mit ihr werde eine Textanweisung gegeben – ein Hinweis darauf also, wie das folgende zu verstehen ist. Dieser Interpretation steht gegenüber, daß in dem, was dann tatsächlich folgt, oft auch gerade solche Hinweise gegeben werden, die entweder relativ einfach strukturiert sind (z.B. Tips für die Gestaltung der „ersten Stunde“) oder aber als nicht-hinterfragbar (z.B. die Aufforderung, anderen zuzuhören) präsentiert werden.

Diese beiden grundlegenden Konnotationen, die der Begriff ‚Rezept‘ hervorruft, führen zu der Frage nach ihrer Berechtigung und damit nach ihrer Herkunft. Die schriftliche Anweisung des Arztes an den Apotheker über die Zusammenstellung und Verabreichung von Medikamenten (genauer: die formelhafte Bestätigung, diese Anweisung befolgt zu haben) ist keineswegs einfach, wohl aber präskriptiv. Allerdings ist der Adressat dieser Anweisung kaum ein dem Spezialwissen des Rezeptgebers Ausgelieferter, sondern ein Fachmann, der dem Wissen des Arztes weniger mit Respekt (wie vielleicht der Patient)², sondern mit seiner eigenen – komplementären – Kompetenz begegnet. Anders verhält es sich mit dem Kochrezept, das zwar auch auf einen kompetenten Benutzer rechnen kann, aber nicht auf der Basis eines Spezialwissens erstellt wurde und wohl auch individuelle Abwandlungen durch den Benutzer erfährt.

Die Abwertung, die der Begriff in der Andragogik erfährt, könnte auf eine andere, rezentere Verwendung zurückzuführen sein. Gemeint ist hier die Weise, in der der Terminus, vornehmlich in der Form des Kompositums „Rezeptwissen“ bei Schütz und Berger/Luckmann verwendet wird. Schütz unterscheidet bei der Frage nach der Routine im Wissensvorrat zwischen

- Fertigkeiten, d.h. „auf die Grundelemente des gewohnheitsmäßigen Funktionierens des Körpers aufgestufte gewohnheitsmäßige Funktionseinheiten der Körperbewegung (im breitesten Sinn)“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 140) wie z.B. Gehen oder Schwimmen
- Gebrauchswissen, d.h. ein Bereich des Gewohnheitswissens, mit dessen Hilfe bestimmte Handlungsziele nach einer Phase des Erlernens und ständiger Realisierung problemlos erreicht werden, wie z.B. Klavierspielen, Ofenheizen oder eine Fremdsprache sprechen
- Rezeptwissen, mit dessen Hilfe zwar keine Fertigkeiten ausgeübt werden, das aber durchaus automatisiert und standardisiert ist. „Dies bedeutet, daß es als selbstverständliche Implikation im Horizont gerade noch in Situa-

tionen mit vorhanden sein kann, ohne thematisiert zu werden: Spuren lesen für einen Jäger, sich auf Wetterveränderungen einstellen für einen Seemann oder Bergsteiger, ‚automatisierte‘ Übersetzungsphasen für einen Dolmetscher“ (a.a.O., S. 141).

Dies alles gehört bei Schütz zum Gewohnheitswissen, das dem einzelnen immer zur Verfügung steht und ‚Probleme‘ zu lösen imstande ist, ohne daß diesem Vorgang eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden muß. Es handelt sich also um ein routinisiertes Wissen, das selbstverständlich und fraglos angewendet wird und dabei immer marginal bleibt. Es sind nicht-thematisierte Verhaltensvorschriften auf vortheoretischer Ebene (vgl. Berger/Luckmann 1969, S. 70), die die Routine herstellen, die zur Bewältigung des Alltags notwendig ist: „Ein Kochbuch zum Beispiel ist nicht mehr Rezeptwissen, (...), sondern schon eine Thematisierung und gesellschaftliche Objektivierung eines spezifischen Wissens“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 144). In dieser Weise wird der Begriff in der Erwachsenenbildung zweifellos nicht gebraucht, die negativen Assoziationen jedoch, die er hervorruft, könnten durch diese Sinnggebung beeinflusst sein: Wesentlich erscheinen in diesem Zusammenhang die Distanz zu Theorie, Thematisierung und Bewußtheit und die Nähe zu Routine, Gewohnheit, Standardisierung. Die Abwertung von Rezepten als einfach wäre demnach als Ablehnung von Theoriefeindlichkeit zu interpretieren, der Vorwurf der Inflexibilität als Kritik an eingeschliffenen Verhaltensmustern.

Der Sinn der Abwertung

Um nun aber den Sinn des Gemeinplatzes („Rezepte sind zu vermeiden, weil sie simplifizieren und inflexibel sind“) zu verstehen, gilt es, zwischen dem propositionalen Gehalt und der damit verbundenen, mit ihm aber nicht notwendig identischen Intention zu unterscheiden. Es bietet sich in diesem Zusammenhang an, auf das pragmatische Sprachmodell zurückzugreifen, wie es von Austin und Searle entwickelt wurde. Danach werden sprachliche Äußerungen in drei Teilhandlungen oder Sprachhandlungen getrennt: Äußerungsakt (Produktion von Lauten, Wörtern bzw. Sätzen), propositionaler Akt (Nennung von Sachverhalten), illokutionärer Akt (Vollzug einer Handlungsabsicht). Solche Absichten sind z.B. das Fragen, das Behaupten, das Warnen. Nur selten werden sie durch das den Sprechakt bezeichnende Wort (z.B. warnen) realisiert. In der Regel entfällt diese Kennzeichnung, so daß der Angesprochene den Sinn der Äußerung auch aus der Situation erschließen muß. Diese Verstehenswertung wird besonders deutlich, wenn ein indirekter oder ein ambivalenter Sprechakt vorliegt.

Im vorliegenden Fall kommt man der Absicht bzw. den Absichten, die mit der Verwendung der von Grell/Grell so genannten „Rezeptvermeidungsformel“ (vgl. Grell/Grell 1978, S. 45) verfolgt werden, näher, wenn man den angeführten Widerspruch darauf zurückführt, daß die Äußerung weniger in den (sie un-

mittelbar umgebenden) Kotext als vielmehr in den (weiteren) Kontext eingebettet ist. Für diese Deutung spricht nicht zuletzt die Menge von Texten, in denen diese Äußerung zu finden ist. Die Rezeptvermeidungsformel wirkt auf diese Weise nicht wie eine spezielle Anweisung, sondern wie das generelle Erkennungszeichen der Zunft der Pädagogen/Andragogen bzw. des diese Zunft konstituierenden Diskurses. Die vorgebliche Hinwendung an den Leser oder Zuhörer erweist sich als Abwendung (Apostrophe). Der eigentliche Rahmen der Aussage ist also dieser Diskurs, so daß nicht der Leser eines konkreten Textes mit ihr angesprochen und vor falschen Hoffnungen gewarnt scheint, sondern sich der Autor mit dieser Formel als Mitglied einer Diskursgemeinschaft ausweist, die sich über derartige Bekenntnisse definiert und stabilisiert.

Wenn an dieser Stelle der von Foucault ausgearbeitete Begriff des Diskurses eingeführt wird, so verschiebt sich die Deutung von Äußerungen wie den oben angeführten endgültig aus der Sphäre individueller Sprechakte und Intentionen. Diskurs meint ein „in der Geschichte hervorgetretenes Aussagesystem, das die Menge der von ihm beherrschten Aussagen durch endlich viele Regeln zusammenhält und von der Auflösung in ein anderes Aussagesystem schützt“ (Frank 1984, S. 216). Foucault geht es bekanntlich in seinen wissenschaftsanalytischen Arbeiten nicht einfach um die Geschichte der sprachlichen Vermittlung objektiver Erkenntnisse, sondern um die diskursiven Rahmenbedingungen, unter denen wissenschaftliche Erkenntnisse formuliert werden. Die Geschichte der Humanwissenschaften ist nach dieser Auffassung nicht von einzelnen herausragenden Individuen, sondern von den diskursiven Bedingungen bestimmt, denen diese unterlagen (vgl. Foucault 1974). Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Diskurs unterstellt eine Äußerung den diskurspezifischen Gesetzen der Kontrolle, der Selektion und der Verbote. Das würde beim vorliegenden Beispiel auch das Fehlen von umfangreichen Erläuterungen erklären. Hier handelt es sich eher um ein ‚negatives Ritual‘ (Durkheim), das keiner individuellen Rechtfertigung bedarf und eine Problematisierung ausschließt. Es drückt sich hier also weniger ein Bedauern aus, mit dem man zugibt, keine Rezepte bieten zu können, sondern (der Stolz auf) die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die einen solchen Wunsch als ihrer Aufgabe nicht gemäß ablehnt³.

Eine herablassende Haltung ist auch dann noch spürbar, wenn dem Wunsch der Praktiker mit Verständnis begegnet wird. So heißt es in der Einführung der „Nebenberuflichen-Qualifikations-Materialien“ des „Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung“: „Nur dann, wenn die Nebenberuflichen erkennen können, daß das, was sie im Rahmen des NQ-Projektes lernen, für ihre eigene Kursleitertätigkeit von Wichtigkeit ist, ist motiviertes und wirkungsvolles Lernen möglich. Dabei ist das Bedürfnis nach ‚Rezepten‘, welches sich häufig hinter Lernbegierigkeit verbirgt, ebenso ernst zu nehmen wie das Interesse an der Diskussion bildungspolitischer Fragen“ (Krull u.a. 1977, S. 22). Interessant ist an diesem Textbeispiel die Verschränkung gegensätzlicher Einstellungen: Das gleichberechtigte Verhältnis, das durch die Aufforderung zum

Ernst-Nehmen suggeriert wird, wird in Frage gestellt durch den im Nebensatz formulierten Verdacht, daß das Lerninteresse der Nebenberuflichen häufig nur den Wunsch nach praktischen Tips verdecke. Die – eher indirekte – Desavouierung wird auch lexikalisch vermittelt: „Bedürfnis“ nach Rezepten und „Lernbegierigkeit“ suggerieren Emotionalität, ja Triebabhängigkeit. Überspitzt gesagt, erscheint die eigene Position als die des wissenschaftlich rationalen Analytikers, der die eigentlichen Beweggründe seines Gegenüber erkennt, diesem aber – aus seiner überlegenen Stellung heraus – Verständnis entgegenbringt.

Das wesentliche – manchmal auch direkt ausgesprochene – Argument für eine Ablehnung von Rezepten im pädagogischen Bereich ist das der Unwissenschaftlichkeit. Der Begriff verweist demnach als Synekdoche auf einen weiteren Zusammenhang. Wissenschaft ist hier einerseits Problematisierung, im Mertonschen Sinn ‚organisierter Skeptizismus‘, im Popperschen Sinn das Arbeiten mit Hypothesen, die so lange Gültigkeit beanspruchen können, bis sie falsifiziert werden. Andererseits ist der hier implizierte Wissenschaftsbegriff von der Frankfurter Schule mit ihrer Kritik am Bestehenden, der Ablehnung von Erziehung als Anpassung und ihrem Plädoyer für die Mündigkeit des Menschen (vgl. Paffrath 1987, S. 55 f.) bestimmt. Simple Handlungsanweisungen zu geben würde in der unausgesprochenen Vorstellung der Pädagogen/Andragogen nicht nur einen gesicherten Vorrat von Axiomen voraussetzen, sondern auch ein Bildungsziel implizieren, das mit ihrem Emanzipationsideal nicht zu vereinbaren ist.

Schließlich wird die Ablehnung von Vorschriften in jüngerer Zeit durch die Faszination unterstützt, die der symbolische Interaktionismus gerade auch auf die Erwachsenenbildung ausübt. Wenn dessen Prämissen, nämlich

- daß Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen
- daß die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist
- daß diese Bedeutungen in einem interpretatorischen Prozeß, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden (vgl. Blumer 1973, S. 81),

übernommen werden, ist einsichtig, daß starre ‚Vorab‘-Empfehlungen sinnlos sind. Pädagogische und speziell andragogische Prozesse sind in diesem Modell nur als ‚Aushandeln‘, als gegenseitige ‚Suchbewegung‘ (Tietgens 1986) denkbar.

Daß zu diesen rationalen Gründen auch noch weitere, weniger rationale kommen, läßt sich aus dem gereizten Ton schließen, mit dem die Rezeptvermeidungsformel oft vorgetragen wird. Unzulängliches, schwer Verständliches trägt auch zum Prestige bei, verleiht eine Aura des Besonderen und grenzt von der Sphäre des Alltags, wie sie mit dem Rezeptbegriff evoziert wird, ab. Die pragmalinguistische Unterscheidung von Äußerung und Intention bzw. zwischen lokutivem und illokutivem Akt ergibt in diesem Zusammenhang, daß es sich

– trotz der äußeren Form des Gesagten – nicht um eine „direktive“, sondern um eine „repräsentative“ Äußerung handelt⁴.

Der Technologieverdacht

Die Frage ist, ob sich das Verwenden der Formel in der repräsentativen Funktion erschöpft. Zieht man dem mathematischen Begriff der Formel den rhetorischen des Topos vor (und dafür spricht die Tatsache, daß es sich um eine ihrer sprachlichen Form nach variable Äußerung handelt), kommt man einer Antwort darauf näher. Diese terminologische Entscheidung erlaubt es auch, Äußerungen, in denen der Begriff ‚Rezept‘ nicht vorkommt, sondern durch Wörter wie „Ratschläge“, „Hinweise“, „Handlungsanweisungen“ (vgl. Geißler 1983, S. 13) oder gar „Methoden“ (vgl. Knoll 1987, S. 9) ersetzt wird, in diesem Zusammenhang zu behandeln⁵. Die Begriffsgeschichte von ‚Topos‘ ist verwickelt und hat dazu geführt, daß der Begriff in den verschiedenen Disziplinen unterschiedlich gehandhabt wird. In der von Aristoteles getroffenen Unterscheidung von Topoi und den durch sie gebildeten Argumenten ist die Topik ein rhetorisches Verfahren zum Auffinden geeigneter Argumente. Die in der Literaturwissenschaft durch Curtius vorgenommene Verengung des Begriffs auf feste Clichés oder Schemata entspricht nicht der klassischen Rhetorik, wo zwischen ‚locus‘ und ‚locus communis‘ noch deutlich unterschieden wird. Topoi werden einerseits linguistisch als von der Erfahrung losgelöste Verselbständigungen, die die Entfremdung ihrer Benutzer spiegeln (Maas/Wunderlich), andererseits soziologisch als sprachliche Verfestigungen mit Erfahrungskern (Popitz, Negt) definiert, der Begriff ist also ambivalent, und der Kontext, in dem hier über einen Topos gehandelt wird, läßt auch für diesen selbst die Möglichkeit zu, ihn als ambivalent aufzufassen.

Er ist dies nämlich insofern, als er durch seine stereotype Verwendung auf keine unmittelbare Erfahrung zurückgeht, andererseits in ihm ein reales Dilemma aufgehoben ist, das für die Pädagogik/Andragogik konstitutiv ist. Als Anwendungswissenschaft müßte sie zugestehen, daß sie eine eindeutig in ihren Folgen vorhersehbare Einflußnahme auf ihre Objekte nicht verbindlich formulieren und damit keine entsprechenden Handlungsanweisungen geben kann. In der zugespitztesten Form ist dies von der Systemtheorie auf den Begriff gebracht worden. Ihre Vertreter sprechen vom „Technologiedefizit der Erziehung“, wobei sie Technologie definieren als „Wissenschaft von den Kausalverhältnissen, die praktischen Intentionen zugrunde liegen und nach denen das Handeln sich richten muß, wenn es Erfolg haben will“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 11). Aus systemtheoretischer Sicht kann die Pädagogik eine solche Kausaltechnologie aus zwei Gründen nicht herstellen, einem technischen und einem moralischen. Zum einen werden Subjekt und Objekt von Erziehungsprozessen durch die Selbstreferenz ihres Bewußtseins, ihres Denkens, ihres Wollens bestimmt, die nicht in ein Kausalverhältnis überführt werden kann.

Dieser technischen Unmöglichkeit steht zum anderen die moralische Bedenklichkeit des Verfahrens zur Seite, die der Erziehungswissenschaft seit ihrer Prägung durch den Kategorischen Imperativ Kants, den deutschen Idealismus und die neuhumanistische philosophische Anthropologie⁶ sowie durch ihre jüngste Orientierung an einer prinzipiellen Gesellschaftskritik mit der Ablehnung „sozialtechnologischer“ Interventionen eine Zurückweisung von Rezepten geradezu aufnötigte: „Ein zweifellos vorhandenes Technologieproblem wird als Technologie*verdict* traditionsfähig gemacht und habitualisiert. Das Nichtkönnen wurde als ein sich idealistisch und normativ begründendes Nichtwollen tragbar gemacht“ (Luhmann 1982, S. 112 f.).

Damit ist eine weitere Funktion neben der repräsentativen die „satisfaktive“ (vgl. Anm. 4) getreten und das Paradox erkennbar, daß gerade die – theoretische – Benennung des Dilemmas seine Bearbeitung verhindert. Der Topos hat somit auch eine abschreckende, verdrängende Kraft. Dies wird durch einen Kunstgriff erreicht, der eingangs in der Charakterisierung der Äußerung als lakonisch noch ungenügend beschrieben wurde. Der Eindruck des Lakonisch-Zusammenhanglosen verdankt sich nämlich bei genauerer Betrachtung einer Darstellungsform, die man als ‚monologischen Dialog‘ bezeichnen könnte. Tatsächlich wird nur die Position der einen Partei formuliert, aber in einer Weise, die die der Gegenpartei mit einbezieht. Die durch die Übermarkierung deutliche emotionale Haltung der Ablehnung ist ohne Gegenposition nicht sinnvoll. In der Äußerung ist immer die Position des Rezipienten oder Verlangenden mitgedacht, so daß das Gesagte/Geschriebene im Grunde eine Replik ist, also ein unvollständiger Dialog.

Die Dialogizität⁷ der Äußerungen zum Thema ‚Rezepte‘ wird häufig durch die Verwendung gegensätzlicher Begriffspaare evident. Im ersten der oben angeführten Beispiele sind dies „Pädagogisches Handbuch“ vs. „bloßes Rezeptbuch“, verstärkt durch „recht komplexe Fragen des Unterrichtens“ vs. „Patentlösungen“, im zweiten Beispiel „unterschiedliche Lernvoraussetzungen“ vs. „in jedem Fall gültige Verhaltensregeln“. Gegenübergestellt wird also der eigenen, um Präzisierung und Vorsicht bemühten Sachlichkeit die fremde Begriffswelt, in der das Globale, Alltägliche, Vorschnelle dominiert. Diese Eigenschaften sind wie in einem Fokus im Einzelbegriff „Rezepte“ enthalten. Das „fremde Wort“⁸ wird nun nicht in den eigenen Diskurs integriert, sondern mit deutlicher Distanzierung gewissermaßen zitiert. Dies geschieht durch Wendungen wie „Antworten in Form von Rezepten“ (s.o.) oder durch das Setzen von Anführungszeichen. Dialogizität ist hier nicht mit der reflektierenden Aufnahme fremder Diskurseinheiten in den eigenen Diskurs identisch, sondern mit einer deutlichen Distanzierung, im Grunde einer Dialogverhinderung. Gerade das Setzen von Anführungszeichen bewirkt eine Exkorporierung: Man begibt sich zwar in die Reichweite des fremden Diskurses, leiht sich von diesem einen Begriff, identifiziert sich aber nicht mit ihm, sondern betont dessen Unangemessenheit (vgl. Authier 1983, S. 60 ff.). Verstärkend kommt die obligatorisch negative Wertung hinzu, die dem Begriff beigegeben wird. Als abwer-

tender Gemeinplatz wirkt die Rezeptvermeidungsformel als Dialogvermeidung. Das ‚fremde Wort‘ steht für die Unfähigkeit zur Reflexion: Diejenigen, die mit seiner – in der Regel diffamatorischen – Verwendung diesen Mangel beschreiben, müssen sich aber selbst den Vorwurf gefallen lassen, damit eine Möglichkeit zu einer rationalen Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems zu verschonen. Das Paradox besteht also darin, daß gerade die explizite Ablehnung von fremder Reflexionsunfähigkeit bzw. -unwilligkeit die eigene erst eigentlich ermöglicht.

Die Ambivalenz der Vorbehalte

Die Tatsache, daß der Wunsch nach Rezepten nur von denen formuliert wird, an die – angeblich – der Wunsch herangetragen wird, muß auch die Vermutung zulassen, daß sich hinter der Formel ein Vorurteil über die Adressaten, also die ‚Praktiker‘, verbirgt. Wenn bisher der Adressatenkreis der inkriminierten Formel durch die oben angeführten Zitate als (nebenberufliche) Kursleiter zu identifizieren war, so gilt es, dies zu differenzieren bzw. zu erweitern. Die Formel taucht ja nicht nur in Handreichungen für Kursleiter (oder Schullehrer) auf. Sie wird meist dann eingesetzt, wenn von einem pädagogischen/andragogischen Wissenstransfer die Rede ist: im Bereich der Erwachsenenbildung in der universitären Aus- und Fortbildung von pädagogischen Mitarbeitern sowie in der Kursleiterfortbildung auf Landesverbands- oder Volkshochschulebene. In jedem Fall handelt es sich um einen Transfer in vertikaler Richtung, wobei die Theorieanteile nach unten abnehmen. Die einfache Gegenüberstellung ‚Theoretiker‘ vs. ‚Praktiker‘ läßt zudem außer acht, daß auch an der Spitze der Vertikale der Topos seine bedrohende bzw. abwehrende Wirkung entfalten kann. Dann ist die Rede nicht mehr von Rezepten, sondern von einer vorschnellen Verbreitung und Anwendung von Theorien, von einer „didaktischen Verdinglichung“ (Schulenberg 1982, S. 227), gemeint ist aber dasselbe: Es geht um die Bewahrung der Wissenschaft vor einer Anbiederung an die bzw. einer Vereinnahmung durch die Praxis. Wenn von seiten eines in der Weiterbildung von Lehrern engagierten Wissenschaftlers mit einer in diesem Zusammenhang eher seltenen Differenziertheit konstatiert wird: „Die vielfach vorgetragene Forderung nach unmittelbar anwendbaren Rezepten stellt eine alltagsweltliche Synthese zwischen der Hoffnung auf Hilfe und der in die erwachsenenbildnerische Situation eingelagerten Bedrohung dar“ (Forneck 1987, S. 140), so ist im Gegenzug zu fragen, inwieweit sich hinter der Ablehnung des – tatsächlichen oder vorgeblichen – Wunsches nach Rezepten nicht auch die Furcht vor der Profanität der Praxis oder auch vor den selbstbewußten Anforderungen von ‚Praktikern‘ verbirgt.

Dieser Versuch, die Anforderungen der ‚Praktiker‘ an die ‚Wissenschaft‘ abzuwehren, läßt an das psychoanalytische Modell der Gegenübertragung denken, das Devereux (1976) als das entscheidende Datum der Verhaltenswissenschaft-

ten beschreibt. Daß die Verzerrungen, die im Wahrnehmungsbild des Untersuchenden von seinem Untersuchten und in seiner Reaktion auf ihn auftreten, auch für die Konfrontation von ‚Theoretikern‘ und ‚Praktikern‘ relevant sind, wenn erstere über letztere Vermutungen hinsichtlich deren Einstellungen, Wünschen, Wahrnehmungsstrukturen anstellen, liegt auf der Hand. Ein ‚Wissenschaftler‘, der sich von seiner Disziplin selbst größere Eindeutigkeit erhofft oder erhofft hatte, wird den Wunsch nach handfesten Anweisungen vielleicht gerade deshalb ablehnen, weil er die eigenen Wünsche in diese Richtung als ‚unwissenschaftlich‘ unterdrücken muß. Eine andere Variante der Gegenübertragung besteht in der Betroffenheit, die die Bitte um Hilfestellung auslösen kann. Daß die Pädagogik für das ‚Helfersyndrom‘ mit seinen ihm zugehörigen Machtphantasien anfällig ist, kann als bekannt gelten. Wird nun einmal ein ‚Wissenschaftler‘ direkt mit der Hoffnung angesprochen, er könne einen Weg zur alltäglichen Problembewältigung aufzeigen, so muß ihm die damit eröffnete Aussicht zunächst durchaus verführerisch erscheinen. Die Unmöglichkeit, in der eigentlich erstrebten Rolle des ‚Retters‘ auftreten zu können, kann dann die Ursache für die Gereiztheit bilden, mit der der Wunsch nach handlungsleitenden ‚Rezepten‘ abgewehrt oder desavouiert wird. Festzuhalten bleibt, daß mit der Rezeptvermeidungsformel Angst vor der (und Verachtung für die) Praxis kaschiert werden kann⁹.

Andererseits, und hier ist wieder die Ambivalenz wirksam, kann auch sie dazu dienen, das Bild des Praktikers als kritischen, kreativen, selbständigen Pädagogen/Andragogen zu befestigen, der das komplexe Unterrichtsgeschehen situativ interpretiert und entsprechend agiert. Das bezieht sich beim Hauptberuflichen Pädagogischen Mitarbeiter auf das eigene Handeln und das Verständnis der Tätigkeit der vorwiegend lehrend tätigen übrigen Mitarbeiter. Im universitären Rahmen ist Aus- und Fortbildung dann nicht auf vertikalen Wissenstransfer reduziert, sondern eine „Transformation in Sinnkontexte der Berufspraxis“ „bei wechselseitiger Perspektivenübernahme“ (vgl. Schöffter 1987, S. 148 f.). Der Topos befindet sich so in Übereinstimmung mit so grundlegenden Postulaten der Erwachsenenbildung wie dem der Teilnehmerorientierung, und seine Verwendung kann allgemeiner Zustimmung sicher sein. An dieser Stelle wird seine Relevanz gerade für die Erwachsenenbildung einsichtig. Was im Verhältnis Kursleiter:Kursteilnehmer gefordert wird, muß sich auch in den übrigen Arbeitsbeziehungen bis hin zur Hochschulforschung in diesem Bereich zeigen. Wo die Eigenverantwortlichkeit des ‚Endverbrauchers‘ so konstitutiv ist wie in der Erwachsenenbildung, muß die Ablehnung von technologischen Verfahren um einige Grade heftiger ausfallen als in der Schulpädagogik oder auch in der betrieblichen Weiterbildung.

Die Betonung der Eigenverantwortlichkeit der pädagogischen Mitarbeiter vermindert nun aber keineswegs die Kompetenz der sie beratenden Theoretiker. Daß diese – aus gutem Grund – nicht in der Lage sind, konkrete Handlungsanweisungen zu geben, wird nun gerade zum Ausweis einer besonderen Nähe zur Wirklichkeit der praktischen Unterrichtsarbeit. Welche Volten nötig sind,

um dieses Paradox zu vertreten, mag das folgende Zitat verdeutlichen, das auch deshalb interessant ist, weil hier die übliche Lakonie einmal aufgegeben worden ist:

„Auch bei sehr genauem Hinsehen sind mir die Anfangssituationen niemals so begegnet, daß ich sehr viel Eindeutiges hätte ausmachen können. Diese Vielfältigkeit mußte notwendigerweise im Inhalt und in der Form des hier Geschriebenen wiederkehren, wollte ich keine Täuschung an der Sache und am Leser begehen. Widersprüche, Unreinheiten, Mischungen, Abschweifungen, Nicht-Einzuordnendes sind trotz und gerade wegen des Nachdenkens über den „Anfang“ geblieben. Ich leide nicht darunter. Sie sind verbunden mit der Hoffnung, daß am Ende der Beschäftigung mit der Anfangssituation nicht ein einziges Schema steht, mit dem der Anfang um seine Probleme gebracht wird und das dann überall und gleich-gültig einsetzbar wäre (und das verbleibende Rest-Risiko dann schließlich noch von einer Dozentenversicherung abgedeckt würde). Für mich ist dies eher ein Stachel für Innovationen, ein Anstoß fürs Neue, eine Garantie für das kleine Abenteuer.

Auch meine Ratschläge und Hinweise für die Praxis sind in diesem Sinne zu verstehen. ‚Alles wirklich Brauchbare besteht aus Aushilfen‘ (Negt/Kluge 1981, S. 1283). Aushilfen für eine wandernde Baustelle, mit der die Erwachsenenbildung zu vergleichen wäre.

Die möglichst reibungs-losen Anfänge sind nicht mein Ziel.

Daher wird der Leser auch kaum Anklänge an die üblichen pädagogischen Handlungsanweisungen (z.B. Schemata) finden. Diese sind mit ihrem rationalistischen Schein pseudokonkret und damit zu praxisfern, um all das Subjektive, das Überraschende, das Unsichere, das Schöne, das Bedrohliche usw. abbilden, erfassen und erklären zu können. Sie zerstören es, anstatt es zu erhalten.

Daher bietet das Buch ‚wie eine Bonbonmischung auf dem Markt, ein Bündel von Vorstößen, parallel vorstoßenden Versuchen an; keiner soll das Ganze erklären, sie sollten ein begrenztes Punktlicht sein, dann schon wieder Szenenwechsel. Ich stelle mir vor, daß jeder sich herausnimmt, was er von dieser (...) Pralinschachtel brauchen kann, und was ihm nicht schmeckt, mag er ausspucken – er muß nur aufpassen, daß er dabei nicht den Kern der Sache ausspuckt‘ (Hoffmann-Axthelm 1982, S. 20)“ (Geißler 1983, S. 12 f.).

Die Textpassage setzt ein beim Hinweis auf die eigene wissenschaftliche Sorgfalt („bei sehr genauem Hinsehen“), geht über zur Beteuerung der eigenen moralischen Haltung der Aufrichtigkeit („keine Täuschung an der Sache und am Leser“) und betont dann das eigene subjektive Zufrieden-Sein (Ich leide *nicht* darunter) mit der Situation. Diese subjektive Emphase leitet den Umschwung der Argumentation ein. Der Mangel wird als Plus dargestellt. Das geschieht über eine Gegenüberstellung der pejorativen Begriffe „einziges Schema“, „um seine Probleme gebracht“, „überall und gleich-gültig einsetzbar“ mit den positiv konnotierten Begriffen „Innovation“, „Anstoß fürs Neue“, „Abenteuer“. Fast ein wenig unfair ist der in Klammern gefaßte Hinweis auf

die ‚Dozentenversicherung‘, der das vermutete Sicherheitsbedürfnis der Adressaten lächerlich macht. Dies ist keine Argumentation, sondern ein Weg, um die Lücken der intellektuellen Überzeugung durch die „Herstellung einer affektischen Zustimmung“ (Lausberg 1984, S. 34) auszufüllen. Dem affektischen Kunstgriff folgt die Berufung auf Autoritäten. Der zitierte Satz ist der (nur durch ein Gedichtzitat ergänzte) Schlußsatz der monumentalen Arbeit „Geschichte und Eigensinn“, in der die Autoren den materiellen Teil zu dem in der Erwachsenenbildung reichlich zitierten Buch „Öffentlichkeit und Erfahrung“ in Form einer Beschreibung menschlicher Eigenschaften liefern, die in den Bereichen Krieg, private Beziehungen und Industrie als Antwort auf den Wunsch nach Orientierung entstanden sind. Es ist also durchaus schlüssig, wenn in diesem Zusammenhang an die Arbeit von Negt/Kluge angeknüpft wird. Das Plädoyer für die Improvisation wird dann pseudo-dialogisch (s.o.) unterstützt durch eine Bewertung der als Gegenteil angeführten „üblichen pädagogischen Handlungsanweisungen“. Ihnen wird – vielleicht zu Recht – vorgeworfen, daß sie weder rational noch konkret sind, so daß sie die Phänomene der Praxis nicht nur nicht beschreiben und erklären könnten, sondern diese sogar zerstörten. Pädagogische Handlungsanweisungen seien also nicht nur wegen ihrer Unangemessenheit, sondern auch – und hier wohl vor allem – aufgrund ihrer ‚Gefährlichkeit‘ zu vermeiden. Spätestens an dieser Stelle ist die Affektstufe des Pathos erreicht. Verstärkt wird das Bemühen um Zustimmung schließlich noch durch das Zitat am Ende der Passage, das mit seiner Bildermengung den Leser geradezu bedrängt. Bemerkenswert ist hier, daß die verwendeten Bilder neben den Wortfeldern des Kriegs und des Theaters einem Bereich entstammen, der dem der Rezepte nahekommt: „Bonbonmischung“ und „Pralinenschachtel“ sind der Sphäre des Verzehrs, des beiläufigen Genusses entnommen und heben sich durch ihre Trivialität merkbar von den beiden anderen Wortfeldern ab. Hier wird weniger Theoriefeindlichkeit abgewehrt, sondern die Inflexibilität von Vorschriften, die einer selbstbestimmten Spontaneität im Wege stehen. Das Wort ‚Rezepte‘ ist deshalb wohl auch durch das rigider klingende ‚Handlungsanweisungen‘ ersetzt worden.

Die Angst vor der Profanierung

Der Topos wird damit auch zum Zeichen einer Professionalität der in der Erwachsenenbildung Tätigen. Diese beinhaltet neben Kriterien wie die wissenschaftliche Vorbildung oder die Selbstorganisation als Berufsgruppe eben auch die „Anforderung, das erworbene abstrakte und systematisierte Berufswissen auf konkrete Situationen beziehen und Entscheidungen treffen zu können“ (VHS-Handbuch, Bl. 22.800). Daß dieser Anspruch wie auch die anderen Kriterien der Professionalität in der Erwachsenenbildung auf große Realisierungsschwierigkeiten stößt, ist bekannt. Es verwundert deshalb auch aus dieser Sicht nicht, wenn ein Topos weidlich genutzt wird, der die latenten Selbstzweifel der Be-

troffenen von vornherein ausschließt. Wo andererseits dem Teilnehmer – zu Recht oder zu Unrecht – unterstellt wird, weniger an theoretischer Erkenntnis als an praktischer Lebensbewältigung interessiert zu sein (vgl. Dera 1984, S. 7), da wiederholt sich der gleiche Verdacht gegenüber Kursleitern und disponierend Tätigen. Gerade weil die eigene Wissenschaftlichkeit als fragil und die Haltung der ‚Abnehmer‘ häufig als unwissenschaftlich erlebt wird, muß die Erwachsenenbildung auf diesem Anspruch mit besonderem Nachdruck bestehen. Die Kritik an der mangelnden Wissenschaftlichkeit der anderen ist dann auch eine Projektion eigenen (tatsächlichen oder vermeintlichen) Ungenügens. Es ist deshalb bezeichnend, daß in diesem Zusammenhang unterschiedlich, nicht-argumentativ in Form von – sprachlichen – Signalen agiert wird.

Bei dieser Diskussion einer – vielleicht nur marginalen – Äußerungseinheit des pädagogisch/andragogischen Diskurses fällt die große Spannung auf, die zwischen dem Idealbild des reflexionsfähigen, mündigen und dem Negativbild des kurzsichtig Handlungsanweisungen befolgenden Pädagogen/Andragogen liegt. Mit beiden Extremen wird ausgiebig operiert, und es liegt auf der Hand, daß Ideal- und Negativ- bzw. Realbild einander bedingen, Konsequenzen einer Überforderung sind, der sich die Pädagogik/Andragogik durchgängig aussetzt. Die Faszination durch die Kritische Theorie hat die Erziehungswissenschaft mit einer Aufgabe versehen, die nicht einzulösen ist und die zu dem Widerspruch führt, „unter der Idee der Emanzipation und Rationalität zu handeln in einer unemanzipierten und irrationalen Welt“ (Künzli 1975, S. 206). Bisher nicht thematisiert ist die Überforderung, die mit dem Einfluß des symbolischen Interaktionismus verbunden ist, wie er seit Mitte der 70er Jahre zu beobachten ist. Die (auch) aus der Resignation vor der unerfüllbaren Aufgabe einer gesellschaftlichen Veränderung erklärbare Aufwertung der Subjektivität hat dazu geführt, vom pädagogischen Mitarbeiter höchste ‚hermeneutische Kompetenz‘ zu fordern. Dem Anspruch, andere mit ihren jeweiligen ‚Deutungsmustern‘ zu verstehen, steht die Aufforderung zur Seite, sich die eigenen ‚naiven Theorien‘ bewußt zu machen. Die Spannung, die aus der Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität erwächst, ist in Theorie und Praxis gleichermaßen belastend. Da sie unter den gegebenen Umständen kaum gelöst werden kann, wird der unleugbare, widersprüchliche Tatbestand in einer sprachlichen Form festgehalten, die Sprache in ihrer Funktion als Legitimationsinstrument (vgl. Berger/Luckmann 1969, S. XV) eingesetzt.

Auch aus psychoanalytischer Sicht ist es nur konsequent, wenn dieses Dilemma in einem ambivalenten Topos angesprochen und zugleich verdrängt wird. Der Topos gewinnt damit eine Dimension, die in bezug auf individuelle Neurosen von Lorenzer beschrieben wurde. Dieser betont die ‚Exkommunizierung‘, d.h. den Ausschluß der von ihm so genannten Klischees aus der Kommunikation in Sprache und Handeln. Als ein Merkmal klischeebestimmter Prozesse zählt Lorenzer neben dem Wiederholungszwang u.a. die Irreversibilität auf: „Gegen alle Erwartungen erweisen sich die neurotischen Klischees, die ‚szenischen Muster‘ als nicht abnützbar und nicht reversibel. Im

Gegenteil, wir kennen den Vorgang der Chronifizierung, bei dem es zu einem immer müheloserem Einschleifen (...) kommt. Diese Irreversibilität, diese Stereotypie des klischeebestimmten Verhaltens setzt ein an einer umschriebenen historischen Marke: dem *Originalvorfall*. An diesem Moment der Entwicklung endete auch jede flexible Anpassungsfähigkeit. Anstelle einer Veränderlichkeit nimmt eine unwandelbare Starre Platz“ (Lorenzer 1976, S. 116). Um es noch einmal zu betonen: Die Parallele wurde gezogen, um auf die Reflexion verhindernde Dimension des Topos aufmerksam zu machen, nicht um einen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bereich und die in ihnen tätigen Menschen zu pathologisieren. Es sei deshalb noch einmal auf die oben getroffene Unterscheidung zwischen Diskurs und dem sprechenden Subjekt verwiesen. Die Rezeptvermeidungsformel ist eine im Rahmen eines spezifischen Diskurses wiederkehrende Äußerung, von der aus zwar auf die Realität geschlossen werden kann, die diese aber nicht beschreibt und die nicht notwendig Auskunft über die Psyche derjenigen gibt, die sich der Formel bedienen.

Der Versuch, hinter den Sinn dieses Topos zu kommen, illustriert die multidimensionale Funktion von Sprache allgemein und für den hier interessierenden Bereich im besonderen. Mit ihrer Hilfe wird eben auch legitimiert und verdrängt, verdächtigt und „affektische Zustimmung“ hergestellt. Der Topos verweist auf das komplizierte Verhältnis zwischen Theorie und Praxis sowie die wechselseitigen Annäherungs-/Distanzierungsbewegungen und Vermeidungsstrategien. Dieses Verhältnis ist damit nicht nur auf das Problem von unterschiedlichen Formen der Abstrahierung (vgl. Tietgens 1986, S. 40 ff.) zu reduzieren, es ist auch mit einer grundlegenden Ambivalenz verbunden. Die Angst der Theoretiker vor der Profanierung durch die Praxis ist begleitet von dem Wunsch, die Praxis zu vereinnahmen, die mehr oder weniger selbstbewußte Abwehr der ‚Praktiker‘ gegenüber der Theorie (vgl. v. Engelhardt 1979, S. 90 ff.) verbunden mit dem Wunsch, die eigene Profession durch Signale der Wissenschaftlichkeit aufzuwerten.

Anmerkungen

- 1 vgl. die Textanalysen von Interviews mit Kursleitern und -teilnehmern in Kade 1985 sowie die ‚Ausdeutung einer Gruppeninteraktion‘ in Ebert u.a. 1986
- 2 vgl. das Motto von Karl Kraus‘ letztem Buch „Die Sprache“: „Sprachanweisungen müßten unleserlich geschrieben sein, um dem Sprecher annähernd den Respekt einzuflößen, wie das Rezept dem Patienten“ (Kraus 1987, S. 8)
- 3 Die akademische Disziplin der Erwachsenenbildung setzt hier eine Haltung fort, die die deutsche Universität des späten 19. und des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts geprägt hat. Gemeint ist der Kampf gegen ein ‚utilitaristisches‘ Bildungsverständnis, eine Position, die eben auch den Führungsanspruch des akademischen ‚Mandarinentums‘ etablierte und ihren Anspruch auf eine besondere Autorität stütze (vgl. Ringer 1987, S. 82).

- 4 Die hier verwendete Terminologie ist von Wunderlich übernommen, der folgende ‚illokutive Typen‘ unterscheidet:
- „(a) Direktiv (Aufforderung, Bitten, Befehle, Anweisungen, Anordnungen, Instruktionen, Normsetzungen)
 - (b) Commissiv (Versprechungen, Ankündigungen, Drohungen)
 - (c) Erotetisch (Fragen)
 - (d) Repräsentativ (Behauptungen, Feststellungen, Berichte, Beschreibungen)
 - (e) Satisfaktiv (Entschuldigungen, Danksagungen, Antworten, Begründungen, Rechtfertigungen)
 - (f) Retraktiv (Zurückziehen eines Versprechens, Korrektur einer Behauptung, Erlaubnisse)
 - (g) Deklarativ (Benennungen, Definitionen, Ernennungen, Schuldsprüche, Festsetzen einer Tagesordnung, Eröffnung einer Sitzung) (...)
 - (h) Vokativ (Anrufe, Anreden)“ (Wunderlich 1978, S. 77).
- 5 Die Tatsache, daß einem Diskurs zugehörige Äußerungen in ihrer sprachlichen Form und Terminologie nicht festgelegt sind, ist bei Foucault insofern berücksichtigt, als er die Einmaligkeit der ‚énonciation‘ von der Wiederholbarkeit des ‚énoncé‘ abhebt: „In mehreren verschiedenen ‚énonciations‘ kann ein und dasselbe ‚énoncé‘ vorgebracht werden; umgekehrt kann in verschiedenen sinngleich wiederholten und grammatisch korrekt gebildeten Sätzen (...) ein jeweils verschiedenes ‚énoncé‘ ausgedrückt worden sein“ (Frank 1984, S. 232).
- 6 Daß diese Prägung erst nach einem Vorgang der Theoriesubstitution erfolgte, hat Luhmann in einem Aufsatz beschrieben, in dem er den relativ abrupten Übergang von einer praxisnah orientierten Konzeption des Erziehungsprozesses in Familien und Schulen im Zeichen der Philanthropie zur neuhumanistischen Theorie der Menschenbildung um 1800 nachzeichnet (vgl. Luhmann 1981, S. 105 ff.).
- 7 Das Konzept der Dialogizität ist von zwei wissenschaftlichen Richtungen bestimmt: zum einen von der Pragmalinguistik, in der sprachliche Äußerungen nicht mehr länger isoliert, sondern in ihrem Bezug zum Kontext betrachtet werden. Zu diesem Kontext gehört wesentlich der Adressat, der – auch wenn nicht persönlich anwesend – immer mitgedacht ist und der die Äußerung mit ihrem Anspruch auf Verständlichkeit in jedem Fall mitbestimmt. Von literaturwissenschaftlicher Seite ist das Konzept vom Kreis um den Sowjetrussen Bachtin erarbeitet und von der französischen Strukturalistin Kristeva weiterentwickelt worden. Der Aspekt der Replik ist hier insofern fundierend, als davon ausgegangen wird, daß jede Äußerung bereits auf eine andere reagiert, ein Text also nie für sich allein steht, sondern immer auf andere Texte referiert (vgl. Lachmann 1984, S. 871 ff.).
- 8 Im Bachtinschen Konzept der Dialogizität der Sprache nimmt dieser Begriff im Sinne einer Übernahme von Einheiten eines anderen Diskurses bzw. einer ‚fremden Rede‘ eine zentrale Stelle ein (vgl. Lehmann 1977, der auch Parallelen zwischen den Diskursbegriffen Bachtins und Foucaults aufzeigt).
- 9 Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt Wittpoth, wenn er – ebenfalls den Diskursbegriff Foucaults heranziehend – feststellt: „Manche Wissenschaftler kommentieren ihre Erfahrungen aus Seminaren mit dem Hinweis, die ‚Praktiker‘ seien in erster Linie am ‚Instrumentenkoffer‘, d.h. an technisch-instrumentell verwertbarem Wissen, interessiert. Dies erweist sich bei genauerer Betrachtung häufig als relativ hilfloser Reflex von Theoretikern gegenüber einer Nachfrage, die auf Beachtung der Grenzen beruflichen Handelns ebenso insistiert, wie sie den verbreiteten Mangel an Milieukenntnissen bei Wissenschaftlern kritisiert“ (Wittpoth 1987, S. 52 f.).

Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1. Reinbek 1973
- Authier, J.: „In Gänsefüßchen reden“ oder Nähe und Distanz des Subjekts zu seinem Diskurs. In: Geier/Woetzel 1983, S. 59–57
- Baumann, W. u.a.: Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen. Bonn 1976
- Berger, P./Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Stuttgart 1969
- Blumer, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, S. 80–146
- Böhme, G./v. Engelhard, M. (Hrsg.): Entfremdete Wissenschaft. Frankfurt/M. 1979
- Dera, K. (Hg.): Lernen für die Praxis: Medien, Techniken, Methoden. München 1984
- Devereux, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München 1976
- Ebert, G. u.a. (Hg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten – Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Bonn 1986
- v. Engelhard, M.: Das gebrochene Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis. In: Böhme/v. Engelhard 1979
- Forneck, H.J.: Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987
- Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M. 1974
- Frank, M.: Was ist Neostrukturalismus? Frankfurt/M. 1984
- Geier, M./Woetzel, H. (Hg.): Das Subjekt des Diskurses. Beiträge zur sprachlichen Bildung von Subjektivität und Intersubjektivität. Berlin 1983
- Geißler, K.A.: Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. München 1983
- Grell, J./Grell, M.: Unterrichtsrezepte. Weinheim 1978
- Jachnow, H. (Hg.): Handbuch des Russisten. Sprachwissenschaft und angrenzende Disziplinen. Wiesbaden 1984
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Kittler, F.A./Turk, H. (Hg.): Urszenen. Literaturwissenschaft als Diskursanalyse und Diskurskritik. Frankfurt/M. 1977
- Klubschule Migros: Pädagogisches Handbuch für Kursleiter. Zürich 1987
- Knoll, J.: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. München 1986
- Kraus, K.: Schriften. Bd. 7: Die Sprache. Frankfurt/M. 1987
- Krull, M. u.a.: NQ-Materialien. Einführung. Oldenburg 1977
- Künzli, R.: Theorie des pädagogischen Handelns. Probleme ihrer Konstitution. In: Simon-Schäfer/Zimmerli 1975, S. 190–213
- Lachmann, R.: Konzepte der poetischen Sprache in der russistischen Sprach- und Literaturwissenschaft. In: Jachnow 1984, S. 853–880
- Lausberg, H.: Elemente der literarischen Rhetorik, München 1984⁸
- Lehmann, J.: Ambivalenz und Dialogizität. Zur Theorie der Rede bei Michail Bachtin. In: Kittler/Turk 1977, S. 355–380
- Lorenzer, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt/M. 1976²
- Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Frankfurt/M. 1981

- Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hg.): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. 1982, S. 11–40
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1982
- Müller, K.R. u.a. (Hg.): Formen des Studierens von Erwachsenenbildung. Bonn 1987
- Otto, V. u.a. (Hg.): Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung. München 1982
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hg.): Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Frankfurt/M. 1967 ff.
- Paffrath, F.H. (Hg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Weinheim 1987
- Ringer, F.K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933. München 1987
- Schäffter, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens 1987, S. 147–171
- Schütz, A.J./Luckmann, Th.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. I. Frankfurt/M. 1979
- Schulenberg, W.: Wissenschaftliche Arbeit und akademische Interessen. Zur Entwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Otto u.a. 1982, S. 222–232
- Simon-Schäfer, R./Zimmerli, W. Ch. (Hg.): Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften. Hamburg 1975
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986
- Tietgens, H. (Hg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987
- Wittpoth, J.: Zur Unterscheidung von Erststudium, Weiterbildungsstudium und Mitarbeiterfortbildung in der Erwachsenenbildung. Lernen an den Rändern verschiedener Diskurse. In: Müller u.a. 1987, S. 47–69
- Wunderlich, D.: Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt/M. 1978²

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Was kann Supervision der Erwachsenenbildung bieten?

Eine Form der Fortbildung mit unterschiedlichen Eignungen

1. Was ist Supervision?

In der Bundesrepublik gibt es im wesentlichen zwei große Anwendungsfelder von Supervision:

1. als *Ausbildungs- und Überprüfungsinstrument* während des Sozialarbeiterstudiums, in Begleitung zu einer Zusatzausbildung als Supervisor bzw. Berater oder in der Endphase einer therapeutischen Ausbildung. In der Regel wird diese Supervision von erfahrenen Kollegen*, die von der ausbildenden Einrichtung dazu als Lehrsupervisor, Lehrberater oder Lehranalytiker zugelassen werden, durchgeführt. Sie hat zum Ziel, den Ausbildungskandidaten bei der Einübung der erlernten Methoden Möglichkeiten zur Reflexion zu geben, und dient gleichzeitig der Überprüfung des Lernprozesses. Die Supervisoren sind in diesem Fall Teil des Ausbildungssystems.

2. als *Beratungsinstrument* zur Reflexion beruflichen Handelns, insbesondere in Berufsfeldern, wo Menschen mit Menschen arbeiten und die Beziehung zum Arbeitsinstrument wird bzw. wo die tägliche Arbeit einen hohen Kooperationsanteil hat. Die Zielsetzung von Supervision in diesen Bereichen ist es, den Beteiligten das Verstehen des Interaktionsgeflechts bzw. der strukturellen Zusammenhänge des Arbeitsbereichs zu ermöglichen, um insbesondere in Problem- oder Konfliktsituationen erkennen zu können, mit welchen persönlichen Anteilen sie an der Konstituierung der Situation beteiligt sind bzw. wo die Anteile anderer Personen oder institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen liegen. Eine solche Klärung der Situation ermöglicht eine realistische Einschätzung des eigenen Handlungsspielraums und die Entwicklung von Lösungswegen gemeinsam mit anderen. Für diese Form der Beratungsarbeit ist es Voraussetzung, daß die Supervisoren selbst nicht Teil des Systems sind, d.h., sie müssen als neutrale Personen von außen kommen. Im folgenden wird es nur um das zweite Anwendungsfeld gehen.

Supervision als Beratungsinstrument zur Reflexion beruflichen Handelns ist eine Form der Praxisbegleitung, deren allgemeine Zielsetzung darin besteht, dem einzelnen oder einer Gruppe zu ermöglichen, die Handlungskompeten-

* Mangels einer allgemeingültigen Sprachregelung, die die Gleichbehandlung der Geschlechter ermöglicht, betrachte ich alle Begriffe wie Mitarbeiter, Akademiker, Kursleiter, Supervisor usw. als neutrale Sammelbezeichnungen für weibliche und männliche Personen. In Zitaten werde ich die jeweils dort verwendete Form übernehmen.

zen und Interventionsmöglichkeiten zu erweitern und die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zu verbessern.

Voraussetzung für diese Arbeitsform ist die Bereitschaft des einzelnen, seinen Lehr-, Beratungs-, Leitungs- oder Organisationsstil in Frage zu stellen, seine Schwierigkeiten einzugestehen und vorhandene Konflikte aufzudecken. Fehlt diese Offenheit, so sind der Supervision von vornherein Grenzen gesetzt, dies gilt besonders, wenn mehrere Kollegen aus einer Einrichtung an einer Gruppe teilnehmen oder es sich um ein Team oder den ganzen Mitarbeiterstab einer Einrichtung handelt.

In jedem Reflexionsprozeß gibt es ein Thema, die persönliche Betroffenheit des einzelnen durch das Thema und eine Beziehung zwischen den beteiligten Personen. Das Zusammenspiel dieser Komponenten kann in unterschiedlichen *Formen* und mit unterschiedlichen *Methoden* beleuchtet werden. Zu den *Formen* zählen Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision (bzw. Organisationsberatung und Institutionsanalyse. Auf diese beiden Formen werde ich nicht eingehen, da es sich bei ihnen um Sonderformen der Supervision handelt). In der Einzelsupervision schließt der Supervisand mit dem Supervisor einen „Vertrag“ über eine regelmäßige Anzahl von Supervisionsstunden, die über einen bestimmten Zeitraum verteilt werden.

Bei der Gruppensupervision kommen die Supervisanden aus unterschiedlichen Einrichtungen aus gleichen oder unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Zwischen Supervisor und Gruppe gibt es ebenfalls feste Arbeitsabsprachen.

Bei der Teamsupervision sucht sich eine feste Kollegengruppe je nach Größe des Teams einen oder zwei Supervisoren. Teamsupervision unterscheidet sich eindeutig von der normalen Gruppensupervision, da hier eine feste Personengruppe einer Person von außen gegenübertritt. In einem Team gibt es eingespielte Interaktionsformen und Strukturen, die immer auch Relevanz für die Arbeit haben. Daher gibt es in der Teamsupervision ein entscheidendes zusätzliches Thema, nämlich die Kooperation zwischen den Teammitgliedern.

Neben diesen eindeutigen Formen gibt es in der konkreten Praxis häufig Mischformen, z.B. daß ein Kleinteam von zwei Personen gemeinsam an einer Supervisionsgruppe teilnimmt. Darüber hinaus kann es sein, daß mehrere Kollegen aus einer Einrichtung mit Kollegen anderer Einrichtungen eine Supervisionsgruppe bilden. In solchen Mischformen bilden sich mit der Zeit oft Schwierigkeiten heraus, die aus bestehenden Arbeitsbeziehungen zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern hervorgehen. Jede Form bietet bestimmte Möglichkeiten, hat aber auch ihre Grenzen (Näheres dazu im Abschnitt 3).

Die unterschiedlichen *Methoden* des Supervisors, an dem Gefüge – Thema, persönliche Betroffenheit, Beziehung – zu arbeiten, gehen auf unterschiedliche Konzepte der Supervision zurück.

Bei den Konzepten zur Supervision kann man zunächst zwei grobe Richtungen unterscheiden, wenn man sich auf ihre Herkunft bezieht. Die eine Strömung kommt aus dem Bereich der Sozialarbeit, die andere aus dem psychologisch-therapeutischen Bereich. Die Supervisoren mit sozialarbeiterischem Hintergrund

betonen häufig, daß sie das Hier und Jetzt der Arbeitssituation mit seinen institutionellen Dimensionen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen. Ihre Kritik an der psychologisch-therapeutischen Richtung ist, daß der einzelne zu sehr im Mittelpunkt des Geschehens stehe. Die Vertreter der psychologisch-therapeutischen Strömung betonen meist, daß sie mit ihrer Arbeitsweise – Einbeziehung biographischer Aspekte – den Supervisanden die Möglichkeit geben, ihr aktuelles Verhalten aus dem eigenen Lebens-/Lernzusammenhang heraus zu verstehen, was diesen eine psychische Entlastung bringt und Verhaltensänderungen leichter macht.

Je nach theoretischem Hintergrund unterscheidet sich das den Supervisionskonzepten zugrundeliegende Menschenbild und wird mehr oder weniger systemisch gedacht, d.h., die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen werden mit einbezogen.

Die konkrete Supervisionspraxis zeigt, daß die Arbeitsweise der einzelnen Supervisoren oft die Richtungsgrenze überschreitet, man also jeden einzelnen Supervisor nach seinem Konzept fragen muß und nicht ohne weiteres von einer bestimmten Ausbildung eine ganz bestimmte Arbeitsweise logisch ableiten kann. Die Hervorhebung der Eigenheiten der einen oder anderen Richtung sollten immer auch vor dem Hintergrund von Marktgesichtspunkten gesehen werden. Die Erwachsenenbildung kristallisiert sich immer mehr als ein Supervisionsmarkt heraus, für den sich bestimmte Gruppen gern als geeigneter halten als andere¹.

Für die Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung ist es oft schwer, für sich zu entscheiden, welches Angebot für sie das richtige ist, weil sie kaum Vergleichsmöglichkeiten haben. Es ist aber bereits erkennbar, daß Kollegen, die einmal schlechte Erfahrungen mit einem Supervisor gemacht haben, dies oft vorschnell auf Supervision im allgemeinen übertragen, da ihnen der Facettenreichtum dieses Arbeitsinstruments nicht bekannt ist. Darüber hinaus gilt es zu bedenken, daß nicht jedes Supervisionskonzept für jede Personengruppe zu jedem Zeitpunkt bei jeder Problemstellung das geeignete ist.

2. Was sind *die* Themen der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung?

Bevor ich zu den unterschiedlichen Eignungen von Supervision komme, möchte ich noch einen Blick werfen auf die Themen- und Fragestellungen, die für Erwachsenenbildner eine besondere Brisanz haben. Die nachfolgenden Überlegungen sind vor dem Hintergrund meiner mehrjährigen Supervisions-/Beratungspraxis in der Erwachsenenbildung entstanden. Im Verlaufe der Arbeit haben sich für mich im wesentlichen drei Momente herauskristallisiert, an denen sich Themenstellungen scheiden. Es handelt sich um Zeitpunkt, Status und Arbeitsbereich, wobei es zahlreiche unterschiedliche Kombinationen zwischen den drei Aspekten geben kann. Mit meinen Ausführungen möchte ich den Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung die Entscheidung erleichtern, ob ihr Thema, ihre Fragestellung supervisionsrelevant ist.

Zeitpunkt

Ganz entscheidend für Themenstellungen, die Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung beschäftigen, ist die *Dauer der Berufstätigkeit*. Berufsanfänger und „alte Hasen“ haben unabhängig vom Status – Kursleiter, HPM, Leiter – unterschiedliche Themen, die reflexionsbedürftig sind.

Die Zeitpunkte, zu denen jemand Unterstützungsbedarf hat, können ganz unterschiedlich strukturiert sein. Für den einen ist es eine *Veränderungs-* bzw. *Umbruchsituation*, z.B. Übernahme neuer Aufgaben, Erwerb neuer Qualifikationen, Arbeit mit einer anderen Zielgruppe, eigener Statuswechsel vom Kursleiter zum HPM, vom HPM zum Leiter o.ä., in der er mit Hilfe von außen leichter seine Orientierung und Position findet. Für den anderen ist jahrelange *Kontinuität und Routine*, die zu eingefahrenen Handlungsmustern, Kreativlosigkeit oder gar „Ausgebranntsein“ geführt hat, Anlaß, mit Unterstützung von außen innezuhalten und Bilanz zu ziehen, um neue Perspektiven, Richtungen und Wege zu entwickeln.

Je nach Art des Zeitpunkts kann Supervision eher der Entwicklung oder dem Erhalt von Professionalität dienen, eher zu Orientierung und Ruhe führen oder etwas in Bewegung bringen.

Status / berufliche Position

Des Weiteren werden supervisionsrelevante Themen stark durch den Status der Mitarbeiter, ob frei- oder hauptberuflich – Sicherheit, Unsicherheit –, bzw. die berufliche Position, ob Kursleiter, ABM (in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme befristet beschäftigt), Weiterbildungslehrer, HPM, Verwaltungsangestellter oder Leiter, bestimmt. Von der beruflichen Position hängt es ab, welche Tätigkeiten aus der Palette Lehren – Beraten – Organisieren – Verwalten – Leiten im Vordergrund stehen bzw. wie das Mischungsverhältnis aussieht und ob somit eher Übertragungsphänomene, Organisationsfragen, das Aufeinandertreffen von pädagogischen und Verwaltungskategorien oder Leitungsaufgaben im Mittelpunkt der Reflexion stehen. Gibt es – wie in größeren Volkshochschulen und Bildungseinrichtungen vorhanden – eine ausgeprägte hierarchische Struktur, so ergeben sich weitere Themen im Zusammenhang mit Mitarbeiter- und Vorgesetztenführung, Delegation nach oben bzw. unten, Personalverantwortung etc. Allen Tätigkeiten ist gemeinsam, daß es sich um Kommunikationssituationen handelt. Der Erfolg in der Arbeit hängt somit vom Gelingen der Verständigung ab. Verstehen und Mißverstehen werden immer Themen der Supervision sein.

Je nach Art der Position und Tätigkeit der Erwachsenenbildner muß die Unterstützung dennoch Unterschiedliches umfassen. Die Bandbreite reicht von der persönlichen Beratung über die Übertragungsanalyse und Organisationsberatung bis hin zur Institutionenberatung. Dabei ist nicht eine bestimmte

Unterstützungsform immer an eine bestimmte berufliche Position gebunden. Es kann durchaus sein, daß einem Leitungsproblem eine biographisch bedingte Übertragung zugrunde liegt oder aber daß hinter dem Lernproblem eines Teilnehmers, das dem Kursleiter Kopfzerbrechen bereitet, ein Verwaltungsprinzip steckt.

Arbeits- oder Fachbereich

Die unterschiedlichen Arbeits- oder Fachbereiche in der Erwachsenenbildung „produzieren“ verschiedenartige Probleme, zu deren Lösung sich eine externe Unterstützung anbietet.

Ein HPM des Fachbereichs Englisch mit 120 nebenberuflichen Kursleitern steht vor anderen Aufgaben als sein Kollege in der Beruflichen Bildung, der vorqualifizierende Maßnahmen mit Werkstattanteil für Langzeitarbeitslose anbietet, in denen Vertreter unterschiedlicher Berufsgruppen wie Sozialarbeiter, Fachlehrer, Meister und möglicherweise noch Psychologen miteinander kooperieren müssen. Der eine möchte möglicherweise ein neues Konzept zur Fremdsprachenvermittlung umsetzen, das bei Kursleitern mit 10jähriger Kurserfahrung auf Unverständnis stößt, der andere ist in seinem Bereich mit harten Berufsgruppenkonflikten konfrontiert, in denen sich die unterschiedliche gesellschaftliche Wertigkeit der Arbeit u.a. in der Bezahlung der Mitarbeiter widerspiegelt, die diese nicht länger hinnehmen wollen.

Für beide sind dies kritische Situationen, die auch mit Unterstützung von außen sicher nicht nach demselben Muster zu lösen sind. Die kritische Situation des Kollegen aus der Politischen Bildung besteht u.U. darin, daß die Kommunalpolitiker einer Partei einen ganz bestimmten Kurs in seinem Semesterplan „politisch“ nicht für „tragbar“ halten, durch ihre Forderung nach Absetzen des Kurses in die Planungsautonomie eingreifen und mittels gezielter Presseaktionen massiven Druck auf den VHS-Leiter ausüben, was zusätzlich zu einem Konflikt zwischen Leiter und Mitarbeiter führt.

Die Frage, die sich hier stellt, ist: Können Mitarbeiter der Erwachsenenbildung unabhängig von ihren Themen, ihrem Status und ihrem Arbeitsbereich und ihrer Erfahrung mit Supervision in einer entsprechend gemischten Supervisionsgruppe die gewünschte Unterstützung finden, oder ist es sinnvoller, sich eine Supervisionsgruppe nach gewissen Ähnlichkeitsgesichtspunkten zu suchen? Eine eindeutige Antwort mit Ja oder Nein kann hier nicht gegeben werden. Ein Ja oder Nein hängt vielmehr davon ab, was dem einzelnen Mitarbeiter wichtiger ist. D.h., jeder sollte sich, bevor er in eine Supervisionsgruppe geht, fragen: Möchte ich eher mit Kollegen und Kolleginnen zusammentreffen, die in einer ähnlichen Situation sind wie ich, oder ist mir eher daran gelegen, auf Personen zu treffen, die in anderen Bereichen arbeiten als ich und möglicherweise auch einen anderen Status haben als ich. Beides kann befruchtend für die eigene Arbeit sein. Entscheidend ist jedoch, daß man sich vor Eintritt in

eine Supervisionsgruppe das eigene Bedürfnis bewußt macht. Andernfalls kann es passieren, daß dem einen oder anderen nach einigen Sitzungen deutlich wird, daß das, was er in seiner Gruppe vorfindet, genau das ist, was er nicht gewollt hat. Enttäuschung und Frustration, möglicherweise sogar die Schlußfolgerung: „Supervision bringt's eigentlich nicht“, sind die Folge. Gegen diese Überlegungen ließe sich einwenden, daß es doch nicht an der Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit der Arbeitsbereiche liegen kann, ob Supervision sich lohnt oder nicht. Es sei doch wohl eher ein Transferproblem, ob jemand aus den Erkenntnissen anderer Fälle Ableitungen für das eigene Handeln finden kann. Dennoch würde ich aufgrund meiner mehrjährigen Supervisionserfahrung sagen, spielt das Kriterium „Arbeitsbereiche“ eine Rolle für die Zufriedenheit der Supervisanden. Ganz besonders relevant wird es, wenn die Teilnehmer einer Gruppe unterschiedliche bzw. noch gar keine Supervisionserfahrungen haben. „Supervisionsneulinge“ bevorzugen in der Regel gleichartige Gruppen, weil ihnen das den Einstieg in diese neue Form des Denkens bzw. die Reflexion des eigenen Handelns erleichtert, wohingegen Personen mit Supervisionserfahrung bzw. Erfahrung in personenbezogener Fortbildung die Vielfalt gemischter Gruppen schätzen.

3. Unterschiedliche Eignungen von Supervision

Die Schwierigkeit, aufzuzeigen, wann und wozu sich Supervision als Unterstützung bei Fragestellungen in der Erwachsenenbildung eignet, hängt im wesentlichen damit zusammen, daß sich je nach Organisationsform – Einzel-, Gruppen-, Teamsupervision –, dem methodischen Vorgehen und der Theorie im Hintergrund die Eignung verändert. Hinzu kommt noch die jeweils individuelle Ausprägung durch die Persönlichkeit des Supervisors. Nachfolgend werde ich ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit einige Aspekte von Supervision aus *meiner Perspektive*² beleuchten.

3.1 Methodisches Vorgehen

Bevor ich auf einzelne Formen von Supervision und ihre Spezifik eingehe, möchte ich die Grundlagen des methodischen Vorgehens in der Supervision, soweit sie sich verallgemeinern lassen, skizzieren.

Ein Supervisionsgespräch besteht im wesentlichen aus drei Phasen: 1. Problemdarstellung/Fallbericht. 2. Deutung des Dargestellten und Verstehen des Problems und der persönlichen „Beteiligung“ des Supervisanden am Problem. 3. Erarbeitung von Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten³.

Ein Supervisionsgespräch beginnt in der Regel damit, daß der Supervisand ein Problem bzw. eine Fragestellung aus seinem Arbeitszusammenhang einbringt. Dabei kann es sein, daß der Supervisand schon vorher benennt, wor-

auf er den inhaltlichen Schwerpunkt legen möchte – auf die Beziehung zu einem Teilnehmer, Kollegen oder Vorgesetzten, auf sein eigenes methodisches Vorgehen in einer Beratung, auf einen institutionellen Zusammenhang oder auf ein persönliches Problem, das ihm berufliche Schwierigkeiten bereitet. Ebenso kann es sein, daß der Schwerpunkt des Problems sich erst im Laufe des Gesprächs herausbildet.

Das „Einbringen“ eines Problems geschieht meist in der Weise, daß der Supervisand (innerhalb eines vereinbarten Zeitrahmens) berichtet bzw. seinen Fall darstellt, ohne durch Zwischenfragen des Supervisors bzw. der Gruppe unterbrochen zu werden. Er erhält also die Möglichkeit, soviel und in der Art zu berichten, wie er es will. Dabei gewinnt der Supervisor einen ersten Eindruck von dem Bild, das der Supervisand z.B. von seiner Beziehung zu einem Kollegen hat. Wenn der Bericht beendet ist, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Weiterarbeit, die u.a. davon abhängen, ob es sich um eine Einzel- oder Gruppensupervision handelt. So kann es sein, daß der Supervisor seinen ersten Eindruck zurückmeldet oder sagt, welche Fragen ihm während des Berichts gekommen sind, oder falls es sich um eine Gruppe handelt, kann jetzt ein Gruppengespräch über den Fall erfolgen, bei dem der Berichterstatter nur Zuhörer ist, oder der Supervisor leitet die Gruppenmitglieder an, ihre Phantasien zu äußern, die ihnen während des Berichts gekommen sind. „Der Supervisand kann manchmal deutlicher wahrnehmen, welche Botschaften er überhört hatte, seine Gefühle wiedererleben, wenn ihm 'der andere' in vielfacher Gestalt in den Phantasien gegenübertritt. In dieser ersten Phase geht es um die Verdeutlichung des Erlebens, das der Berichterstatter mit seinem Bericht in die Gruppe eingebracht hat. Erleben ist aber noch nicht Supervision, sondern höchstens deren Vorbedingung“⁴.

Manchmal endet diese erste Phase auch damit bzw. geht in die zweite Phase dadurch über, daß zwischen Supervisand und Supervisor (und Gruppe) eine Verständigung darüber herbeigeführt wird, was für den Supervisanden die entscheidende Fragestellung am ganzen Problemzusammenhang ist, an der er jetzt weiterarbeiten möchte. Im Verlaufe des Prozesses kann sich erweisen, daß dies nicht der Hauptpunkt im Gesamtzusammenhang ist, aber für den Supervisanden als erstes zur Klärung ansteht.

In der zweiten Phase geht es darum, das Dargestellte zu deuten, um das Problem zu verstehen bzw. die verschiedenen problemkonstituierenden Faktoren zu analysieren, um zu erfassen, in welcher Weise der Supervisand beteiligt ist. Ohne dieses Verstehen ist in der 3. Phase keine Erarbeitung des Handlungsspielraums des Supervisanden möglich. Was aber heißt in diesem Zusammenhang „deuten“? „Es heißt, das bis zu diesem Punkt entwickelte 'erweiterte erste Verständnis' in einen Zusammenhang zu stellen, in dem es für den Berichterstatter und für die Gruppe bedeutsam wird. Und diesen Zusammenhang zu suchen und zu finden, das vor allem ist die schöpferische Leistung der Supervisionsarbeit, für die der Supervisor in erster Linie verantwortlich ist“⁵.

Wie der Supervisor mit dem Supervisanden (und der Gruppe) den „bedeutenden“ Zusammenhang findet, hängt nicht nur von sachlichen Gesichtspunkten ab, sondern wird wesentlich von seiner Ausbildungsrichtung bestimmt. Durch die „Schule“, in der sich ein Supervisor zu Hause fühlt, werden seine Denkmuster und sein Menschenbild geprägt. Zu den bekanntesten Richtungen zählen die Psychoanalyse in ihren verschiedenen Ausprägungen, verbunden mit den Namen Freud, Adler, Jung, Balint, die Gruppendynamik, die Gestalttherapie, die Themenzentrierte Interaktion, die Organisationssoziologie, der Konstruktivismus, die Sozialpsychologie, das Psychodrama usw.

D.h., jemand, der in der Tradition Freuds steht, wird eine problematische Beziehung eher unter dem Aspekt „Übertragung und Gegenübertragung“ betrachten, während ein Adlerianer in den komplexen aktuellen Verhaltens- und Wahrnehmungsmustern möglicherweise eher die in der Kindheit erworbenen Grundmuster erkennen und beleuchten wird, während der Gestalt-Supervisor den Supervisanden über den „leeren Stuhl“ sich mit seinem Konfliktpartner auseinandersetzen läßt, der am Psychodrama orientierte Supervisor läßt hingegen einen dargestellten Konflikt in der Supervision noch einmal mit anderen Mitteln und Personen „dramatisch“ wiederholen, der Gruppendynamiker wiederum läßt möglicherweise die Gruppe verschiedene Stufen des dynamischen Prozesses durchleben, in dessen Verlauf schließlich alle Teilnehmer genötigt sind, ihre Position zu beziehen.

Die dritte Phase der Erarbeitung von Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten kann sich auch je nach Supervisionsausrichtung unterschiedlich gestalten.

„Es gehört nun zum Stil einer an Balint orientierten Supervisionsgruppe, daß niemand mit einem pädagogischen oder psychologischen Rat, was er zu tun habe, entlassen wird. Das Verstehen der situativen Struktur, in die der Kursleiter (Supervisand) geraten ist, ist das einzige Anliegen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Der Kursleiter (Supervisand) kann dann selbst nach eigenem Ermessen die Einsichten zu einer ihm angemessenen Umgangsweise 'verrechnen'“⁶.

„Ich frage dann die Gruppe, und zumeist nur, wenn der Supervisand es ausdrücklich möchte, was *jeder einzelne* täte, wenn es an ihm wäre, handeln zu sollen. Wiederum wirke ich darauf hin, daß der Referent gelassen aufnehmen kann, was die anderen täten, ohne gleich meinen zu müssen, er solle das selbe tun. Nur wenn er eine Evidenzerfahrung hat, im Sinne von: ‚Ja genau, das ist es, was ich tun kann und werde‘, ist er imstande, einen ‚Rat‘ zu übernehmen und seine Handlungskompetenz zu erweitern“⁷.

Wenn der Supervisand in der 2. Phase seine Anteile an dem vorgetragenen Problem oder Konflikt herausgefunden hat und verstehen konnte, welchen positiven Sinn seine bisherigen Verhaltensweisen für ihn in anderen Situationen hatten, aber jetzt, bezogen auf die aktuelle Situation, irrtümliche Anteile oder Fehlannahmen enthalten, kann er in der 3. Phase seine Möglichkeiten der Veränderung benennen und, falls gewünscht, konkrete Handlungsschritte erarbeiten⁸.

Im Volksmund heißt es: Viele Wege führen nach Rom. Dies könnte man auch für die Supervision sagen, wobei jeder für sich entscheiden muß, welchen Weg er gehen mag, d.h. welche Supervisionsrichtung ihn anspricht. Dies ist leichter gesagt als getan. Erste Einschätzungen darüber, was die einzelnen Supervisionsrichtungen auszeichnet, lassen sich ganz gut aus der Literatur gewinnen. Des weiteren sollte man sich in der konkreten Entscheidungssituation von dem bzw. den infragekommenden Supervisor/en seine/ihre Ausbildungsrichtung und Arbeitsweise beschreiben lassen.

3.2 Organisationsformen und beteiligte Personen

Wenn man die Frage nach der Eignung von Supervision stellt, geht es auch um die Frage Einzel-, Gruppen- oder Teamsupervision. Insbesondere bei der Gruppe spielt die Zusammensetzung der Personen keine unerhebliche Rolle.

Einzelsupervision

Die Form der Einzelsupervision wird manchmal von Erwachsenenbildungsmitarbeitern gewählt, wenn in ihrem Einzugsgebiet keine Möglichkeit zur Teilnahme an einer Gruppe besteht oder jemand aus persönlichen Gründen die Einzelsituation vorzieht. Der verabredete Zeitraum für eine Gesprächsreihe in diesem Zusammenhang ist häufig ein Jahr. Der Vorteil der Einzelsituation besteht darin, daß der Supervisand zu jedem Termin seine Fragen stellen kann, wohingegen bei einem Gruppengespräch jeweils nur ein oder zwei Personen ihre Fragestellung einbringen können. Die Nachteile der Einzelsituation bestehen darin, daß bestimmte Arbeitsformen, wo die anderen Gruppenmitglieder ihre Sichtweisen einbringen können, nicht möglich sind. Darüber hinaus ist Einzelsupervision teurer als die Teilnahme an einer Gruppe.

Einzelsupervision gibt es aber auch als Einzeltermin. Meiner Erfahrung nach gibt es diese Einzeltermine zum einen manchmal bei akuten Problemen zusätzlich zur Gruppe, zum anderen werden Einzeltermine und kurze Reihen häufiger vereinbart von Mitarbeitern, die schon früher in einer Supervisionsgruppe waren bzw. die den Supervisor seit längerem kennen. Anlässe für Einzeltermine dieser zweiten Art sind entweder Entscheidungssituationen oder länger aufgestaute Schwierigkeiten, die im Erleben des einzelnen in eine Sackgasse geführt haben.

Gruppensupervision

Die Gruppensupervision ist die in der Erwachsenenbildung am häufigsten auftretende Supervisionsform. Im Idealfall kommen alle Personen aus unter-

schiedlichen Einrichtungen, d.h., sie haben keine konkreten Arbeitsbeziehungen miteinander. Dies ermöglicht es dem einzelnen, sehr offen über seinen Arbeitsbereich bzw. beteiligte Personen zu sprechen. Das Thema der Supervision ist dann immer die außerhalb der Gruppe stattfindende Arbeit eines Gruppenmitglieds, zu der die anderen Gruppenmitglieder als Nichtbeteiligte ihre Eindrücke und Bilder rückmelden können. Sobald zwei Personen aus einer Einrichtung kommen, verändert sich die Situation in der Gruppe, da zwischen diesen beiden Personen ein anderes Beziehungsgeflecht besteht als zwischen den übrigen Gruppenmitgliedern. Möglicherweise haben die beiden Kollegen denselben Vorgesetzten, oder sie arbeiten mit denselben Teilnehmern. D.h., ihre Sichtweise von der Arbeitssituation des jeweils anderen ist die eines in gewisser Weise Beteiligten. Darüber hinaus ergeben sich manchmal Vorbehalte bezüglich der Offenheit des Berichtens, wenn zwei Gruppenmitglieder aus einer Einrichtung kommen. Eine zusätzliche Möglichkeit liegt für sie wiederum darin, daß sie Interaktionsprobleme, die untereinander bestehen, bearbeiten können.

Was nun ist die Funktion der Gruppe in der Gruppensupervision? Im wesentlichen sind drei Positionen zu unterscheiden: 1. Der Supervisor kann mit einem Supervisanden eine Einzelsupervision durchführen, in Gegenwart der Gruppe. Die Gruppenmitglieder sind dann Zuhörer, denen es selbst überlassen bleibt, Schlüsse aus dem beobachteten Geschehen zu ziehen. 2. Der Supervisor kann die Gruppe zu bestimmten Phasen in das Geschehen einbeziehen, wobei der Supervisor den Gruppenprozeß strukturiert und notfalls den Supervisanden vor Überreaktionen der Gruppe schützt. 3. Die Gruppe übernimmt die Funktion des Supervisors und führt als Gruppe das Gespräch mit dem Supervisanden⁹.

Die Form der Einzelsupervision in der Gruppe ist manchmal sinnvoll, wenn eine Gruppe neu zusammenkommt und noch größere Unsicherheiten bei einzelnen Gruppenmitgliedern bestehen, ansonsten ist sie nicht so ideal, weil die Gruppe fast funktionslos bleibt. Die dritte Form der Gruppenbeteiligung ist „wegen des Ungleichgewichts zwischen einem Supervisanden und vielen Supervisoren, woraus leicht eine Verfolger-Opfer-Situation werden kann“¹⁰, problematisch. In der Supervisionspraxis findet die zweite Form der Gruppenbeteiligung in unterschiedlichen Ausprägungen ihre häufigste Anwendung¹¹. Als Überleitung zum Thema Teamsupervision möchte ich abschließend noch zwei Positionen aus der Literatur wiedergeben, die einige Hinweise zur Abgrenzung bzw. Überschneidung der beiden Formen Gruppensupervision und Teamsupervision enthalten.

„In der Gruppensupervision arbeiten die Teilnehmer in der Regel sonst nicht miteinander, während sie in der Teamsupervision beruflich ständig miteinander verbunden sind. Daraus folgen verschiedene Schwerpunkte der Thematik. In der Gruppensupervision berichten Teilnehmer Situationen, die draußen geschehen sind und durch den Bericht Thema in der Gruppe werden. Das übrige Geschehen in der Gruppe, die Interaktion zwischen Teilnehmern und dem Leiter

tritt in den Blickpunkt nur, sofern es zum Verständnis des Falles beiträgt oder aber wenn die Gruppe wegen innerer Spannungen nicht mehr arbeitsfähig ist. Der Focus bleibt aber der Fall von draußen. Anders ist es in der Teamsupervision: Hier gibt es immer einen doppelten Brennpunkt, die Arbeitsbeziehungen zwischen den Teammitgliedern und die Arbeit, wie sie durch Erzählungen in die Gruppe hereinkommt¹². Raguse beschreibt hier noch einmal das „klassische Setting“ einer Gruppensupervision.

Besonders in der Erwachsenenbildung, wo Supervision noch nicht sehr verbreitet ist, ist es für Mitarbeiter oft schwer, eine Supervisionsgruppe zu finden. Daher sind hier Abweichungen vom klassischen Setting fast schon die Regel. Z.B. in einer Region tun sich zwei Mitarbeiter der mittelstädtischen VHS A mit drei Mitarbeitern der großstädtischen VHS B zu einer Supervisionsgruppe zusammen, die dann noch durch einen Kollegen aus der kleinstädtischen VHS C ergänzt wird. Der einzelne Mitarbeiter aus der VHS C ist wiederum mit einem Kollegen aus der VHS B befreundet. Darüber hinaus ist ihr Status unterschiedlich, und sie arbeiten in unterschiedlichen Fachbereichen. Jeweils ein Mitarbeiter aus VHS A und VHS B ist gleichzeitig Mitglied einer Arbeitsgruppe im Landesverband etc.

Diesen Realitäten berücksichtigt Rappe-Giesecke, wenn sie schreibt: „Da Gruppensupervision oft nicht im klassischen Setting (...) stattfindet, (...) entsteht eine Anzahl von *Asymmetrien in den Beziehungen zwischen den Supervisanden*, die die für Gruppensupervision konstitutive Egalität unterminieren. Hierarchische Unterschiede, Zugehörigkeit zu verschiedenen Professionen, berufliche Beziehungen einiger, die einer Organisation angehören, und private Kontakte schaffen Unterschiede zwischen den Supervisanden, die immer ein potentiell Thema darstellen. Die durch abweichende Settings geschaffenen Asymmetrien sollten prinzipiell thematisierbar sein, wenn sie zu Spannungen in der Gruppe und zu Behinderungen der Arbeit am vereinbarten Thema führen“¹³.

Der adäquate Umgang mit diesen Abweichungen vom Setting setzt bei den Supervisoren bestimmte theoretische Kenntnisse und praktische Verfahren voraus. Die mir bekannten Supervisionskonzepte bieten unterschiedliche Voraussetzungen zur Handhabung solcher Abweichungen. Möglicherweise liegt genau an diesem Punkt Entwicklungsbedarf für Supervisionskonzepte in der Erwachsenenbildung.

Teamsupervision

Die Schwierigkeit der Beschreibung der Arbeitsform Teamsupervision beginnt bereits bei der Definition des Begriffs Team. Gemeinhin wird unter Team ein abhängiger Teil einer Gesamtorganisation verstanden, der aber selbständig mit einem Supervisor einen Kontrakt abschließt. „Unseres Erachtens ist Team eine von Kollegialität und Eigenverantwortlichkeit bestimmte, mit klarer intern und extern sichtbarer Arbeits-, Autoritäts- und Hierarchieaufteilung versehe-

ne Organisationsform“¹⁴. In der Erwachsenenbildungspraxis gibt es häufig Großteams, die sich in wechselnde Kleinteams unterteilen. Konkret heißt das, alle Mitarbeiter einer berufsvorbereitenden Maßnahme oder eines Intensivkurses Alphabetisierung verstehen sich als Großteam. Innerhalb dieser Großteams gibt es dann z.T. sich überschneidende Kleinteams, die entweder im Teamteaching zusammenarbeiten oder gemeinsam eine bestimmte Teilnehmergruppe betreuen. Für die zwei Supervisions-„Brennpunkte“ Kooperation und Arbeit mit Teilnehmern bedeutet dies, daß es unterschiedlich enge Interaktionsbeziehungen im Team gibt und daß bei den Fallbesprechungen deutlich wird, daß einzelne Teammitglieder mit demselben Teilnehmer arbeiten wie der Berichterstatter, also ein eigenes, möglicherweise konträres Bild von der Situation oder Beziehung haben. Dies ist ein entscheidender Faktor für die Gruppenbeteiligung in der fallbezogenen Arbeit, da unter Umständen ein Machtkampf zwischen Kollegen darüber entstehen kann, wer recht hat. Anders ausgedrückt: Es kann in der Teamsupervision leicht zu Überschneidungen zwischen der fall- und der kooperationsbezogenen Arbeit kommen.

Beim Thema Kooperation geht es darum, „wie die Teammitglieder ihre gemeinsame Aufgabe lösen. Kooperation läßt sich nun in einzelne Unterbegriffe aufgliedern, die zugleich die Grundthemen von Teamsupervision darstellen (...). Es sind: Kommunikation, Gruppennormen, Führung, Rollen, Problemlösung und Entscheidung, Außenbeziehung“¹⁵.

Mit Außenbeziehung ist sowohl die Beziehung zu anderen Gruppierungen innerhalb einer größeren Institution als auch die Beziehung nach außen gemeint. Neben der Arbeit an den genannten Themen kann ein Teamsupervisor je nach seiner Ausbildung unbewußte Gruppenprozesse wahrnehmen und dem Team in Form von Deutungen zugänglich machen¹⁶.

Teamsupervision in der Erwachsenenbildung kann die Kooperationsfähigkeit in Teams erhalten bzw. entwickeln und die Arbeit mit den Teilnehmern intensivieren.

4. Was Supervision nicht bietet

Supervision ist kein Allheilmittel für alle Schwierigkeiten, die im beruflichen Alltag auftreten.

Vor allem bietet Supervision *keine schnellen Lösungen*. Besonders in Supervisionsgruppen kommt im Unterschied zur Einzelsupervision die Arbeit oft erst im Laufe eines Jahres so richtig in Gang, da es besonders bei Personen, die noch keine Erfahrung in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person haben, relativ lange Zeit erfordert, bis sie sich auf die neue Wahrnehmungs- und Arbeitsweise eingestellt haben. Kurze Abstände zwischen den Gruppentreffen zu Beginn einer Supervisionsgruppe erleichtern den Einstieg in die neue Arbeitsweise, sind aber oft aus finanziellen und Zeitgründen nicht möglich.

Supervision ersetzt keine fachliche Fortbildung. Durch die intensive Reflexi-

on des beruflichen Handelns werden unabhängig von den Tätigkeitsbereichen der Supervisanden immer wieder Defizite im fachlichen Bereich deutlich, z.B. in Unterrichtsmethodik, Büroorganisation, Umgang mit neuen Technologien etc. Supervision kann dem einzelnen helfen, seine Bedürfnisse klarer zu erkennen, erfüllt werden können sie in der Regel aber nur über entsprechende Fachangebote.

In Teams wird der Ruf nach Supervision oft dann laut, wenn nichts mehr geht, wenn die Fronten zwischen einzelnen Untergruppen schon so verhärtet sind, daß manche Kollegen nicht einmal mehr miteinander sprechen. In einem solchen Fall werden von einem Supervisor oft wahre Wunder erwartet. Wenn er die Teamsituation von Anfang an richtig einschätzt und die geforderte Leistung als nicht möglich zurückweist oder in den ersten Sitzungen erkennt, daß zwischen den Kollegen keine ausreichende Offenheit für diese Arbeitsform vorhanden ist, und das thematisiert, wird von den entsprechenden Personen Supervision oft pauschal als „nichts nützender Psychokram“ abgewertet.

Supervision ersetzt nicht das eigene Handeln. Manchmal gewinnt man als Supervisor den Eindruck, daß manche Supervisanden erwarten, durch die Teilnahme an einer Supervisionsgruppe ginge die bisher mühsame Arbeit wie von selbst. Daß nach der oft erleichternden Erkenntnis bezüglich der eigenen Beteiligung an bestimmten Problemkonstellationen in der konkreten Praxis das neue bzw. veränderte Handeln manchmal erst in mühevollen kleinen Schritten eingeübt werden muß und es auch immer wieder Rückschläge geben kann, wirkt auf die Betreffenden sehr ernüchternd.

5. Schlußbemerkungen

Das Arbeitsinstrument Supervision in seinen unterschiedlichen Ausprägungen bietet vielfältige Möglichkeiten der Fortbildung für die Erwachsenenbildner. Diese Aussage ist meines Erachtens mittlerweile nicht mehr umstritten. Entscheidend ist aber, dabei zu sehen: Supervision ist nicht gleich Supervision. Hinter diesem Begriff verbirgt sich eine Vielzahl von Beratungs- und Reflexionsformen, die je spezifische Eignungen aufweisen, die z.T. in anderen Arbeitsbereichen als der Erwachsenenbildung nachgewiesen sind. Eine glatte 1:1-Übertragung noch so bewährter Supervisionsformen aus anderen Bereichen auf die Erwachsenenbildung ist oft nicht sinnvoll. Mit Wolfgang Schmidbauer teile ich die Auffassung, daß es den „Universal-Supervisor“ für alle Berufsgruppen nicht gibt. Seiner Meinung nach sollten „Zusatzausbildungen für Erzieher, Sozialarbeiter, Pädagogen, Psychologen, Ärzte usw. geschaffen werden, die sie in ihrem jeweiligen Grundberuf als Supervisoren qualifizieren“¹⁷. Eine eigene Supervisionsausbildung für Erwachsenenbildner gibt es bisher nicht. Meines Erachtens ist es im Sinne qualitativer Erwachsenenbildung notwendig, verstärkt darüber nachzudenken, ob die Erwachsenenbildung nicht bestimmte Erfordernisse an Supervision stellt, die anderweitig nicht erfüllt wer-

den. Eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Frage bzw. die Auswirkung bisheriger Erfahrungen könnte den Erwachsenenbildnern mehr Selbst-Bewußtsein geben, im Sinne von mehr Bewußtsein für vorhandene Kompetenzen und Konzepte, aber auch Defizite.

Anmerkungen

- 1 Die Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen Supervisionsrichtungen bezüglich ihrer Eignung für bestimmte Berufsgruppen oder Arbeitsbereiche findet bisher nicht ausreichend statt. Sie wird überwiegend indirekt geführt über kurze Bemerkungen in Publikationen bzw. in Vorträgen auf Fachkongressen. Mein Eindruck ist, daß sich derzeit überwiegend die Supervisoren aus dem Bereich der Sozialarbeit u.a. aus berufspolitischen Gründen von den Kollegen psychoanalytischer Schulen bzw. klassischen Konzepten der Beratung abgrenzen. Ich möchte an dieser Stelle auf das Nennen von Beispielen verzichten, um Abgrenzungen nicht zu „Fronten“ zu verhärten. Als Vertreterin der Erwachsenenbildung wünsche ich mir mehr offene Diskussionen über die Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Supervisionskonzepte, um über diesen Weg längerfristig für die Erwachsenenbildung zu einem ihr gemäßen Supervisions- und Beratungsangebot zu kommen. Daß mancherorts fehlendes (Selbst-)Bewußtsein der Erwachsenenbildner zur vorschnellen Übernahme vorhandener Konzepte führt, finde ich in diesem Zusammenhang nicht unproblematisch, weil daraus mehr unsachliche Verteidigungen als inhaltliche Auseinandersetzungen erfolgen.
Neben der Diskussion um Konzepte gibt es dann noch das Thema „Methodenintegration – Methodenvielfalt“. Gemeint ist, daß Supervisoren unterschiedlicher Schulen neben den „klassischen Methoden“ ihrer Richtung gern auch wirkungsvolle Methoden anderer Konzepte einsetzen. Diese Verbindung ist nicht immer unproblematisch, da „die methodischen Divergenzen hinaus bis in den weltanschaulichen Bereich reichen“ (Richter 1990, S. 66). D.h., auch bezüglich des Themas Methoden besteht Auseinandersetzungsbedarf.
- 2 Der Hinweis auf „meine Perspektive“ ist mir wichtig, da ich der Auffassung bin, daß eine absolut neutrale Darstellung aller Supervisionsformen und -schulen kaum schreibbar ist. Ich habe meine Lerngeschichte, meine Erwachsenenbildungserfahrungen, eine individualpsychologische Beratungsausbildung mit zusätzlichen Fortbildungen in „anderen Schulen“ und eine mehrjährige Supervisionspraxis überwiegend mit Kursleitern und HPM der Erwachsenenbildung, aber auch mit Mitarbeitern aus dem Sozial- und Schulbereich sowie Personen aus der Wirtschaft.
- 3 Zum Phasenverlauf von Supervision vgl. Fuchs-Brüninghoff 1990, S. 84ff; Raguse 1985, S. 6ff
- 4 Raguse 1985, S. 7
- 5 a.a.O.
- 6 Mader 1990, S. 197
- 7 Raguse 1985, S. 8
- 8 vgl. Fuchs-Brüninghoff 1990, S. 85
- 9 vgl. Fuchs-Brüninghoff 1990, S. 89
- 10 Raguse 1985, S. 6

- 11 Zur Methodik der Gruppensupervision vgl. Bausch 1985, S. 13ff, Kersting 1975, Raguse 1985, S. 6ff
- 12 Raguse 1988, S. 38
- 13 Rappe-Giesecke 1990 a, S. 76
- 14 Berker/Jansen 1990, S. 83
- 15 Raguse 1988, S. 39
- 16 vgl. hierzu besonders Raguse 1990, S. 43ff (psychoanalytische Schule) und Gfällner 1986, S. 69ff (Gruppenanalyse nach S.H. Foulkes)
- 17 Schmidbauer 1986, S. 46

Literatur

- Bausch, Hubert: Das Gruppenberatungsmodell in der Praxisbegleitung von Erwachsenenbildnern. In: *Education permanente*, 19. Jg., Heft 1, 1985, S. 13–18
- Berker, Peter / Jansen, Bernd: „Familienbetrieb“ – Zum Konzept der Teamsupervision. In: *Supervision, Sonderheft 1990*, S. 82–84
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: „Supervision“ als individualpsychologisch orientierte Mitarbeiterberatung in der Erwachsenenbildung. In: Tymister, Hans Josef (Hrsg.): *Individualpsychologisch-pädagogische Beratung*, München 1990, S. 69–92, Ernst Reinhardt Verlag
- Gfällner, Georg Richard: Team-Supervision nach dem Modell von S.H. Foulkes. In: Pühl, Harald / Schmidbauer, Wolfgang (Hrsg.), *Supervision und Psychoanalyse*, München 1986, S. 69–110, Kösel Verlag
- Kersting, Heinz J.: *Kommunikationssystem Gruppensupervision – Aspekte eines Lernlehrverfahrens*, Freiburg 1975, Lambertus Verlag
- Mader, Wilhelm: Wo Lernen zur Bildung wird. Zur Psychodynamik kritischer Situationen in der Erwachsenenbildung. In: *Gruppendynamik*, 21. Jg., Heft 2, 1990, S. 191–202
- Pühl, Harald / Schmidbauer, Wolfgang (Hrsg.): *Supervision und Psychoanalyse*, München 1986, Kösel Verlag
- Raguse, Hartmut: Über die Methodik und Ziele der Gruppensupervision. In: *Education permanente*, 19. Jg., Heft 1, 1985, S. 6–12
- Raguse, Hartmut: Psychoanalytische Teamsupervision, oder: Der Psychoanalytiker als Teamsupervisor. In: *Supervision, Heft 14*, 1988, S. 38–49
- Rappe-Giesecke, Kornelia: Die Komplexität der Gruppensupervision. In: *Supervision, Sonderheft 1990*, S. 76–78
- Rappe-Giesecke, Kornelia: *Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision*, Berlin, Heidelberg, New York 1990, Springer Verlag
- Richter, Kurt F.: Methodenintegration in der Supervision. In: *Supervision, Sonderheft 1990*, S. 64–66
- Schmidbauer, Wolfgang: Über endliche und unendliche Supervision. In: Pühl, Harald / Schmidbauer, Wolfgang (Hrsg.), *Supervision und Psychoanalyse*, München 1986, S. 45–68
- Tymister, Hans Josef (Hrsg.): *Individualpsychologisch-pädagogische Beratung*, München 1990, Ernst Reinhardt Verlag

Hans Josef Tymister

Beratung als Interventionsmodell in der Lehr-Lern-Situation

1. Lehr-Lern-Situation als Anlaß für pädagogische Beratung

In der Arbeit mit lernenden Erwachsenen kommt es, wie im Unterricht mit Jugendlichen und Kindern, immer wieder zu Situationen, in denen die Alltagsroutine des Lehrens und Lernens unterbrochen wird, weil ein aufgetretener Konflikt, ein unerwartetes Problem oder nur eine nicht eingeplante Aufgabe gelöst werden muß, bevor die laufenden Tätigkeiten störungsfrei weitergeführt werden können. Solche Unterbrechungen werden häufig als unerwünschte Störungen gedeutet und erlebt. Aus dieser Deutung entsteht das Anliegen, sie möglichst schnell und ohne Aufwand zu lösen oder sie zurückzustellen, zu unterdrücken, damit die Arbeitsroutine so schnell wie möglich wieder eintreten kann. Sie können aber auch als willkommene Abwechslung von der Alltagsroutine betrachtet werden, die darüber hinaus häufig Gelegenheit bieten, neben den vorgesehenen Inhalten der Lehre auch zu lernen, wie Konflikte, Probleme und unerwartete Aufgaben gelöst werden. Lösungsmethoden in Einzel- und Gruppenarbeit anwenden können, ist eine der wichtigsten Qualifikationen, die in Schule und Erwachsenenarbeit zu vermitteln sind.

Im folgenden soll dargestellt werden, wie unerwünschte Unterbrechungen der alltäglichen Lehr-Lern-Arbeit entstehen, wie sie als störendes Verhalten gedeutet werden und in Handlungsprozesse umgewandelt werden können, die das Lernen fördern. Zum Lösen der den unerwünschten Unterbrechungen zugrundeliegenden Konflikte, Probleme und Aufgaben wird als Interventionsform „Beratung“ empfohlen. Bei ihrer Darstellung wird der Anspruch erhoben, sie als Modell für pädagogische und andragogische Interventionen in Lehr-Lern-Situation zu verstehen. Unter „Lehr-Lern-Situation“ wird in diesem Kontext eine Handlungssequenz verstanden, in der ein Lehrender und eine Lerngruppe mit dem Ziel zusammenarbeiten, dem oder den Lernenden zu gewünschtem Lernerfolg zu verhelfen.

Unter „Intervention“ wird das Eingreifen eines Beteiligten (mehrerer Beteiligter) oder eines Dritten verstanden, um eine tatsächliche oder vermeintliche Lernstörung zu beheben, wobei die Lernstörung als unerwünschtes Verhalten das Eingreifen veranlaßt. Zwecks Strukturierung der Darstellung wird zwischen drei Gruppen von Anlässen für Interventionen unterschieden, nämlich Lernschwierigkeiten, die sich dem Anschein nach aus der Persönlichkeit des einzelnen Lernenden ergeben, Lernstörungen, die scheinbar aus dem Interagieren der Lerngruppe entstehen, und Lernerschwernisse, die möglicherweise auf Inhalte oder/und Form der Lehre, eventuell auch auf die Persönlichkeit

eines Lehrenden, zurückzuführen sind. Zur besseren Verdeutlichung der Argumentation wird jeweils von einem kurzen Beispiel aus der Lehr-Lern-Arbeit ausgegangen.

1.1 Lernschwierigkeiten der Lernenden

In einer Lerngruppe für erwachsene Analphabeten sitzt der 22jährige Peter. Die Lernenden ergänzen schriftlich einen Tafeltext, in dem insgesamt sieben Worte fehlen. Peter sitzt vor seinem Blatt, schreibt aber nicht. Die Übungsleiterin schaut ihn an, und er bemerkt den aufmunternden Blick, reagiert aber nicht. Schließlich geht sie zu seinem Platz, setzt sich neben ihn auf einen leeren Stuhl und fragt ihn, warum er die Aufgabe nicht löse. Er antwortet: „Ich weiß es nicht! Ich kann das nicht!“ – Erst nach freundlichem Zureden und nachdem die Übungsleiterin Peter ausdrücklich bestätigt hat, daß die Worte, die er auf einen Schmierzettel schreibt, richtig – auch rechtschreiblich richtig – sind, löst er die gestellte Aufgabe fehlerlos.

Nach ähnlichem Muster laufen Stillarbeiten Peters in der Lerngruppe immer wieder ab. Obwohl seine Lernfortschritte, auch ihm selbst erkennbar, kontinuierlich steigen, löst er schriftliche Einzelarbeiten erst, wenn ihm von einem anderen bestätigt wurde, daß seine Probelösungen (Schmierzettel) stimmen. In der Partner- oder Gruppenarbeit tauchte das Problem bisher nicht auf.

Nach mehreren Beratungsgesprächen, z.T. als „Gruppenrat“ geführt (vgl. Fuest 1988, Stichwort „Klassenrat“), zeigt sich, daß Peter große Angst davor hat, sich „vor der Öffentlichkeit“, z.B. vor der Lerngruppe, zu „blamieren“. So war es auch schon, als er noch Kind war. Seiner Kindheitsfamilie läßt sich das Motto zuordnen: „Was mir machen, das machen wir richtig!“ Bei Ungeschicklichkeiten, wenn er etwas „kaputt gemacht“ hatte oder ihm bei den Schularbeiten Fehler unterlaufen waren, wurde er, so erinnert er sich, oft bloßgestellt. Seine Eltern und zwei mehr als sieben Jahre ältere Schwestern lächelten dann oder lachten sogar laut über ihn. Ähnliche Erinnerungen hat er auch aus der Grundschulzeit. Vor allem aus dem ersten und zweiten Schuljahr erinnert er sich, wie seine Mitschüler lachen, wenn er ein Wort nicht richtig liest. Manchmal zeigte die Lehrerin seine Tafel anderen Schülern, wies ausdrücklich auf Schreibfehler hin und provozierte das Lachen der Mitschüler. Lesen- und Schreibenlernen hat er dann auch sehr bald ganz aufgegeben. Die Folge war, daß ihn nur noch der Ärger der ehrgeizigen Lehrerin traf, ausgelacht wurde er „wegen seiner mangelnden Begabung“ dann nicht mehr.

Verständnis für das Kleinkind in der Familie und den Grundschüler Peter stellt sich beim „Gruppenrat“ und im Zweiergespräch der Beratung mit der Kursleiterin schnell her: „Unter diesen Lebensumständen würde ich anstelle des Kindes Peter auch alles tun, um solche Bloßstellungen zu vermeiden. Lieber den Eindruck erwecken, ich sei dumm, als wegen eines Fehlers dauernd verlacht

zu werden“. Auch Peter selbst versteht nun den Sinn seines Handlungsmusters. Aber heute ist er kein Kind mehr. Die Angst vor dem Lächerlich-gemacht-Werden ist in vielen seiner jetzigen Lebenssituationen gar nicht mehr begründet, z.B. in der Lerngruppe, wie er selbst bestätigt. Also wird er in kleinen Schritten üben, „Fehler zu machen“ und seine Arbeiten trotzdem zu zeigen. Weil alle Gruppenmitglieder diesen lernhemmenden Teil seines „Lebensstils“ (vgl. Ansbacher 1985) kennen, begleiten sie seine Übungen im „Fehler machen und Fehler zeigen“ verstehend und ermutigend. Die Lerngruppe wird so zu einer wichtigen Hilfe bei der Überwindung der Lernhemmung Peters.

1.2 Lernstörungen in der Gruppe

Lerngruppen können aber auch sogenannte Lernstörungen auslösen oder zumindest fördern. Auch dafür ein Beispiel:

In einer Gruppe arbeiten zehn Erwachsene, zwischen 18 und 30 Jahren alt, sechs Männer und vier Frauen, um den Hauptschulabschluß nachzuholen. Die Gruppenleiterin unterrichtet unter anderem das Fach Deutsch. Sie ist politisch sehr engagiert, was auch die Teilnehmer wissen. In ihrem Unterricht bestimmen sie weitgehend selbst, was inhaltlich erarbeitet und wie methodisch gearbeitet wird. Daß das curricular vorgesehene Maß an sprachlichen und schriftsprachlichen Fertigkeiten erreicht wird, stellt sie durch geschickte Gesprächsleitung und gezielte Entscheidungshilfen sicher. Trotzdem nimmt die Unzufriedenheit unter den Lernenden, die sich vor allem in mangelnder Arbeitsbereitschaft und wiederholten Unterrichtsstörungen äußert, schrittweise zu. Was sie vor allem als störend empfindet, ist Verlassen des Arbeitsplatzes und Stören anderer Teilnehmer, nicht themenbezogenes Zwischenfragen und provozierendes Verhalten, wie Essen oder „Lesen“ von Magazinen, während der Lernarbeit.

Die Appelle der Kursleiterin, daß es doch um die eigenen Lernerfolge der Teilnehmer gehe, bleiben trotz des wiederholten Hinweises auf die inhaltliche Selbstbestimmung der Lernenden bis auf einige kurzfristige Beruhigungen folgenlos. Schließlich kommt es zu einer z.T. aggressiv geführten Diskussion, bei der die Lernenden ihre Kursleiterin vor allem damit sehr enttäuschen, daß sie ihr die „scheindemokratische Unterrichtsgestaltung“ als zentralen Fehler vorwerfen. Was sie demgegenüber erwarteten, sei, daß man ihnen genau sage, was sie zu lernen hätten, und daß man sie zum Lernen zwänge. Lernen habe mit Demokratie und Politik nichts zu tun! Sie könnten ja selbst nicht wissen, was zu lernen sei, und außerdem sei Lernen ohne Druck, ohne Strafen, wie jedermann wisse, nicht möglich.

Die Kursleiterin ist, gerade auch wegen ihrer basisdemokratischen Einstellung, so enttäuscht, daß sie den Konflikt mit ihrer Lerngruppe nicht ohne kollegial-beraterische Hilfe lösen kann. Nach wenigen Supervisionsgesprächen (zur „Supervision“ in der Erwachsenenarbeit vgl. Fuchs-Brüninghoff 1988) mit

einer in „individualpsychologischer Beratung“ ausgebildeten Kollegin beginnt sie zu verstehen, wie es zu diesem Konflikt kommen konnte. Einerseits hatte sie ihre Kursteilnehmer von Anfang an dadurch überfordert, daß sie Mitbestimmung über Unterrichtsverlauf und Lerninhalte eingeführt hatte, ohne auf die bisherigen Lernerfahrungen der Lernenden Rücksicht zu nehmen. Sie hatte ihr „demokratisches“ Konzept von Lehren und Lernen weder vorher erläutert noch ein schrittweises Einüben ermöglicht. Andererseits zeigte gerade diese, recht autoritäre, Einführung demokratischer Arbeitsweisen und ihr Beharren auf deren Durchsetzung, daß partnerschaftliches Arbeiten mehr ihren rational begründeten Wünschen als ihren tatsächlichen Erfahrungen und Gefühlen – ihrer eigenen Lernbiografie – entsprach.

Weil, wie sich auf Nachfrage herausstellte, auch kein Kursteilnehmer im eigenen Elternhaus oder in einer Schulklasse Erfahrungen mit partnerschaftlich-demokratischen Lehr-Lern- oder Lebensformen gemacht hatte, mußten die Lernenden, wie die Lehrende selbst, dort abgeholt werden, wo sie mit ihren Erfahrungen und Erwartungen tatsächlich standen. Das heißt, um das Ziel, partnerschaftlich zu lehren und zu lernen, im Unterricht erreichen zu können, müssen die Kursteilnehmer und die Kursleiterin Gelegenheit bekommen, sich schrittweise darin einzuüben. Das Konzept dazu wurde z.T. bei den oben genannten Supervisionsgesprächen, z.T. auch in kollegialer Supervision mit zwei anderen Kursleiterinnen, erarbeitet.

An der Erarbeitung der einzelnen Lernschritte wurden auch die Kursteilnehmer beteiligt. Dazu dienten vor allem wöchentlich durchgeführte Gruppengespräche (Gruppenrat), die curricular als Sprachübung im Deutschunterricht galten (vgl. Boettcher u.a. 1982, S. 137 ff.). Ein wichtiger Bestandteil dieser regelmäßigen Gruppengespräche war die gemeinsame Kontrolle des Lernfortschritts, weil nur so der auf negativer Erfahrung beruhenden Skepsis der Kursteilnehmer gegenüber Gruppen- und Einzelarbeit, selbständiger Inhaltserarbeitung usw. begegnet werden konnte.

1.3 Störungen der Lehre

Wie sich im vorhergehenden Abschnitt bereits angedeutet hat, kann eine Lehr-Lern-Störung auch von der Lehre her, also von der Person des Lehrenden, von der methodischen Ausgestaltung des Lehrens oder von den Lehrzielen und -inhalten ausgehen. Noch einmal ein Beispiel:

Ein Kursleiter unterrichtet in der oben erwähnten Lerngruppe (vgl. Kap. 1.2) u.a. das Fach Mathematik. Zwar wird ausschließlich frontal gearbeitet, aber die Lernenden sind mit seinem Unterricht sehr zufrieden. Er pflegt „sich“ so gründlich vorzubereiten, daß er mit Hilfe von Wandtafel, Tageslichtprojektor und grafischen Darstellungen an der Seitenwand die exemplarisch sorgfältig ausgewählten Inhalte lückenlos und in kleinste Schritte aufgeteilt darbieten kann. Zur Arbeitserleichterung der Lernenden bietet er ihnen am Ende jeder

Lehr-Lern-Sequenz die wichtigsten Lerninhalte auf vervielfältigten Blättern mit Schautafeln und Kurztexten dar, so daß sie seinem Unterricht folgen können, ohne durch das Mitschreiben in ihrer Aufmerksamkeit abgelenkt zu werden, und trotzdem am Ende genau wissen, „was zu lernen ist“. Seine Freude an der thematisch und didaktisch perfekten Darstellung des Lernstoffs ist unübersehbar und teilt sich auch den Kursteilnehmern mit. Nennenswerte Lernlücken, die er bei seiner regelmäßigen Überprüfung der Lernergebnisse immer wieder feststellen muß, führt er auf mangelnde Konzentrations- und Merkfähigkeit der Lernenden zurück. Dabei pflegt er auf die lernfeindlichen Lebensbedingungen in der modernen Gesellschaft und ihrem jede Selbständigkeit erstickenden Massenkommunikationssystem hinzuweisen.

Bei Gelegenheit einer Kursleiterfortbildung wird er darauf gestoßen, daß seine Weise zu lehren ausgesprochen lehrerzentriert, z.T. sogar autoritär perfektionistisch sei und daß ein großer Teil der Lernlücken seiner Kursteilnehmer wahrscheinlich darauf zurückzuführen sei, daß er ihnen jegliche Initiative beim Lernen abgenommen habe. Er habe sie auf diese Weise extrem verwöhnt und ihnen infolgedessen nie Gelegenheit gegeben, durch eigene Arbeit an den Unterrichtsinhalten zu lernen, wie man lernt, und damit Gedächtnistraining zu betreiben. Zuerst reagiert er mit Widerstand, den er mit rationalen Argumenten geschickt verbirgt. Erst im Verlauf des nächsten Tages wird er zunehmend nachdenklich und beginnt, sich mit Kollegen, die eher projekt- und kursteilnehmerorientierte Lehr-Lern-Verfahren praktizieren, auseinanderzusetzen.

Im Verlauf dieser Auseinandersetzungen kommt es unter Anleitung einer Fortbildungsleiterin zu mehreren unterrichts- und lebensstilbezogenen Beratungsgesprächen (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1988). Dabei entschließt er sich, seinen lehrerzentrierten Unterrichtsstil in Kooperation mit den Lernenden zugunsten eher lernerorientierter Arbeitsverfahren schrittweise zu verändern. Sein am Perfektionismus eines ältesten Kindes orientierter Lebensstil kommt ihm bei dieser Veränderung entgegen, weil er sich entschließen kann, sein Ziel, perfekt zu sein, methodisch nicht mehr an die Darbietung der Lehrinhalte, sondern an die Aktivierung der Lernenden und an ihre Verselbständigung zu binden.

1.4 „Lernstörungen“ als Beziehungsproblem

Die drei genannten Beispiele haben als Störung im Arbeitsprozeß einer Lehr-Lern-Gruppe Erwachsener einen Gesichtspunkt gemeinsam, der für die Problem- und Konfliktlösung sehr wichtig ist. Eine monokausale Feststellung der Störungsursache, oder, personbezogener ausgedrückt, eine eindeutige Schuldzuweisung an einen „Störenfried“ ist weder möglich noch sinnvoll.

Die in der Sache unberechtigte Bemerkung des 22jährigen Analphabeten Peter (vgl. Kap. 1.1) „Ich kann das nicht!“ weist in der geschilderten Situation auf

Angst hin. Das Verhaltensmuster „Angst vor dem Bloßgestelltwerden“ stammt aus seiner Lerngeschichte – in Übereinstimmung mit der Adlerschen Individualpsychologie nehmen wir an, aus seiner Kindheit – und hat als solches nichts mit der heutigen Lerngruppe und der Kursleiterin zu tun. Seine Arbeitsverweigerung, die auf das Auftreten der Angst zurückgeht, setzt aber voraus, daß er seine Erfahrungen, die er als Kind und Jugendlicher mit Eltern und Lehrern im Beisein von Geschwistern und Mitschülern gemacht hat, auf die Kursleiterin als Lehrerin im Beisein einer Gruppe Lernender *überträgt*. Diese Übertragung geschieht in der Regel unbewußt. Sie ist daran gebunden, daß ihm die Kursleiterin in der Rolle einer Lehrerin begegnet. Diese kann der Übertragung, unabhängig davon, ob sie das Geschehen akzeptiert oder ablehnt, nicht entgehen.

Weil die Übertragung für das Zustandekommen der Lernstörung wesentlich ist, muß sie als *Beziehungsproblem* verstanden werden, nämlich als Problem der Beziehung zwischen dem Lernenden und der Kursleiterin vor der „Öffentlichkeit“ des Kurses. Dieser Zusammenhang einer „Lernstörung“ mit der Leiter-Teilnehmer-Beziehung wird noch deutlicher, wenn wir uns dem zweiten Beispiel (vgl. Kap. 1.2) zuwenden. Einerseits ist es naheliegend, die relativ rigiden Erwartungen der Lernenden an eine autoritäre Strukturierung der Lernsituation auf entsprechende Erfahrungen in ihren Familien und in der Schule zurückzuführen. Wer nie Gelegenheit hatte, die positiven Ergebnisse selbständigen Lernens zu erleben, sondern Lernerfolge, wenn auch spärliche, nur in rigide gelenkten Lernsituationen feststellen konnte, wird ohne gezielte Hilfe zur Veränderung seiner Erfahrungen die Arbeitsform vorziehen, die sich in seinem Leben als erfolgreich bewährt hat.

Andererseits sind es gerade autoritär strukturierte Lernsituationen, die untrennbar mit der überlegenen Autorität eines Lehrenden verbunden erlebt werden. Den Erfahrungen der Lernenden sowohl wie den an basisdemokratischen Idealen orientierten Erwartungen der Lehrenden liegen bestimmte Vorstellungen über die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden zugrunde, die in der Kindheit selbst erfahren oder in der Jugend als Protestphantasie entwickelt wurden. Sie werden in der jetzigen Lehr-Lern-Situation auf die gegenseitigen Beziehungs-„Partner“ übertragen. Eine „Demokratisierung“ des Unterrichtsgeschehens ist aber ohne gezielte Arbeit an dieser Beziehung nicht dauerhaft erfolgreich. Partnerschaftliche Arbeitsweisen lassen sich nicht autoritär den Lernenden überstülpen.

Auch dem dritten Beispiel (vgl. Kap. 1.3) liegt, wie allen sogenannten Lernstörungen, ein Beziehungsproblem zugrunde. Die Neigung des Kursleiters, die Lerninhalte so perfekt wie möglich didaktisch darzustellen und damit die Kursteilnehmer zu verwöhnen, geht zwar auf seine Lerngeschichte zurück. Sie gehört zu seinem Lebensstil. Aber das Handlungsmuster, das als Teil des Lebensstils dem geschilderten Geschehen zugrundeliegt, ist ein Beziehungsmuster. Die didaktisch perfekte Stoffdarbietung nimmt nicht nur den Lernenden jegliche Arbeitsinitiative aus der Hand – sogar die Übungsanteile des Ler-

nens sind, da lückenlos vorbereitet, nur noch folgsam (gehorsam) nachzuvollziehen. Sie teilt ihnen, als Handlungssinn nicht zu übersehen, auch mit, daß ihnen eine selbständige Lernarbeit nicht zugetraut wird. Dieser Mangel an Vertrauen in die Lernenden geht, der Kursleiter handelte von vornherein nach seinem Muster, nicht auf Erfahrungen im Kurs, sondern auf eigene Kindheits-erfahrungen als Betroffener zurück. Was er selbst als Verwöhnung und damit als Mangel an Vertrauen, also als Unterlegenheit, erlebt hat, überträgt er jetzt aktiv, das heißt, in der Rolle des Überlegenen, unreflektiert in die Lehr-Lern-Situation, auf die Lernenden.

Die Kursteilnehmer reagieren, wie Verwöhnte allgemein, aber nicht rebellierend, weil sie aufgrund der gesellschaftlich-geschichtlichen Situation ihrer eigenen Kindheit und Schulzeit durchweg selbst verwöhnt wurden oder sich nach Verwöhnung gesehnt haben. Indem sie die Vorteile der Verwöhnung konsumieren, übertragen sie ihrerseits ein zu der Lernsituation passendes Beziehungsmuster auf den Kursleiter und wundern sich aus Erfahrung nicht einmal über den mangelnden Lernerfolg. Auch das gehört zu ihrem bisherigen Leben, sonst säßen sie nicht in diesem Kurs.

2. Wichtige Prinzipien und Methoden beraterischer Intervention

In den vorhergehenden Abschnitten wurden im Zusammenhang mit den kurzen Interpretationen der Beispiele für Störungen in Lehr-Lern-Situationen der Erwachsenenarbeit bereits Problemlösungen angedeutet. Die Erarbeitung und Anwendung dieser Lösungen beruhte in jedem Fall auf „pädagogischer Beratung“ (vgl. Tymister 1988) als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (vgl. Aurin 1981).

Voraussetzung beraterischer Intervention ist, daß Lern-Störungen als Beziehungsprobleme erkannt werden. Voraussetzung der hier vorgestellten Beratungsmethodik ist, daß sowohl beim Auftreten der Störungen wie bei ihrer Bearbeitung zwecks Lösung Übertragungen von lerngeschichtlich bedingten Beziehungserwartungen stattfinden. Aus der Erkenntnis dieser Übertragungen ergeben sich einige wichtige Prinzipien und Methoden pädagogischer Beratung.

2.1 Beratung als „Hilfe zur Selbsthilfe“

Wie an anderer Stelle genauer ausgeführt wurde (vgl. Tymister 1986), ist Beratung, obwohl sie sich häufig therapeutischer Methoden bedient, von Psychotherapie zu unterscheiden.

- Aus rechtlichen Gründen dürfen sich in der Bundesrepublik Deutschland nur ausgebildete Ärzte, Heilpraktiker und Psychologen mit psychotherapeutischer Zusatzausbildung heilend, also therapeutisch betätigen (vgl. Tymister 1986, S. 89).

-
- Mit Rücksicht auf die Beratenen, vor allem, wenn es um Kinder und Jugendliche geht, kann es um des Beratungserfolges willen sehr förderlich sein, wenn durch die berufliche Zuordnung des Beraters dem Mißverständnis vorgebeugt wird, eine psychotherapeutische Behandlung sei durchgeführt worden und der Beratene selbst sei psychisch krank (vgl. Tymister 1986, S. 88 f.).
 - Obwohl im Grenzbereich zwischen Beratung und Psychotherapie sehr viel Gemeinsames auszumachen ist, was häufig eine Unterscheidung im Einzelfall unmöglich macht (vgl. z.B. Arnold 1985, S. 124), ist mit Rücksicht auf den Regelfall eine Unterscheidung möglich und um der Verständigung willen – pragmatisch – sinnvoll.

Die Kriterien für die Abgrenzung der Beratung von der Therapie lassen sich aus einer näheren Bestimmung der Beratungsfunktionen (vgl. Kap. 2.2) gewinnen (vgl. Tymister 1986, S. 90 ff.). Zentrales Unterscheidungsmerkmal ist das Ausmaß an Hilfe, das notwendig wird, damit der Beratene sich selbst helfen kann. Je größer die Aussicht auf eine erfolgreiche Berücksichtigung des Kognitiven, der Einsicht des Beratenen ist, um so angezeigter ist Beratung. Je aussichtsloser die Berücksichtigung des Kognitiven bei der gemeinsamen Arbeit im Hinblick auf eine Lebensveränderung, eine Korrektur des Lebensstils, erscheint, um so mehr muß die Erfahrung eines therapeutischen Verhältnisses einschließlich seiner emotionalen Anteile und seiner Analyse die kognitive Einsicht zur Begleitung der Veränderung vorbereiten, z.T. ersetzen, was jede Beratung überfordern würde.

Im hier behandelten Kontext, also in Lehr-Lern-Situationen, ist Beratung dann sinnvoll, wenn es gilt, Lernstörungen als Beziehungsprobleme zu verstehen und die Beziehungspartner in die Lage zu versetzen, ihre gegenseitigen Beziehungen in Selbsthilfe so zu revidieren, daß ungestörtes Lehren/Lernen sichergestellt wird. Die Revision zwischenmenschlicher Beziehungen, dazu gehören auch, wie gezeigt wurde, Lehr-Lern-Verhalten in der Erwachsenenarbeit, ist aber immer ein, wenn auch noch so geringer, Eingriff in die Persönlichkeit der beteiligten Menschen. Diese Tatsache hat zur Folge, daß Beratung nicht ohne ausdrückliche Zustimmung der Beteiligten erfolgen kann (vgl. Tymister 1988, Abschnitt 4). „Hilfe zur Selbsthilfe“ kann, wie Erziehung überhaupt, nicht aufgezwungen werden. Aus aufgezwungener Erziehung wird Dressur, mit all ihren für das Leben in einer Demokratie negativen Folgeerscheinungen. Der Versuch, Beratung aufzuzwingen, verschleiert, daß sie umschlägt in ein autoritär strukturiertes Verhältnis, in dem eine Seite anordnet, was zu tun ist, während die andere dies entweder gehorsam ausführt oder den Gehorsam verweigert und zum sogenannten Störer wird.

2.2 Funktionen und Methoden der Beratung

Im Gegensatz zu den komplementären Beziehungen lehrerzentrierter Frontalinformation oder an geltenden Vorschriften orientierter Anordnungen hat Beratung, wie gesagt, allgemein die Funktion, „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu geben. Das Ausmaß an Hilfe, das ein Mensch braucht, um sich selbst helfen zu können, ist aber von Situation zu Situation und von Mensch zu Mensch sehr verschieden. Nicht inhaltliche Aspekte eines Curriculum oder persönliche Interessen des Beraters bestimmen die Hilfe, die in einer Beratung gegeben wird. Diese ergibt sich vielmehr in der Arbeit mit dem Beratenen aus dem gemeinsamen Verstehen seiner Interessen.

Der Begriff der Beratung bestimmt sich unserem Verständnis nach vom Beratenen her, und zwar von seinem Interesse an Selbstverstehen und Verstehen der eigenen Lebenswelt (vgl. Tymister 1987) einschließlich der daran beteiligten Mitmenschen her. Aus dieser Begriffsbestimmung ergeben sich im einzelnen folgende Funktionen:

1. In der Beratung werden Informationen erarbeitet, die es dem Beratenen (den Beratenen) möglich machen, die Lebenssituation, die als Aufgabe, Problem oder Konflikt zum Beratungsgespräch geführt hat, so zu verstehen, daß er (sie) selbst Lösungen entwickeln und anwenden kann (können). Wenn es sich, wie in den oben angeführten Beispielen, um Lehr-Lern-Störungen handelt, wird die Informationserarbeitung in erster Linie dem Ziel dienen, sie als Beziehungsproblem zu erkennen und Hilfen zu erarbeiten, damit die Beteiligten ihre Beziehungen so gestalten können, wie es dem gemeinsamen Ziel, in unseren Beispielen dem Lernerfolg, dienlich ist.

Methodisch können die Auswahl der notwendigen Informationen und deren Erarbeitung nur in aktiver Beteiligung des (der) Beratenen erfolgen, weil nur er (sie) über das Vorwissen verfügt (verfügen), das notwendig ist, um festlegen zu können, welche Informationen fehlen und wie sie in die bisherige Lebenswelt (in die „private Logik“, Dreikurs 1969, S. 69 ff.) handlungssteuernd integriert werden können.

2. Insofern sich Beziehungsprobleme aus gegenseitigen Übertragungen von Kindheitserfahrungen in ein gegenwärtiges zwischenmenschliches Verhältnis, zu dem sie nicht mehr oder nur bedingt passen, ergeben, hat Beratung die Funktion, diese Übertragungen sichtbar, verstehbar und damit vermeidbar zu machen. Dazu ist es erforderlich, daß im Einzelfall Interpretationen der „Familienkonstellation“ des Kleinkindes (vgl. Shulman/Nikelly 1978), seiner „Stellung in der Geschwisterreihe“ (vgl. Pepper 1978) und von „frühen Kindheitserinnerungen“ (vgl. Andriessen/Tymister 1985) erarbeitet werden, um die Handlungsmuster, die den Übertragungen zugrundeliegen, als Anteile des Lebensstils zu erkennen und zu verstehen. Denn nach Ansicht der „Individualpsychologie“ entsteht der Lebensstil eines Menschen mit seinen wichtigsten Handlungsmustern in den ersten sechs

Jahren, also in der frühen Kindheit. Im übrigen ist das Verstehen und Akzeptieren der Handlungsweisen des (kleinen) Kindes als Teil der Lebensgeschichte eines Menschen oft eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, daß der erwachsene Mensch in der Gegenwart ausreichend Gelassenheit und Mut findet, um unpassende, unerwünschte Handlungsmuster – und damit auch Übertragungen, die sich als Grund für Beziehungsstörungen erwiesen haben –, aufgeben und durch erwünschte ersetzen zu können. (Zur genaueren Bestimmung der hier zugrundeliegenden tiefenpsychologischen Theorie und der daraus folgenden „aufdeckenden“ Beratungsmethoden vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, Schmidt 1982 und Tymister 1988).

3. Eine unverzichtbare Voraussetzung für Bereitschaft und Fähigkeit des (der) Beratenen, aus dem Verstehen der Situation, der Beziehung und der eigenen Handlungsmuster die notwendigen Konsequenzen zu ziehen, ist Mut zum Vertrauen in die eigene Kompetenz (Selbstwertgefühl) und zum Vertrauen gegenüber anderen Beteiligten (Gemeinschaftsgefühl, vgl. Dreikurs 1969, S. 15 ff.). Durch die Fokussierung des Gesprächs auf gelungene Beispiele für erwünschtes Verhalten in der Vergangenheit und darauf, daß zukünftiges Verhalten im Vergleich zu vergangenen immer veränderbar ist, trotz beibehaltener Ziele des Lebensstils (vgl. Kap. 1.3) oder aufgrund veränderter Ziele (vgl. Kap. 1.1) trägt Beratung dazu bei, daß dieser Mut gestärkt wird.

3. Ermutigung als Modell für pädagogische Intervention

Ermutigung ist Funktion und Methode aller Beratung zugleich. Die Antwort auf die Frage, welche Gesichtspunkte zu berücksichtigen sind, damit eine Ermutigung gelingt, läßt sie als Modell für Beratung, ja für pädagogische Intervention überhaupt erscheinen.

Für Alfred Adler ist Ermutigung eine Aktivierung des Gemeinschaftsgefühls (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, S. 318 ff.), das heißt, von einer gelungenen Ermutigung kann dann gesprochen werden, wenn Bereitschaft und Fähigkeit, sich anderen Menschen zuzuwenden, mit anderen zu kooperieren, gestärkt wurden. Das gilt in gleichem Maße für Beratung wie für pädagogische Intervention allgemein.

Ob das Ziel einer Ermutigung, Stärkung sozialen Engagements, aber erreicht wurde, ist nicht abhängig vom guten Willen dessen, der ermutigt, und auch nicht davon, ob er die richtigen Methoden angewandt hat. Wie bei der Beratung und bei pädagogischen Interventionen allgemein hängt der Erfolg dessen, der ermutigen, beraten, interventieren will, von der persönlichen Stellungnahme dessen ab, dessen Verhalten beeinflußt werden soll. Nur wenn dieser die Intervention intuitiv oder bewußt als Ermutigung akzeptiert, kann von ihrem Gelingen ausgegangen werden.

Allerdings läßt sich die Wahrscheinlichkeit eines Ermutigungserfolgs, wie bei

Beratung und pädagogischer Intervention, prinzipiell und durch die Auswahl passender Methoden beeinflussen. Prinzipiell von hohem Einfluß ist die Glaubwürdigkeit dessen, der ermutigen will. Ist das Ziel, Ermutigung zu mitmenschlicher Zuwendung, nur vorgetäuscht und geht es beispielsweise in Wahrheit nur darum, das eigene pädagogische Können in Szene zu setzen, wie es das Beispiel in Kap. 1.3 nahelegt, dann wird dies meist intuitiv durchschaut. Der Erfolg bleibt aus.

Methodisch sind vor allem zwei Aspekte für das Gelingen einer Ermutigung, und dies gilt wiederum auch für Beratung und pädagogische Intervention, besonders förderlich.

Die Blickrichtung dessen, der ermutigen will, gilt weder dem, was bisher nicht gelungen ist, noch dem, der gehandelt hat. Im Mittelpunkt der Aussage steht vielmehr das Handeln, das bisher bereits zu einem gewünschten Ergebnis oder zumindest einen Schritt in diese Richtung geführt hat. Der Schluß vom erwünschten Handeln zu Selbstanerkennung (Selbstermutigung) wird ebenso dem zu Ermutigenden, dem Beratenen überlassen wie ein Vergleich mit nicht gelungenen Handlungen. Die vor allem in Lehr-Lern-Verhältnissen häufige Formulierung „A ist ihnen zwar gut gelungen, aber B bis n haben noch folgende Mängel“ muß also ersetzt werden durch eine Argumentation, die sich auf das erwünschte Handeln, das zu A geführt hat, und darauf, warum es erwünscht war, beschränkt. Allerdings können, ja müssen zuweilen, unabhängig von der erwünschten Ermutigung, also in anderen Kontexten, Fehler beim Namen genannt werden.

Das Ziel jeder ermutigenden, beratenden und allgemein pädagogischen Intervention schließlich ist eindeutig zukunftsorientiert; denn je länger ein Gespräch um die Voraussetzungen und Gründe vergangener Fehlhandlungen kreist, um so entmutigender wirkt die Tatsache, daß sie als vergangene nicht mehr aufzuheben sind. Je mehr sich aber die Gesprächsteilnehmer um die Möglichkeit zukünftiger Korrektur und Kooperation bemühen, um so eher wird sichtbar, daß Handeln auf Zukunft hin veränderbar ist. Der Sinn aller Ermutigung, Beratung, Pädagogik liegt schließlich darin, daß Menschen Hilfe bekommen, nicht nur, um in Zukunft selbständiger handeln zu können, sondern auch, um sich selbst zu ermutigen, zu beraten, zu erziehen.

Literatur

- Andriessens, Elsa und Hans Josef Tymister: Kindheitserinnerungen, frühe. In: Brunner/Kausen/Titze 1985, S. 225–228
- Ansbacher, Heinz L.: Lebensstil. In: Brunner/Kausen/Titze 1985, S. 253–262
- Ansbacher, Heinz L. und Rowena R. Ansbacher (Hrsg.): Alfred Adlers Individualpsychologie. München (1972), 1982, 3. Aufl.
- Arnold, Rolf: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985

-
- Aurin, Kurt: Beratung in der Erziehung. In: Twellmann 1981, S. 103–108
- Boettcher, Wolfgang a.u.: Lehrer und Schüler machen Unterricht. Weinheim 1982, 4. Aufl.
- Brunner, Reinhard, Kausen, Rudolf und Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München 1985
- Dreikurs, Rudolf: Grundbegriffe der Individualpsychologie. Stuttgart 1969
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: „Supervision“ als individualpsychologisch orientierte Mitarbeiterberatung in der Erwachsenenbildung. In: Tymister 1988
- Fuest, Ada: Der „Klassenrat“ im Kontext schulischer Lehr-Lernprozesse. In: Tymister 1988
- Nikelly, Arthur G. (Hrsg.): „Neurose ist eine Fiktion“. Die Behandlung von Verhaltensstörungen nach Alfred Adler. München 1978
- Pepper, Floy C.: Stellung in der Geschwisterreihe. In: Nikelly 1978, S. 65–70
- Schmidt, Rainer (Hrsg.): Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1982
- Shulman, Bernhard H. und Arthur G. Nikelly: Familienkonstellation. In: Nikelly 1978, S. 51–5
- Twellmann, Walter (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 2. Düsseldorf 1981
- Tymister, Hans Josef: Gefährdungen individualpsychologisch-pädagogischer Beratung durch Psychotherapie? Gedanken und Erfahrungen zur Abgrenzung der Beratung von der Therapie. In: Mohr, Franzjosef (Hrsg.): Zur Patient-Therapeuten-Beziehung. München 1986, S. 84–96 (= Beiträge zur Individualpsychologie, 7)
- Tymister, Hans Josef: Subjektive ästhetische Kriterien beim Lernen ästhetischen Verhaltens? In: Kunst + Unterricht. Theorieforum 1. Seelzle 1987, S. 58–59
- Tymister, Hans Josef: Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Begründungen – Funktionen – Methoden. In: Tymister 1988
- Tymister, Hans Josef: Pädagogische Beratung – Grundlagen und Praxis. Stuttgart 1988

Ursula Apitzsch

Interkulturelle Bildung

1. Interkulturelle Bildung als Gegenstand der Jugend- und Erwachsenenbildung

In der Jugend- und Erwachsenenbildung vieler hochindustrialisierter Länder Mitteleuropas wird die zunehmende ausländische Klientel in der Regel als eine neue Zielgruppe neben anderen sogenannten „bildungsfernen“ oder „lernun- gewohnten“ Gruppen thematisiert; man nennt das „Zielgruppenorientierung“. Mit dieser Didaktisierung wurde häufig das Verhältnis vom politischen und Bildungssubjekt ausgeklammert. Für die Erziehungswissenschaften bot die „Ausländerpädagogik“ neben der Entdeckung einer neuen „Zielgruppe“ auch die Möglichkeit eines neuen Professionalisierungsstranges und neuer Studi- engänge. Sicherlich nicht zu Unrecht macht daher Hans-Jochen Gamm 1986 darauf aufmerksam, daß die Entwicklung des Begriffs „Interkulturelle Päd- agogik“ aus verschiedenen Gründen Schwierigkeiten bereite. Interkulturelle Pädagogik könne, sobald sie sich als bloße Didaktik einer Unterdisziplin der Pädagogik verstehe und dabei den voranstehenden Begriff von globaler Ar- beitskraft aus dem Blick verliere, als „ein trübes Versatzstück schlechter Praxis“ fungieren (Gamm 1986, 103/105). Handelt es sich in der interkulturellen Päd- agogik nur darum, Bildungsmaßnahmen für ausländische Arbeitskräfte und ihre Familien den jeweiligen staatlichen Zielen der Aufnahmeländer anzupassen, wie der UNESCO-Forscher Ettore Gelpi mit einer grundsätzlichen Mißtrau- enserklärung gegenüber allen Weltbildungsangeboten für Ausländer bereits 1975 vermutet hatte? Wie können diejenigen, die in der praktischen Bildungs- arbeit stehen, mit diesem sicherlich wohlbegründeten Mißtrauen umgehen? Gibt es Antworten aus der Migrationsforschung für eine interkulturelle Bil- dung?

2. Bisherige Fragestellungen in der Migrationsforschung

Forschungen über interkulturelle Sozialisation waren bislang vor allem For- schungen über Migranten der 1. und 2. Auswanderergeneration unter dem Ge- sichtspunkt der Integration, d.h. ihrer Eingliederung in die Aufnahmegesell- schaft. Diese Ausrichtung hatte zwei Konsequenzen:

- a) interkulturelle Sozialisation wurde als etwas Vorübergehendes begriffen, etwas, das mit der vollständigen Integration oder Assimilation der 2. bzw. 3. Generation vollständig abgeschlossen sei;
- b) interkulturelle Sozialisation wurde aus dem Blickwinkel der Aufnahmeländer gesehen, d.h., es wurden in der Forschung Methoden entwickelt, um An-

passungsleistungen und Anpassungsbarrieren von Individuen und Gruppen im Aufnahmeland zu messen (Di Carlo 1987).

Heute stehen wir nun an einem Punkt, an dem sich ein deutlicher Bruch mit dieser alten Problemstellung abzeichnet. Es ist nicht mehr zu übersehen, daß Arbeitswanderungen für Europa kein vorübergehendes Phänomen sind, sondern eines, das eher zu- als abnimmt. Ganz aktuell sehen wir, daß das klassische Emigrationsland Italien zu einem Immigrationsland für Nordafrikaner wird. Die Bundesrepublik steht vor dem selbstgeschaffenen, aber kaum zu bewältigenden Problem, daß neben die Pendelwanderung von EG-Arbeitskräften nun die Wanderungswelle der sogenannten Aussiedler aus der UdSSR und Polen sowie der verstärkte Wanderungsstrom aus der DDR tritt.

Für die Zweite Generation der großen Migrationswelle der sechziger und frühen siebziger Jahre hat sich längst gezeigt, daß Rückkehr in Herkunftsländer der Eltern versus Assimilation im Aufnahmeland keine gültige Alternative ist. Die Jugendlichen sind in der Regel weder ausschließlich am Herkunftsland der Eltern noch ausschließlich an der Aufnahmegesellschaft interessiert. Die Orientierung ist und bleibt in der Regel eine doppelte. Hinzu kommt eine völlig neue Perspektive der Zweiten gegenüber der Ersten Generation. Man läßt sich nicht mehr nur Anpassungsleistungen abfragen, sondern dringt in höhere Bildungsniveaus ein, in denen sich die Frage aufdrängt, welchen spezifischen Beitrag die Zweite Generation selbst in jenem großen Transformationsprozeß erbringen kann, der zur Zeit in den Industrienationen abläuft. Wir dürfen nicht vergessen, daß Kinder der Auswanderer nicht nur Opfer und Leidtragende des Migrationsprozesses sind, sondern daß sie gleichsam auch die menschlichen Ressourcen sind, über die die Gesellschaft verfügt, um sich aktiv mit der Entwicklung hin zu einem gemeinsamen europäischen Sozialraum zu konfrontieren, daß sie in vieler Hinsicht diejenigen sein werden und sein müssen, die in interkulturellen Projekten Leitungsfunktionen übernehmen.

Allerdings müssen wir auch sehen, daß in der Richtung der Bewahrung, Ausbildung und Fortentwicklung dieser Ressourcen die Schule nicht sehr erfolgreich war. Das wird bereits deutlich, wenn ich nur eine einzige Zahl nenne: In einzelnen Ländern der BRD besuchen bis zu 10 % der italienischen Kinder einer Altersstufe Sonderschulen für Lernbehinderte, im Durchschnitt sind es immerhin auch in einer fortschrittlichen Region wie Hessen noch immer ca. 8 %. Danach ist nicht zu übersehen, daß sich der größte Teil des Angebots an sogenannter interkultureller Bildung, teils von Initiativgruppen, teils von Staats wegen in den Ausländerprogrammen und Modellversuchen praktisch umgesetzt, auf die Kompensation schulischer Bildung sowie auf berufsvorbereitende Angebote und die Berufsausbildung bezieht, daß aber in der Zweiten Generation in der Regel kein Interesse geweckt werden konnte für die Angebote im Bereich der politischen Bildung. Es ist unverkennbar, daß traditionelle Konzepte schulischer und außerschulischer Bildung in die Krise geraten sind.

3. Interkulturelle Bildung und die widersprüchlichen Folgen der „Modernisierung“

Der Versuch, Integration der Zweiten Generation dadurch herzustellen, daß auf transkulturell für alle gültige moralische Normen rekurriert wird (vgl. z.B. Dickopp 1986), erscheint deshalb als nicht sehr hilfreich, weil auch die Anerkennung der Dignität dieser Normen nicht verhindert, daß vorhandene Kompetenz, die dem Aufnahmeland fremd ist, ohne die Existenz geeigneter sozialer Vermittlungsinstanzen dort nicht eingebracht werden kann. Kulturelle Identität erscheint nämlich weniger als ein Problem der Erhaltung traditioneller oder der Akzeptanz neuer Werte, sondern vielmehr als Frage der (auch rechtlichen und politischen) Anerkennung kultureller Leistungen (vgl. Apitzsch 1987b). Dies sei am Beispiel der besonderen Problematik der Zweiten Generation (vgl. dazu auch Wilpert 1983, 56 ff.) im Unterschied zu derjenigen der Ersten Generation erläutert: Die Einwanderer der Ersten Generation fanden nicht nur in der Regel Arbeit (darüber waren sie in ihrem Status ja gerade definiert), sondern es war ihnen auch möglich, sich über gewerkschaftliche Organisationen unter der Voraussetzung von Gleichheit in soziale Strukturen des Einwanderungslandes einzubringen. Soziale und politische Tradition des Herkunftslandes behielten dabei ihre Gültigkeit, weil die Migrationsphase stets als vorübergehende gedacht war. Erfolgreiche Modelle der Erwachsenenbildung wie z.B. das der „150 Stunden“ (Nachholen von Schulabschlüssen auf der Basis von Erfahrungslernen nach dem Modell des italienischen Bildungsurlaubs der „150 ore“) besaßen Gültigkeit für den sozialen Status im Aufnahmeland, behielten aber zugleich ihre Verwurzelung in der Geschichte der Herkunftsgesellschaft. Erwachsene Teilnehmer wurden hier nicht über die mangelhafte Teilnahme an der Kultur der Aufnahmegesellschaft, sondern als kompetente Mitglieder ihrer Herkunftskultur definiert.

Dies alles gilt für die Angehörigen der Zweiten Generation nicht mehr. Sie nahmen ein Modernitätsgefälle zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland wahr. Das Problem ist dabei nicht etwa, daß es sich um einen schwierigen Übergang von traditionellen zu modernen Werten handelt, sondern vielmehr, daß die Migrantenfamilien verschiedenen Modellen von Modernisierung unterworfen sind. Die Angehörigen der Zweiten Generation müssen zur Kenntnis nehmen, daß zumeist der Rückkehrwunsch der Eltern nicht nur individuell gescheitert ist, sondern daß auch die Hoffnung, die in die Modernisierung der Herkunftsregionen z.B. des Mezzogiorno gesetzt wurde, eine trügerische Hoffnung war: Es handelte sich um eine „modernizzazione senza sviluppo“ (Reyneri 1979), eine Modernisierung ohne soziale Entwicklung, die den Rückkehrern keine Chance bot.

Die Jugendlichen beginnen sich an Modernisierungsmodellen der Aufnahmeländer zu orientieren, als deren wichtigste Kategorie sie die des Berufs erfahren haben. Welche Chance haben sie, diese neue Orientierung mit dem Familienprojekt einer erfolgreichen Emigration zu verbinden?

Ich möchte versuchen, diese Frage durch einige Ergebnisse eines Modellversuchs zu beantworten, in dem zwischen 1984 und 1987 Kinder italienischer Migranten im Rhein-Main-Gebiet, die nach dem Ausscheiden aus der Schule bis zum Ende des Jahres 1983 noch keinen Ausbildungsplatz gefunden hatten, eine Lehre in drei angebotenen Ausbildungsberufen beginnen konnten. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung dieses Modellversuchs (vgl. Apitzsch 1987a) wurden in einer Longitudinalstudie biographische Erzählungen der Jugendlichen aufgezeichnet, deren Auswertung die folgende bemerkenswerte „Dialektik der Familienorientierung“ ergab:

- Diejenigen Jugendlichen – und wir vermuten, daß es die Mehrheit der männlichen Jugendlichen ist –, die traditionellerweise von Pflichten und Verantwortung für die Familie freigesetzt sind und denen von vornherein ein großer Freiraum außerhalb von Schule, Beruf und familiären Pflichten eingeräumt wird, können diesen Freiraum unter den Bedingungen der Emigration lediglich in der Weise nutzen, daß sie sich als Außenseiter profilieren, da sie aus Gründen ihrer sprachlichen und allgemein kulturellen Sozialisation kaum Chancen haben, sich innerhalb des Schul- und Berufssystems des Aufnahmelandes hervorzutun. Sofern sie einen frühen Bruch mit der Familie vollziehen und sich vom Familienprojekt „Emigration“ ablösen, geraten sie häufig in tendenziell deviante peer-group-Karrieren. Alle befragten männlichen Ausbildungs-Abbrecher gehörten z.B. zu dieser Gruppe.
- Diejenigen Jugendlichen, die sich mit dem „Projekt Familien-Emigration“ – frühzeitig identifizieren – und dies sind in der Regel die Mädchen –, in den meisten Fällen aber wegen fehlgeschlagener Rückkehrprojekte der Eltern einen negativen Verlauf der Emigration für die Erste Generation bilanziert haben, beginnen eine bewußte Zukunft in der BRD zu planen. An die Stelle der identitätsstiftenden Funktion der Rückkehrabsicht tritt die identitätsstiftende Perspektive des Berufs. Eine Antizipation der Hausfrauenrolle erfolgt auch bei Töchtern südländischer Migranten in der Regel nicht. Kann nun freilich die hochbesetzte Berufsperspektive nicht realisiert werden, so tritt häufig eine negative Entwicklung ein. Mißerfolg der Emigration erscheint nicht mehr als kollektiv erlittenes Schicksal, sondern als individuell zurechenbares Versagen.

Man kann also sagen, daß die Jugendlichen der Zweiten Generation sich gleichsam in einer „Modernisierungsfalle“ befinden. Rückkehr zu traditionellen Normen bietet auch im Herkunftsland keine Perspektive; hier sind vielmehr Modernisierungsprozesse abgelaufen, die gerade für Migranten keine vergrößerten Partizipationschancen bieten (vgl. auch Rothenburg-Unz 1983). Orientierung am Modernisierungsmodell der Aufnahmegesellschaft bietet nur einem kleinen Teil der Jugendlichen Erfolgsmöglichkeiten; die übrigen erfahren die Identifikation mit dem Modernisierungsziel Beruf als Illusion, ohne die Rückzugsmöglichkeiten in die ethnische Kolonie zu haben, die den Eltern noch offenstand. Rückzug in Resignation, okkasionalistisches „time-off“-Bewußtsein, völ-

liges Desinteresse an politischem Handeln und Lernen sind häufig die Folge.

Die Wiesbadener Studie kommt damit zu einem völlig anderen Ergebnis als die Arbeit von A. Portera über die „kulturelle Identität italienischer Jugendlicher in Deutschland“ (Portera 1985), die von Bukow/Llaryora hinsichtlich ihrer „Modernitätsdifferenzhypothese“ kritisiert wurde. Bei Portera wird nämlich gerade die Familie, die er gleichsam als italienische Kulturenklave innerhalb des Aufnahmelandes betrachtet, als entscheidendes Hindernis gesehen, in der BRD erfolgreich zu sein. Im pädagogischen Rahmen sollen die Jugendlichen diese Modernitätsdifferenz ausgleichen, indem sie sich der neuartigen Kultur konfrontieren und sich gleichsam der „Forderung nach einer zweiten, ergänzenden Kindheit“ unterwerfen (Bukow/Llaryora 1988, 15).

Der Fehler dieser Art von Modernitätsdifferenzhypothese scheint mir darin zu bestehen, daß die Modernitätsdifferenz erstens als Kulturdifferenz, zweitens hierarchisch definiert wird. Betrachtet man Modernisierung jedoch nicht als einen einförmigen, linearen und zielstrebigem Prozeß, sondern als ein Nebeneinander widersprüchlicher Entwicklungen, in denen häufig gesellschaftlich regressive Elemente funktionalisiert werden und somit eine „Nachbarschaft von Innovationsbereitschaft und Konservativismus“ (Wehler 1975, 27) erkennbar ist, so erscheint es mir durchaus als sinnvoll, von unterschiedlichen Modernisierungstypen zu sprechen, mit denen Migranten konfrontiert werden. In jedem dieser Modernisierungstypen können dabei kulturelle Elemente gesellschaftlich regressiv oder progressiv wirken – in der Herkunfts-, wie in der Aufnahmegesellschaft. Die konkrete Analyse der sozialen Bedingungen beider erscheint mir daher für die Konzeption interkultureller Sozialisation weder als überflüssig noch als notwendig ethnozentrisch.

Wenn wir davon ausgehen, daß in jeder dieser Gesellschaften verschiedene Kulturen neben- und miteinander leben, so ist es die Aufgabe interkultureller Bildung, zu ihrem Ausgangspunkt zu machen, wie sich in der Gesellschaft untergeordnete Gruppen unter der Bedingung jeweiliger Modernisierungsprozesse mit ihren verschiedenen Modernisierungsagenturen (z.B. dem Staat) selbst definieren und eine eigene Geschichte ausmachen können, die durchaus nicht mit der Geschichte der national definierten Kultur zusammenfallen muß.

Kehren wir zu der eingangs durch Gamm angezeigten Problemstellung zurück: der Frage nämlich, ob interkulturelle Pädagogik lediglich trübes Versatzstück schlechter Praxis sei oder ob es ihr gelinge, in ihren Begriff die vorgängige Problematik globaler Arbeitskraft aufzunehmen. Wir hatten zu zeigen versucht, daß die Problematik der Jugend- und Erwachsenenbildung, sofern sie sich nicht in vorindustrielle Konzeptionen flüchtet, stets mit dem Problem der zwangsweisen Mobilität der Arbeitskraft von den Peripherien in die kapitalistischen Zentren zu tun hat; nicht die Thematisierung, sondern eher das Ausklammern der Problematik einer historisch stets multikulturell geprägten Arbeiterschaft verwundert in der Geschichte der Pädagogik. Die Frage, die sich ihr heute stellt, ist eine, die sich aus vorgängiger und bereits zuvor geschilderter päd-

agogischer Praxis ergibt: Es fragt sich, warum Konzepte der Erwachsenenbildung gerade eigenethnischer Organisationen der Migranten zu Ende der siebziger Jahre relativ erfolgreich waren, während die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen der Zweiten Generation schulisch wie außerschulisch (ganz besonders im Bereich der politischen Bildung) sich heute in einer großen Krise befindet.

Literatur

- Apitzsch, U.: Die 150-Stunden-Schule. Arbeiterbildung in Italien. In: Literatur Rundschau. Sonderheft Neue Praxis, 1979, S. 47 ff.
- Apitzsch, U.: Lernen in der Kolonie oder Kolonialisierung von Lebenswelten? Überlegungen zur interkulturellen Bildungsarbeit. In: Siebert, H./Weinberg, J. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 15, 1985, S. 55 ff.
- Apitzsch, U.: Modellversuch „Ausbildung italienischer Jugendlicher im nationalen und binationalen Verbund“ des Bundesinstituts für Berufsbildung Berlin, Abschlußbericht Teil B: Berichte der wissenschaftlichen Begleitung, Wiesbaden 1987a)
- Apitzsch, U.: Identität als Problem des Einwanderungslandes. In: Emigration und kulturelle Identität, Frankfurt/M. 1987 b)
- Apitzsch, U.: Il progetto di Wiesbaden per la formazione professionale dei giovani immigrati. In: Lichtner 1988
- Borelli, M. (Hg.): Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Band 4. Baltmannsweiler 1986
- Bukow, W./Laryora, R.: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen 1988
- De Sanctis, F.: Einführungsreferat beim internationalen Kongreß „Strategie per uno sviluppo generale dell' educazione degli adulti. Verso un 2000 educativo“. Prato Mai 1988
- Dickopp, K.-H.: Begründungen und Ziele einer interkulturellen Erziehung – Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In: Borrelli 1986, S. 37 ff.
- Gamm, H.J.: „Interkulturelle Pädagogik“ – Über die Schwierigkeiten eines Begriffs. In: Borrelli 1986, S. 96 ff.
- Hamburger, F.: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Borrelli 1986, S. 142 ff.
- Lichtner, M.: Esperienze di educazione degli adulti in Europa: una ricerca cooperativa, Frascati 1988
- Portera, A.: Die kulturelle Identität italienischer Jugendlicher in Deutschland. In: Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik, 1985/21, S. 18 ff.
- Reyneri, E.: La catena migratoria. Il ruolo dell' emigrazione nel mercato del lavoro di arrivo e di sodo, Bologna 1979
- Rothenburg-Unz, S.: Nostalgie und Zukunft – die Rolle des „paese“ für sizilianische Arbeitsemigranten. In: Zeitschrift für Ausländerpolitik, H. 1, 1983
- Wehler, H.U.: Modernisierungstheorie und Geschichte. Göttingen 1975
- Wilpert, C.: Wanderung und Zukunftsorientierung von Migrantenfamilien. In: Wilpert, C./Morokvasic, M.: Bedingungen und Folgen internationaler Migration. Berlin (TU) 1983

Helga Foster

Politische Bildung zwischen Tradition und Aktualität

Ergänzungen zur Diskussion um Schlüsselqualifikationen und deren Bedeutung für die Berufsausbildung

Einleitung

Wie aus der Fülle einschlägiger Literatur ersichtlich, konzentrieren sich während des letzten Jahrzehnts die Diskussionen zur beruflichen Bildung entweder auf die Probleme der Ausbildungsstellenknappheit und Arbeitslosigkeit oder auf den Themenkomplex „Neue Technologien“. Jetzt werden von verschiedenen Autoren gleichzeitig Überlegungen über Implikationen des organisatorisch-technischen Strukturwandels auf die Aus- und Weiterbildung und letztlich auf die gesellschaftlichen Qualifikationen öffentlich zur Diskussion gestellt (z.B. Baethge 1989; Reetz 1989).

Wissenschaftlerinnen, Gewerkschafterinnen und Frauen in der Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen wenden sich seit längerem gegen die Überbetonung der technischen Anforderungen und plädieren für ganzheitliche Vermittlungskonzepte (vgl. dazu u.a. die verschiedenen Ausführungen in „Frauenwelten – Computerräume“. In: Fachbericht 223 der Gesellschaft für Informatik, 1989). Der eingangs erwähnte aktuelle bildungstheoretische Diskurs über die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen läßt unerwähnt, daß im Verwertungsprozeß der weiblichen Arbeitskraft die jetzt als solche genannten sozialen Kompetenzen die Voraussetzungen für die Berufsarbeit in den meisten „typischen“ Frauenberufen bilden. Unerwähnt bleibt auch der langanhaltende Kampf um deren gleichwertige Anerkennung wie andere berufliche Qualifikationen. Lothar Reetz wies im o.g. Aufsatz darauf hin, daß „die gegenwärtig erhobene Forderung der Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Ausbildung Fähigkeiten und Kräfte des Individuums (betrifft), deren Grundlagen schon in vorausgegangenen Lern- und Entwicklungsprozessen entstanden sind“ (Reetz 1989, S. 24). Dieser Kernaussage ist hinzuzufügen, daß die Individuen entweder männlichen oder weiblichen Geschlechts sind und ihre Entwicklungsprozesse deshalb jeweils spezifisch und voneinander unterschiedlich gelaufen sind. Um unterschiedliche Prozesse sozialisationsbedingten Lernens und Erwerbens von Kompetenzen zu begreifen, reicht der von Reetz empfohlene Rückgriff auf die Ergebnisse der Sozialisationsforschung hingegen nicht aus. Durch Familie und Umwelt vermittelte Werte und Einstellungen sind in ihrem Wesenskern nur im Kontext ihrer historischen Entstehungsgeschichte zu erklären.

Nach einem kurzen Rekurs auf die während der späten sechziger, frühen siebziger Jahre geführten theoretischen Diskussionen zur politischen Bildung und

ihren bildungspolitischen Zielvorgaben werden im folgenden deshalb mit einigen Beispielen die Fundstellen für die Entwicklungen zum Selbst- und Fremdverständnis der weiblichen Rolle in Beruf und Gesellschaft aufgezeigt. Abschließend wird die Frage behandelt, ob es der aktuelle weibliche Lebenszusammenhang mit seinen tradierten Werten zuläßt, die heute als Schlüsselqualifikationen geforderten Kompetenzen zu entfalten.

Die leitende Ausgangsthese zu den nachfolgenden Überlegungen bezieht sich auf die Bedeutung von Öffentlichkeit im Geschehen beruflicher und gesellschaftlicher Veränderungen als Chance und Weg für die individuelle und kollektive Handlungskompetenz von Frauen.

Handlungskompetenz als politisches Bildungsziel und individuelle Emanzipation

Im Zentrum der Diskussion um die Erneuerung der politischen Bildung stand während der sechziger und siebziger Jahre die Arbeitswelt. Zum Leitthema bildungspolitischer Innovationsansätze gehörte damals die „Integration von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung“. Anstöße für diese Orientierung kamen, wie übrigens später für viele Initiativen im Bereich der Frauenförderung, u.a. auch aus supranationalen Gremien im europäischen Kontext, z.B. dem „Council of Europe“, der in seinem Kompendium zur „Permanent Education“ (Strasbourg, 1970) einen neuen, die verschiedenen Bildungsinhalte integrierenden Bildungsbegriff für lebenslanges Lernen skizzierte. Die Trennlinie zwischen allgemeinen, kulturellen und politischen Bildungsinhalten auf der einen und der beruflichen Bildung auf der anderen Seite, so wurde erläutert, bewirke auch eine Trennung der sozialen Schichten und deren jeweilige Verfestigung. Später wurde dieses Problem von Herwig Blankertz exakter auf den Punkt gebracht: Allgemeinbildung sei die berufliche Bildung der Herrschenden, berufliche Bildung die Allgemeinbildung der Beherrschten. Nicht nur theoretisch, sondern auch politisch-praktisch, im Strukturplan der Bildungskommission und in den Richtlinien der Länder für die verschiedenen schulischen Bereiche, wurden „Selbstbestimmung“, „Mitbestimmung“, „Abbau von autoritären Strukturen“ und „Emanzipation“ als gewünschte gesellschaftliche Veränderungskräfte herausgestellt und die „Abschaffung einseitiger Abhängigkeiten und Unterprivilegierungen“ angestrebt. Selbst wenn diese Ziele nach der jeweiligen politischen und theoretischen Position unterschiedlich interpretiert wurden, enthielt dieses Spektrum an Zielvorgaben keineswegs eine Stellungnahme zur Standortbestimmung von Frauen.

Weder unter soziologischen, pädagogischen noch bildungspolitischen Erwägungen wurde ansatzweise danach gefragt, wie der weibliche Lebenszusammenhang, der ja z.T. nicht in der Arbeitswelt, sondern im Privaten seinen Schwerpunkt findet, angemessen in die politische Bildung einbezogen werden könnte (Schiersmann 1987, S. 53).

Auch der historisch-soziologische Ansatz von Oskar Negt, der mit „soziologischer Phantasie“ die kollektiven historischen Erfahrungsbezüge aufzuspüren suchte, unterließ es, die geschlechtsspezifische Ausprägung von Herrschaft, Abhängigkeit und Bewußtseinsbildung mit einzubeziehen (Negt 1972).

Erschließung historischer Räume als Erfahrungsprozeß

1792–1919

Aus der Geschichte zum Rollenwandel von Frauen in Beruf und Gesellschaft lassen sich nicht nur Erklärungszusammenhänge für die aktuelle Situation von Frauen ableiten, sondern auch Hinweise auf die Ursprünge der noch heute existierenden Widerstände gegen ihre seit 40 Jahren im Grundgesetz verankerte Gleichberechtigung finden:

„Gewiß hätten wir weniger Tyrannen, die auf festem Grund und Boden Schiffbrüchige mit Lust arbeiten sehen, oder die solchen, die mit den Fluten ringen, Strohhalme zuwerfen; weniger Bluteigel, die den Schweiß und das Blut der Untertanen ohne Maß und Ziel verschwenden“ (Hippel 1792). Bis auf das „Monopol des Schwertes“, wenn der „Staat sich nicht ohne Menschenschlächter behelfen kann oder will“, sagt Hippel 1792, sollen Bürger für den Staat, ohne Unterschied des Geschlechts, erzogen werden. In seinen Ausführungen „über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“ setzt sich Hippel, gleichsam im Feuerschein der Französischen Revolution, die ihrerseits für die Frauenbewegung ohne nennenswerte Resultate blieb, über alle Norm hinweg, um sich Condorcet anzuschließen, der 1789 einen Artikel über die Zulassung der Frauen zum Bürgerrecht veröffentlicht hatte (*Œuvres de Condorcet 1789*, S. 119–130). Condorcet, dessen Werke noch heute oft zitiert und der zu den großen Denkern der Erziehungswissenschaften gezählt wird, findet kaum für sein Engagement zur Frauenfrage Beachtung.

1901 wies Lily Braun (Braun 1901) darauf hin, daß dessen Forderungen leider noch immer unerfüllt geblieben seien. Zu den zentralen Forderungen Condorcets und Hippels gehörte die politische Bildung der Frauen, damit sie, als Hälfte der Gesellschaft, am Staatsgeschehen teilnehmen – mehr noch – dieses beeinflussen könnten.

Die hier zitierten männlichen Vertreter für die Anerkennung der Rechte der Frauen gehören zum Kreis jener Frauen und Männer Ende des 18. Jahrhunderts, die den verlorenen Kampf der Frauenvereine während der Französischen Revolution nicht anerkennen, sondern geistig weitertreiben sollten. Lily Braun sieht jedoch weniger in den vielen rednerischen und schriftstellerischen Auseinandersetzungen und Erklärungen zu den politischen Rechten nachfolgende Erfolge begründet, sondern durch „die von den Massen der Frauen erhobenen Forderungen ihres Rechts auf Arbeit“ (Braun 1901, S. 100).

Im Kampf um die Erfüllung allgemeiner, bürgerlicher Rechte ging es den Frauen auch immer um ihre Gleichberechtigung im Beruf. Obwohl sie sich an der Ge-

staltung der jeweils neu entstehenden Gesellschafts- und Politikreformen beteiligten, durften sie anschließend nicht an ihnen partizipieren. Passives und erst recht aktives Wahlrecht wurde ihnen vorenthalten. Zugang zu den gesellschaftlichen Institutionen, die zur Herausbildung von Kompetenzen für die aktive Beteiligung am Staatsgeschehen, in Gesellschaft und Beruf notwendig sind, blieb ihnen gleichfalls weiter verwehrt.

Zu diesen Institutionen gehören nicht allein Schulen und Hochschulen, sondern auch freie Bildungseinrichtungen und die Kirchen, Parteien und Gewerkschaften. „Während der Mann sich in Versammlungen aufklärt, sich mit seinen Kameraden verständigt, Bücher und Zeitungen liest, hat sie zu kochen, zu nähen, zu flicken, Kinder zu pflegen, zu erziehen und zu beaufsichtigen; und um der Kinder willen wird sie sogar häufig zu einer heftigen Gegnerin der Gewerkschaften, die Beiträge von ihr fordert, die sie so notwendig für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse braucht“ (Braun 1901, S. 444 f.).

Seit die Frauenerwerbstätigkeit im Zuge der Industrialisierung zugenommen hatte, bildeten sich Anfang der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts die ersten Arbeiterinnenvereine, die sich 1874 an der Wahlbeteiligung in Deutschland beteiligten, dafür jedoch seitens der Behörden mit Auflösung bestraft wurden (Braun 1901, S. 451).

Vor siebzig Jahren wurde schließlich erstmalig das allgemeine und gleiche Wahlrecht in Deutschland eingeführt. Es traf die Frauen nach ihrem langen Kampf für rechtliche Gleichheit nicht unvorbereitet: Im ersten Reichstag von 1919 betrug der Frauenanteil immerhin 9,6 % – ein Anteil, der bis heute nicht überschritten worden ist.

1933–1945

Vielleicht müßten wir nicht heute, siebzig Jahre nach der politischen und rechtlichen Anerkennung von Frauen, über eine politische Bildung für Frauen diskutieren, wäre die junge deutsche Demokratie nicht schon 1933 nach kurzer stürmischer Existenz zerschlagen gewesen.

Es gehörte 1933 mit zu den ersten Amtshandlungen der Nationalsozialisten, die unabhängigen Frauenverbände zu verbieten. In einer Rede vor der NS-Frauenschaft erklärte Hitler die Frauenemanzipation als „ein nur vom jüdischen Intellekt erfundenes Wort“, denn ... „Ihre Welt (die der deutschen Frau, A.d.V.) ist der Mann, ihre Familie, ihre Kinder und ihr Haus. Jedes Kind, das sie zur Welt bringt, ist eine Schlacht, die sie besteht für Sein oder Nichtsein ihres Volkes“ (Hollunder 1980).

Nachhaltig waren die Frauen durch die sie diskriminierende nationalsozialistische Ideologie betroffen. Damit sind nicht nur jene gemeint, die fliehen mußten, weil sie sich künstlerisch, wissenschaftlich oder politisch gegen den Un-Geist des Nazi-Terrors zur Wehr gesetzt hatten. Auch nicht die Millionen Frauen, die wegen ihrer ethnischen und religiösen Herkunft in den Vernichtungslagern ermordet wurden. Hier wird auf die „deutsche Frau“ verwiesen, die den Mütterorden erhielt und die legendären drei K's aufgedrückt bekam,

auf die schweigende und zum Schweigen gebrachte Mehrheit des weiblichen Bevölkerungsanteils im Deutschland nach 1933 (Murray 1969).

Planvoll und mit der ihr eigenen brutalen Perfektion, wenn es darum ging, physische oder psychische Existenz und Identität zu zerstören, wurde die als „deutsche Mutter“ gelobte Frau von den Nazis aus dem politischen und gesellschaftlichen Leben, aus der Öffentlichkeit heraus erst in die Wochenbetten und Küchen, später in die Rüstungsfabriken und Lazaretts gedrängt.

Wie weit die Nationalsozialisten bei der Destruktion der weiblichen Identität gingen, läßt sich daran erkennen, daß sie nicht einmal davor, was sie den Frauen als wichtigste Lebensbestimmung oktroyierten, die Mutterschaft, Halt machten. Im Gegenteil, sie enteigneten die Kinder als „Geschenk“ für den Führer und als Opfer für das Vaterland. Die Mutterschaft sollte auf Pflichterfüllung reduziert bleiben, als Pflicht zum Gebären, als Pflicht zur Aufzucht und Versorgung der Kinder und als Pflicht, sie dem Krieg auszuliefern.

1945–1959

Ein bisher kaum bearbeitetes Stück Geschichte ist die Situation der Frauen im Nachkriegsdeutschland. Sie selber konnten oder wollten sich nicht gegen das ihnen aufgezwungene Postulat der Mit-Schuld zur Wehr setzen. Wer hätte es auch angesichts der vielen Opfer gewagt, als Überlebende auf eigenes Elend hinzuweisen. Zudem sei dahingestellt, ob sich unter den Männern der Alliierten jemand gefunden hätte, die spezifische Situation der Frauen während und nach der Herrschaft des Nationalsozialismus entsprechend zu beachten. Daß es die deutschen Männer nicht interessierte, wird durch den schwierigen Kampf, den die vier Mütter des Grundgesetzes gegen dessen Väter auszufechten hatten, deutlich, als es darum ging, die Gleichberechtigung der Geschlechter in der Verfassung festzuschreiben (Prantel 1989).

Während die Frauen draußen die Trümmer wegräumten, die Versorgung durch Landwirtschaft und Infrastruktur aufrechterhielten und solche Berufe in der Produktion ausübten, die sie sich heute erst wieder mühsam „erschließen“ müssen, saßen in den Kommissionen, in den sich formierenden Gewerkschaften, Parteien und Organisationen Männer und planten die Bundesrepublik Deutschland. Nur wenige Frauen konnten, wollten oder durften sich, wie die vier Mütter des Grundgesetzes, in den neuen Gremien und Organisationen beteiligen, obwohl sie es waren, die für die materiellen Grundlagen sorgten und den heimkehrenden Männern ein, wenn auch kärgliches, Zuhause gestalteten. Sie boten damit den Männern erst die Basis, den Wiederaufbau gezielt und durch familiäre Aufgaben unbelastet anzugehen.

Die fünfziger Jahre, an die heute wieder im Zeichen nostalgischer Modetrends erinnert wird, sind Jahre gewesen, in denen sich die Frauen keineswegs, wie immer behauptet wird, freiwillig vom Arbeitsmarkt zurück in die Häuslichkeit zogen. Vielmehr wurden sie herausgedrängt durch die Massen der heimkehrenden Soldaten, die Männer, die nach weiter herrschenden Vorstellungen über Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern selbstverständlich vorrangig die

knappen Arbeitsplätze erhielten. Wie knapp die verfügbare Arbeit war, läßt sich leicht an der Anzahl der registrierten Arbeitslosen zwischen 1950 und 1958 zeigen:

1950 gab es ca. 820.000 arbeitslose Männer und 403.212 Frauen, die als solche registriert waren. 1958 überwog, wenn auch auf einem wesentlich niedrigeren Niveau, die Zahl der arbeitslosen Frauen um ca. 20.000. Es gab 1958 9 Mill. erwerbstätige Frauen, von denen ca. 175.000 arbeitslos waren (Jahresbericht BDA 1959).

Auch wenn die Erwerbsbeteiligung der Frauen damals niedriger als unmittelbar nach dem Kriegsende lag, so kann ein freiwilliger Rückzug der Frauen in die Privatheit der Kleinfamilie angesichts der hohen Arbeitslosigkeit nicht nachgewiesen werden. Nachweisbar hingegen ist die schnelle Besetzung aller Schlüsselpositionen in Politik und Wirtschaft mit Männern, obwohl es eine Reihe von qualifizierten, während der Nazi-Zeit nicht am Herrschaftssystem beteiligten Frauen gab. Dennoch fiel die Wahl stets auf einen Mann, selbst dann, wenn dieser sich schon während 1933 und 1945 „verdient“ gemacht hatte (vgl. Braunbuch, 1964).

Wie dies ohne nennenswerten Protest der Frauen geschehen konnte, welche Mechanismen für ihr Schweigen und Bescheiden verantwortlich zu machen sind, ist durch die Kontinuität gesellschaftlicher Wert- und Unwerthaltungen erklärbar und durch die sich mit generationsüberschreitender Kraft durchsetzenden patriarchalischen Machtstrukturen. Dies sei an zwei Zitaten illustriert, einem von 1853 und einem zweiten aus dem Jahr 1958:

„Mag man nun über das, was sich für das weibliche Geschlecht eignet, verschiedener Meinung sein, gewiß wird man zugeben, daß Ausbildung der Empfindung, des Gefühls, des Sinnes für das Große und Edle, nicht aber Anfüllung des Gedächtnisses, Ziel des Unterrichts für Mädchen sein muß. Mit bloßer, erzwungener Einprägung ist hier nichts gewonnen“ (von Raumer 1853, S. 132).

In einem offenen Brief setzen sich 1959, hundert Jahre später, der Präsident der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Paulssen, und der Ausschußvorsitzende für nachwuchs- und sozialpolitische Jugendarbeit, Vau-bel, mit den Problemen der Mädchen im Betrieb auseinander, u.a. damit es nicht durch „eine Verkennung des eigentlichen Sachverhalts zu gesetzgeberischen Maßnahmen kommt“, womit ein bereits damals beabsichtigtes Quotensystem gemeint war. Unter der Überschrift „Das Blickfeld weiten“ erläutern die beiden Spitzenvertreter der deutschen Wirtschaft, wie mit Mädchen umzugehen sei, wie ihnen Wissen angeboten werden kann: „Grundsätzlich kann man sagen, daß praktische Anleitungen, persönliche Hinweise und das gute Vorbild der Kollegen in jedem Fall besseren Erfolg versprechen als jede noch so ausführliche, aber nur theoretisierende Unterweisung. Die Aufnahmefähigkeit der Mädchen ist in den ersten Wochen, in denen so viel Neues auf sie einströmt, naturgemäß begrenzt“ (Jahresbericht BDA 1959, S. 350).

Die Argumentation während des Nationalsozialismus fügt sich in diese hundertjährige Geringschätzung weiblicher Denkfähigkeit lückenlos ein. Im Jahrbuch

der Deutschen Arbeitsfront von 1937 wird begründet, warum sich Frauen besonders gut für Fließbandarbeiten eignen: „Die schnell erlernbaren Handgriffe ... binden die Frau mit nur geringer Denkarbeit nur lose an die Arbeit und vor allem nur lose an den Sinn der Arbeit selbst. Sie freut sich bei der Arbeit an Bildern, die ihre Phantasie ihr vermitteln, auf die frohen Augen der Kinder, für die sie sich plagt ...“ (Tröger 1982, S. 245–316).

Zur Nicht-Beachtung weiblicher Präsenz

Die erschreckende Deutlichkeit, mit der ungebrochen über einen hundertjährigen Zeitraum die weibliche Denkfähigkeit in Frage gestellt wurde, ist bei weitem bis heute weder aus dem Alltagsleben noch aus der Wissenschaft, Politik oder Wirtschaft verbannt. Die Autorinnen des Sammelbandes „Wie weiblich ist die Wissenschaft?“ (Hausen/Nowotny 1986) arbeiten für verschiedene Wissenschaftsdisziplinen heraus, welche Rolle bei der Urteilsbildung zum weiblichen Geschlecht die männlichen Wissenschaftler spielen. Die Philosophin Cornelia Klinger nennt „das wirksamste theoretische Mittel zur Errichtung und Erhaltung männlicher Überlegenheit“, das sich *nicht* als männliches Denken verstehende Denken von Männern und „daß (es) sich zum Allgemein-Menschlichen aufschwingt und die eigene Geschlechtsgebundenheit leugnet“ (S. 68). Erst während der siebziger Jahre wurde die während des Nazi-Regimes unterbrochene politische Bildung von Frauen wieder aufgenommen. Mehrheitlich waren und sind es bis heute die Frauen selber, die sich für eine solche Arbeit engagieren.

Während in einer von der Verfasserin 1980/81 durchgeführten Auswertung von frauenspezifischen Angeboten im Volkshochschulbereich fand sich nur ein Lehrgang, der sich explizit mit historischen Fragen zur Situation von Frauen befaßte. Es gab jedoch schon damals eine erhebliche Anzahl von Veranstaltungen als „Frauengesprächskreise“, als „Selbstfindungsgruppen“ und „Frauentreffs“. Initiatoren waren und sind fast immer Frauen, die die Einrichtungen der Volkshochschule für ihre eigenen Vorhaben nutzen. Wenn der Träger zu viele Konditionen an die Organisation und Durchführung solcher Angebote stellt, dann schaffen sich immer mehr Frauen ihre eigenen Bildungseinrichtungen, in denen sie ihre Themen selbstbestimmt bearbeiten können.

Hiermit wird eine Tradition fortgesetzt, die es schon lange gibt und die nicht selten mit Spott und abfälligen Bemerkungen bedacht wurde: die im privaten Kontext stattfindenden Treffen von Frauen zum Austausch von Problemen und Erfahrungen. Die Gesprächskreise knüpfen aber auch an eine andere Tradition an, nämlich an die Nicht-Öffentlichkeit ihrer Zusammenkünfte, des Treffens von Frauen im geschützten, deshalb jedoch auch weitgehend unpolitischen Raum.

Hausarbeit und Öffentlichkeit

An dieser Stelle soll auf einen bisher nicht thematisierten Bereich des weiblichen Lebenszusammenhangs, die Hausarbeit, eingegangen werden. Sie ist auch heute noch einer der zentralen, wenn sich auch zeitlich und inhaltlich reduzierenden Faktoren im Leben von Frauen. Mehr noch, die Hausarbeit bzw. die Einstellung zu ihr ist die Verbindungsschiene zwischen Frauen unterschiedlicher sozialer und beruflicher Herkunft, denn sowohl die Akademikerin als auch die sog. „Nur-Hausfrau“ geben, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung, in die Gestaltung ihrer Privatsphäre, ihres häuslich-familiären Bereichs erheblichen Einsatz, vor allem, wenn dem Haushalt Kinder angehören. Die gesellschaftliche Wertung der Hausarbeit und Kinderbetreuung ist, trotz der in jüngster Zeit geführten Debatten um deren sozialrechtliche Anerkennung, um Erziehungsgeld und um ihre Gleichstellung zu anderer Berufsarbeit, gering und unwesentlich. Dies, obwohl unter ökonomischer Betrachtung hier, im privaten Haushalt, die Reproduktion, die Wiederherstellung der durch psychische, physische und zeitliche Verausgabung beschädigten Arbeitskraft unentgeltlich stattfindet. Es geht hier jedoch nicht nur um die ökonomische, sondern auch um die soziale und politische Seite der Hausfrauentätigkeit und ihre formenden sowie deformierenden Auswirkungen auf die Identitätsbildung und -entwicklung von Frauen.

In ihrer Studie zur „Soziologie der Arbeit und der Berufe“ legten Beck, Brater und Daheim offen, wie sehr sozialer Status, persönliche und kollektive Identität vom Beruf abhängig sind (Beck u.a. 1980). Sie weisen nach, daß erst der sich in der Erwerbsarbeit realisierende Beruf es ermöglicht, in die Öffentlichkeit, in soziale, außerhäusliche Beziehungen mit anderen Menschen zu treten, zu kooperieren, sich am Leben zu beteiligen und kollektive Handlungen zu entwickeln. Nicht zuletzt deshalb wirkt Arbeitslosigkeit, wie alle einschlägigen Untersuchungen über erwerbslose Frauen (Foster 1989) zeigen, demoralisierend, isolierend, ausgrenzend und führt bei den Betroffenen zur Handlungssohnmacht bei alltäglichen und erst recht bei politischen Anforderungen. Wacker (1972) spricht hier vom Verlust der Systemloyalität. Wenn Arbeitslosigkeit derart schwerwiegende, persönlichkeitsbeschränkende oder -verändernde Auswirkungen zeigt, wie kann dann das Hausfrauendasein als befriedigender Zustand erachtet werden? Wie kann angenommen werden, daß bei hoher gesellschaftlicher Anerkennung des Berufs einerseits und sozialer Geringschätzung von Hausarbeit andererseits sich Frauen positiv mit dieser Tätigkeit identifizieren? Mehr noch, wie kann in der Isolation des Häuslichen politisches Handeln eingeübt werden?

Auch wenn auf den ersten Blick die Hausfrau größere Autonomie über ihre Zeitverwendung zu besitzen scheint, so existieren die angenommenen Dispositionsräume nicht zwingend tatsächlich. Weil die interpersonelle Verfügbarkeit von Hausfrauen und ihren Familienangehörigen – oft zählen neben Kindern und dem Partner auch die Eltern oder Kranke hilfsbedürftige Verwandte dazu – durch keine Zeitstrukturierung begrenzt ist, wird sie gleichsam in An-

spruch genommen. So drückt sich nicht selten die Nichtanerkennung der Hausfrauentätigkeit als Beruf durch die Anspruchshaltung von Kindern, Partnern und Verwandten an die allzeitige Verfügbarkeit der Hausfrauen aus und begrenzt ihre selbstbestimmte Handlungsfähigkeit auf ein unzumutbares Minimum. Freiräume, die sich solche Frauen dennoch schaffen wollen, werden fast immer von ihnen mit schlechtem Gewissen erkaufte (Becker-Schmidt u.a. 1989). Die enge interpersonelle Bindung setzt sich bis auf die politische Handlungsfähigkeit durch, da die Hausfrau Öffentlichkeit in der Regel nur vermittelt, also durch den Partner oder andere Familienangehörige, erfährt.

Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, wenn Frauen, die ins Berufsleben wieder eintreten wollen oder würden, auf Befragungen nach dem Grund ihres Wunsches immer wieder angeben, zu Hause fiele ihnen die „Decke auf den Kopf“. Bei der beruflichen Orientierung, auch das ist typisch, wünschen Berufsrückkehrerinnen vornehmlich Arbeit, die sie aus ihrer Isolation befreit, „die etwas mit Menschen zu tun hat“ (Foster 1987).

Politik in einer Demokratie basiert auf Öffentlichkeit, und politische Bildung muß deshalb Wege zur Teilhabe am öffentlichen Leben aufzeigen (Negt/Kluge 1972). Politische Bildung kann und darf aber auch parteilich sein, solange sie sich der öffentlichen Kontrolle nicht verschließt. Frauen, ihre Geschichte und ihre Lebenszusammenhänge sind entweder, wie das Beispiel der während der siebziger Jahre geführten Diskussion um ein neues Verständnis von politischer Bildung zeigt, nicht beachtet worden oder, trotz ihrer von Männern abweichenden Lebensentwürfe, als „Mit-Gemeinte“ in der Flut von Theorien und Praxismodellen untergegangen. Kurzum: Indem weibliche Leistungen und Lebenszusammenhänge außerhalb des öffentlichen Blickfelds versteckt gehalten werden, ist ihnen auch der Zugang zur politischen Beteiligung weitgehend verwehrt. Eine wachsende Zahl von Frauen erkennt heute die Beziehung zwischen Beruf, Öffentlichkeit und politischer Beteiligung und versucht deshalb, nach selbst langjähriger Unterbrechung der Berufsarbeit ins Erwerbsleben zurückzukehren.

Die Lebensbedingungen von Frauen eignen sich nach wie vor nur wenig, um aus dem grundgesetzlich geschützten Familienverband, aus Hausarbeit oder sogar Doppelbelastung Öffentlichkeit herzustellen.

Der Beruf, wie aus der einschlägigen Forschung ablesbar, ist in unserer Gesellschaft zur Herausbildung subjektiver Kompetenzen und sozialer Wahrnehmung und Anerkennung der zentrale Maßstab, die Arbeitswelt der primäre Öffentlichkeitsbereich. In den Thesen zur Integration von beruflicher und politischer Bildung finden wir die herausragende Bedeutung der Berufs- und Arbeitswelt bestätigt.

In der theoretischen Diskussion nicht auffindbar ist die Bedeutung von Hausarbeit für Staat, Gesellschaft und das Individuum, für die Aneignung von Kompetenzen und ihre Übertragbarkeit auf die Berufs- und Arbeitswelt als dringend benötigte Schlüsselqualifikationen.

Defizite in Theorie und Praxis sind inzwischen formulierbar, neue Ansätze erkennbar, die Beteiligung von Frauen am öffentlichen und politischen Leben

sichtbar geworden, und es könnte jetzt gefragt werden, ob damit das politische Bildungsziel nicht schon erreicht sei. Die Antwort darauf muß negativ bleiben, solange es nicht zur Normalität gehört, die weiblichen Leistungen und Beiträge zur gesellschaftlichen Gestaltung in ihrer historischen Tiefe und aktuellen Breite anzuerkennen und zu würdigen. Bis heute existiert dies nur in einer von Frauen selbst hergestellten Gegenöffentlichkeit.

Literatur

- Baethge, M.: Die Herausforderung der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung für die politische Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1989, H. 2
- Beck, U. a.a.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek 1980
- Becker-Schmidt, R. u.a.: Arbeitsleben – Lebensarbeit. Konflikte und Erfahrungen von Fabrikarbeiterinnen. Bonn 1989
- Braun, L.: Die Frauenfrage. 1901. Berlin 1979, Nachdruck
- Council of Europe: Permanent Education. Strasbourg 1970
- Foster, H.: Weiterbildung von Frauen im gewerblich-technischen Bereich. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1987, H. 3
- Foster, H.: Der Stellenwert von Umschulung für den Wiedereinstieg von Frauen. In: Frauenforschung 1989, H. 1
- Hausen, K./Nowotny, H. (Hrsg.): Wie weiblich ist die Wissenschaft? Frankfurt/M. 1986
- Hippel, T.: Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber. Berlin 1792
- Hollunder, G.: Gleichberechtigung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. 1980
- Jahresbericht der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Bad Godesberg 1959
- Murray, F.H.: Die Frauen im deutschen Faschismus. In: Das Argument 1969, H. 24
- Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt/M. 1972
- Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M. 1972
- Ceuvres de Condorcet, Zulassung der Frauen zum Bürgerrecht. Paris 1789, Bd. 10, S. 119–130
- Prantel, H.: Totgeschwiegen und vergessen: Die Mütter des Grundgesetzes. In: Süddeutsche Zeitung vom 16.5.1989
- v. Raumer, K.: Die Erziehung der Mädchen. Stuttgart 1853. Nachdruck: Paderborn 1988
- Reetz, L.: Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1989, H. 5, S. 3–10 und H.6, S. 24–30
- Schiersmann, C.: Berufsbezogene Weiterbildung und weiblicher Lebenszusammenhang. Zur Theorie eines integrierten Bildungskonzepts. In: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bd. 7, Bielefeld 1987
- Tröger, A.: Die Planung des Rationalisierungsproletariats. Zur Entwicklung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und des weiblichen Arbeitsmarktes im Nationalsozialismus. In: Kuhn, A./Rosen, J. (Hrsg.): Frauen in der Geschichte II. Düsseldorf 1982
- Wacker, A.: Arbeitslosigkeit. Frankfurt/M. 1972

Monika Oels

Projekte zur Qualifikation in frauenuntypischen Berufen

1. Technik-Angst in der Risiko-Gesellschaft

In den 70er Jahren, als die Modellprojekte zur Förderung von Frauen in gewerblich-technischen Berufen in voller Blüte standen, schien es ein geheimes Einverständnis zwischen frauenbewegten Berufsbildnerinnen und männlichen Chancengleichheits-Förderern zu geben: Technik-Angst wurde als ein spezifisch weibliches Defizit diagnostiziert.

Wenig mehr als ein Jahrzehnt später hat die Technik-Entwicklung im zivilen und militärischen Bereich so beängstigende Formen angenommen, daß der Begriff der „Risiko-Gesellschaft“ (Ulrich Beck) schnell salonfähig wurde. Selbst das Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft veranstaltete kürzlich eine Konferenz zu diesem Thema. Technik-Angst ist kein weibliches „Privileg“ mehr. Männer und Frauen, Befürworter und Gegner neuer Technologien sind gleichermaßen potentielle Opfer eines kalkulierten, nicht mehr beherrschten „Rest-Risikos“ geworden, das mit solchem technischen „Fortschritt“ einhergeht.

Die Katastrophen von Tschernobyl, in Basel, am Oberrhein haben diese tödlichen Risiken für Mensch und Natur wieder hautnah spürbar gemacht. Computer- und Atomtechnik sind zudem tragende Säulen des Verbunds von ziviler und militärischer Wirtschaft. Der amerikanische Computerexperte Joseph Weizenbaum, Professor am angesehenen Massachusetts Institute of Technology (MIT), bezeichnet daher Computer auch als „Werkzeug des Todes“ nach ihrem überwiegend militärischen Einsatz.

Mit der Gen- und Reproduktionstechnologie schließt sich der Kreis auch um solche Frauen, die bisher glaubten, es sich leisten zu können, um Technik einen großen Bogen zu machen, Richtung und Gestaltung der Technik-Entwicklung vertrauensvoll Technokraten zu überlassen.

Die Zukunftsängste, die ein solcher technifikzierter „Kurs auf den Eisberg“ (Weizenbaum) hervorruft, haben Frauen und Männer zwar gemeinsam, aber doch auf sehr unterschiedliche Weise zu tragen. Der „Bedarf“ an Apokalypse wird durch Berichterstattung in den Massenmedien bereits im Übersoll befriedigt. Berufliche Erwachsenenbildung sollte diese Ängste in technikbezogenen Kursen aufgreifen und ernstnehmen. Anstelle von Resignation und Technikfeindlichkeit kann sie die Planung und den Einsatz von Technik als „Über-Lebensmittel“ (Christel Neusüß) erfahrbar machen. Sie könnte auf diese Weise wieder zur „humanen Gegen-Instanz“ (Walter Jens) werden, die „die Zwänge der bestehenden Gesellschaft als aufhebbar anzeigt“ und der „Produktion von Lebenskraft“ dient.

Kurse zur Erhaltung und Pflege von Kachelöfen, zum Sonnenkollektorbau, zur umweltfreundlichen Möbelrestauration, um einige Beispiele zu nennen, können in diesem Sinne nicht nur der zukunftsorientierten beruflichen Spezialisierung von Frauen aus gewerblich-technischen Berufen dienen, sondern auch als berufsorientierende Lehrgänge einen weniger angstbesetzten konstruktiven Technik-Einstieg vermitteln. Sie gehören zu den Bausteinen in dem Programm *Frau & Handwerk*, das an der VHS Berlin-Charlottenburg seit 1983 läuft.

2. Niedergang der High-tech-Euphorie

Während viele Frauen nach wie vor die herkömmliche Technik nicht „im Griff“ haben und sich weder an elektrische Bohrgeräte im Haus noch an einfache Reparaturen von Fahrrädern oder gar Autos heranwagen, werden ihnen bereits die neuen Technologien als „Zukunftschance“ nahegebracht. Neue Modellversuchsserien und geschickte „frauenfreundliche“ Marketing-Strategien erweckten in den letzten Jahren den Eindruck, mit dem Einzug der Computer in den „Informationsberufen“ würde sich allgemein die Arbeitsmarktsituation von Frauen wesentlich verbessern.

Wenig beachtet von der veröffentlichten Meinung wurden dagegen die ersten massiven Krisenerscheinungen der Computerbranche 1985. So brach der Homecomputer-Markt zusammen, der Absatz von Telespielen wurde rückläufig. Große Firmen wie IBM klagten zunächst über Gewinnrückgänge (1985), dann über abflachende Expansionsraten durch Marktsättigung und Überangebote; inzwischen hat IBM für die Bundesrepublik 1987 bereits einen Einstellungsstopp verfügt; etliche angesehenere Firmen mußten Entlassungen und Produktionseinschränkungen vornehmen, einige große bekannte Firmen gingen in Konkurs. Diese krisenhafte Entwicklung ist in den gängigen Prognosedaten noch nicht berücksichtigt worden, so daß in der Literatur immer noch von optimistischen Expansionsraten ausgegangen wird. In der Wochenzeitschrift „Die Zeit“ erschien vor einigen Monaten ein „historischer“ Artikel zur Frage, wie unwirtschaftlich Computer eigentlich sind. Es wurden erstzunehmende Studien aus der Wirtschaft vorgestellt, die anhand von vielen Einzeluntersuchungen aufzeigten, weshalb der weiteren Expansion des Computereinsatzes in den Firmen auch ökonomische Grenzen gesetzt sind. Hierzu gehörten die Überschätzung der möglichen Personaleinsparungen, die Unterschätzung von Wartungs-, Ersatz-, Anpassungs- und Sicherheitskosten bei Geräten und Software. Die Computer-Akzeptanz im höheren Management war aus diesen und weiteren Gründen erstaunlich niedrig. Weshalb also sollten Frauen positiver gegenüber Computern eingestellt sein als diese Männer?

Auch beim Einsatz der Mikro-Elektronik in der Produktion sind inzwischen Grenzen erreicht worden. So stellte eine vom BMFT im Frühjahr veröffentlichte Studie fest, daß fast jede zweite befragte Firma für sich keinen Bedarf zum Einsatz von Mikro-Elektronik in weiteren Bereichen sieht.

Inzwischen nimmt auch die Zahl der Konsumenten zu, die die so hergestellten Billig-Produkte ablehnen: Diese haben einen geringen Einstiegspreis, zeichnen sich aber durch kalkuliert kurze Lebensdauer, höhere Störanfälligkeit bei geringer Reparaturfähigkeit und entsprechende Rohstoffverschwendung aus. Da auch die Produktpalette kleiner, überregional einheitlicher geworden ist, läßt sich dieser Trend insgesamt als eine „Technische Verarmung unseres Alltags“ (M. Oels) bewerten. Frauen werden nicht nur im Haushaltsalltag von diesen Produkten be- statt entlastet, sie haben auch den Verlust an einfachen Arbeitsplätzen in der Fabrik durch Rationalisierung und Automaten hinzunehmen. In solchen Krisenzeiten wurde der Bildungssektor als volkswirtschaftlich relevanter neuer Absatzmarkt entdeckt. Mit Computerinvestitionsprogrammen wurde der Geräte-Absatz auch in solchen Bildungseinrichtungen gefördert, die in herkömmlicher Technik bereits harte Sparmaßnahmen im Lehr- und Lernmittelbereich zu verkraften hatten. So konnten in der gleichen Einrichtung inzwischen zwar 15 Computer, aber z.B. nur 1 Oszilloskop, 1 Bohrer und 5 LötKolben vorhanden sein, um naturwissenschaftlich-technischen Unterricht zu machen.

Nach 2–3 Jahren müßte eigentlich, entsprechend der kurzen „Dauer“ einer Computer-„Generation“, eine Modernisierung des Geräteparks erfolgen. Da die erforderlichen Investitionsmittel dann nicht mehr so leicht zu bekommen sind, wird oft auf veralteten Geräten weiterunterrichtet und von den Lernenden viel Zeit auf die Aneignung von inzwischen durch benutzerfreundliche Systeme überholte umständliche Arbeitsschritte verwendet. Der „Katzenjammer“ in manchen Einrichtungen wird verstärkt durch die erheblichen laufenden Kosten (Papier, Wartung, Pflege, Ersatz- und Reparaturbedarf), die dringend benötigte Anschaffungen in anderen berufsbildenden Bereichen blockieren.

3. Abstiegsqualifizierung – eine neue Frauendomäne?

Spektakuläre Umschulungsmaßnahmen von Frauen brachten diesen nicht selten beruflichen Ab- statt Aufstieg. Hierzu gehörten Lehrgänge zur Umschulung von Frauen in gewerblich-technische Berufe, die – unversehens? – oft in solchen Berufen angesiedelt waren, aus denen Männer gerade wieder abzuwandern begannen, z.B. Tischler/innen, Mechaniker/innen, Kfz-Schlosser/innen. Die schnelle Industrialisierung der Produktion durch den Einsatz der Mikroelektronik hat in den letzten Jahren zum tendenziellen Ab- und Aussterben vieler dieser männlich dominierten Berufe und zum Entwurf einer völligen Neuordnung der Berufsbilder im Metall- und Elektrobereich geführt. Wegen all der „klassischen“ Schwierigkeiten beim Erlernen eines Männerberufs waren in den entsprechenden Modellversuchen am ehesten „Pionierfrauen“ erfolgreich, die einen hohen Bildungsgrad, eine meist großbürgerliche Herkunft und ein liberales Elternhaus hatten. In Berlin waren viele arbeitslose Akademikerinnen, Sozialarbeiterinnen, Erzieherinnen unter den Umschülerinnen. Wollten sie weiter

im erlernten Beruf qualifiziert arbeiten, sahen sie sich oft in die Selbständigkeit gezwungen. Sie eröffneten Kleinbetriebe für Nischen in Produktion und Dienstleistungsgewerbe (z.B. Frauentischlerinnen-Kollektiv Wedding, Frauenschlosserei Karamba, Elektromeisterinnen-Betrieb „Elektra“, Frauenautoreparaturwerkstatt Autofeminista e.V.). Auch wenn sie inzwischen genug zum Leben verdienen, können sie ihr Einkommen keinesfalls mit dem vergleichen, was sie in ihren frauentypischen Berufen verdient hätten, ohne unternehmerische Risiken auf sich nehmen zu müssen.

Frauen, die im eigenen gewerblich-technischen Lehrbetrieb nicht übernommen werden konnten oder an einer überbetrieblichen Ausbildung/Umschulung teilnehmen, haben nach wie vor große Schwierigkeiten, nach Lehrabschluß einen Arbeitsplatz zu finden. Die Lage ausgebildeter Ingenieurinnen ist ähnlich problematisch.

Mit der Zunahme der Lehrerarbeitslosigkeit haben auch Frauen mit naturwissenschaftlich-technischen Fächerkombinationen immer mehr Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Ein Teil von ihnen wandert, wie Untersuchungen gezeigt haben, nur allzu leicht in frauentypische einfachere Tätigkeiten ab wie die einer Sekretärin, wo das akademische Fachwissen im Hintergrund oft sehr erwünscht, aber nicht bezahlt wird. Wenden sich solche Akademikerinnen ans Arbeitsamt, um zusätzliche Qualifikationsmöglichkeiten zu erhalten, werden ihnen fast nur noch 1–2jährige EDV-Fortbildungen oder Umschulungen angeboten, die sie auf eine mittlere Sachbearbeiterinnen- oder Assistentinnen-Ebene herabqualifizieren.

Gleichzeitig werden viele qualifizierte Frauenarbeitsplätze in medizinischen, biologischen und chemischen Labors, meist in der Funktion einer technischen Assistentin (MTA, BTA etc.) abgebaut. Teure computergesteuerte Analysegeräte treten an ihre Stelle. Solchen Arbeitslosen werden oft nur noch Ausbildungen für Bürohilfstätigkeiten mit Computerunterstützung angeboten, statt ihre bisherigen Qualifikationen weiterzuentwickeln.

4. Aktives Gegensteuern mit neuen Lehrgangskonzeptionen

An der VHS Berlin-Charlottenburg wurde in den letzten Jahren in drei besonderen Projekten versucht, die eingangs geschilderten Probleme durch besondere berufliche Qualifizierungsangebote für Frauen im Bereich Naturwissenschaft/Technik anzugehen. Es handelt sich um das Sonderprogramm *Frau & Handwerk*, die Lehrgänge zur Qualifizierung als *Hausmeisterin/Vollbauwirtin* und die Zusatzqualifikation „*Umweltberater/in*“.

Das Sonderprogramm *Frau & Handwerk* entstand aus Orientierungs-Lehrgängen (§ 41a AFG) für arbeitslose Frauen ohne Berufsabschluß, die ihre Arbeitsplätze in der Metall- und Elektroindustrie als un- und angelernte Arbeiterinnen verloren hatten. Die VHS nahm Kontakt zu bereits ausgebildeten Frauen im gewerblich-technischen Bereich auf, um für ihre Zielgruppe Umschu-

lungs- und Fortbildungsmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen und Verdienstmöglichkeiten auszuloten. Treffen und Konferenzen mit solchen „Modell-Frauen“ führten zu einer Kehrtwende in der Zielsetzung: Statt „älteren“ (über 35 Jahre!) angelernten Frauen eine schwer zu erkämpfende Fortbildung oder Umschulung im gewerblich-technischen Bereich nahezulegen, wurde zunächst ein besonderes Fortbildungsprogramm für bereits ausgebildete Handwerkerinnen entwickelt. Viele von ihnen hatten nämlich keine oder nur gelegentlich Arbeit oder gingen inzwischen einem anderen, z.T. ihrem vorherigen, eher frauentypischen Beruf nach. Einigen von ihnen, die mit viel Zähigkeit versuchten, sich kleine Betriebe aufzubauen, fehlten in der Praxis relevante Zusatzkenntnisse wie Schweißen, Betriebselektrik, Grundkenntnisse in der Bearbeitung von Materialien, die nicht zum engeren Berufsbild (z.B. Schmieden von Metall für Tischlerinnen) gehörten und daher in der Ausbildung nicht behandelt worden waren. Für sie wurden in gemeinsamer Planung derartige Spezialkurse entwickelt.

Zu den besonderen inhaltlichen Höhepunkten des Qualifizierungsprogramms für die Handwerkerinnen gehört die Kooperation mit dem Europäischen Zentrum für Handwerker im Denkmalschutz in Venedig. Ein- bis zweimal jährlich kommt der Holzrestaurations-Dozent des Zentrums nach Berlin, um an der VHS Tischlerinnen und angelernte Restauratorinnen die Möglichkeit zur Spezialisierung auf Restauration von Möbeln und Innenausstattung zu geben. Viele haben diese Wochenseminare in Schnitzen, Intarsienarbeiten, Drechseln usw. bereits als Brückenkurse genutzt, um an längerfristigen Qualifizierungs-Lehrgängen in Venedig anschließend teilzunehmen.

Im nächsten Schritt, auf der Suche nach weiteren Betätigungsfeldern für die ausgebildeten Handwerkerinnen, wurde auch ein Teilprogramm entwickelt für Frauen, die nur eine Einführung in bestimmte handwerklich-technische Bereiche haben wollten, z.T. aus natürlichem Wissensdurst, z.T. zur Berufsorientierung, z.T. aber auch aus materiellen Notlagen heraus nach dem Motto „Selbst ist die Frau“. Reine Frauenkurse, die nun in Elektro-, Kfz-, Motorrad-, Polsterreparaturen oder Wohnungsrenovierung angeboten wurden, die aber auch neue Bereiche wie den Sonnenkollektorbau erschlossen, konnten fast durchweg von Frauen mit einschlägiger formaler Qualifikation geleitet werden.

Das Programm wird seit 1983 alljährlich gemeinsam mit den Interessentinnen, Kursleiterinnen und den letzten Lehrgangsteilnehmerinnen auf einer öffentlichen Planungskonferenz vorbereitet. Beschwerden von Männern, die keine Parallelangebote an der VHS fanden, gingen bis zum Büro des Regierenden Bürgermeisters. Sie führten zur „Öffnung“ der von ihnen besonders nachgefragten Kurse wie z.B. Schweißen: d.h., solche Kurse werden einmal im Studienjahr *nur* für Frauen und einmalig auch für Männer angeboten.

Lehrgänge zur *Hausmeisterin/Vollbauwirtin* wurden aufgrund der Beobachtung eingerichtet, daß arbeitslose Frauen ohne besondere berufliche Qualifizierung meist auch in einer prekären Wohnsituation sind und die Trennung von Wohnungs- und Arbeitsplatz bei Müttern viele Probleme erzeugt. Hinzu kam der

„utopische“ Ansatz, dem „grimmigen“ Image des bisher meist von Männern ausgeübten Berufs eine „neue Professionalität“ entgegenzusetzen, die auf eine humane und umweltfreundliche Wohnumwelt und eine entsprechende Hausverwaltung abzielt. Eine Tätigkeit als *Hausmeister/in* setzt bisher keine abgeschlossene Berufsausbildung voraus. Wenn trotzdem überwiegend Männer den Beruf ausüben, so meist deshalb, weil Frauen weder die erforderliche breite handwerkliche Grundqualifikation noch das nötige „Durchsetzungs- oder Stehvermögen“ bei Konflikten im Haus zugetraut wird, während sie bei Männern – auch ohne Nachweis – eher vermutet wird.

Gespräche mit Hausverwaltungen des öffentlichen Dienstes und in der freien Wirtschaft sowie mit Gewerkschaften wurden eingangs geführt, um ein Grobkonzept für die Lehrgänge zu entwickeln. Dieses Rahmencurriculum wurde mit den Frauen in den Kursen gemeinsam weiter ausgearbeitet. Nach den bisher drei Durchgängen konnten mehr Arbeitsplätze mit „Dienstwohnung“ vermittelt werden, als es Interessentinnen gab, die bereit und in der Lage gewesen wären, auf solche Angebote schnell genug zu reagieren. Ehemalige Lehrgangsteilnehmerinnen nutzen inzwischen das Sonderprogramm *Frau & Handwerk*, um sich gezielt weiterzuqualifizieren.

Die Zusatzqualifikation „*Umweltberater/in*“ wurde ursprünglich für Männer und Frauen entwickelt, die angesichts der geschilderten problematischen Einschätzung unserer technologischen Entwicklung ihre naturwissenschaftlich-technischen Kenntnisse nutzen wollen, um sich für sinnvolle neue Tätigkeitsfelder zu qualifizieren. Es stellte sich bald heraus, daß ca. 80 % der Interessenten Frauen sind. Auch viele Frauen, die informell Qualifikationen im Umweltbereich durch Mitarbeit in Umweltorganisationen und Bürgerinitiativen, durch Erfahrungen im Privathaushalt erworben haben, erhalten so eine Chance zum professionellen „Quereinstieg“. Zugelassen werden daher auch Teilnehmerinnen aus pädagogischen, sozialen und pflegenden oder medizinischen Berufen, wenn sie solche und ähnliche Erfahrungen vorweisen können. Zusammen mit ihrer bisherigen abgeschlossenen Ausbildung können sie sich nicht nur auf neue Stellen in der Umweltberatung bewerben, sondern auch dort auf bevorzugte Einstellung im gelernten Beruf hoffen, wo Umweltfragen den Berufsalltag stärker prägen als bisher oder dies von den Arbeitgebern neuerdings gern gesehen wird.

Wichtige Lehrgangsbauusteine für Frauen aus eher technikfernen Berufen sind der Bau eines Sonnenkollektors auf einer Exkursion und der Einsatz eines Koffers für ambulante Schadstoffmessungen. Beide Elemente ermöglichen einen zugleich kritischen und „utopischen“ Zugang zum Stand der Technik (am Beispiel von Energie- und Meßtechnik). Übungen in der Beratung zu umweltfreundlichen Heimwerkermaterialien sind erfahrungsgemäß für Frauen Neuland und daher wichtiger, während Männer wenig mitbringen an Kenntnissen über Ernährung, Wasch- und Reinigungsmittel, Chemie im Kinderzimmer, und daher angehalten werden, im Rahmen des projektorientierten Unterrichts hier Schwerpunkte zu bilden.

5. Ausgewählte Aspekte der Lehrgangsorganisation

5.1 Lernort Wohnung: Verbinden von Lernen und Alltag

Lebens- und Arbeitssituation lassen sich bei Frauen noch weniger als bei Männern voneinander trennen. Bereits in der Planungsphase sollten Aspekte der persönlichen Situation von Frauen in das Konzept einfließen.

Zu den materiellen Lernvoraussetzungen gehören auch Orte für Frauen, wo sie sich auf den Unterricht vorbereiten können. In beengten Wohnverhältnissen müssen oft Bügelbretter und Fensterbänke u.a.m. als Schreibtisch für Frauen herhalten. Es hat sich daher bewährt, eine Tischler-Phase in längerfristige Lehrgänge kurzerhand einzubauen, die der Planung und dem Bau eines einfachen Arbeitsplatzes in der Wohnung, meist eines eingefügten Brettes, dient. Auch das Angebot, nach Lehrgangsende noch den Klassenraum nach Bedarf in Kleingruppen für Vor- und Nachbereitung zu benutzen oder Treffen in größeren Wohnungen zu organisieren, schließlich auch die Lesesäle der Stadtbücherei zu nutzen, stießen je nach Lebensbedingungen der Frauen durchaus auf Interesse.

Im Hausmeisterinnen-Lehrgang der VHS wurde nur ein flexibles Rahmen-Curriculum vorgegeben. In Blöcken wie Elektro-Reparatur und Heizungstechnik wurden die Frauen zunächst nach dem Zustand ihrer elektrischen Anlagen in der Wohnung und nach der Art ihrer Heizung gefragt. Davon ausgehend wurde eine allgemeine Einführung gemacht. Im zweiten Schritt wurden die besonderen Probleme der jeweils vorhandenen Anlagen besprochen und in die nötigen Fertigkeiten an Teil- oder Übungsstücken eingeführt. Im dritten Schritt wurden außerhalb der VHS, meist bei zwei verschiedenen Frauen, in ihren Wohnungen Reparaturen und Handhabungsübungen gemeinsam durchgeführt. Dies hatte nicht nur den Vorteil, daß sich dadurch die Wohnsituation jeweils einer Frau verbesserte, sondern es führte auf natürliche Weise zur Integration von beruflichem und sozialem Lernen. Die Gastgeberinnen sorgten gerne für eine anschließende Bewirtung der Gruppe und konnten dadurch auch ihren Angehörigen, soweit vorhanden, einen direkten Kontakt mit dem VHS-Kurs vermitteln. Diese Begegnungen waren eine wichtige Hilfe bei der Überwindung von Vorurteilen und Barrieren im sozialen Umfeld der Frauen, die sonst den Lehrgangsbesuch behindert hätten.

Auch in den Kursen des Programms *Frau & Handwerk* wurde z.B. die Übungsphase eines Renovier-Kurses in eine Wohnung verlegt.

Im *Umweltberater/innen-Lehrgang* sind die Wohnungen der Teilnehmer/innen ebenfalls wichtige Lern- und Testorte zum Komplex „Ökologie im Alltag“.

5.2 Vernetzung mit Frauenprojekten

Die Projektpädagogik ist sicherlich historisch gesehen eine notwendige Gegenbewegung zur Verschulung der Schule. Da Volkshochschulen durch bü-

rokratische Vorschriften noch nicht so eingeengt sind, haben sie in ihrem kommunalen Einzugsbereich ohnehin die Chance und Verpflichtung, Lernen mit sozialer Realität zu verknüpfen, mit ortsansässigen Gruppen, Vereinen und Initiativen zusammenzuarbeiten. Sehr wichtig ist der projektpädagogische Ansatz im Umweltberater/innen-Lehrgang. Hinausgehen in die Wohnungen von Teilnehmer/innen, an Orte mit Umweltschäden, zum Sitz von Bürgerinitiativen und Behörden, Umweltbüros ist ein wichtiges Unterrichtsprinzip.

Besondere Frauenkurse sollten auch Kontakte zu bestehenden Frauenprojekten und -netzwerken in der Region aufnehmen. Dies führt nicht nur zu einer Stärkung sozialer Erfahrungen im Kurs, sondern erleichtert auch nach dessen Ende die Möglichkeit, kontinuierlich mit anderen Frauen Kontakt zu halten. Längerfristig arbeitslose Frauen sind sozial oft sehr isoliert. Ein wichtiges Element beim Aufbau einer neuen Lebens- und Berufsperspektive ist daher die Entwicklung von neuen Kontakten und Freundschaften, eigenen kleinen Netzwerken. Von den zahlreichen Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Frauenprojekten, die es in einer Großstadt natürlich in großer Vielfalt gibt, seien nur einige aufgezählt:

- Ein Betriebselektrik-Kurs, den sich hauptsächlich Schlosserinnen gewünscht hatten, fand direkt in ihrem Kollektiv-Betrieb „Karamba“ statt, da die VHS nicht über die nötigen großen Maschinen zu Demonstrationszwecken verfügte.
- In allen Arbeitslosen-Lehrgängen mit Frauen bewährte es sich, Frauen aus dem Frauenhaus mit sozialpädagogischer Erfahrung dort einen Teil des Unterrichts übernehmen zu lassen, da Geschlagen- oder Vergewaltigt-Werden eine schwierige Station in den Lebensgeschichten vieler arbeitsloser Frauen war.
- In berufsqualifizierenden Lehrgängen für arbeitslose Frauen wurde auch der Rechtskunde-Anteil deutlich erhöht und personell meist mit Rechtsanwältinnen aus einem Frauen-Anwaltsbüro besetzt, nachdem deutlich wurde, auf wie vielen Ebenen arbeitslose Frauen übervorteilt werden und sich um die einfachsten Rechte streiten müssen. Familien-, Ehe-, Miet- und Kreditrecht gehörten auch im Hausmeisterinnen-Kurs zu den gefragten Themen. Durch den persönlichen Kontakt konnten die Frauen auch zu Widersprüchen und Prozessen ermutigt werden.

Zwei typische Probleme bei der Kooperation mit autonomen Frauenprojekten sollen nicht unerwähnt bleiben. Eigentlich sollte im Hausmeisterinnen-Lehrgang auch im Frauenhaus renoviert werden, das sich stellenweise in einem desolaten Zustand befand. Als aber deutlich wurde, daß Wohnungen von Teilnehmerinnen tatsächlich in einem noch renovierungsbedürftigeren Zustand waren, wurde davon Abstand genommen. Die Frauen sollten mit Priorität sich untereinander helfen. Das Helferinnen-Syndrom bei Kursleiterinnen und Fachbereichsleitung hatte bei der ersten Konzeption in die Irre geführt und die Bedürftigkeit der Kurs-Teilnehmerinnen aus dem Auge verloren.

Bei Frauenprojekten außerhalb der VHS herrscht in der Regel auch chronischer Geldmangel. Durch Werkstattnutzungsgebühren, Einsatz von Kursleiterinnen aus den Projekten kann Hilfestellung durch die VHS gegeben werden. Grenzen müssen allerdings dort gesetzt werden, wo das Staatsknete-Denken beginnt und die VHS andere staatliche Förderungen ersetzen soll.

Für die VHS bedeutet solche Zusammenarbeit ebenso wie der Aufbau von Projektarbeit insgesamt immer einen erheblichen Mehraufwand für Pädagog/innen und Verwaltung, der in den oft personell unterbesetzten Volkshochschulen nicht einfach zu vertreten ist. Hier sind der Ausbreitung von projektorientiertem Lernen an VHS schwer überwindbare Grenzen gesetzt. Der Grund für die Arbeitslosigkeit ist nicht der angebliche Mangel an Arbeit ...

5.3 Finanzen

Wenden sich berufliche Qualifizierungs-Angebote an Frauen mit frauenuntypischen Inhalten, sollten sie finanziell wenigstens leicht zugänglich sein. Der Hausmeisterinnen-Lehrgang wurde aus diesem Grund kostenlos angeboten. Er hatte nicht nur einen ungewöhnlichen Lehrgegenstand für Frauen, nämlich die breite handwerkliche Grundqualifikation, anzubieten, sondern wandte sich an sogenannte „lernungewohnte“ Frauen, die fast alle noch nie seit ihrer Schulzeit eine Erwachsenenbildungseinrichtung betreten hatten. Sie übten oft zwei bis drei verschiedene Tätigkeiten wie Putzen als Teilhauswartin, Krankenpflege oder Altenpflege zu Hause, Zeitungs- und Brötchenausbringen aus, um sich materiell ohne Arbeits- und Sozialamt über Wasser halten zu können. Da sie meist vom Arbeitsamt keine Förderung zu erwarten hatten, wäre ein Antrag auf AFG-Förderung mit Unterhaltsgeld an diesen Frauen vorbeigegangen. Wegen ihrer vielfältigen beruflichen und privaten Verpflichtungen konnten sie bestenfalls zweimal in der Woche 2 1/2 Stunden entweder vormittags oder abends kommen.

Über Geld zur Bezahlung von gelegentlicher Kinderbetreuung verfügten sie meist ebensowenig, sie erwies sich aber trotz der Teilzeitorganisation oft als erforderlich. Da es sich oft um alleinerziehende Mütter handelte, die sich gegen geringes Entgelt oder Mietabschlag als Hauswartin ans Haus binden ließen, waren individuelle Betreuungsangebote oft wirksamer und kostengünstiger als ein Dauerangebot in festen Räumen, wo die Kinder hätten hingebacht werden müssen. Wege zu Kindergärten und Schulen, Krankheitszeiten von Kindern, Betreuungslücken einzelner Kinder durch zu frühen Schulschluß können so geschlossen werden, ohne daß unbedingt ein (anderer) Kindergartenplatz, Hortplatz erforderlich wird. Während zweier Lehrgänge konnten durch Mittel der Frauenbeauftragten des Berliner Senats für einen befristeten Zeitraum positive Erfahrungen mit solcher flexiblen Kinderbetreuung gesammelt werden. Danach wurde vom Senat eine bisher nicht aufgehobene Entscheidung gefällt, bei VHS-Kursen für Frauen die Kinderbetreuung nicht mehr zu finanzieren.

Gleichzeitig wurden Experimente in diesen Lehrgängen abgebrochen, durch die für die nicht nach dem AFG förderbaren Frauen auch Zuschüsse zu öffentlichen Verkehrsmitteln und Prüfungsgebühren bezahlt werden konnten.

Die Kurse im Programm *Frau & Handwerk* decken gezielt konkreten Weiterbildungsbedarf von Frauen, die zumindest teilweise berufstätig sind. Der Gebrauchswert der Kurse ist für sie so hoch, daß Gebühren von 40.– bis 80.– DM (mit Ermäßigungsmöglichkeiten für Arbeitslose und Sozialhilfeempfängerinnen) als angemessen betrachtet werden und bezahlbar bleiben. Der Kurs für Umweltberater/innen liegt mit 150.– DM für Arbeitslose, 300.– DM für Berufstätige nur wenig über der sogenannten „Bagatell-Grenze“, von der ab das Arbeitsamt die Lehrgangsteilnahme fördert. Auch förderungsfähigen Frauen wird meist von einem Förderungsantrag abgeraten, damit sie nicht für die nächsten 3 Jahre alle weiteren – oft wesentlich teureren – Förderungsmöglichkeiten verirken. Gleichzeitig wird der Bildungseinrichtung dadurch die Möglichkeit gegeben, „Quereinsteigerinnen“ weiterhin aufzunehmen und flexibel inhaltlich und methodisch auf neuen Bedarf, neue Interessen unter den Lehrgangsteilnehmer/innen zu reagieren.

Alle erwähnten Lehrgänge werden zur Zeit aus dem regulären Etat der bezirklichen Volkshochschule in den Fachbereichen Berufliche Bildung/Naturwissenschaft, Technik finanziert. Die ersten drei Hausmeisterinnen-Lehrgänge förderte die Frauenbeauftragte des Berliner Senats aus ihrem Sonderprogramm zur Wiedereingliederung von Frauen.

6. Ausblick

Die berufliche Qualifizierung in frauenuntypische Bereiche sollte versuchen, die (endlich) erreichten Niveaus zu halten, zu nutzen und fortzuentwickeln. Frauen sollten dabei nicht zur Anpassung an eine männlich geprägte Berufswelt gezwungen, sondern darin bestärkt werden, eine eigene „neue Professionalität“ zu entwickeln. Für die Berufsbildungs-Träger folgt daraus, daß sie die Konzeption entsprechender „angebotsorientierter“ neuer Qualifikationsmöglichkeiten angehen sollten, um die kreative berufliche Betätigung von Frauen im Technik-Bereich auszubauen und zu fördern.

Ellen Keifer

Ökologische Bildung und Schlüsselqualifikationen im kaufmännischen Bereich Über das Zusammenwirken zweier Ansätze

Ökologische Bildung – ein übergreifendes Lernkonzept

Die fortschreitende Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen sowie die Erkenntnis, daß wirksamer Umweltschutz auf Dauer nur gelingen kann, wenn sich ein grundlegender Wandel im Denken und Handeln aller Bürgerinnen und Bürger vollzieht, haben dazu geführt, daß der Umwelterziehung immer mehr Bedeutung beigemessen wird. In einer Empfehlung der 1. Weltkonferenz für Umwelterziehung 1977 hieß es dazu: „Umwelterziehung soll die Komplexität der natürlichen und künstlichen Umwelt verstehen helfen, um verantwortungsbewußt und wirksam am Erkennen und Lösen von Umweltproblemen und an der Gestaltung von Umweltqualität teilzuhaben.“

Ökologische Themen wurden allmählich in alle Bildungsbereiche, in schulische Lehrpläne, Studien- und Ausbildungsverordnungen, nicht zuletzt auch in die Angebote der Erwachsenenbildung aufgenommen. Umweltbildung gilt nunmehr als Zukunftsaufgabe, als pädagogische Herausforderung, ja, es wird sogar von einer „Ökologisierung der Pädagogik“ geredet¹.

Ökologie soll nun jedoch nicht nur ein neuer Themenbereich oder ein neues Unterrichtsfach sein, sondern ein übergeordnetes Betrachtungs- und Denkprinzip. Ökologische Bildung ist damit notwendigerweise politische Bildung, aber eben zugleich auch mehr: wissenschaftliche und personale Bildung, Allgemeinbildung und berufliche Bildung².

Damit ist ökologische Bildung auch mehr als nur Umwelterziehung, wenn diese als Motivierung des einzelnen zum umweltverträglichen Verhalten definiert wird, denn das Ökologieproblem kann nicht individualisiert oder entpolitisiert gesehen werden³.

Das neue Lernkonzept der ökologischen Bildung soll eine ganzheitliche, vernetzte Sichtweise fördern, in der die Zusammenhänge zwischen Mensch und Natur sowie Technik, Wirtschaft und Gesellschaft vermittelt werden und der umwelt- und sozialverträgliche Umgang mit unseren Lebensgrundlagen berücksichtigt wird⁴. Es gilt, dabei eigene Erfahrungen und Betroffenheit, Ganzheitlichkeit, Reflexion und Handeln sowie Zukunftsorientierung miteinander zu verbinden.

Verbindung zum Schlüsselqualifikations-Ansatz

Die Vermittlung von sogenannten Schlüsselqualifikationen, also neuen Denkweisen und Arbeitsmethoden, wird schon seit einiger Zeit als eine der wichtigsten Aufgaben der Weiterbildung betrachtet⁵. Zurückgehend auf den Ansatz von Mertens (1974) werden dabei unter Schlüsselqualifikationen Kategorien verstanden wie: Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis, Planungs- und Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Mitverantwortung, Verminderung von Entfremdung usw.⁶. Der Soziologe Oskar Negt erweiterte den Schlüsselqualifikationsansatz noch um die Befähigung zur Alternativproduktion, die Erweiterung der ökologischen Kompetenz, der geschichtlichen Kompetenz und des Umgangs mit bedrohter und gebrochener Identität⁷. Diese Schlüsselqualifikationen lassen sich nun meines Erachtens sehr gut mit dem zusammenführen, was im Vorhergehenden zu den Komponenten einer ökologischen Bildung gesagt wurde.

In den Beiträgen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) gilt es als allgemein anerkannt, daß umweltorientiertes Wissen und Verhalten eine wichtige Schlüsselqualifikation darstellt. Denn, so wird argumentiert, es umfaßt nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten über den Umgang mit Materialien, den Einsatz von Geräten und mögliche Konsequenzen auf die Umwelt, sondern auch ein hierauf abgestelltes Bewußtsein über die Bedeutung des Schutzes unserer natürlichen Lebensbedingungen⁸.

Ebenso einig ist man sich darin, daß die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen integrativ und permanent erfolgen sollte. D.h., Schlüsselqualifikationen sind zusammen mit berufsspezifischen Qualifikationen und in immer wieder neuen arbeitsmäßigen Zusammenhängen zu den verschiedensten Zeitpunkten der Aus- und Fortbildung zu vermitteln. Da ohne arbeitsmäßigen/beruflichen Kontext ein Transfer nicht gewährleistet ist, sollen Schlüsselqualifikationen anhand berufsrelevanter Gegenstände vermittelt werden⁹.

Stand der Diskussion in der beruflichen Bildung und speziell im kaufmännischen Bereich

Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Bund und Länder sind sich in der Notwendigkeit einig, weitere Anstrengungen für mehr Umweltschutz in allen Bereichen der beruflichen Bildung zu unternehmen. Dieser Konsens hat seinen Niederschlag in der Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 4./5. Februar 1988 gefunden. Darin heißt es u.a.: „Die berufliche Bildung hat deshalb für Umweltschutz und Umweltverbesserung einen wesentlichen Stellenwert.“ Das Thema Umweltschutz soll daher als wichtiger Bestandteil in die Aus- und Fortbildungspraxis integriert werden. Verstanden werden soll dar-

unter, daß Einsichten in die konkreten Zusammenhänge zwischen Berufsausübung und möglichen Auswirkungen auf die Umwelt vermittelt werden sowie Einsicht in die Probleme, die aus Umweltveränderungen entstehen.

Das BiBB sieht seine Aufgabe bei der Verbesserung der Umwelterziehung vor allem darin, im Rahmen der Gestaltung von Rechtsverordnungen im Aus- und Fortbildungsbereich umweltrelevante Inhalte verstärkt zu berücksichtigen¹⁰. Bei der Neuregelung der naturwissenschaftlich-technischen Berufe 1986 lag ein besonderer Schwerpunkt in der Berücksichtigung umweltschutzbezogener Ausbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen. Für diesen Bereich gibt es mittlerweile auch eine Vielzahl von berufsqualifizierenden Aus- und Fortbildungsgängen wie z.B.: Ver- oder Entsorger/in, Umweltschutzassistent/in, Umweltberater/in. Nicht so im kaufmännischen Bereich; hier wurde bisher lediglich beim Einzelhandel das Thema Umweltschutz in die Ausbildungsordnung aufgenommen. Bei der in Vorbereitung befindlichen Neuordnung der bürowirtschaftlichen Ausbildungsberufe sollen nun jedoch neben der wirtschaftlichen und technischen Kompetenz auch die ökologische, organisatorische und soziale Kompetenz berücksichtigt werden. Unter ökologischer Kompetenz soll dabei verstanden werden: umweltbewußtes, umweltentlastendes und umweltökonomisches Handeln sowie das Erkennen und Vermeiden von Umwelt- und Gesundheitsgefahren¹¹.

Die praktische Umsetzung läßt jedoch noch auf sich warten und bereitet erhebliche Probleme. Eine Befragung des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft ergab bei rund 1000 Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft der kaufmännischen und gewerblich-technischen Ausbildungsleiter, daß in mehr als der Hälfte der Unternehmen Umweltschutz bereits in der gewerblich-technischen Ausbildung, jedoch nur bei einem Drittel der Unternehmen auch in der kaufmännischen Ausbildung behandelt wird¹².

Meine These ist nun, daß dies nicht nur an unzureichend präzisierten oder nicht überarbeiteten Aus- und Weiterbildungsverordnungen liegt, sondern zu einem guten Teil auch daran, daß die Wirtschaftswissenschaften sich des Themas Umwelt bisher kaum angenommen haben, es also am „theoretischen Unterbau“ fehlt.

Wie regieren bisher die Wirtschaftswissenschaften?

Bisher beschäftigt sich nur eine Minderheit von Volks- und BetriebswirtInnen überhaupt mit dem Umweltproblem und der Suche nach Lösungsmöglichkeiten. Wenn es bisher selbst WirtschaftswissenschaftlerInnen schwerfiel, Ökonomie und Ökologie zu der notwendigen Einheit zu verbinden, so darf man sich nicht wundern, wenn in der Öffentlichkeit noch oft vom unvereinbaren Gegensatz zwischen Ökologie und Ökonomie gesprochen wird. Die Wirtschaftswissenschaft hat es sehr lange Zeit völlig versäumt, ökologisch orientierte und zukunftsweisende Ansätze für die Wirtschafts- und Unternehmenspolitik zu

entwickeln. Ausschließlich zweckrationales, an ökonomischen Kategorien wie Kapitalverwertung orientiertes Denken hat dazu geführt, daß die Natur nur nach materiellen Nutzenkriterien bewertet wurde¹³.

Neben dem alles dominierenden quantitativen Wachstumsdenken bestimmte ein veralteter Natur- und Arbeitsbegriff die wirtschaftswissenschaftliche Theoriebildung. Längst überfällig ist auch eine neue Weichenstellung in der Wirtschaftspolitik, hin zu einer natur- und sozialverträglichen, demokratisch kontrollierten Wirtschaftsweise: einer ökosozialen Marktwirtschaft.

Nachdem die Betriebswirtschaftslehre (BWL) in den letzten Jahren begonnen hat, sich allmählich sozialen Aspekten zu öffnen, ist nunmehr eine ökologische Öffnung unumgänglich, denn „es ist nicht länger tragbar, daß die Folgen des betrieblichen Wirtschaftens für die natürliche Umwelt von der BWL nur peripher oder gar nicht behandelt werden“¹⁴. Das Wirtschaften muß sich „von übermäßigem Ressourcen-, insbesondere Energieverbrauch (Inputseite) sowie von Naturverschmutzung und Naturvergiftung durch Produktions- und Konsumtionsrückstände (Outputseite) stärker entkoppeln“¹⁵.

Auch hier heißt ein Weg zu einer besseren Berücksichtigung ökologischer Belange Lernen, und zwar „Wollen-Lernen und Können-Lernen. Es geht dabei um das Lernen von Individuen, Kollektiven und Systemen, seien es betriebliche Subsysteme, ganze Unternehmen, Branchen, Wirtschaftsverbände u.a.m. Nicht zuletzt geht es um Lernen im Zusammenhang von sozialen Funktionssystemen wie Recht, Wirtschaft, Politik und Erziehung im umfassenden Gesellschaftssystem“¹⁶.

Vielleicht läßt es sich nach diesen Ausführungen ermesen, wie groß die Schwierigkeiten sind, ökologische Bildungsinhalte zu vermitteln, wenn selbst die zuständigen Fachwissenschaften sich noch kaum dieser Betrachtungsweise geöffnet haben und es demgemäß noch wenig einschlägig ökologisch orientierte Fachliteratur der Wirtschaftswissenschaften gibt.

Im folgenden soll daher auf erste Ansätze einer ökologisch orientierten und verpflichteten Betriebswirtschaftslehre in den verschiedenen kaufmännischen Tätigkeitsfeldern eingegangen werden. Danach soll dann der Versuch unternommen werden, erste Gedanken einer didaktisch-methodischen Umsetzung aufzuzeigen.

Umweltorientierte Unternehmensführung

Die beiden Unternehmer Georg und Ernst Winter, Eigentümer der Fa. Winter & Sohn, Hersteller von Diamantwerkzeugen mit Sitz in Hamburg, entwickelten als erste ein integriertes System umweltorientierter Unternehmensführung. Die Unternehmer, die nicht zu den typischen Herstellern von Umweltschutztechnik zählen, entwickelten zusammen mit ihrem Umweltbeauftragten ein Handbuch der Betriebsökologie. Dieses mittlerweile als Winter-Modell bekanntgewordene Konzept enthält zahlreiche sehr praxisnahe Checklisten für alle wichtigen

Unternehmensbereiche, nach denen schrittweise bei der Umsetzung von Umweltschutzmaßnahmen vorgegangen werden kann. Viele dieser Maßnahmen sind zudem noch kostenneutral oder zeigen, daß sich umweltbewußte und erfolgreiche Unternehmensführung durchaus miteinander verbinden lassen. Zusammengefaßt lassen sich folgende Bereiche anführen¹⁷:

- Willensbildung im Führungsteam: Unternehmensziele (Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen) und -strategien formulieren
- Mitarbeitermotivation sowie Aus- und Weiterbildung fördern: Arbeitsbedingungen umwelt- und gesundheitsmäßig gestalten, Mitarbeiterverpflegung, baubiologische Ausgestaltung der Arbeitsräume
- Produktionsentwicklung mit dem Ziel Umweltschonung
- Materialwirtschaft unter Umweltverträglichkeitskriterien: Energie- und Wassereinsparung, Entsorgung und Recycling, Fuhrpark umrüsten
- Fertigungstechnik mit dem Ziel, Umweltbelastung und Entsorgungskosten zu reduzieren
- Marketing: Chancen umweltbedingter Markttrends nutzen, Risiken ausschalten, Öffentlichkeitsarbeit (Informationen über betriebliche Umweltschutzarbeit und -projekte).

Ökologische Materialwirtschaft

Eine ökologische Materialwirtschaft beginnt bei der Auswahl und Entwicklung der Produktpalette, insbesondere den darin enthaltenen Stoffen, führt weiter über den sparsamen Umgang mit jedwedem Material und endet mit dem Aufbau verschiedenster Kreislaufprozesse der Abfallbewirtschaftung und des Recyclings¹⁸. Das altbekannte magische Dreieck der Materialwirtschaft, bestehend aus

- günstigen Einstandspreisen, geringen Materialgemeinkosten
- hoher Lieferbereitschaft, Marktflexibilität und Produktqualität
- hoher Liquidität und geringer Kapitalbindung,

muß wegen der Berücksichtigung der Materialfolgewirkungen überlagert werden von einem neuen Zieldreieck:

- ressourcenschonendes Programm
- hoher Verwertungsgrad des Inputmaterials
- schadstoffarme Produktion und Produkte¹⁹.

Dabei wird schrittweise wie folgt vorgegangen:

1. Erstellung einer Ist-Analyse über die vom Unternehmen im Beschaffungsbereich ausgehenden Umweltbelastungen:
 - Stofflich-energetische Bilanz, d.h. Art und Zusammensetzung der in die Produktion eingehenden Stoffe, der Stoffumwandlung im Produktionsprozeß, der emittierten Stoffe sowie Erfassung der ökologischen Auswirkungen. Hierzu sind sehr detaillierte naturwissenschaftliche oder materialkundliche Kenntnisse erforderlich.

- Errechnen von materialwirtschaftlichen Umweltkennziffern (Umweltelastizitäten, Recyclingquoten) und Aufdecken von innerbetrieblichen Stoff- und Energiekreisläufen.
2. Ökologisch orientierte Einkaufskonzeption entwickeln
 - umweltgefährliche Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffe ersetzen
 - umweltschädliche Ge- und Verbrauchsmaterialien im allgemeinen Büro- und Verwaltungsbereich ersetzen
 - Vormarktanalyse zur Beurteilung von Bezugsteilen und Vormaterialien erstellen.
 3. Optimierung von Materialfluß und Materialsteuerung unter ökologischen Kriterien.
 4. Bei der Materiallagerung eine Minimierung von Lagerzeit und -raum sowie Verhinderung von Emissionsmöglichkeiten bewirken.
 5. Ökologisch/ökonomische Bewertung von Transportvorgängen vornehmen²⁰.

Öko-Marketing

Bisher hatte Marketing häufig allein die Steigerung der Nachfrage zum Ziel: Suggestion immer neuer Bedürfnisse, geplanter Verschleiß von Produkten, gezielte Förderung der Überversorgung und Wegwerfmentalität, Mehrfachverpackungen usw.

Marketing kann jedoch auch zu einem ökologischen Werte-Management werden, mit dessen Hilfe eine gezielte ökologische Bewußtseins- und Verhaltensänderung der Konsumenten bewirkt²¹ oder im Umkehrschluß auf ein verändertes kritisches Verbraucherverhalten reagiert werden kann.

Die Leitidee einer zeitgemäßen Marketing-Philosophie sollte ausgehen von einer

- Orientierung an der Begrenztheit der Rohstoffe und Energiequellen
- Entwicklung von Dezentralisierungsstrategien für Produktion, Handel und Verbrauch
- Einbeziehung der Folgekosten in die Produktkalkulation.

Eine solche Neuorientierung im Marketing-Mix, das die Bereiche Produktpolitik, Preisgestaltungspolitik, Distributionspolitik, Werbepolitik einbezieht, erfordert ein Denken in vielfältigen, komplexen Zusammenhängen. Das überzeugte Eintreten für ein solches neues Werte- und Normensystem setzt eine weitgehende Bewußtseins- und Verhaltensänderung voraus:

- Gewinnung und Verarbeitung von Informationen
- kreatives Vorgehen, antizipatorisches Denken
- Organisations-/Kooperationsfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit.

Damit schließt sich wieder der Kreis zu den Schlüsselqualifikationen. Bei der Erarbeitung einer neuen Marketing-Konzeption sind diese unumgänglich und können an diesem Lerngegenstand exemplarisch vermittelt werden.

Ökologisches Rechnungswesen

Ziel eines ökologischen Rechnungswesens ist es, die von den einzelnen Wirtschaftseinheiten ausgehenden Umwelteinwirkungen systematisch zu erfassen und auf der Basis der Knappheit im ökologischen System (bilanzierend) zu bewerten. Über die Erstellung von Stoff- und Materialbilanzen werden Informationsgrundlagen geschaffen, die eine ökologische Bilanzierung ermöglichen. Erfasst werden müssen u.a.: Vorbelastung der Produkte durch umweltschädliche Vorlieferungen, der Einsatz von Rohstoffen und Energie im Produktionsprozeß, die Entstehung von Schadstoffen und Abfällen durch die Produktion, die Umweltbelastung durch Produktgebrauch und -entsorgung, negative ökologische Effekte durch produktionsinduzierte Transportvorgänge²². Sind diese Informationen ermittelt, kann daraus ein Belastungsprofil sowohl für das Produkt als auch für den Herstellungsprozeß abgeleitet werden. Die Erstellung einer derartigen Ökobilanz ist ein ganz wesentlicher Baustein eines betrieblichen Informationssystems und damit auch Grundlage für vorausschauendes, langfristiges, strategisches, vorbeugendes und innovatives Agieren.

Das betriebliche Rechnungswesen erfährt dadurch eine beachtliche Funktionserweiterung hin zum ökologischen Controlling. Controlling ist ein Unterstützungssystem für die Unternehmenssteuerung (denn das Rechnungswesen zeichnet nicht nur den geschäftsmäßigen Abschluß in der Vergangenheit auf); es ermöglicht eine Zukunftsbewältigung durch Planung und eine permanente Kontrollrechnung²³.

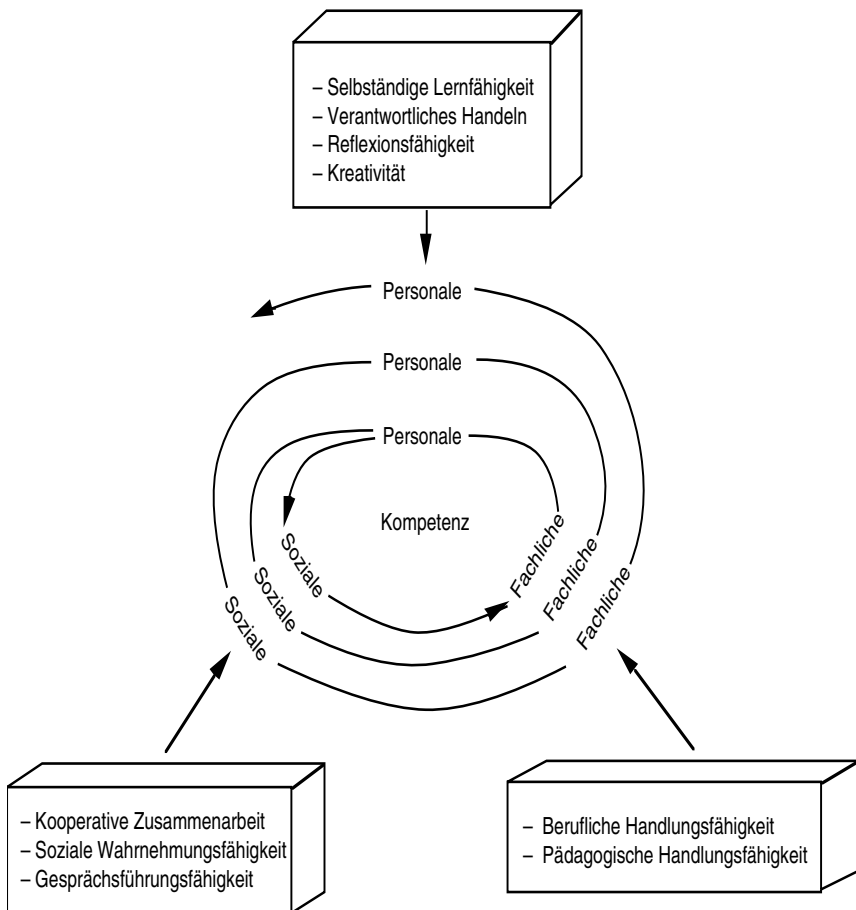
Da viele ökologische Komponenten noch einen gewissen Unvollkommenheitscharakter haben, ist ökologisches Controlling in besonderer Weise eine Organisationsform betrieblichen Lernens²⁴. Es geht um das grundlegende Werbelernen und das darauf aufbauende Planungslernen. Durch den permanenten Soll-Ist-Vergleich, die Abweichungsanalyse, Planungskontrolle und organisierte -revision wird bei allen Beteiligten ein Lernprozeß induziert und in Gang gehalten, der mit der Zeit zu einer besseren Beherrschung des Unternehmensprozesses führt²⁵. Neben dieser internen Funktion für das Unternehmen hat die regelmäßige und nicht beschönigte Veröffentlichung der Ökobilanz auch eine externe, ökologische Kommunikationsfunktion. Adressaten sind hier ähnlich wie beim Marketing die Kunden, Lieferanten, Behörden, Verbände sowie ganz allgemein die Öffentlichkeit. Lernen im Werte- und Einstellungswandel von Bewertungs- und Handlungstechniken fordert also von allen Schlüsselqualifikationen, kann diese jedoch auch ständig induzieren.

Ansätze einer didaktisch-methodischen Umsetzung

Die Integration allgemeiner und beruflich-politischer Bildung, verbunden mit der Forderung der Teilnehmerorientierung, sind alte Prinzipien der Erwach-

senenbildung an Volkshochschulen. Von daher ist der „Boden“ gut vorbereitet für die Diskussion über die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Vermittlungsformen, die Eigeninitiative und kooperative Arbeitsformen fördern, kommen der Förderung von Schlüsselqualifikationen entgegen. Die berufliche und soziale Situation der Weiterbildungs-TeilnehmerInnen wurde auch beim „alten“ Integrationsansatz berücksichtigt, der Raum lassen sollte für gesellschaftspolitische Diskussionen. Der noch stärker ganzheitliche Schlüsselqualifikationsansatz fordert nun die Ausbildung personaler und sozialer Fähigkeiten.

Der Prozeß kontinuierlicher Qualifizierung²⁶



Wichtig ist mir, dabei noch festzuhalten, daß Kreativität und Partizipationsfähigkeit nur Anwendungsmöglichkeiten haben, wenn die betriebliche Realität sich entsprechend ändert und Beschäftigte ihre Mitwirkungsrechte einfordern und ausüben können. D.h., die betrieblichen Strukturen müssen insgesamt durchlässiger und demokratischer werden.

Das Konzept der ökologischen Bildung geht mit folgenden methodisch-didaktischen Ansätzen einher:

- ganzheitliches Lernen
- handlungsorientiertes Lernen
- reflexives Lernen
- Lernen aus Erfahrung und Betroffenheit
- Zukunft-Lernen (innovatives, antizipatorisches Lernen)
- dialektisches Lernen
- Wertelernen²⁷.

Aus dieser sehr verkürzten Darstellung läßt sich doch unschwer folgern, daß aufgrund der großen Ähnlichkeit und der vielen Überschneidungen der beiden Ansätze der Schlüsselqualifikationen und der ökologischen Bildung es möglich ist, Lehrmethoden zu finden, die beiden Ansätzen gerecht werden.

Lehrmethoden

Aus der ökologischen sowie auch der beruflichen Bildung bestens bekannt sind Rollen- oder Planspiele, die es ermöglichen sollen, den eigenen Standpunkt zu finden und zu begründen und sich mit anderen Sichtweisen und Interessen auseinanderzusetzen²⁸.

Lernen durch Erkundung läßt sich vielleicht im ökologischen Bereich leichter umsetzen, jedoch gibt es viele Möglichkeiten, ökologische Parameter im Betrieb zu erkunden, zu analysieren und zu bewerten.

Diese Methode läßt sich leicht koppeln mit der Expertenbefragung, wobei Informations- und problematisierende Fragen von der Lerngruppe vorbereitet werden. Für die Methode des Projektlernens lassen sich viele Beispiele finden:

- Umweltverträglichkeitsprüfungen für ein bestimmtes betriebliches oder kommunales Vorhaben.
- Produktlinienanalyse. Dieses Informations- und Entscheidungssystem setzt bei einzelnen Produkten und den dahinterstehenden Bedürfnissen an. In einer Vertikalbetrachtung wird das Produkt über seinen ganzen Lebenszyklus hin untersucht, also von der Rohstoffgewinnung und -verarbeitung über den Transport, die Produktion, den Handel und Vertrieb, den Konsum bis hin zur Beseitigung (= Produktlinie). In einer Horizontalbetrachtung werden dann die einzelnen Lebenszyklusphasen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Dimension Natur, Gesellschaft und Wirtschaft untersucht. Danach ist dann auch ein Variantenvergleich zwischen verschiedenen Produkten und ihrer sozialökologischen Verträglichkeit möglich²⁹.

- Entwicklung eines Konversionsvorschlages, d.h., statt der Herstellung von umweltschädlichen Produkten oder militärischen Vernichtungsgütern die Umstellung auf alternative Produkte auf der Basis des vorhandenen Know-How und der Produktionsmitteln.
- Technologiefolgeabschätzung.
- Qualitätszirkel. MitarbeiterInnen suchen hierbei ohne Rücksicht auf Hierarchien gemeinsam nach neuen Lösungswegen, wie Produktion und Absatz effizienter und umweltverträglicher gestaltet werden können.

Um die Verbindung zwischen persönlicher Erfahrung und beruflichem Umfeld besser herzustellen, kann ein ökologischer Haushaltsplan erarbeitet werden. Dabei werden die TeilnehmerInnen angeleitet, ihren privaten Verbrauch an natürlichen Rohstoffen zu erfassen sowie vernünftige Spar- und Recyclingmaßnahmen zu überlegen³⁰. Oder es kann eine Untersuchung, ökologische Bewertung und gegebenenfalls Umstellung der Bürogebrauchs- und -verbrauchsmaterialien vom Papier bis zum Filzstift vorgenommen werden. Hierbei können sich die schon angeführten Checklisten als sehr hilfreich erweisen, da diese universell einsetzbaren Strukturierungshilfen Entscheidungsfaktoren zusammenstellen und vergleichen.

Eine der Zukunftswerkstatt ähnliche Methode wird auch im Bereich des Umweltmanagements eingesetzt. In Form einer Umwelt-Szenario-Analyse werden alternative Zukünfte entworfen sowie die Entwicklungspfade aufgezeigt, die dahin führen können³¹.

Eine bei der Berufsausbildung im Industriebereich entwickelte Methode der integrierten Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen ist das selbständige Arbeiten mit Leittexten. Sie setzt sich zusammen aus den Abschnitten Informieren, Planen, Entscheiden (Fachgespräch mit dem Ausbilder), Ausführen, Kontrollieren, Bewerten (Fachgespräch mit dem Ausbilder)³². Besonderer Wert wird dabei auf die selbständige Beschaffung und Auswertung von Informationen der Lernenden selbst gelegt. Um Wissenslücken auszugleichen, stehen fachspezifische Informationsmaterialien (Produktinformationen, Materiallisten, DIN-Normen) sowie ausbildungsspezifische Informationsmaterialien (Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher, fachpraktische Übungen, programmierte Unterweisungen, Medienprogramme) zur Verfügung. Der oder die AusbilderIn oder DozentIn ist zu einem fragend-erarbeitenden Lehrgespräch bereit³³.

Es gibt drei Arten von Leittexten: generell orientierte (um Struktur und Aufgaben einer Abteilung zu erfassen), speziell orientierte (für bestehende Fachabteilungen und Arbeitsgebiete) sowie tätigkeitsorientierte. Die Elemente eines Leittextsystems sind dabei jeweils:

- Leitfragen (Anleitung zur Information)
- Arbeitsplan (Planungs- und Entscheidungshilfe)
- Kontrollbogen (Kontroll- und Bewertungshilfe)
- Leitsätze (zum selbständigen Erwerb von arbeitsbezogenen Kenntnissen)³⁴.

Protokoll Umweltschutz

Ebenfalls im Bereich der betrieblich-gewerblichen Ausbildung wurde als anwendungs- und handlungsorientierter Ansatz das „Protokoll Umweltschutz“ entwickelt. Anhand eines vorgegebenen Schemas soll sich der/die Auszubildende vor Ausführung jeder anfallenden Arbeit diejenigen Arbeitsschritte überlegen, bei denen der Umweltschutz (einschl. Arbeitssicherheit) eine Rolle spielt. In dem Protokollschemata muß also bei jeder Aufgabe ausgeführt werden,

- welche Maßnahmen einen rationellen Umgang mit Energien und Arbeitsstoffen gewährleisten,
- welche Arbeitsverfahren umweltgerecht sind,
- wie Emissionen verhindert oder verringert, weiterverwertet oder wiederverwendet bzw. entsorgt werden können.

Dadurch soll umweltgerechtes und sicheres Arbeiten zur Selbstverständlichkeit, zur Routine werden³⁵.

Weitere Methoden lassen sich aus dem Bereich der Managementtechniken übernehmen. Dazu gehören Kreativitäts- und Innovationstechniken, wie z.B. Brainstorming, Morphologie und Syntetik und das sog. Relevanzbaumverfahren. Hierbei werden Ziele in hierarchischer Struktur geordnet und daraufhin untersucht, welche Beiträge die Subziele für die Realisierung des höherrangigen Ziels leisten. Dies ist insbesondere einsetzbar bei ökologischen Zielkonflikten³⁶.

Schlußbetrachtung

Ausgehend von der Feststellung, „daß es keine Berufe gibt, bei deren Ausübung der Umweltschutz keine Rolle spielt“³⁷, kann folgendes Resümee gezogen werden:

- Die berufliche Bildung hat die Aufgabe, umweltbewußte Einsichten und Verhaltensweisen zu fördern, und kann hierfür einen originären, d.h. berufspädagogisch orientierten Beitrag leisten³⁸.
- Der Konflikt zwischen Ökonomie (wirtschaftliches Handeln, Berufsausübung) und Ökologie muß in allen Bereichen thematisiert und Lösungsmöglichkeiten müssen entwickelt werden. Hierzu wurde versucht, einige Beispiele einer ökologischen BWL für die verschiedenen kaufmännischen Tätigkeitsbereiche aufzuzeigen.
- Der Schlüsselqualifikationsansatz mit der Herausbildung personaler und sozialer Kompetenzen ist eng verknüpfbar mit der vernetzten Betrachtung, der Handlungsorientierung, der ethischen Verpflichtung und dem innovativen, antizipatorischen Lernen der ökologischen Bildung. Oder anders ausgedrückt: „Umweltgerechtes Denken läßt sich nicht loslösen von anderen gewünschten Eigenschaften wie Verantwortung, Qualitätsbewußtsein, Mitdenken und Eigeninitiative, oft öffnet es geradezu Entfaltungsspielräume für derartiges Verhalten“³⁹.

- Beispiele verschiedener Lehrmethoden sollten zeigen, wie beide Ansätze in der Aus- und Weiterbildung umgesetzt werden können.
- Die Erwachsenenbildung als öffentliches Forum hat die Aufgabe, diese Umsetzung stetig weiterzutreiben.
Auf der makrodidaktischen, d.h. der Programmplanungsebene müssen umweltrelevante betriebswirtschaftliche Themen in alle Lehrgänge der beruflichen Weiterbildung integriert werden.
Dies gilt für berufsqualifizierende, abschlußbezogene Lehrgänge wie z.B.:
 - * Weiterbildung zum/zur FachwirtIn
 - * Weiterbildung zum/zur BilanzbuchhalterIn
 - * Fachkaufmann/-frau für Marketing, Organisation, Personal ...
 - * Industrie-, Großhandels-, Bürokaufmann/-frau
 - * geprüfte Sekretärin
 ebenso für betriebswirtschaftliche Lehrgänge und Seminare wie z.B.:
 - * Marketing
 - * Materialwirtschaft
 - * Personalwirtschaft
 - * Rechnungswesen
 sowie für alle Lehrgänge der beruflichen Grundbildung
 - * Buchführung
 - * Kostenrechnung
 - * allgemeine BWL
 - * Grundkurs Wirtschaft u.ä.
- Auf der mikrodidaktischen Ebene, d.h. der Planung von Lehr- und Lerneinheiten, können einzelne Seminare zu speziellen Themen, wie
 - ökologische Unternehmensführung
 - das umweltgerechte Büro
 - ökologische Wirtschaftspolitik
 - ökologische Steuerreform usw.
 sowie zu den skizzierten Inhalten einer ökologischen BWL entwickelt und angeboten werden.
- Neben der Entwicklung derartiger Weiterbildungskonzeptionen müssen immer parallel dazu auch die Fortbildung der KursleiterInnen und der Erfahrungsaustausch weitergeführt werden.

Anmerkungen

- 1 B. Degenhardt: Umweltschutz – eine pädagogische Herausforderung, in: Garten und Landschaft 3/1987, S. 29
- 2 G. Michelsen, H. Siebert: Ökologie lernen, Frankfurt/M. 1985, S. 10
- 3 G. Michelsen, H. Siebert, a.a.O., S. 60
- 4 B. Degenhardt, a.a.O., S. 29

- 5 vgl. Thesen zur Weiterbildung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1985
- 6 M. Kaiser: Schlüsselqualifikationen – Entwicklungen, Konzepte, Anwendungsbezüge, in: *ibv*, Nr. 12 vom 18. 03. 87, S. 769
- 7 vgl.: H. Glaser: *Das Verschwinden der Arbeit*, Düsseldorf 1988
- 8 C. Kreklau, in: *BiBB-Kongreßbericht: Neue Berufe : neue Qualifikationen*, Forum U, Berlin 1989
- 9 M. Kaiser: *Qualifizierung in Beschäftigungsinitiativen*, in: *Mitt. AB 3/1987*, S. 313
- 10 H. Pütz, in: *BiBB Kongreßbericht: Neue Berufe – neue Qualifikationen*, Forum U, Berlin 1989
- 11 *BiBB: Umweltschutz in der beruflichen Bildung. Arbeitsunterlagen und Materialien aus dem BiBB*, Berlin 1988
- 12 *Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Wirtschaftsdienst*, Bonn 1989
- 13 G. Michelsen, H. Siebert, a.a.O., S. 57
- 14 E. Seidel, H. Menn: *Ökologisch orientierte Betriebswirtschaft*, Stuttgart 1988, S. 9
- 15 E. Seidel, H. Menn, a.a.O., S. 141
- 16 E. Seidel, H. Menn, a.a.O., S. 139
- 17 G. Winter: *Das umweltbewußte Unternehmen*, München 1987, S. 70 ff
- 18 V. Stahlmann: *Umweltorientierte Materialwirtschaft*, Wiesbaden 1988, S. 25
- 19 V. Stahlmann, a.a.O., S. 25
- 20 vgl. hierzu: V. Stahlmann, a.a.O., S. 34; E. Seidel, H. Menn, a.a.O., S. 129; G. Winter, a.a.O., S. 150 ff.
- 21 E. Seidel, H. Menn: a.a.O., S. 135, S. 138
- 22 U. Steger: *Umweltmanagement*, Frankfurt, Wiesbaden 1988, S. 205
- 23 E. Seidel, H. Menn, a.a.O., S. 114 f.
- 24 E. Seidel, H. Menn, a.a.O., S. 59 bis 63
- 25 E. Seidel, H. Menn, a.a.O., S. 115
- 26 H.W. Bongard, G. Litzenberg, D. Schneider: *Lebenslanges Lernen als Schlüssel für die Zukunft*, in: *Lernfeld Betrieb 6/1987*, S. 14
- 27 G. Michelsen, H. Siebert, a.a.O., S. 75 und 81 ff.
- 28 G. Michelsen, H. Siebert, a.a.O., S. 99, und A. Avenarius: *Das Umweltplanspiel*, in: *Lernfeld Betrieb 11/1988*, S. 23 f.
- 29 *Projektgruppe ökologische Wirtschaft (Hg.), Produktlinienanalyse: Bedürfnisse, Produkte und ihre Folgen*. Köln 1987
- 30 G. Michelsen, H. Siebert, a.a.O., S. 124 f.
- 31 U. Steger, a.a.O., S. 180

-
- 32 Fa. ABB (Hg.): IFAS-Integrierte Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen durch Leittexte in der Berufsausbildung, Mannheim o.J., S. 24
 - 33 Fa. ABB, a.a.O., S. 23
 - 34 W. Butsch, Fa. ABB, Neue Ausbildungsmethoden in der gewerblich-technischen Berufsausbildung zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Kurzinformationen über Modellversuche und Ausbildungsformen der Wirtschaft; hektographiertes Thesenpapier, Pforzheim 1988
 - 35 W. Kramer: Umwelt im Unterricht, in: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft 141, Köln 1988, S. 39 f.
 - 36 U. Steger, a.a.O., S. 343 ff.
 - 37 BiBB: Umweltschutz in der beruflichen Bildung, Empfehlungen des Hauptausschusses des BiBB, Berlin 1988, S. 2
 - 38 W. Kramer, a.a.O., S. 28 f.
 - 39 U. Steger, a.a.O., S. 237

Reinhard Sellnow

Die Förderung ökologischer Verantwortung im Konzept der „Ökologischen Denk-Werkstatt“

Vorbemerkung

Die „Ökologische Denk-Werkstatt“ ist ein Seminarmodell, das vom Verfasser 1984/85 parallel zu Volkshochschulkursen der angewandten Alltagsökologie entwickelt wurde und den Anspruch hatte, den als unbefriedigend empfundenen „Rezeptcharakter“ dieser Kurse zu ändern. Es sollte ein Weg des praktisch anzuwendenden „ökologischen Denkens“ gefunden werden, der die Teilnehmer in die Lage versetzt, in differenzierter Betrachtung und Würdigung von Zeit, Ort und Umständen ihrer persönlichen Situation die jeweils angemessene, passende und machbare ökologische Lösung selbst zu finden.

Das daraufhin entwickelte Seminarmodell versucht zunächst, eine Bestandsaufnahme und ein Bewußtmachen unseres üblichen, normalen Denkens, mit seinen – meist verdeckten – Voraussetzungen, Strukturen, Methoden, Maßstäben und Wertorientierungen, sowie eine Sensibilisierung für die Auswirkungen dieses Denkens auf Natur und Umwelt zu erreichen. In einem zweiten Teil wird dann als konkrete Alternative ein zu prüfender Vorschlag (Methode der sieben Denkschritte) angeboten, die Natur- und Umweltverträglichkeit einer Entscheidung oder Problemlösung zu beleuchten und in einfacher, alltagstauglicher Form eine verantwortungsbewußte Abwägung und Bewertung zu ermöglichen.

Die theoretischen Überlegungen und praktischen Versuche flossen in einen Erfahrungsbericht ein, der 1987 unter dem Titel „Ökologisch denken lernen – Kursmodell einer ökologischen Denk-Werkstatt“ in der Reihe „Arbeitshilfen in der Erwachsenenbildung“ der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Frankfurt/M. veröffentlicht wurde. Seitdem wurden die darin aufgeführten Ansätze vertieft und für bestimmte Berufsgruppen (Hausfrauen, Lehrer, Mitarbeiter von Stadtverwaltungen, Umweltberater usw.) differenziert. Die Erfahrungen mit diesem Seminartyp sind Gegenstand nachstehender Ausführungen.

1. Ökologieverständnis und Menschenbild

Der Begriff der Ökologie hat in den Naturwissenschaften einen ganz präzisen Inhalt. Der Zoologe Ernst Haeckel bezeichnete damit 1866 die „Lehre vom Naturhaushalt“, d.h. „die Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Außenwelt, wohin wir im weiteren Sinne alle Existenzbedingungen rechnen können“. Der Mensch selbst war in den biologischen Ökologiebegriff als Einfluß- und Bestimmungsfaktor nicht einbezogen.

Nun zeigen der Zustand und die Not der natürlichen Umwelt, daß es nicht viel Sinn macht, den Menschen als Gestaltungs- und Veränderungsfaktor in der Betrachtung von Lebenszusammenhängen in der Natur unberücksichtigt zu lassen. Weiterhin zeigen der Zustand und die Not unserer menschlichen Lebenswelt, daß es sinnvoll sein könnte, ökologische Erkenntnisse auf sie anzuwenden.

Wenn der Mensch aber einbezogen wird, dann übersteigt eine ökologische Betrachtung notwendigerweise die Betrachtung der „äußeren“ Lebensbedingungen, wie Boden, Wasser, Luft, Pflanzen- und Tierwelt. Der Mensch ist nicht nur ein weiteres Lebewesen, das in die Betrachtung einbezogen wird, er ist auch ein ganz besonderes.

In seiner Leiblichkeit/Körperlichkeit ist er Teil der Natur und damit schicksalhaft den Bedingungen des nicht-menschlichen Daseins unterstellt. Alles, was er dem nichtmenschlichen Dasein zumutet oder antut, wirkt zwangsläufig auf ihn als Teil des Naturganzen zurück: entweder förderlich oder schädlich.

Und gleichzeitig ist der Mensch durch seine Geistesbestimmtheit als einziges Lebewesen aber auch nicht-schicksalhaft, sondern seinhaft den Bedingungen der Natur unterstellt, d.h., er kann sich gegenüber sich selbst, gegenüber seiner Umwelt und Mitwelt in Grenzen autonom, also selbstbestimmt und „frei“ verhalten.

Mit der Art und Weise, wie der Mensch diese Geistesbestimmtheit in seinen Fähigkeiten (Denken, Vernunft, Verantwortung, Ethik, Kultur usw.) einsetzt, bestimmt er maßgeblich seine eigene Ökologie, d.h. das Wirkungsgefüge unter den Menschen und zwischen den Menschen und ihren natürlichen Lebensräumen. Die Umweltprobleme, mit denen wir immer stärker konfrontiert sind, können daher durchaus als gebautes Denken, stofflich gewordene Vernunft, manifest gewordene Kultur und materieller Ausdruck unserer derzeitigen Ethik betrachtet werden.

Wenn Haeckel nun für die naturwissenschaftliche Ökologie fordert, alle Existenzbedingungen der Lebewesen in die Betrachtung einzubeziehen, so müssen in analoger Anwendung alle Existenzbedingungen des Menschen in eine ökologisch zu nennende Betrachtung mit einbezogen werden.

Da unser tägliches Handeln, die Organisation unseres Zusammenlebens, unser Umgang mit äußerer und innerer Natur aber wesentlich von unserem derzeitigen Denken, unserer besonderen Art von Vernunft und Verantwortung, der von uns z.Zt. anerkannten und praktizierten Ethik und Kultur bestimmt werden, müssen auch diese Faktoren Gegenstand einer ökologisch zu nennenden Betrachtung sein. Ohne sie wären wesentliche Einflußgrößen unberücksichtigt, und wir könnten weder die Umweltprobleme der Vergangenheit und Gegenwart verstehen, noch wirksame Lösungsansätze für die Zukunft entwickeln.

Hierin, im Erkennen, daß unser praktiziertes Denken nicht das einzig mögliche Denken ist, daß eine verdrängte Ethik eben auch eine – und meist eine schlechte – ist, liegt die Chance eines neuen, bewußten Seins (Bewußtsein) und damit der Umkehr aus der Sackgasse der Umweltprobleme.

Eine Lösungssuche allein im materiellen und technischen Bereich führt im besten Falle zu eingesparten Kilowattstunden, etwas länger reichenden Rohstoffvorräten oder etwas langsamerer Vergiftung unserer Umwelt, kurz: nur zu einer Verlängerung der Sackgasse.

2. Ziele einer „Ökologischen Denk-Werkstatt“

Wenn man akzeptiert, daß der Gedanke Vorläufer des Handelns ist, so wäre als erstes das Denken anzuschauen, das uns in diese Umweltkatastrophen und Fortschrittssackgassen hineingeführt hat. Erst in der bewußten Wahrnehmung und Kenntnis der meist verdeckten Strukturen, Methoden, Werte und Orientierungen unseres ganz normalen und selbstverständlichen Denkens kann nach Alternativen Ausschau gehalten werden, die uns aus der Sackgasse herausführen und sie nicht nur um ein paar Jahre verlängern.

Da der Mensch aber nach der Regel der Adäquatio¹ nur das erkennen kann, was in ihm selbst entwickelt ist, muß am Anfang eine Wahrnehmungsschulung stehen. Das Beispiel, daß nur ein Blinder einen Beweis für die Existenz des Lichtes verlangen kann, läßt sich auf viele andere Erkenntnisbereiche übertragen.

Das erste Ziel einer Ökologischen Denk-Werkstatt ist also, Denk-Erfahrungen zu vermitteln und bewußt zu machen, verlorene Fähigkeiten und Wahrnehmungen zu schulen und Sensibilität für die Umweltwirkungen unseres alltäglichen Denkens und Handelns zu entwickeln.

Das zweite Ziel ist mehr inhaltlicher Art und will besondere Teilaspekte beleuchten. In einer Art Bestandsaufnahme sollen anhand von einfachen und alltäglichen Beispielen (oft aus der Tagespresse)² inhaltliche Positionen, Entscheidungen und Wertungen unter besonderen Gesichtspunkten (u.a. „Ökologische Verantwortung“) offengelegt werden. Die Aspekte können heißen: Weltanschauungen erkennen, Wirklichkeit erfassen, Sinn suchen, Sachzwänge prüfen, Risiko abwägen, Wirkungen in Hinblick auf Zeit, Sprache, Geschichte, Gesellschaft usw. wahrnehmen.

Das dritte Ziel ist der Versuch, anhand von Alltagsbeispielen Alternativen zu entwickeln, Bausteine eines Denk-Ansatzes, dem eine andere – offengelegte – Orientierung und Wertung zugrundeliegt, und diese beispielhaft zu durchdenken und zu erproben.

Das vierte Ziel ist eher methodisch zu sehen und beinhaltet die Vermittlung sehr einfacher Übungen für die Arbeit an den ersten drei Zielen (z.B. eine bestimmte Art des Zeitunglesens, Fernsehens, Umgangs mit Werbung usw.).

Eine Ökologische Denk-Werkstatt als experimentelles Lernfeld muß frei sein von Sachzwängen, Ergebnisorientierung und sofortigen Machbarkeitsanforderungen; sie ist eine Spielwiese, ein Versuchsfeld, ein Freiraum zum folgenlosen Üben, zum Probehandeln.

3. Förderung ökologischer Verantwortung

Im Rahmen einer Ökologischen Denk-Werkstatt wird auf dreifache Weise versucht, ökologische Verantwortung zu thematisieren: durch Information in einführnden Vorträgen, durch Selbsterleben in kleinen Übungen, die der Sensibilisierung für eigene Denkstrukturen und Verhaltensweisen dienen, und durch bewußte (Verantwortungs-)Entscheidungen im Rahmen der „Methode der sieben Denk-Schritte“.

a) *Information*

Die Einführung in die Thematik des Seminars „Ökologische Denk-Werkstatt“ erfolgt in Vortragsform. Hier wird das zugrundeliegende Ökologieverständnis und Menschenbild offengelegt, das dem ganzen Ansatz zugrundeliegt, und die große Bedeutung der menschlichen Fähigkeit hervorgehoben, Verantwortung und Ethik entwickeln zu können und zu müssen (s.o.). Neben philosophischen Ausführungen erfolgt dies auch durch geschichtliche Rückblicke, wie der Mensch zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich mit dieser Grundbedingung menschlichen Seins umgegangen ist (Paradigmenwechsel, Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften, Mangel an deontischem Wissen usw.)³. Als Illustrationen dieses scheinbar abstrakten und theoretischen Problems dienen beispielsweise der Umgang mit Wasser im Arabischen Mittelalter im Vergleich zu heute oder die unterschiedliche geistige Grundhaltung beim Bau der beiden Tempel Parthenon und Erechtheion auf der Akropolis:

Ein Gespür für die Bedeutung des knappen und kostbaren Gutes Wasser in den Wüstenländern wurde dadurch zu erreichen versucht, indem es in den Kulturstätten (zum Beispiel Moschee von Isfahan/Persien und Wasserspiele in der Alhambra/Granada) in scheinbar verschwenderischer Weise und in vielfältigen Formen der Kunst präsentiert wurde. Sorgsamer, verantwortlicher Umgang aus Verehrung und Ehrfurcht vor dem Wasser war das Ziel, nicht Vorschriften, Kontrolle und Strafen wie bei uns heutzutage.

Der Parthenon-Tempel galt und gilt als das Schönheitsideal für vom Menschen gebaute Umwelt. Als Kriterien gelten dabei die geometrische Vollkommenheit, die symmetrische, geschlossene, perfekte Form, die als vom Menschen selbst gesetztes Ziel ohne Kompromisse angestrebt und erreicht wurde. Die Größe des Tempels dominiert seine Umgebung, strahlt Macht und Herrschaft aus.

Ganz anders der Erechtheion-Tempel. Seine unregelmäßige Form wird durch Rücksichten auf den Ortsbezug bestimmt; als da sind: die Aufnahme einer Salzquelle am Bauplatz, der Einbezug eines Gotteszeichens am Felsboden („Dreizack des Poseidon“), Halt vor dem Königsgrab des Krekops (transzendierender Bezug), Halt vor Ruine des Tempels der Athene (Bezug zur Geschichte) und Halt vor dem Ölbaum, der als heilig angesehen wurde (Tabuzone, Heimatrecht des Baumes). Der „Geist des Ortes“ (genius loci) formt hier das Bauwerk

und wird gleichzeitig durch das Bauwerk konkretisiert. Im Ergebnis ist der Bau – geometrisch/symmetrisch gesehen – bewußt unvollendet aus Rücksicht vor dem Baum, der Geschichte und der Religion. Mit ihnen ist das Gesamtwerk jedoch durchaus „vollständig“. Die Beschränkung und Begrenzung ist dann kein Verzicht oder Verlust mehr, sondern selbstverständliche Folge einer gelebten geistig-kulturellen Haltung sowie der Akzeptanz von Tabus.

Beides, Ehrfurcht und Rücksichtnahme, sind wesentliche Pfeiler, auf denen sich (ökologische) Verantwortung gründet.

b) Sensibilisierung für das derzeit übliche Denken

Die Ökologische Denk-Werkstatt besteht im wesentlichen aus Übungen, die – in kleinen Gruppen ausgeführt – auf umweltrelevante Aspekte unseres derzeit üblichen Denkens aufmerksam und die Inhalte durch das Selbertun auch erlebbar und nachvollziehbar machen. Dies gilt auch für den Aspekt der ökologischen Verantwortung, für den durch verschiedene Übungen ein Bewußtsein, also ein bewußtes Sein und Verhalten, geschaffen werden soll. Nachstehend wird an Beispielen aufgezeigt, in welchen Übungsbereichen und auf welche Weise „ökologische Verantwortung“ thematisiert wird.

– Wahrnehmung von Wirklichkeit üben

Dieser Übungsbereich geht dem Problem nach, daß wir tendenziell dazu neigen, nur Ausschnitte oder nur bestimmte Ebenen der Wirklichkeit wahrzunehmen, diese dann jedoch für die Gesamtheit zu halten. Ist z.B. die Ebene der Ethik und Verantwortung in unserer Wahrnehmung nicht enthalten, scheint es sie auch nicht zu geben. Zur Veranschaulichung dient folgende Aufgabe:

„Obwohl in der Wirklichkeit fast immer mehrfach vernetzte Beziehungen herrschen, ‚erleichtern‘ wir uns das Denken und Handeln im Alltag, indem wir den am wichtigsten erscheinenden Zusammenhang zum einzigen erklären oder zumindest so handeln. Die außer acht gelassenen verschwinden jedoch nur in unserer Vorstellung, – in der Wirklichkeit wirken sie natürlich weiter ...

So ist das Geld z.B. für uns i.d.R. nur ein Mittel zum Kauf von Gütern und Dienstleistungen und damit zur Befriedigung unserer Bedürfnisse und Wünsche. Gleichzeitig ist es jedoch auch eine Art Stimmzettel, mit dem wir beim Kauf der Ware ausdrücklich unsere Zustimmung für die ihr zugrundeliegende Ethik und Verantwortung, das Qualitätsniveau und die Produktionsweise erteilen. Was nachgefragt wird, wird auch wieder nachgeliefert, denn es wird so gewollt und anerkannt. Suchen Sie einmal nur nach den Wirklichkeitsaspekten ‚Ethik und Verantwortung‘, ‚Qualität‘ und ‚Produktionsweise‘ beim angenommenen Kauf

- der billigsten Eier
- des teureren Bio-Gemüses
- der Teakholz-Möbelgarnitur

- von Strom für immer mehr Elektrogeräte
- des Skiurlaubs in den Alpen.“

– Erkundungen zum Verhältnis Mensch – Natur

Dieser Übungsbereich soll die Wahrnehmung dafür schulen, wie der Mensch die Freiheit nutzt, sein Verhältnis zur Natur zu gestalten. Zwei Beispiele seien hier genannt, die in besonderem Maße Betroffenheit bei den TN erzeugen.

Das erste ist eine Interviewaufgabe, bei der zwei oder drei TN die übrigen der Gruppe einzeln fragen, ob und wann diese jeweils heute schon mit Natur umgegangen sind, ob und wann diese heute schon in irgendeiner Form Naturschutz oder -pflege betrieben haben.

Die Erfahrung ist die, daß die TN überwiegend und manchmal sogar ausschließlich Antworten geben, die ein Naturverständnis außerhalb des Menschen offenbaren (Blumen gegossen, Hund ausgeführt usw.). Nur sehr wenige äußern bewußt, daß sie selbst ein Stück Natur sind, dem sie als erstes beim Aufwachen begegnen und das sie mit dem Zähneputzen und einem freundlichen Morgengruß für die Mitmenschen schon pflegen. Während die ökologische Verantwortung für bedrohte Tierarten eingeklagt wird, fehlt diese häufig für das Lebewesen Mensch und seine Beeinträchtigung durch Nikotin, Alkohol, Streß, fehlenden Schlaf, falsche Ernährung, Bewegungsarmut, ungenügende soziale Beziehungen, geistige Nahrung usw. Das denkende „Ich im Kopf“ hat häufig wenig Bewußtsein von dem physischen und seelischen „Ich“ und seinen „natürlichen“ Bedürfnissen. Ökologische Verantwortung zeigen, setzt jedoch Bewußtsein (bewußtes Sein) voraus. Die Betroffenheit ist deshalb so groß, weil die Übung in der Regel dann kommt, wenn lange und ausführlich vorher über das Verhältnis von „innerer“ zu „äußerer“ Natur diskutiert wurde und rational einhellig vertreten wurde, daß Naturschutz nicht nur Umwelt-Schutz sein dürfe.

Die zweite Aufgabe besteht im Betrachten und Erkunden der Bilderserie „alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder“ des Malers Jörg Müller⁴ unter dem Gesichtspunkt, wie der Mensch mit dem Lebensraum von Katzen umgeht.

Auf jedem der sieben Landschaftsbilder (1953–1972) sind u.a. Katzen zu sehen, die letzte tot am Rand einer autobahnähnlichen Ausfallstraße. Auch hier wiederum Betroffenheit über die entdeckte „Nebenwirkung“ des vom Menschen gestalteten Verhältnisses zur Natur, an dem viele in erlaubter Verfolgung ihrer Eigeninteressen mitgewirkt haben und vermutlich niemand absichtlich den Katzen ihren artgemäßen Lebensraum zerstören wollte. Wer, welcher Mensch, welche Struktur, welches Denken ist für das Ergebnis der Entwicklung einer Landschaft verantwortlich zu machen?

– Erkennen von Wert- und Sinnelementen

Ökologische Verantwortung zeigen ist ohne Sinnggebung und Wertung nicht möglich. Unter der Menge explodierenden Faktenwissen, erklärenden und

methodischen Wissens ist jedoch die Pflege deontischen Wissens, also des Orientierungs- oder Was-soll-sein-Wissens (Ziele, Werte, Ethik) verkümmert. Eine eigenständige Wert-Diskussion wird nur selten und dann punktuell geführt (Abtreibung, Tierversuche, Genmanipulation), in der Regel versteckt sich die Werthaltung und damit der Maßstab für Verantwortung hinter Sachzwängen, die Fragen nach dem Warum und Wofür nicht mehr erlauben.

Die erste Übung zur Sensibilisierung für Wert- und Sinnelemente besteht darin, den TN Alltagstexte (aus Zeitungen) vorzulegen und sie zu bitten, durch Unterstreichungen die Wertsetzungen kenntlich zu machen und danach die nackte Sachinformation zusammenzufassen. Es kann hilfreich sein, sich eine Liste wertbelastender Wörter anzulegen, in der sowohl positive (gerecht, frei, tolerant, vernünftig, direkt, offen, stabil usw.) wie negative (chaotisch, wechselhaft, undurchsichtig, oberflächlich usw.) Reizwörter gesammelt werden. Es kann auch noch unterschieden werden zwischen schwach und unterschwellig wertenden und stark oder gezielt wertenden Wörtern, die auch als solche erkennbar sind. In einem zweiten Schritt sind diesen wertgeladenen Wörtern und Aussagen dann die zugrundeliegenden Grundüberzeugungen, Weltanschauungen und Menschenbilder zuzuordnen, die der eigentliche Maßstab für die verdeckte Verantwortung sind.

– Ökologie und Sprache

Sprache ist nicht neutral; mit ihr werden Werte und Wertungen als Grundlage von Verantwortung transportiert, wie mit der Übung zur Sammlung „wertbelastender Wörter“ (s.o.) schon aufgezeigt wurde.

Dieser Aspekt läßt sich noch vertiefen, indem man die TN in einer Übung bittet, nach weiteren versteckten Wertungen und Vor-Urteilen in unserer Alltagssprache zu suchen, die sich auf unsere Haltung und Verantwortung gegenüber Natur und Umwelt auswirken (Beispiele: Vorsilben wie „roh“ und „edel“ oder „un“ wie in Unkraut und „ab“ wie in Abfall).

Man sollte sich die Zeit nehmen, über die – auch Verantwortung – prägende Wirkung von Worten nachzudenken. Im Wort „Umwelt“ ist schon enthalten, daß es die Welt um mich herum ist; das Getrenntsein oder Anderssein ist darin schon verankert und festgeschrieben. Wir stehen der Natur damit gegenüber und können uns nicht als Teil von ihr begreifen (vgl. auch Interview zum Natur-Verhältnis, s.o.).

Man kann in ähnlicher Weise den Begriff „Fortschritt“ analysieren oder die bewußten Versuche zu neuen Wortschöpfungen, die gegenüber den alten harmloser und freundlicher, aber auch verharmlosender und tendenziell verantwortungsloser sind. Beispiele, die zu ergänzen wären, sind:

Atomkraftwerk	Nuklearkraftwerk
Verseuchung (des Bodens)	Kontamination
Giftmüll	Sondermüll
Beseitigung von Müll	Entsorgung von Müll
Insektenvernichtungsmittel	Pflanzenschutzmittel

Aufrüstung
Angriff
Waldsterben
usw.

Nachrüstung
Vorwärtsverteidigung
neuartige Waldkrankheiten
usw.

– Anwendung von Umweltethik

Es ist nicht die Aufgabe der Ökologischen Denk-Werkstatt, eine bestimmte philosophische, ethische oder gar religiöse Sicht zu verbreiten, wohl aber die Bedeutung klarer, bewußter, ethischer Werthaltungen überhaupt als Grundlage von praktizierter (ökologischer) Verantwortung.

Ferner wird herausgearbeitet, daß die praktische Umsetzung von Umweltethik, also anerkannten Werten und Zielen im Verhältnis Mensch – Natur, z.Zt. eine weitgehend persönliche und private Entscheidung ist, die z.B. in beruflichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen kaum eine Rolle spielt, zumindest nicht in offen diskutierter Form.

Um den Blick für die damit verbundenen Fragestellungen zu schärfen, können folgende Aufgaben gestellt werden:

Lassen Sie sich in Ihrer Kleingruppe gedanklich auf die Wiedergeburtsvorstellung ein, nach der Sie nicht nur einmal und dann nie wieder, sondern wiederholt auf diese Welt kommen und in ihr leben müssen. In welcher Weise würde sich ein konsequenter Glaube an diese Vorstellung auf Ihr tägliches Handeln auswirken? Nennen Sie Beispiele, was Sie anders machen würden. Variante: Wenn es Ihnen schwerfällt, sich in diese Vorstellung hineinzusetzen, nehmen Sie einfach mal an, daß Sie zwar nicht direkt selbst, aber in Gestalt Ihrer Kinder und Kindeskinde von, in und mit dieser Welt leben müßten. In der Genesis (1. Moses 1,28) steht der Schöpfungsauftrag „Macht Euch die Erde untertan“. Formulieren Sie mindestens zwei Interpretationsmöglichkeiten dieses Satzes und ordnen sie diesen jeweils entsprechende Handlungsanweisungen für selbstgewählte Alltagsprobleme zu.

– Umgang mit Freiheit und Notwendigkeit

Freiheit hat einen hohen Stellenwert in unserer Gesellschaft und wird üblicherweise verstanden als ungebunden, ohne Vorschriften und Einengungen, ohne Bindungen und Auflagen. „Frei“ ist jemand, der tun und lassen kann, was er will, der nach Lust und Laune handelt. Wirkliche oder behauptete „Notwendigkeiten“ schränken die Freiheit ein, machen also unfrei. Alles, was nicht ausdrücklich verboten ist, gilt als erlaubt.

Die Umweltsituation um uns herum zeigt nun, daß dieser Sichtweise offenbar ein fundamentaler Irrtum zugrundeliegt. Wir erkennen nämlich, daß die Freiheit des Menschen und damit sein Handeln-Können eine wesentliche Voraussetzung hat, die noch grundsätzlicher als die Freiheit ist: die menschliche und außermenschliche Natur. Offensichtlich handelt es sich hier um Lebensvoraussetzungen, die uns nicht oder nur in bestimmten Grenzen zur Verfügung stehen (Boden, Wasser, Luft, Pflanzen- und Tierwelt, Mensch), deren

intaktes Vorhandensein menschliche Freiheit jedoch erst ermöglicht. Die Einsicht in diesen Grundtatbestand ist rational, selbst wenn man „nur“ das Weiterleben der Menschheit zum Ziel hat. Es ist schlicht klug und vernünftig, Freiheit immer mit ihren Grenzen zugleich zu denken, um nicht den Ast abzusägen, auf dem man sitzt. Die daraus abgeleitete Ethik kann als „Klugheitsethik“ bezeichnet werden, die ein Mindestmaß an (ökologischer) Verantwortung vorgibt.

Als Übungsaufgabe könnte man anhand von Zeitungsmeldungen (z.B. über den Rückgang von Augenverletzungen durch Gurtpflicht einerseits und über die Zunahme des Ozonlochs andererseits) das Spannungsfeld von „Freiheit“ und „Notwendigkeit“ diskutieren und die Ergebnisse stichwortartig festhalten.

– Umgang mit Risiko und Unsicherheit

Es gibt im Leben keine Sicherheit. Risiko und Unsicherheit sind zu allen Zeiten Lebensbestandteil des Menschen gewesen. Doch im Unterschied zu anderen Lebewesen erlaubt uns unser Verstand, bewußt mit dieser Lebensstatte umzugehen.

Wir tun dies auf unterschiedliche und oft sogar sehr widersprüchliche Weise. Es gibt Lebensbereiche, da streben wir nach einem Höchstmaß an Sicherheit – davon leben z.B. der TÜV, unsere Versicherungsgesellschaften und nicht zuletzt auch Stadtverwaltungen –, und andere, da sind wir ausgesprochen sorglos. Welche Maßstäbe haben wir, um verantwortungsvoll mit Risiko und Unsicherheit umzugehen?

Als Übungsaufgabe könnte man anhand von Zeitungsberichten (z.B. über die Auswirkungen von Insektenbekämpfungsmitteln oder über die Forderung nach einem Beschäftigungsverbot für schwangere Frauen in der Mikrochip-Herstellung) über den verantwortungsvollen Umgang mit „Risiko“ und „Unsicherheit“ diskutieren. Die TN sollten dabei versuchen, sich eine Meinung zu bilden über Fragen wie Eintrittswahrscheinlichkeit, mögliche Folgen (Art, Umfang, Dauer) und Akzeptanz, und die Überlegungen stichwortartig festhalten.

Dieser Übungsbereich knüpft an das Phänomen der Denk-Muster an, mit denen Denkwege gekennzeichnet wurden, die man immer wieder geht, ohne nach rechts oder links zu schauen und das weitere Wegenetz wahrzunehmen.

Übungen zum Erkennen von Denk-Strukturen gehen noch einen Schritt weiter. Die Ideen, Vorschläge, Lösungen und Handlungen, denen wir im Alltag begegnen, sind durch verschiedene Arten von Wahrnehmung und Erkenntnisgewinnung zustande gekommen. Nur durch deren Kenntnis wird ein Ergebnis verständlich und nachvollziehbar. Gleichzeitig bedingen sie aber auch das Ergebnis in dem Sinne, daß eine andere Art von Wahrnehmung auch zu einem anderen Ergebnis führen würde.

Um dieses Phänomen deutlich und erlebbar zu machen, werden nacheinander je ca. 5 Minuten lang zwei Tonbandtexte vorgespielt:

1. Eine im Fernsehen mitgeschnittene Diskussion von Chemieprofessoren zum Thema „Grenzwertfindung bei Schadstoffen“ und

2. die bekannte „Rede des indianischen Häuptling Seattle“.

In der direkten Gegenüberstellung der beiden Denkstrukturen wird auf beeindruckende Weise deutlich, daß die naturwissenschaftliche Argumentationsweise der Chemieprofessoren aus sich heraus keine ethischen Maßstäbe und Verantwortlichkeiten enthält. Grenzwerte sind relativ, sind politischer Konsens zu einem bestimmten Zeitpunkt – wer 51 % der Stimmen erhält, hat „Recht“ und setzt sich durch.

Der Häuptling erkennt etwas Absolutes über sich an, dem er sich unterordnet. Seine Verantwortung leitet sich aus seinem Glauben und seiner Tradition ab. Wenn das Wasser der Flüsse das „Blut der Vorfahren“ und damit „heilig“ ist, stellt sich keine Grenzwerfrage der Schadstoffeinleitung. Etwas Heiliges ist grundsätzlich nicht zu beschmutzen und daher nicht verhandlungsfähig.

Damit verweist diese Übungsaufgabe auf eine wichtige Begrenzung rationaler Diskussionen ökologischer Verantwortung. Da wir in Fragen der Umwelt-Ethik oder gar Religion keinen gesellschaftlichen Konsens haben und auch nicht anstreben, bleibt diese Dimension nur Privatsache, kann für den einzelnen dabei jedoch eine zentrale Bedeutung erlangen.

c) Die „Methode der sieben Denk-Schritte“

Die „Methode der sieben Denk-Schritte“ ist ein Vorschlag und Diskussionsangebot an die TN, die theoretischen Erkenntnisse aus den Vorträgen und Einsichten aus den Sensibilisierungsübungen positiv in eine alltagstaugliche, möglichst unaufwendige Alternative zu wenden. Sie besteht in dem Prüfen des Problems oder der Entscheidung auf Verträglichkeit mit naturwissenschaftlich-ökologischen Prinzipien, z.B. nach Vester⁵, und deren Ergänzung um Fragestellungen, die in der außermenschlichen Natur und Ökologie nicht vorkommen, da sie Denken, Bewußtsein, Ethik und Verantwortung voraussetzen.

1. Entspricht die Handlung ökologisch-biologischen Prinzipien?
2. Wem nützt die Handlung?
3. Wird ein Ziel maximiert oder werden mehrere Ziele optimiert?
4. Ist die Handlung nur kurzfristig vorteilhaft oder auch langfristig vertretbar?
5. Wird rein materiell und in Mengen gedacht oder werden auch Qualitäten berücksichtigt?
6. Liegt die Handlung mehr im technisch-materiellen oder mehr im verhaltensändernden Bereich?
7. Ist die Angemessenheit der Handlung bedacht?

Da die „Ökologische Denk-Werkstatt“ die Fragen von Umwelttechnik und ökologischer Verantwortung zwar thematisiert, aber nicht in Form von „Soll-Vorschriften“ oder „Musterlösungen“ beantwortet, eröffnen diese Denk-Schritte nun die Möglichkeit, eigenes ethisches und Verantwortungs-Empfinden in die Beantwortung der immer fallbezogenen Fragen einfließen zu lassen. Es werden in Form von Zeitungsartikeln Beispiele zur Illustration gezeigt, danach wird jedoch um das Einbringen eigener Probleme, Fälle, Entscheidungssituationen usw. gebeten, um die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten an der Lebens- und Erfahrungswelt der TN deutlich zu machen.

4. Ergebnisse/Erfahrungen

Es ist sehr schwierig, Aussagen über den „Erfolg“ der Arbeitsweise der „Ökologischen Denk-Werkstatt“ in Hinblick auf die Förderung ökologischer Verantwortung zu machen. Zum einen liegt dies daran, daß dieses Seminar i.d.R. eine Einmal-Veranstaltung ist, sich die TN hinterher wieder verlaufen und mangels Rückmeldungen also auch wenig über Langfristwirkungen und praktizierte Verhaltensänderungen bekannt wird. Die Spontanreaktionen während des Seminars bzw. am Ende lassen schon den Schluß zu, daß die gewählten Übungen von Form und Inhalt her geeignet sind, auf die Aspekte der ökologischen Verantwortung aufmerksam zu machen und sie von der Theorie-Ebene auf die Ebene des beruflichen und privaten Alltags zu ziehen. TN-Anmeldungen, die sich auf positive Empfehlungen von früheren TN beziehen, legen ebenfalls die Vermutung nahe, daß die Wirkungen über den Seminartag hinausreichen.

Es ist aber auch eine Erfahrung, daß ein Mindestmaß an Offenheit, Interesse und Sensibilität auf seiten der TN gegeben sein muß, um sich von diesen Fragen berühren und evtl. auch in Frage stellen zu lassen. Ist diese Bereitschaft nicht oder nur in geringem Maße vorhanden, wird die „Verantwortungs-Botschaft“ gar nicht gehört oder als Angriff bzw. Vorwurf aufgefaßt, gegen den man sich wehren muß. Hier ist der Seminarleiter stark gefordert, eine Form und Art und Weise zu entwickeln, die aufmerksam macht, ohne belehrend zu sein, die Hoffnung weckt und nicht Schuld verteilt.

Anmerkungen

- 1 Vgl. E. Schumacher: „Rat für die Ratlosen“, S. 64 ff.
- 2 Beispiele dazu in: R. Sellnow: Ökologisch denken lernen. Kursmodell einer „Ökologischen Denk-Werkstatt“, Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M. 1987.
- 3 Vgl. R. Sellnow: „Befreit die Ökologie aus dem Gefängnis der Naturwissenschaft“, in: Höfer/Schönherr/Sellnow: „Das ökologisch-philosophische Streitgespräch“,

Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M. 1987.

- 4 J. Müller: „Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder, oder die Veränderung der Landschaft“, Verlag Sauerländer, 15. Aufl. Frankfurt/M. 1983.
- 5 Vgl. F. Vester: „Unsere Welt – ein vernetztes System“, Stuttgart 1978, dtv-Taschenbuch, München 1983; ders.: „Ballungsgebiete in der Krise“, Stuttgart 1978, dtv-Taschenbuch, München 1983; ders.: „Neuland des Denkens“, dtv-Taschenbuch, München 1984.

Marianne Weinmann

Kommunikation zwischen Text und Leser – Wer war mein Vater?

„Das Familiengedächtnis funktioniert nicht mehr. Es hat eine Störung in der Leitung: Nazizeit, Krieg, Zusammenbruch. Wie überliefert man Väter, die weder Naziverbrecher noch Widerstandskämpfer waren? Wie bringt man sie einzeln und lebendig durch die Mühle der Pauschalvorstellungen und -urteile? Wie schützt man sie vor der Verzerrung durch Schreckens- oder Wunschbilder?“ (Rehmann 1981, S. 15).

So formuliert Ruth Rehmann stellvertretend für zahlreiche andere Autoren den Schreibanlaß für ihre Vaterbiographie, und unter eben dieser Fragestellung habe ich in den Jahren 1984/85 Literaturkurse an verschiedenen Volkshochschulen durchgeführt, bei denen vorwiegend autobiographische Texte aus den siebziger Jahren Gegenstand des Gespräches und der Interpretation waren. Es handelte sich um Texte von Peter Härtling, Christoph Meckel, Ruth Rehmann, Brigitte Schwaiger, Bernward Vesper u.a. (Titel siehe Literaturangaben), also von Autoren, deren Väter das Dritte Reich als erwachsene und voll verantwortliche Menschen erlebt hatten. Daher enthalten die Texte nicht nur die üblichen privaten Erfahrungen und Konflikte, sondern die Verfasser befragen diese Väter nach ihrer politischen Einstellung und dem daraus resultierenden Handeln während der Hitler-Diktatur.

Mittlerweile liegen diese Kurse ungefähr drei Jahre zurück, und die Brisanz der Fragestellung hat sich seitdem eher gesteigert: Der Historikerstreit, Auseinandersetzungen über die politische Einstellung Martin Heideggers, die Waldheim-Affäre oder neue Publikationen wie „Die zweite Schuld“ von Ralph Giordano¹ zeigen deutlich eine zunehmende Sensibilisierung und Polarisierung im Umgang mit der NS-Vergangenheit und ihren Auswirkungen bis in die Gegenwart.

Gerade an der Reaktion von Lesern auf Texte, die diesen Problembereich betreffen, werden Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen besonders deutlich, die zum einen Textverständnis konstituieren und zum andern Alltagshandlungen bestimmen. Mein didaktisches Ziel für diese Kurse war, durch Textauswahl sowie Zusatz- und Kontrasttexte bei den Lesern die Erkenntnis vorzubereiten, daß Vater-Kind-Beziehungen generell, insbesondere aber bei der Kriegs- und Nachkriegsgeneration, mitgeprägt sind von Gegebenheiten und Ereignissen, die außerhalb des privaten Bereichs im gesellschaftlichen Umfeld, in ideologischen Strömungen und zeitgeschichtlichen Ereignissen liegen.

Aus diesem heuristischen Konzept ergab sich ein Forschungsinteresse hinsichtlich des Rezeptionsverhaltens der Teilnehmer der Kurse, das in folgenden Fragestellungen zum Ausdruck kommt:

1. Wie verstehen erwachsene Leser, die selbst der Generation der jeweiligen Autoren und meist auch derselben sozialen Schicht angehören, Texte, die Vater-Kind-Beziehungen vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus schildern?
2. Welchen Charakter haben Rezeptionsäußerungen, die in einer wenig strukturierten, der Alltagskommunikation ähnlichen Gesprächssituation gemacht werden?
3. Welche Schlußfolgerungen für ein textadäquates und teilnehmerorientiertes Arbeiten mit literarischen Texten in der Erwachsenenbildung sind daraus zu ziehen?

Identifikatorisches Lesen

Die Gesprächssituation in den Literaturkursen hatte den Charakter einer Gruppendiskussion und glich dem alltäglichen informellen Gespräch zwischen Menschen wesentlich gleicher Situation, in dem sich ein Prozeß der Meinungsbildung vollzieht und das daher Einsichten in Struktur und Prozeß der individuellen und kollektiven Stellungnahmen zu sozialen, politischen oder familiären Ereignissen ermöglicht. Dabei wurden tieferliegende Meinungen aktualisiert, spontane Reaktionen provoziert und Einstellungsdispositionen im Prozeß der Diskussion erkennbar. Es verwundert daher nicht, daß die Äußerungen der Teilnehmer zu den einzelnen Texten auf ein vorwiegend identifikatorisches Lesen schließen lassen. Die Lesermeinungen reichten von Zustimmung, Selbstdarstellung in Parallelgeschichten, Übertragungen, Äußerungen zum Rollenverhalten der Protagonisten bis zu eindeutiger Abwehr². Als Beispiel möchte ich im folgenden zwei Arten identifikatorischen Lesens herausgreifen.

1. Abwehr gegenüber dem Text

Auffallend groß ist die Zahl der Äußerungen, die Abwehr und Kritik gegenüber der Autorenintention dieser Texte signalisieren oder Textbedeutung relativieren wollen:

„Ich frage mich, ob diese negative Auseinandersetzung der Nachkriegsgeneration nicht durch einen immer vorhandenen Generationskonflikt verstärkt wird“

(am Kursende, speziell zu den Texten von Bachmann und Plath).

Schärfer äußert sich ein anderer Teilnehmer in Reaktion auf Meckels Text:

„Also ich muß sagen, ich finde das manchmal auch etwas überzogen, daß wir aus unserer Zeit glauben urteilen zu können über die Situation unserer Väter und also, daß man das immer aufarbeiten muß. ... Jeder muß sehen, wie er mit seiner Kraft und seiner Persönlichkeit mit einer solchen Situation (Faschismus) fertig wird. ... Man kann nicht sagen, so hätte er es machen müssen.“

Dies sind nur zwei Beispiele aus einer großen Zahl ähnlicher Äußerungen. Die Zustimmung gegenüber der Aggressivität und kritischen Intention der Autoren fällt schwer, denn hier werden internalisierte Normen und Wertvorstellungen über idealtypische Vater-Kind-Beziehungen in Frage gestellt, und es werden wahrscheinlich auch eigene verdrängte Erfahrungen berührt, z.B. in den geschilderten traumatischen Erlebnissen aus der frühen Kindheit bei Meckel, Härtling und Schwaiger. Dies bestätigt Alexander Mitscherlich, wenn er schreibt: „Wer viel Gelegenheit hatte, mit Menschen über ihre Kindheit zu sprechen, erfährt vom Widerschein der Erlebnisse dieser Zeit. Es wiederholen sich etwa Schilderungen, wie grausam der Vater kleine Vergehen zu strafen pflegte, manche dieser Szenen sind in die Erinnerung als Bilder brutaler Exekutionen eingegangen“ (Mitscherlich 1963, S. 175).

Natürlich werden solche Erfahrungen in der Rezeption von Texten im Rahmen eines Volkshochschulkurses nur an-, aber nicht ausgesprochen, jedoch ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß abwehrende und kritische Äußerungen mit Verdrängungsmechanismen in Beziehung stehen.

Der Konflikt zwischen Autor und Leser, der in solchen Äußerungen sichtbar wird, scheint indes noch andere Ursachen zu haben. Offenbar widerspricht der Text nicht nur einer verinnerlichten Norm und dem konventionellen Rollenverständnis Vater – Kind, sondern es wird auch ein durch den Autor vertretener hoher moralischer Anspruch vom Leser im Hinblick auf das eigene Handeln und Verhalten in den verschiedenen sozialen Situationen als bedrohlich empfunden und deshalb abgewehrt.

Eine andere Äußerung zeigt, wie wenig das Ineinander-Verflochten-Sein von privater und gesellschaftlicher Ebene und der Einfluß übergreifender Strukturen auf sehr private Beziehungen als Deutungsschema für diese Literatur angenommen werden:

„Der psychologische Aspekt der Vater-Kind-Beziehung ist ein Thema, das ich eigentlich erwartet habe, nicht nur das Politische. Ich meine, das Politische ist eine notwendige Erkenntnis, die ich mitnehmen muß.“

Diese Bemerkung kann als repräsentativ angenommen werden für den inneren Konflikt, der für die meisten Teilnehmer während des Kurses im Umgang mit diesen Texten entstand. Sie wurden hineingezwungen in einen weit über das Private hinausgehenden Prozeß von Einstellungsveränderungen, den Mitscherlich so beschreibt: „Der hymnischen Verherrlichung des Vaters – und des Vaterlandes! – folgt in der Breite ein ‚sozialisierter Vaterhaß‘, die ‚Verwerfung des Vaters‘, die Entfremdung und deren seelische Entsprechungen: ‚Angst‘ und ‚Aggressivität‘“ (Mitscherlich 1963, S. 177).

Es leuchtet ein, daß die unvermutete Teilnahme an diesem Prozeß Widerstände hervorruft, obwohl in diesem Fall im Freiraum literarischer Kommunikation, also gewissermaßen zur Probe, etwas durchgespielt werden kann, was sich im realen Alltag ebenfalls konflikthaft ereignet.

Was die Art des posthumen Umgangs der Autoren Meckel, Härtling, Schwaiger und Vesper mit ihren Vätern betrifft, wie ihn die Texte dokumentieren, so

wird hier der von Mitscherlich benannte Prozeß schreibend und handelnd vollzogen. Die Rezipienten machen dazu distanzierende Äußerungen folgenden Inhalts:

„...überhöhte Ansprüche an seinen Vater ... sehr hart, wie er urteilt ... enorm hart ... wird bloß abgeschmettert ... Das Verhältnis der Tochter zum Vater (nicht umgekehrt! d.V.) ist so grausam, daß es für mich gar nicht nachvollziehbar ist ... Ich habe nie Abneigung gegen meinen Vater verspürt ... vieles, was ich gar nicht begreifen kann.“

Ablehnung wird vor allem von den Lesern ausgedrückt, die der Meinung sind, in ihrer persönlichen Biographie keine Parallelerfahrungen zu finden. Selten wird Zustimmung aufgrund persönlicher Erlebnisse in der Beziehung zum eigenen Vater ausgedrückt, so wie in den folgenden Sätzen zum Text von Schwaiger:

„Ich habe da so ein bißchen eine persönliche Erfahrung: Mein Vater war überhaupt nicht so – ja, sehr stark; er war nicht schwach. Aber er hat doch eine Distanz geschaffen zu seinen Kindern, daß man auch so das Gefühl hatte, man konnte seine Liebe nicht anbringen ... Ich hatte schon das Gefühl geliebt zu werden, aber sie (Schwaiger) ... hat sich immer abgelehnt gefühlt.“

Mit den letzten Worten grenzt sich die Sprecherin gegen die Autorin ab und nimmt damit das Eingeständnis einer Parallelerfahrung praktisch wieder zurück. Die Hemmung, den eigenen Vater parallel zu sehen mit dem im Text geschilderten, ist auch in der Widersprüchlichkeit der Äußerung spürbar. Die Tatsache aber, daß die Teilnehmerin während des ganzen Kurses immer wieder sinngemäß ähnliche Bemerkungen machte, offenbarte die persönliche Betroffenheit.

In solchen Gesprächssituationen zeigt sich die fließende Grenze zwischen den Prozessen des Textverstehens und der Introspektion der Rezipienten. Wenn solche affektiven Reaktionen auf bestimmte Textstellen innerhalb des Kurses explizit wahrgenommen und bearbeitet würden, so bedeutete dies, daß eine therapeutische Absicht bewußt intendiert wird. Damit aber fände eine eindeutige Verschiebung der Zielvorgaben statt, die in den hier ausgewerteten Veranstaltungen vermieden wurde. Äußerungen mit deutlicher Affektbetonung wurden angenommen, aber nicht weiter bearbeitet. Andererseits ist die Tatsache, daß in einer sachbezogen arbeitenden Gruppe eine Atmosphäre entsteht, die affektive Äußerungen ermöglicht, ein Zeichen dafür, wie intensiv die Kommunikation auch auf der Beziehungsebene abläuft.

Wenn ein Text Merkmale aufweist, die verfremdend wirken, läßt das identifikatorische Verständnis naturgemäß nach. Die Rezeption versachlicht sich, der Text geht nicht mehr so ‚unter die Haut‘, es werden sogar formal-operative Verstehensprozesse in Gang gesetzt. Dies zeigt eine Äußerung zum Schlußkapitel von B. Vespers Buch: „Die Reise“:

„Es ist ja so, wenn es losgelöst, theoretisch, ohne Anekdoten beschrieben ist, dann fehlt die Identifikationsmöglichkeit von uns mit dem Vater, und von daher empfinden wir das auch nicht so unmittelbar als Schlag ins

Gesicht, wie wir es bei dem Meckel empfanden. (Es wird allgemeine Zustimmung laut.) – Ich nehme die Sprache schon gar nicht so ernst wie bei Meckel. – Dort ist es auch mehr Literatur, hier ... eine politische Abhandlung.“

2. *Selbstdarstellung der Leser in Parallelgeschichten als Ergebnis identifikatorischen Lesens*

Am deutlichsten treten identifikatorische Leseweisen dann hervor, wenn Teilnehmer angeregt werden, sich in Parallelgeschichten selbst darzustellen. Von Ereignissen aus der persönlichen Biographie wurde in den Kursen, die ja nicht als typische Unterrichtssituation aufgefaßt wurden, häufiger erzählt. Zwei Beispiele sollen deren Charakter verdeutlichen:

„Ich sehe da Teile von meinem Vater. Wie er (Meckel) da schreibt, ... wie sein Vater aus der Gefangenschaft kam, das ist genauso, wie das bei meinem Vater auch war. Mein Vater war im KZ, den haben'se ins KZ gesteckt. Er kam nach Hause. Das erste, was er tat, er hat mich auf seinen Schoß gesetzt, hat meine Finger angeguckt, hat geguckt, ob meine Fingernägel sauber sind. Das schreibt der hier auch: ... ob die Kinder sauber waren, ob die Fingernägel sauber waren. – Das ist doch Wahnwitz!“

Parallelgeschichte zu dem von Meckel geschilderten siebentägigen Strafgericht (Meckel 1980, S. 55–57):

„Aber das war sicherlich kein Einzelfall. Ich habe solche Methoden in der Schulzeit erlebt. Wir hatten einen Lehrer, der hat es genauso gemacht. Der hatte einen Kalender, da durfte man sich eintragen, wann man diese Schläge haben wollte. Die Jungen, die bekamen noch hintendrauf. Da gab's einen, der hat mal alles zusammenkommen lassen, und den hat der schier zu Tod geprügelt an dem Tag, weil er ihm alles draufgegeben hat, was sich innerhalb von ein paar Wochen angesammelt hatte, und zwar wegen Lappalien. Ich weiß es noch bis heute: Wenn man ‚nicht‘ ohne ‚t‘, ‚gibt‘ mit ‚ie‘ und ‚bald‘ mit ‚t‘ geschrieben hat. Und dann hat es sich bei denen natürlich summiert, die rechtschreibschwach waren. Das war 1959! – Insofern find ich das überhaupt, also mir ist das nicht fremd, so 'ne Maßnahme.“

Parallelgeschichte zum Text von Brigitte Schwaiger (1980):

„Ich hab's ja schon ein paar Mal erwähnt, ich hatte einen so ähnlichen Vater; er war nicht böse, aber oft sehr unverständlich streng, und ich weiß ganz genau, es war bei ihm die Idee dessen, was er erreichen wollte, dahinter ... Er wollte, glaube ich, eine selbstbewußte Person erziehen, die in ihrem Leben gut zurechtkommt und sich vielleicht auch durchsetzt. – Das hat er aber nicht erreicht, das ist der Witz ... Er hat mich in vielem unfähig gemacht, mich durchzusetzen. Ich bin nicht in der Lage, mich irgendwo durchzuboxen, auf gar keinen Fall. – So war er.“

Diese Teilnehmerbeiträge waren nicht durch eine entsprechende Strukturierung des Unterrichtsablaufs, durch gezielte Impulse oder Interventionen „hergeloockt“ worden, sondern wurden spontan mitgeteilt. Sie unterscheiden sich

von den meisten Äußerungen identifikatorischen Lesens nicht nur in ihrer sprachlichen und inhaltlichen Form – es wird eine zusammenhängende Geschichte erzählt, in der reale Tatsachen, ein kleiner Ausschnitt aus der eigenen Lebenswirklichkeit, berichtet werden anstelle von Urteilen, Meinungen, empathischen oder affektiven Äußerungen –, sondern auch in ihrem Bezug zu den Texten: Die Rezipienten drücken darin eindeutig die literarisch-ästhetische Erfahrung aus, daß die gelesenen Texte an ganz bestimmten Stellen mit ihrer persönlichen Lebensgeschichte Berührungspunkte aufweisen: „Ich sehe da Teile von meinem Vater. Wie er da schreibt, ... das ist genauso, wie das bei meinem Vater war.“ Und dann folgt die eigene Geschichte, die aber nicht nur in den geschilderten Fakten Parallelen aufweist, sondern auch in der emotionalen Erfahrung von Rezipient und Autor als Kind und in der nachträglichen Beurteilung der geschilderten Situation durch den Erwachsenen. „Das ist doch Wahnsinn! – Das war die Enttäuschung! – Das war so lächerlich!“ bemerkt eine Rezipientin zu den erinnerten Episoden. Meckel schreibt: „Er (Vater) war nicht länger Zauberer oder Freund. ... Seine Liebe zu mir wurde wertlos für mich. Zum ersten Mal empfand ich Mitleid mit ihm“ (a.a.O., S. 111).

Dieses Mitleid, das eine Veränderung der kindlichen Gefühle bedeutet, wird in einer anderen Parallelgeschichte angedeutet mit den Worten: „Ich habe nie mehr so ganz das Verhältnis zu ihm bekommen wie früher.“ – Nicht nur reflexiv, sondern ganz unmittelbar wird die Textsemantik erfaßt und nachvollzogen, wobei neben bestätigenden auch oppositionelle Erfahrungen formuliert werden.

Parallelgeschichten zeigen also, daß und wo die persönlichen Erfahrungen des Lesers im Text einen Widerhall finden und objektiviert werden, und sie weisen gleichzeitig auf ein recht genaues Verständnis bestimmter Bedeutungsaspekte hin (vgl. Willenberg 1978, S. 122). Diese Objektivierung dürfte psychologisch gesehen eine Entlastungsfunktion für den Leser bedeuten, der nun mit seiner subjektiven Erfahrung nicht mehr allein ist, sondern eine Solidargemeinschaft mit dem Autor erfährt. So dokumentiert sich in der Parallelgeschichte auch die von R. Baumgart als typisch angesehene Wirkung solcher autobiographischen Texte als Selbsterfahrungstexte. Es entsteht „Berührung“, „Markierung von Anwesenheit“³. Anwesend sind der Autor, der Leser, die Protagonisten, die Gruppe. Für sie alle wird eigenes Erleben gegenwärtig und aussprechbar. Im Vorgang der Textproduktion vollzieht sich nicht nur die Rezeption, sondern es wird möglicherweise ein Stück „Trauerarbeit“ geleistet, Stummheit und Isolation durchbrochen, Selbstdarstellung ermöglicht. „Der Text, das bin ich.“ Diese Definition Baumgarts trifft auf die Parallelgeschichten ebenso unmittelbar zu wie auf autobiographische Literatur.

Ähnliche Erfahrungen mit der Textrezeption sind bei Eggert u.a. von Schülern beschrieben⁴. Die Autoren bemerken dazu: „Diese Situation (die Entstehung authentischer Texte durch die Rezipienten, d.V.) ist verführerisch. Sie lädt dazu ein, sich direkt mit den Manifestationen des Alltagsbewußtseins zu beschäftigen und sie zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Der literarische

Text hätte dann wie ein projektiver Test fungiert, der dem Probanden eine Vorformulierung seiner Probleme erlaubt, die nun in der Psychotherapie direkt als die seinen angegangen werden müssen“ (Eggert u.a. 1974, S. 285). Einen solchen quasi-therapeutischen Umgang mit Literatur lehnen diese Autoren ab. Er würde auch in meinem Fall den Rahmen einer als Literaturkurs ausgewiesenen Veranstaltung gesprengt und meine Kompetenz überstiegen haben. Doch beweisen die zahlreichen Teilnehmerbeiträge entsprechenden Inhalts, daß die sensible Wahrnehmung der eigenen Lebens- und Familiengeschichte durch den Umgang mit dieser Literatur wesentlich geschärft wurde. Der Zuwachs an sozialpsychologischer Kompetenz oder allgemeiner Lebenserfahrung ist sicher nicht gering zu bewerten, aber er kann nur Teil eines möglichst umfassenden Verständnisses komplexer Texte sein. Zumindest muß bei einer Zusammenstellung von Texten zur literarischen Aufarbeitung dieses ganz spezifischen Generationenkonflikts im Deutschland der sechziger, siebziger und achtziger Jahre das eigentliche Anliegen der Autoren erfahrbar werden. Aber auch andere Texte, in denen die Biographie des Autors kaum mehr zu greifen ist, die sehr poetisch oder fiktiv sind, müssen vor einer nur subjektiven Rezeption bewahrt bleiben, die den Leser letztlich um eine wirkliche Erweiterung seiner literarischen Kompetenz bringt⁵. In aller Kürze möchte ich einige Gesichtspunkte erwähnen, die zu Erreichung dieses Ziels hilfreich werden können.

Didaktische Ziele von Literaturkursen in der Erwachsenenbildung

Der Literaturdidaktiker in der Erwachsenenbildung kommt häufig aus dem allgemeinbildenden Schulwesen und hat während seines Studiums ein literaturwissenschaftliches Rüstzeug mitbekommen, das ihn anhält, Texte adäquat, also formal-ästhetisch, textimmanent, biographisch, literatursoziologisch, strukturalistisch, historisch-kritisch oder wie auch immer zu interpretieren. Er wird immer wieder irritiert feststellen, wie stark die Teilnehmer den Schwerpunkt der Deutung zum lesenden Subjekt hin verlagern. Was tun? Soll man mit geeigneten Methoden gegensteuern oder die subjektiven Interpretationsweisen gar unterstützen?

In der literaturdidaktischen Diskussion der letzten Jahre zeigte sich bei einigen Fachwissenschaftlern eine deutliche Hinwendung zum Leser, der in seiner „natürlichen“ Ingebrauchnahme von Literatur bestätigt und unterstützt werden soll (H. Hillmann, J. Kreft). Es kommen hier Erfahrungen und Zielvorstellungen aus dem Bereich der humanistischen Psychologie und Psychotherapie sowie der Rollentheorien ins Spiel. In einem Fall werden Träume, im anderen literarische Texte zum Medium, über das die Leser/Klienten Einsichten gewinnen in eigene Lebenszusammenhänge, Traumata, Wünsche, und über das sie „alternative Lebenspraxis“ oder Problemlösungen angeboten bekommen (Hillmann 1974, S. 446). Ziel ist allemal die Veränderung und Bewußtseinser-

weiterung des Lesers. Trotzdem soll die „kritische Potenz von Literatur“ nicht verschwinden, der Leser soll sich nicht nur in eigenen Meinungen, Verstehensweisen und Vorerfahrungen bestätigt und verstanden fühlen, sondern in der Begegnung und auch widerspruchsvollen Auseinandersetzung mit einem Autor und dessen Protagonisten neue Urteilkriterien und Einstellungen finden. So wird die Beschäftigung mit Literatur zu einem „Problemlösungsspiel“, wo „nicht die aus der Fachwissenschaft kommenden analytischen Konventionen wie Absuchen nach Bildern, nach Erzählperspektiven, nach Textsorten, nach Epochenmerkmalen usw. die leitenden Fragestellungen (vorgeben), sondern die einheitliche Frage, wie denn die Gestalten handeln, welche Probleme sie haben und wie sie sie lösen“ (Hillmann 1981, S. 47).

Ein solcher Literaturunterricht ist in der Erwachsenenbildung, wo Einschränkungen durch Richtlinien und Lehrpläne weitgehend entfallen, problemlos zu verwirklichen. Die Frage ist allerdings, mit welchen Wünschen und Erwartungen Erwachsene sich in die Unterrichtssituation eines solchen Kurses begeben. Wollen sie sich von vornherein in so existentieller Weise mit Literatur konfrontieren lassen? Wahrscheinlich wird man zwischen bewußten und unbewußten Erwartungen unterscheiden müssen. Aus den Äußerungen während einer Feed-Back-Runde im Anschluß an den Kurs „Wer war mein Vater?“ ist zu entnehmen, daß Texte zwar primär subjektiv interpretiert werden, dies aber noch nicht bedeutet, daß beim Umgang mit Literatur vor allem persönliche Probleme thematisiert oder gar gelöst werden wollen. Der Mehrzahl dieser Erwachsenen ging es um „besseres Verständnis von Texten“, „Leseanregungen“, „Sensibilisierung für Literatur“, einen „Einstieg in die Literatur“, neugewecktes „Verständnis für Bücher“, ja sogar um Stil-, Form- und Sprachanalyse, während eine Minderheit davon sprach, daß es wichtig sei, „Reflexionen zu sammeln über Probleme, die einen persönlich beschäftigen“. – Das Gruppengespräch über Texte wurde allerdings allgemein als wesentliches Element des Kurses gewertet und begrüßt, nicht nur, um mit anderen gemeinsam kritisch über etwas nachzudenken, sondern auch, weil durch die Verschiedenartigkeit der Rezeptionsäußerungen die Polyvalenz der Texte deutlich hervortrat. So äußerte sich eine Teilnehmerin wie folgt:

„Ich fand es wichtig, daß man es in der Gruppe besprochen hat und dadurch die anderen Empfindungen kennenlernte. Das war ja durchaus auch interessanter, als wenn man still allein im Kämmerlein liest. Das ist hier was ganz anderes, erstens wenn man sich dazu äußern muß, und dann ist es ja auch bereichernd, wenn andere was anderes dazu sagen.“

Alle Aussagen der Teilnehmer wiesen darauf hin, daß die Frage: Wie verstehe ich Texte? im Vordergrund stand und nicht: Wie verstehe ich mich selbst. So wurde auch das Gruppengespräch als Medium zum besseren Textverständnis gewertet. Was die Gruppenatmosphäre darüber hinaus an Erfahrungspotential bot, wurde weniger bewußt wahrgenommen und nicht benannt. Wenn sich das Gespräch häufiger um sehr persönliche Mitteilungen erweiterte, so geschah dies einmal, weil mit Texten gearbeitet wurde, die sich sehr gut zum

„Problemlösungsspiel“ eigneten, zum andern, um bestimmte Bedeutungsaspekte aus dem persönlichen Erfahrungshintergrund zu bestätigen und schließlich, weil im Laufe der Kurseinheiten eine Atmosphäre entstanden war, die es ermöglichte, die sachliche Arbeit um die persönliche Dimension zu erweitern. Wenn man die Bedürfnisse und Motivationen dieser Teilnehmer repräsentativ versteht, dann erscheint es nicht sinnvoll, ausschließlich subjektiv und identifikatorisch Literatur zu interpretieren, sondern auch Anleitungen zur qualitativen Verbesserung des Textverständnisses zu geben. Ein wesentliches Ziel der unterrichtlichen Beschäftigung mit literarischen Texten wird daher auch in der Erwachsenenbildung die Schulung des kritischen Lesens in seinen verschiedenen Dimensionen sein. Norbert Groeben versteht darunter eine eigenständige, begründet bewertende Einordnung des Textsinns in das vorliegende Wissens- und Kognitionssystem des Lesers: „Kritik manifestiert alternative Sinnperspektiven, die sich ihrerseits wieder in der obersten Stufe kritischen Textverständnisses abbilden: dem kritischen Lesen“ (Groeben 1982, S. 17).

In den literaturdidaktischen Konzepten der siebziger Jahre, wo kritisches Verstehen zentraler Punkt des Literaturunterrichts war, treten im wesentlichen zwei Dimensionen hervor: Erstens eine kontemplative, kognitive Dimension. Sie analysiert das Kunstwerk mit den Mitteln der Literaturanalyse und Literatursoziologie und arbeitet die in ihm gespeicherten Erkenntnisse und Erfahrungen heraus. Außerdem reflektiert sie die Bedingungen des Verstehens beim Leser. Zweitens eine aktivistische, auf unmittelbare Veränderung praktischen Verhaltens gerichtete Dimension. Dieser liegt die Einsicht der kritischen Hermeneutik zugrunde, daß ein Text durch die Fragen der mit ihm umgehenden Leser mit konstituiert wird. Die Erkenntnisse und Appelle eines Textes entstehen erst „durch den produktiven Bezug der in der Literatur konservierten Erfahrungen, Kämpfe, Vorschläge, Träume und Hoffnungen historischer Subjekte ... auf die Erfahrungen, Vorschläge, Träume und Hoffnungen der gegenwärtigen Subjekte“ (Fingerhut 1974, S. 211).

Hier wird ein „produktiver Bezug“ zwischen Text und Leser gefordert, den herzustellen es mehr bedarf als subjektiver Sinnkonstitutionen durch den Rezipienten. Es muß nach wie vor der Prozeß des historischen Verstehens von Texten eingeleitet werden. Historisches Verstehen bedeutet einmal, bei der Analyse eines Textes den „historischen Kontext“, in dem ein Werk entstanden ist, wesentlich zu berücksichtigen. Hierzu bieten sich literatursoziologische Arbeitsweisen an. Mit Hilfe der Kontextuierung wird die historische Situation deutlich, die den Autor inspirierte. Zum andern beinhaltet historisches Verstehen ebenfalls den Prozeß der Selbstreflexion. Der Leser versucht zu erkennen, in welcher persönlichen und objektiven gesellschaftlichen Situation er sich befindet, und vermag dann aus der gegensätzlichen oder ähnlichen eigenen Situation heraus die Aussage dieses Textes für sich zu erschließen.

Die Voraussetzungen des kritischen Lesens und historischen Verstehens bilden zwei anscheinend widersprüchliche Haltungen des Lesers, „distanzierte Sach-

lichkeit“ einerseits und „persönliches Interesse an der Erhellung eines Textes“ andererseits. Es ergibt sich ein Textverständnis, dessen Folge und gleichzeitig Voraussetzung die Ausbildung eines geschichtlichen Bewußtseins bzw. seine Veränderung im Hinblick auf die eigene Subjektivität und die Gesellschaft ist. Im Idealfall könnte ein derart verändertes Bewußtsein zu einem veränderten Sozialverhalten und einem revidierten und vertieften Selbstverständnis führen.

Die von mir durchgeführten Literaturkurse an Volkshochschulen stellen beispielhaft eine Textsequenz unter ein bestimmtes Leitthema, nämlich die literarisch gestaltete Auseinandersetzung einiger Autoren mit den Vätern aus der NS-Generation. Sinn dieser Sequenzbildung war, die gemeinsamen privaten und nicht-privaten Aspekte der Beziehungen zwischen Vätern und Kindern dieser Generation herauszuarbeiten, die Thematik der Texte mit den Vorerfahrungen und Voreinstellungen der Leser zu konfrontieren und ein möglichst breites Spektrum von Textbedeutung zu konstituieren. Daß dies nicht immer vollständig gelang, konnte nicht überraschen, handelte es sich doch um Texte, die privateste subjektive Erfahrungen jedes Teilnehmers berührten und Wertvorstellungen thematisierten oder gar kritisch hinterfragten, die im Bewußtsein und Unterbewußtsein jedes einzelnen tief verankert sind und durch Textrezeption und diskursive Gespräche kurzfristig kaum verändert werden können.

Außerdem berührt die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ungeachtet der verschiedenen Formen von „Vergangenheitsbewältigung“ in der Literatur, der Presse, der Rechtsprechung und in öffentlichen Diskussionen bis hin zum „Historikerstreit“ immer noch eine Tabuzone, vor allem, wenn der Versuch gemacht wird, den Faschismus, seine Ursachen und Folgen nicht in der Unverbindlichkeit politischer Entwicklungen und Ereignisse, sondern im Beziehungsgefüge der (eigenen) Familie zu reflektieren.

Um Leser zu veranlassen, Texte, die diese Intention haben, in einem möglichst breiten Bedeutungszusammenhang zu verstehen und zu akzeptieren, ist es angezeigt, expositorische Texte in Form von historischen Daten und Fakten, Dokumenten, Verlautbarungen u. dgl. als Rezeptionsvorgaben einzusetzen. Denkbar wäre auch, Arbeitsweisen einzubeziehen, wie sie Harro Müller-Michaels⁶ an einem Unterrichtsversuch zu Texten von Bertolt Brecht vorstellt, wo Schüler dokumentarische Erzählungen im Kreis der eigenen Familie sammeln, um die Ereignisse des Nationalsozialismus näher an den eigenen Horizont zu bringen, den „Dialog mit der Vergangenheit“ zu eröffnen und Texte aus „Furcht und Elend des Dritten Reiches“ für die Schüler/Leser leichter zugänglich zu machen. Auf diese Weise könnte auch bei erwachsenen Lesern vermieden werden, aus den Texten nur Bedeutungsaspekte zu entnehmen, die den eigenen Vorstellungen, Handlungsmustern und Bedürfnissen nicht zuwiderlaufen.

Die grundsätzliche Bereitschaft derjenigen, die sich auf eine aktive Auseinandersetzung mit literarischen Texten einlassen, auch eigene Voreinstellungen zu hinterfragen und zu modifizieren, darf vorausgesetzt werden. Ein Teil-

nehmer formuliert dies so: „Einsichten zu begründen und zu verändern, die ich bisher gewonnen habe, dafür ist die Literatur sicherlich exemplarisch geeignet.“

Abschließend soll erwähnt werden, daß in jüngster Zeit noch eine andere, eindeutig auf Therapie und Selbsterfahrung gerichtete Ingebrauchnahme von Literatur praktiziert wird, der ich, ungeachtet des bisher Gesagten, die Legitimität nicht absprechen möchte. In von mir analysierten Tonbandprotokollen aus VHS-Kursen zeichnete sich der Vorgang der Bewußtwerdung eigener verdrängter Erfahrungen und Konflikte und ihrer Bearbeitung sehr deutlich ab, teilweise als verschlüsselte Mitteilung, verpackt in Kommentare zum Text, oder aber unmittelbar als ganz persönliche Erfahrung. Therapeutische Wirkungen der Beschäftigung mit und des Gesprächs über Literatur in Gruppen haben sich mir im Lauf der Jahre immer wieder bestätigt: Diese reichten vom Nachlassen depressiver Verstimmungen bis hin zur Bewußtwerdung einengender und bedrückender Lebenssituationen und den Möglichkeiten ihrer Veränderung. Sigmund Freud, seinerseits ein begeisterter Leser, erkannte, daß „der eigentliche Genuß des Dichtwerks aus der Befreiung von Spannungen in unserer Seele hervorgeht. Vielleicht trägt es zu diesem Erfolg auch nicht wenig bei, daß uns der Dichter in den Stand setzt, unsere eigenen Phantasien nunmehr ohne jeden Vorwurf und ohne Schamgefühl zu genießen“ (zitiert nach von Werder 1986, S. 28).

Insoweit poetische Texte uralte Menschheitserfahrungen, Konflikte und Träume aus individuellen und kollektiven Tiefenschichten immer wieder ans Licht heben, neu gestalten und in Worten erfahrbar machen, enthalten sie ein therapeutisches Potential, das in jeder Art der Beschäftigung mit Literatur seine Wirkung entfaltet. Die Poesie- und Bibliothherapie, die in letzter Zeit im Zuge neuer Kulturtherapien auch in der Bundesrepublik zögernd Eingang findet, nutzt dieses Potential explizit, jedoch sollte hier in der Erwachsenenbildung eine klare Grenze gezogen werden. Im herkömmlichen Literaturkurs einer Volkshochschule mag Therapeutisches höchstens eine willkommene Nebenwirkung sein, es sei denn, eine Veranstaltungsreihe sei ausdrücklich unter diesem Vorzeichen und mit erfahrener Leitung ausgeschrieben. Vielleicht wären aber gerade im Blick auf die aus der neueren deutschen Geschichte hervorgegangenen und hervorgehenden Generationskonflikte therapeutische Literaturkurse angebracht. Meine Kurse hatten nicht diese Zielsetzung. Es dürfte allerdings deutlich geworden sein, daß auch kein kompensatorischer Aspekt als Motiv für die Beschäftigung mit Literatur die Textrezeption bestimmte. Es kann grundsätzlich nicht darum gehen, die Selbstentfremdung einer versachlichten Arbeitswelt oder distanzierte menschliche Beziehungen oder was auch immer an Frustrationserlebnissen durch den Genuß von Literatur erträglicher zu machen. Keiner Flucht in die Innerlichkeit wird das Wort geredet. Vielmehr bewirkt die Auseinandersetzung mit Literatur Wachheit, Kritikfähigkeit, Individuierung, damit wir uns nicht „zu Tode amüsieren“ (Postman). Joseph Brodsky sagte in seiner Nobelpreisrede von 1987: „Ein Werk der Kunst, speziell der Literatur, und

ganz besonders ein Gedicht springt den Leser frontal an, sozusagen tête-à-tête, und tritt ohne Mittelsmänner mit ihm in Kontakt.“ Die Aufgabe des Literaturpädagogen könnte darin bestehen, mitzuhelfen, daß dieser Kontakt überhaupt zustandekommt und daß er möglichst optimal wirkt.

Anmerkungen

- 1 Ralph Giordano: Die zweite Schuld oder: Von der Last, ein Deutscher zu sein. Hamburg 1987.
- 2 Die hier verwendeten Begriffe stammen aus dem Vokabular der Psychoanalyse und des Symbolischen Interaktionismus und sind in diesem Sinne zu verstehen (Jean Laplanche: Das Vokabular der Psychoanalyse, Frankfurt 1970; Lothar Krappmann: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1969).
- 3 Reinhard Baumgart in „Die Zeit“ vom 5.10.1984. Baumgart zitiert hier die Erfahrungen Adolf Muschg aus dessen „Frankfurter Vorlesungen“ 1980.
- 4 Folgende Untersuchungen beschäftigen sich mit dem Rezeptionsverhalten vorwiegend junger Erwachsener: Els Andringa: Diskrepanztheorie und Lesemotivation. Tübingen 1984; K.F. Geiger: Intensivinterviews. Göttingen 1981; Heinz Hillmann: Rezeption empirisch. München 1974; Walter Hömberg: Der Zünd und seine Leser. Fallstudie. Göttingen 1981; Heiner Willenberg: Zur Psychologie literarischen Lesens. Paderborn 1978; Marianne Wünsch: Zum Verhältnis von Interpretation und Rezeption. Göttingen 1981.
- 5 Vgl. Karlheinz Fingerhut: Lernen an der Biographie von Texten. In: Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts. Stuttgart 1980.
- 6 Siehe Harro Müller-Michaels: Dialog der Perspektiven. Ein Unterrichtsversuch mit Texten über das Dritte Reich. In: Der Deutschunterricht, Heft 5/1983.

Literatur

A) Autobiographische und fiktive Literatur zur Auseinandersetzung mit den Vätern der NS-Generation:

- Bachmann, Ingeborg: Malina. Roman. Frankfurt 1971
- Becker, Jurek: Bornsteins Kinder. Frankfurt 1986
- Härtling, Peter: Nachgetragene Liebe. Darmstadt 1980
- Heissenbüttel, Helmut: Ich will nicht über meinen Vater schreiben. In: Peter Härtling (Hrsg.): Die Väter. Frankfurt 1968, S. 145 ff.
- Hermlin, Stefan: Abendlicht. Berlin 1979
- Honnfelder, Gottfried (Hrsg.): Lieber Vater. Frankfurt 1976
- Kersten, Paul: Der alltägliche Tod meines Vaters. Köln 1978
- Meckel, Christoph: Suchbild. Über meinen Vater. Düsseldorf 1980
- Plessen, Elisabeth: Mitteilung an den Adel. Zürich 1976
- Rehmann, Ruth: Der Mann auf der Kanzel. München 1979

- Schneider, Peter: Vati. Frankfurt 1987
Schutting, Jutta: Der Vater. Wien 1980
Schwaiger, Brigitte: Lange Abwesenheit. Wien 1980
Sichrovsky, Peter: Schuldig geboren. Kinder aus Nazifamilien. 1987
Vesper, Bernward: Die Reise. Ausgabe letzter Hand. Frankfurt 1980
Weiss, Peter: Abschied von den Eltern. Frankfurt 1964
Wiesner, Heinrich: Der Riese am Tisch. Basel 1979
Zorn, Fritz: Mars. München 1977

B) Sonstige Literatur:

- Baumgart, Reinhard: Dem Leben hinterhergeschrieben. Der Künstler vor dem Spiegel. Vom Nutzen und Nachteil autobiographischer Literatur. In: DIE ZEIT v. 5.10.84
Eggert, Hartmut/Rutschky, Michael: Literaturrezeption von Schülern. In: Wilhelm Dehn (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. Frankfurt 1974, S. 267 ff.
Fingerhut, Karlheinz: Historisches Verstehen – kritisches Verstehen. In: Deutschdidaktik und Gesellschaftstheorie. Kronberg 1974
ders.: Lernen an der Biographie von Texten. In: Wieviel Literatur brauchen Schüler? Stuttgart 1980
Groeben, Norbert: Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Tübingen 1980
Hillmann, Heinz: Rezeption empirisch. In: Historizität in Sprach- und Literaturwissenschaft. München 1974
ders.: Der Bildungswert der Literatur. In: A. Brandstetter (Hrsg.): Gegenwartsliteratur als Bildungswert. Wien 1981
Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1977
Kreft, Jürgen: Der Schüler als Leser. Identität und Abwehr. Paderborn 1981
Mitscherlich, Alexander: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München 1963
von Werder, Lutz: ... triffst Du nur das Zauberwort. München 1986
Willenberg, Heiner: Zur Psychologie literarischen Lesens. Paderborn 1978

Gerd Kadelbach

Didaktische Impulse

1.

Im gängigen Sprachgebrauch werden die Worte „Didaktik“ und „Methodik“ fast immer mit einem „und“ verbunden, so, als seien beide Worte nahezu identisch. In der Tat ist es nicht eben leicht, die beiden Substantive genau zu definieren. Vielleicht kann man sich darauf einigen, die Didaktik als den übergeordneten, umfassenden Begriff zu bezeichnen, während man beim Wort „Methodik“ eigentlich noch zwischen ihm und den Bezeichnungen „Methode“ und „Methoden“ zu unterscheiden hat, und zwar mit der Maßgabe, daß diese Termini die Anwendung der durch didaktische Grundüberlegungen gewonnenen Ergebnisse kennzeichnen. Danach wäre die Didaktik zunächst einmal die Lehre vom Lehren. Hierbei wird vermittelt, welche Sachverhalte welchen Lernenden zugänglich zu machen sind, damit ein bestimmter Lernerfolg gewährleistet ist. In der Bayerischen Prüfungsordnung für die Lehrer an Volksschulen wird zwischen „Allgemeiner“ und „Besonderer“ Unterrichtslehre unterschieden. Dabei meint die „Besondere Unterrichtslehre“ die Didaktik der Fächer und ihre Inhalte. In diesem Zusammenhang wäre auch zu berücksichtigen, welche „exemplarischen“ Sachverhalte bestimmter Disziplinen geeignet sind, einen vorher bedachten, festgelegten und erklärten Lehrzweck zu erreichen.

Bei der Frage nach der Methode stellt sich das Problem des Inhalts, welcher mit Hilfe didaktischer Erörterungen vorher genau definiert wurde, nur in soweit, als der Lehrgegenstand in gewisser Weise mitbestimmend ist für die zu wählende und einzuschlagende Methode. Andere Bezugspunkte für die Wahl der Methode sind die Befindlichkeit, die Vorgegebenheit und die mitgebrachten Voraussetzungen der Lernenden, sind der Bestand an im Lernvorgang einzusetzenden Hilfsmittel und die Zeit, die für den Lernprozeß zu veranschlagen ist oder zur Verfügung steht. Hier spielt auch die Frage des „Verbunds“ unterschiedlich disponierter Lernhilfen eine nicht unwesentliche Rolle.

Man mag darüber streiten, ob die hier gehandhabten Definitionen unbestritten oder ausreichend sind. Für den Zweck meiner weiteren Überlegung mögen sie indes genügen.

Die Frage nach der Didaktik der Lehrinhalte und nach der Methode ihrer Vermittlung ist sicher nicht neu. Amos Comenius hat sie in seinem „Pictus Orbis“ auf seine Weise gestellt und beantwortet. An den Universitäten hat sie Jahrhunderte hindurch keine Rolle gespielt: Welche Disziplinen vorgetragen wurden, war unbestritten, und daß dies in Form von Vorlesungen geschah, stand weithin nicht zur Diskussion. Erst der Einbruch der Naturwissenschaften und die Entwicklung der Technik haben diese Frage interessant gemacht. Aber auch dadurch, daß Bildung nicht mehr ein Privileg bestimmter Schichten war, sondern nach und nach allen zugänglich wurde bis zur heutigen Erkenntnis, sie sei nach

einer Formulierung Dahrendorfs ein Bürgerrecht, auf welches jeder einen verbrieften Anspruch hat, stellt sich zwangsläufig die Frage nach ihrer sinnvollen Vermittlung und nach den Inhalten, die den Lernenden in den Genuß dieses Grundrechtes bringen.

Wurde so aus der einst homogenen Schar der bildungsbeflissenen eine höchst komplizierte und differenzierte Gesellschaft von Bürgern mit einem Anspruch und Recht auf Bildung, so mußten Stil und Form ihrer Vermittlung eine immer größere Bedeutung erlangen. Tatsächlich entwickelten Pädagogen wie Herbart, Rein und Ziller gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts „Normalstufen“, welche beschritten werden sollten, um einen ganz spezifischen Lehrzweck zu erreichen. Diese „Normalstufen“ betrafen vor allem den Unterricht an den Volkshochschulen. Für die Gymnasien und Universitäten sowie für die Erwachsenenbildung hat sich hingegen die Frage, wie eine wie auch immer beschaffene Bildungseinheit zu vermitteln sei, erst in unseren Tagen und zum Teil überhaupt noch nicht gestellt. Man vertraute auf das Charisma des begnadeten Lehrers, auf die personale Kommunikation, auf den pädagogischen Eros, auf Lehrgeschick und Lehrbefähigung, wobei alle diese Beziehungen stets den Lehrenden und in nur sehr seltenen Fällen auch den Lernenden ins Auge faßten.

Die Ergebnisse dieses pädagogischen Hochmuts der Gymnasien und Universitäten sind bekannt: Höchstens ein Drittel aller Lernenden und Studierenden erreichte jeweils das in Aussicht genommene Ziel, zwei Drittel blieben auf der Strecke und bildeten ein schwer zu kennzeichnendes halbakademisches Proletariat, dessen Merkmale Halbbildung und Frustration, Kompensation und Aggression waren.

Erst das Buch von Walter Guyer „Wie wir lernen“, vor allem aber die nach dem Zweiten Weltkrieg die deutsche Pädagogik erreichenden Ergebnisse der amerikanischen Forschung, insbesondere Skinners und seiner Schule, brachten neue Denkanstöße für eine Besinnung didaktischer Voraussetzungen und methodischer Hilfen. Heute stellen uns die in einer stürmischen Entwicklung befindlichen Denk- und Arbeitsmodelle der programmierten Unterweisung, der elektronischen Datenverarbeitung und der Kybernetik vor die Notwendigkeit, unseren totalen Bankrott in Sachen Didaktik und Methodik, soweit es sich um einen deutschen Beitrag hierzu handelt – auch die Sowjetunion ist uns auf diesem Gebiet hoch überlegen –, einzugestehen und aus diesem Eingeständnis die erforderlichen Konsequenzen einzuleiten.

Deshalb erscheint es nahezu unverständlich, daß es, soweit ich sehe, keinen Lehrstuhl für Hochschuldidaktik an einer deutschen Universität gibt und daß die Frage der Gymnasialdidaktik durch den Lehrermangel und die daraus resultierende verkürzte Ausbildungszeit für Studienräte und Volksschullehrer einen weiteren kaum wiederaufzufangenden Rückschlag erlitten hat. In verschiedenen Bundesländern Süd- und Südwestdeutschlands ist die Beschäftigung mit didaktischen und methodischen Fragen aus dem Pflichtpensum der Lehrerausbildung bis 1971 gestrichen worden.

Spürbare Gegenkräfte melden sich seit etwa einem Jahr aus dem Kreise der

betroffenen Schüler und Studenten. Die „Kritische Universität“ ist wenigstens zum Teil ein Reflex auf das pädagogische Ungenügen vieler Hochschullehrer. Auch die Forderung nach einer Demokratisierung der Schule und nach einer Objektivierung des Unterrichts hat hier nicht zu übersehende Wurzeln. natürlich spielen auch andere Komponenten eine Rolle, etwa die autotitätsorientierten Strukturen unserer Bildungsstätten, der apodiktisch vorgetragene Anspruch auf die eine, ungeteilte Wahrheit, die Ausweglosigkeit vieler Studiengänge und ihre allzu lange Dauer, die Ungewißheit über die künftige Gestalt des einzuschlagenden Berufsweges, die Befürchtung, den Anforderungen einer immer mobiler und flexibler werdenden Gesellschaft nicht zu genügen und vor allem der klaffende Widerspruch zwischen verkümmerten Forderungen und der augenscheinlichen Wirklichkeit, um nur einige Stichworte zu nennen –: der am tiefsten sitzende Grund des Unbehagens hängt ohne Zweifel mit der ungelösten Frage der Bildungsinhalte und ihrer sachgemäßen, gesellschafts- und personenbezogenen Vermittlung zusammen. Man ahnt, daß eine „voraussetzungslose Wissenschaft“, von der noch Jacob Burckhardt träumen konnte, nicht mehr trägt, aber man findet in den Lehrveranstaltungen der Schulen und Universitäten keine Entsprechung für diese Ahnung, keine Bereitschaft zur Korrektur, sondern nur ängstliches oder überhebliches Pochen auf das Überkommene, das ungeprüft und ungerührt tradiert wird.

Das böse Wort von den „Fachidioten“ hat hier seine Motivation. Ein „Fachidiot“ sieht nur die Relevanz seiner Disziplin im Bereich seines eigenen Bildungsgebäudes, nicht aber dessen Interdependenz, dessen politisches Mandat und vor allem dessen notwendig werdende Transmission in Herkommen, Sprache, Vorstellungswelt und politischen Standort des Lernenden, von der Gesellschaft ganz zu schweigen. Nicht zuletzt in diesem katastrophalen Unvermögen droht auch die Schulreform, droht die Neugestaltung der Hochschulen und damit die politische Mündigkeit weiter Kreise unserer Bevölkerung hängen zu bleiben.

2.

In diesem Dilemma liefern zwei Institutionen therapeutische Modellfälle, von denen sie die konventionelle Pädagogik vermutlich am allerwenigstens erwarten oder in Anspruch nehmen würde. Gemeint sind die Massenmedien und die in den Volkshochschulen zusammengeschlossenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Im Funk-Kolleg-Modell II des Hessischen Rundfunks, das sich unter Mitwirkung der in der Quadriga zusammenarbeitenden Rundfunkanstalten ab Frühjahr 1969 mit erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und methodischen Fragen unter Leitung von Professor Wolfgang Klafki zwei Semester lang beschäftigen wird, wird erstmals von der klassischen Form der sogenannten „großen Vorlesung“ abgegangen. Bei Modell I („Zum Verständnis der modernen Gesellschaft“ mit den Fächern Wirtschaftswissenschaft, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, neuere Geschichte, Soziologie) stand sie noch im Mittelpunkt der Veranstaltungen. Sie war genau wie in der Universität

auf 45 Minuten disponiert, hatte den Charakter einer einführenden Darstellung und war systematisch, lückenlos und komplex aufgebaut. Sie wurde ergänzt durch ein Kolloquium von 45 Minuten Dauer, bei dem ausgewählte Studierende oder aktive Teilnehmer des Kollegs Sachverhalte der Vorlesung diskutierten. Dieses Verfahren hatte jedoch den unbestreitbaren Nachteil der Vermittlung einer in sich geschlossenen Lehrmeinung ohne jeden erkennbaren Ansatz einer objektivierenden Betrachtung. Nun kann von einer solchen Vorlesung natürlich ein spürbarer Impuls ausgehen, vor allem immer dann, wenn der Hochschullehrer aus seinem Forschungsgebiet vorträgt oder sonst eine Achtung gebietende Persönlichkeit des wissenschaftlichen Lebens mit unbestrittenem Ruf und deutlicher Ausstrahlungskraft ist. Dies war ja auch die Ausgangslage des Darstellungsstils der Universität zu einer Zeit, als Bücher noch eine Kostbarkeit darstellten und kaum oder überhaupt nicht zugänglich waren. In einer Zeit, in der sie wohlfeil geworden sind, sollten Sachverhalte, welche man dort gedruckt finden kann, nicht mehr Gegenstand von Lehrveranstaltungen sein, vor allem dann nicht, wenn wegen der Überfüllung der Hörsäle ein unmittelbarer Kontakt mit den Lehrenden nicht hergestellt werden kann. Ohnehin gibt die große Vorlesung nur Teilbereiche eigenen Forschens wieder, das meiste ist eine referierende Zusammenfassung der Forschungsergebnisse anderer. Viel sinnvoller wäre es doch, wenn der nun einmal zu erarbeitende Bestand an unwidersprochenen Grundfakten aus Büchern aufgenommen und vertieft würde, während die Vorlesung im Hörsaal die Aufgabe hätte, die unterschiedlichen Interpretationen der Grundfakten zu vermitteln und ihren gesellschaftlichen Bezug herzustellen. Gerade diese beiden Bestandteile einer wissenschaftlichen Lehrveranstaltung kommen fast immer zu kurz, selbst in den Kolloquien und Seminaren. Die ideale Vorlesung hätte demnach auf einem als bekannt zu unterstellenden Grundwissen, welches sich jeder selbst erarbeitet, zu basieren, hätte Abweichungen von der orthodoxen Lehrmeinung vorzutragen und den gesellschaftspolitischen und personalen Bezug der zu lehrenden Sachverhalte an den Lernenden zu vermitteln, dergestalt, daß aufgrund einer sehr schmalen Informationsbarriere zwischen den Dozenten und den Studenten objektivierende Charakteristika das gesichert Erscheinende im wahrsten Wortsinn „fragwürdig“ machen.

Für diese Methode reichen die konventionellen 45 Minuten nicht mehr aus. Eine 60-Minuten-Einheit würde diesem Anspruch schon eher gerecht. Im Verlauf dieser Zeit könnten die Darstellung des Dozenten, der Hinweis auf abweichende Interpretationen durch Vertreter anderer Lehrmeinungen und das objektivierende Gespräch zwischen den Lehrenden und den Lernenden in einer Mischung folgen, welche der jeweils zu behandelnde Gegenstand selbst festzulegen hätte. Die zeitliche Dauer der einzelnen Beiträge müßte flexibel gehalten sein.

Aufgrund dieser theoretischen Überlegungen wird das neue Funk-Kolleg Modell II (Pädagogik) erstmals mit 60-Minuten-Einheiten in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen arbeiten und die bei Modell I noch gesendeten Kolloquien, welche nun in die 60-Minuten-Zeit integriert sind, aufgeben. Die Initiatoren des

Kollegs versprechen sich von der Erprobung dieser Form spürbare Impulse für die im Umbruch befindliche Hochschuldidaktik.

Aus dem Aufriß der 60-Minuten-Einheit ergibt sich außerdem, daß für die Veranstaltung die Form des „kooperativen Lehrens“ gewählt wurde. Die abweichenden Lehrmeinungen werden von eingearbeiteten Mitgliedern des auf neun Dozenten festgelegten „Lehrteams“ vorgetragen. Auch die objektivierenden Gespräche werden so disponiert, daß Vertreter des „Dissensus“ zum Wort kommen, wo dies geboten erscheint oder erforderlich ist.

Zu den methodischen Überlegungen des Funk-Kolleg-Modells II gehört folgerichtig auch eine Disposition über eine wirksame und möglichst effektive Vermittlung der Grundfakten, auf denen die Lehrveranstaltung basiert. Deshalb wurde schon im frühesten Stadium der Vorbereitung das Deutsche Institut für Fernstudien eingeschaltet, um diese Grundfakten „fernmediendidaktisch“ aufzubereiten und den Teilnehmern am Kolleg in Gestalt von Lehrbriefen zugänglich zu machen. Der „Verbund“ didaktischer Hilfen umfaßt demnach Lehrbriefe zu jeder Vorlesung (die in dem beschriebenen Sinne konzipiert ist), schriftliche Hausaufgaben und die Bearbeitung ihrer Lösungen, Studienbegleitzirkel bei den Volkshochschulen, Schlußkolloquien mit Klausur und mündlicher Prüfung, die Drucklegung der Vorlesungsinhalte in Verbindung mit den nochmals wiedergegebenen einführenden Lehrbriefen in einer Taschenbuch-Reihe und für diejenigen, die sich daran beteiligen möchten, die Illustration der die Vorlesungen betreffenden Sachverhalte durch eine Kursreihe des regionalen Fernsehprogramms.

Schon beim ersten Modell des Funk-Kollegs ging das Prüfungsverfahren auf die Grundbedürfnisse lernender Erwachsener ein, von denen man nicht mehr verlangen kann, daß sie sich einer großen Schlußprüfung stellen, in der Fakten aus allen vermittelten Disziplinen abgefragt werden. Jedes Semester schließt mit einer Teilprüfung, die Summe der Teilprüfungen ohne nochmalige Gesamtprüfung bedeutet das bestandene Examen. Diese in der angelsächsischen Welt längst geläufige Form des „Credit-System“ wird auch im Funk-Kolleg-Modell II angewendet.

3.

Ein weiterer Impuls in didaktischer und methodischer Hinsicht fließt den konventionellen Bildungsinstitutionen durch die Massenmedien in Gestalt der dort fast durchgängig angewandten Form der Dramatisierung zu. Schon Gottfried Hausmann hat in seiner grundlegenden Arbeit über die Dramaturgie des Unterrichts auf diesen Zusammenhang hingewiesen. Es handelt sich hierbei um mehr als nur die Anwendung des Hörspielprinzips im Schulfunk oder die Verwendung der Dialogform in den Sendungen des Abendstudios oder des Features. Gerade diese zuletzt genannte Form mit der ihr eigenen Möglichkeit, dokumentarisches Material „zuzuspielen“, deutet an, daß eine dialektische Aufbereitung der Bildungsinhalte ständig mit der fair zu Wort kommenden Gegenposition operiert. Die „ganz andere“ Position des Partners mit ihrer ei-

genen Gesetzmäßigkeit und Motivation wird so ständig mitbedacht. Hier kommt wirklich das Wechselspiel von „challenge“ und „response“ unablässig in den Blickwinkel der Betrachtung, selbst bei der simpelsten Reportage, und eine Dokumentation in den Sendungen des Features läßt sich ohne die akustisch wahrnehmbare Beschreibung der Gegenposition und ohne die Bezogenheit von These und Antithese sowohl auf den Autor als auch auf den Zuhörer und Zuschauer nicht gestalten. Hier liegt auch das kommunikative Element solcher Sendungen, die zwar für den einzelnen Konsumenten ohne die Möglichkeit eines sofortigen Reflexes bleiben, der bei der Sendeanstalt registriert werden kann, dessen Wirkung jedoch in der Meditation des Zuhörers und im Gespräch der Zuschauer untereinander nach der Sendung liegt.

Nicht so sehr diese Formen einer Dramatisierung unverbindlicher und unsystematischer Bildungsinhalte einzelner Sendungen sind jedoch gemeint, wenn von der anregenden Wirkung der Massenmedien auf die Didaktik und Methodik konventioneller Bildungseinrichtungen die Rede ist, sondern jene dramatisierten Formen von Lehr-Fernsehsendungen auf dem Gebiet der Fremdsprachen, der Naturwissenschaften, der Mathematik, der Geschichte und des Deutschunterrichts, wie sie etwa in einem künftigen deutschen Schulfernsehen Anwendung finden müssen und wie sie zum Teil vom Tele-Kolleg des Bayerischen Rundfunks schon jetzt gebraucht werden. Von der in der Frühzeit ausgebildeten Form eines „Television-Teachers“ hat man sich inzwischen weitgehend gelöst. In guten Bildungssendungen des Fernsehens und in seinen Sprachlehrgängen ist neuerdings, englischem, tschechischem, polnischem und amerikanischem Beispiel folgend, der zu vermittelnde Bildungsinhalt in eine Spielhandlung eingebettet. Andere Wissensbereiche arbeiten mit Trickfilmen und Montagen. Vorformen hierfür fanden sich bei den deutschen Fernsehproduzenten Rudolf Kühn, Ernst von Khuon und Professor Haber. Seine Demonstration der Kettenreaktion mit Hilfe von gespannten Mausefallen und ping-pong-Bällen hat inzwischen Berühmtheit erlangt. Der Effekt dieser „Dramatisation“ von Bildungseinheiten ist, daß der Lernende selbst die zunächst disparat anmutenden Teile selbst zu einem Ganzen verbinden und für seinen Lernprozeß einordnen muß. Außerdem kommt bei solchen Produktionen der Wahl des Anschauungsmaterials, seiner Stellung im Gesamtzusammenhang des Lernprozesses und seinem „Kontext“ eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Hier wie kaum bei einer anderen didaktischen Hilfe ist das Prinzip einer auf den Lernenden zielenden „Transmission“ zu bedenken. Der Glaube, jede Produktion eines Massenmediums müsse sich an jeden potentiellen Zuschauer oder Zuhörer wenden und von ihm verstanden werden können, hat sich längst als Irrglaube erwiesen. Die Programmschemata der Sendeanstalten wenden sich nur noch in ihren Nachrichtensendungen an alle erreichbaren Teilnehmer. Schon im Bereich der Unterhaltung gibt es genaue Zielvorstellungen für Teilnehmergruppen, die man erreichen möchte. Noch entschiedener trifft dieser Sachverhalt für Bildungssendungen zu, welche man als „Minderheitenprogramme“ bezeichnen kann. Das heißt doch aber nichts anderes, als daß jede dieser Sendungen versucht,

„den Hörer dort abzuholen, wo er sich aufhält“, also seinen Bildungshintergrund, sein Fassungsvermögen, seinen Bestand an sprachlichem Ausdrucksvermögen ins Kalkül zu ziehen. Die Sendung darf die Möglichkeit einer persönlichen oder gesellschaftsbestimmten Betroffenheit keinen Augenblick lang aus dem Auge verlieren. Dies aber ist eine eminent wichtige Übersetzungsproblematik. Bei der Kompliziertheit der heutigen Informationstechnik ist ihre Anwendung auf den Konsumenten der Schlüssel für die Fähigkeit, politische Entscheidungen zu treffen und damit politisch mündig zu sein. So kann es gar nicht ausbleiben, daß in den Programmen der Massenmedien ein und derselbe Sachverhalt in einer völlig anderen Form erläutert und veranschaulicht wird, je nachdem, welche Personengruppe mit einem Problem konfrontiert werden soll. Dabei ist wichtig, die Informationsbarriere durch Brücken zur Primärerfahrung des zu Informierenden so niedrig wie möglich zu halten. Ich bin mir nicht sicher, ob diese Verfahrensweise der Massenmedien außerhalb des Volksschulbereichs noch bei anderen Bildungsinstitutionen mit dem wünschenswerten Ernst bedacht wird. Von ihrer Übertragung auf alle Bemühungen einer sachgerechten Bildungsvermittlung hängt weitgehend deren Erfolg ab.

Bei alledem kommt der Handhabung der Sprache und dem angemessenen Gebrauch geeigneter Nomenklaturen das letzte Wort zu. Die Auseinandersetzungen zwischen Establishment und außerparlamentarischer Opposition zwischen Ostern und Pfingsten dieses Jahres mußte erfolglos bleiben, weil keiner den anderen verstand oder verstehen wollte. Aus dem gleichen Grunde konnten auch die Studenten sich den jungen Arbeitern nicht verständlich machen, obwohl ihnen an einem Kontakt so sehr viel lag. Schon die Erfordernisse der Programmierung zwingen dazu, die Begriffe, sofern es sich um Schlüsselworte aus den Bereichen von Gesellschaft, Politik, Kultur und Bildung handelt, daraufhin zu überprüfen, ob sie die je und je veränderten Inhalte und deren Relevanz auch wirklich treffen. Die Identität zwischen den Sachen und ihren Bezeichnungen ist in vielen Fällen nicht mehr gesichert, und sie verändert sich je nach dem Bildungshintergrund und den Primärerfahrungen der Sprechenden. Diese Sprachbarriere hat sich zu einer gefährlichen Bildungsbarriere entwickelt, nicht erst seit den Theorien von Basil Bernstein, der lediglich ein Rezept zu ihrer Überwindung entworfen hat. Für die von den Massenmedien zu gewinnende Inspiration zu einer progressiven Didaktik und Methodik der Bildungsinstitutionen bedeutet diese Überlegung, einen „Codex translationum“ zu entwickeln, der das Vokabular für die Weitergabe von Informationen dem Bildungsstand der zu Informierenden unter Berücksichtigung des beabsichtigten Lehrzieles anpaßt. Dieser Anpassungsprozeß braucht, wie die Praxis der Massenmedien erweist, nicht unbedingt mit einer Niveausenkung verbunden zu sein. Wichtig ist vielmehr eine genaue Kenntnis der Altersmundarten und der Ausdrucksform der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen.

4.

In diesem Umsetzungsprozeß, vor allem auch in sprachlicher Hinsicht, hat die in den Volkshochschulen zusammengeschlossene Erwachsenenbildung zweifellos den geringsten Modernitätsrückstand, weil sie in den letzten Jahren einen beachtlichen Anpassungsprozeß durchgemacht hat. Waren Lehrinhalte und Darbietungsform sowie der Einsatz didaktischer Hilfen zunächst von der selbstübernommenen Aufgabe bestimmt, Arbeiterbildung zu betreiben, so hat sich mit der Erweiterung des angesprochenen Publikums und der Aufnahme neuer Bildungsinhalte nach und nach ein Darbietungsstil entwickelt, der ganz bewußt nach spezifischen Formen für das Lernen Erwachsener sucht. Hierbei kommt dem Exemplarischen und dem Kategorialen eine ebenso große Bedeutung zu wie der Einsicht, daß sich bei Erwachsenen die Formen des Lernens von Jugendlichen nicht einfach übernehmen oder kopieren lassen. Schon die Wahl des bei der Volkshochschule belegten Lehrgegenstandes legt die Frage nach seiner Affinität zum Lernenden nahe. Erst in den letzten Jahren sind hier weitreichende Motivationsforschungen in Auftrag gegeben worden. Die Zeiten, wo die Volkshochschulen „echte Gespräche“ mit fast ideologischer Penetranz in den Mittelpunkt ihres Angebotes stellten, scheinen vorüber zu sein. Heute kommt es darauf an, Plattformen für die Erlernung und Diskussion vieler und unterschiedlicher Bildungsinhalte zu sein, ohne die Hörer zu indoktrinieren. Lediglich die Relevanz ihres Lernens in bezug auf die Erfordernisse der Gesellschaft soll mit „sanfter Gewalt“ einsichtig gemacht werden. Dabei ist davon auszugehen, daß die Notwendigkeit einer mobilen und flexiblen Einstellung zum Arbeitsplatz, die Einsicht, daß ein guter Teil des erworbenen Wissens rasch veraltet und daß wir vor einer Wissensexplosion kaum erahnten Ausmaßes stehen, die Bildungspläne und Angebote der Volkshochschulen zu bestimmen haben, in weit höherem Maße als je zuvor. Auch hierbei kommt es auf die treffsichere Genauigkeit des Angebotes, seine Transmission in das Vorstellungsvermögen der Hörer und seine objektivierende Vermittlung an. Dabei sind alle jenen technischen Hilfen einzusetzen, die diesen Objektivierungsprozeß erleichtern helfen.

Für die Praxis der Volkshochschulen bedeutet dies unter anderem die Abkehr vom Einzelvortrag, der lange Jahre die Programme der Erwachsenenbildung bestimmt hat, und die Hinwendung zu Kursveranstaltungen, Seminaren, langfristigen Lehrgängen. Hier sind die Seminarkurse in Verbindung mit den Universitäten besonders hervorzuheben. Sie gehen von der Voraussetzung aus, daß die Teilnehmer sich für ein ganzes Semester zur Mitarbeit verpflichten, zu der auch das Studium von mitgeteilter Literatur und die Mitarbeit an Diskussionen gehört, welche in deduktiver Methode Sachverhalte erörtern, die so auf beteiligtere Zuhörer rechnen können als die Vorlesungen überkommenen Stils. Der Nutzen dieser Veranstaltungen kommt den Universitätsdozenten und den Zuhörern in gleicher Weise zugute. Den Dozenten, weil sie den oben beschriebenen Umsetzungs- und Anpassungsprozeß an ihr Publikum zu vollziehen haben, welches sich beträchtlich von ihren gewohnten Hörern unterschei-

det, und den Teilnehmern an diesen Kursen, weil sie einen Einblick in die Lehrmethode der Hochschule erhalten und dabei in der Technik wissenschaftlicher und geistiger Arbeit unterwiesen werden, ohne überlebten Formen einer weniger erfolgreichen Hochschuldidaktik ausgeliefert zu sein.

Ähnlich verhält es sich mit den Grundlehrgängen und Grundstudienprogrammen, die dazu beitragen sollen, eine unzulängliche Volksschul- oder Gymnasialbildung zu einem verhältnismäßig späten Zeitpunkt auszugleichen. In diesem Zusammenhang verdienen die in Niedersachsen entwickelten Vorstellungen von Strzelewicz und Schulenberg eine besondere Beachtung. Die dort vorgeschlagenen Schwerpunktprogramme dürften mit den zu erwerbenden Zertifikaten einen großen Anreiz darstellen und den Volkshochschulen zu einem neuen Auftrieb verhelfen. Die ebenfalls im Rahmen dieser Angebote entwickelten fremdsprachlichen Kurse mit der Chance, einen Leistungsnachweis zu erwerben, gehören auf die gleiche Linie. Hier wird erfolgreich mit technischen Hilfen experimentiert, Sprachlabors und die Fremdsprachenkurse des Tele-Kollegs werden als Alternative oder als Ergänzung herangezogen. Auch hier hat man die konventionellen Formen eines linearen Unterrichts verlassen, die Lehrinhalte den Bedürfnissen von Lernenden und den Erfordernissen der Gesellschaft angepaßt, so daß die Volkshochschulen ihren Teil zur Entwicklung einer neuen Didaktik und neuer methodischer Formen beitragen, nahezu unbemerkt von den herkömmlichen Bildungsinstitutionen, die noch immer wie zu Zeiten Wilhelm von Humboldts vortragen, darbieten und unterrichten.

5.

Es entspräche nicht den wahren Verhältnissen, wollte man polemisieren, daß die deutschen Hochschulen von der geschilderten didaktischen Neubesinnung der Massenmedien und der Volkshochschulen völlig unberührt geblieben seien. Studiert man die Empfehlungen des Wissenschaftsrates oder beschäftigt man sich mit den Vorstellungen Hartmut von Hentigs zum Strukturplan für die Neugründung der Universität Bielefeld, dann finden sich dort Elemente einer hochschul-didaktischen Umorientierung. Sie steht und fällt mit der Auflösung und dem Abbau von Universitätsgroßveranstaltungen und der Verlagerung des Hauptaugenmerks des akademischen Lehrbetriebs in kleine Gruppen. Hierzu ist nicht einmal, wie zunächst irrtümlich angenommen wurde, die Verdoppelung der Lehrstühle oder die Errichtung von Parallel-Lehrstühlen erforderlich, sondern die Einbeziehung des akademischen Mittelbaus in den Ablauf der Lehrveranstaltungen. Viel wichtiger aber ist die langsam bodengewinnende Einsicht, daß auch eine Universität nicht mehr Enzyklopädien oder lexikalisches Wissen vermitteln kann, sondern Schwerpunkte bilden muß, aus denen sich das „know-how“ herleiten läßt: Auch hier also exemplarische und kategoriale Auswahl und nicht so sehr die Zuwendung zu einem Gesamtwissen, das angesichts der Wissenschaftsexplosion am Ende des 20. Jahrhunderts ohnehin bruchstückhaft und deshalb illusorisch bleiben müßte. Allein hier schon liegt die Verpflichtung der Universität zu didaktischer Forschung und

methodischer Neubesinnung. Die Pläne Dahrendorfs im Zusammenhang mit der Universitätsneugründung Konstanz und dem Hochschulgesetz für Baden-Württemberg zielen in diese Richtung. Freilich stößt die dort vorgeschlagene Gliederung der Hochschulausbildung in sogenannte „Kurz- und Langstudien“ auf den hartnäckigen Widerstand der studentischen Intelligenz: Die Besten unter den Studenten möchten die Sachverhalte selbst auswählen dürfen, denen sie sich zuwenden, und da der Objektivierungsprozeß, der anzustreben ist, nicht von vornherein alle Wege und Irrwege erkennen läßt, die die gewählte exemplarische Einheit oder Studienkategorie den Studenten führt, haben die Kritiker des Dahrendorf-Planes recht, wenn sie sich auf eine Begrenzung der Studienzeit und auf einen verbindlichen Studienkanon nicht von vornherein festlegen lassen möchten. Allein: Daß diese Diskussion mit diesen und ähnlichen Argumentationen in großer Leidenschaftlichkeit geführt wird, zeigt, daß wir auf dem Weg einer didaktischen Besinnung der Studieninhalte und ihrer Darbietungsformen ein gutes Stück weitergekommen sind.

Ähnliche Überlegungen mögen zur Verabschiedung der Saarbrücker Rahmenvereinbarung geführt haben, welche auf Beschluß der Kultusministerkonferenz die Einführung des Faches „Gemeinschaftskunde“ ermöglicht. Nicht so sehr die umstrittenen „übergreifenden Gehalte“ des neuen Gymnasialfaches interessieren in diesem Zusammenhang, sondern der herzustellende gesellschaftliche und personale Bezug zwischen Lehrinhalt und Lernenden, ebenfalls der objektivierende Tenor einer solchen Disziplin und schließlich die sehr knappe Informationsbarriere zwischen Lehrenden und Lernenden, die unumgänglich ist, wenn bei einem solchen Unterricht und seinen Diskussionen wirklich praktische Ergebnisse erzielt werden sollen.

Gemessen an den ungeheuren amerikanischen und russischen Anstrengungen auf diesem Gebiet sind diese Ansätze freilich nur ein Tropfen auf einem heißen Stein. Auf's Ganze gesehen ist die Situation mehr als deprimierend. Ihre Bewältigung ist ein politisches Phänomen ersten Ranges. Seine Lösung entscheidet darüber, ob der deutsche Bürger wie bisher autoritätsgläubig und subaltern bleibt und wie in den Zeiten des Nationalsozialismus den Mitläufern zuzurechnen ist, oder ob er lernt, mündig zu werden, ein kritisches Bewußtsein zu entwickeln, und so in Wahrheit frei wird.

Frank Glücklich/Gerald Boutez

Integrationsorientierte Arbeitsmarktpolitik – Plädoyer für ein Konzept der Vernetzung arbeitsmarktpolitischer Instrumente

„Was will ich?“ fragt der Verstand.

„Worauf kommt es an?“ fragt die Urteilskraft.

„Was kommt heraus?“ fragt die Vernunft.

(Kant)

1. „Der gespaltene Arbeitsmarkt – Langzeitarbeitslosigkeit und Fach- arbeitermangel“. Arbeitsmarktpolitischer Handlungsbedarf bei Bund und Ländern

Die Lage auf dem Arbeitsmarkt ist, vordergründig betrachtet, widersprüchlich: Dauerarbeitslosigkeit und Facharbeitermangel bestehen nebeneinander und drohen, den Arbeitsmarkt zu lähmen.

Die individuellen und sozialen Folgen der Dauerarbeitslosigkeit sind unübersehbar

Die Zahl der von Langzeitarbeitslosigkeit (ein Jahr und länger ohne Unterbrechung) betroffenen Personen lag im September 1989 bei fast 600.000. Starke regionale Unterschiede prägen die Arbeitslosenquoten innerhalb der Bundesrepublik, das Nord-Süd-Gefälle der Arbeitslosenzahlen (Bremen 14,1 %, Hamburg 11,2 %, NRW 9,3 % gegenüber Baden-Württemberg 4,2, Bayern 4,9; Stand jeweils Okt. 1989) überträgt sich weitgehend auf die regionale Verteilung der Langzeit- bzw. Dauerarbeitslosigkeit.

Dauerarbeitslosigkeit zieht bei den Betroffenen Folgewirkungen nach sich: Materielle Verarmung und wachsende Schulden, psychische Probleme und Suchtgefahr – insbesondere Alkoholmißbrauch – bilden ein Interdependenzgefüge mit der Arbeitslosigkeit und führen zu einer wachsenden Perspektivlosigkeit.

In den sogenannten „sozialen Brennpunkten“ sind die Folgen der Ausgrenzung aus dem Arbeitsprozeß offensichtlich. Die Verarmung zeigt Spuren der Verslummung, Stadtteile sind auf dem Weg ins soziale Abseits. Steigende Kriminalität, insbesondere bei den Eigentumsdelikten, und ein ausuferndes Drogenproblem sind ihrerseits wieder Folgen der Dauerarbeitslosigkeit.

Der Fachkräftebedarf der Wirtschaft steigt

Die andere Seite der Entwicklung am Arbeitsmarkt ist durch die steigende Nachfrage nach Fachkräften gekennzeichnet.

Auch in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit klagen Unternehmen darüber, Stellen nicht besetzen zu können, weil Fachkräfte fehlen. Die gute konjunkturelle Entwicklung der letzten Jahre hat – regional unterschiedlich – die Arbeitslosenquote insgesamt zurückgehen lassen. Die überwiegend positiven Erwartungen der Wirtschaft gegenüber dem Europäischen Binnenmarkt wirken sich günstig auf die Investitionstätigkeit aus. Demographische Entwicklungen haben auf dem Lehrstellenmarkt bereits eine Entspannung bewirkt. Auswirkungen auf die Zahl der Beschäftigten sind absehbar.

Für die Zukunft gilt als sicher, daß die Nachfrage der Wirtschaft nach Fachkräften steigen wird, schon allein, weil auf dem Arbeitsmarkt der generelle „Qualifikationsaustausch“ mit dem Verlust wenig qualifizierter und der Zunahme (hoch-)qualifizierter Arbeitsplätze weiter anhalten wird¹.

Unbestreitbar ist, daß heute vielerorts akuter Fachkräftemangel herrscht. Die Debatte darüber, welche Mitverantwortung die Wirtschaft an diesem Fachkräftemangel trägt, relativiert diese Tatsache nicht. Von Bedeutung wird sein, ob es gelingt, die Qualifikationsreserven bei den heute schwervermittelbaren Arbeitslosen zu erschließen und damit der Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften zu begegnen. Die berufliche Qualifizierung der von Ausgrenzung Bedrohten ist gleichzeitig der Schlüssel, nachhaltige Erfolge im Kampf gegen die Dauerarbeitslosigkeit zu erzielen.

Berufliche Weiterbildung bietet benachteiligten Erwerbspersonen eine dauerhafte Perspektive am Arbeitsmarkt

Neue Technologien und moderne Anlagen haben zu Arbeitsprozessen und Formen der innerbetrieblichen Arbeitsorganisation geführt, die ungelerten Arbeitslosen in aller Regel den Weg zurück in den Arbeitsmarkt verbauen. Ein „training on the job“ reicht meist nicht mehr, um die notwendigen Qualifikationen zu vermitteln, für die Nachfrage am Arbeitsmarkt besteht. Die arbeitsmarktgerechte, zukunftsorientierte Berufsqualifikation ist mehr denn je die Eintrittskarte, ohne die es für Arbeitslose heute – und in Zukunft noch verstärkt – einen Weg zurück in den Arbeitsmarkt nicht gibt.

Zu den (Re-)Integrationschancen der heute von Dauerarbeitslosigkeit Bedrohten und Betroffenen läßt sich zweierlei mit Sicherheit prognostizieren: Positive Entwicklungen am Arbeitsmarkt werden ohne besondere Anstrengungen der Arbeitsmarktpolitik tendenziell an dieser Gruppe vorbeigehen, negative Entwicklungen hingegen diese Gruppe besonders treffen und vergrößern. Den heute Arbeitslosen, die keine „dem Stand der Technik“ entsprechende Fachkräftequalifikation haben, wird die verstärkte Nachfrage nach Fachkräften nichts nützen.

Wer die Kluft überwinden will, die sich zwischen den gegenpoligen Entwicklungen am Arbeitsmarkt zeigt, muß heute bereit sein, arbeitsmarktpolitisch zu handeln und Prioritäten zu setzen.

Die Verantwortung der Länder und Kommunen

Da Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik der Aufgabenverteilung nach Bundesangelegenheit sind, prägen die bundespolitisch gesetzten Rahmenbedingungen den Handlungsspielraum für Länder und Kommunen.

Solange die Handlungsmöglichkeiten für eine wirkungsvolle eigenständige regionale Arbeitsmarktpolitik eng begrenzt bleiben, sind Bundesländer und Kommunen mit hoher Arbeitslosigkeit, insbesondere Stadtstaaten und industrielle Ballungsräume im Norden und Westen, vor eine problematische Alternative gestellt: Entweder wird mit dem Verweis auf die Bundeszuständigkeit keine eigene regionale arbeitsmarktpolitische Verantwortung wahrgenommen, oder es wird versucht, mit begrenzten Landesmitteln eine gezielte nach Prioritäten geordnete regionale Arbeitsmarktpolitik zu entwickeln, wobei die Länder sich politisch in der Rolle des „Ausfallbürgers“ sehen.

Handlungsspielräume für eine effiziente Arbeitsmarktpolitik der Länder und Kommunen sind gegeben. Neben einer Komplementärfinanzierung zum Arbeitsförderungsgesetz (AFG) ist die Akquisition europäischer Mittel sowie weiterer Drittmittel des Bundes (Modellversuchsmittel, Bundesprogramme gegen die Langzeitarbeitslosigkeit vom Sommer 1989) ein Weg zu einer Mischfinanzierung, die den Einsatz von Landes- und Kommunalmitteln begrenzen und gleichzeitig optimieren hilft.

2. Ein arbeitsmarktpolitisches Gesamtkonzept erfordert das Zusammenwirken der gesellschaftlichen Gruppen und eine klare Programmsteuerung

Die gesellschaftliche Aufgabe der Reintegration von benachteiligten Zielgruppen in den Arbeitsmarkt erfordert ein Zusammenwirken aller sozialen und politischen Akteure. Auch auf der Ebene regionaler Arbeitsmarktpolitik ist für eine solche Aufgabe das Konzept eines „runden Tisches“ der arbeitsmarktpolitischen Verantwortung zu entwickeln.

Programmumsetzung – professionelle Leitung und dezentrale Angebote

Auf der Ebene der Programmsteuerung ist das Zusammenwirken der (regionalen) politischen Entscheidungsträger, der Arbeitsverwaltung, der Tarifparteien und der an der Programmumsetzung beteiligten Träger Grundbedingung für ein erfolgversprechendes Integrationsprogramm.

Eine effiziente Programmumsetzung wird zwei Elemente der Programmsteuerung beinhalten: Eine Leitungsgruppe, die mit der konkreten Umsetzung betraut ist, und einen (Bei-)Rat, in dem die beteiligten Akteure die Arbeit der Leitungsgruppe beraten und kontrollieren.

„Zentrales Programm-Management“ ist – dieses zeigen Erfahrungen der Praxis – von einer Leitungsgruppe erfolgreich leistbar, wenn professionelle Arbeitsstrukturen geschaffen werden, die politische Durchsetzungskraft und fachliche Kompetenz bündeln.

In Großstädten und Ballungsgebieten sind stadtteilbezogene, dezentrale Weiterbildungs- und Beschäftigungsangebote vorzusehen, die bestehende Eingangsschwellen senken. Zentrale Einrichtungen, die weit entfernt von den Wohngebieten liegen, werden als „Einstieg“ für Qualifizierungsangebote an benachteiligte Zielgruppen nicht die notwendige Akzeptanz finden (können) und sind unter Kosten- und Kapazitätsgesichtspunkten erst im Rahmen abschlußbezogener Vollzeitqualifizierung vorzusehen.

Bei der Programmumsetzung gilt es neben der Herstellung eines Konsenses der gesellschaftlichen Akteure vor allem, das Spannungs- und Konfliktfeld der zentralen Steuerung und Koordinierung mit einer dezentralen Umsetzung durch die Qualifizierungs- und Beschäftigungsträger zu bewältigen. Dort, wo es innerhalb dieses potentiellen Konfliktfeldes gelingt, die notwendige Zusammenarbeit mit klaren, schnell handlungsfähigen Entscheidungsstrukturen zu verbinden, erhält ein Konzept der Vernetzung arbeitsmarktpolitischer Instrumente seine Leistungsfähigkeit und Effizienz.

3. Grundorientierungen einer effizienten Integrationspolitik für benachteiligte Zielgruppen

Zielgruppen erreichen, bevor sie „in den Brunnen gefallen sind“

In der aktuellen politischen Definition wird das Problem der Langzeit- bzw. Dauerarbeitslosigkeit fast immer auf die Problemgruppe der bereits Betroffenen verkürzt. Ausgeblendet werden die Fragen: Welche Benachteiligungsmerkmale begünstigen den Eintritt von Arbeitslosigkeit und führen in die Dauerarbeitslosigkeit? Wie ist der „Zustrom“ an Langzeitarbeitslosen aufzuhalten? Aber auch in der Arbeitsmarktpolitik versprechen präventive Maßnahmen bessere Erfolge bei geringeren Kosten und sind für die Betroffenen humaner. Daher ist es entscheidend, den Personenkreis der bildungsmäßig und sozial benachteiligten Arbeitslosen als Adressaten eines Programms „Qualifizierung und Arbeit“ zu benennen. (Für Beschäftigte bzw. sog. „Noch-Beschäftigte“ sind Qualifizierungsangebote arbeitsmarktpolitisch ebenfalls wichtig, primäre Verantwortung muß aber hier von den Betrieben übernommen werden.)

Bildungsmäßig und sozial Benachteiligte sind nach unserem Verständnis zu einem großen Teil identisch mit dem von der Arbeitsverwaltung geprägten Begriff

„Personen mit Vermittlungshemmnissen“ (Langzeitarbeitslose, Un- und Angelernte, Ausländer, Berufsrückkehrerinnen etc.). Neben diesen lebens- bzw. berufsbiographisch erfaßten Merkmalen sozialer und bildungsmäßiger Benachteiligung sind auch Arbeitslose mit besonderen sozialen und persönlichen Problemen wie Alkohol- und Suchtgefährdung sowie psychischer Instabilität als bedeutsame Problemgruppe des Arbeitsmarktes Adressaten im Sinne unserer Zielgruppendefinition.

Eindeutige Orientierung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt

Einen – soweit man das sagen kann – sicheren Arbeitsplatz und damit eine berufliche Perspektive haben nur diejenigen, deren Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt verwertbar ist, d.h. als zukunftsorientiert bezeichnet werden kann, und die neuen beruflichen Anforderungen mit Weiterbildung begegnen können.

Das Angebot an Arbeitsplätzen – und damit die Qualifikationsanforderungen – wird von den Betrieben bestimmt. Die Arbeitsmarktpolitik muß diesem Faktor konzeptionell eindeutig Rechnung tragen. Jedes arbeitsmarktpolitische Programm muß sich an Ausmaß und Dauer der Integrationswirkung in den allgemeinen Arbeitsmarkt messen lassen.

Der Arbeitsmarktpolitik der Länder und Kommunen kommt unter diesem Gesichtspunkt entscheidende Bedeutung zu. Dabei besteht das Problem, daß die „Harmonisierung“ von Arbeitsmarktpolitik mit anderen – ebenfalls prioritären – Politikfeldern in der Praxis oft schwierig ist. Um diese Aussage an einem Beispiel zu verdeutlichen: Es wird heute in der Regel unumstritten sein, daß es ökologisch wünschenswert und stadtentwicklungspolitisch reizvoll ist, einen in Beton gefaßten Bach zu renaturieren. Ein solches Projekt im Rahmen von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) durchzuführen liegt nahe. Unter dem Gesichtspunkt der Integrationswirkung des arbeitsmarktpolitischen Instruments ABM sind aber massive Einwände gegen eine solche Maßnahme berechtigt. Ohne die wichtige Funktion und positive Wirkung der zeitlich befristeten Arbeit zu unterschätzen, bleibt zu berücksichtigen, daß diesen befristet Beschäftigten in aller Regel keinerlei langfristige Integrationsperspektive gegeben werden kann. Die Zeit nach der Maßnahme bleibt ausgeklammert, es werden kaum Qualifikationen erworben, die auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind. Ist aber arbeitsmarktpolitische Effizienz, d.h. die (Re-)Integration von Arbeitslosen, das Ziel regionaler Arbeitsmarktpolitik, müssen eindeutige konzeptionelle Anforderungen gestellt werden:

- Es sind im Rahmen befristeter Beschäftigungsverhältnisse wie innerhalb der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in Vollzeitform Qualifikationen zu vermitteln, die den Anforderungen der privaten Wirtschaft entsprechen. Maßnahmen befristeter Beschäftigung sind deshalb mit begleitender Qualifizierung vorzusehen.

- Die Persönlichkeitsentwicklung und der Erwerb extrafunktionaler Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen) müssen gezielt gefördert, die individuelle Leistungs- und eigenverantwortliche Handlungsfähigkeit entwickelt und stabilisiert werden.

Hier liegt die Meßlatte für die Beantwortung der Frage, ob arbeitsmarktpolitische Instrumente wie z.B. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen genutzt werden, um eher allgemeine Ziele der Politik anzusteuern und Aufgaben der öffentlichen Hände zu übernehmen oder ob es um die (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt geht.

Das Qualifikationsprinzip: Die „arbeitsmarktgerechte höchstmögliche Qualifikation für den einzelnen“ ermöglichen

Dem einzelnen sind Förderungswege und Anschlußperspektiven zu eröffnen, die das Erreichen der „individuell höchstmöglichen Qualifikation“ bis zum Facharbeiterniveau vorsehen. Maßnahmen, die ausschließlich Teilqualifikationen ohne realistische Anschlußperspektiven zum nachträglichen Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses vorsehen, sind damit ungeeignete Programmelemente. Wir wissen aber auch: Nicht jeder erreicht – aus welchen Gründen auch immer – das Facharbeiterniveau. Entscheidend ist deshalb neben der „möglichen Perspektive“ die „tatsächlich vermittelte Qualifikation“. Ziel muß es sein, abschlußbezogene Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung modular zu konzipieren, so daß unterhalb des Facharbeiterabschlusses bereits breit verwertbare, arbeitsmarktrelevante Teilqualifikationen erworben werden, die auch „AbbrecherInnen“ von Maßnahmen den Zugang zu qualifizierten Anlernertätigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglichen.

4. Verzahnung bestehender Instrumente der Arbeitsmarktpolitik zu einem Modul- und Verbundsystem

Die aktive Arbeitsmarktpolitik kann im wesentlichen auf zwei Instrumente von „Qualifizierung und Arbeit“ zurückgreifen:

- Maßnahmen der befristeten Beschäftigung (ABM, Beschäftigung nach § 19 BSHG)
- Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in Vollzeitform (Fortbildung und Umschulung/FuU).

Diese beiden Instrumente bilden den Ausgangspunkt für unsere Überlegungen und die wichtigste operative Grundlage eines „Verzahnungskonzeptes“ für eine Arbeitsmarktpolitik, die das Ziel der (Re-)Integration bildungsmäßig und sozial benachteiligter Personen in den allgemeinen Arbeitsmarkt verfolgt. Die Herausforderung an die Arbeitsmarktpolitik liegt darin, die Instrumente nicht isoliert zu betrachten, sondern sie als „arbeitsmarktpolitische Module“ zu konzi-

pieren: Die Instrumente müssen zueinander passen und Anschlußperspektiven bieten, die darauf gerichtet sind, einen Facharbeiterabschluß zu erreichen und so eine dauerhafte Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Zusätzlich sind weitere Instrumente zu entwickeln und zu fördern, die den besonderen Benachteiligungsaspekten der Zielgruppe gerecht werden:

- In gemeinnütziger Trägerschaft sind Angebote für die Umsetzung zielgruppenspezifischer Maßnahmen beruflicher Weiterbildung mit Landes- oder Kommunalmitteln zu fördern. Dabei müssen für diesen Adressatenkreis die gegenüber den „normalen“ (ausschließlich AFG-geförderten) FuU-Angeboten notwendigerweise höheren Personalschlüssel und Ausstattungsstandards finanziert werden.
- Öffentlich teilsubventionierte Angebote unbefristeter Dauerarbeitsplätze im Rahmen einer am Markt operierenden Beschäftigungsgesellschaft sind für Programmteilnehmer vorzusehen, die auch nach zweijähriger befristeter Beschäftigung und Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (vorläufig) keine Beschäftigung finden.

4.1 Leitsätze für zielgruppengerechte Maßnahmen

Die Zielsetzung der (Re-)Integration in das (privatwirtschaftliche) Beschäftigungssystem erfordert, für alle Maßnahmen, Institutionen, Instrumente, die in diesem Rahmen genutzt oder geschaffen werden, handlungsleitende Orientierungen einzuhalten. Neben den bereits dargestellten Zielsetzungen der

- Zielgruppenorientierung
- Arbeitsmarktorientierung und
- Berufsabschlußbezogenheit

sind die nachfolgend aufgeführten Leitsätze für das Programm und seine Effizienz ausschlaggebend.

Freiwilligkeit der Teilnahme

Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Programm ist die Freiwilligkeit; deshalb ist mit der Arbeitsverwaltung eine modifizierte Anwendung der Sanktionsmöglichkeiten nach § 119 AFG zu verhandeln. Nur wenn im Falle von Nichtteilnahme oder Abbruch einer Maßnahme keine materiellen Sanktionen zu erwarten sind, ist die volle Eigenverantwortung der Teilnahmeentscheidung hergestellt. Eine intrinsische Motivation ist die beste Garantie, daß abbruchbedingte Fehlinvestitionen minimiert werden.

Individualisierte Angebote

Den TeilnehmerInnen soll jeweils das Angebot gemacht werden, das ihren Eingangsvoraussetzungen, ihrer gegenwärtigen Lebenssituation und ihrer

augenblicklichen Lern- und Leistungsfähigkeit am besten entspricht. D.h.: Die TeilnehmerInnen müssen da abgeholt werden, wo sie persönlich, bildungsmäßig und sozial stehen.

Zielgruppenspezifische Förderung

Für die Zielsetzung „Erreichen der arbeitsmarktgerechten Höchstqualifikation“ ist es unabdingbar, ein zielgruppenspezifisches Stütz- und Förderungsinstrumentarium in die einzelnen Maßnahmen zu integrieren. Die unterschiedlichen Benachteiligungsaspekte der TeilnehmerInnen erfordern, daß der jeweils spezifischen Problemlage des einzelnen konzeptionell und ausstattungsmäßig Rechnung getragen wird.

Integration so früh wie möglich

In einem Programm „Qualifizierung und Arbeit“ soll die persönliche und materielle Eigenständigkeit wiederhergestellt werden. Die TeilnehmerInnen sollen fit gemacht werden, in bestehenden „Systemen“ eigenständig zurechtzukommen. Sobald dieses Ziel erreicht ist, sollen TeilnehmerInnen aus dem Programm ausscheiden. Hieraus ergeben sich als Teilziele:

- Die TeilnehmerInnen sollen – sowie sie bildungsmäßig und sozial dazu in der Lage sind – an geeigneten abschlußbezogenen Vollzeitmaßnahmen der Fortbildung und Umschulung teilnehmen, um eine arbeitsmarktverwertbare, anerkannte berufliche Qualifikation zu erlangen.
- Zielgruppenspezifische abschlußbezogene berufliche Weiterbildung ist nur für die TeilnehmerInnen vorzusehen, die – trotz Vorqualifizierung (gezielte Vorbereitung auf normale FuU) – bei abschlußbezogenen FuU-Maßnahmen ohne integrierte zielgruppenspezifische Stütz- und Förderangebote überfordert wären.
- Einzelne Zielgruppen (z.B. AussiedlerInnen/AusländerInnen oder Frauen) sollen nur solange in speziellen beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen zusammengefaßt werden, wie ein auf diese Gruppe ausgerichtetes Konzept didaktisch geboten ist. „Ghettomaßnahmen“ sind in jedem Fall zu vermeiden. Die Maßnahmebausteine eines Programms „Qualifizierung und Arbeit“ sehen intensive Förderung solange wie nötig vor, vermeiden aber die bekannten „Warteschleifen“ und unnützen Umwege.

Der jeweils kürzeste und effizienteste Reintegrationsweg in den allgemeinen Arbeitsmarkt wird durch gezielte Förderung herausgearbeitet.

Individuell angepaßte Verweildauer

Der innere Aufbau der Einzelmaßnahmen im Programm „Qualifizierung und Arbeit“ ist so zu gestalten, daß die Verweildauer der TeilnehmerInnen auf das

jeweils für den Erfolg notwendige Mindestmaß reduzierbar wird. Je nach Ausgangssituation und weiterer Entwicklung sollte eine konkrete Perspektive der Teilnahme an systematisch aufeinander aufbauenden Maßnahmen bis zu einer Gesamtdauer von maximal fünf Jahren gegeben sein. Entscheidend ist, daß im Rahmen eines Gesamtkonzeptes flexible Übergänge zwischen den Angeboten vorgesehen sind und in der Praxis stattfinden.

4.2 Umsetzungsinstrumente im Rahmen eines Programms „Qualifizierung und Arbeit“

Im folgenden sollen die arbeitsmarktpolitischen Instrumente, die im einzelnen als operative Grundlage des Programms zu verstehen sind, kurz skizziert werden, damit die Reichweite und Wirkung innerhalb des Vernetzungskonzeptes verdeutlicht wird.

Befristete Beschäftigung (ABM und Beschäftigung nach § 19 Bundessozialhilfegesetz/BSHG)

Für die Zielgruppe der bildungsmäßig und sozial Benachteiligten bieten reine Arbeitsangebote im allgemeinen keine Perspektiven auf Dauerarbeitsplätze. Verantwortlich für niedrige Übergangsquoten ist neben den vielfach perspektivlosen Beschäftigungsfeldern (gerade bei ABM) in der Regel das Fehlen von Qualifizierungsanteilen und konzeptionell vorgesehenen Anschlußperspektiven.

Die persönlichkeitsstabilisierende Wirkung von Arbeit nutzbar zu machen und Arbeitslosen dabei wieder zu einem Arbeitseinkommen zu verhelfen sowie Versicherungsansprüche zu begründen, ist die Stärke der Instrumente befristeter Beschäftigung, die insbesondere als erster Wiedereinstieg in eine Beschäftigung noch längerer Arbeitslosigkeit zum Tragen kommt.

Im Rahmen von befristeten Beschäftigungen muß neben der (bei ABM oftmals schwierigen, da auf „Zusätzlichkeit“ und „öffentliches Interesse“ erkannt werden muß) arbeitsmarktorientierten Auswahl der Berufsfelder vor allem ein Übergang zu Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in Vollzeitform konzeptionell vorgesehen werden, die als generelle Anschlußperspektive besteht.

Um diese Anschlußperspektive vorzubereiten, ist befristete Beschäftigung innerhalb des Programms generell mit begleitender Qualifizierung zu verbinden, die inhaltlich bereits auf geeignete Weiterbildungsmaßnahmen zielt. Der Grundsatz befristeter Beschäftigung besteht darin, die Verweildauer möglichst kurz zu halten und zügig auf die Teilnahme an einer Vollzeitqualifizierung zu orientieren.

Berufliche Weiterbildung in Vollzeitform für benachteiligte Zielgruppen

Für die berufliche Weiterbildung benachteiligter Zielgruppen in Vollzeitform ist im Rahmen des hier vorgestellten Konzepts zunächst das „normale“ AFG-geförderte Angebot der FuU von Bedeutung. Es gilt – auch unter Kostengesichtspunkten –, ProgrammteilnehmerInnen auf bestehende Angebote zu orientieren. Die Integrationswirkung und damit Kostenersparnis und Effizienz des Instruments werden jedoch nur erreicht, wenn die „normalen FuU-Angebote“ TeilnehmerInnen zugewiesen werden, deren Bildungsvoraussetzungen und psycho-soziale Situation eine erfolgreiche Teilnahme erwarten lassen.

Das „normale“, über das AFG finanzierte FuU-Angebot entspricht vielfach nicht den Anforderungen, die an berufliche Weiterbildungsmaßnahmen gestellt werden müssen, um von Dauerarbeitslosigkeit Bedrohte bzw. Betroffene erfolgversprechend zu erreichen. Die vorliegenden Erfahrungen sind hier eindeutig: Nur wenn die Maßnahmekonzeptionen und die Ausstattung den jeweiligen Benachteiligungsaspekten gezielt Rechnung tragen, führen bei dieser Personengruppe berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zu guten Ergebnissen. Sind solche Voraussetzungen nicht gegeben, wird das oft geäußerte Vorurteil, diese Personengruppen seien nicht bildungsfähig oder nicht bildungswillig, im Sinne einer „self-fulfilling prophecy“ bestätigt, womit von Anfang an dieser Zielgruppe keine reale Chance eingeräumt wird.

Die zielgruppenspezifische berufliche Weiterbildung wendet sich an bildungsmäßig und sozial Benachteiligte, die

- einerseits bereits in der Lage sind, die Eingangsvoraussetzungen (persönliche Stabilität und Lernbereitschaft) der zielgruppenspezifischen beruflichen Weiterbildung in Vollzeitform zu erfüllen,
- andererseits aber aufgrund ihrer Benachteiligung von den Regelangeboten der FuU-Maßnahmen (FuU nach AFG) überfordert werden, d.h. dort von Anfang an ausgeschlossen bleiben oder mit großer Wahrscheinlichkeit abbrechen würden.

Unter förderungsrechtlichen Aspekten müssen Personen dieser Zielgruppe entweder einen Anspruch auf FuU nach dem AFG erworben haben oder laufende Hilfe zum Lebensunterhalt nach dem BSHG erhalten.

Im Rahmen der zielgruppenspezifischen beruflichen Weiterbildung finden die TeilnehmerInnen adressatengerechte Eingangsbedingungen vor, werden also dort abgeholt, wo sie bildungsmäßig und sozial stehen. Durch zielgruppengerechte Bildungsbausteine und durch an den jeweiligen Benachteiligungsaspekten ausgerichtete Stütz- und Förderinstrumente werden Bildungswege eröffnet, die an den individuellen Voraussetzungen orientiert sind und zum Erwerb zukunftsorientierter, arbeitsmarktgerechter Qualifikationen führen.

Dem generellen Anspruch, berufliche Weiterbildungsmaßnahmen so kurz wie möglich, aber so lang wie nötig zu gestalten, kommt bei der „teuren“ zielgruppenspezifischen Weiterbildung besondere Bedeutung zu. Durch eine Indivi-

dualisierung und Flexibilisierung der Bildungsprozesse nach dem Baukasten- oder Modulsystem wird gerade diesem Ziel Rechnung getragen.

Die zielgruppenspezifische berufliche Weiterbildung umfaßt ihrerseits vier voneinander zu unterscheidende Bereiche, die wiederum als „Teilbaukästen“ im Gesamtbaukasten zu verstehen sind:

– Weiterbildungsberatung

Die Weiterbildungsberatung setzt an der persönlichen Lebenssituation und den individuellen Vorstellungen und Wünschen der Ratsuchenden an. Mit ihnen gemeinsam werden mögliche Weiterbildungsperspektiven geklärt, offene Fragen angesprochen, sie werden motiviert. Vor allem aber trägt die Weiterbildungsberatung dazu bei, Fehlentscheidungen und damit auch Fehlinvestitionen von Anfang an zu vermeiden.

– Vorqualifizierung

Die Vorqualifizierung bereitet Benachteiligte gezielt auf die anschließende Teilnahme an abschlußbezogener beruflicher Weiterbildung vor. Ihre Lernziele orientieren sich am Anforderungsprofil, das Voraussetzung für die Teilnahme an „normalen“ Umschulungen ist. Das „Lernen des Lernens“ bildet dabei durchgängig einen wichtigen Schwerpunkt. Inhaltlich deckt die Vorqualifizierung ein breites Spektrum ab. Je nach Eingangsvoraussetzungen müssen unterschiedliche Bildungsbausteine, von der Alphabetisierung über Berufsorientierung, zielgruppenbezogene Sondermaßnahmen (z.B. für Frauen oder AussiedlerInnen/AusländerInnen) bis zur Verbesserung der Allgemeinbildung angeboten werden.

– Zielgruppenspezifische abschlußbezogene berufliche Weiterbildung

Bei vielen bildungsmäßig und sozial Benachteiligten greift der Vorqualifizierungsansatz allein allerdings zu kurz. Sie bedürfen einer intensiveren und langfristigeren Förderung, um anerkannte und auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen zu erwerben. Deshalb ist es erforderlich, ein breit angelegtes, zielgruppenspezifisches, abschlußbezogenes System der beruflichen Weiterbildung zu entwickeln und anzubieten. Ein modularer Aufbau soll gewährleisten, daß in aufeinander aufbauenden Bildungsbausteinen schon vor dem Berufsabschluß verwertbare Teilqualifikationen erworben werden.

– Anpassungsfortbildung

Fachkräfte, deren Berufsausbildung zehn oder gar zwanzig Jahre zurückliegt und die seitdem an keiner Weiterbildung teilgenommen haben, sind das Lernen nicht mehr gewohnt. Für diese Zielgruppe der lernungewohnten Fachkräfte mit entwerteter Qualifikation müssen Anpassungsfortbildungen im Bereich der neuen Techniken bereitgestellt werden, die auf ihre Lernvoraussetzungen und ihre Lebensbedingungen abgestimmt sind. Auch hier wäre es weder im Interesse des einzelnen noch im Interesse der Wirtschaft, die Qualifikationsanforderungen zu reduzieren. Vielmehr gilt es, die Förderung für diesen Personenkreis zu intensivieren.

Bei der konzeptionellen Gestaltung gilt die Gleichrangigkeit nachfolgend aufgeführter Lernziele:

- Erwerb praktischer und theoretischer Fachkompetenz auf dem „neuesten Stand der Technik“,
- Vermittlung von „extrafunktionalen Qualifikationen“, sogenannten Schlüsselqualifikationen (wie z.B. Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft, problemlösendes Denken, Selbständigkeit und Selbstbewußtsein),
- durchgängige Praxis- und Handlungsorientierung, d.h. Ausrichtung auf betriebliche Gegebenheiten und Erfordernisse,
- Förderung der Persönlichkeitsentwicklung.

Diese anspruchsvollen Lernziele lassen sich nur durch entsprechende Konzeptionen bei einem konsequenten Einsatz von zielgruppengerechten Stütz- und Förderinstrumenten erreichen. Zudem sind intensive weiterbildungsadäquate Betriebspraktika im Verlauf abschlußbezogener Maßnahmen für den Praxisbezug von besonderer Bedeutung. Sie bilden gleichzeitig eine Brücke für die Arbeitsaufnahme in der Wirtschaft. Die hierfür unabdingbaren Qualitätsmerkmale sind von der Stiftung Berufliche Bildung hinreichend beschrieben worden (vgl. Frank Glücklich, Kapitulation vor der Dauerarbeitslosigkeit – Welchen Weg nimmt die Bundesrepublik, S. 126 ff.).

Im Vorqualifizierungsbereich besteht als generelle Anschlußperspektive die Teilnahme an abschlußbezogener beruflicher Weiterbildung in Vollzeitform. Soweit möglich, soll diese im Regelangebot der FuU-Maßnahmen geschehen. Für diejenigen, die weiterhin einer besonderen Förderung bedürfen, ist die Teilnahme an zielgruppenspezifischen, abschlußbezogenen Angeboten vorzusehen.

Absolventen von abschlußbezogenen Maßnahmen und Anpassungsfortbildungen sind darauf orientiert, eine der erworbenen Qualifikation entsprechende Tätigkeit in der Wirtschaft aufzunehmen. Um hier zielgruppenbezogene Übergänge zu erleichtern, sollte im Rahmen des Programms „Qualifizierung und Arbeit“ für bestimmte Gruppen ein befristeter Lohnkostenzuschuß an Arbeitgeber gezahlt werden können, wenn ein Dauerarbeitsplatz geboten wird.

Für AbbrecherInnen gibt es je nach dem Grad des bereits erreichten Qualifikationsniveaus unterschiedliche Perspektiven. Sind breit verwertbare Teilqualifikationen erworben worden, ist eine angelernte Tätigkeit im allgemeinen Arbeitsmarkt anzustreben. Konnte bislang keine hinreichende Qualifizierung und Stabilisierung erreicht werden, kommt ein Übergang in befristete Beschäftigung in Betracht. Das Angebot öffentlich teilsubventionierter Dauerarbeitsplätze soll für diesen Personenkreis den Schutz vor einem Rückfall in die Dauerarbeitslosigkeit darstellen, falls die förderungsrechtlichen Möglichkeiten befristeter Beschäftigung bereits ausgenutzt sind.

Öffentlich teilsubventionierte Arbeitsplätze im Rahmen einer Beschäftigungsgesellschaft (Beschäftigungsgarantie)

Im Rahmen eines arbeitsmarktpolitischen Programms mit dem Schwerpunkt der beruflichen Weiterbildung ist die Frage zu beantworten, welche Perspektive benachteiligten Personen geboten werden soll, die trotz aller Bemühungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt keine Beschäftigung finden.

Um für diesen Personenkreis nach mindestens zweijähriger befristeter Beschäftigung mit begleitender Qualifizierung jenseits der erneuten Arbeitslosigkeit eine Alternative bieten zu können, aber auch um den Eintritt friktioneller Arbeitslosigkeit nach einer abgeschlossenen Weiterbildungsmaßnahme zu vermeiden, arrondiert ein „Stadtbetrieb“ ein Konzept der „Qualifizierung und Arbeit“. Dieser „Stadtbetrieb“ in Form einer Beschäftigungsgesellschaft beschäftigt diese Personen zu Tariflöhnen und bietet marktfähige Güter und Dienstleistungen an. Auch bei diesem Instrument, das eine Verbindung mit den AB-Maßnahmen nach § 97 AFG für ältere Erwerbspersonen konzeptionell nahelegt, ist die Verbindung von „Arbeit und begleitender Qualifizierung“ vorzusehen. Übergänge zum allgemeinen Arbeitsmarkt sind für Beschäftigte einer Beschäftigungsgesellschaft zudem durch Lohnkostenzuschüsse an Einstellungsbetriebe zu fördern. Gegenüber der Arbeitsverwaltung sollten Beschäftigte als „vermittelbar“ geführt werden. Die kommunale Finanzierung eines solchen Instruments ist auf die Subventionierung des Produktivitätsdefizits gegenüber gewöhnlichen Betrieben zu beschränken. Damit wird ein solches Instrument auch kommunal finanzierbar, insbesondere, wenn der Einsatz von Personal nach § 97 AFG genutzt wird.

Lohnkostenzuschüsse und Einarbeitungszuschüsse

Lohnkostenzuschüsse (LKZ) und Einarbeitungszuschüsse – d.h. zeitlich befristete Subventionierung der Löhne, in welcher Ausprägung auch immer – sollen Arbeitgeber dazu bewegen, Personen einzustellen, bei denen angenommen wird, daß ein Beschäftigungsverhältnis ohne diesen Anreiz nicht zustandekommt. Die Erfahrungen mit diesem Instrument zeigen, daß Unternehmen nur verhalten und im Sinne einer „Bestenauslese“ bereit sind, mit begünstigten Personen Arbeitsverhältnisse abzuschließen. Fehlende Qualifikation und die vermutete geringere Leistungsfähigkeit wiegen die zeitlich begrenzte Lohnkostensubventionierung in der Regel nicht auf.

Im Rahmen der hier vorgestellten Überlegungen sollen Lohnkostenzuschüsse vorrangig eingesetzt werden, um Vermittlungshemmnisse zu überwinden, die bei abgeschlossener beruflicher Qualifizierung für genau bestimmbare Personen zu erwarten bleiben:

- für Frauen im gewerblich-technischen Bereich,
- für Langzeitarbeitslose und
- für längerfristig Beschäftigte in einer Beschäftigungsgesellschaft.

Der gezielte Einsatz von Lohnkostenzuschüssen nach der beruflichen Qualifizierung für diesen Personenkreis ermöglicht es, berufs- und lebensbiographisch bedingten Vermittlungshemmnissen zu begegnen, und begünstigt den Abschluß von Dauerarbeitsverhältnissen.

Sicherung der Einkommenskontinuität

Ein Problem, das hier lediglich angedeutet werden kann, ist die Sicherung der „Einkommenskontinuität“ für ProgrammteilnehmerInnen. Im Rahmen befristeter Beschäftigung ist die Zahlung von Tariflöhnen ein wesentlicher Faktor der Stabilisierung und Motivierung. Das Einkommen aus Arbeit und das Unterhaltsgeld müssen signifikant über dem Sozialhilfesatz liegen, um eine Anreizfunktion auszuüben. Ein arbeitsmarktpolitisches Programm, das Übergänge in abschlussbezogene Vollzeitqualifizierung konzeptionell vorsieht, muß für den/die einzelne/n ProgrammteilnehmerIn diese Übergänge unter dem Gesichtspunkt der Sicherung des Lebensunterhalts mindestens ermöglichen, nach Möglichkeit innerhalb des Programms „aufstiegsorientierte“ Anreize setzen. Eine Aufstockung des Unterhaltsgeldes wird in Kalkulationen für ein kommunales arbeitsmarktpolitisches Programm einfließen müssen.

5. Schlußbemerkung

Der begrenzte Darstellungsraum erzwingt Schwerpunktsetzungen, Verkürzungen und Verallgemeinerungen. Die Autoren konnten deshalb wichtige Problem- und Fragestellungen nur andeuten oder mußten sie ganz ausklammern. Der vorliegende Beitrag mußte so in weiten Teilen ein Problemaufriß bleiben.

Im Zuge einer regionalpolitischen Umsetzung eines Konzepts „Qualifizierung und Arbeit“ werden die jeweilige Situation vor Ort und der Umfang der zur Verfügung stehenden Mittel den Rahmen bilden, der die Größe der Umsetzungsschritte im Prozeß regionaler Arbeitsmarktpolitik bestimmt. Dabei ist den Autoren bewußt, daß sie hohe Anforderungen formuliert haben und daß auch dort, wo inhaltlich Zustimmung herrscht, ein Verweis auf die knappen öffentlichen Mittel nicht ausbleiben wird.

Primäres Anliegen der Autoren war es, die Diskussion um eine Verbesserung der Integrationsquoten bei Maßnahmen für von Dauerarbeitslosigkeit Bedrohte und Betroffene konstruktiv weiterzuführen. Gleichzeitig soll der Vernetzung bestehender Instrumente – auch in bescheideneren Ansätzen – im Sinne der Effizienzverbesserung das Wort geredet werden.

Anmerkung

- 1 IAB-Prognos Projektion, IAB-Beiträge aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Nürnberg 1985, sowie IAB-Prognos-Projektion 1988–89, IAB VII/4–9/1989

Klaus Dornisch

Offener Umgang mit Kunst Überlegungen zur Vernetzung von Kunstvermittlung und Museumspädagogik

Im Wintersemester 1982/83 begann am Bildungszentrum der Stadt Nürnberg eine bis dahin nicht geübte Form der Kooperation zwischen Volkshochschule auf der einen Seite und Germanischem Nationalmuseum auf der anderen Seite.

Zwar hatte es in Nürnberg schon seit langem Formen der Zusammenarbeit zwischen Volkshochschulen und Germanischem Nationalmuseum gegeben, doch beschränkte sich diese in der Regel auf die traditionellen Besuche und Führungen vor den ausgestellten Objekten des Museums. Dies war uns jedoch auf Dauer zu wenig. Um Hintergründe aufzudecken und Besonderheiten zu erkennen, bedurfte es eines weit eingehenderen Umganges mit den Kunstobjekten selbst.

Da in den klassischen Kunstseminaren universitärer Prägung generell nur mit Diamaterial bzw. illustrierten Handbüchern gearbeitet wird, bot sich durch die guten Kontakte mit dem Germanischen Nationalmuseum die Chance, unseren Kunstunterricht am Bildungszentrum künftig auf ganz andere Beine zu stellen. In Anlehnung an Erfahrungen, die wir mit Kunstbegehungen in der historischen Altstadt gesammelt hatten, wo bisweilen ein stiller Innenhof von einem unserer Seminare zu einer Unterrichtsstätte umfunktioniert worden war, strebten wir nun an, Seminare, Arbeitsgemeinschaften oder Zuhörerzirkel in das Museum und womöglich sogar hinter die Barrieren der öffentlich zugängigen Ausstellungsräume zu verlegen.

Da das Germanische Nationalmuseum entsprechend seinem Stiftungsauftrag durch den Freiherrn Max von Aufseß Ende des letzten Jahrhunderts als eine Sammlungsstelle deutscher Kunst und Kultur im weitesten Sinne gegründet und als solche kontinuierlich bis zum heutigen Tage ausgebaut worden war, bot das Museum außerdem die Gewähr, auf lange Zeit hinaus deutsche und europäische Kulturgeschichte unter immer wieder neuen Aspekten, Blickwinkeln und Perspektiven in unserem Unterrichtsangebot verankern zu können, ohne unnötige Wiederholungen befürchten zu müssen. Somit stellte allein unser Angebot „Offenes Museum“ ein breites kunstgeschichtliches, aber auch kunsthandwerkliches Spektrum dar, obschon wir weiterhin die „klassische“ Form der „Vortragsseminare“ mit Diabeispielen beibehielten. Beide Unterrichtsformen ergänzten sich aber von nun an zu einem Fachbereich verschiedener kultureller Disziplinen, die von Archäologie bis zur Kunst der Gegenwart reichten.

Wenden wir uns zum besseren Verständnis jedoch noch einmal den Anfängen unserer gemeinsamen Arbeit zu. Unser beider Ausgangsposition war relativ klar umrissen: Das Museum stellt mit seinen Ausstellungsräumen die Unterrichtsorte, mit den Objekten die Unterrichtsgegenstände (Themen) und mit seinen wissenschaftlichen Mitarbeitern die Dozenten. Das Bildungszentrum übernimmt die inhaltliche Gesamtplanung innerhalb seines Lehrangebotes, ist für die Werbung durch Arbeitsplan, Plakate und Presse verantwortlich, zahlt die Honorare und trägt die gegebenenfalls anfallenden Materialkosten. Das Museum versprach sich von diesem Modell einen neuen Werbeschub und durch die zeitweilige Übernahme unserer Stammhörer ein dauerhaftes Erschließen neuer Besucherkreise. Das Bildungszentrum versprach sich neben der Ausweitung des Lehrangebotes vor allem eine stärkere Professionalisierung im Kunst- und Kulturbereich.

Als beabsichtigten Nebeneffekt hatten wir von Anfang an am Auge, durch unser Kooperationsmodell Teilnehmern und Besuchern auch die Bereiche des Museums zu erschließen, die normalerweise für die Öffentlichkeit geschlossen sind: die Magazine, Labors und Restaurierungswerkstätten. Hier nutzten wir die Chance, durch Verpflichtung der jeweiligen Werkstattleiter als Dozenten, den unter normalen Umständen nur mit den ausgestellten Objekten beschäftigten Besuchern auch die verschiedenen Zustände des Verfalls bzw. der Wiederherstellung von Kunstobjekten zu demonstrieren. Erläuterungen zu den Besonderheiten von Material, Behandlungstechnik oder Konservierung bereicherten so die sonst nur auf das Äußere des Kunstgegenstandes beschränkte Kenntnis.

Das Museum entdeckte in den folgenden Semestern unserer Zusammenarbeit sehr schnell auch die Möglichkeit, über „museumsfremde“ Veranstaltungsformen der traditionellen Erwachsenenbildung für seine Belange Neuland zu erschließen. So ergriffen vor allem die Kunsthistoriker unter den Museumsfachleuten gerne die Gelegenheit, die Grenzen der in Nürnberg vorgegebenen Museumsarbeit durch Exkursionsangebote in Museen anderer Städte zu erweitern. Viele Fahrten des Bildungszentrums zu Museen und Sonderausstellungen wurden seitdem von Mitarbeitern des Germanischen Nationalmuseums durchgeführt, meist nach erfolgter Einführung im eigenen Museum.

Dem Bildungszentrum erwachsen ebenfalls durch die Kooperation Vorteile. So profitierte unser Angebot in einmaliger Weise von verschiedenen Forschungsvorhaben der Museumsabteilungen. Stellvertretend für andere Bereiche sei nur die Forschungsarbeit der ur- und frühgeschichtlichen Abteilung des Museums auf dem Gebiet der Völkerwanderungszeit erwähnt, die dem Bildungszentrum eine mehrsemestrige Veranstaltung zur Kunst und Kultur der Langobarden mit zwei anschließenden, mehrtägigen Studienfahrten zu den Stätten der Langobarden in Oberitalien bescherte.

Auch Vorbereitungen für große Sonderausstellungen sind in der Regel mit intensiver Forschungsarbeit verbunden, und auch in diesem Bereich konnte

das Bildungszentrum durch seine Kooperation mit Seminaren und Arbeitsgemeinschaften schon in den Entstehungsprozeß der Ausstellungen einbezogen werden. Fast selbstverständlich erscheint es vor diesem Hintergrund, daß die an den Ausstellungen beteiligten Mitarbeiter des Museums nach Eröffnung für das Bildungszentrum intensive, meist themenbegrenzte Führungen durch die Ausstellung veranstalten.

So haben wir gemeinsam an dem Projekt „200 Jahre Französische Revolution“ gearbeitet. Vom Germanischen Nationalmuseum wurde die Ausstellung „Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit“ vorbereitet. Vom Bildungszentrum wurde das Thema „200 Jahre Französische Revolution in Deutschland“ in Sonderveranstaltungen, Seminaren und Arbeitsgemeinschaften der unterschiedlichen Fachbereiche aufgearbeitet und in einem gemeinsam getragenen „Republikanischen Fest“ zum Höhepunkt gebracht. In Führungen boten die Ausstellungsfachleute des Museums den Teilnehmern des Bildungszentrums Einführungen in das Thema an, und durch gemeinsame Ausstellungsfahrten wurden die Ausstellungen anderer Städte zu diesem Thema („Die Französische Revolution und die Frauen“ in Frankfurt und „Europa 1789. Aufklärung – Verklärung – Verführung“ in Hamburg) besucht und in Seminaren diskutiert.

Im Zusammenhang der beschriebenen Kooperation zwischen dem Germanischen Nationalmuseum und dem Bildungszentrum muß eine Institution erwähnt werden, ohne die viele unserer gemeinsamen Aktivitäten nicht in gleichem Umfang oder gleicher Intensität möglich gewesen wären: das Kunstpädagogische Zentrum am Germanischen Nationalmuseum. Diese Einrichtung, die zu den ältesten ihrer Art in der Bundesrepublik gehört, sieht ihr Selbstverständnis in der Vermittlung von ausgestellter Kunst in ihren historischen und kunstgeschichtlichen Zusammenhängen. Das KPZ, wie es kurz genannt wird (andere Städte nennen ähnliche Einrichtungen in geringfügiger Abwandlung: Museumspädagogisches Zentrum oder MPZ), nimmt dabei gerade in der Vermittlung zwischen Kunst und Betrachter für die Erwachsenenbildung einen besonderen Stellenwert ein.

Schon seit der Begründung der Kooperation „Offenes Museum“ waren MitarbeiterInnen des KPZ maßgeblich am Unterricht im Bildungszentrum beteiligt. Wiewohl das KPZ Büro- und Unterrichtsräume im Museum hat und in der Regel auch mit Schülern vor Ort arbeitet, stellte sich unsere gemeinsame Arbeit doch wesentlich vielschichtiger dar, als daß sie sich in bloßer Kunstvermittlung in den Räumen des Museums erschöpft hätte. Gerade die Querbezüge, die sich durch die Arbeit des KPZ von Museumsobjekten zu Orten in der Stadt ergaben, machten ein Durchbrechen der reinen Museumsarbeit nötig. So entstand ein Netz enger Bezüge zwischen räumlich getrennten Objekten und ihrem ehemaligen Umfeld, gerade auch auf dem Gebiet soziokultureller Hinterlassenschaften. Sicher ist dieses Modell wesentlich durch die spezielle „Nürnberger Situation“, also durch eine Stadt lebender Kunst und Geschichte, geprägt und nicht ohne weiteres auf andere Städte übertragbar. Doch ist das

Prinzip der Vernetzung künstlerischer und historischer Bezüge, das Aufdecken der Hintergründe durch extensive Museumsarbeit überall möglich.

Heute, nach achtjähriger Praxis, ist die Kooperation mit dem Germanischen Nationalmuseum längst nicht mehr die einzige Zusammenarbeit auf dem Gebiet von Erwachsenenbildung und Museumsarbeit. Das Bildungszentrum hat nicht nur durch seine Führungsarbeit sukzessive die anderen Nürnberger Museen in sein Angebot einbezogen, sondern ist mit ihnen teilweise ebenfalls durch Kooperationen verbunden. Regelmäßige Führungen und Seminare finden statt im Gewerbemuseum, im Altstadtmuseum „Fembohaus“, im Dürerhaus, im Tucherschloßchen und auf der Burg. Kooperationen finden statt mit verschiedenen Abteilungen der Naturhistorischen Gesellschaft, deren beide Museen, das Ur- und Frühgeschichtliche und das Ethnographische Museum, immer wieder als Orte intensiver Seminararbeit wechselweise genutzt werden. Gerade mit der Naturhistorischen Gesellschaft führte die gegenseitige Zusammenarbeit auf archäologischem Gebiet 1987 zu einer gemeinsamen Ausstellung „Attika – Archäologie einer klassischen Landschaft“ in den Räumen der Naturhistorischen Gesellschaft. Derzeit planen wir eine zweite gemeinsame Ausstellung „Monte Iato – 2000 Jahre Leben in einer antiken Stadt Italiens“.

Weitere Kooperationen pflegt das Bildungszentrum schon seit Jahren mit dem „Centrum Industriekultur“, mit dem es beispielsweise zum 150jährigen Jubiläum der ersten Eisenbahn in Deutschland, die 1835 Nürnberg mit Fürth verband, gemeinsame Vorträge, Seminare und Führungen durch die Ausstellung veranstaltete. Seit kurzem ist auch das „Museum Industriekultur“ eröffnet worden, und wir planen hierzu neue Angebote.

Unsere Mitarbeiter halten seit Jahren Seminare und Führungen in den Ausstellungen der Kunsthalle, des Institutes für Moderne Kunst, im Kunsthaus und in der Norishalle. Alle genannten Institutionen sind mit dem Bildungszentrum immer wieder durch themenbezogene Kooperationen verbunden. Im vergangenen Jahr waren wir Mitveranstalter der internationalen Kunstausstellung „konkret 8“ im Kunsthaus und in der Vergangenheit bereits mehrfach an der Durchführung der „Triennale der Zeichnung“ in der Kunsthalle beteiligt. Derzeit planen wir ein Symposium zur sogenannten „Nürnberger Kulturmeile“, einem etwa einen Kilometer langen Weg vom Germanischen Nationalmuseum über das Theater, das „Komm“ (das ehemalige Künstlerhaus), die Kunsthalle, das Gewerbemuseum und die Naturhistorische Gesellschaft bis zur Norishalle. Als Morgengabe der Stadt zum 950jährigen Gründungsjubiläum soll das noch zu bauende „Museum für Moderne Kunst“ in diese Museumsmeile integriert werden. Wir schreiben dann das Jahr 2000, und Nürnberg ist vielleicht „Kulturstadt Europas“, ein Titel, um den sich Nürnberg anlässlich seines Stadtjubiläums bemüht, ein Titel aber auch, der für zahlreiche Kooperationsveranstaltungen mit Museen und Kulturdienststellen der Stadt und dem Bildungszentrum sorgen wird.

Zum Thema „Volkshochschule, Museen und Ausstellungen“ gehört aber auch die Beschäftigung mit den kleinen, meist privaten Galerien. Gerade durch ihre

Einbeziehung in das Veranstaltungsprogramm großer Institutionen, wie das Bildungszentrum, erfährt das Angebot von Veranstaltungen zeitgenössischer Kunst wichtige Bereicherung. Zahlreiche Strömungen der Gegenwartskunst sind in Galerien entdeckt worden, bevor sie Einzug in die großen Häuser offizieller Kunstbetrachtung gehalten haben. Dieser Umstand trägt wesentlich zur lebendigen Auseinandersetzung mit moderner Kunst bei. Im Rahmen dieser Kontakte veranstalten wir Galeriebesuche, Werkstattgespräche mit den ausstellenden Künstlern in den Galerien und Diskussionen mit Galeristen über den Kunstmarkt. Das Bildungszentrum verhilft auf diese Weise manchen Galeristen zu dem zum Überleben unbedingt nötigen Bekanntheitsgrad bei der Bevölkerung.

In diesen Kontext gehört auch der Hinweis, daß das Bildungszentrum selbst immer wieder als „Galerist“ auftritt. In unseren Häusern Dianastraße und Untere Talgasse haben die Teilnehmer unserer Kreativ-Kurse Gelegenheit, die Produkte ihrer künstlerischen Betätigung selbst auszustellen. Derzeit präsentiert eine Seniorengruppe des Fachbereiches „Zielgruppenarbeit“ etwa 50 Werke aus dem Schaffen der letzten Semester im Haus Untere Talgasse.

Das Bildungszentrum hat in seinem Haus Pilotystraße, einer gründerzeitlichen Villa großbürgerlichen Zuschnitts, eine kleine Galerie eingerichtet, die nach dem Ort ihrer Ausstellungsfläche „Galerie im Treppenhaus“ heißt. Hier stellen abwechselnd bekannte und unbekannte Künstler der Stadt, häufig auch Kunstlehrer des Bildungszentrums, ihre Werke aus. Vernissagen und Kunstgespräche beleben den üblichen Seminarbetrieb dieser Villa, die zugleich als Filmkunststätte, Wochenendseminar-Haus und Kammermusik-Ort genutzt wird. Allen genannten Veranstaltungen ist ein wichtiges factum in hohem Maße gemeinsam: Es findet in ihnen die Auseinandersetzung eines lernwilligen Publikums wie auch das unbewußte Lernen des kommunikationssuchenden Teilnehmers im Bereich Bildende Kunst und Kunstgeschichte nicht theoretisch-abstrakt und damit in hohem Maße entfremdet statt, sondern es wird stets ein identifikatorisch-persönlicher Bezug zum Objekt hergestellt. Durch eine Vielzahl der Mittel, von kunstwissenschaftlicher Methodik angefangen über visuelle Konfrontation, haptische Erfahrung und erzählende Auseinandersetzung mit den Künstlern, den Machern, entsteht ein komplexes Bild vom Gegenstand, und der Weg zum „besseren“ Verständnis wird leichter begehbar.

Dinge, die sich unter normalen Bedingungen dem Betrachter verschließen, wie z. B. im wörtlichen Sinne die Restaurierungsstätten oder die Magazine der Museen, aber auch im übertragenen Sinne die persönlichen, sozialen oder historischen Hintergründe eines Kunstgegenstandes, werden sichtbar gemacht, erhalten in der Auseinandersetzung und der dinglichen Erfahrbarkeit eine sinnliche Dimension, die hilft, auch geistig abstrakte oder schwer einsehbare Sachverhalte zu erschließen, zu begreifen.

Gleichsam spielerisch verweisen die Beschäftigungen mit Kunstobjekten in ihrem historischen Ambiente, wie im Fembohaus, Dürerhaus oder Tucherschlößchen, auf das soziale Umfeld, auf die historische Gegebenheit und auf den

politischen Stellenwert und bereiten so über die eigentliche Beschäftigung mit Kunst hinaus den Weg in verwandte Nachbardisziplinen.

Fazit unserer achtjährigen Beschäftigung mit Erwachsenenbildungsarbeit in Museen, Ausstellungen und Galerien: Eine große Resonanz bei allen Beteiligten, Anbietern und Konsumenten, begrüßenswerte Erfolge bei der Zusammenarbeit städtischer und privater Träger, Erweiterung der Inhalte traditioneller Kunstangebote, hohe Akzeptanz auch bei jüngeren Teilnehmern und Möglichkeiten leichter Finanzierung bei teureren Veranstaltungen durch gemeinsam getragene Kosten.

Ingrid Schöll

Mehr Macht durch Marketing?

Die nachfolgenden Zeilen sind eine Ideensammlung für eine notwendige und strukturierte Weiterarbeit an diesem Thema, denn natürlich können die angesprochenen Aspekte in dieser Kürze nicht erschöpfend behandelt werden. Vorab: Was ist eigentlich Marketing? Unter den vielen verfügbaren Definitionen hier eine, die eine Annäherung an den Begriff versucht:

„Marketing umfaßt die Analyse, die Planung, die Durchführung und die Kontrolle sorgfältig ausgearbeiteter Programme, deren Zweck es ist, freiwillig Austauschvorgänge in spezifischen Märkten zu erzielen und somit das Erreichen eines Organisationszieles zu ermöglichen. Das Marketing stützt sich dabei auf die Bedürfnisse und Wünsche von Zielgruppen sowie auf effektive Preisbildungs- und Kommunikationsmaßnahmen“¹.

Weiterbildung unter Wachstumszwang

Die Hörerzahlen der letzten Jahre signalisieren Nachdenkenswertes. Zwar ist kein dramatischer Rückgang zu verzeichnen, doch sind die Zuwächse – gemessen am allgemein betonten und auch arbeitsmarktpolitisch immer wieder artikulierten Weiterbildungsbedarf – längst nicht so groß, wie zu erwarten wäre². Nähert sich vielleicht die Zeit langsam dem Ende, in der es lange unangefochten hieß: *Alle* gehen zur Volkshochschule? Marketing-Überlegungen mögen kein Allheilmittel sein und ersetzen auch keine Selbstverständnis-Diskussion in einer Zeit, in der der Stellenwert der Weiterbildung wächst und der Markt stetigen Segmentierungsprozessen unterworfen ist. Sie sind allerdings wichtig, um eingefahrene Verhaltens- und Organisationsmuster zu überprüfen, um den eigenen Anspruch (wieder einmal) zu formulieren und um – last but not least – den wichtigen, weil öffentlich geförderten Platz in der Bildungslandschaft professionell zu besetzen.

Marketing mehr als Öffentlichkeitsarbeit

Es ist völlig klar, daß sich Marketing-Überlegungen an Volkshochschulen nicht an der „Marktgängigkeit des Programms“ oder gar an ausschließlich monetären Zielsetzungen orientieren dürfen; das verbieten allein schon der Auftrag und das Selbstverständnis der Einrichtung. Volkshochschulen müssen sich vielmehr mit berufsständisch vertretbaren Marketingkonzeptionen auseinandersetzen, wenn sie im Konzert der privaten und öffentlichen Bildungsträger weiterhin gewichtig mitspielen wollen, denn: „Die Menschen bleiben nicht

mehr ein ganzes Leben lang derselben Einrichtung (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften ...) treu. ‚Partnerwechsel‘ wird zum weithin akzeptierten Normalverhalten. Dies gilt insbesondere auch für Bildungsinstitutionen“³.

Am Anfang jedes fundierten Marketingkonzepts steht eine sogenannte *Ist-Analyse*, die unter zwei spezifischen Prämissen erfolgen muß:

- Volkshochschulen können aufgrund ihrer anerkannten Funktion als öffentliche Weiterbildungseinrichtungen nicht auf ihre Allgegenwärtigkeit in allen Teilbereichen der Erwachsenenbildung verzichten. Dem gegenüber steht die sich verstärkende Neigung breiter Bevölkerungsschichten, verschiedene (Bildungs-)Aufgabenfelder getrennt voneinander zu sehen, denn „Qualität erwartet man bei den Spezialisten“⁴.
- Volkshochschulen können in ihren Marketingüberlegungen nicht anders entscheiden, als es die jeweilige Ressourcenlage erlaubt. Die Entscheidungen darüber liegen oft nicht bei ihr selbst. Sie können die Ressourcenlage allerdings durch gezieltes, trägerbezogenes Marketing positiv beeinflussen, wie noch zu zeigen sein wird.

Marketing beginnt für die Volkshochschule beim Anruf/Erscheinen eines Hörers, setzt sich fort in der Gewinnung dieses Hörers als Teilnehmer und endet (hoffentlich) damit, diesen zufriedenen Teilnehmer als künftigen Hörer halten und als begeisterten, freiwilligen Werbeträger für die Institution nutzen zu können. An diesem Prozeß sind Sekretariat, Verwaltung, VHS-Leitung und natürlich, zum weitaus größten Teil, die Dozenten beteiligt. Ein VHS-Marketing-Konzept kann daher nicht von oben diktiert, sondern nur konsensual mit allen Beteiligten erarbeitet werden. In dieser Phase tauchen eine Menge von Fragen auf, denn „Marketing lebt von den Fragen. Je mehr Fragen gestellt werden, desto besser werden sowohl das Umfeld als auch die vielfältigen Beziehungen bekannt und bewußt und umso eher können die richtigen Maßnahmen gesetzt werden“⁵.

Ist-Analyse

In einem ersten Schritt werden der Gesamtmarkt, die Motive der Kunden sowie die konkurrierende Umgebung betrachtet:

- Welche Entwicklungen und Trends sind auf dem Gesamtmarkt (= Summe aller Bildungsangebote) und den Teilmärkten (= Fachbereiche) festzustellen?
- Welche Zielgruppen bedienen wir, denn die Zielgruppe der „Bürger“ allgemein gibt es nicht (Alters-, Sozial-, Bildungs- und Berufsstruktur; beeinflusst durch Modeerscheinungen, Zeitgeist, Trends, internationale und regionale Entwicklungen). Was verbindet unsere Zielgruppen (gemeinsame Fragen, Aufgaben, Absichten, gemeinsames Verhalten in bestimmten Situationen etc.)⁶? Wie erreichen wir die Nicht- oder die Noch-Nicht-Nutzer? Welches sind die Motive unserer Hörer?

- Wie sieht unser gegenwärtiger Konkurrenzmarkt aus, geographisch (Stadt-Land-Dichotomie), personell, finanziell, aber auch klassifiziert sowohl nach innerinstitutioneller Konkurrenz (Nachbar-VHS) als auch nach aufgaben- und strukturnaher Konkurrenz (Sportverein, Kirchen), neuen, privaten und nicht selten spezialisierten Bildungsträgern.

Überlegungen für ein Marketingkonzept

Zu Beginn der Erstellung eines Marketingkonzepts sollte global gefragt werden:

- Wer sind wir gegenwärtig (in der Öffentlichkeit = Fremdbild), wie sehen wir uns gegenwärtig (= Selbstbild), was wollen wir künftig sein?
- Unter Berücksichtigung der Frage des „Was wollen wir künftig sein?“ muß der Grad des eigenen Handlungsspielraums überprüft werden? Es müssen aber auch die institutionellen Restriktionen (gesetzliche Grundlagen, öffentlicher Auftrag, Trägerschaft der Einrichtung, Eigenfinanzierung, Drittmittelabhängigkeit) in Betracht gezogen werden.

Betrachten wir im folgenden die Marketingaspekte Produkt, Preis sowie Kommunikations- und Absatzförderung.

Welches Produktverständnis haben Volkshochschulen?

Im einzelnen müssen hier folgende Fragen untersucht werden:

- Wie war unser Produktprofil bislang, wodurch wird es sich weiter verändern (gewandeltes Freizeitverhalten durch aktiver genutzte und knappere Freizeit; Wertewandel, durch zunehmende Relevanz gesundheits- und umweltbezogener Fragestellungen, demographische Tendenzen; neues Regionenverständnis, etwa durch den EG-Binnenmarkt; sozialpolitische Motive, durch anhaltende und sich strukturell wandelnde Frauenerwerbstätigkeit)?
- Welche Chancen haben Teilnehmer oder Interessenten, an der Produktgestaltung (= Programmplanung) ihres Fachbereiches bzw. ihrer Volkshochschule mitzuwirken, und wie werden sie beraten?
- Identifizieren sich unsere Kursleiter mit der Einrichtung? Erkennen sie das Aufgabenprofil und die Stellung der Volkshochschule in der Öffentlichkeit, denn immer wieder wird beklagt, daß hauptberufliche Mitarbeiter zu wenig Zeit in Gespräche mit Kursleitern investieren⁷, obwohl gleichzeitig feststeht, daß Kursleiter aufgrund ihrer zentralen Rolle bei der Beschäftigung mit den Teilnehmern in Marketingkonzepte miteinbezogen werden müssen: „Dozenten können durch die lange Dauer und die Intensität ihrer Einwirkungsmöglichkeit auf Teilnehmer jedes Marketing- und Service-Konzept zu einem grandiosen Erfolg mitgestalten helfen oder es zu einem Flop werden lassen“⁸.
- Wie reagieren wir auf neue Tendenzen? Häufig wird unterstellt, daß die Struktur der öffentlichen Haushalte ein antizipierendes Herangehen an Pro-

bleme und einen vielleicht notwendigen Paradigmenwechsel unmöglich mache: „In der Ökonomie ist die Investition in Zukunftsfelder, Zukunftsmärkte und häufig in Zukunftszielgruppen eine gängige Praxis. Im Bereich der Politik und Verwaltung, die eigentlich ebenso arbeiten müßte, ist ein solches Herangehen die große Ausnahme“⁹.

- Wie steht es um die Qualität bzw. Qualitätskontrolle unseres *Produkts* (= Programmangebots)? Marketing-Studien fordern in diesem Zusammenhang: „Die bisher oft sehr starke Konzentration aller Bemühungen auf Curricula, Bildungsmittel und Zertifikate ist abzulösen durch eine Einstellung, die den Teilnehmer als Kunden mit all seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellt“¹⁰.

Denn das Aushängeschild der VHS-Arbeit ist nicht mehr nur das Kursangebot selbst, sondern zunehmend das eigene VHS-Haus, dessen Lage, der Service und das Personal. Natürlich genießt der Lerninhalt nach wie vor Priorität – und hier müssen sich die Volkshochschulen mit ihren vielen ausgereiften Konzepten vor der Konkurrenz nicht verstecken. Allerdings gewinnt das Lernambiente angesichts der Präsenz konkurrierender Träger zunehmend an Bedeutung.

Welche Rolle spielt der Preis?

„Preis“-fragen sind unter anderem:

- Wie verhalten sich Produkt und Preis zueinander, angesichts steigender vertikaler (und auch horizontaler) Konkurrenz?
- Werden wir unserem Anspruch – breite und oft auch nicht gerade kaufkräftige Schichten mit einem günstigen Preisangebot zu erreichen – gerecht?
- Nutzen wir die Möglichkeiten einer Preisdifferenzierung, wenn ja, machen wir dies nach außen durch differenzierte Ankündigungstexte transparent?
- Gilt die Überlegung noch, daß der Preis eines Non-Profit-Unternehmens in vielen Fällen kein wirklicher ist, sondern lediglich ein Anreiz, die Dienste der Einrichtung anzunehmen und motiviert-engagiert mitzuarbeiten¹¹? Paßt diese Maxime noch in eine Weiterbildungsgesellschaft, in der Bildung zu Ware geworden ist und an entsprechenden marktwirtschaftlichen Mechanismen gemessen wird?
- Wie steht es um die horizontale Konkurrenz in Fragen der Preisgestaltung? Zieht die Nachbar-Volkshochschule mit, wenn es um Gebührenangleichung geht, oder herrscht hier innerinstitutionelle Konkurrenz, die nach außen kaum vermittelbar ist?

Kommunikations- und Absatzförderung

Dieser dritte Marketinggesichtspunkt erfordert die Feinanalyse der am Ort gewonnenen Strukturdaten (Adressateninformationen – etwa durch Umfragen oder gezielt gestreute (Vor-)Urteile, VHS-Informationen, Kosten- und Kapa-

zitätsinformationen, Konkurrenzinformationen) und mündet in der Erstellung eines Konzepts zur Verbesserung der ständigen Werbepresenz.

Im Vordergrund der dann erforderlichen Aktivitäten steht die Konzeption des Arbeitsplanes und des ihn ergänzenden publizistischen Umfelds (Sonderdrucke, Flugblätter, Prospekte, Zeitungswerbung, Zeitungsbeilage, Inserate, Plakate, Poster, eigene VHS-Zeitung mit sogenannten „Basis-Botschaften“ (Wer sind wir und was macht unsere Besonderheit aus!), mit individuellen Slogans, Image-sätzen, Testimonials (= authentische Aussagen von Kursbesuchern zu Werbezwecken).

Bei all diesen Aktivitäten, das sei an dieser Stelle noch einmal in Erinnerung gerufen, ist „eine bis ins letzte konsequente Anwendung eines einmal gefundenen typographischen Instrumentariums wichtig, so daß es heißt: ‚Aha, von der Volkshochschule‘“¹².

Weiterhin gilt es zu untersuchen, ob es zielgruppenspezifische Werbemittel gibt und wie über den Arbeitsplan hinausgehende Werbemedien wie Lokalradio, Kino, Fernsehen und Tageszeitungen in die VHS-Arbeit integriert werden können¹³. Es geht aber auch um schlichte verfahrenstechnische Aspekte der Programmverteilung: Wann und wie kommt die Information über das Produkt unter die Leute? Welche Faktoren hat man dabei zu beachten (Flächenverteilung auf dem Land, Konzentration in der Stadt)? Wer verteilt das VHS-Programm, wie kann der Erfolg der Aktion überprüft werden? Wichtig ist in diesem Zusammenhang ein *Werbepplan*, und zwar aus drei Gründen:

- Die optimale Wirkung der Werbung ist von ihrer exakten Terminierung abhängig (ein vor den Sommerferien verteilter Arbeitsplan geht im Postberg unter).
- Das Werbebudget muß genau kalkuliert und über das ganze Jahr verteilt werden, um zu verhindern, daß anfangs „geklotzt“ wird und am Ende des Jahres kein Geld mehr zur Verfügung steht.
- Nur ein Werbepplan verhindert ein „trial and error“-Verhalten in bezug auf die Öffentlichkeitsarbeit, garantiert die stetige „Präsenzhöhe“ der Werbung und verhindert, daß die Werbung stets wieder „sozusagen von der Null-Achse ausgehen muß“, weil sie einige Wochen/Monate vernachlässigt wurde¹⁴.

Wie verkaufen wir uns nach innen?

Das trägerbezogene Marketing – man könnte auch sagen: die „gezielte Betreuung von Zuschußgebern“¹⁵ – befaßt sich vorwiegend damit, wie die Leistungen dem eigenen Träger „verkauft“ werden. Hier sind die Kommune oder der Verein angesprochen, hier geht es aber auch um die werbende Einflußnahme auf Politiker, Interessenverbände und Kooperationspartner, die der Volkshochschule aufgeschlossen gegenüberstehen (Arbeitsämter, Betriebe, soziale Multiplikatoren, Fördervereine). Trägerbezogenes Marketing heißt, daß

der Träger und das oben angesprochene Umfeld regelmäßig über wichtige Entwicklungen in den genannten Bereichen informiert wird, damit die Institution die notwendige Unterstützungsbereitschaft erfährt. Im einzelnen bedeutet dies:

- Es müssen Informationen über die Produktentwicklung bereitgestellt werden. (Welches Kursangebot wurde wie angenommen, wo liegen Innovationen, Tendenzen, was wird künftig beabsichtigt, welche Leistungen hat die Volkshochschule gegebenenfalls für die Kommune erbracht/unterlassen?)
- Die Gebührenentwicklung sollte erläutert werden, d.h., es sollte offengelegt werden, wie sich die Gebühren/Preise der VHS-Arbeit im letzten Arbeitsjahr/Semester entwickelt haben. (Welche Preisgestaltung, Preisdifferenzierung, welchen Anteil hatten Gebühren an Einnahmen, wie verhalten sich Gebühren zu Honoraren, wie wurden eventuelle Gebührenerhöhungen angenommen?)
- Informationen über Kommunikations- und Absatzförderung sollten präsentiert und illustriert werden (Pressekontakte in Form eines Pressespiegels, Kosten für Öffentlichkeitsarbeit, Effizienz des Etatpostens Öffentlichkeitsarbeit).

Dem kommunalen Träger muß deutlich gemacht werden, daß Marketingaktivitäten Vorbedingungen der Arbeitsfähigkeit einer öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtung sind. Das Prinzip der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme der Dienstleistung unterscheidet die Volkshochschule von anderen Ämtern einer Gemeinde, und dies wird in der Diskussion über die Relevanz solcher Aktivitäten häufig außer acht gelassen. Auch heute noch herrscht bei Politikern, Kapitalgebern und Aufsichtsgremien vieler Non-Profit-Organisationen die Meinung vor, „wenn bisher die Dienstleistung der Weiterbildung ganz ohne oder nur mit geringen Marketingmitteln erbracht werden konnte, müßte dies auch in Zukunft reichen (...).“ Daher muß – gerade angesichts verstärkter privater Konkurrenz – „der Erfolgsnachweis für das eingesetzte Kapital“ unbedingt erbracht werden¹⁶.

Volkshochschulen sollten bedenken, daß der Träger – und hier besonders der kommunale – viele Ämter zu bedienen und in seine finanziellen Planungen einzubeziehen hat. Die Volkshochschule steht für die eigenen Mitarbeiter selbstverständlich im Zentrum der kulturellen und erwachsenenpädagogischen Aktivitäten. Für das Kulturamt einer Stadt ist sie schon eine Institution unter mehreren und für die entscheidenden städtischen Gremien (etwa Finanz- oder Hauptausschuß) ist sie eine kommunale Einrichtung unter vielen – ein Prozeß einer fortschreitenden Anonymisierung im Hinblick auf die Entscheidungsträger. Gerade dort, wo Volkshochschule noch nicht zu den kommunalen Pflichtaufgaben gehört, ist die Informationstransparenz über die Arbeit der Institution das oberste Gebot für ein gutes Beschaffungsmarketing – damit die fehlende Pflicht zur stetigen Neigung wird.

Pluralität als Chance

Natürlich gibt es in dieser Diskussion nicht *die Volkshochschule* schlechthin, sondern plural arbeitende Einzelinstitutionen, mit über 200 Individualprofilen allein im Bayerischen Volkshochschulverband. Deshalb ist es meines Erachtens kaum möglich, ein für alle Volkshochschulen gültiges Marketingkonzept aufzustellen. Es kann allerdings – wie vorne in Ansätzen versucht – ein allgemeines Raster mit Fragen, Vorschlägen und Verfahren erstellt werden, das es jeder Institution erleichtert, die individuelle „Marktsituation“ zu analysieren und eigene Marketingstrategien zu erarbeiten. Daß der Landesverband weitere wichtige Serviceleistungen in allgemeiner Form leisten muß (Beratung, Information, Weiterbildungsangebote) versteht sich von selbst und ist auch eine Frage des eigenen Verbandsmarketings. Der Verband kann diese Diskussion allerdings nur in stetigem Selbstverständnis-Dialog mit den Mitgliedern führen, denn Marketingdebatten sind keine verordneten „Einbahnstraßen-Diskussionen“ mit „Rezeptcharakter“ von oben, sondern das Ergebnis einer Auseinandersetzung zwischen Verband und Mitgliedsorganisationen. Diesen spannenden Prozeß sollte man nicht fürchten oder gar verdrängen, sondern als Herausforderung im Sinne einer neuen Selbstfindung im Weiterbildungszeitalter begreifen. Marketing an sich ist auch im Weiterbildungssektor keine Aufgabe, die irgendwann einmal als abgehakt betrachtet werden kann (so sehr auch unsere Arbeitsrhythmen nach solchen Verfahrensweisen trachten). Marketingdiskussionen haben prozessualen Charakter und tragen somit auch zur Lebendigkeit einer Institution bei, denn sie beinhalten eine permanente Selbstverständnisdiskussion, die eine teilnehmerorientierte Einrichtung eo ipso führen muß.

Anmerkungen

- 1 Kotler, Philip: Marketing für Non-Profit-Organisationen, Stuttgart 1978, S. 5. Der Begriff des Non-Profit-Sozial- oder Dienstleistungsmarketing, der von zahlreichen Autoren unterschiedlich diskutiert wird, kann hier nicht eingehender diskutiert werden.
- 2 So prognostizieren Untersuchungen einen bis ins Jahr 2000 um 55 % ansteigenden Weiterbildungsbedarf, vgl. Heinemann, W.: Standortvorteil Qualifikation, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 7–8/1990, S. 177–186, hier S. 185 f.
- 3 Kapfer, L.: Marketing, ein Weg zur ganzheitlichen Organisationsentwicklung, in: GdWZ, Heft 3/1991, S. 125–130, hier S. 126.
- 4 Vgl. Tietgens, H.: Anmerkungen zum Image der Volkshochschulen, in: das forum, Heft 3/1987, S. 7. Die Schweizerische MIGROS hat sich in ihrer Bildungs„palette“ auf die Dreiteilung „Freizeit, Sprachen und Aus- und Weiterbildung“ beschränkt. Ist dies vielleicht ein Weg, um das „Warenhaus-Image“ abzulegen?
- 5 Kapfer, L.: a.a.O., S. 126.

- 6 Wie weit eine solche Differenzierung gehen kann, zeigt eine Feinanalyse: „Es macht eben den Unterschied, ob ich junge oder alte Frauen, berufstätige oder Hausfrauen, Frauen mit oder ohne Kinder, Frauen ohne Berufsbildung oder Akademikerinnen usw. als Zielgruppe definiere.“ Motzko, M.: Politische Bildung und Öffentlichkeit, in: Außerschulische Bildung, 4/1989, S. 360–365, hier S. 361.
- 7 SESTMAT, Öffentlichkeitsarbeit für die Erwachsenenbildung, 2. revidierte Aufl., Bonn 1980, S. 23
- 8 Maisberger, P.: Marketing für Non-Profit-Organisationen, in: GdWZ, Heft 3/1991, S. 121–125, hier S. 123.
- 9 Motzko, a.a.O., S. 362. Wer die Diskussion über die Empfehlungen der Enquete-Kommission Bildung 2000 verfolgt hat, weiß, daß dort auf keinen Fall einer auch ökonomisch größeren Flexibilität öffentlicher Bildungsträger das Wort geredet wurde, sondern daß dieses Faktum Anlaß war, den Subsidiaritätsgedanken noch weiter zu verankern.
- 10 Maisberger, a.a.O., S. 122.
- 11 Vgl. dazu SESTMAT, a.a.O., S. 5 ff.
- 12 LV der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Informieren – Motivieren – Aktivieren. Hilfen für die Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Dortmund 1981, S. 9.
- 13 Werbemittelanalysen haben vor 10 Jahren gezeigt, daß der Arbeitsplan als das mit Abstand wichtigste Werbemedium eingeschätzt wird. Zu fragen ist, ob dies aufgrund veränderten Medienkonsums und der wachsenden Konkurrenz auf dem Bildungsmarkt heute nach wie vor der Fall ist (vgl. LV NRW, Informationen, ..., a.a.O., S. 25).
- 14 Weinhold, H./Ritter, P.: Marketingbearbeitungskonzept für die Integrierte Migros-Klubschule, unveröffentlichtes Manuskript, S. 22.
- 15 Maisberger, a.a.O., S. 125.
- 16 Vgl. Maisberger, a.a.O., S. 122.

Quellenverzeichnis

- Martha Friedenthal-Haase: Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft. In: Jochen Kade u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1990, S. 21-27
- Kurt R. Müller: Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In: Rolf Arnold/Jochen Kaltschmidt (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. u.a. 1986, S. 229–256
- Sigrid Nolda: Die ‚Rezeptvermeidungsformel‘ als Dialogvermeidung. In: Heiner Drerup u.a.: Reden über Rezepte - Umgang mit Rezepten. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1988, S. 25–34
- Elisabeth Fuchs-Brüninghoff: Was kann Supervision der Erwachsenenbildung bieten? In: dies. u.a.: Supervision in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1990, S. 47–63
- Hans Josef Tymister: Beratung als Interventionsmodell in der Lehr-Lern-Situation. In: Rainer Dieterich u.a.: Psychologische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 119–133
- Ursula Apitzsch: Interkulturelle Bildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1989, H. 23, S. 71–81
- Helga Foster: Politische Bildung zwischen Tradition und Aktualität. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1990, H. 2, S. 11–16
- Monika Oels: Projekte zur Qualifikation in frauenuntypischen Berufen. In: Frauenforschung 1987, H. 4, S. 29–38
- Ellen Keifer: Ökologische Bildung und Schlüsselqualifikationen im kaufmännischen Bereich. In: Klaus Meisel u.a.: Schlüsselqualifikationen in der Diskussion. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1989, S. 76–85
- Reinhard Sellnow: Die Förderung ökologischer Verantwortung im Konzept der „Ökologischen Denk-Werkstatt“. In: Klaus Berger u.a.: Ökologische Verantwortung. Bad Heilbrunn 1991, S. 103–117
- Marianne Weinmann: Kommunikation zwischen Text und Leser – Wer war mein Vater? In: Sigrid Nolda/Hans Tietgens u.a.: Literatur in der Mediengesellschaft. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1989, S. 54–62
- Gerd Kadelbach: Didaktische Impulse. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1968, H. 3, S. 242–250
- Frank Glücklich/Gerald Boutez: Integrationsorientierte Arbeitsmarktpolitik. In: Klaus Meisel u.a.: Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1990, S. 35–44
- Klaus Dornisch: Offener Umgang mit Kunst. In: Michael Müller-Blattau u.a.: Museum und Volkshochschule. Frankfurt/M.: PAS/DVV 1989
- Ingrid Schöll: Mehr Macht durch Marketing. In: das forum 1991, H. 3, S. 31–36